

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Centro de Letras e Comunicação

Programa de Pós-Graduação em Letras

Curso de Mestrado



Dissertação

Influências translinguísticas lexicais na produção escrita em português brasileiro como língua adicional: um estudo com migrantes internacionais adultos multilíngues falantes de espanhol

Lucas Röpke da Silva

Pelotas, 2025

Lucas Röpke da Silva

Influências translinguísticas lexicais na produção escrita em português brasileiro como língua adicional: um estudo com migrantes internacionais adultos multilíngues falantes de espanhol

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

Orientador: Bernardo Kolling Limberger

Coorientadora: Isabella Mozzillo

Pelotas, 2025

Lucas Röpke da Silva

Influências translinguísticas lexicais na produção escrita em português brasileiro como língua adicional: um estudo com migrantes internacionais adultos multilíngues falantes de espanhol

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

Data da defesa: 14 de julho de 2025

Banca examinadora:

Prof. Dr. Bernardo Kolling Limberger (Orientador)
Doutor em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Isabella Mozzillo (Coorientadora)
Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Helena Vitalina Selbach
Doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria

Profa. Dra. Luciene Bassols Brisolará
Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Luis Eduardo Wexell Machado
Doutor em Ciência da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação da Publicação

S586i Silva, Lucas Röpke da

Influências translinguísticas lexicais na produção escrita em português brasileiro como língua adicional [recurso eletrônico] : um estudo com migrantes internacionais adultos multilíngues falantes de espanhol / Lucas Röpke da Silva ; Bernardo Kolling Limberger, orientador ; Isabella Mozzillo, coorientadora. — Pelotas, 2025.
173 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, 2025.

1. Influências translinguísticas. 2. Transferência lexical. 3. Português como língua Adicional. 4. Multilinguismo. I. Limberger, Bernardo Kolling, orient. II. Mozzillo, Isabella, coorient. III. Título.

CDD 469.5

Elaborada por Simone Godinho Maisonave CRB: 10/1733

Agradecimentos

À minha família, pelo apoio e incentivo e por sempre torcerem por mim. Em especial à minha mãe Ana, ao meu irmão Vinícius, à minha cunhada Fernanda e aos meus sobrinhos Yago e Thomas. Sem vocês eu não seria o professor e pesquisador que sou hoje.

À Júlia, minha amiga e eterna dupla da graduação, pelos cafés, pela escuta e por todas as conversas acadêmicas e pessoais. Te admiro demais como profissional e como pessoa. Sou grato pela tua amizade.

Aos meus amigos Gabriel, Bernardo, Pedro e Jonas, por me fazerem sorrir mesmo nos dias difíceis. A vida é boa com vocês.

À minha amiga Luzia, por compartilhar as dores e as delícias de ser professor e por me fazer acreditar que a educação é, acima de tudo, um ato de amor, como nos ensinou Paulo Freire.

Ao meu orientador, professor Bernardo, por cada leitura atenta e por todo teu conhecimento compartilhado comigo, sempre de forma sensível e humana. Reconheço com gratidão cada uma das tuas contribuições.

À minha coorientadora, professora Isabella, por fazer eu me apaixonar ainda mais pelo espanhol, por meio das Línguas em Contato. Tuas colaborações foram de extrema importância para a construção deste trabalho.

À professora Vanessa, por me apresentar o fantástico mundo do PLA, por acreditar em mim e por me incentivar a seguir a docência com amor e esperança.

Aos professores Luis, Luciene e Helena, pelas valiosas contribuições que agregaram muito ao trabalho.

À CAPES, pela bolsa concedida.

Muito obrigado!

Lista de figuras

Figura 1: Utilização dos termos “interferência”, “transferência” e “influência translinguística”	22
Figura 2: Classificação das transferências lexicais conforme Cenoz (2001) e Ringbom (2001)	24
Figura 3: Estabelecimento comercial em Santa Vitória do Palmar/RS.....	25
Figura 5: Elemento provocador 1 da prova oral de 2024/1	42
Figura 4: Elemento provocador do Celpe-Bras 2022 utilizado como proposta de produção textual informal	52

Lista de tabelas

Tabela 1 - Informações sobre os participantes do estudo	48
Tabela 2 - Proficiência autoavaliada em português em uma escala de 1 a 6	58
Tabela 3 - Idade (em anos) de aquisição do português	59
Tabela 4 - Porcentagem estimada de uso de cada língua pelos participantes	60
Tabela 5 - Número de palavras, número de influências e porcentagem de transferências dos textos de cada participante na Tarefa 1 (produção de e-mail)	62
Tabela 6 - Contabilização e categorização das influências translinguísticas da Tarefa 1 (produção de e-mail)	64
Tabela 7 - Número de palavras, número de influências e porcentagem de transferências dos textos de cada participante na Tarefa 2 (chat)	72
Tabela 8 - Contabilização e categorização das influências translinguísticas da Tarefa 2 (produção de chat)	73
Tabela 9 - Quantidade e porcentagem de influências nas tarefas	79

Lista de abreviaturas e siglas

Celpe-Bras	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
LA	Língua Adicional
LM	Língua Materna
LP	Língua Portuguesa
PB	Português Brasileiro
PLA	Português como Língua Adicional
PL	Política Linguística
PPE	Programa Português para Estrangeiros
UFPel	Universidade Federal de Pelotas

Resumo

A globalização e os fluxos migratórios recentes intensificaram o contato entre diferentes línguas e culturas, o que torna cada vez mais relevante investigar os processos de ensino e aprendizagem de línguas adicionais em contextos diversos. No Brasil, esse cenário é evidenciado pela chegada de migrantes internacionais, muitos deles hispanofalantes, que passam a aprender o português brasileiro em situação de imersão. Este estudo, inscrito na interface entre a Psicolinguística e a área de estudos de Português como Língua Adicional, analisou as influências translinguísticas lexicais presentes na produção escrita em português como língua adicional. Participaram do estudo migrantes internacionais adultos multilíngues falantes de espanhol como língua materna que possuíam alguma língua adicional em seus repertórios linguísticos, sendo as principais inglês, francês e alemão. Para isso, foram selecionados para a pesquisa quinze participantes que realizaram de forma remota duas tarefas de produção escrita, uma produção formal do gênero e-mail e outra informal do gênero chat, e preencheram um questionário de histórico de linguagem. A partir dos dados coletados nas duas tarefas escritas e das informações obtidas com o questionário, foram feitas análises qualitativas apoiadas em dados numéricos, que demonstraram que o espanhol foi a principal língua-fonte dos casos de transferência lexical nas duas tarefas escritas. Somente foram encontrados dois casos em que o inglês foi a língua-fonte, um na primeira tarefa e outro na segunda, ambos os casos foram produzidos pelo mesmo participante, que utiliza com frequência o inglês em seu cotidiano. Além disso, foram encontrados, em maior quantidade, empréstimos em comparação aos outros tipos de transferências (estrangeirismos, extensões semânticas e decalques), e as influências foram mais numerosas nas produções do gênero formal e-mail. Os resultados foram interpretados com base em Cenoz (2001) e Ringbom (2001), permitindo identificar padrões de influência translinguística nos textos produzidos pelos participantes. O estudo busca contribuir com a emergente área de Português como Língua Adicional, principalmente no que tange ao ensino e aprendizagem de português brasileiro para falantes de espanhol, demonstrando questões relacionadas às semelhanças e diferenças entre as duas línguas que devem ser levadas em consideração pelos professores com este público específico.

Palavras-chave: Influências translinguísticas. Transferência lexical. Português como Língua Adicional. Multilinguismo.

Abstract

Globalization and recent migratory flows have intensified contact between different languages and cultures, making it increasingly relevant to investigate the processes of teaching and learning additional languages in diverse contexts. In Brazil, this scenario is evidenced by the arrival of international migrants, many of them Spanish speakers, who begin learning Brazilian Portuguese in an immersion setting. This study, situated at the intersection between Psycholinguistics and the field of Portuguese as an Additional Language, analyzed the lexical crosslinguistic influences present in written production in Portuguese as an additional language. The participants were multilingual adult international migrants, native speakers of Spanish, who had at least one additional language in their linguistic repertoires, mainly English, French or German. For this purpose, fifteen participants were selected to complete two remote written production tasks: one formal production in the email genre and one informal production in the chat genre. Additionally, they completed a language background questionnaire. Based on the data collected from the two written tasks and the information obtained from the questionnaire, qualitative analyses supported by quantitative data were carried out. These analyses showed that Spanish was the main source language for cases of lexical transfer in both written tasks. Only two cases were found in which English was the source language, one in the first task and one in the second. Both cases were produced by the same participant, who frequently uses English in daily life. Furthermore, loanwords were found in greater quantity compared to other types of transfers, such as foreignisms, semantic extensions and calques, and crosslinguistic influences were more frequent in the formal email genre productions. The results were interpreted based on Cenoz (2001) and Ringbom (2001), which allowed for the identification of patterns of crosslinguistic influence in the texts produced by the participants. This study seeks to contribute to the emerging field of Portuguese as an Additional Language, especially regarding the teaching and learning of Brazilian Portuguese for Spanish speakers. It highlights issues related to the similarities and differences between the two languages that should be considered by teachers working with this specific population.

Keywords: Crosslinguistic influences. Lexical transfer. Portuguese as an Additional Language. Multilingualism.

Resumen

La globalización y los flujos migratorios recientes han intensificado el contacto entre diferentes lenguas y culturas, lo que hace cada vez más relevante investigar los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas adicionales en diversos contextos. En Brasil, este escenario se evidencia con la llegada de migrantes internacionales, muchos de ellos hispanohablantes, que comienzan a aprender el portugués brasileño en situación de inmersión. Este estudio, inscrito en la interfaz entre la Psicolingüística y el área de estudios de Portugués como Lengua Adicional, analizó las influencias translingüísticas léxicas presentes en la producción escrita en portugués como lengua adicional. Participaron en el estudio migrantes internacionales adultos multilingües, hablantes de español como lengua materna, que poseían alguna lengua adicional en sus repertorios lingüísticos, siendo las principales el inglés, el francés y el alemán. Para ello, se seleccionaron quince participantes que realizaron de forma remota dos tareas de producción escrita: una producción formal del género correo electrónico y otra informal del género chat. Además, completaron un cuestionario de historial lingüístico. A partir de los datos recolectados en las dos tareas escritas y de la información obtenida en el cuestionario, se realizaron análisis cualitativos apoyados en datos numéricos, los cuales demostraron que el español fue la principal lengua fuente de los casos de transferencia léxica en ambas tareas escritas. Solo se encontraron dos casos en los que el inglés fue la lengua fuente, uno en la primera tarea y otro en la segunda. Ambos casos fueron producidos por el mismo participante, quien utiliza frecuentemente el inglés en su vida cotidiana. Además, se encontraron, en mayor cantidad, préstamos en comparación con otros tipos de transferencias (extranjerismos, extensiones semánticas y calcos), y las influencias fueron más numerosas en las producciones del género formal correo electrónico. Los resultados fueron interpretados con base en Cenoz (2001) y Ringbom (2001), lo que permitió identificar patrones de influencia translingüística en los textos producidos por los participantes. Este estudio busca contribuir al emergente campo de Portugués como Lengua Adicional, especialmente en lo que respecta a la enseñanza y el aprendizaje de portugués brasileño para hablantes de español, mostrando cuestiones relacionadas con las similitudes y diferencias entre ambas lenguas que deben ser consideradas por los docentes que trabajan con este público específico.

Palabras clave: Influencias translingüísticas. Transferencia léxica. Portugués como Lengua Adicional. Multilingüismo.

Sumário

1 Introdução.....	14
2 Fundamentação teórica e revisão da literatura	18
2.1 Bilinguismo e multilinguismo	18
2.2 Transferência e influência translinguística.....	20
2.2.1 Estudos empíricos sobre influências translinguísticas.....	26
2.2.2 Fatores relacionados às transferências	36
2.3 Português como Língua Adicional	38
2.3.1 Português para falantes de espanhol.....	39
2.3.2 O Celpe-Bras.....	41
2.3.3 Políticas linguísticas de PLA.....	44
3 Método.....	46
3.1 Objetivos e hipóteses	46
3.2 Participantes.....	47
3.3 Instrumentos.....	49
3.3.1 Tarefa 1 - proposta de produção de gênero formal.....	50
3.3.2 Tarefa 2 - proposta de produção de gênero informal.....	50
3.3.3 Questionário de histórico da linguagem	53
3.4 Procedimentos éticos	54
3.5 Coleta de dados.....	54
3.6 Análise de dados.....	54
3.7 Estudo piloto	55
4 Resultados e discussão.....	57
4.1 Caracterização linguística dos participantes.....	57
4.2 Influências translinguísticas na tarefa de produção de gênero formal e-mail (Tarefa 1)	61
4.3 Influências translinguísticas na tarefa de produção de gênero informal chat (Tarefa 2)	71
4.4 Comparação entre as tarefas	79

4.5 Discussão geral	81
5 Considerações finais	84
Referências	88
Apêndices	96
Anexos	161

1 Introdução

Segundo dados do Ethnologue, existem no momento atual 7.164 línguas em uso no mundo (Eberhard; Simons; Fennig, 2024). Nesse sentido, o “multilinguismo é um fenômeno complexo, vibrante e sempre intrigante”¹ (Aronin, 2019, p. 3) presente em todas as sociedades. No Brasil, além do português e da Libras, segundo Ferraz (2008), temos a presença das línguas indígenas e das línguas dos migrantes africanos, europeus e asiáticos no território nacional, assim como outras línguas de sinais.

Dentro do cenário multilíngue global, o Português Brasileiro (PB) ocupa um papel importante, pois nos últimos anos a procura por cursos de português por parte de migrantes internacionais tem se intensificado consideravelmente. Esse interesse pode ser atribuído a diversos fatores, como possibilidades de emprego e estudo, relações afetivas, migrações espontâneas ou pressionadas por questões políticas ou sociais de seus países de origem, entre outras motivações.

Bulla e Kuhn (2020) afirmam que existem, principalmente, oito públicos implicados na área de Português como Língua Adicional (PLA)²: estrangeiros, migrantes contemporâneos, filhos de brasileiros no exterior, comunidades de imigração histórica, moradores de regiões de fronteira, indígenas, surdos e pessoas oriundas de países de língua oficial portuguesa. Dados do Observatório das Migrações Internacionais demonstram que, em relação ao número de migrantes que vêm para o Brasil, os principais países de origem são Venezuela, Haiti, Bolívia e Colômbia (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2021) e desses quatro, três têm como língua oficial o espanhol.

Estudos como os de Pinto (2012), Stein (2014), Taveira (2014), Silva e Brisolara (2018) e Oliveira (2024) têm demonstrado as transferências³ da língua espanhola na

¹ Texto original: “Multilingualism is a complex, vibrant and ever-intriguing phenomenon”. Esta e as demais traduções foram realizadas por mim.

² No Brasil, a área de estudos ficou estabelecida como “Português como Língua Adicional”, ainda que seja comum a utilização de outras nomenclaturas como “segunda língua” ou “língua estrangeira” por parte de alguns pesquisadores. Além disso, as nomenclaturas “português para estrangeiros” e “Português como Língua Estrangeira (PLE)” podem ser entendidas como representativas de um conjunto de contextos fundadores da área que hoje tem sido denominada PLE e/ou PLA no Brasil (Bulla; Kuhn, 2020).

³ Os termos “influência translíngüística” e “transferência” serão utilizados, neste trabalho, como sinônimos. A utilização do termo “interferência”, que possui uma conotação negativa, ficará restrita aos casos em que citamos autores que o utilizam.

aquisição⁴ do português europeu ou brasileiro. Ambas as línguas são muito próximas, o que é evidenciado pela comparação estatística feita por Beaufls e Tomin (2020), segundo a qual elas teriam somente 16,7% de distância entre si.

Levando em conta o par linguístico português e espanhol, também encontramos investigações constatando as influências do português na aprendizagem do espanhol, como em Moraes e Lima (2015) e Freitas (2021). Neste trabalho, entendemos as transferências como a influência de uma língua sobre o uso de outra (Odlin, 2003), e o foco da investigação foram as influências no nível lexical.

Nesse sentido, o ensino de línguas próximas, isto é, línguas tipologicamente semelhantes, considerando sobretudo o português para falantes de espanhol, deve ocorrer de maneira distinta da de outros públicos, por exemplo, falantes de inglês, chinês, árabe, entre outros. Sendo assim, a proximidade tipológica deve ser considerada, e o professor desempenha um papel muito importante, principalmente, para auxiliar os estudantes a perceberem as diferenças e semelhanças entre as duas línguas, de modo que o conhecimento de uma língua tenha efeitos de facilitação na aprendizagem da outra.

Considerando o ensino de PB para migrantes internacionais nas universidades brasileiras, o instrumento de Política Linguística (PL) relacionado ao ensino de PLA é o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), responsável pela consolidação da área no final da década de 1990 e norteador das ações de ensino e aprendizagem de PB para falantes de outras línguas. Além disso, a maior parte das ações relacionadas ao ensino de PLA ocorre no âmbito das universidades. Marques e Schoffen (2020) afirmam que as ofertas de cursos de PLA ocorrem, sobretudo, na modalidade de extensão, e o público-alvo são, principalmente, os intercambistas.

O conceito de Língua Adicional (LA), utilizado ao longo do trabalho por já estar estabelecido na área de PLA no Brasil, refere-se a uma outra língua que não seja a(s) língua(s) materna(s) dos participantes. Além disso, “falar de uma língua adicional em vez de língua estrangeira enfatiza o convite para que os educandos (e os educadores) usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade” (Schlatter;

⁴ Neste estudo, não fazemos distinção entre “aquisição” e “aprendizagem”, os dois termos aparecem como sinônimos indistintamente ao longo do texto.

Garcez, 2009, p. 128). Neste sentido, “na medida em que se soma uma língua à que já se tem, a LA é expressão menos marcada ideologicamente” (Ramos, 2021, p. 250).

No caso da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), existe a oferta de cursos de PLA aos migrantes internacionais que é aberta aos estudantes da instituição e à comunidade externa. Em vista disso, a PL da instituição⁵ menciona alguns objetivos e ações relacionadas diretamente ao ensino de português para falantes de outras línguas como, por exemplo, a promoção de ensino, pesquisa e extensão em português como língua adicional (UFPel, 2020).

A escolha pelo tema desta dissertação ocorreu durante a minha atuação como bolsista/professor de português no Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da UFPel no decorrer da graduação entre os anos de 2019 e 2023. Nas aulas ministradas nos cursos “Aspectos da Cultura Brasileira” e “Compreensão e produção oral”, sempre observei os estudantes mobilizando conhecimentos de outras línguas durante a aprendizagem de PB. Nas correções das produções escritas dos alunos, principalmente dos hispanofalantes, me chamava a atenção a presença de palavras do espanhol nos textos em português, por exemplo, a utilização de palavras como “naturaleza” e “hermana” do espanhol em um texto sobre férias no Brasil. Tudo isso fez com que as influências translinguísticas se tornassem objeto de estudo na pesquisa do mestrado.

Além disso, em um estudo preliminar realizado com dois textos de estudantes hispanofalantes do PPE da UFPel, constatamos que ambas as produções escritas apresentaram influências translinguísticas lexicais como, por exemplo, a utilização das palavras “hierro” e “pequeño” do espanhol (Silva; Mozzillo; Limberger, 2023). Dessa forma, os resultados desta dissertação podem auxiliar alunos e professores de PLA em relação à influência das línguas previamente adquiridas na aquisição da escrita em PB, evidenciando aspectos que precisam ser considerados no processo de aprendizagem de línguas próximas como o português e o espanhol.

Levando em consideração as grandes possibilidades de intercompreensão entre falantes de português e de espanhol (Schlatter; Bulla; Costa, 2020), a presente investigação teve como pergunta de pesquisa: Como se caracterizam as influências translinguísticas lexicais no processo de aquisição da escrita em português por

⁵ Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/scs/files/2020/03/Res.-01.2020-Pol%C3%ADtica-Lingu%C3%ADstica-Institucional-da-UFPel.pdf> Acesso: 30 abr. 24.

falantes de espanhol? Nesse sentido, o objetivo geral foi analisar as influências translinguísticas lexicais na produção escrita em português por migrantes internacionais multilíngues falantes de espanhol que se encontravam na cidade de Pelotas/RS e que possuíam vínculo discente com a UFPel. Os participantes enquadravam-se como multilíngues porque tinham como língua materna o espanhol, usavam alguma língua adicional e estavam aprendendo o PB em situação de imersão.

Para alcançar o objetivo geral, tivemos como objetivos específicos: a) identificar a(s) língua(s)-fonte das influências translinguísticas lexicais na produção escrita em português pelos falantes multilíngues; b) verificar em qual dos gêneros discursivos, e-mail (formal) ou chat (informal), as influências translinguísticas lexicais seriam mais frequentes e c) examinar qual tipo de influência, isto é, empréstimo, estrangeirismo, extensão semântica ou decalque (Cenoz, 2001; Ringbom, 2001), seria mais frequente em cada um dos dois gêneros.

Ao revisarmos a literatura acerca do tema, constatamos que são poucos os trabalhos que foram dedicados a estudar as influências translinguísticas lexicais com os falantes de espanhol que aprendem português (por exemplo, Pinto, 2012; Taveira, 2014; Stein, 2014; Silva; Brisolara, 2018). Além disso, o papel do contexto (formal ou informal) é pouco explorado nas investigações, principalmente se tratando da habilidade de escrita. Sendo assim, o presente trabalho busca suprir essa lacuna na literatura e pode se mostrar relevante aos estudos sobre aquisição de terceira língua (L3) dentro do multilinguismo, sobretudo em relação aos estudos de PLA.

Ademais, contribuir com o contato entre países latino-americanos é extremamente importante, visto que “temos muito a ganhar com parcerias sul-sul para compreender melhor a nossa própria história, nossos desafios educacionais, linguísticos e culturais e buscar respostas locais e situadas aos problemas que enfrentamos” (Schlatter; Bulla; Costa, 2020, p. 496).

Além desta introdução, o presente estudo apresenta, nas próximas seções, a revisão da literatura sobre o tema abordado, o método com perspectiva psicolinguística que foi empregado no trabalho utilizando tarefas adaptadas do Celpe-Bras, os resultados e discussão e, por último, as considerações finais.

2 Fundamentação teórica e revisão da literatura

Nesta seção, apresentamos a fundamentação teórica e a revisão da literatura da dissertação. Além disso, fazemos uma discussão dos estudos que sustentam a análise dos resultados da presente pesquisa. Primeiramente, discutimos os fenômenos bilinguismo e multilinguismo. Após essa discussão, abordamos transferência e influência translinguística, estudos empíricos relacionados ao tema, seguido dos fatores relacionados às transferências. Por fim, discorremos sobre o Português como Língua Adicional, Português para falantes de espanhol, Celpe-Bras e Políticas Linguísticas relacionadas ao PLA.

2.1 Bilinguismo e multilinguismo

Atualmente, milhares de línguas estão sendo usadas no mundo (Eberhard; Simons; Fennig, 2024) por diferentes pessoas nos seis continentes. Esse número demonstra a riqueza e a diversidade linguística mundial e comprova que o contato linguístico é verídico e ocorre, principalmente, devido à globalização que “tornou mais fácil para pessoas de diferentes partes do mundo experimentar diferentes culturas, estilos de vida e idiomas”⁶ (Wei, 2013, p. 30). Nesse sentido, Wei (2013) assevera que, quando falamos de contato linguístico, estamos realmente falando de pessoas que usam línguas diferentes entrando em contato umas com as outras.

O bilinguismo é um fenômeno há muito tempo estudado e presente mundialmente. Grosjean (2008) estima que “metade da população mundial é bilíngue” (Grosjean, 2008, p. 163). Nesse sentido, segundo o autor, são consideradas bilíngues as pessoas que usam duas ou mais línguas de forma regular. Nessa perspectiva, a ênfase é dada ao uso regular das línguas, e não à fluência ou outros critérios (Grosjean, 2010). Sendo assim, “o critério inclusivo de quem poderia ser considerado bilíngue se torna consideravelmente menos conservador, ou restritivo, quando se parte do princípio do uso das línguas” (Limberger; Buchweitz, 2012, p. 69). Além disso, Mozzillo (2001) reitera que um indivíduo bilíngue é aquele que tem a capacidade de utilizar mais de uma língua de maneira funcional e em qualquer grau.

⁶ Texto original: has made it easier for people from different parts of the world to experience different cultures, lifestyles, and languages.

Já o multilinguismo, segundo Cenoz (2013), é um fenômeno no qual as pessoas usam mais de duas línguas como recursos para se comunicar e desenvolver identidades próprias. Assim, o multilinguismo faz-se presente em todo o mundo, não só em países que possuem mais de uma língua oficial, mas também em países nos quais encontram-se pessoas que falam e usam várias línguas em seu cotidiano. É importante salientar que o multilinguismo, segundo Limberger (2018), não é uma extensão do bilinguismo, os dois fenômenos são “complexos e multifacetados, pois envolvem muitos fatores que podem influenciar a experiência linguística e cognitiva” (Limberger, 2018, p. 33). Em suma, segundo De Angelis e Selinker (2001), um multilíngue é um falante de três ou mais idiomas com configurações linguísticas únicas e individuais.

O bilinguismo refere-se à capacidade de uma pessoa ou comunidade de usar duas línguas, enquanto o multilinguismo diz respeito à habilidade de usar mais de duas línguas. Nesse sentido, pessoas multilíngues podem apresentar habilidades em três, quatro ou mais línguas. Em suma, pessoas multilíngues possuem, pelo menos, três línguas em seus repertórios linguísticos. O repertório linguístico, por sua vez, é entendido, a partir da visão de Busch (2012), como um conjunto de recursos de todos os níveis linguísticos que as pessoas utilizam de acordo com o contexto comunicativo.

Aronin e Jessner (2015) definem que o bilinguismo e o multilinguismo são muito próximos e se sobrepõem em alguns aspectos, porém, na medida em que um bilíngue se transforma em um multilíngue o fenômeno diverge e se bifurca. Levando em consideração as especificidades sobre os dois fenômenos, este trabalho encontra-se situado nos estudos sobre multilinguismo, pois a investigação aborda questões relacionadas ao PB como uma LA com falantes que já possuem pelo menos duas línguas (por exemplo, espanhol e inglês) e estão aprendendo uma terceira.

Como é possível perceber, o multilinguismo não é algo raro ou exclusivo de alguns países ou grupos de cidadãos. Wei (2013) sustenta que as pessoas se tornam multilíngues porque nascem em famílias multilíngues e são expostas a várias línguas desde o nascimento ou se tornam multilíngues durante a vida porque aprendem línguas adicionais devido a motivações como escolaridade ou mudanças. Outra questão importante abordada pelo autor é a de que o multilinguismo pode mudar ao longo da vida, isto é, línguas podem, por diversas razões, ser perdidas ou acrescentadas ao repertório linguístico dos indivíduos.

Além disso, segundo Aronin (2019), atualmente, a importância do multilinguismo transbordou dos seus papéis locais e privados, passando a ter uma importância global muito mais ampla, e é uma das práticas sociais mais essenciais do mundo. A autora também ressalta que é importante diferenciar o multilinguismo individual do multilinguismo social. O primeiro diz respeito ao âmbito pessoal e abrange a aquisição e o uso de várias línguas por uma pessoa. Já o segundo relaciona-se aos contextos, circunstâncias, ordem, maneira e rotinas de uso das línguas em diferentes tipos de comunidades, organizações e grupos. Neste trabalho, nos concentramos no multilinguismo individual, ao investigar um grupo de pessoas que veio ao Brasil para fins acadêmicos.

2.2 Transferência e influência translinguística

Dentro das pesquisas sobre bilinguismo e multilinguismo, estão os estudos sobre as influências translinguísticas. O conceito de influência translinguística, historicamente chamada na literatura de transferência, consiste na “influência resultante das similaridades e diferenças entre a língua-alvo e qualquer outra língua que já foi previamente [...] adquirida”⁷ (Odlin, 2003, p. 27).

Outra questão importante, abordada por Brown e Gullberg (2011), é em relação à influência translinguística bidirecional, ou seja, quando há uma forte influência da língua materna na língua adicional e uma influência mais sutil da língua adicional na língua materna, resultando em uma convergência gradual entre os sistemas linguísticos. Em suma, não só a LM ou as outras línguas previamente adquiridas podem influenciar na aquisição e no uso permanente de uma nova língua adicional, mas também o contrário. Além disso, a aquisição de L3 é um processo dinâmico e complexo que é influenciado pelas línguas previamente adquiridas pelo aprendiz, isto é, o estudante já possui, pelo menos, duas línguas em seu repertório linguístico.

Jarvis e Pavlenko (2008) afirmam que os termos “transferência” e “influência translinguística” aparecem como sinônimos, e esse fenômeno pode ser compreendido como a “influência do conhecimento de uma língua por uma pessoa sobre o

⁷ Texto original: “transfer is the influence resulting from the similarities and differences between the target language and any other language that has been previously [...] acquired”.

conhecimento ou a utilização de outra língua por essa pessoa”⁸ (Jarvis; Pavlenko, 2008, p. 1).

Além disso, McManus (2022) compreende que a transferência é frequentemente usada para descrever e/ou explicar o desempenho em língua adicional que parece ser influenciado ou baseado em algum tipo de conhecimento prévio do idioma na aprendizagem e uso de uma nova língua. Consoante a isso, Ottonello (2004) afirma que a transferência pode ser entendida como uma estratégia que o aprendiz pode utilizar para preencher as lacunas de conhecimento na língua-alvo. Sendo assim, a influência translinguística é um fenômeno natural que se manifesta durante o processo de aquisição de uma língua adicional.

Um estudo de Westergaard *et al.* (2017), que contou com a participação de (a) bilíngues norueguês/russo, (b) monolíngues norueguês e (c) monolíngues russo, teve como objetivo investigar os efeitos da influência translinguística na aquisição de inglês L3 por bilíngues simultâneos. Nesse trabalho, as autoras utilizam os conceitos de influência facilitadora e não facilitadora. A influência facilitadora é baseada na semelhança estrutural: os alunos analisam o *input* de L3 e fazem previsões consultando gramáticas adquiridas anteriormente. Já a influência não facilitadora ocorre quando os estudantes analisam mal o *input* da L3 (e/ou não tiveram *input* na L3 suficiente) e assumem erroneamente que uma propriedade é compartilhada entre a L3 e uma ou ambas as línguas adquiridas anteriormente.

Em relação ao par linguístico português e espanhol, podemos pensar na conjugação verbal de verbos regulares no pretérito perfeito como um exemplo de influência facilitadora, pois ambas as línguas apresentam uma estrutura semelhante:

Português: Eu falei, tu falaste, nós falamos.

Espanhol: *Yo hablé, tú hablaste, nosotros hablamos.*

Como as terminações e os usos no contexto de ações concluídas são muito parecidos, o aprendiz falante espanhol pode transferir seu conhecimento da língua espanhola para entender e produzir adequadamente o pretérito perfeito em português.

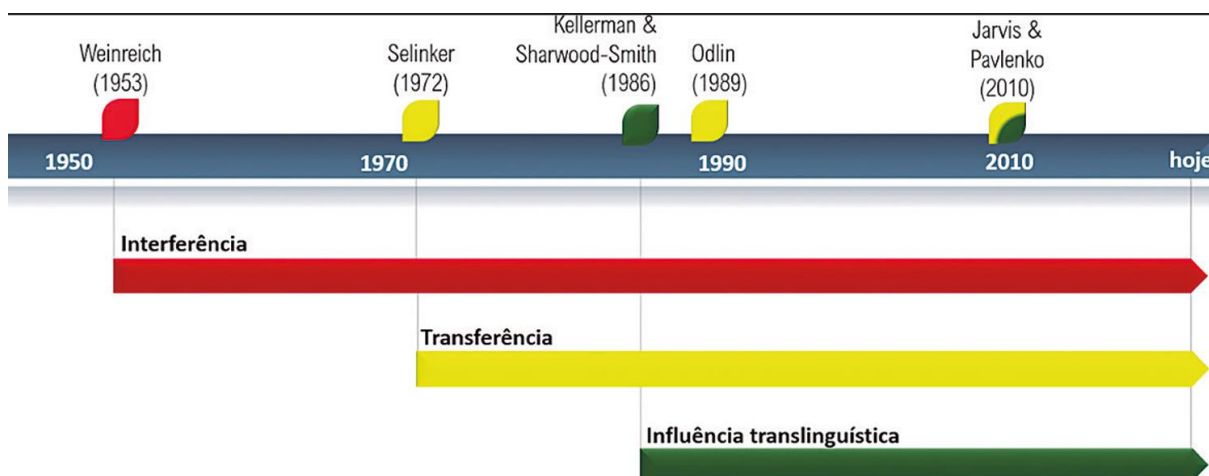
Já os falsos cognatos podem ser um exemplo de influência não facilitadora. No caso de palavras como "embarazada" em espanhol (que significa "grávida") e "embaraçada" em português (que significa "confusa" ou "enrolada"), um falante de

⁸ Texto original: "influence of a person's knowledge of one language on that person's knowledge or use of another language".

espanhol pode assumir erroneamente que as palavras têm o mesmo significado. Isso ocorre porque, ao encontrar "embaraçada" em um texto ou conversa em português, ele interpreta incorretamente a palavra usando a gramática lexical do espanhol, levando a equívocos no uso e na compreensão.

Ferreira e Mozzillo (2021) declaram que o termo "interferência"⁹ surgiu na década de 1950, a partir de 1970 aparece o termo "transferência" e na década de 1980 manifesta-se o termo "influência translinguística" como é possível observar na Figura 1. Ainda segundo os autores, na atualidade, o termo "interferência" restringe-se a investigações centradas nas transferências negativas, ou seja, nas influências que dificultam a compreensão ou a produção na língua adicional. Já os termos "influência translinguística" e "transferência" aparecem como sinônimos nos estudos.

Figura 1: Utilização dos termos "interferência", "transferência" e "influência translinguística"



Fonte: Ferreira e Mozzillo (2021, p. 6)

Em alguns estudos como o de Czopek (2021), por exemplo, encontramos também o termo "influência interlinguística", entretanto, neste trabalho, seguindo a nomenclatura usada por Ferreira (2018) e Freitas (2021), usamos o termo "influência

⁹ É importante salientar que o termo "interferência" está muito associado ao Behaviorismo, que concebe que a aprendizagem ocorre por imitação e que produções "inadequadas" de uma determinada língua derivam de influência da LM e devem ser banidas. Sendo assim, toda transferência que resulte em acerto na LA seria considerada boa, ao contrário, se resultar em "erro" é considerada ruim. No entanto, abordagens atuais, como exposto por Paiva (2014), veem os erros como parte do processo criativo da interlíngua, um sistema transitório em que o aprendiz formula hipóteses e aplica estratégias universais de aprendizagem. Essa perspectiva reconhece a interferência como inevitável e potencialmente enriquecedora no processo de aquisição de uma LA.

translinguística” como alternativa de tradução do termo “*cross-linguistic influence*” utilizado na literatura internacional.

Freitas, Limberger e Mozzillo (2021) apontam que não há um consenso entre os professores e pesquisadores sobre o papel da transferência linguística, entretanto, sua existência nos processos de ensino e aprendizagem de língua adicional é incontestável. Posto isso, os autores afirmam que o estudo das influências translinguísticas é essencial para o entendimento do papel da língua materna na aprendizagem de uma língua adicional.

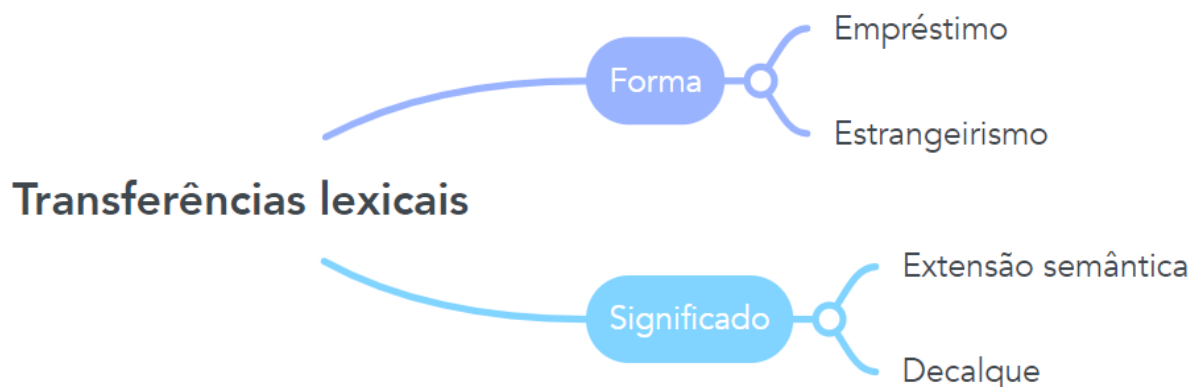
As influências translinguísticas no processo de aquisição de uma língua adicional podem ser de diferentes tipos: fonético-fonológicas, sintáticas, morfológicas ou lexicais. Neste trabalho, assim como em outros estudos empíricos citados a seguir na seção 2.2.1 como Pinto (2012), Toassi e Mota (2013), Freitas (2021), entre outros, nosso foco será nas influências translinguísticas lexicais.

A transferência no campo lexical pode ser entendida como “a influência que o conhecimento de uma pessoa sobre uma língua tem no reconhecimento, interpretação, processamento, armazenamento e produção de palavras em outra língua”¹⁰ (Jarvis, 2009, p. 99). Esse fenômeno pode manifestar-se na escrita ou na oralidade e é mais comum principalmente nos níveis iniciais da aquisição de uma língua adicional quando o aprendiz não possui muitas palavras em seu repertório linguístico. Além disso, Ecke (2001) afirma que as pesquisas mostram influências translinguísticas lexicais tanto da L1 quanto da L2 na aquisição de L3 e evidencia a necessidade de outros estudos para compreender o fenômeno da transferência lexical na produção de L3.

Seguindo a proposta de classificação elaborada por Freitas (2021), podemos agrupar as transferências lexicais em quatro categorias: empréstimos, estrangeirismos (Cenoz, 2001), extensões semânticas e decalques (Ringbom, 2001), conforme a Figura 2.

¹⁰ Texto original: “the influence that a person’s knowledge of one language has on that person’s recognition, interpretation, processing, storage and production of words in another language”.

Figura 2: Classificação das transferências lexicais conforme Cenoz (2001) e Ringbom (2001)



Fonte: elaborado pelo autor

Cenoz (2001) declara que o empréstimo consiste na utilização de uma palavra de outra língua sem nenhuma adaptação e o estrangeirismo, por sua vez, equivale ao emprego de uma palavra de outra língua com alguma adaptação, conforme os exemplos a seguir, retirados do estudo de Freitas (2021):

- Empréstimos:

“**logo** viene dos otras personas: un chico y una chica” (Freitas, 2021, p. 62).

“Primero veo a un señor llegar a una acercarse a una **fonte**” (Freitas, 2021, p. 62).
- Estrangeirismos:

“porque las **herramientas** del muñequito no, ah... no ha funcionado” (Freitas, 2021, p. 63).

“llega una un hombre y una mujer y se queda claro que están **pedindo**” (Freitas, 2021, p. 63).

Ringbom (2001) afirma que a extensão semântica pode ser entendida como o conhecimento da existência de uma forma na língua-alvo, mas não de suas restrições semânticas e o decalque seria o conhecimento da existência de uma forma na língua-alvo, mas não de suas restrições relevantes, como é possível observar nos trechos abaixo, extraídos do trabalho de Freitas (2021):

- Extensões semânticas:

“ha **jugado** una moneda” (Freitas, 2021, p. 64).

“él **toca** otra moneda, que choca con las dos” (Freitas, 2021, p. 64).

- Decalques:

“devuelve con otra moneda, ¿no?, con una una una **cédula de dinero**” (Freitas, 2021, p. 64).

“recibe como una **nota de dinero**” (Freitas, 2021, p. 64).

Em suma, nos empréstimos temos a utilização de palavras, no caso dos exemplos citados, do português na produção oral em espanhol e nos estrangeirismos observamos o uso de palavras do português com adaptações para o espanhol. Já nas extensões semânticas, o aprendiz assume que as palavras que são homônimas ou polissêmicas na L3 têm um significado correspondente ao que é mais comumente o significado central da palavra L1 equivalente (Ringbom, 2001), como em “ha jugado”. Nos decalques há duas ou mais unidades lexicais que são combinadas para formar uma terceira unidade com um padrão de relações de significado baseado na L1 que difere da palavra L3 correspondente (Ringbom, 2001).

As influências translinguísticas lexicais são muito comuns nos discursos oral e escrito e podem ser facilmente encontradas em diversas situações cotidianas. A seguir na Figura 3, observamos o estrangeirismo “paderia” em uma placa comercial no qual há uma combinação das palavras “padaria” do PB e “panadería” do espanhol. Além disso, identificamos a ocorrência de uma extensão semântica na palavra “tudo”, na qual o emissor conhece a palavra na língua-alvo, mas não as suas restrições semânticas relevantes.

Figura 3: Estabelecimento comercial em Santa Vitória do Palmar/RS



Fonte: acervo pessoal do autor

A seguir, discutimos alguns estudos empíricos sobre transferências linguísticas, considerando principalmente investigações envolvendo as línguas portuguesa e espanhola.

2.2.1 Estudos empíricos sobre influências translinguísticas

Dentro dos estudos sobre as influências translinguísticas, encontramos diversos trabalhos que focaram nas influências lexicais. Porém, conforme já explicitado anteriormente, são poucos os trabalhos envolvendo o par linguístico português-espanhol, ainda mais se tratando do português como língua adicional ou L3.

A seguir, descrevemos, como é possível observar no Quadro 1, algumas investigações (Carvalho; Silva, 2006; Pinto, 2012; Toassi; Mota, 2013; Stein, 2014; Taveira, 2014; Fonseca, 2014; Moraes; Lima, 2015; Włosowicz, 2016; Maimone, 2017; Silva; Brisolara, 2018; Freitas, 2021; Oliveira, 2024) que servirão como base para a discussão dos resultados do nosso estudo. Os estudos incluídos na revisão bibliográfica foram selecionados com base em sua pertinência à temática da pesquisa, bem como por abordarem trabalhos que envolvem as línguas portuguesa, espanhola e inglesa.

Quadro 1 - Nome dos autores e ano de publicação, objetivos, métodos, participantes e resultados de pesquisa.

Estudo (autoria e ano)	Objetivo(s)	Metodologia	Participantes	Resultados
Carvalho e Silva (2006)	Analisar a distância tipológica e a ordem de aquisição na aprendizagem de português L3	Pesquisa qualitativa com o uso de tarefas pedagógicas	Estudantes bilíngues espanhol-inglês e inglês-espanhol	Os dois grupos utilizaram recursos do espanhol para suprir lacunas do português, indicando que a proximidade tipológica é mais determinante do que a ordem de aquisição
Pinto (2012)	Investigar as influências das línguas na	Pesquisa qualitativa transversal com a	Estudantes universitários	O árabe não influenciou a aquisição do

	aquisição do português europeu	utilização de uma tarefa de produção escrita		português, mas as línguas adicionais (francês e espanhol) sim
Toassi e Mota (2013)	Analisar a aprendizagem de inglês L3 por falantes de PB e diferentes línguas adicionais	Pesquisa qualiquantitativa com a utilização de duas narrativas (oral e escrita)	Estudantes brasileiros de cursos de inglês	As transferências lexicais no inglês são motivadas pelo PB
Santos (2013)	Investigar como falantes bilíngues de espanhol e inglês adquirem o português brasileiro como terceira língua, com foco na influência translinguística na alternância dativa	Pesquisa qualiquantitativa com a utilização de tarefas de julgamento de gramaticalidade e aceitabilidade, tarefa de produção oral e questionário de distância linguística percebida	Falantes de PB (grupo controle) e aprendizes multilíngues de PB como L3 divididos em: 1) falantes de espanhol com inglês como L2 e 2) falantes de inglês com espanhol como L2	A ativação de diferentes sistemas linguísticos (L1, L2 ou outras) influencia a L3. O processo é dinâmico e distintos fatores interagem, como ordem de aquisição, proximidade entre as línguas (predominante) e nível de proficiência
Stein (2014)	Identificar os tipos de influência translinguística na produção de multilíngues	Pesquisa qualiquantitativa com a utilização de uma narração oral de uma animação	Estudantes de PLA nos EUA	O fator tipologia desempenhou um papel importante nas transferências e o espanhol é uma fonte mais recorrente de influências comparado com o inglês
Taveira (2014)	Analisar as transferências lexicais, sintáticas e morfossintáticas da LM de anglófonos aprendizes de PLA	Pesquisa qualiquantitativa com a utilização de um questionário sociolinguístico e duas produções textuais	Três grupos diferentes de estudantes de português: PLH, PL2 e PLE	As transferências lexicais, sintáticas e morfossintáticas são um recurso que aparece nas produções escritas dos três grupos participantes
Fonseca (2014)	Investigar a influência de línguas previamente aprendidas na produção escrita em francês L3	Pesquisa qualitativa com apoio de dados numéricos, com aplicação de questionário, teste de	Doze jovens adultos brasileiros, falantes de português, inglês e aprendizes de francês	O português exerceu maior influência do que o inglês na produção escrita em francês, destacando o

		proficiência e tarefas de produção de dois textos		papel da tipologia linguística na transferência lexical
Moraes e Lima (2015)	Analisar as influências no uso do presente do subjuntivo com a conjunção “cuando” do espanhol	Pesquisa qualitativa com a utilização de atividades de preenchimento de lacunas, múltipla escolha, descrição de imagem e criação de história e uma entrevista narrativa	Estudantes brasileiros de Letras Espanhol	Os participantes demonstraram transferências nas produções oral e escrita do presente do subjuntivo em espanhol
Włosowicz (2016)	Analisar como aprendizes poloneses traduzem frases do polonês e do inglês ou francês para o português	Pesquisa quali quantitativa com a utilização de uma tarefa de tradução guiada	Estudantes universitários	Várias línguas influenciaram as traduções para o português, inclusive o polonês
Maimone (2017)	Investigar como o conhecimento prévio do espanhol influencia a aprendizagem do português L3 por falantes nativos de inglês	Pesquisa quantitativa experimental com a utilização de tarefas de reconhecimento, de produção escrita e de medidas de aptidão	Aprendizes iniciantes de português falantes de inglês, 30 com conhecimento de espanhol e 30 sem conhecimento de espanhol	Os estudantes apresentaram influências do espanhol facilitadoras e não facilitadoras nas tarefas de português
Silva e Brisolara (2018)	Analisar a aquisição da escrita em PB por falantes de outras línguas	Pesquisa qualitativa com a utilização de um questionário de caracterização e três produções textuais	Migrantes falantes de crioulo haitiano e espanhol	Ambos os grupos apresentaram transferências das suas LM na escrita em PB nos diferentes níveis
Freitas (2021)	Investigar as influências translinguísticas lexicais na produção oral em espanhol	Pesquisa quali quantitativa com a utilização de uma narração oral livre e uma entrevista semiestruturada	Brasileiros que vivem na Catalunha	O PB foi a fonte motivadora das transferências na produção oral em espanhol
Adelson (2022)	Analisar as influências translinguísticas do espanhol na aquisição do	Pesquisa quali quantitativa com a utilização de questionário de histórico	Estudantes universitários estadunidenses matriculados em cursos de PLA	O espanhol influenciou mais a aquisição do português em comparação ao

	português como L3	linguístico, teste de proficiência, tarefas de julgamento de gramaticalidade e entrevistas semiestruturadas	nos EUA	inglês como L1 devido à proximidade tipológica
Oliveira (2024)	Investigar a influência da língua espanhola na regência verbal da língua portuguesa	Pesquisa qualitativa com a utilização de uma proposta de produção textual	Estudantes bilíngues português e espanhol	Os textos apresentavam influências do espanhol em relação ao uso dos verbos “acompanhar”, “gostar”, “ir”, “parecer” e “viajar”

Fonte: elaborado pelo autor

As influências translinguísticas na aquisição do português como L3 por estudantes bilíngues espanhol e inglês foram analisadas por Carvalho e Silva (2006) com o objetivo de comparar como estudantes cuja L1 é espanhol ou inglês, e que aprenderam a outra língua como L2, adquirem o português, principalmente relacionado ao uso do subjuntivo. A investigação contou com a participação de 16 estudantes universitários bilíngues (9 com L1 inglês e 7 com L1 espanhol), todos aprendizes de português e utilizou tarefas pedagógicas com uso do subjuntivo, protocolos de *think-aloud* (pensamento em voz alta) e *stimulated recall* (recordação estimulada). Os resultados demonstram que ambos os grupos usaram amplamente o espanhol como base para formular o português, independentemente de ser L1 ou L2, indicando que a proximidade tipológica (espanhol-português) é mais determinante do que a ordem de aquisição. Além disso, os resultados sugerem que, no ensino de português para falantes de espanhol (independente da L1), estratégias contrastivas e foco na forma devem ser adaptadas ao perfil linguístico dos alunos.

As transferências lexicais na aquisição escrita de português europeu como língua adicional em contexto multilíngue foram investigadas por Pinto (2012) no contexto marroquino com o objetivo de “verificar as influências que as outras línguas já adquiridas exercem na aprendizagem do PLE” (Pinto, 2012, p. 7). O estudo, de caráter qualitativo transversal, contou com a participação de 31 estudantes universitários do curso de Licenciatura em Estudos Portugueses da Faculdade de Letras e de Ciências Humanas da Universidade Mohammed V no Marrocos. O grupo

de participantes era muito heterogêneo, a maioria falava francês e espanhol, já os outros falavam também alemão e inglês. A caracterização dos participantes foi organizada a partir do preenchimento de um questionário de perfil sociolinguístico, e a coleta dos dados ocorreu mediante a solicitação de uma produção escrita em português na qual os estudantes puderam escolher entre quatro diferentes estímulos que versavam sobre características pessoais, férias, intercâmbio de estudos e emigração para realizar a escrita de um texto. O estudo atestou que a língua materna dos participantes, o árabe, não exerceu um papel dominante na aquisição de português, mas as suas línguas adicionais, principalmente o francês e o espanhol, foram utilizadas para suprir as lacunas nas produções escritas em português ocasionando as transferências lexicais. Tal fato ocorre, sobretudo, devido à alta exposição dos estudantes às línguas francesa e espanhola e à proximidade tipológica entre as línguas em questão e o português. Além disso, o distanciamento tipológico entre a língua-alvo e a língua materna dos participantes favoreceu para que as transferências ocorressem do espanhol e do francês e não do árabe.

Semelhante ao estudo de Pinto (2012), porém com o foco no inglês, as influências translinguísticas lexicais na aquisição de inglês foram analisadas por Toassi e Mota (2013) no contexto catarinense com o objetivo de “investigar a aprendizagem do inglês como terceira língua por falantes nativos de PB, os quais já haviam adquirido espanhol, francês, italiano ou alemão como segunda língua” (Toassi; Mota, 2013, p. 13). O estudo, de caráter qualiquantitativo, contou com a participação de 31 alunos de cursos de inglês que realizaram uma adaptação do teste de proficiência *Preliminary English Test* e obtiveram notas entre 65 e 85 de no máximo 100. Os participantes foram divididos em dois grupos: 16 participantes bilíngues (precoces e tardios) e 15 (falantes de PB e aprendizes de inglês L2) formaram o grupo controle. Os instrumentos utilizados na investigação foram um teste de proficiência em inglês e duas tarefas de produção em inglês, uma narrativa oral e outra escrita. Foram analisadas as seguintes variáveis: tipologia, recentividade, ordem de aquisição e status da segunda língua. Os resultados da investigação, apesar do número reduzido de participantes, demonstram que “para o contexto brasileiro e para os participantes [...], a ordem de aquisição é o fator mais importante e o status da segunda língua, o menos importante” (Toassi; Mota, 2013, p. 26). Os resultados principais elucidam que a origem de transferência linguística lexical para os

aprendizes brasileiros de inglês como terceira língua vem do PB, língua materna dos participantes.

As influências translinguísticas na aquisição do PB como L3 foram investigadas por Santos (2013), que analisou como falantes bilíngues de espanhol e inglês, com diferentes combinações de L1 e L2, lidam com a alternância dativa na nova língua, principalmente com construções preposicionais e com objeto duplo. O estudo contou com tarefas de julgamento de aceitabilidade, produção oral a partir de imagens e questionários de percepção de distância linguística, aplicados tanto a falantes nativos de português quanto a aprendizes de L3. Os resultados mostraram que os aprendizes adquiriram parcialmente o padrão dativo do português, mas apresentaram erros e superaceitação de estruturas não gramaticais, evidenciando transferência tanto positiva quanto negativa do espanhol e do inglês. Além disso, verificou-se que a percepção subjetiva de proximidade linguística (português e espanhol) não se relacionou diretamente com a ocorrência de transferências, indicando que a aquisição de L3 envolve a ativação dinâmica dos sistemas linguísticos previamente estabilizados, independentemente da ordem de aquisição.

Outra língua contemplada nos estudos sobre influências das línguas previamente aprendidas na produção escrita foi o francês. Fonseca (2014) conduziu um estudo de caráter qualitativo e apoiado em dados numéricos que contou com a participação de doze jovens adultos brasileiros, falantes de português (LM), com nível de inglês intermediário (L2) e aprendizes iniciantes de francês (L3). A pesquisadora utilizou questionário, teste de proficiência, além de duas tarefas de produção escrita em francês pelos participantes. Os resultados evidenciam que houve uma predominância da transferência de forma sobre a de significado. Além disso, a maioria das transferências teve origem no português devido à proximidade tipológica entre o português e o francês, ambas línguas românicas, o que facilita a associação entre palavras. Em resumo, a LM dos participantes exerceu maior influência do que a L2 na produção escrita em L3. O estudo destaca o papel da tipologia linguística na transferência lexical, envolvendo outro par linguístico.

Relacionado ao espanhol, as influências translinguísticas lexicais na produção oral de falantes multilíngues de português (L1), espanhol e inglês foram investigadas por Freitas (2021) no contexto catalão. O estudo, de caráter quali-quantitativo, contou com a participação de nove imigrantes brasileiros que vivem na Catalunha. Os participantes realizaram duas tarefas de produção oral, uma consistia na narração de

uma animação e a outra era uma entrevista semiestruturada em espanhol. Os resultados do estudo demonstram que o português, língua materna dos participantes, foi a principal fonte que motivou as influências translinguísticas lexicais na produção oral em espanhol dos participantes. A autora afirma que tal fato corrobora estudos realizados anteriormente (por exemplo, Toassi, 2012; Carmona; Ramos; Preux, 2020) e explicita que a proximidade tipológica entre as línguas, neste caso o português e o espanhol, é o fator principal que motiva as influências.

As influências translinguísticas do espanhol na aquisição do português como L3 foram investigadas por Adelson (2022) com o objetivo de analisar como fatores como histórico linguístico, psicotipologia, nível de proficiência e consciência translinguística interferem nesse processo. O estudo, de caráter misto, contou com a participação de 36 estudantes universitários falantes de inglês e espanhol matriculados em cursos de português para falantes de outras línguas nos Estados Unidos. Os participantes, com perfis linguísticos variados, preencheram questionários de histórico linguístico e realizaram testes de proficiência em espanhol e português, bem como tarefas que envolviam julgamento de gramaticalidade, interpretação de sentenças e entrevistas semiestruturadas. Os resultados revelaram que o espanhol exerceu maior influência translinguística sobre o português do que o inglês, especialmente em áreas (principalmente no léxico) de proximidade tipológica entre as duas línguas românicas. Além disso, o nível de proficiência em espanhol e a percepção de similaridades entre as línguas mostraram-se fatores decisivos para a ocorrência de transferências. O estudo concluiu que o espanhol, por sua proximidade linguística com o português e pela maior proficiência dos aprendizes nessa língua em comparação ao português, atuou como principal fonte de influência no processo de aquisição da L3.

Semelhante ao estudo de Freitas (2021), alguns anos antes, as transferências no uso do presente do subjuntivo com a conjunção subordinada adverbial “cuando” do espanhol foram analisadas por Moraes e Lima (2015) no contexto gaúcho. O estudo contou com a participação de doze alunos brasileiros do curso de Letras Espanhol de uma universidade privada do sul do Brasil que realizaram atividades nas quais era exigido o uso do presente do subjuntivo em espanhol com a conjunção subordinada adverbial “cuando”. Além disso, foi realizada uma entrevista narrativa na qual o intuito era demonstrar as percepções dos estudantes sobre o processo de aprendizagem da língua espanhola. Os resultados demonstram que houve

transferências na produção oral e escrita do presente do subjuntivo em espanhol por parte dos participantes do estudo. As autoras declaram que isso ocorre “pelo fato de ambas as línguas, português e espanhol, apresentarem uma similaridade” (Moraes; Lima, 2015, p. 291).

Os fenômenos de processamento linguístico com foco nas influências translinguísticas em tarefas de tradução guiada foram investigados por Włosowicz (2016). O estudo buscou analisar como aprendizes poloneses traduzem frases do polonês (L1) e do inglês ou francês (L2) para o português (L3 ou língua adicional), a fim de identificar padrões de transferência no processamento multilíngue. Os participantes foram divididos em dois grupos: o primeiro grupo contou com 30 estudantes da Universidade Jaguelônica (Cracóvia) e 7 de uma escola de idiomas e o segundo grupo com 42 estudantes universitários de português (nível intermediário). Os dois grupos realizaram uma tarefa de tradução de frases com estruturas-alvo como o uso do infinitivo, gerúndio e subjuntivo. Os resultados demonstram a influência de várias línguas ao mesmo tempo, inclusive do polonês, apesar da distância tipológica em relação ao português. Além disso, a proximidade tipológica, especialmente com espanhol, francês ou italiano, influenciou as traduções. A autora declara que a aprendizagem de português como L3 é um processo complexo, dinâmico e imprevisível, afetado por múltiplas fontes linguísticas e que o *status* da L1 continua relevante, mesmo quando a distância tipológica é grande.

O papel da influência translinguística do espanhol L2 na aprendizagem de português L3 foi investigado por Maimone (2017). O objetivo do estudo exploratório foi investigar como o conhecimento prévio do espanhol influencia a aprendizagem do português por falantes nativos de inglês. A investigação contou com a participação de aprendizes iniciantes de português, divididos em dois grupos: 30 participantes com conhecimento prévio de espanhol como L2 e 30 participantes sem conhecimento prévio de espanhol. Os dois grupos realizaram tarefas de reconhecimento (decisão lexical e múltipla escolha), de produção escrita (relacionadas a participípios regulares e irregulares e itens lexicais) e medidas de aptidão. Os resultados demonstram que houve influências facilitadoras do espanhol, relacionadas ao reconhecimento e à produção de participípios regulares e não facilitadoras relacionadas aos participípios irregulares e itens lexicais. Além disso, as transferências foram mais frequentes em relação aos itens lexicais do que morfossintáticos.

A interação translinguística na produção oral em português por bilíngues precoces (inglês-espanhol e espanhol-inglês) estudantes de português como terceira língua foi analisada por Stein (2014). O estudo contou com a participação de doze alunos com média de idade de 25 anos que realizaram uma tarefa de produção oral na qual eles tiveram que narrar a história "Frog, where are you?" de Mercer Mayer (1969), já utilizada anteriormente em outros estudos sobre influências translinguísticas (por exemplo, Toassi, 2013). Os resultados da investigação demonstram que o fator tipologia desempenhou um papel importante nas influências e que o espanhol é uma fonte mais recorrente de influências quando comparado com o inglês, mesmo naqueles falantes que possuem inglês como língua materna. Tais resultados vão ao encontro dos resultados obtidos posteriormente no estudo de Freitas (2021), no qual o fator tipologia também influenciou.

No mesmo ano, as transferências lexicais, sintáticas e morfossintáticas da LM de anglófonos aprendizes de português foram analisadas por Taveira (2014) no contexto europeu. O estudo contou com a participação de 60 estudantes, dos quais 20 se enquadravam no grupo de português como língua de herança (PLH), 20 no grupo de português segunda língua (PL2) e 20 no grupo de português língua estrangeira (PLE). Os três grupos possuem perfis muito heterogêneos com diferentes línguas, além do português e do inglês, presentes em seus repertórios linguísticos como, por exemplo, espanhol, italiano, francês, albanês, entre outras. Os participantes preencheram uma ficha para caracterização do perfil sociolinguístico e realizaram duas produções textuais. Os resultados do estudo determinam que, apesar do impacto de cada LM não ser tão significativo, a transferência é um recurso que aparece nas produções textuais dos três grupos participantes. Isso ocorre, segundo a autora, motivado por fatores como idade, exposição à língua, motivação e proficiência dos participantes. As influências no nível lexical foram as mais frequentes, enquanto nos níveis sintático e morfossintático ocorreram em menor número.

Alguns anos depois, a aquisição da escrita do PB por falantes de outras línguas (crioulo haitiano e espanhol) foi investigada por Silva e Brisolara (2018) na região sul do Brasil. O estudo contou com a participação de 17 migrantes internacionais que se encontravam nas cidades de Rio Grande/RS e Pato Branco/PR, dos quais sete eram falantes nativos do crioulo haitiano e os outros 10 eram falantes nativos do espanhol. Para a caracterização dos participantes, as pesquisadoras aplicaram um questionário, seguido de três propostas de produção textual na qual os estudantes precisavam

elaborar seus textos a partir de temáticas como “Minha casa”, “Uma carta para minha família” e “Brasil: um país hospitaleiro?”. Os resultados do estudo demonstram que os dois grupos apresentaram transferências de padrões das suas línguas maternas na escrita em português, principalmente relacionados a aspectos fonético-fonológicos e morfossintáticos. Em relação às produções dos participantes hispânicos, as autoras destacam 1) a grafia de palavras que em português é com uma vogal e em espanhol com outra, por exemplo, “viver/vivir”, 2) a influência da oralidade na escrita, como em “istou” e 3) trocas causadas por diferenças entre a fala e a escrita, por exemplo, em “empotar”.

Recentemente, a influência da língua espanhola na regência verbal da língua portuguesa em textos escritos por estudantes bilíngues português e espanhol do Ensino Fundamental II foram investigadas por Oliveira (2024) em um contexto fronteiriço. O estudo contou com a participação de dois grupos: o primeiro grupo com 25 estudantes bilíngues de fronteira e o segundo com 18 alunos não falantes de espanhol. O autor constatou, após uma análise quali-quantitativa, que as produções textuais dos participantes bilíngues apresentavam influências do espanhol em relação ao uso dos verbos “acompanhar”, “gostar”, “ir”, “parecer” e “viajar”. Além disso, o autor demonstra que os textos do grupo bilíngue apresentam mais transferências (quando características morfossintáticas de uma língua são transferidas para outra) do que *code-switching* (quando ocorre alternância explícita entre línguas dentro da mesma oração). A partir da investigação, fica evidente a influência de uma língua em outra em contexto de contato intenso entre as línguas portuguesa e espanhola. O autor mostra que as influências transcendem o nível lexical, podendo ocorrer também em nível morfossintático e sintático.

De modo geral, os estudos sobre influências translinguísticas nos mostram que, em situações de contato linguístico nas quais estão envolvidas três ou mais línguas, normalmente, há transferências nas produções orais (Freitas, 2021; Stein, 2014) ou escritas (Pinto, 2012; Taveira, 2014; Silva; Brisolara, 2018), seja da língua materna ou de outras línguas adicionais presentes nos repertórios linguísticos dos participantes envolvidos nas investigações. Além disso, embora existam estudos que abordam as influências lexicais, eles ainda são escassos, o que evidencia uma limitação na quantidade de pesquisas dedicadas a esse tema. Outro aspecto que chama a atenção é que o fator idade, extremamente relevante quando se trata da aquisição de línguas adicionais, muitas vezes não é considerado nas investigações realizadas.

A seguir, apresentamos e discutimos alguns fatores que podem condicionar as influências translinguísticas, como, por exemplo, a tipologia linguística, já evidenciada por Carvalho e Silva (2006), Pinto (2012). Stein (2014), Fonseca (2014), Freitas (2021), entre outros.

2.2.2 Fatores relacionados às transferências

Em situações de línguas em contato, existem alguns fatores que podem influenciar as transferências linguísticas. Murphy (2003) aponta que a proficiência, a exposição e o uso da língua-alvo, a consciência linguística, a idade, o nível de escolaridade e o contexto de uso são fatores que estão relacionados ao aprendiz e podem favorecer as influências translinguísticas.

Murphy (2003) considera que a proficiência é um dos fatores mais importantes que podem determinar a ocorrência ou não de influências translinguísticas. Além disso, a autora afirma que a transferência pode ser usada como um recurso pelos aprendizes para preencher uma lacuna lexical ou sintática na língua-alvo. Sendo assim, “independentemente da direção da correlação, é claro que a proficiência tem um forte efeito sobre a probabilidade de transferência linguística”¹¹ (Murphy, 2003, p. 7).

Além disso, Taveira (2014) constatou que os níveis mais baixos de proficiência estão associados a um maior número de transferências ligadas à forma, sintaxe e morfossintaxe, enquanto os aprendizes de nível mais elevado demonstram mais transferências relacionadas ao vocabulário, sobretudo na compensação de lacunas lexicais e na seleção do léxico. A investigação da autora confirma a hipótese de Murphy (2003) que aponta que tanto níveis baixos quanto níveis mais altos de proficiência podem influenciar a transferência, mas de maneiras diferentes.

Entendemos que a exposição e o uso da língua-alvo, como evidenciaram Pinto (2012) e Taveira (2014), são fatores fundamentais e que se complementam durante a aprendizagem de uma língua. O primeiro refere-se a estar em contato com a língua-alvo, e isso pode ocorrer de distintas maneiras como ler livros, assistir a filmes e

¹¹ Texto original: “Regardless of the direction of the correlation, it is clear that proficiency has a strong effect on the likelihood of language transfer”.

séries, escutar músicas, entre outras. Já o segundo está relacionado com a utilização real da língua nas quatro habilidades linguísticas, ou seja, usar a língua efetivamente.

A consciência linguística está associada à percepção que o aprendiz tem sobre o uso, a estrutura e o funcionamento da língua e à capacidade de fazer manipulações. Murphy (2003) afirma que esse fator não se limita às estruturas linguísticas e semânticas, mas também influencia o conhecimento fonológico, pragmático e sociolinguístico, e que as transferências podem ocorrer em qualquer um desses domínios.

A idade e o nível de escolaridade também podem ser cruciais durante a aquisição de uma língua adicional. Em relação à idade e ao processo de transferência, Murphy (2003) declara que as crianças pequenas são menos propensas a recorrer à sua LM. Já em relação ao nível de escolaridade, a autora reitera que as pesquisas na Psicolinguística precisam considerar a formação educacional, visto que ela se relaciona diretamente com a consciência metalinguística, pois há um desenvolvimento metalinguístico com o avanço da escolarização.

Além disso, a idade está ligada ao desenvolvimento cognitivo e metalinguístico, pois, segundo Cenoz (2001), as crianças mais velhas podem ter uma percepção mais precisa da distância/proximidade linguística entre as línguas que conhecem. Essa habilidade influencia diretamente a escolha da língua que servirá como base ao transferirem termos ou estruturas para uma nova língua que estão aprendendo.

O contexto de uso, formal ou informal, pode influenciar a produção oral ou escrita dos multilíngues. Murphy (2003) afirma que situações formais fazem com que os falantes de L3 produzam enunciados mais curtos e desvios lexicais, enquanto situações informais levam a enunciados mistos, isto é, produções linguísticas nas quais o falante, ao se comunicar em uma terceira L3, mistura elementos de outra língua adicional de forma não intencional.

Em relação ao contexto, um estudo de Dewaele (2001), que contou com a participação de 25 estudantes universitários, indicou que as transferências linguísticas podem ser mais frequentes quando os multilíngues estão em situações formais de uso das línguas. O pesquisador gravou os estudantes em dois momentos, uma conversa informal e uma prova oral, e constatou que na segunda ocasião as influências translinguísticas foram mais constantes. O aumento das transferências na situação da prova oral formal, em comparação com a conversa informal, se deve ao fato de que

na situação formal os estudantes fazem um esforço maior para inibir as outras línguas e se concentrar na língua-alvo.

Entretanto, apesar dos resultados evidenciados, por exemplo, pelo estudo de Dewaele (2001), “os achados relacionados ao papel do contexto parecem ainda superficiais para que se chegue a uma conclusão mais sólida sobre o papel dessa variável na aquisição de L3” (Blank, 2013, p. 34). Essa questão evidenciada por Blank (2013) permanece na atualidade, por isso, um dos nossos objetivos neste trabalho foi investigar se as transferências linguísticas eram mais frequentes nas produções escritas de gênero formal ou informal.

2.3 Português como Língua Adicional

No Brasil, a área de PLA, inicialmente chamada de Português como Língua Estrangeira (PLE), vem crescendo significativamente nos últimos anos, motivada, sobretudo, pelo destaque do país no cenário global, pelo crescimento dos Leitorados¹² e pela criação do Celpe-Bras. Entretanto, a área de PLA em si ainda é pequena e incipiente no país (Marques; Schoffen, 2020). O marco inicial da área ocorreu na década de 1950 com a publicação do livro “Português para estrangeiros” de Marchant (1954).

Em relação aos aprendizes de PLA, os falantes de espanhol se destacam e são a maioria. Isso ocorre, principalmente, pela proximidade tipológica entre o português e o espanhol, além da posição geográfica do Brasil com países que têm o espanhol como língua oficial (Almeida Filho, 2001). Além disso, Diniz (2012) sustenta que 50% dos países onde o Celpe-Bras é aplicado possuem o espanhol como língua oficial e, conseqüentemente, a maior parte dos candidatos é desses países. Ao observarmos os dados sobre os postos aplicadores credenciados do exame disponibilizados no Acervo Celpe-Bras¹³, é possível constatar que esse percentual ainda se mantém na atualidade.

¹² O Programa Leitorado custeia leitores/professores brasileiros para atuar em Instituições de Ensino Superior Estrangeiras com o objetivo de promover a língua portuguesa e a literatura brasileira nessas instituições (Brasil, 2018).

¹³ Disponíveis em: <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/dados-celpe-bras/> Acesso: 06 jun. 24.

A seguir, apresentamos algumas especificidades do ensino de português para falantes de espanhol, um detalhamento sobre o exame Celpe-Bras, seguido de informações acerca de políticas linguísticas relacionadas ao PLA.

2.3.1 Português para falantes de espanhol

No início da década de 1980, Lombello, El-Dash e Baleeiro (1983) concluíram, após a realização de um estudo na Unicamp, que “um curso de português para falantes de espanhol realmente deve ser diferente dos cursos para outros estrangeiros” (Lombello; El-Dash; Baleeiro, 1983, p. 127). Passados alguns anos, Fontão do Patrocínio e Bizon (2001) afirmaram que a literatura sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras não dá conta das especificidades do ensino de línguas próximas. Além disso, os hispanofalantes “constituem a maioria dos candidatos ao exame Celpe-Bras” (Scaramucci, 2008, p. 177).

Na atualidade, temos oito volumes de propostas curriculares para o ensino de português no exterior¹⁴. Entre eles está a proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola que orienta que “no ensino de português para falantes de espanhol, é preciso considerar as especificidades a ele inerentes, o que inclui a proximidade tipológica entre esses dois idiomas” (Brasil, 2020b, p. 22). Isso ocorre porque os falantes de espanhol “apresentam uma capacidade de compreensão alta já no início do aprendizado em comparação com os falantes de línguas tipologicamente mais distantes” (Alonso, 2017, p. 3547). Neste sentido, Wiel (2001) salienta o papel fundamental do professor no ensino a hispanofalantes, pois é muito comum que o aprendiz não se dê conta das diferenças entre as duas línguas e, por isso, precise de ajuda externa.

Especificamente em relação à escrita, Ferreira (2018) defende a necessidade de um “processo de escrita por meio do qual o discente pode receber um retorno detalhado sobre o que é capaz de fazer e o que pode ser melhorado em termos de interação escrita em língua portuguesa” (Ferreira, 2018, p. 936). Além disso, outro aspecto significativo é que “quanto mais formalmente educada for a pessoa

¹⁴ Disponíveis em: <https://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/21-21-propostas-curriculares-para-ensino-de-portugues-no-exterior-oito-volumes> Acesso: 05 jun. 24.

aprendente, mais facilidade para iniciar uma convivência com o outro idioma, principalmente na modalidade escrita” (Almeida Filho, 2001, p. 15). Isto é, uma pessoa familiarizada com práticas letradas terá mais desenvoltura na escrita durante a aquisição de uma língua adicional.

No intuito de suprir a lacuna de materiais didáticos específicos de português para hispanofalantes, Bizon, Fontão do Patrocínio e Diniz (2021) elaboraram o “Mano a mano: português para falantes de espanhol”. O livro está dividido em dois volumes: volume 1 – básico e volume 2 – intermediário. Ao longo das unidades dos dois volumes há atividades que visam ao desenvolvimento das quatro habilidades, isto é, leitura, compreensão oral, produção oral e produção escrita enfocadas em semelhanças e diferenças entre o português e o espanhol.

Outros materiais importantes relacionados ao ensino de português para falantes de espanhol são o “Curtindo os Sons do Brasil: Fonética do Português do Brasil para Hispanofalantes” e o “Brasil Intercultural – Língua e Cultura Brasileira para Estrangeiros”. O primeiro, elaborado por Alves, Brisolara e Perozzo (2017), foi organizado para estudantes dos níveis intermediário e avançado, enfocando o ensino de pronúncia a partir de unidades que apresentam aspectos culturais brasileiros. Já o segundo, organizado por Barbosa e Guimarães (2015), é dividido em quatro volumes: ciclo básico (níveis 1 e 2), ciclo intermediário (níveis 3 e 4), ciclo avançado (níveis 5 e 6) e ciclo superior (níveis 7 e 8), além de 4 cadernos de exercícios e visa desenvolver as capacidades comunicativas em nível inicial, focado na produção e recepção de textos orais e escritos.

Scaramucci (2008), ao analisar percepções de professores e candidatos hispanofalantes do exame Celpe-Bras, demonstra que as dificuldades principais deste público específico estão relacionadas ao ensino de regras puramente gramaticais que não contempla questões de uso real da escrita e da oralidade. Em relação ao ensino de português para falantes de espanhol, nosso desafio como educadores é, conforme afirmam Schlatter, Bulla e Costa (2020), compreender onde os alunos desejam ou precisam chegar para, então, definir metas e identificar as dificuldades que devem ser enfrentadas.

A seguir, apresentamos informações e detalhamos as etapas que compõem o exame Celpe-Bras.

2.3.2 O Celpe-Bras

No contexto de promoção e divulgação da língua portuguesa (LP), destaca-se a criação, no ano de 1998, do Celpe-Bras¹⁵. Segundo Schlatter, Nunes e Kunrath (2020), o Celpe-Bras transformou-se em um exame de extrema importância e um marco na área de PLA. Sendo assim, além de fortalecer a política linguística brasileira, também é o documento que orienta o ensino de PLA no Brasil e nos países onde o PB é ensinado.

O exame possui duas etapas: a parte escrita e a parte oral. A parte oral consiste em uma entrevista com duração de 20 minutos, nos quais o examinando precisa falar sobre três diferentes assuntos com base em três elementos provocadores distintos. Os cinco minutos iniciais consistem em uma conversa sobre assuntos pessoais do participante, e o restante do tempo é dividido entre três assuntos diferentes que são retratados nos elementos provocadores (Brasil, 2020a). Na parte escrita, os candidatos precisam elaborar quatro textos em diferentes gêneros discursivos a partir de insumos como vídeo, áudio e textos escritos (Brasil, 2020a).

Os elementos provocadores da parte oral apresentam temáticas muito variadas com materiais autênticos que circulam na sociedade brasileira. Na prova oral da primeira aplicação de 2024, os elementos abordaram, entre outros assuntos, temáticas como dia dos povos indígenas, turismo inclusivo, moda consciente, primeiro emprego, saúde dos adolescentes, influência da África na língua portuguesa e desafios do cuidado, como é possível observar na imagem a seguir (Figura 5).

¹⁵ Todas as provas já realizadas, bem como materiais referentes ao exame, encontram-se disponíveis no Acervo Celpe-Bras, organizado pelo Grupo Avalia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo/> Acesso: 29 fev. 24.

Figura 5: Elemento provocador 1 da prova oral de 2024/1



Fonte: https://revistapesquisa.fapesp.br/revista/ver-edicao/?e_id=432. Acesso em: 27 jan. 2025.

As propostas de produção textual da parte escrita do Celpe-Bras são fundamentadas a partir da noção bakhtiniana de gêneros do discurso. Para o autor, “cada enunciado é único e individual, mas cada domínio de uso de linguagem cria tipos relativamente estáveis de enunciados, que são chamados de gêneros do discurso” (Bakhtin, 2011, p. 262).

Na prova escrita aplicada no primeiro semestre de 2023, na tarefa 1, os candidatos assistiram a um vídeo sobre um projeto chamado “Geladeiroteca” e tiveram que produzir o gênero e-mail à Secretaria Municipal de Cultura. Na tarefa dois,

escutaram um áudio sobre a escritora Liliane Mesquita e precisaram escrever uma coluna para um site contando a história dela. Na tarefa três, leram um texto sobre ciência e participação do público e tiveram que escrever um texto de introdução do formulário de recrutamento de participantes para uma pesquisa. Por fim, na tarefa quatro, leram um texto sobre inteligência artificial e precisaram escrever, na condição de professor, uma carta do leitor argumentando sobre a utilização de ferramentas de inteligência artificial.

A parte escrita, desde a primeira edição, sempre manteve a mesma organização, sendo composta por quatro produções textuais de gêneros diferentes cujos insumos consistem em um vídeo, um áudio e dois textos escritos, sendo todos materiais autênticos que circulam na sociedade e não materiais didáticos elaborados propriamente para o exame. Além disso, as tarefas “envolvem basicamente uma ação, como um propósito, direcionada a um ou mais interlocutores” (Scaramucci, 2008, p. 180) e apresentam distintas temáticas como na parte oral.

Além de ser o único exame de proficiência reconhecido pelo Governo Brasileiro, o Celpe-Bras também é exigido pelos Programas de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e de Pós-Graduação (PEC-PG). Sendo assim, os estudantes estrangeiros que vêm estudar nas universidades brasileiras precisam prestar a prova e comprovar a proficiência em PB para obterem seus diplomas nos cursos realizados no Brasil. É muito comum, inclusive na UFPel, que as universidades, além de aplicarem as provas, também ofertem cursos preparatórios para o exame aos estudantes estrangeiros.

No caso da UFPel, a divulgação e aplicação do exame na instituição é de responsabilidade do Programa de Português para Estrangeiros da UFPel (Damasceno; Selbach, 2021). Além disso, outra ação do PPE é a oferta contínua do curso “Familiarização com o Exame Celpe-Bras” aos estudantes internacionais da universidade, bem como aos migrantes da comunidade externa que se encontram na cidade de Pelotas.

Há, também, na instituição a oferta de disciplinas específicas de PLA que auxiliam os estudantes nas práticas acadêmicas em PB, além de possibilitar o aprimoramento da proficiência. As ofertas são relacionadas, principalmente, à leitura e produção de textos acadêmicos e compreensão e produção oral em PB.

2.3.3 Políticas linguísticas de PLA

O estudo das políticas linguísticas engloba como as línguas são usadas e regulamentadas em diferentes contextos sociais, políticos e culturais. Nesse sentido, segundo Calvet (2007), as políticas linguísticas são as determinações das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade. Na área de PLA, o Celpe-Bras é o maior exemplo de instrumento da política linguística brasileira porque norteia as ações relacionadas ao ensino e aprendizagem de PB no Brasil e no exterior.

É importante salientar que “a promoção da língua portuguesa no exterior se intensificou consideravelmente no fim do século 20 e início do século 21” (Nóbrega, 2016, p. 430). Tal fato impulsionou que o PB começasse a ser pensado como uma LA e, conseqüentemente, que políticas linguísticas nessa área fossem desenvolvidas.

Spolsky (2016) enfatiza que as políticas linguísticas são fenômenos sociais que apresentam três componentes descritíveis: práticas, crenças e gestão. As práticas linguísticas consistem nas escolhas e comportamentos perceptíveis. As crenças representam os valores atribuídos às variedades linguísticas. A gestão linguística caracteriza os esforços realizados para transformar as práticas ou as crenças. Em relação à gestão, considerando principalmente o âmbito institucional, podemos citar a Política Linguística da UFPel, criada no ano de 2020, que menciona, entre outros aspectos, alguns tópicos importantes relacionados ao português como língua adicional.

No âmbito das universidades, as políticas linguísticas desempenham um papel crucial em moldar o ambiente linguístico e cultural dentro das instituições de ensino superior. No entanto, quando se trata de políticas linguísticas relacionadas ao português como língua adicional, segundo Schoffen e Martins (2016), “a crescente demanda pelo ensino de PLA contrasta [...] com a falta de políticas linguísticas que estabeleçam parâmetros orientadores para esse ensino” (Schoffen; Martins, 2016, p. 272).

A Política Linguística da UFPel tem como princípios o “acesso democrático à aprendizagem de línguas no ensino, na pesquisa e na extensão” (UFPel, 2020, p. 2) e o “o respeito à diversidade linguística e a sua valorização” (UFPel, 2020, p. 2). Em se tratando do português como língua adicional, o documento apresenta, em seu artigo segundo, como objetivos “viabilizar o acolhimento, a formação e o acompanhamento em língua portuguesa para falantes de outras línguas” (UFPel,

2020, p. 2) e “promover ensino, pesquisa e extensão em português como língua adicional” (UFPel, 2020, p. 2).

Além disso, são ações determinadas pela política linguística da UFPel a “oferta de cursos de português para falantes de outras línguas” (UFPel, 2020, p. 3) e o “incentivo à institucionalização do Português como Língua adicional no Centro de Letras e Comunicação” (UFPel, 2020, p. 3). Os cursos de português para migrantes internacionais no âmbito da instituição são ofertados pelo PPE, projeto estratégico ligado à Pró-Reitoria de Ensino da UFPel, e pela Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras, programa administrado pela Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior que promove a oferta de cursos de idiomas.

No PPE, além do curso regular preparatório para o Celpe-Bras, há a oferta de outros cursos como “Leitura e produção escrita em Língua Portuguesa”, “Português Básico I”, “Português Língua Estrangeira: Leitura e produção de textos acadêmicos”, “Aspectos da cultura brasileira”, entre outros (Damasceno; Selbach, 2021). Já no IsF, as ofertas contemplam cursos como “Cotidiano brasileiro: conhecendo as variedades da cultura brasileira” e “Pronúncia e prosódia do português brasileiro” (Santos *et al.*, 2023).

Sem documentos oficiais para o ensino de PLA, os professores seguem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e se baseiam nos moldes do Celpe-Bras para orientar suas práticas educativas em PB. No contexto nacional, Diniz (2012) afirma que o Estado brasileiro tem investido na promoção da LP no exterior por meio de ações ligadas ao Ministério das Relações Exteriores e ao Ministério da Educação. O autor declara que, dentre essas ações, evidencia-se a criação do Celpe-Bras, cuja implementação começou em 1993.

Explicitadas as bases teóricas com as quais serão realizadas as nossas análises, passamos à definição dos procedimentos metodológicos que farão parte do estudo.

3 Método

Nesta seção, apresentamos as partes que compõem o método da investigação: os objetivos e as hipóteses, os participantes que fizeram parte do estudo, os instrumentos utilizados, os procedimentos éticos, como ocorreu a coleta dos dados, como foi a análise dos dados e, por fim, o estudo piloto realizado.

3.1 Objetivos e hipóteses

O objetivo geral deste estudo foi analisar as influências translinguísticas lexicais presentes na produção escrita em dois gêneros diferentes em PB por falantes multilíngues de espanhol. Os objetivos específicos do trabalho foram:

- Identificar a(s) língua(s)-fonte das influências translinguísticas lexicais na produção escrita em português pelos falantes multilíngues de espanhol;
- Verificar em qual dos dois gêneros, e-mail (formal) ou chat (informal), as influências translinguísticas lexicais são mais frequentes;
- Examinar qual tipo de influência (empréstimo, estrangeirismo, extensão semântica ou decalque) é mais frequente em cada um dos dois gêneros.

Com base nesses objetivos, o presente estudo teve as seguintes perguntas de pesquisa e hipóteses:

Pergunta de pesquisa 1: Qual(is) é(são) a(s) língua(s)-fonte das influências translinguísticas lexicais na escrita em português?

Hipótese 1: A língua-fonte das influências translinguísticas lexicais será o espanhol devido à proximidade tipológica entre o português e o espanhol. Essa hipótese foi elaborada a partir dos estudos de Pinto (2012), Stein (2014) e Freitas (2021), que apontam que o fator proximidade tipológica é um grande influenciador das transferências linguísticas.

Pergunta de pesquisa 2: Em qual gênero discursivo aparecerão mais influências translinguísticas?

Hipótese 2: No gênero discursivo mais formal (e-mail), as influências translinguísticas lexicais serão mais frequentes. Essa hipótese foi elaborada a partir dos estudos de Dewaele (2001) e Murphy (2003), que indicam que o contexto formal é mais propício para a ocorrência de transferências do que o contexto informal.

Pergunta de pesquisa 3: Quais tipos de influências translinguísticas lexicais são mais frequentes nos dois gêneros?

Hipótese 3: Os empréstimos serão mais frequentes nas produções escritas nos dois gêneros. Essa hipótese foi elaborada a partir do estudo de Freitas (2021), que aponta que o empréstimo, uma transferência de forma, é mais constante quando se trata do par linguístico português e espanhol.

3.2 Participantes

No intuito de atingir os objetivos propostos, foram selecionados para esta pesquisa quinze participantes que realizaram as duas tarefas de produção escrita e o preenchimento do questionário de histórico de linguagem. Para analisar as influências translinguísticas lexicais presentes na escrita em português, foram selecionados migrantes que se encontravam na cidade de Pelotas/RS, possuíam como língua materna o espanhol, tinham uma língua adicional (seja inglês, francês ou outras) e estavam aprendendo português como língua adicional. O tempo que os participantes estavam na cidade foi indagado no questionário de histórico da linguagem, baseado em Scholl e Finger (2013). Esperava-se encontrar pessoas com nível intermediário de proficiência em português, visto que eram estudantes universitários que estavam em contexto de imersão inseridos em práticas em PB na universidade, bem como na cidade de Pelotas.

Além disso, no intuito de tornar a mostra homogênea, para participar do estudo era necessário não apresentar nenhum transtorno neuropsicológico (por exemplo, autismo) nem transtornos de aprendizagem (por exemplo, TDAH, dislexia), visto que esses públicos não faziam parte do escopo da investigação.

Para atingir o número estimado de participantes, entramos em contato com a Coordenação de Relações Internacionais da UFPel, a fim de realizar a comunicação com os estudantes que estavam na instituição. Além disso, falamos com as coordenações do Programa de Português para Estrangeiros e da Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras, visto que ambos os programas estão diretamente próximos aos estudantes da instituição e da comunidade.

Os participantes foram convidados por e-mail para participar do estudo. Os interessados, que estavam em conformidade com os critérios de seleção, foram

convidados a participar da coleta de dados virtual em data e horário definidos a partir das disponibilidades do pesquisador e do participante.

Na tabela a seguir, são mostradas as informações sobre os participantes: a idade, o curso, o local de nascimento e o tempo de residência no Brasil.

Tabela 1 - Informações sobre os participantes do estudo

Participante	Idade	Curso	Local de nascimento	Tempo de residência no Brasil
1	31	Mestrado em Ciência e Engenharia de Materiais	Venezuela	8 meses
2	37	Mestrado em Nutrição e Alimentos	Colômbia	9 meses
3	26	Mestrado em Ciência e Tecnologia de Sementes	Paraguai	8 meses
4	55	Mestrado em Arquitetura e Urbanismo	Argentina	9 meses
5	20	Graduação em Direito	Colômbia	8 meses
6	49	Doutorado em Educação	República Dominicana	8 meses
7	22	Mestrado em Fitossanidade	Colômbia	2 meses
8	27	Mestrado em Ciência e Tecnologia de Sementes	Paraguai	9 meses
9	27	Mestrado em Fitossanidade	Equador	2 anos
10	33	Mestrado em Biotecnologia	Peru	10 meses
11	42	Pós-Doutorado em Agronomia	Peru	8 anos e 8 meses
12	24	Práticas em LP (curso do PPE)	Colômbia	3 meses
13	40	Mestrado em Veterinária	Colômbia	9 meses
14	29	Doutorado em Ciências Veterinárias	Colômbia	3 anos
15	40	Doutorado em Biotecnologia	Equador	2 anos e 2 meses

Fonte: elaborado pelo autor

Como é possível perceber, participaram do estudo estudantes com idades entre 20 e 55 anos, com tempo de residência no Brasil variando entre 2 meses e 8 anos e 8 meses. Eles eram advindos de diferentes países que possuem o espanhol como língua oficial, predominando a América do Sul, e estavam matriculados em diferentes cursos de graduação ou pós-graduação da UFPel.

3.3 Instrumentos

Para investigar as influências translinguísticas lexicais na escrita em português pelos falantes multilíngues de espanhol, foram elaboradas duas tarefas de produção escrita: uma produção do gênero e-mail (formal) e uma produção do gênero chat (informal). O que diferenciava os contextos formal e informal eram os interlocutores e o suporte: no gênero formal o destinatário do e-mail era a Secretaria de Cultura, já no gênero informal a conversa ocorreu via WhatsApp com o pesquisador.

O Celpe-Bras, desde a sua criação no final da década de 1990, já foi objeto de muitas investigações: Castro (2006); Barreto (2016); Bastos (2016), para citar algumas¹⁶. Além disso, é um instrumento de “fortalecimento da política linguística brasileira, com efeitos retroativos positivos sobre o ensino de língua portuguesa para estrangeiros e sobre a formação de professores nessa área” (Brasil, 2020a, p. 13). Por isso, as duas propostas de produções textuais do nosso estudo foram baseadas nas tarefas da parte escrita do exame, considerando também que os estudantes que fizeram parte do estudo precisavam realizar o Celpe-Bras e realizavam cursos preparatórios.

3.3.1 Tarefa 1 - proposta de produção de gênero formal

A primeira tarefa consistia na produção textual do gênero e-mail (formal). Para isso, foi utilizada uma tarefa adaptada da parte escrita do Celpe-Bras da primeira edição do ano de 2023 cuja temática era sobre uma biblioteca comunitária (anexo A), na qual os participantes foram convidados a escrever um e-mail para a Secretaria

¹⁶ Outros estudos relacionados ao exame Celpe-Bras podem ser encontrados na aba “pesquisas” do acervo Celpe-Bras, disponível em: <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/pesquisas/>. Acesso em: 26 mar. 24.

Municipal de Cultura realizando a apresentação do projeto “Geladeiroteca” e solicitando suporte financeiro.

Além disso, a escolha pela tarefa de número 1 do Celpe-Bras se deu pelo fato de ela apresentar como insumo um vídeo e não um texto escrito como ocorre nas tarefas três e quatro, respectivamente, visto que poderia ocorrer cópia dos textos motivadores. O vídeo¹⁷, que possuía 5min e 3s, foi apresentado duas vezes em um único arquivo. A proposta de produção, adaptada do exame, está detalhada a seguir (Quadro 2).

Quadro 2 - proposta de produção textual do gênero e-mail

Você faz parte da equipe que idealizou o projeto “Geladeiroteca” e quer expandir esta ação para os bairros da cidade de Pelotas. Com base nas informações do vídeo, escreva um e-mail para a Secretaria Municipal de Cultura de Pelotas, apresentando o projeto e solicitando apoio financeiro para a sua implementação. Seu texto deve conter entre 20 e 30 linhas e ser escrito à mão. Rasuras devem ser riscadas com somente uma linha abaixo do texto e colocadas entre parênteses: (Por exemplo) Por exemplo.

Fonte: elaborado pelo autor baseado em Brasil (2023)

3.3.2 Tarefa 2 - proposta de produção de gênero informal

A segunda tarefa consistia na produção textual do gênero chat¹⁸ (informal) no WhatsApp entre o participante e o pesquisador. Para isso, foi proposta uma conversa informal que versou sobre uma temática preestabelecida que foi encaminhada ao participante.

Para essa tarefa, foi selecionado o elemento provocador de número 16 da parte oral do exame Celpe-Bras aplicado no ano de 2022 (anexo B). O elemento apresenta informações sobre práticas de sustentabilidade e foi escolhido em razão de tratar

¹⁷ Disponível em: https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2023/07/CELPE-BRAS_2023_1_TAREFA-1_comprimido.mp4 Acesso: 30 abr. 24.

¹⁸ No exame Celpe-Bras, o gênero chat não é cobrado com frequência, entretanto, neste trabalho optamos por tal gênero por ele ser mais informal quando se trata de uma conversa entre pessoas sobre assuntos em geral.

sobre um tema importante na atualidade, além de ser comumente abordado em aulas de língua adicional.

A imagem na qual estão as informações sobre a temática, bem como as instruções e perguntas¹⁹ que foram encaminhadas aos participantes estão detalhadas na sequência (Figura 4) (Quadro 3).

E aí, tudo certo? Neste momento, iremos dialogar por escrito sobre a temática apresentada na imagem a seguir. Manifeste suas opiniões, seja sincero/a, não se preocupe com certo ou errado.

¹⁹ As perguntas usadas para fomentar a interação foram retiradas do Roteiro de Interação Face a Face do Celpe-Bras. Disponível em: https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2022/12/Roteiros_PROVA2_Celpe_Bras_2022.pdf Acesso: 11 de abr. 24.

Figura 4: Elemento provocador do Celpe-Bras 2022 utilizado como proposta de produção textual informal



Fonte: <https://pensebem.blog/2014/07/21/pratique-a-sustentabilidade/>. Acesso em: 30 abr. 24.

Quadro 3 - perguntas para promover a interação

1. Mas afinal, por que se fala tanto em sustentabilidade nos dias de hoje?
2. Você se preocupa com a questão da sustentabilidade? Por quê?
3. Quais dicas apresentadas no material chamaram a sua atenção? Comente.
4. Quais outras dicas poderiam ser acrescentadas no material?
5. Qual dessas ações você já pratica? Comente.

6. E qual delas você teria mais dificuldade de praticar? Por quê?
7. O que você pensa sobre as práticas brasileiras de sustentabilidade?
8. Para finalizar: a questão da sustentabilidade é uma preocupação das pessoas em seu país? Comente.

Fonte: elaborado pelo autor com base em Brasil (2022)

3.3.3 Questionário de histórico da linguagem

No intuito de traçar o perfil linguístico dos participantes do presente estudo, foi aplicado, após as duas tarefas de produção textual, um questionário de histórico da linguagem (anexo C).

O questionário foi elaborado por Scholl e Finger (2013), adaptado ao nosso público participante e ajustado para o formato de formulário on-line no *Google Forms*. A sua finalidade foi coletar dados pessoais dos participantes, além de informações sobre os repertórios linguísticos, frequência e uso das línguas e proficiência.

Um estudo conduzido por Scholl, Fontes e Finger (2021) analisou a confiabilidade da autoavaliação de proficiência linguística por meio do questionário de histórico linguístico, comparando-a com uma medida objetiva, o teste TOEFL ITP. Com uma amostra de 112 participantes, as autoras constataram que existe uma correlação fraca, porém significativa, entre as notas autoavaliadas no questionário e os resultados no TOEFL ITP, além de uma regressão linear significativa apontando que quanto maior a autoavaliação, maior a pontuação objetiva. Além disso, quando se consideraram as habilidades específicas (como fala, compreensão auditiva, leitura e escrita) em um subgrupo de 16 participantes, a correlação entre autoavaliação dessas habilidades e medidas objetivas foi moderada a forte, o que indica que os indivíduos conseguem avaliar com mais precisão as competências específicas do que a proficiência geral. Esses achados reforçam que os questionários de histórico linguístico podem ser ferramentas úteis em estudos com bilíngues e multilíngues, oferecendo uma forma eficiente de selecionar participantes. Ainda assim, as autoras recomendam cautela: devido à fraqueza da correlação geral, é ideal combinar medidas subjetivas (autoavaliação) e objetivas para obter um quadro mais completo

e confiável da proficiência linguística, o que não foi possível neste trabalho devido ao pouco tempo para a realização da coleta.

3.4 Procedimentos éticos

Este trabalho foi submetido à Plataforma Brasil para apreciação do Comitê de Ética (CEP) da Faculdade de Medicina da UFPel, que avalia as pesquisas das Ciências Humanas. Após aprovação, os participantes foram recrutados e informados sobre a investigação por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (apêndice A). O projeto foi aprovado pelo CEP e obteve como número de aprovação o CAAE 84246524.8.0000.5317.

Somente participaram do estudo os estudantes que consentiram ceder os dados por meio da assinatura do TCLE. Somente depois da assinatura, os participantes foram instruídos acerca das duas tarefas de produção escrita e do preenchimento do questionário de histórico da linguagem.

3.5 Coleta de dados

Os dados foram coletados virtualmente em uma reunião no *Google Meet* que ocorreu de forma individual entre o pesquisador e um participante por vez. Após o primeiro contato com o participante e a explicação de como se daria a pesquisa, foi solicitado o preenchimento do TCLE. Feito isso, realizamos as duas tarefas de produção textual, seguidas do preenchimento do questionário de histórico da linguagem. O questionário foi aplicado por último para que não influenciasse as produções escritas, considerando que os participantes foram convidados a responder várias questões relacionadas às línguas.

A primeira tarefa, escrita à mão, deveria ser encaminhada pelo participante ao pesquisador por meio de uma foto ou escaneada. Os diálogos da segunda tarefa ficaram registrados no WhatsApp, e o questionário de histórico da linguagem foi aplicado via *Google Forms*.

3.6 Análise de dados

Os dados obtidos na coleta que consistem nas duas produções textuais e no preenchimento do questionário de histórico da linguagem foram analisados qualitativamente. A análise, apoiada em dados numéricos, versou sobre a apresentação e discussão de exemplos de influências translinguísticas lexicais retiradas das produções escritas dos participantes. A fim de ampliar a representatividade da amostra e contemplar distintas manifestações de influências translinguísticas, foram selecionados dois exemplos de cada categoria por participante, quando havia, nas análises das duas tarefas. Essa estratégia visou assegurar uma análise que desse conta da variedade de casos presentes no *corpus*. Os dados do questionário indicam que todos os participantes eram falantes de espanhol como LM e estavam em conformidade com os outros critérios de seleção, isto é, não apresentavam nenhum transtorno neuropsicológico nem dificuldade de aprendizagem.

Além disso, a análise teve como base a perspectiva psicolinguística em relação à aquisição de terceira língua, ancorada principalmente nos estudos de Cenoz (2001) e Ringbom (2001) que classificam as influências translinguísticas em transferências de forma: empréstimos e estrangeirismos e transferências de significado: extensões semânticas e decalques. Além das quatro categorias propostas, foram encontrados casos que não se enquadravam como transferências de forma e de significado e foram categorizadas como “outros”, que não necessariamente se enquadram como influências, mas podem ser relacionados a fenômenos de variação ou inadequação ortográfica/gramatical com relação à norma culta do PB.

3.7 Estudo piloto

No intuito de verificar a efetividade dos três instrumentos da pesquisa, foi realizado no mês de outubro de 2024 um estudo piloto utilizando as duas tarefas de produção textual e o questionário de histórico da linguagem. Para esse fim, foram escolhidos quatro participantes: três apresentavam as mesmas características da amostra-alvo, aprendizes de PB com o espanhol como língua materna e já possuindo uma língua adicional, e um possuía uma configuração linguística distinta, conforme ilustrado no Quadro 4, com o objetivo de verificar se todas as instruções estavam

claras e objetivas. Todos os participantes eram ex-alunos da UFPel e, no momento da coleta, já não residiam mais na cidade de Pelotas.

Quadro 4 - Línguas usadas pelos participantes

Participante	L1	L2	L3	L4	L5
1	Espanhol	Inglês	Português	n/a (não aplicável)	n/a
2	Espanhol	Francês	Italiano	Inglês	Português
3	Crioulo Haitiano	Francês	Espanhol	Português	n/a
4	Espanhol	Inglês	Tailandês	Português	n/a

Fonte: elaborado pelo autor

A coleta dos dados ocorreu individualmente de forma on-line através da plataforma de vídeo *Google Meet*. Com os quatro participantes foi realizada a mesma dinâmica: explicação de como ocorreriam as tarefas, realização da tarefa 1 (produção do gênero e-mail), realização da tarefa 2 (produção do gênero chat) e, por último, a solicitação do preenchimento do questionário de histórico da linguagem. Os resultados foram de acordo com o esperado, garantindo a aplicabilidade dos três instrumentos.

A realização do estudo piloto foi extremamente importante durante a realização da pesquisa, pois além de assegurar a efetividade dos instrumentos, também serviu para a realização de alguns refinamentos como a inclusão da orientação sobre rasuras na tarefa 1 e o acréscimo de comentários na tarefa 2 para assemelhar-se a uma conversa informal.

4 Resultados e discussão

O presente capítulo apresenta os resultados do questionário de histórico da linguagem e das duas tarefas de produção escrita, além da discussão das influências translinguísticas lexicais e das hipóteses elaboradas para o estudo. Na primeira seção, é feita a caracterização linguística dos quinze participantes que fizeram parte do estudo a partir das respostas enviadas no questionário. Na segunda seção, apresentamos e discutimos os resultados da Tarefa 1 (produção de gênero formal e-mail). Na terceira seção, mostramos e discutimos os resultados da Tarefa 2 (produção de gênero informal chat). Na quarta seção, realizamos uma comparação entre os resultados das duas tarefas. Por último, na quinta seção, realizamos uma discussão geral, na qual as hipóteses elaboradas são comprovadas ou refutadas.

4.1 Caracterização linguística dos participantes

No intuito de reunir informações importantes sobre os perfis linguísticos dos participantes, foi aplicada, após as duas tarefas de produção textual, uma versão adaptada do questionário de histórico da linguagem elaborado por Scholl e Finger (2013). O questionário, situado no anexo C, foi dividido em quatro etapas que versavam sobre dados pessoais, repertório linguístico, frequência e uso das línguas e proficiência.

Em relação às línguas presentes nos repertórios linguísticos dos participantes, todos possuíam o espanhol como LM e dois paraguaiois tinham também o guarani como LM. O inglês estava presente nos repertórios de todos os participantes, em alguns casos como L2 e em outros como L3, considerando a ordem de aquisição. Alguns participantes também possuíam outras línguas adicionais como francês, quéchua e alemão. O Quadro 5 mostra a ordem de aquisição das línguas de cada participante.

Quadro 5 - línguas usadas pelos participantes

Participante	L1	L2	L3	L4	L5
1	Espanhol	Inglês	Francês	Português	n/a
2	Espanhol	Inglês	Português	n/a	n/a
3	Espanhol e Guaraní	Inglês	Português	n/a	n/a
4	Espanhol	Inglês	Francês	Português	n/a
5	Espanhol	Inglês	Português	n/a	n/a
6	Espanhol	Inglês	Português	n/a	n/a
7	Espanhol	Inglês	Português	n/a	n/a
8	Espanhol e Guaraní	Inglês	Português	n/a	n/a
9	Espanhol	Inglês	Português	n/a	n/a
10	Espanhol	Quéchuá	Inglês	Português	n/a
11	Espanhol	Inglês	Alemão	Português	n/a
12	Espanhol	Inglês	Português	n/a	n/a
13	Espanhol	Inglês	Português	n/a	n/a
14	Espanhol	Inglês	Português	n/a	n/a
15	Espanhol	Quéchuá	Inglês	Português	n/a

Fonte: elaborado pelo autor

No que se refere à proficiência autoavaliada em português, os participantes marcaram opções bem distintas em relação às habilidades de leitura, escrita, compreensão auditiva e fala, como é possível observar na Tabela 2.

Tabela 2 - Proficiência autoavaliada em português em uma escala de 1 a 6

Participante	Leitura	Escrita	Compreensão o auditiva	Fala	Média
1	4	3	3	2	3
2	5	5	5	4	4,75
3	4	3	4	3	3,5
4	4	2	4	1	2,75

5	6	4	5	4	4,75
6	3	2	5	3	3,25
7	4	1	4	1	2,5
8	5	5	5	3	4,5
9	5	5	5	5	5
10	3	1	2	1	1,75
11	6	6	6	6	6
12	6	3	6	4	4,75
13	5	3	3	2	3,25
14	4	4	4	4	4
15	5	4	5	4	4,5

Fonte: elaborado pelo autor

As habilidades de leitura e compreensão auditiva foram as mais bem avaliadas pelos participantes, já as habilidades de escrita e fala aparecem com uma média menor. Em suma, em suas proficiências autoavaliadas, os estudantes se consideram melhores nas capacidades de compreensão do que nas de produção em português. Isso demonstra que, apesar de estarem inseridos em contextos acadêmicos, os participantes exercitam no cotidiano as habilidades de recepção em português com mais frequência do que as habilidades de produção.

Além disso, observa-se, de modo geral, uma ampla variabilidade individual entre os participantes no que se refere às proficiências autoavaliadas em português. Enquanto alguns, como o participante dez, apresentam médias mais baixas, como 1,75, outros, como o participante onze, registram médias mais elevadas, como 6.

No que diz respeito à idade em que os participantes começaram a aprender português, aparecem respostas muito semelhantes, como é possível observar na Tabela 3.

Tabela 3 - Idade (em anos) de aquisição do português

Participante	Começou a aprender	Começou a utilizar	Se tornou fluente
1	Depois dos 21	Depois dos 21	Depois dos 21
2	20	Depois dos 21	Depois dos 21
3	10	Depois dos 21	Depois dos 21
4	Depois dos 21	Depois dos 21	Depois dos 21
5	19	19	20
6	Depois dos 21	Depois dos 21	Depois dos 21
7	Depois dos 21	Depois dos 21	Depois dos 21
8	Depois dos 21	Depois dos 21	Depois dos 21
9	Depois dos 21	Depois dos 21	Depois dos 21
10	Depois dos 21	Depois dos 21	Depois dos 21
11	Depois dos 21	Depois dos 21	Depois dos 21
12	Depois dos 21	Depois dos 21	Depois dos 21
13	Depois dos 21	Depois dos 21	Depois dos 21
14	Depois dos 21	Depois dos 21	Depois dos 21
15	Depois dos 21	Depois dos 21	Depois dos 21

Fonte: elaborado pelo autor

A maioria dos participantes começou a aprender, a utilizar e se tornou fluente em português depois dos 21 anos. Os participantes dois e três começaram a aprender com 20 e 10 anos, respectivamente, e o participante cinco informou que começou a aprender e a utilizar com 19 e se tornou fluente com 20 anos.

Em relação à frequência de uso das línguas, por estarem em situação de imersão na cidade de Pelotas, o português fazia parte do dia a dia dos participantes, como é possível observar na Tabela 4, elaborada a partir das respostas enviadas na pergunta: “Estime a porcentagem do tempo que você usa cada língua diariamente (o total deve ser 100%)”.

Tabela 4 - Porcentagem estimada de uso de cada língua pelos participantes

Participante	Português	Espanhol	Inglês	Francês	Alemão
1	20%	60%	15%	5%	n/a
2	70%	20%	10%	n/a	n/a
3	60%	30%	10%	n/a	n/a
4	9%	90%	1%	n/a	n/a
5	47,62%	33,33%	19,05%	n/a	n/a
6	40%	50%	10%	n/a	n/a
7	50%	40%	10%	n/a	n/a
8	50%	50%	n/a	n/a	n/a
9	55%	25%	20%	n/a	n/a
10	30%	40%	30%	n/a	n/a
11	50%	40%	9,9%	0,05%	0,05%
12	35%	60%	5%	n/a	n/a
13	44,44%	33,33%	22,22%	n/a	n/a
14	70%	28%	2%	n/a	n/a
15	60%	30%	10%	n/a	n/a

Fonte: elaborado pelo autor

Além do português, os participantes também usam o espanhol em suas rotinas. O inglês também é utilizado, principalmente no contexto acadêmico, principalmente em leituras, exceto pelo participante oito, que afirmou usar somente português e espanhol. Outras línguas adicionais como francês e alemão são usadas pelos participantes um e onze.

Diante dos dados apresentados, observamos que os participantes compõem um grupo linguisticamente heterogêneo, com configurações variadas em relação ao número de línguas usadas, níveis de proficiência e contextos de uso. Essa diversidade é característica de perfis multilíngues, nos quais as línguas não são adquiridas nem utilizadas de forma linear ou homogênea, mas em contextos específicos e com funções distintas. No cotidiano, o PB, o espanhol e o inglês destacam-se como as línguas de maior presença e funcionalidade na vida dos estudantes. Embora alguns participantes mencionem o conhecimento de outras línguas adicionais, como francês e alemão, elas não serão objeto de análise neste trabalho, uma vez que o foco recai

sobre as influências entre o PB, o espanhol e o inglês, línguas que ocupam papel central nas trajetórias linguísticas do grupo investigado.

4.2 Influências translinguísticas na tarefa de produção de gênero formal e-mail (Tarefa 1)

Nesta seção, apresentamos os resultados da análise da Tarefa 1, a produção de gênero formal e-mail. Na tarefa, os participantes deveriam produzir seus textos a partir da temática abordada em um vídeo que versava sobre uma biblioteca comunitária. Para fins de análise, foram consideradas como línguas-fonte, ou seja, línguas que podem influenciar a escrita em português, o espanhol e o inglês.

Foram contabilizadas as ocorrências de palavras ou expressões com influência translinguística produzidas pelos participantes. Os textos elaborados na Tarefa 1 possuíam entre 99 e 293 palavras e todos apresentavam influências translinguísticas lexicais, como é possível observar na Tabela 5, na qual é apresentada também a porcentagem de influências presentes nos textos de cada um dos participantes.

Tabela 5 - Número de palavras, número de influências e porcentagem de transferências dos textos de cada participante na Tarefa 1 (produção de e-mail)

Participante	Número de palavras	Número de palavras com influências	Porcentagem de influências
1	143	10	6,99%
2	220	16	7,27%
3	161	7	4,35%
4	118	6	5,08%
5	111	16	14,41%
6	118	23	19,49%
7	136	22	16,18%
8	133	17	12,78%
9	216	27	12,5%
10	213	41	19,25%
11	293	15	5,12%

12	99	13	13,13%
13	123	25	20,33%
14	147	9	6,12%
15	109	20	18,35%
Total	2.340	267	11,41%

Fonte: elaborado pelo autor

Como é possível perceber, todos os textos possuem transferências, alguns em maior quantidade, como os dos participantes treze, seis e dez, outros com menos como os dos participantes três, quatro e onze. Os dados revelam que a proficiência autoavaliada em português parece relacionar-se ao desempenho na Tarefa 1, especialmente no que diz respeito à quantidade de transferências. Os participantes com níveis mais baixos de proficiência (como P2 e P7) produziram textos mais curtos, mas apresentaram índices mais elevados de transferências (20,37% e 19,05%, respectivamente), o que sugere maior recurso às línguas previamente adquiridas. Já os participantes com proficiência mais alta (P5 e P9) escreveram textos mais extensos e tiveram uma porcentagem menor de transferências (6,08% e 4,65%), o que indica maior domínio do português e menor necessidade de recorrer às outras línguas. Dessa forma, observa-se uma tendência de que níveis mais altos de proficiência autoavaliada se associam a produções mais longas e a uma redução proporcional das transferências linguísticas.

Ao analisar as produções textuais dos participantes, foram encontrados casos de transferências lexicais de forma, empréstimos, isto é, a utilização de uma palavra de outra língua sem nenhuma adaptação (Cenoz, 2001), e estrangeirismos, que consistem na utilização de uma forma na LM ou na língua adicional com alguma adaptação (Cenoz, 2001). Também encontramos casos de transferências de significado, extensões semânticas, isto é, o conhecimento de uma palavra na língua-alvo, mas não de suas restrições semânticas relevantes (Ringbom, 2001), e decalques, que consistem no conhecimento de uma palavra na língua-alvo, mas não de suas restrições relevantes (Ringbom, 2001). Além das transferências de forma e de significado, foram encontrados outros tipos de influências, principalmente relacionados a aspectos fonológicos e ortográficos. Todos os casos que não se

enquadravam como empréstimo, estrangeirismo, extensão semântica ou decalque foram categorizados como “outros”, como é possível observar a seguir na Tabela 6.

Tabela 6 - Contabilização e categorização das influências translinguísticas da Tarefa 1 (produção de e-mail)

Tipo de influência	Número de ocorrências (língua-fonte: espanhol)	Número de ocorrências (língua-fonte: inglês)	Porcentagem
Empréstimos	85	1	32,21%
Estrangeirismos	39		14,61%
Extensões semânticas	28		10,49%
Decalques	48		17,98%
Outros	66		24,72%
Total	267		

Fonte: elaborado pelo autor

Nas produções dos e-mails, como é possível perceber, a língua-fonte que prevaleceu foi o espanhol, LM dos participantes, sendo encontrada somente uma influência do inglês. Tais resultados condizem com o estudo de Freitas (2021), que também constatou que a LM dos participantes era a principal língua-fonte das transferências lexicais quando se trata do par linguístico português-espanhol. Além disso, os achados coincidem com os resultados do estudo de Pinto (2012), no qual as línguas tipologicamente semelhantes como o francês e o espanhol influenciaram a escrita em português.

Os dados da Tabela 6, em articulação com os dados das Tabelas 2 e 5, permitem observar como a proficiência autoavaliada em português e o desempenho na Tarefa 1 se relacionam ao tipo de influência registrada em cada produção. Participantes com menor proficiência, como P2 e P7, que já haviam apresentado maiores índices de transferências percentuais, também concentraram influências predominantemente lexicais, evidenciando a dificuldade em acessar vocabulário em português sem recorrer explicitamente às línguas previamente adquiridas. Já os participantes com nível de proficiência mais alto, como P5 e P9, além de terem produzido textos mais extensos e com menor porcentagem de transferências, apresentaram influências mais diversificadas, incluindo algumas de ordem sintática,

mas em número reduzido. Isso sugere que, à medida que a proficiência melhora, a ocorrência de transferências lexicais diminui e tende a ser mais pontual e distribuídas em outros níveis linguísticos, reforçando a correlação entre maior domínio da língua-alvo e menor incidência de influências, conforme constatado por Santos (2013) e Adelson (2022).

A seguir, analisamos exemplos de transferências de forma e de significado encontrados nas produções textuais dos participantes.

Os empréstimos foram o tipo de transferência que mais apareceu nas produções da Tarefa 1, como podemos observar nos exemplos a seguir:

P1 - para abrir **caminos** a novos **lectores**

P1 - solicitamos apoio **financiero** da Secretaria Municipal de Cultura

P2 - carência de educação no **municipio**

P3 - **Asunto**: Solicitação de apoio para implementação de projeto

P3 - de todo tipo de **géneros** desde desenhos animados

P4 - para solicitar apoio **financiero** para implementar

P5 - todas as **edades** terão a possibilidade de **disfrutar** um livro de qualquer **género**

P6 - apresentar um **proyecto** muito **interesante** que pode ajudar as crianças da cidade de Pelotas que **moran** em bairros

P7 - principalmente as bibliotecas para **desarrollar** a leitura

P7 - **tendria** um impacto social e importante para o **desarrollo** da cidade

P8 - em nome **do equipo** geral solicito apoio **financiero**

P9 - Dorcilena Gomes Silva **quien** cuidava e ficava **responsable**

P10 - **Asunto**: **solicitud** de apoio financeiro para o projeto

P11 - Nasci **en** Lima, Peru, dentro de uma família comum da classe **media**

P12 - eu gostaria de fazer uma **propuesta**

P12 - a juventude possa divertir-se de um jeito **saludable**

P13 - achei muito **interesante** porque é uma maneira de fazer cultura **en** os bairros a baixo **costo**

P15 - Pelo **interés** e **soporte** para poder fazer realidade

Nos exemplos anteriores, foram usadas palavras do espanhol na construção das frases em português. As formas-alvo em português eram “caminhos”, “leitores”, “financeiro”, “município”, “assunto”, “gêneros”, “financeiro”, “idades”, “desfrutar”, “gênero” “projeto”, “interessante”, “moram”, “desenvolver”, “teria”, “desenvolvimento”,

“da equipe”, “financeiro”, “responsável”, “assunto”, “solicitação”, “em”, “média”, “proposta”, “saúdável”, “interessante”, “em”, “custo”, “interesse” e “suporte”. As ocorrências de empréstimos podem ser explicadas devido às similaridades ortográficas entre as formas em português e espanhol, conforme evidenciado anteriormente por Freitas (2021). As palavras “camino” e “caminho”, por exemplo, possuem uma similaridade de 0,88 em uma escala de 0 a 1. Outra questão que pode explicar a ocorrência de empréstimos é a falta de vocabulário na língua-alvo, o que motiva a utilização de uma palavra da LM ou LA para suprir esta lacuna. Isso ocorre, conforme Mozzillo (1997), quando o aprendiz precisa recorrer à outra língua por não ter disponível, no momento, um termo específico na língua que está sendo usada.

A única ocorrência de transferência do inglês, na Tarefa 1, consiste em um empréstimo, conforme ilustrado no exemplo a seguir:

P10 - o uso de **telephone** vem sendo deixado

A palavra “telephone”, do inglês, foi usada no lugar de “telefone” do português. Essa ocorrência pode ser explicada pela similaridade entre as formas em português e em inglês, também pelo fator de recência, já que o participante utiliza com frequência a língua inglesa em seu cotidiano.

Outro fenômeno chama a atenção na produção do e-mail do participante seis, na qual observamos que o maior monitoramento no gênero formal faz com que o estudante substitua os empréstimos do espanhol por palavras em português. Identificamos que na hora da escrita foi utilizada a construção “de la” do espanhol e, em seguida, colocada entre parênteses, seguindo as orientações dadas sobre as rasuras, e escrita a forma em português “da”. Percebemos o mesmo fenômeno com a palavra “projecto” do espanhol, que foi colocada entre parênteses e, logo, substituída pela forma em português “projeto”.

Além dos empréstimos, foram encontrados casos de estrangeirismos, como é possível observar nos exemplos seguintes:

P1 - Assunto: Solicitação de **finaciamento**

P3 - uma biblioteca de livre **acesso** para crianças

P4 - 27 de **novembre** de 2024

P5 - **necessario** para levar este **projecto**

P5 - parte do **projecto** “Geladeiroteca”

P6 - Eu **queiro** apresentar

P6 - sua **contribução** a esta causa

P7 - que **fizo** a senhora Dorselina

P7 - **Nese** sentido, a aplicação **dese projecto** na cidade

P8 - Prezados **gostaría** de comentar

P8 - assim poder gerar **conciência**

P9 - os livros podem **conseguir-se** mediante doações

P9 - temos muitas pessoas que tem **interesse** em **fazer-se** cargo das geladeirotecas

P10 - vocês **teram** ouvido

P10 - desde os **clasicos** da literatura brasileira

P12 - nossa amada **ciudade**

P12 - do **projecto** podem responder este e-mail

P13 - eu **presentarei** para vocês um projeto importante para **nosa** cidade

P15 - gerar **acesso** para cultura de uma forma divertida e fácil para **tuda** a população

Na construção de “finaciamente” ocorreu a supressão do ene. A construção de “acesso” consiste na combinação das palavras “acceso” do espanhol e “acesso” do português, ou seja, o estudante entendeu que o português tem dois esses para o som [s], mas não sabe que esta palavra não tem [ks] como ocorre no espanhol. A forma “novembre” combinou as palavras “noviembre” do espanhol e “novembro” do português. É pertinente observar, por exemplo, que, no caso da palavra “novembre”, poderíamos supor, inicialmente, que o participante 4 a tenha formado a partir da combinação entre o português (novembro) e o inglês (november), sua L2. Contudo, o próprio participante declara utilizar o inglês em apenas 1% de seu cotidiano, enquanto o espanhol corresponde a 90% e o PB a 9%. Esses dados indicam que a forma escrita “novembre” está, na realidade, mais associada à interação entre o PB e o espanhol.

A construção “necessario” foi escrita com dois esses como ocorre em português, mas em relação à acentuação ficou como em espanhol “necesario”. Em “projecto” houve a troca do “y” pelo “j” de “proyecto” para a forma-alvo “projeto”, isto é, o participante sabe que se escreve com jota, mas não sabe que não se diz [kt] como é em espanhol. A construção “queiro” uniu as palavras “quero” do português e “quiero” do espanhol. A forma “contribução” foi formada a partir da combinação de “contribuição” do português e “contribución” do espanhol. Em “fizo” o verbo fazer do português foi conjugado com a terminação “izo” como na forma do pretérito simples

do espanhol “hizo”. As formas “nese” e “dese” foram escritas com um esse somente, já que em espanhol não ocorre dois esses.

Além disso, na construção de “gostaría” foi utilizada no verbo gostar a terminação “fa” do condicional simples do espanhol, como ocorre em “gustaría”. Em “conciência” foi suprimido o esse. Em “interese” foi acrescentado um “e” na forma “interés” do espanhol e suprimido o acento. Já em “conseguirse” e “fazerse” foi acrescentado o “se” ao final do infinitivo do verbo fazer, como ocorre, por exemplo, em “hacerse” no espanhol. Na construção “teram”, o verbo ter foi organizado no futuro como ocorre em “tendrán” em espanhol. A forma “clasicos” uniu as palavras “clásicos” do espanhol e “classicos” do português. Em “ciudade” há a combinação de “cidade” do português e “ciudad” do espanhol. Já “presentarei” foi usado no lugar de “apresentarei” do português, seguindo a forma em espanhol “presentaré”.

Em relação às transferências de significado, encontramos ocorrências de extensões semânticas em construções como:

P2 - a realização do **sono** da Geladeiroteca

P4 - “Geladeiroteca” **e** um projeto que converte geladeiras

P4 - Seu acesso **e** gratuito

P7 - Fique **comprometida** com a situação

P8 - Por meio de este **correio**

P8 - a implementação de **mas** Geladeirotecas

P9 - reportagem da **Agencia**

P9 - Por isso **e** muito importante

P10 - educação nos **barros** das municípios

P10 - **Mais** o projeto ta precisando de apoio financeiro para criar **mas** geladeirotecas

P12 - “Geladeiroteca” **e** uma iniciativa feita por Dorcelina

P12 - **sim** vocês precisam mais informação

P13 - precisamos de sua ajuda para fazer que **mas** pessoas

P13 - ficaremos muito felices **sim** vocês pode ajudar

P14 - Esse projeto procura **animar** a comunidade

P15 - aguardando que suas **funções** estejam

P15 - **Está** geladeiroteca visa ser

Nos exemplos citados, as palavras grifadas foram inseridas em contextos que não condizem com o sentido que foi empregado pelo participante. No caso da palavra “sono”, por exemplo, relacionada ao ato de dormir, foi empregada no lugar de “sonho”, ato de sonhar. Isso ocorre porque em espanhol há somente uma palavra para as duas situações: “sueño”. A falta de acento gráfico em “e” faz com que em português seja a conjunção aditiva “e”, mas que na verdade a intenção do participante foi usar o verbo ser “é”. A utilização de “comprometida” não é adequada para o sentido pretendido pelo participante, neste caso a intenção era “envolvida”. A falta do “i” em “mas” faz com que, em português, a palavra tenha o sentido de oposição, e não de quantidade. Essa ocorrência pode ser explicada pelo fato de que em espanhol a forma é “más”. Já a construção “barros”, referente à terra, foi usada no lugar de “bairros”, área de uma cidade, isso ocorre porque em espanhol a forma é “barrios”.

Nos exemplos citados, há outros fenômenos que aparecem, como a falta de til em “educação”, a falta do cedilha em implementação e o “das” antes de municípios, porém não serão analisados nesta seção, pois não se enquadram como extensões semânticas.

Além das extensões semânticas, encontramos casos de decalques como é perceptível em:

P1 - O projeto consiste **em a** transformação de geladeiras

P1 - incentivar **aos** moradores

P2 - aproveitam o espaço **de** biblioteca

P2 - Muito obrigada **pela a** sua atenção

P4 - algo que é importante **em** muitas crianças

P5 - Eu **faz** parte do projecto “Geladeiroteca”

P5 - Agradeço **seu** ajuda

P6 - Educação **em** UFPel

P6 - para que este projeto **pode** ser implementado

P7 - muito potencial **em as** crianças

P7 - Para **fazer realidad**

P8 - Por meio **de este** correio

P8 - em nome **do** equipo

P9 - **Prezado** Secretaria

P9 - é importante **geral** cultura de ler

P10 - **das** municipios

P10 - pintar a geladeira de **muitos** cores

P11 - amante da cultura e **a** literatura

P11 - A fim de cuidar **o** material

P12 - sua ideia foi **facilita** a leitura

P13 - Por meio **de** presente

P13 - cultura em **os** bairros

P14 - é para o **beneficio** da comunidade

P15 - Tenho **pelo** medio deste email

P15 - buscando **com** experiencias bem sucedidas

Os exemplos retirados das produções dos participantes cinco e seis estão relacionados à utilização de verbos. No caso do P5, o verbo “fazer” foi conjugado na terceira pessoa do presente do indicativo no lugar da primeira pessoa do singular. No exemplo do P6, o verbo “poder” foi conjugado no presente do indicativo, enquanto a utilização do subjuntivo seria mais adequada, da mesma forma que em espanhol “possa”, porém o estudante adaptou para o português uma forma com [d], semelhante ao espanhol “pueda”.

Já nos exemplos dos participantes um, dois e oito, os estudantes conhecem as formas (“em” e “a”, por exemplo), mas não as restrições relacionadas às contrações dessas palavras em português, diferentemente de como ocorre no espanhol. Essa dificuldade pode ser explicada pela influência do espanhol, que, diferentemente do português, apresenta apenas duas contrações obrigatórias: *a + el = al* e *de + el = del*. Assim, os participantes tendem a transferir para o português um funcionamento que corresponde ao sistema do espanhol, no qual outras combinações de preposições e artigos não resultam em contração.

Além dos empréstimos, estrangeirismos, extensões semânticas e decalques, as produções da Tarefa 1 apresentavam ocorrências que não se enquadravam como transferências lexicais e, portanto, foram classificadas como “outros”, como é possível observar nos exemplos a seguir. Estes casos não se tratam, necessariamente, de influências, podem ser fenômenos de variação linguística ou casos de inadequação ortográfica e/ou gramatical em relação à norma culta do PB.

P1 - criar o **abito** da leitura

P2 - dentro dos bairros onde não **tem** biblioteca ou fácil **aceso** à cultura

P3 - Prezada Sra Maria Silva (**secretaria** do Municipio)

P3 - idealizou o **protejo** da “Geladeiroteca”

- P4 - descoberta **atraves** dos textos
- P5 - pois os **conteudo** dos livros não engorda
- P6 - **Apresados** senhores
- P6 - expandir esta **açao** para os bairros da cidade
- P7 - pintar as **geladeira**
- P8 - para a **implementação**
- P8 - maiormente **economicos**
- P9 - projeto muito **bacano**, que vai ajudar muito **à** comunidade
- P10 - o projeto tem muito sucesso **ate** hoje
- P10 - o Eder tem a **responsabilidade** de pintar
- P11 - não **tinhamos** roupas
- P11 - se **obtem** a partir da educação
- P12 - Um prazer contar com sua **atenção**
- P12 - vocês precisam mais **informação**
- P13 - **opções** boas
- P13 - Os **mininos**, adultos e idosos
- P14 - esse projeto **ja** foi realizado no **Matogrosso**
- P15 - estejam **ôtimas**
- P15 - uma **perspetiva** de gerar

No português e no espanhol, a mesma palavra às vezes apresenta a letra agá, outras vezes não. No caso da construção “abito”, o estudante acreditou que não haveria agá. Para ele, essa variação parece arbitrária. Há vários casos nas duas línguas em que isso ocorre, por exemplo: humedad (espanhol) e umidade (português); armonía (espanhol) e harmonia (português).

Já em outros exemplos observamos a falta de acento agudo em “através” e “conteúdo”, por exemplo, e a falta de til em “ação”. Além disso, há falta de concordância de número em “conteúdos” e “geladeiras”, já que o plural foi marcado somente no artigo nos dois casos.

4.3 Influências translinguísticas na tarefa de produção de gênero informal chat (Tarefa 2)

Nesta seção, apresentamos os resultados da análise da Tarefa 2, a produção de gênero informal chat. Na tarefa, os participantes deveriam conversar via WhatsApp

por escrito com o pesquisador. Na conversa, foram feitas oito perguntas relacionadas à temática sustentabilidade, baseadas no elemento provocador retirado do Celpe-Bras (2022). Para fins de análise, assim como na Tarefa 1, foram consideradas como línguas-fonte das transferências o espanhol e o inglês.

Foram contabilizadas as ocorrências de palavras ou expressões com influência translinguística produzidas pelos participantes. Os textos elaborados na Tarefa 2 possuíam entre 279 e 614 palavras e todos apresentavam influências translinguísticas lexicais, como é possível observar na Tabela 7, na qual é mostrada também a porcentagem de influências presentes nos textos de cada um dos participantes.

Tabela 7 - Número de palavras, número de influências e porcentagem de transferências dos textos de cada participante na Tarefa 2 (chat)

Participante	Número de palavras	Número de palavras com influências	Porcentagem de influências
1	325	15	4,62%
2	488	6	1,23%
3	316	4	1,27%
4	295	20	6,78%
5	409	16	3,91%
6	279	25	8,96%
7	427	16	3,75%
8	485	32	8,31%
9	424	21	4,95%
10	377	44	11,67%
11	614	16	2,61%
12	296	15	5,07%
13	424	56	13,21%
14	551	15	2,72%
15	366	28	7,65%
Total	6.076	330	5,43%

Fonte: elaborado pelo autor

Alguns textos contêm maior quantidade de influências translinguísticas, como os dos participantes treze, dez e seis, outros com menos, como os textos dos participantes dois, três e onze. Ao analisar as produções textuais, foram encontrados casos de transferências de forma e de significado, além de casos que não se enquadravam como influências lexicais e que foram categorizadas como “outros”, como é possível observar na Tabela 8.

Tabela 8 - Contabilização e categorização das influências translinguísticas da Tarefa 2 (produção de chat)

Tipo de influência	Número de ocorrências (língua-fonte: espanhol)	Número de ocorrências (língua-fonte: inglês)	Porcentagem
Empréstimos	102	1	30,91%
Estrangeirismos	40		12,12%
Extensões semânticas	41		12,42%
Decalques	72		21,82%
Outros	75		22,73%
Total	330		

Fonte: elaborado pelo autor

Nas produções dos chats, como é possível perceber, a língua-fonte que prevaleceu foi o espanhol, sendo encontrada somente uma influência do inglês. A seguir, analisamos exemplos de transferências de forma e de significado encontrados nas produções textuais dos participantes. Assim como na Tarefa 1, os empréstimos foram o tipo de transferência mais frequente nas produções. Alguns exemplos são detalhados a seguir:

P1 - eu quero deixar **un** mundo melhor para minha **familia**

P1 - a maioria das pessoas não usa **pilas**

P3 - Por isso que falam tanto de reciclar reusar **reducir**

P4 - São muito **ruines**

P4 - muito **sucio**

P5 - aprendo escutando as pessoas falar **o** quando leio

P5 - Acho que **otra** dica pode o uso das "Três R" reduzir, reutilizar e reciclar

P6 - Eu acho que desligar-se **del** celular ou computador por **un día**, seria legal, **pero** pouca realista

P7 - **Actualmente** conhecemos a crítica situação

P7 - muitas **veces** algo tão básico

P8 - são geradas mais **cosas**

P8 - a **pereza** é muito grande

P9 - sempre **cumplo** mas eu tento fazer isso

P9 - na **actualidade** não se fala

P10 - não gosta de **caminar**

P10 - o **comportamiento** das crianças

P11 - Uma forma de **contrarrestar** os efeitos

P11 - cuida também do **medio** ambiente

P12 - O **calentamiento** global

P12 - ser usada mais **frecuente**

P13 - mundo que **consume** de tudo

P13 - não **existen** mais

P14 - odeio água **fría**

P14 - tem se **adherido** muito bem

P15 - o problema é da **industria**

P15 - vou em **ferias** de **productores**

Em todos os exemplos, temos palavras cuja forma e cujo significado foram transferidos do espanhol para os textos em português. As formas-alvo eram “um”, “família”, “pilhas”, “reduzir”, “ruins”, “sujo”, “ou”, “outra”, “do”, “um dia”, “mas”, “atualmente”, “vezes”, “coisas”, “preguiça”, “cumpro”, “atualidade”, “caminhar”, “comportamento”, “contrastar”, “meio”, “aquecimento”, “frequente”, “consume”, “existem”, “fria”, “aderido”, “indústria”, “feiras” e “produtores”.

A única ocorrência de transferência do inglês na Tarefa 2 consiste em um empréstimo, conforme ilustrado no exemplo a seguir:

P10 - o **telephone** afeita o **comportamiento** das crianças

Assim como ocorreu na Tarefa 1 e com o mesmo participante, a palavra em inglês “telephone” foi usada no lugar de “telefone” em português. Chama a atenção o fato de que o mesmo participante em outro momento no texto utiliza a forma-alvo em português e depois alterna para o inglês. Essa ocorrência pode ser explicada pelo fato de o participante utilizar o inglês em seu dia a dia, isto é, o fator recência influencia,

pois o estudante afirmou utilizar o inglês em 30% da sua rotina, mesmo percentual do português.

A ocorrência de “afeita”, no exemplo extraído do chat do P10, parece se tratar de um erro de digitação, isto é, foi acrescentado um i ao verbo “afeta”, e não se trata do verbo “afeitar” do espanhol, que significa fazer a barba.

Em relação aos estrangeirismos, encontramos casos de palavras que foram criadas a partir da combinação de palavras do português e do espanhol, como demonstram os exemplos a seguir:

P1 - próximas **generações**

P1 - **También** ficar sem computador

P4 - **Bano** gelado

P5 - se as coisas **escasseassem** mais do que já está

P5 - Normalmente é mais no teórico, **falan** muito **desso**

P6 - porque **nosstras** ações

P7 - causa da **conciência** das pessoas

P8 - **podería** se dizer

P8 - eu sempre **fazo** isso

P9 - A sustentabilidade é muito importante porque ao **salude** mental, física e emocional **face** parte de nós

P10 - nossa **generação**

P10 - usado **olheando** a cidade

P12 - também tentar comprar roupa que **poda** ser usada mais frecuente

P13 - que **fazen** que as pessoas **tornasen** ansiosas

P15 - **tambem** pode entrar em modismo

P15 - neste tempo **tudos** somos afetados

Em relação à construção de “bano”, temos a combinação das palavras “baño” do espanhol e “banho” do português. Em “escasseassem”, o participante entende que em português, diferentemente do espanhol, se utiliza dois esses, porém isso fez com que ele criasse uma nova forma do verbo “escassear”, marcado duas vezes com SS. Em “falan” foi adicionada ao verbo “falar” uma desinência característica do espanhol como ocorre em “hablan”. Em “desso”, ocorreu a contração da preposição “de” com o demonstrativo “isso”. Em “salude”, houve a combinação das palavras “salud” do espanhol com “saúde” do português. Já os dois últimos casos referem-se à utilização

de verbos. Nos dois exemplos, os verbos receberam terminações do espanhol como ocorre em “hace” e “pueda”.

Observamos, também, casos de extensões semânticas:

P2 - O efeito **fumaça** da vida cotidiana

P3 - o uso de uma garrafa **recarregável**

P4 - **mais** a cidade onde eu moro, ficamos muito preocupados

P4 - Pelotas **e** muito sucio

P5 - há muitas coisas **malas** ocorrendo devido ao mal cuidado e desgaste do meio ambiente

P5 - **mais** eu vejo algumas vezes na rua muito lixo

P6 - **médio** ambiente

P6 - tener **más** zonas azuis

P7 - muito **más** zonas azuis

P7 - **Mais** acho que pode melhorar

P8 - escolhe o **mas** fácil

P8 - então **e** melhor aproveitar

P9 - **esta** ligado pra ser feliz

P9 - Tentar deixar **ou** celular desligado

P10 - **todo** isso ta afetando

P10 - a gente fica mais tranquilo **sim** telefone

P11 - tem se **convertido** em ferramentas

P11 - prefiro museus e **demais**

P12 - O calentamiento global **tem** as pessoas mais

P12 - a gente está **escova** os dentes

P13 - **Vir** sua vida bem

P13 - reciclam **materias**

P14 - a compra de comida com **envelopes**

P14 - ser mais **ciente** sobre a comida

P15 - modismo **mais** sempre é bom fazer

P15 - **mais** o problema é

As palavras destacadas não condizem com o sentido pretendido, por exemplo, a utilização de “fumaça” foi empregada no lugar de “estufa”. A falta de acento em “e” faz com que a palavra não tenha o sentido do verbo ser desejado pelo participante. Além disso, o uso de “más” não possui o mesmo sentido do espanhol, que significa

“mais”, e, portanto, não foi empregado adequadamente nos contextos em que foi utilizado.

Além disso, as produções dos participantes no chat apresentavam decalques:

P1 - não gosto **de a** água gelada

P1 - mais educação **disso**

P2 - por causa de **crias** consciência ambiental

P2 - Muitas pessoas **falar** da consciência de cuidar o nosso planeta

P4 - Na realidade são **todos** boas, **alguns deles** eu não tinha pensado como sustentável

P4 - Eu não poderia falar de **tudo** meu pais

P5 - Eu gosto de reutilizar muitas coisas, **já** seja para fazer arte

P5 - as pessoas não **faz**

P6 - ações podem ajudar **à** melhorar a vida

P6 - **em as** ruas

P7 - então sou consciente **desde** as ciências ambientais

P7 - **não** todas as pessoas tem interesse em fazer coisas boas por nosso planeta

P8 - **tudo** mundo sempre quer fazer

P8 - Desligue-se, **permite** ficar sem celular e computador por um dia

P9 - **Ao** mais eu **goste**

P9 - eu gosto **a** verdade

P10 - o foco **de isso**

P10 - Eu estou **preocupa** sim

P11 - porque percebo **do** quanto lixo

P11 - além de aproveitar **das** visitas

P12 - além **de isso** tem boas práticas

P12 - muita consciência **de isso**

P13 - E os recursos não **so** infinitos

P13 - aberto **em** cozinha

P14 - **além como** da sobrevivência

P15 - **tudo** o ecossistema

P15 - **Direitamente** e com certeza

Nas palavras destacadas, fica evidente que os participantes conhecem as palavras em português, mas não as suas restrições relevantes, como, por exemplo, a

falta de contração da preposição “de” com o artigo “a” ou com o demonstrativo “isso”. Esse fenômeno ocorre porque em espanhol nestas situações não acontecem contrações.

Nas produções da Tarefa 2, assim como na Tarefa 1, também encontramos casos de ocorrências que não se enquadravam no âmbito das transferências lexicais e que, em vista disso, foram classificados como “outros”:

P1 - Não, no meu **país** a sustentabilidade não é **considerado** importante

P2 - com **um** recursos naturais

P2 - mas elas não **se** levam em conta

P4 - Não tirar **matearíais** poluentes

P4 - Eu não poderia falar de tudo meu **país**

P5 - escrever os textos **a** mão

P6 - estou **concente** de que estamos

P6 - Levar **lixio** em sacolas

P7 - tem uma **virga** (,)

P8 - o pessoal **nao faz** muito, daí surge a questão de **sobre-produção** de coisas

P9 - sempre estamos **procastinando** com ele

P10 - compras e **sinonimo** de **plastico** de lixo

P11 - em lugares com pessoas de alto **nível** de formação ou nas universidades e **escritorios** da cidade existe uma **consciencia** maior

P12 - as pessoas mais **alerta** com isso

P12 - as pessoas ainda não **tem** muita consciência

P13 - **ágora** estão terminando

P13 - Uma casa **comparthilada**

P14 - **Nao** gostaria

P14 - diminuir o **desperdiço** de comida

P15 - tem **various** assuntos e diferentes olhares

P15 - produção agrícola de monocultivo **trasnacional**

Nos exemplos expostos acima, observamos diferentes fenômenos, por exemplo, falta de acento gráfico em “país”, “não”, “plástico”, “nível”, “escritórios” e “têm”. Há também falta de acento circunflexo em “sinônimo” e “consciência”. Percebemos a não concordância em “considerado” e “alerta”. Além de outras inadequações ortográficas em construções como “matearíais”, “concente”, “lixio”,

“virga”, “faza”, “sobre-produção”, “procastinando”, “ágora”, “comparthilada”, “desperdiço”, “various” e “trasnacional”.

4.4 Comparação entre as tarefas

Nesta seção, apresentamos a quantidade total de influências translinguísticas observadas nas produções dos participantes, considerando o número de palavras produzidas em cada uma das tarefas propostas. Essa análise foi realizada com o intuito de discutir o objetivo de verificar em qual dos dois gêneros discursivos — o e-mail, de caráter mais formal, ou o chat, de natureza informal — as influências lexicais ocorrem com maior frequência. Essa comparação permite refletir sobre o impacto do contexto comunicativo na manifestação de traços linguísticos de outra língua no uso do PB.

Tabela 9 - Quantidade e porcentagem de influências nas tarefas

	Tarefa 1 (e-mail: gênero formal)	Tarefa 2 (chat: gênero informal)
Número total de palavras	2.340	6.076
Número de palavras com influência	267	330
Porcentagem de influências	11,41%	5,43%

Fonte: elaborado pelo autor

Ao comparar o número total de palavras produzido pelos participantes e o número de palavras com influências, observamos que, no geral, houve uma diferença entre a frequência do fenômeno entre as duas tarefas. Isto é, nas produções da Tarefa 1, cujo contexto era mais formal, os participantes apresentaram um percentual maior de transferências. Já na Tarefa 2, cujo contexto era mais informal, a porcentagem de influências de outras línguas foi menor, apesar da maior quantidade de palavras. O contexto formal é mais propenso às transferências linguísticas porque exige maior controle cognitivo para inibir as outras línguas e focar na língua-alvo, o que gera sobrecarga mental e favorece o surgimento de influências. Já no contexto informal, há menor pressão, maior liberdade comunicativa e menos necessidade de

monitoramento, o que torna mais fácil gerenciar as línguas e, conseqüentemente, reduz a ocorrência de transferências (Dewaele, 2001; Murphy, 2003).

Por fim, com o objetivo de evidenciar os resultados individuais de maneira mais detalhada, realizamos uma comparação entre os percentuais de influência de cada participante em relação a cada uma das tarefas propostas no estudo, conforme exposto na Tabela 10.

Tabela 10 - Porcentagem individual das influências dos participantes nas duas tarefas

Participante	% de influências Tarefa 1	% de influências Tarefa 2
1	6,99%	4,62%
2	7,27%	1,23%
3	4,35%	1,27%
4	5,08%	6,78%
5	14,41%	3,91%
6	19,49%	8,96%
7	16,18%	3,75%
8	12,78%	8,31%
9	12,5%	4,95%
10	19,25%	11,67%
11	5,12%	2,61%
12	13,13%	5,07%
13	20,33%	13,21%
14	6,12%	2,72%
15	18,35%	7,65%

Fonte: elaborado pelo autor

Constatamos que a porcentagem de influências foi maior nas produções de todos os participantes na Tarefa 1, produção do gênero formal e-mail, exceto no texto do participante quatro, que apresentou um percentual de transferências maior na Tarefa 2, produção do gênero informal chat. Alguns participantes que tiveram altas porcentagens na Tarefa 1, como os participantes seis (19,49%), sete (16,18%) e cinco (14,41%), apresentaram uma queda considerável na Tarefa 2 (8,96%, 3,75% e 3,91%, respectivamente).

Por outro lado, alguns mantiveram uma tendência relativamente alta nas duas tarefas, como os participantes dez (19,25% e 11,67%), treze (20,33% e 13,21%) e oito (12,78% e 8,31%), embora ainda com redução. Houve também casos de inversão, como o participante quatro, que teve 5,08% na Tarefa 1 e 6,78% na Tarefa 2, aumentando na segunda tarefa, o que foi incomum entre os demais. Portanto, não é possível afirmar que há uma correspondência direta. Embora alguns participantes com alto índice na Tarefa 1 também tenham tido altos índices na Tarefa 2, em geral, a tendência foi de queda nas influências na segunda tarefa.

4.5 Discussão geral

Este estudo investigou as influências translinguísticas lexicais presentes na produção escrita em PB por falantes de espanhol, inglês, português e outras línguas. A investigação contou com duas tarefas de produção textual: uma de gênero e-mail (formal) e outra de gênero chat (informal). Tivemos três objetivos específicos: (1) identificar a(s) língua(s)-fonte das influências translinguísticas lexicais na produção escrita em português pelos falantes multilíngues de espanhol; (2) verificar em qual dos dois gêneros, e-mail (formal) ou chat (informal), as influências translinguísticas lexicais seriam mais frequentes e (3) examinar qual tipo de influência (empréstimo, estrangeirismo, extensão semântica ou decalque) seria mais frequente em cada um dos dois gêneros.

A partir desses objetivos, foram elaboradas as perguntas de pesquisa e as hipóteses, que serão discutidas a seguir.

Pergunta de pesquisa 1: Qual(is) é(são) a(s) língua(s)-fonte das influências translinguísticas lexicais na escrita em português?

Hipótese 1: A língua-fonte das influências translinguísticas lexicais será o espanhol devido à proximidade tipológica entre o português e o espanhol. Essa hipótese está embasada em estudos prévios que mostraram que o fator proximidade tipológica é um grande influenciador das transferências linguísticas (Pinto, 2012; Stein, 2014; Freitas, 2021).

Ao analisar as duas tarefas de produção textual, confirmamos a hipótese 1, pois houve uma influência quase total do espanhol, sendo encontradas somente duas ocorrências de empréstimos do inglês, uma na Tarefa 1 e outra na Tarefa 2, do total de 597 influências, 267 da Tarefa 1 e 330 da Tarefa 2. Tais resultados condizem com

os estudos de Carvalho e Silva (2006), Pinto (2012), Stein (2014), Freitas (2021) e Adelson (2022), indicando que o fator tipologia é significativo para a ocorrência de transferências. Isto é, as influências são mais comuns entre o par linguístico português e espanhol do que do inglês, principalmente devido à alta proximidade tipológica e lexical entre essas línguas, que pertencem ao mesmo tronco. Essa similaridade leva os aprendizes a perceberem que há maiores chances de sucesso ao transferir estruturas, vocabulário e formas do português para o espanhol, ou vice-versa. Já o inglês, por ser uma língua tipologicamente mais distante, tende a ser menos ativado na produção da L3, aparecendo com muito menos frequência como fonte de transferência. Tanto Stein (2014) quanto Freitas (2021) comprovam em seus dados que a tipologia linguística se sobrepõe a fatores como ordem de aquisição ou status de L2, explicando por que os participantes recorrem mais ao português e ao espanhol em suas produções, e não ao inglês.

Pergunta de pesquisa 2: Em qual gênero discursivo aparecerão mais influências translinguísticas?

Hipótese 2: No gênero discursivo mais formal (e-mail) as influências translinguísticas lexicais serão mais frequentes. Essa hipótese está embasada em estudos prévios que mostraram que o contexto formal é mais propício para a ocorrência de transferências do que o contexto informal (Dewaele, 2001; Murphy, 2003).

A hipótese 2 foi confirmada, visto que nas produções dos e-mails, que totalizaram 2.340 palavras, houve um percentual de 11,47% de influências, enquanto nas produções dos chats, das 6.076 palavras, apenas 5,43% consistiam em transferências. Tais resultados condizem com os estudos de Dewaele (2001) e Murphy (2003), indicando que o contexto formal é mais propício para a ocorrência de transferências do que o contexto informal. Isso ocorre, segundo os autores, por uma combinação de fatores cognitivos e emocionais. Dewaele (2001) explica que, em situações formais, os falantes fazem um esforço maior para inibir as línguas previamente adquiridas e manter ativa apenas a língua-alvo. Esse controle exige um custo cognitivo elevado, que pode sobrecarregar o sistema de processamento linguístico. Além disso, Murphy (2003) complementa essa explicação ao destacar que, no caso de multilíngues, a dificuldade de inibir línguas anteriormente adquiridas é acentuada em tarefas cognitivamente exigentes, como interações formais.

Pergunta de pesquisa 3: Quais tipos de influências translinguísticas lexicais são mais frequentes nos dois gêneros?

Hipótese 3: Os empréstimos serão mais frequentes nas produções escritas nos dois gêneros. Essa hipótese está embasada em um estudo prévio que mostrou que o empréstimo, uma transferência de forma, é mais constante quando se trata do par linguístico português e espanhol (Freitas, 2021).

A hipótese 3 foi confirmada, pois em ambas as produções a transferência de forma empréstimo foi a que mais apareceu, com um percentual de 31,72% na Tarefa 1 e 31,21% na Tarefa 2. Tais resultados condizem com o estudo de Freitas (2021), indicando que os empréstimos são utilizados para suprir lacunas na língua-alvo. O maior número de ocorrências de empréstimos, em comparação com outros tipos de influências, se deve ao fato de que os empréstimos representam uma estratégia mais direta e de menor custo cognitivo nas produções orais e escritas. Isso ocorre porque, diante de uma dificuldade lexical momentânea, o aprendiz opta por utilizar uma palavra de outra língua de seu repertório, muitas vezes sem adaptações. Além disso, o predomínio dos empréstimos reflete tanto a facilidade de acesso a itens lexicais de outras línguas no repertório dos multilíngues quanto o fato de eles serem uma solução rápida e eficiente em situações de comunicação.

5 Considerações finais

O presente trabalho teve como objetivo analisar as influências translinguísticas lexicais presentes na produção escrita em dois gêneros diferentes em PB por falantes multilíngues de espanhol por meio de duas tarefas escritas: uma de produção de gênero formal e-mail e outra de gênero informal chat. Constatamos, após analisar as influências translinguísticas lexicais, que o espanhol, língua materna dos participantes e língua tipologicamente semelhante ao português, foi a principal língua-fonte nas duas tarefas de produção escrita e que a transferência do inglês foi quase nula.

Além disso, verificamos que as influências translinguísticas lexicais foram mais frequentes nas produções do gênero e-mail (formal) do que no gênero chat (informal). Percebemos, também, que a transferência de forma empréstimo foi mais frequente nos textos produzidos nos dois gêneros.

Tivemos algumas limitações metodológicas no estudo, por exemplo, a falta de uma indicação precisa dos níveis de proficiência dos participantes, visto que, devido ao pouco tempo para a realização da coleta, somente conseguimos obter dados das proficiências autoavaliadas dos estudantes. Além disso, o fato de a coleta ter sido realizada por um pesquisador brasileiro e professor de português pode ter impactado o desempenho dos estudantes. É possível que eles tenham se sentido pressionados ou nervosos diante da percepção de estarem sendo avaliados. Esse fator, portanto, pode ter levado os participantes a adotarem estratégias de monitoramento linguístico mais rigorosas, alterando sua performance e, conseqüentemente, influenciando suas produções.

Outra limitação diz respeito ao fato de a coleta dos dados ter sido realizada de forma online. Nesse formato, não há como garantir plenamente que os participantes tenham realizado as atividades de maneira totalmente autônoma, sem recorrer a consultas externas, como tradutores, dicionários ou buscas na internet. Essa possibilidade pode ter impactado diretamente as produções, uma vez que o acesso a recursos externos pode ter reduzido a ocorrência de determinados fenômenos linguísticos espontâneos, como as influências, além de gerar dados que não refletem com total fidelidade os conhecimentos e habilidades linguísticas mobilizados em situações mais controladas.

Além disso, uma limitação que também precisa ser considerada neste estudo é o número reduzido de participantes. No entanto, esse fator é recorrente em

pesquisas na área do multilinguismo, uma vez que se trata de um perfil de aprendizes com características bastante específicas e, conseqüentemente, de difícil acesso. Ainda assim, os dados obtidos oferecem contribuições relevantes, especialmente no âmbito qualitativo, permitindo uma análise aprofundada dos fenômenos observados.

Em relação às perspectivas futuras, pretendemos divulgar os achados da investigação em periódicos especializados nas áreas de Línguas em Contato e Psicolinguística a fim de alcançar pesquisadores que estudam as influências translinguísticas, contribuindo, assim, com os estudos linguísticos. Além disso, planejamos compartilhar os resultados da pesquisa em *blogs* de divulgação científica no intuito de aproximar a temática das transferências ao público leigo e aos entusiastas das línguas adicionais, além dos próprios participantes.

Consideramos importante que os resultados deste estudo possam subsidiar reflexões e práticas pedagógicas voltadas ao ensino de línguas em contextos multilíngues. Uma ação relevante seria sensibilizar os professores em formação dos cursos de Letras da UFPel para a importância de reconhecer e compreender os efeitos das influências translinguísticas no processo de aprendizagem. Ao adotar uma postura mais aberta e consciente em relação à presença das línguas que os alunos já dominam, os docentes podem transformar essas influências em recursos pedagógicos, promovendo atividades que favoreçam a comparação linguística, a reflexão metalinguística e, conseqüentemente, o desenvolvimento de uma competência linguística mais sólida e consciente.

Investigações futuras sobre o tema desta pesquisa são possíveis e extremamente necessárias, por exemplo, investigando o fenômeno das transferências com grupos de falantes de outras línguas, tanto tipologicamente semelhantes quanto diferentes. Além disso, outra sugestão de pesquisa é explorar as influências translinguísticas na produção oral, considerando que essa habilidade desempenha um papel central no uso comunicativo da língua. A oralidade envolve não apenas aspectos linguísticos, como vocabulário e estruturas gramaticais, mas também elementos prosódicos, pragmáticos e culturais, o que a torna um campo fértil para a observação de transferências. A produção oral é uma das competências mais valorizadas em contextos reais de interação e é avaliada em exames de proficiência, como o Celpe-Bras, nos quais se espera que o estudante demonstre fluência, adequação e autonomia no uso do português em situações autênticas de comunicação.

Outras pesquisas podem explorar questões didáticas relacionadas às influências translinguísticas por meio de diferentes abordagens. Uma possibilidade é a realização de pesquisas etnográficas em sala de aula, que permitam observar, de forma natural e contextualizada, como os alunos lidam com as influências de outras línguas durante as interações e atividades. Além disso, estudos voltados para a preparação de materiais didáticos podem investigar como recursos pedagógicos podem ser elaborados de forma a reconhecer e aproveitar as influências translinguísticas como ferramentas de aprendizagem, em vez de tratá-las apenas como erros. Outra linha promissora é o desenvolvimento de pesquisas-ação, nas quais professores e pesquisadores trabalhem colaborativamente na implementação e avaliação de práticas pedagógicas que integrem a consciência das influências linguísticas, promovendo reflexões e estratégias mais eficazes para o ensino de línguas em contextos multilíngues.

Os resultados desta investigação podem auxiliar professores de PLA no preparo e na organização de aulas e cursos voltados para falantes de espanhol, uma vez que proporcionam reflexões importantes sobre as semelhanças e diferenças entre as duas línguas. Esse conhecimento é fundamental para o planejamento de práticas pedagógicas mais eficazes, pois permite que os docentes reconheçam os elementos compartilhados entre os idiomas, que podem ser utilizados como facilitadores no processo de aprendizagem. Nesse sentido, é essencial considerar os pontos de aproximação que favorecem a aquisição do português, ao mesmo tempo em que se destaca a necessidade de evidenciar os aspectos divergentes das duas línguas, que podem gerar dificuldades e, por isso, exigem atenção e tratamento didático adequado.

Além disso, consideramos fundamental avançar em uma pedagogia do PLA que reconheça e valorize as línguas previamente adquiridas pelos aprendizes, em especial o espanhol, não apenas como fonte de transferência, mas como recurso de intercompreensão. Nesse sentido, é relevante propor práticas pedagógicas que incentivem a consciência linguística por meio de comparações contrastivas entre o português e o espanhol, favorecendo a reflexão sobre semelhanças e diferenças estruturais das duas línguas. Além disso, recomendamos o desenvolvimento de atividades que articulem oralidade e escrita em diferentes gêneros discursivos, formais e informais, preparando os estudantes para situações reais de interação social e acadêmica. Para tanto, destacamos a importância de formar professores capazes de atuar em contextos multilíngues, explorando os repertórios dos alunos de maneira

crítica e inclusiva, bem como de investir na produção de materiais didáticos específicos que dialoguem com a realidade de falantes de espanhol em processo de aprendizagem do português.

Referências

- ADELSON, Leah May. **Crosslinguistic influence from Spanish in L3 Portuguese: the roles of language background, psychotypology, proficiency level, and crosslinguistic awareness**. 2022. 188 f. Tese (Doutorado em Espanhol e Português) – Georgetown University, Washington, D.C.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? *In*: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (org.). **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. Campinas: Pontes, 2001. p. 13-21.
- ALONSO, Rocío. Português para falantes de espanhol: aspetos chave na formação de professores. **De volta ao futuro da língua portuguesa. Atas do V SIMELP-Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa**, 2017, p. 3543-3560.
- ALVES, Ubiratã Kickhöfel; BRISOLARA, Luciene Bassols; PEROZZO, Reiner Vinicius. **Curtindo os Sons do Brasil**: Fonética do Português do Brasil para Hispanofalantes. 1. ed. Lisboa: LIDEL Edições Técnicas, 2017.
- ARONIN, Larissa. What is Multilingualism? *In*: SINGLETON, David; ARONIN, Larissa. (ed.) **Twelve Lectures on Multilingualism**. Multilingual Matters: Bristol, 2019. p. 3-34.
- ARONIN, Larissa; JESSNER, Ulrike. Understanding current multilingualism: what can the butterfly tell us?. *In*: JESSNER, Ulrike; KRAMSCH, Claire. **The multilingual challenge: Cross-disciplinary perspectives**. Berlin: Walter de Gruyter, 2015. p. 271-291.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARBOSA, Cibele Nascente; GUIMARÃES, Fabiana. **Brasil Intercultural – Língua e Cultura Brasileira para Estrangeiros**. 1. Ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Casa do Brasil, 2015.
- BARRETO, Erika Maritza Maldonado. **Os deslocamentos do sujeito nas tarefas de escrita propostas nos exames DELE e Celpe-Bras**. 2022. 281 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2022.
- BASTOS, Rachel Louzada. **Conteúdos para o ensino de português para estrangeiros: contribuições do Celpe-Bras**. 2012. 184 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- BEAUFILS, David; TOMIN, Vojtěch. **Compare Languages – Spanish vs Portuguese**. eLinguistics.net, 2020. Disponível em: http://www.elinguistics.net/Compare_Languages.aspx?Language1=Spanish&Language2=Portuguese&Order=Calc. Acesso em: 14 jun. 2025.

BIZON, Ana Cecília Cossi; FONTÃO DO PATROCÍNIO, Maria Elizabeth; DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. **Mano a Mano**: Português para Falantes de Espanhol: Volume 1 – Básico. 1. ed. Londres: Routledge, 2021.

BIZON, Ana Cecília Cossi; FONTÃO DO PATROCÍNIO, Maria Elizabeth; DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. **Mano a Mano**: Português para Falantes de Espanhol: Volume 2 – Intermediário. 1. ed. Londres: Routledge, 2021.

BLANK, Cíntia Ávila. **A influência grafo-fônico-fonológica na produção oral e no processamento de priming em multilíngues**: uma perspectiva dinâmica. 2013. 225 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas (UCPel), Pelotas, 2013.

BRASIL. (2018). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Programa Leitorado**. Disponível em: <http://capes.gov.br/cooperacaointernacional/multinacional/programa-leitorado>. Acesso em: 26 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento base do exame Celpe-Bras** [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2020a.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola** [recurso eletrônico]. Brasília: FUNAG, 2020b.

BROWN, Amanda; GULLBERG, Marianne. Bidirectional cross-linguistic influence in event conceptualization? Expressions of Path among Japanese learners of English. **Bilingualism: Language and cognition**. v. 14, p. 79-94, 2011.

BULLA, Gabriela da Silva; KUHN, Tanara Zingano. ReVEL na Escola: Português como Língua Adicional no Brasil - perfis e contextos implicados. **ReVEL**. v. 18, p. 01-28, n. 35, 2020.

BUSCH, Brigitta. The linguistic repertoire revisited. **Applied linguistics**. v. 33, p. 503-523, 2012.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007.

CARMONA, Mercedes Pizarro; PREUX, Anna Doquin de Saint; RAMOS, Joseba Ezeiza. Influencia interlingüística y eficacia comunicativa en las producciones orales de aprendices plurilingües de español. **Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación**. v. 81, p. 209-230, 2020.

CARVALHO, Ana Maria; SILVA, Antonio José Bacelar da. Cross-linguistic influence in third language acquisition: The case of Spanish-English bilinguals' acquisition of Portuguese. **Foreign Language Annals**, v. 39, n. 2, p. 185–202, 2006

CASTRO, Pedrina Barros de. **Produção escrita**: encontros e desencontros entre os livros didáticos de português do Brasil para estrangeiros e o exame Celpe-Bras. 2006. 176 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu de; SILVA, Bianca G. **Imigração e refúgio no Brasil**: Retratos da década de 2010. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2021.

CENOZ, Jasone. The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. **Language teaching**, v. 46, n. 1, p. 1-16, 2013.

CENOZ, Jasone. The Effect of Linguistic Distance, L2 Status and Age on Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. *In*: CENOZ, Jasone; HUFEISEN, Britta; JESSNER, Ulrike. (Eds.). **Cross-linguistic influence in third language acquisition**: psycholinguistic perspectives. Clevedon: Multilingual Matters, 2001. p. 8-20.

CZOPEK, Natalia. Influências interlinguísticas no léxico do português usado na ilha de São Vicente, Cabo Verde. **Études romanes de Brno**, p. 57-72, 2021.

DAMASCENO, Vanessa Doumid; SELBACH, Helena Vitalina. O Programa Português para Estrangeiros: panorama de ações e contribuições para a educação de professores de PLA. **Entretextos**, v. 21, n. 3 Esp., p. 151-162, 2021.

DE ANGELIS, Gessica; SELINKER, Larry. Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind. *In*: CENOZ, Jasone; HUFEISEN, Britta; JESSNER, Ulrike. (Eds.). **Cross-linguistic influence in third language acquisition**: psycholinguistic perspectives. Clevedon: Multilingual Matters, 2001. p. 42-58.

DEWAELE, Jean-Marc. Activation or Inhibition? The Interaction of L1, L2 and L3 on the Language Mode Continuum. *In*: CENOZ, Jasone; HUFEISEN, Britta; JESSNER, Ulrike. (Eds.). **Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives**. Clevedon: Multilingual Matters, 2001. p. 69-89.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. Política linguística do Estado brasileiro para a divulgação do português em países de língua oficial espanhola. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 51, p. 435-458, 2012.

EBERHARD, David. M.; SIMONS, Gary. F.; FENNIG, Charles D. (eds.). **Ethnologue**: Languages of the World. Twenty-seventh edition. Dallas, Texas: SIL International. Disponível em: <http://www.ethnologue.com>. Acesso em: 19 mar. 2024.

ECKE, Peter. Lexical Retrieval in a Third Language: Evidence from Errors and Tip-of-the-Tongue States. *In*: CENOZ, Jasone; HUFEISEN, Britta; JESSNER, Ulrike. (Eds.). **Cross-linguistic influence in third language acquisition**: psycholinguistic perspectives. Clevedon: Multilingual Matters, 2001. p. 90-114.

FERRAZ, Aderlande Pereira. O panorama linguístico brasileiro: a coexistência de línguas minoritárias com o português. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 09, p. 43-73, 2008.

FERREIRA, Laura Márcia Luiza. Material para o ensino de português para falantes de Espanhol para o contexto universitário. **Domínios de Linguagem**, v. 12, p. 910-939, 2018.

FERREIRA, Renan Castro. **Similaridades translinguísticas entre português e inglês e os phrasal verbs**: a percepção de aprendizes de inglês-LE. (2018). Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

FERREIRA, Renan Castro; MOZZILLO, Isabella. Transferência conceitual: o relativismo linguístico na aprendizagem de segunda língua. **Alfa: Revista de Linguística**, vol. 65, p. e12799, 2021.

FONSECA, Laís Cirne Avila da. **Transferência léxico-semântica no multilinguismo**. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FONTÃO DO PATROCÍNIO, Elizabeth; BIZON, Ana Cecília Cossi. Revisitando um professor em sua sala de aula: movimentos em direção a uma prática diferenciada. *In*: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (org.). **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. Campinas: Pontes, 2001. p. 23-37.

FREITAS, Raphaela Palombo Bica de. **Influências translinguísticas lexicais na produção oral em espanhol por brasileiros adultos imigrantes falantes de português, espanhol e inglês**. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pelotas.

FREITAS, Raphaela Palombo Bica de; LIMBERGER, Bernardo Kolling; MOZZILLO, Isabella. A transferência linguística na aprendizagem de espanhol como língua estrangeira por aprendizes brasileiros: uma revisão bibliográfica. **Prolíngua**, v. 16, n.1, p. 84-96, 2021.

GROSJEAN, François. Bilinguismo individual. Tradução: Heloisa A. Brito de Mello e Dilys K. Rees. **Revista UFG**, n. 5, p. 163-176, 2008.

GROSJEAN, François. **Bilingual: Life and Reality**. Harvard University Press: Boston, 2010.

JARVIS, Scott. Lexical Transfer. *In*: PAVLENKO, Aneta. **The Bilingual Mental Lexicon**: Interdisciplinary Approaches. Bristol/Bufo/Toronto: Multilingual Matters, 2009. p. 99-124.

JARVIS, Scott; PAVLENKO, Aneta. **Crosslinguistic influence in language and cognition**. New York: Routledge, 2008.

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

LIMBERGER, Bernardo Kolling; BUCHWEITZ, Augusto. Estudos sobre a relação entre bilinguismo e cognição: o controle inibitório e memória de trabalho. **Letrônica**, v. 5, n. 2, p. 67–87, 2012.

LOMBELLO, Leonor C.; EL-DASH, Linda Gentry; BALEEIRO, Marisa A. Subsídios para a elaboração de material didático para falantes de espanhol. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 1, p. 1-11, 1983.

MAIMONE, Luciane L. **The role of crosslinguistic influence from L2 Spanish, type of linguistic item, and aptitude in the learning stages of L3 Portuguese forms**: An exploratory study. 2017. Tese (Doutorado em Linguística) – Georgetown University, Washington, D.C.

MARCHANT, Mercedes. **Português para estrangeiros**. Porto Alegre: Edições Sulinas, 1954.

MARQUES, Aline Aurea Martins; SCHOFFEN, Juliana Roquele. Português como Língua Adicional nas universidades federais brasileiras: Um perfil da área. **Letras de Hoje**, v. 55, n. 4, p. e38778, 2020.

MCMANUS, Kevin. **Crosslinguistic influence and second language learning**. New York: Routledge, 2022.

MORAES, Gisele Benck de; LIMA, Marília dos Santos. Um estudo qualitativo sobre a transferência na aprendizagem de espanhol por alunos brasileiros. **Revista Desenredo**, Passo Fundo, v. 11, n. 2, p. 277–293, 2015.

MOZZILLO, Isabella. A conversação bilíngüe dentro e fora da sala de aula de língua estrangeira. In: HAMMES, Wallney Joelmir; VETROMILLE-CASTRO, Rafael. (orgs.) **Transformando a sala de aula, transformando o mundo: ensino e pesquisa em língua estrangeira**. Pelotas: Educat, 2001. p. 287-324.

MOZZILLO, Isabella. Motivações para a alternância de código no discurso bilíngüe. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 29, p. 51-67, jan./jun. 1997.

MURPHY, Shirin. Second Language Transfer During Third Language Acquisition. **Studies in Applied Linguistics and TESOL**, v. 3, n. 2, p. 1-21, 2003.

NÓBREGA, Maria Helena da. Políticas linguísticas e internacionalização da língua portuguesa: desafios para a inovação. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 24, n. 2, p. 417-445, 2016.

ODLIN, Terence. Cross-linguistic influence. In: DOUGHTY, Catherine J.; LONG, Michael H. (Org.). **The handbook of second language acquisition**. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2003, p. 436–486.

OLIVEIRA, Gabriel Zardo de. **A influência da língua espanhola na língua portuguesa em contexto de fronteira Brasil-Uruguai: o emprego da regência verbal em textos escritos por estudantes do Ensino Fundamental II.** 2024. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

OTTONELLO, Marta Baralo. La interlengua del hablante no nativo. *In*: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel. (Orgs.). **Vademécum para la formación de profesores - Enseñar Español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE).** Madrid: SGEL, 2004, p. 369-390.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Aquisição de segunda língua.** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PINTO, Jorge. Transferências lexicais na aquisição de português como língua terceira ou língua adicional. Um estudo com alunos universitários em Marrocos. **Diacrítica**, v. 26, n. 1, p. 171–187, 2012.

RAMOS, Ana Adelina Lôpo. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, v. 13, p. 233-267, 2021.

RINGBOM, Håkan. Lexical transfer in L3 production. *In*: CENOZ, Jasone *et al.* **Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives.** Clevedon: Multilingual Matters, 2001. p. 59-68.

SANTOS, Helade. **Cross-linguistic influence in the acquisition of Brazilian Portuguese as a third language.** 2013. 262 f. Tese (Doutorado em Filosofia em Espanhol) – University of Illinois at Urbana-Champaign, Urbana.

SANTOS, Marília Lima *et al.* Os cursos “Cotidiano brasileiro: conhecendo as variedades da cultura brasileira” e “Pronúncia e prosódia do português brasileiro” do Idiomas sem Fronteiras: estratégias e contribuições para a internacionalização da UFPel. *In*: **Congresso de Extensão e Cultura**, Pelotas, 2022. Anais do XI Congresso de Extensão e Cultura, 2022.

SCARAMUCCI, Matilde. O Exame Celpe-Bras em contexto hispanofalante: percepções de professores e candidatos. *In*: WIEDEMANN, Lyris; SCARAMUCCI, Matilde (org.). **Português para falantes de espanhol: ensino e aquisição.** Campinas: Pontes, 2008. P.175-190.

SCHLATTER, Margarete; BULLA, Gabriela da Silva; COSTA, Everton Vargas da. Português como Língua Adicional: uma entrevista com Margarete Schlatter. **ReVEL**, v. 18, n. 35, p. 489-508, 2020.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro Moraes. Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola. *In*: RIO GRANDE DO SUL. **Referencial curricular - lições do Rio Grande: linguagens, códigos e suas tecnologias, língua portuguesa e literatura, língua estrangeira moderna.** v. 1. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação/Departamento Pedagógico, 2009, p. 125-

172. Disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf. Acesso em: 19 mar. 2024.

SCHLATTER, Margarete; NUNES, Luciana Neves; KUNRATH, Simone Paula. Análise descritiva da parte escrita do Exame Celpe-Bras. **Examen: Política, Gestão e Avaliação da Educação**, v. 4, n. 4, p. 1-36, 2020.

SCHOFFEN, Juliana Roquele; MARTINS, Alexandre Ferreira. Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. **ReVEL**, v. 14, n. 26, 2016.

SILVA, Lucas Röpke da; MOZZILLO, Isabella; LIMBERGER, Bernardo Kolling. Influências translinguísticas lexicais na produção escrita em português por falantes de espanhol: um estudo inicial. In: **Encontro de Pós-Graduação**, Pelotas, 2023. Anais do XXV Encontro de Pós-Graduação, 2023.

SILVA, Susiele Machry da; BRISOLARA, Lucieni Bassols. Ensino do português para falantes de outras línguas: análise das transferências dos padrões da LM na escrita. **Matraga-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, 2018, vol. 25, n. 43, p. 50-68, 2018.

SCHOLL, Ana Paula; FINGER, Ingrid. Elaboração de um questionário de histórico da linguagem para pesquisas com bilíngues. **Revista Nonada**, v. 2 n. 21, p. 1-17, 2013.

SCHOLL, Ana Paula; FONTES, Ana Beatriz Arêas da Luz; FINGER, Ingrid. Can bilinguals rate their proficiency accurately in a language background questionnaire? A correlation between self-rated and objective proficiency measures. **Revista da Anpoll**, v. 52, n. 1, p. 142-161, jan.-maio, 2021.

SPOLSKY, Bernard. Para uma Teoria de Políticas Linguísticas. Tradução: Paloma Petry. **ReVEL**, v. 14, n. 26, p. 32-44, 2016.

STEIN, Rita de Cassia Glaeser. **Cross-Linguistic Interaction in L3 Production: Portuguese as a Third Language in a Bilingual Context**. 2014. Mestrado (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

TAVEIRA, Cláudia Alves. **Aquisição do Português Língua Não Materna: Transferências Lexicais, Sintáticas e Morfossintáticas**. 2014. Dissertação (Mestrado em Português Língua Não Materna) – Universidade Aberta.

TOASSI, Pâmela Freitas Pereira. **Crosslinguistic influence in the acquisition of English as a third language: an investigation**. 2012. Mestrado (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

TOASSI, Pâmela Freitas Pereira; MOTA, Mailce Borges. A aprendizagem do léxico do inglês como terceira língua: um estudo com foco em influências translinguísticas. **Entretexos**, 2013, vol. 13, n. 2, p. 12–32.

UFPEL - Universidade Federal de Pelotas. **Conselho Coordenador do Ensino, da Pesquisa e da Extensão**. Resolução nº 01/2020, de 20 de fevereiro de 2020. Institui a política linguística da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Pelotas: Conselho Coordenador do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, 2020.

WEI, Li. Conceptual and Methodological Issues in Bilingualism and Multilingualism Research. *In*: BHATIA, Tej K.; RITCHIE, William C. (Eds.). **The Handbook of Bilingualism and Multilingualism**. Hoboken: John Wiley & Sons, 2013. p. 26-51.

WESTERGAARD, Marit *et al.* Crosslinguistic influence in the acquisition of a third language: The Linguistic Proximity Model. **International Journal of Bilingualism**, v. 21, n. 6, p. 666–682, 2017.

WIEL, Franciscus Willem Antonius Maria Van de. Os pretéritos perfeito e imperfeito no uso não nativo do português. *In*: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (org.). **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. Campinas: Pontes, 2001. p. 59-64.

WŁOSOWICZ, Teresa Maria. Multilingual processing phenomena in learners of Portuguese as a third or additional language. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, **Katowice**, v. 2, n. 1, p. 65–86, 2016.

Apêndices

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UFPEL



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

CENTRO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO

PROJETO: INFLUÊNCIAS TRANSLINGÜÍSTICAS LEXICAIS NA PRODUÇÃO ESCRITA EM PORTUGUÊS POR ESTRANGEIROS ADULTOS FALANTES DE ESPANHOL

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Mestrando Lucas Röpke da Silva – UFPel

ORIENTADOR: Prof. Dr. Bernardo Kolling Limberger – UFPel

COORIENTADORA: Profa. Dra. Isabella Mozzillo – UFPel

Eu, Lucas Röpke da Silva, responsável pela pesquisa INFLUÊNCIAS TRANSLINGÜÍSTICAS LEXICAIS NA PRODUÇÃO ESCRITA EM PORTUGUÊS POR ESTRANGEIROS ADULTOS FALANTES DE ESPANHOL, estou fazendo um convite para você participar como voluntário neste estudo que ocorrerá de forma on-line, por meio da plataforma *Google Meet*.

.

Esta pesquisa pretende investigar as influências da língua materna na aquisição do português. Para descobrir isso, pessoas adultas e alfabetizadas, como é o seu caso, estão sendo convidadas a participar da pesquisa. Caso dê sua autorização, você participará de tarefas de produção escrita, além de um questionário sobre o seu histórico de uso das línguas.

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

Os benefícios da sua participação têm relação com os avanços da pesquisa sobre a aquisição de português por falantes de espanhol. A presente pesquisa visa preencher lacunas no entendimento sobre a aquisição de português como terceira língua. Espera-se que a pesquisa possa contribuir para o aperfeiçoamento de métodos de ensino relacionados às habilidades escritas de aprendizes de línguas estrangeiras,

uma vez que as competências são cada vez mais requeridas na atualidade. Além disso, esperamos que a pesquisa possa contribuir com as políticas linguísticas relacionadas à manutenção do português como língua adicional, principalmente em relação ao exame Celpe-Bras. Com a pesquisa, você poderá refletir sobre as línguas que conhece e usa, além de exercitar as línguas, por meio da participação nas tarefas.

Durante todo o período da pesquisa, você tem o direito de sanar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando entrar em contato com Lucas Röpke, no telefone (53) 98453-9881. Para dúvidas mais gerais sobre o agendamento e que não tenham urgência, você pode entrar em contato por e-mail: lucasropke22@gmail.com.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, pode entrar em contato com o Comitê de Ética, que aprovou eticamente este projeto de pesquisa: Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina da UFPel, Avenida Duque de Caxias, 250 - CEP 96030001, Pelotas/RS, telefone: (53) 33101800, e-mail cep.famed@gmail.com.

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. O seu nome não será utilizado e divulgado; apenas códigos, como letras e números serão usados para identificar os dados. Além disso, a chamada de vídeo não será gravada e os dois textos produzidos por você não precisarão ser identificados com seu nome para manter a confidencialidade.

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

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

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

Assinatura do participante da pesquisa

Data: ____/____/____

DECLARAÇÃO DO PROFISSIONAL QUE OBTVEU O CONSENTIMENTO

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

Data: ____/____/____

Assinatura do pesquisador

Assinatura do orientador

Apêndice B – produções dos e-mails (Tarefa 1) e transcrições dos textos

Legenda:

Roxo - empréstimos

Laranja - estrangeirismos

Verde - extensões semânticas

Azul - decalques

Rosa - outros

P1

Tarefa 1:

Assunto: Solicitação de financiamento.

Prezado

Gostaria de apresentar à Secretaria Municipal de Cultura de Pelotas o projeto "Geladeiroteca", uma iniciativa comunitária para promover o acesso à cultura e à leitura na comunidade de Pelotas.

O projeto consiste em a transformação de geladeiras antigas em um espaço de biblioteca com o objetivo de levar livros e incentivar aos moradores de bairros periféricos de Pelotas para abrir caminhos a novos leitores e criar o hábito da leitura.

Desde seu lançamento, "Geladeiroteca", tem sido um grande sucesso para muitas pessoas em especial crianças e idosos.

No entanto, devido à crescente demanda e interesse das comunidades, temos que expandir o projeto para atender mais pessoas.

Dessa forma solicitamos apoio financeiro da Secretaria Municipal de Cultura de Pelotas para a ampliação da Biblioteca, permitindo ter mais aquisição de livros e equipamento adequado.

Atenciosamente,

Equipo de Geladeiroteca

Tarefa 1:

Assunto: Solicitação de **finaciamento**

Prezado

Gostaria de apresentar à Secretaria Municipal de Cultura de Pelotas o projeto “Geladeiroteca”, uma iniciativa comunitária para promover o acesso à cultura e à leitura na comunidade de Pelotas.

O projeto consiste **em a** transformação de geladeiras antigas em um espaço de biblioteca com o objetivo de levar livros e incentivar **aos** moradores de bairros periféricos de Pelotas para abrir **caminos** a novos **lectores** e criar o **abito** da leitura

Desde seu lançamento, “Geladeiroteca”, tem sido um grande sucesso para muitas pessoas em especial crianças e idosos.

No entanto, devido à crescente demanda e interesse das comunidades, temos que expandir o projeto para atender mais pessoas.

Dessa forma solicitamos apoio **financiero** da Secretaria Municipal de Cultura de Pelotas para a ampliação da Biblioteca, permitindo **ter** mais aquisição de livros e equipamento adequado

Atenciosamente,

Equipo de Geladeiroteca

P2

22 de novembro de 2024

Prezados,
Secretaria Municipal de Cultura de Pelotas

Eu sou [REDACTED] e faço parte da equipe que idealizou o projeto "Geladeiroteca", o projeto desenvolvido pela necessidade que a comunidade de acesso a cultura e pela carência de educação no município Varzea grande - MG. O sono de criar uma biblioteca virou realidade graças a uma família (pai, mãe e filho) do município que cuida dela muito bem. Devido às doações que nós recebemos, nós já temos uma quantidade significativa de livros, tanto de literatura brasileira quanto de literatura universal. Várias crianças já se beneficiaram do projeto. Crianças entre 5 e 8 anos, mesmo não sabiam ler, aproveitam o espaço de biblioteca na rua para divertir-se e aprender.

Com isso, hoje nós escrevemos este (pa) email para os (seh) Senhores, com o objetivo de solicitar apoio financeiro para ampliar o projeto na cidade de (Petos) Pelotas, dentro dos bairros onde não tem biblioteca ou fácil acesso à cultura.

A implementação do projeto poderia ser levado em consideração apenas com as doações que nós recebemos. Porém, nós não temos uma infraestrutura ou um espaço físico adequado para o desenvolvimento do projeto. Por causa disso, nós decidimos solicitar a Vocês suporte econômico para a realização do sono da Geladeiroteca em Pelotas.

Muito obrigada pela a sua atenção
Fico no aguardo) Ficamos no aguardo.
Grupo da Geladeiroteca.

22 de novembro de 2024

Prezados,

Secretaria Municipal de Cultura de Pelotas

Eu sou [nome] e faço parte da equipe que idealizou o projeto “Geladeiroteca”, o projeto desenvolvido pela necessidade que a comunidade **de aceso a** cultura e pela carência de educação no **município Varzea** grande - MG. O **sono** de criar uma biblioteca virou realidade graças a uma família (pai, mãe e filho) do município que cuida dela muito bem. Devido às doações que nós recebemos, nós já temos uma quantidade significativa de livros, tanto de literatura brasileira quanto de literatura universal. Várias crianças já se beneficiaram do projeto. Crianças entre 5 e 8 anos, **mesmo não saibam** ler, aproveitam o espaço **de** biblioteca na rua para divertir-se e aprender.

Com isso, hoje nós escrevemos este email para os senhores, com o objetivo de solicitar apoio financeiro para **ampliar** o projeto na cidade de Pelotas, dentro dos bairros onde não **tem** biblioteca ou fácil **acesso** à cultura.

A implementação do projeto poderia ser levado em consideração apenas com as doações que nós recebemos. Porém, nós não temos uma infraestrutura ou um espaço físico adequado para o desenvolvimento do projeto. Por causa disso, nós decidimos solicitar a vocês suporte econômico para a realização do **sono** da Geladeiroteca em Pelotas.

Muito obrigada **pela a** sua atenção

Ficamos no aguardo.

Grupo da Geladeiroteca.

P3

Para: @secretaria municipal de Pelotas
Assunto: Solicitação de apoio para implementação de projeto
Prezada Sra Maria Silva (secretaria do município)
Meu nome é [REDACTED] e faço parte da equipe que idealizou o projeto da "Geladeiroteca" no município de Valzeo Grande. Em vista da necessidade de educação e também a falta de motivação e incentivo, o projeto consistiu em montar uma biblioteca de livre acesso para crianças e adolescentes, foi feito de uma geladeira velha restaurada com prateleiras e os livros, de todo tipo de gêneros desde desenhos animados, histórias até clássicos da literatura brasileira foram doados pela comunidade. A nossa ideia é expandir essa ação para os bairros da cidade de Pelotas com o mesmo objetivo de incentivar a leitura desde cedo, dar motivação às crianças e adolescentes promovendo a educação. Lhe apresentamos a ideia do projeto Geladeiroteca solicitando apoio financeiro para conseguirmos implementar o projeto na cidade, acreditamos que seria um sucesso para a comunidade toda com os melhores componentes.

[REDACTED]

[REDACTED]

Para: @Secretaria Municipal de Pelotas

Assunto: Solicitação de apoio para implementação de projeto

Prezada Sra Maria Silva (**secretaria** do **Município**)

Meu nome é [nome] e faço parte da equipe que idealizou o **protejo** da “Geladeiroteca” no **município** de Varzea Grande. Em vista da necessidade de educação e também a falta de motivação e incentivo, o projeto consistiu em montar uma biblioteca de livre **acesso** para crianças e adolescentes, foi feito de uma geladeira velha restaurada com prateleiras e os livros, de todo tipo de **gêneros** desde desenhos animados, histórias até clássicos da literatura brasileira foram doados pela comunidade. A nossa ideia é expandir essa ação para os bairros da cidade de Pelotas com o mesmo objetivo de incentivar a leitura desde cedo, dar motivação às crianças e adolescentes promovendo a educação. Lhe apresentamos a ideia do projeto Geladeiroteca solicitando apoio financeiro para conseguirmos implementar o projeto na cidade, acreditamos que seria um sucesso para a comunidade toda.

Com os melhores cumprimentos.

P4

27 de Novembro de 2024
Secretaria Municipal de Cultura de Pelotas:

Como parte do grupo "Geladeiroteca", estou escrevendo para vocês para solicitar apoio financeiro para implementar este projeto em Pelotas.

"Geladeiroteca" é um projeto que converte geladeiras fora de uso em bibliotecas. Essas bibliotecas são pintadas de prata cobrada e colocadas em calçadas e/ou espaços públicos.

Seu acesso é gratuito e oferece a oportunidade para acessar e promover a cultura, algo que é importante em muitas crianças, a cultura da leitura e da descoberta através dos textos por perto.

A ajuda financeira será usada para obter e restaurar geladeiras e promover campanhas de arrecadação de livros doados e promoção do projeto.

Agradecemos seu apoio.

Atenciosamente

Equipe "Geladeiroteca"

27 de **novembre** de 2024

Secretaria Municipal de Cultura de Pelotas:

Como parte do grupo “Geladeiroteca”, estou escrevendo para vocês para solicitar apoio **financiero** para implementar este projeto em Pelotas.

“Geladeiroteca” **e** um projeto que converte geladeiras fora de uso em bibliotecas. Essas bibliotecas são pintadas de forma colorida e colocadas em calçadas e/ou espaços públicos.

Seu acesso **e** gratuito e oferece a oportunidade para acessos e promover a cultura, algo que é importante **em** muitas crianças, a cultura da leitura e da descoberta **atraves** dos textos foi perdido.

A ajuda financeira será usada para obter e restaurar geladeiras e promover campanhas de arrecadação de livros doados e promoção do projeto.

Agradecemos seu apoio.

Atenciosamente

Equipe “Geladeiroteca”

P5

De: equipegeladeteira@gmail.com

Para: SecretariaMunCulPelotas@gmail.com

Assunto: Projecto Geladeteira Pelotas

Boa tarde Prezados,

Eu faz parte do Projecto "Geladeteira" que tem como objetivo facilitar o acesso a leitura.

As pessoas de todas as idades terão a possibilidade de disfrutar um livro de qualquer género, conhecendo assim novas palavras e aventuras com cada folha.

Para que isso seja possível (precisamos) Solicitamos o equi-
pe quer Solicitar a Vocês o apoio financeiro necessário
para levar este projecto a os bairros da cidade de Pelotas
Sendo de xxx Reais.

Agradeço seu ajuda para o avance da educação, pois os
conteudo dos livros não engorda mas sacia o fome de
conhecimento.

Muito obrigada

Atenciosamente
Equipe Geladeteira

De: equipegeladeiroteca@gmail.com

Para: SecretariaMunicipalPelotas@gmail.com

Assunto: **Projecto** Geladeiroteca Pelotas

Boa tarde Prezados,

Eu **faz** parte do **projecto** “Geladeiroteca” que tem como objetivo facilitar o **acceso** a leitura.

As pessoas de todas as **edades** terão a possibilidade de **disfrutar** um livro de qualquer **género**, conhecendo assim novas palavras e aventuras com cada folha.

Para que isso seja possível **o** equipe quer solicitar a vocês o apoio **financiero** **necesario** para levar este **projecto a os** bairros da cidade de Pelotas sendo de xxx reais.

Agradeço **seu** ajuda para o **avance** da educação, pois os **conteudo** dos livros não engorda mas sacia a fome de conhecimento.

Muito obrigada

Atenciosamente

Equipe Geladeiroteca

P6

Cidade de Pelotas, RS
27/11/2024

Apreciados Senhores da Secretaria Municipal
de Cultura de Pelotas.

Eu sou [REDACTED], da República Dominicana
estou fazendo um doutorado em Educação
em UFPel. Eu quero apresentar um projecto
muito interessante que pode ajudar as crianças
(de la) da cidade de Pelotas que moram em
bairros.

Este (projecto) Projeto "Geladeiroteca" é
quer expandir esta ação para os bairros
da cidade de Pelotas e chegar a outros
povos. Além é importante também para
os jovens e adultos. Les solicitamos
sua colaboração económica para que
este projeto pode ser implementado.

Agradeço sua contribuição a esta
causa do que permitirá que os
bairros possam ter acesso a la
cultura de uma forma gratuita.

Atentamente,

[REDACTED]
[REDACTED]
mais contato: [REDACTED]

Cidade de Pelotas, RS

27/11/2024

Apresados senhores da Secretaria Municipal de Cultura de Pelotas

Eu sou [nome], da República Dominicana estou fazendo um doutorado em Educação **em** UFPel. Eu **queiro** apresentar um **projecto** muito **interesante** que pode ajudar as crianças da cidade de Pelotas que **moran** em **baños**.

Este Projeto “Geladeiroteca” **e** quer expandir esta **ação** para os bairros da cidade de Pelotas e chegar a outros povos. **Além** é importante também para os **jóvenes** e adultos. **Les** solicitamos sua colaboração **económica** para que este projeto **pode** ser implementado.

Agradezco sua **contribuição** a esta causa **lo** que permitirá que os bairros **podem tener acceso a la** cultura de uma forma gratuita.

Atentamente

[nome]

Mais contato: [e-mail]

P7

Prezados(as) Secretaria Municipal de Cultura de Pelotas,

Meu nome é [REDACTED], conheci a história da "Geladeiroteca" que fez a senhora Dorselina. E fiquei comprometida com a situação. Eu acho que Pelotas é uma cidade com muito potencial em as crianças, mais em as ruas com baixos recursos econômicos não tem muito acesso a educação, principalmente as bibliotecas para desenvolver a leitura. Nesse sentido, a aplicação desse projecto na cidade tem um impacto social e importante para o desenvolvimento da cidade. Para

fazer realidade o projecto a gente precisa de dinheiro para as geladeiras, a pintura e os livros.

Além disso, precisamos pessoal para pintar as geladeiras e levar tudo a las ruas (mais) onde moram as pessoas mais pobres. que precisam de nossa ajuda para melhorar suas condições cognitivas.

Agradeço pela atenção e aguardo retorno.

Atenciosamente,

[REDACTED]

Prezados (as) Secretaria Municipal de Cultura de Pelotas,

Meu nome é [nome], conheci a **historia** da “Geladeiroteca” que **fizo** a senhora Dorselina. **Fique comprometida** com a situação. Eu acho que Pelotas é uma cidade com muito potencial **em as** crianças, **mais em as** ruas com baixos recursos econômicos não tem muito **acceso** a educação, principalmente as bibliotecas para **desarrollar** a leitura. **Nese** sentido, a aplicação **dese projecto** na cidade **tendria** um impacto social e importante para o **desarrollo** da cidade. Para **fazer realidad** o **projecto** a gente precisa de dinheiro para as geladeiras, a pintura e os livros.

Além disso, precisamos pessoal para pintar as **geladeira** e levar tudo **a las** ruas onde moram as pessoas mais pobres que precisam de nossa ajuda para melhorar suas condições cognitivas.

Agradeço pela atenção e aguardo retorno.

Atenciosamente,

[nome]

P8

Para: Secretaria Municipal de Pelotas.

De: [REDACTED]

Assunto: Geladeiroteca.

Prezados gostaria de comentar o Projeto que surgiu há uns meses atras e trata-se de da "Geladeiroteca" onde tem varios livros dentro dela e ela é doada nos bairros que muitas vezes resultam ser os mais carentes da sociedade, então surgiu essa (necessidade de) necessidade procurando que as crianças possam acessar de forma gratuita e perto de suas casas, sem nenhuma limitação de dinheiro e espaço para eles. Por meio de este corrio e sendo parte deste Projeto "Geladeiroteca" em nome do equipo geral solicito apoio financeiro para a implementação de mais Geladeirotecas e assim poder gerar consciência da importancia para a educação, começando pelas crianças que muitas vezes não têm acesso por muitos fatores, maiormente economicos.

Esperando o apoio de vocês, me despidio

Atentamente.

[REDACTED]

Para: Secretaria Municipal de Pelotas

De: [nome]

Assunto: Geladeiroteca

Prezados **gostaria** de comentar o projeto que surgiu há uns meses **atras** e trata-se **de** da “Geladeiroteca” onde tem **varios** livros dentro dela e ela é doada nos bairros que muitas vezes resultam ser os mais carentes da sociedade, então surgiu essa necessidade procurando que as crianças possam acessar de forma gratuita e perto de suas casas, sem nenhuma limitação de dinheiro e espaço para eles. Por meio **de este correio** e sendo parte deste projeto “Geladeiroteca” em nome **do equipo** geral solicito apoio **financiero** para a **implementação** de **mas** Geladeirotecas e assim poder gerar **conciência** da **importancia** para a educação, começando pelas crianças que muitas vezes não têm acesso por muitos fatores, maiormente **economicos**.

Esperando o apoio de vocês, me **despido**

Atentamente.

[nome]

P9

Tarefa 1

Destinatário: Secretaria Municipal de Cultura de Pelotas
Assunto: "Projeto: Geladeiroteca"

Prezado Secretaria Municipal de Cultura de Pelotas

Bom dia, escrevo para vocês para fazer uma apresentação de um projeto muito bacano, que vai ajudar muito (ao) a comunidade, população e o meio ambiente. O projeto chama "Geladeiroteca", ele consiste em virar as geladeiras em biblioteca, no reportagem da Agência de Brasil, pela senhora Aline Franqui, no Município Brasília Grande, onde tem uma geladeiroteca, é importante para a cultura de ler, é muito benéfico para (os) os meninos, os livros podem conseguir-se mediante doações como eles, a população pode ajudar. Em Pelotas isto vai ajudar muito as crianças, estudantes de escola mas precisamos de um presupuesto para poder implementar isto, temos muitas pessoas que tem interesse em fazer-se cargo das geladeirotecas, eles são donos de casa, como (ao) a senhora Dorcilene Gomes Silva quien cuidava e ficava responsável. Ela supervisava os livros, meninos, e ela chegou ter meninos que não sabem ler mas tem interesse em aprender como Eduardo de 5 anos, aquele menino gosta muito da geladeiroteca e ele a visita com

frequência.

Por isso é muito importante (são) sua colaboração para a implementação deste projeto. Pelotas tem espaços disponíveis dentro da cidade, além disso a Universidade Federal pode ajudar com um pouco de livros ou espaços.

Muito obrigado pela atenção.

Tarefa 1

Destinatário: Secretaria Municipal de Cultura de Pelotas

Assunto: "Projeto Geladeiroteca"

Prezado Secretaria Municipal de Cultura de Pelotas

Bom dia, escrevo para vocês para fazer uma apresentação de um projeto muito **bacano**, que vai ajudar muito à comunidade, população e o meio ambiente. O projeto chama "Geladeiroteca", ele **consiste** em **virar** as geladeira em biblioteca, **no** reportagem da **Agencia de** Brasil, pela senhora Aline França, no **Município** Brasília Grande, onde tem uma geladeiroteca, é importante **geral** cultura de ler, é muito **beneficioso** para os meninos, os livros podem **conseguir-se** mediante doações como eles, **ao** população pode ajudar.

Em Pelotas isto vai ajudar muito as crianças, estudantes de escola mas **necessitamos** **presuposto** para poder implementar isto, temos muitas pessoas que tem **interesse** em **fazer-se** cargo das geladeirotecas, eles são donos de casa, como a senhora Dorcilena Gomes Silva **quien** cuidava e ficava **responsable**. Ela supervisava os livros, meninos, e ela **cheguo** ter meninos que não **saven** ler mas tem **interesse** em aprender como Eduardo de 5 anos, aquele menino gosta muito da geladeiroteca e ele a visita com **frecuencia**.

Por isso **e** muito importante sua colaboração para a implementação deste projeto. Pelotas tem espaços **disponiveis** dentro da **cuidade**, além disso a Universidade Federal pode ajudar com um pouco de livros ou espaços.

Muito obrigado pela atenção.

P10

ASUNTO: SOLICITUD DE APOIO FINANCIERO PARA
~~PREZADOS~~ O PROJETO "GELADEIROTECA".

PREZADOS:

Secretaria Municipal de Cultura de Pelotas

Meu nome é [REDACTED] e sou parte da
equipe do projeto "GELADEIROTECA",
o projeto tem muito sucesso até hoje,
vocês teriam ouvido que muitos municípios
vem sendo favorecidos pelo projeto.
O projeto "GELADEIROTECA" tem como
objetivo lutar com a carência da educação
nos bairros das municípios, então o que
nos fazemos é pegar uma geladeira
que não tem mais ~~frigor~~ funcionando,
é parte de nosso time, o Eder tem a
responsabilidade de pintar a geladeira
do melhor ~~estilo~~ cores e a gente consegue
livros de diversos gêneros, desde os clássicos
da literatura Brasileira hasta os Best Sellers
e todos os meninos e meninas
procuram um livro pra ler. Assim a geladeira
tornase a que nos falamos de Gela-
deiroteca". Agora temos muitas crian-
ças e adultos ficando felizes com a
Geladeiroteca, e o uso de telefone e
vem sendo deixado.

Mais o projeto ta precisando do
apoio financeiro para criar mais gela-

deirotecas nos bairros da cidade de Pelotas, assim nos achamos a importância do nosso projeto e que a Secretaria Municipal de Cultura de Pelotas vai nos ajudar a continuar dando mais sorrisos as crianças.

Muito obrigada pelo sua ajuda!!

voçs pode nos escrever:

[Redacted]

-telf: [Redacted]

Que Deus Abençoe todos voçs!

Assunto: **solicitud** de apoio financeiro para o projeto “Geladeiroteca”

Prezados:

Secretaria Municipal de Cultura de Pelotas

Meu nome **e** [nome] e sou parte **do equipo** do projeto “Geladeiroteca”, o projeto tem muito sucesso **ate** hoje, vocês **teram** ouvido que muitos **municipios vem sido** favorecidos pelo projeto.

O projeto “Geladeiroteca” tem como objetivo lutar com a **carença** da **educação** nos **barros das** municipios, então o que **nos** fazemos **e** pegar uma geladeira que não **tem mas** funcionando, e parte de nosso time, o Eder tem a **responsabilidade** de pintar a geladeira de **muitos** cores e a gente **consigue** livros de diversos **generos**, desde os **clasicos** da literatura brasileira **hasta** os best sellers e todos os meninos e meninas procuram um livro pra ler. Assim a geladeira **tornase** a que **nos** falamos de Geladeiroteca. Agora temos muitas crianças e adultos ficando **felices** com a geladeiroteca, e o uso de **telephone vem sido** deixado.

Mais o projeto **ta** precisando de apoio financeiro para criar **mas** geladeirotecas nos **barrios** da cidade de Pelotas, assim **nos achamos** a **importancia** do nosso projeto e que a Secretaria Municipal de Cultura de Pelotas vai nos ajudar a continuar dando mais **sonrisas as** crianças.

Muito obrigada **pelo** sua ajuda!

Vocês **pode** nos escrever:

[nome]

Telf: [número]

Que Deus abençoe todos vocês

P11

Pelotas, 29 de Novembro de 2024



XIII INTERNATIONAL
PEAR SYMPOSIUM

Secretaria Municipal da Cultura de Pelotas
Prezados senhores,

Meu nome é [REDACTED], (cidadã) cidadã da cidade de Pelotas, doutora em Agronomia e amante da cultura e a literatura em geral.

Nasci em Lima, Peru, dentro de uma família comum da classe média da capital do Peru. Dentro da minha família só meu pai trabalhava o qual sempre dificilmente ter algumas necessidades básicas e (isso) atrapalhou a tranquilidade financeira. Contudo, a minha mãe, (administradora) formada em administração de empresas e que deixou a (profissão) para cuidar da profissão

casa e dos filhos, soube priorizar a nossa educação em todo sentido. Deste jeito, não tínhamos roupas novas seguidamente, nem carro ou viagens de luxo, mas livros não faltaram. E, agora todos os filhos do casal [REDACTED] são profissionais, comprovando que não é a riqueza material, mas a humana que se obtém a partir da educação e acesso à cultura, a que forma a pessoa

e a faz verdadeiramente rica.

Relato a minha história (ou parte dela) para dar um exemplo do muito que pode ajudar a lutar ao crescimento desta cidade, sem ter que investir grandes quantias de dinheiro, é só tempo, boa vontade e administração as que permitirão isto. Aproveitando livros (electronicos) electrodomesticos e doações de livros que nunca faltam.

O nosso projeto (busca) consiste em limpar e pintar geladeiras, fogões e ate microondas para deixar em ruas e praças especificas da cidade com livros de diversos generos dentro deles. (Posta) A fim de cuidar o material as geladeirasotecas serão designadas a familias voluntarias que custodiarão os livros (que nele) e facilitarão o acesso aos usuarios da cidade.

(Em)

Espero que esta carta tenha cumprido o objetivo de apresentar o nosso projeto e este tenha ficado claro.

De qualquer forma, fico atenta para qualquer dúvida

Respeitosamente,



Pelotas, 29 de Novembro de 2024

Secretaria Municipal da Cultura de Pelotas

Prezados senhores,

Meu nome é [nome], cidadã da cidade de Pelotas, doutora em Agronomia e amante da cultura e a literatura em geral.

Nasci en Lima, Peru, dentro de uma família comum da classe media da capital do Peru. Dentro da minha família só o meu pai trabalhava o qual sempre dificultou ter algumas necessidades basicas e atrapalhou a tranquilidade financiera. Contudo, a minha mãe formada em administração de empresas e que deixou a profissão para cuidar da casa e dos filhos, soube priorizar a nossa educação em todo sentido. Deste jeito, não tínhamos roupas novas seguidamente, nem carro ou viagens de luxo, mas livros não faltavam. E, agora todos os filhos do casal [sobrenome] são profissionais, comprovando que não é a riqueza material, mas a humana que se obtem a partir da educação e acesso à cultura, a que forma a pessoa e a faz verdadeiramente rica.

Relato a minha história (ou parte dela) para dar um exemplo do muito que pode ajudar a leitura ao crescimento desta cidade, sem ter que investir grandes quantias de dinheiro, é só tempo, boa vontade e administração as que permitirão isto. Aproveitando lixos electrodomesticos e doações de livros que nunca faltam.

O nosso projeto consiste em limpar e pintar geladeiras, fogões e ate microondas para deixar em ruas e praças especificas da cidade com livros de diversos generos dentro deles. A fim de cuidar o material as geladeirotecas serão designadas a familias voluntárias que custodiavam os livros e facilitavam o acesso aos usuarios da cidade.

Espero que esta carta tenha cumprido o objetivo de apresentar o nosso projeto e este tenha ficado claro.

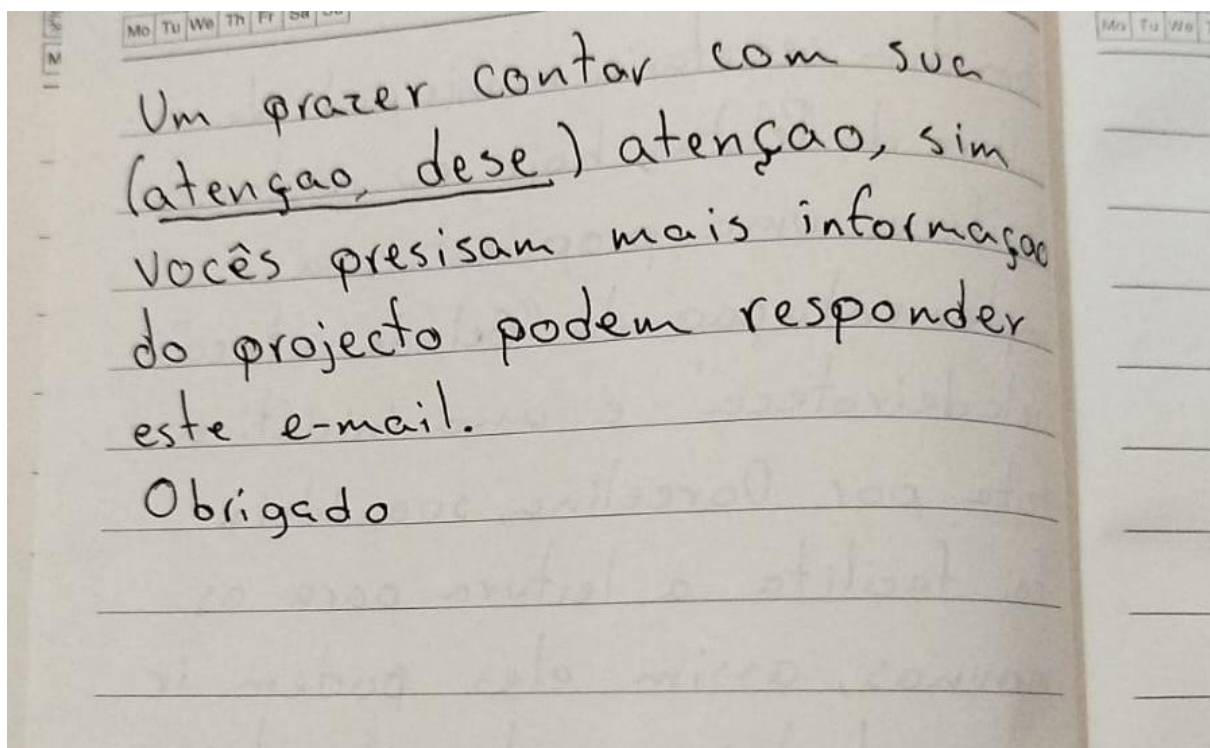
De qualquer forma, fico atenta para qualquer dúvida

Respeitosamente,

[nome]

P12

Bom dia secretaria municipal de cultura de Pelotas, hoje eu gostaria de fazer uma proposta, a implementação da "Geladeiroteca". "Geladeiroteca" é uma iniciativa feita por Dorcelina, sua ideia foi facilitar a leitura para os meninos, assim eles podem ir na geladeira e ler muitos livros diferentes. Pelotas precisa de lugares onde a juventude possa divertir-se de um jeito saudável, é assim que no futuro nossa amada cidade tendrá mais pessoas boas, com sonhos e bondade, e não criminais ficando na rua.



Um prazer contar com sua
 (atenção, dese.) atenção, sim
 Vocês precisam mais informação
 do projecto podem responder
 este e-mail.
 Obrigado

Bom dia secretaria municipal de cultura de Pelotas, hoje eu gostaria de fazer uma **propuesta**, a implementação da "Geladeiroteca". "Geladeiroteca" **e** uma iniciativa feita por Dorcelina, sua ideia foi **facilita** a leitura para os meninos, assim eles podem ir na geladeira e **leer** muitos livros diferentes. Pelotas precisa de lugares onde a juventude possa divertir-se de um jeito **saludable**, é assim que no futuro nossa amada **ciudade** **tendra** mais pessoas boas, **con** sonhos e bondade, e não **criminais** ficando na rua.

Um prazer contar com sua **atenção**, **sim** vocês precisam mais **informação** do **projecto** podem responder este e-mail.

Obrigado

P13

Prezados

Secretaria Municipal de Cultura.
Cidade Pelota, RS.

Por meio do presente, eu apresentarei para vocês.
um projeto importante para nossa cidade de Pelotas.
a "Geladeira de livros", opções boas para crianças que
precisam ler, conhecer a literatura, achei muito interessante
porque é uma maneira de fazer cultura em os bairros
a baixo custo, com materiais recicláveis. Os menores,
adultos e idosos podem usar os livros de gêneros
diferentes, também a pessoas que não (se) podem ler.
É um sonho, motivo para amar a leitura de Best-seller,
histórias e amor, ou outras coisas.

Por favor, precisamos de sua ajuda para fazer que
nosso povo se una ao projeto. com apoio econômico
ficaremos muito felizes sem vocês poder ajudar

Obrigado pela atenção
um vizinho que gosta da literatura.

Prezadas

Secretaria Municipal de Cultura

Cidade Pelotas, RS.

Por meio **de** presente, eu **presentarei** para vocês um projeto importante para **nosa** cidade de Pelotas.

A “Geladeiroteca”, **opções** boas para **crianças** que precisam ler, conhecer a literatura, achei muito **interessante** porque é uma maneira de fazer cultura **em os** bairros a baixo **custo**, com materiais **reciclaíveis**. Os **mininos**, adultos e idosos podem usar os livros de gêneros diferentes, **tambem a** pessoas que não podem ter.

E um sonho, motivo para amar a **letura** de best-seller, **historia** e amor ou outras coisas.

Por favor, precisamos de sua ajuda para fazer que **mas pessoas unase a** projeto com apoio **economico** ficaremos muito **felices sim** vocês pode ajudar

Obrigado pela atenção

Um **vecinho** que **gusta** da literatura

P14

Assunto: Projeto de criação geladeiroteca.

Prezados Secretaria Municipal de Pelotas.

Espero esse e-mail os encontre bem, escrevo para apresentar meu projeto intitulado Geladeiroteca Livre nas bairras de pelotas esse projeto procura animar a comunidade para ter uma cultura de leitura, gostaria de contar com o apoio de vocês já que é para o beneficio da comunidade, esse projeto já foi realizado no Matogrosso por uma senhora de nome (Dora) Dorcelina que conseguiu cativar o interesse de varias crianças, sabemos que a leitura abre novas portas e novos mundos pelo que junto com a comunidade e sua ajuda podemos realizar esse projeto que vai acrescentar para todos nós. Para isso vamos precisar de geladeiras que já não estejam em funcionamento, pintura, livros e enfeites, assim como a disponibilidade de uso do espaço publico em cada bairro para disponibilizar o uso da geladeiroteca.

desde já agradeço pela sua ajuda

Atenciosamente

Assunto: Projeto de criação geladeiroteca

Prezados secretaria Municipal de Pelotas

Espero esse e-mail os encontre bem, escrevo para apresentar meu projeto intitulado Geladeiroteca livre nos bairros de Pelotas

Esse projeto procura **animar** a comunidade para ter uma cultura de leitura, gostaria de contar com o apoio de vocês **ja** que é para o **beneficio** da comunidade, esse projeto **ja** foi realizado no **Matogrosso** por uma senhora de nome Dorcelina que conseguiu cativar o interesse de **varias** crianças, sabemos que a leitura abre novas portas e novos mundos pelo que junto com a comunidade e sua ajuda podemos realizar esse projeto que vai acrescentar para todos nós. Para isso vamos precisar de geladeiras que não estejam em funcionamento, pintura, livros e enfeites, assim como a disponibilidade de uso do espaço público em cada bairro para disponibilizar o uso da geladeiroteca

Desde **ja** agradeço pela sua ajuda

Atenciosamente [nome]

P15

Para: atendimento município de pelotas @gmail.com
De: [REDACTED] @gmail.com.

Assunto: instalação geladoteca

Prezados

Bom dia

Escrevo este email para vocês aguardando
que suas funções estejam ótimas.

Tenho pelo meio deste email solicita-me um
apoio financeiro para o projeto "geladoteca em
atluo" o mesmo visa ser instalado na cidade
e tem a funcionalidade mais uma perspectiva de
gerar acesso para cultura de uma forma
divertida e fácil para toda a população.

Esta geladoteca visa ser construída em
bairros esta baseada em experiências bem
sucesso de projetos similares em outras
cidades do país.

Pelo interesse e suporte para poder fazer
realidade este projeto de vocês agradeço

Atenciosamente

Equipe Geladoteca.

Para: atendimento Municipio de Pelotas @ gmail.com

De: [nome] @ gmail.com

Assunto: instalação geladeiroteca

Prezados

Bom dia

Escrevo este email para vocês aguardando que suas **funções** estejam **ótimas**.

Tenho **pelo medio** deste email **solicita-lhe** um apoio **financiero** para o projeto “geladeiroteca em ativa” o mesmo visa ser instaurado na cidade e tem a funcionalidade mais uma **perspetiva** de gerar **acesso** para cultura de uma forma divertida e fácil para **tuda** a população.

Está geladeiroteca visa ser **coulocadas** em bairros **esta** buscando **com experiencias** bem sucedidas de projetos similares em outras cidades do país.

Pelo **interés** e **soporte** para poder fazer realidade este projeto desde **ja** agradeço.

Atenciosamente

Equipe **Geladeroteca**

Apêndice C – transcrição dos diálogos no WhatsApp (Tarefa 2)

Legenda:

Roxo - empréstimos

Laranja - estrangeirismos

Verde - extensões semânticas

Azul - decalques

Rosa - outros

P1

Lucas: E aí, tudo certo? Neste momento, iremos dialogar por escrito sobre a temática apresentada na imagem a seguir. Manifeste suas opiniões, seja sincera, não se preocupe com certo ou errado

Lucas: imagem ocultada

Lucas: Mas afinal, por que se fala tanto em sustentabilidade nos dias de hoje?

P1: se fala muito de sustentabilidade nos dias de hoje porque precisamos aprender a usar m

P1: melhor os recursos que temos para garantir sua disponibilidade no futuro

Lucas: Você se preocupa com a questão da sustentabilidade? Por quê?

P1: sim, isso é muito importante para mim porque eu quero deixar **un** mundo melhor para minha **familia** e proxima **gerações**

P1: **proximas***

Lucas: Entendi

Lucas: Quais dicas apresentadas no material chamaram a sua atenção? Comente

P1: na imagem, a maioria delas são sobre o consumo de energia. A que mais me chamou a atenção foi de usar pilhas recarregáveis

Lucas: Ah sim

Lucas: Quais outras dicas poderiam ser acrescentadas no material?

P1: porque a maioria das pessoas não usa **pilas**, só carregador

P1: outras dicas poderiam ser: economizar água ao tomar banho, reciclar e usar sacolas recicláveis

Lucas: Concordo

Lucas: Qual dessas ações você já pratica? Comente

P1: usar sacolas recicláveis, economizar água, usar escadas e andar a pé

Lucas: Legal

Lucas: E qual delas você teria mais dificuldade de praticar? Por quê?

P1: tomar banhos gelados nos dias quentes porque não gosto **de a** água gelada. **Também** ficar sem computador **o** celular por um dia. Estou muito acostumado a isso

Lucas: Entendi

Lucas: O que você pensa sobre as práticas brasileiras de sustentabilidade?

P1: acho que nas cidades grandes tem muitos projetos **inovadores**, mas nas cidades pequenas tem que ter mais **políticas** de sustentabilidade

Lucas: Concordo

Lucas: Para finalizar: a questão da sustentabilidade é uma preocupação das pessoas em seu país? Comente

P1: Não, no meu **país** a sustentabilidade não é **considerado** importante e as pessoas **precisan** mais educação **disso**.

Lucas: Entendi

Lucas: Ok, era isso

P2

Lucas: E aí, tudo certo? Neste momento, iremos dialogar por escrito sobre a temática apresentada na imagem a seguir. Manifeste suas opiniões, seja sincera, não se preocupe com certo ou errado

Lucas: imagem ocultada

Lucas: Mas afinal, por que se fala tanto em sustentabilidade nos dias de hoje?

Lucas: Pode ir escrevendo e enviando, não é necessário fazer um texto longo como na tarefa 1

P2: Por causa da mudança climática que nós estamos vivendo hoje em dia. O efeito **fumaça** da vida cotidiana de nós, os seres humanos, **está** acabando com **um** recursos naturais, além de criar problemas de segurança para que vida como hoje a gente a conhece

Lucas: Ah sim

Lucas: Você se preocupa com a questão da sustentabilidade? Por quê?

P2: Eu me preocupo bastante com essa questão, devido a que, na minha opinião, a Terra é nosso lar e temos que cuidar dela, sem recursos naturais, os quais são finitos, tem limites, não tem vida, e sem vida, a gente não tem como viver.

Lucas: Concordo

Lucas: Quais dicas apresentadas no material chamaram a sua atenção? Comente

P2: As dicas que mais chamaram a minha atenção foram: Ir a pé onde nós podemos fazê-lo, porque eu acho que não apenas por causa de **crias** consciência ambiental, mas também por causa da saúde mental, caminhar e fazer exercício é imperativo. Além de desligar-se do celular e do computador por um dia, porque isso ajudaria muito a viver na realidade mesmo, sem distrações dos aparelhos eletrônicos

Lucas: Entendi

Lucas: Quais outras dicas poderiam ser acrescentadas no material?

P2: Andar de bicicleta invés de carro ou moto, não beber refrigerante, água sim, não comprar coisas se não for necessário

Lucas: Qual dessas ações você já pratica? Comente

P2: além das que eu proponho, tento ir a pé onde eu puder, uso as escadas bastante, tomo banho gelado a **maiorias** dos dias do ano, levo o lixo no bolso até encontrar uma lixeira, tento desligar-me do celular e do computador pelo menos um dia na semana

Lucas: E qual delas você teria mais dificuldade de praticar? Por quê?

P2: Não sei! na verdade, eu acho que todas são possíveis de fazer, só é vontade de fazê-las e pronto!

Lucas: Concordo

Lucas: O que você pensa sobre as práticas brasileiras de sustentabilidade?

P2: Na verdade, eu acho que o plástico das sacolas vai ser um problema grande daqui a pouco no Brasil, já que até para comprar uma bala, no supermercado nós recebemos uma sacola.

Lucas: Exatamente

Lucas: Para finalizar: a questão da sustentabilidade é uma preocupação das pessoas em seu país? Comente

P2: Eu acho que nem para todas as pessoas do meu país. Muitas pessoas **falar** da consciência de cuidar o nosso planeta, mas elas não **se** levam em conta que as ações começam por nós mesmos, e que se a gente não mudar o jeito de consumir, todo mundo vai sofrer

Lucas: Ok, era isso

P3

Lucas: E aí, tudo certo? Neste momento, iremos dialogar por escrito sobre a temática apresentada na imagem a seguir. Manifeste suas opiniões, seja sincera, não se preocupe com certo ou errado

Lucas: imagem ocultada

Lucas: Mas afinal, por que se fala tanto em sustentabilidade nos dias de hoje?

P3: Eu acho que para a gente ter uma vida de qualidade mais prolongada

P3: Por isso que falam tanto de reciclar reusar **reducir**

Lucas: Você se preocupa com a questão da sustentabilidade? Por quê?

P3: Me preocupo, às vezes penso nas gerações futuras que no que a gente está deixando pra eles

Lucas: Concordo

Lucas: Quais dicas apresentadas no material chamaram a sua atenção? Comente

P3: A imagem da escada

É uma ação tão simples de fazer para poupar o uso de energia elétrica e ainda exercitar o corpo

Lucas: Exato

Lucas: Quais outras dicas poderiam ser acrescentadas no material?

P3: Acrescentaria por exemplo o uso de uma garrafa **recarregável** para não ficar comprando e comprando garrafas de plástico.

Ou dar outro usos aos plásticos contendo (refrigerante, amaciante, leite) depois do primeiro uso. Eu por exemplo dou outro uso (vaso para plantas)

Lucas: Legal

Lucas: Qual dessas ações você já pratica? Comente

P3: Tomo banho gelado nos dias quentes, o lixo também, sempre levo comigo até achar lixeira

Lucas: E qual delas você teria mais dificuldade de praticar? Por quê?

P3: Teria dificuldade de a pé, acho. Não estou muito acostumada a andar sem calçado

Lucas: O que você pensa sobre as práticas brasileiras de sustentabilidade?

P3: Acho legal e importante de promover e incentivar a comunidade para fazer

Lucas: Para finalizar: a questão da sustentabilidade é uma preocupação das pessoas em seu país? Comente

P3: É sim. Tenho visto muitas campanhas, para promover o uso por exemplo de roupas de segunda mão, também de uso de garrafas de refrigerante retornável.

Lucas: Ok, era iss

Lucas: isso*

P4

Lucas: E aí, tudo certo? Neste momento, iremos dialogar por escrito sobre a temática apresentada na imagem a seguir. Manifeste suas opiniões, seja sincera, não se preocupe com certo ou errado

Lucas: imagem ocultada

Lucas: Mas afinal, por que se fala tanto em sustentabilidade nos dias de hoje?

P4: A ideia da sustentabilidade é cuidar do nosso meio ambiente hoje, para garantir que ele permaneça em boas condições para o futuro ou para as futuras gerações.

Lucas: Você se preocupa com a questão da sustentabilidade? Por quê?

P4: Sim, muito

P4: Eu respeito o ambiente em que vivemos, e entendo que não só vivemos em pessoas, todos os seres vivos merecem a mesma qualidade de vida.

Lucas: Quais dicas apresentadas no material chamaram a sua atenção? Comente

P4: Na realidade são **todos** boas, **alguns deles** eu não tinha pensado como sustentável

Lucas: Quais outras dicas poderiam ser acrescentadas no material?

P4: Não **tirar** lixo na rua

Não **tirar mearfais** poluentes **a agua o** esgoto

Lucas: Entendi

Lucas: Qual dessas ações você já pratica? Comente

P4: Eu **vouch** sempre a pé, uso a lixeira sempre, uso **baterías recarregaveis**

Lucas: E qual delas você teria mais dificuldade de praticar? Por quê?

P4: **Bano** gelado 😊

P4: *banho

Lucas: Concordo hahaha

Lucas: O que você pensa sobre as práticas brasileiras de sustentabilidade?

P4: São muito **ruínes**

usam muitos produtos descartáveis

P4: todos eles acabam na água e no meio ambiente

P4: Pelots **e** muito **sucio**

P4: Pelotas

Lucas: Entendi

Lucas: Para finalizar: a questão da sustentabilidade é uma preocupação das pessoas em seu país? Comente

P4: Eu não poderia falar de **tudo** meu **país**, **mais** a cidade onde eu moro, ficamos muito preocupados

P4: Eu moro em Rada Tilly- **Patagonia** argentina

Lucas: Ah sim

Lucas: Ok, era isso

P5

Lucas: E aí, tudo certo? Neste momento, iremos dialogar por escrito sobre a temática apresentada na imagem a seguir. Manifeste suas opiniões, seja sincera, não se preocupe com certo ou errado

Lucas: imagem ocultada

Lucas: Mas afinal, por que se fala tanto em sustentabilidade nos dias de hoje?

P5: Eu acho que é importante falar de sustentabilidade porque a gente tem que cuidar nosso planeta, há muitas coisas **malas** ocorrendo devido ao mal cuidado e desgaste do meio ambiente, fazendo pequenas coisas como as que a imagem mostra é possível diminuir um pouco o impacto das ações diárias das pessoas, **reducir** o lixo e, inclusive, cuidar melhor da saúde de todos.

Lucas: Concordo

Lucas: Você se preocupa com a questão da sustentabilidade? Por quê?

P5: Sim, me preocupo, é impossível não pensar algumas vezes sobre o mundo que eu estou deixando para minha família mais nova ou como vai ser meu futuro se as coisas **escasseassem** mais do que já está

Lucas: Entendi

Lucas: Quais dicas apresentadas no material chamaram a sua atenção? Comente

P5: Acho bom as tarefas onde há que escrever os textos **a** mão, além da redação, me ajuda a praticar as palavras que aprendo escutando as pessoas falar **o** quando leio, ainda tenho que melhorar muito, mas acho agradável aprender assim.

Lucas: Quais outras dicas poderiam ser acrescentadas no material?

P5: Acho que **outra** dica pode o uso das "Três R" reduzir, reutilizar e reciclar

Lucas: Qual dessas ações você já pratica? Comente

P5: Eu gosto de reutilizar muitas coisas, **já** seja para fazer arte ou dar outros usos

Lucas: Que legal

Lucas: E qual delas você teria mais dificuldade de praticar? Por quê?

P5: Reciclar, pois não estou muito acostumada a **fezer** isso, não foi um enfoque grande quando era criança

Lucas: Entendi

Lucas: O que você pensa sobre as práticas brasileiras de sustentabilidade?

P5: Não conheço muito sobre as práticas daqui, **mais** eu vejo algumas vezes na rua muito lixo, embora visitei cafés que tinha suas decorações feitas com material reciclável, então acho que minha opinião vai ser **neutral** ao respeito

Lucas: Para finalizar: a questão da sustentabilidade é uma preocupação das pessoas em seu país? Comente

P5: Normalmente é mais no teórico, **falan** muito **de**so, tem publicidade ao respeito, mas o que eu observo ao meu **alrededor** as pessoas não **faz** **casi** nada sobre a

sustentabilidade, é triste, pois entende-se que o **mensagem** não está chegando como deveria

Lucas: Ok, era isso

P6

Lucas: E aí, tudo certo? Neste momento, iremos dialogar por escrito sobre a temática apresentada na imagem a seguir. Manifeste suas opiniões, seja sincera, não se preocupe com certo ou errado

Lucas: imagem ocultada

Lucas: Mas afinal, por que se fala tanto em sustentabilidade nos dias de hoje?

P6: Eu acho que se fala muito em sustentabilidades nos dias de hoje porque **nosstras** ações podem ajudar **à** melhorar a vida de todos nós **em el** planeta Terra.

Lucas: Você se preocupa com a questão da sustentabilidade? Por quê?

P6: Porque estou **concente** de que estamos **dañando el médio** ambiente com **nosstras** ações.

Lucas: Quais dicas apresentadas no material chamaram a sua atenção? Comente

P6: Tomar banho gelado nos dias quentes. Porque muitas vezes não fazemos isso, continuamos usando água quente.

Lucas: Quais outras dicas poderiam ser acrescentadas no material?

P6: Combine caronas com seus amigos, essa dica me ajudou muito em espaço muito **leios**

P6: *em regiões

Lucas: Qual dessas ações você já pratica? Comente

P6: Levar **lixio** em sacolas até encontrar uma lixeira.

Lucas: E qual delas você teria mais dificuldade de praticar? Por quê?

P6: Eu acho que desligar-se **del** celular ou computador por **un día**, seria legal, **pero pouca** realista.

Lucas: Concordo

Lucas: O que você pensa sobre as práticas brasileiras de sustentabilidade?

P6: São boas ações que podem ajudar a melhorar o país, **além tener más** zonas azuis.

Lucas: Para finalizar: a questão da sustentabilidade é uma preocupação das pessoas em seu país? Comente

P6: Em meu país estão concentrando-se em evitar **tirar lixo em as** ruas, rios e outras áreas **de las** cidades e demais áreas do país.

Lucas: Ok, era isso

P6: Obrigado

P7

Lucas: E aí, tudo certo? Neste momento, iremos dialogar por escrito sobre a temática apresentada na imagem a seguir. Manifeste suas opiniões, seja sincera, não se preocupe com certo ou errado

Lucas: imagem ocultada

Lucas: Mas afinal, por que se fala tanto em sustentabilidade nos dias de hoje?

P7: Eu acho que isso acontece por causa da **conciência** das pessoas. **Actualmente** conhecemos a crítica situação que tem nosso planeta e precisamos atuar para não perder os recursos naturais, os poucos que ficam.

Lucas: Concordo

Lucas: Você se preocupa com a questão da sustentabilidade? Por quê?

P7: Sim, eu me preocupo. Acho que minha família me ensinou e eu estudo **com** isso, então sou consciente **desde** as ciências ambientais

Lucas: Que legal

Lucas: Quais dicas apresentadas no material chamaram a sua atenção? Comente

P7: A dica de explorar o local a pé pela importância que tem para nós caminhar e também pela contaminação dos veículos.

Também, a dica de leve o lixo até a lixeira porque é algo que pode fazer **tudo** mundo e muitas **vezes** algo tão básico que pode melhorar nossa cidade não é feito.

Lucas: Quais outras dicas poderiam ser acrescentadas no material?

P7: Acho que depois de muitas **vezes** tem uma **virga** (,)

P7: A separação do lixo

O uso de sacolas de muitos usos

Lucas: Qual dessas ações você já pratica? Comente

P7: Explorar a pé, levar o lixo, tomar banho gelado, desligar meu celular e computador por um dia e não comprar tanta coisa em minhas viagens

Lucas: Legal

Lucas: E qual delas você teria mais dificuldade de praticar? Por quê?

P7: Acho que usar pilhas e baterias recarregáveis, não uso muito **más** zonas azuis e mais caro kkkk

Lucas: O que você pensa sobre as práticas brasileiras de sustentabilidade?

P7: Meu Deus! É difícil porque na Colômbia também não tem muitas **práticas** boas então não posso fazer uma comparação para opinar **da** situação. **Mais** acho que pode melhorar muitas **práticas** de separação do lixo e uso excessivo de sacolas

Lucas: Ah, sim

Lucas: Para finalizar: a questão da sustentabilidade é uma preocupação das pessoas em seu país? Comente

P7: Sim, é uma preocupação. **Mais** é de poucos, **não** todas as pessoas tem interesse em fazer coisas boas por nosso planeta. Também é uma questão de política e governo, que em teoria deveria fazer coisas para melhorar a sustentabilidade **mais** como o maior interesse é econômico, acaba fazendo as tarefas de sustentabilidade as pessoas do comum e não as grandes empresas que são as que mais contaminam

Lucas: Entendi

Lucas: Ok, era isso

P8

Lucas: E aí, tudo certo? Neste momento, iremos dialogar por escrito sobre a temática apresentada na imagem a seguir. Manifeste suas opiniões, seja sincera, não se preocupe com certo ou errado

Lucas: imagem ocultada

Lucas: Mas afinal, por que se fala tanto em sustentabilidade nos dias de hoje?

P8: Eu acho que hoje dia, **tudo** mundo sempre quer fazer a lei do mínimo, então cada vez são geradas mais **cosas** para que o pessoal **nao faça** muito, daí surge a questão de **sobre-produção** de coisas para **mater a o** pessoal "confortável" mas tamos tendo consequências, que são a contaminações por causa disso. Mas **todo** o que tá na **imagen** podemos fazer só que a **pereza** é muito grande, então pessoal escolhe o **mas** fácil **o poderia** se dizer até "**egoista**"

Lucas: Entendi

Lucas: Você se preocupa com a questão da sustentabilidade? Por quê?

P8: Na maioria das vezes sim, mas como falei, por exemplo num dia que eu estivesse muito cansada, **en** vez de subir escadas iria pelo elevador. **En** esse caso acho egoísta mas faria

Lucas: Legal

Lucas: Quais dicas apresentadas no material chamaram a sua atenção? Comente

P8: "Leve o lixo no bolso até encontrar uma lixeira" eu sempre **fazo** isso, então **as** vezes não consigo entender pessoal que bota o lixo em qualquer lugar, para mim isso já **no** é só falta de educação, **se não** de higiene. Por exemplo houve uma corrida há pouco na cidade, e após **da** corrida cheio de lixo pela rua. "Cuidando da **saude** física" muito bem sim, mas não cuida do entorno dele/a **é** dos **demás**

Lucas: Interessante

Lucas: Quais outras dicas poderiam ser acrescentadas no material?

P8: Desligue-se, **permite** ficar sem celular e computador por um dia. É uma boa dica que nunca passou por minha mente fazer, não sei se farei, mas fiquei pensando em que poderia **intentar**

Lucas: Qual dessas ações você já pratica? Comente

P8: Viagem, disfrutar do que acontece no lugar, aproveitar sempre, porque muitas vezes são poucos dias, então **e** melhor aproveitar o máximo

Carona com os amigos/ colegas, sempre que eu puder, eu dou carona

Levar lixo no bolso

Lucas: Ah, sim

Lucas: E qual delas você teria mais dificuldade de praticar? Por quê?

P8: Tomar banho gelado, ainda se fizesse calor, eu tomo banho com **agua** meio quente. Não tem explicação, só não quero

Lucas: Concordo hahaha

Lucas: O que você pensa sobre as práticas brasileiras de sustentabilidade?

P8: Eu acho legal se são daquela imagem, mas não sei se são **cumplidas**

Lucas: Para finalizar: a questão da sustentabilidade é uma preocupação das pessoas em seu país? Comente

P8: Normalmente não, pelo que eu falei da lei do mínimo esforço, ninguém se importa, porque acham que não são afetados pelas contaminações que surgem após, entre o carro e uma bicicleta, sempre vão optar pelo carro, **ainda** seja perto o local onde desejam ir

Lucas: Ok, era isso

P9

Lucas: E aí, tudo certo? Neste momento, iremos dialogar por escrito sobre a temática apresentada na imagem a seguir. Manifeste suas opiniões, seja sincero, não se preocupe com certo ou errado

Lucas: imagem ocultada

Lucas: Mas afinal, por que se fala tanto em sustentabilidade nos dias de hoje?

P9: A sustentabilidade é muito importante porque ao **salude** mental, física e emocional **face** parte de nós, e se não temos isso não podemos trabalhar, estudar **o** seguir a vida normal

P9: *ou

Lucas: Concordo

Lucas: Você se preocupa com a questão da sustentabilidade? Por quê?

P9: Eu fico preocupado muito mesmo porque eu gosto de ser feliz sabe, e meus familiares também mas não podemos deixar **do** lado o ambiente e a saúde mental, **todo esta** ligado pra ser feliz

Lucas: Sim

Lucas: Quais dicas apresentadas no material chamaram a sua atenção? Comente

P9: **Ao** mais eu **goste** é! Tentar deixar **ou** celular desligado mas acho isso impossível porque sempre estamos **procastinando** com ele, mas também é importante pela segurança de nós

Lucas: Quais outras dicas poderiam ser acrescentadas no material?

P9: Eu acho que as dicas que tem são boas, pode ser tipo agradecer sempre, não brigar com ninguém e meditar acho

Lucas: Qual dessas ações você já pratica? Comente

P9: Tomar banho gelado, eu gosto **a** verdade, desligar celular **do** internet, eu tenho tipo temporizador de aplicativo no celular, eu bloqueio Instagram, Facebook, Tik tok, X. **Não** sempre **cumplo** mas eu tento fazer isso sempre

Lucas: E qual delas você teria mais dificuldade de praticar? Por quê?

P9: Eu acho difícil tipo a combine um rodízio em carro porque eu não tenho carro, e foco só em viagem e curtir porque sempre tenho coisas pra fazer da universidade, eu não tenho férias

Lucas: Ah, sim

Lucas: O que você pensa sobre as práticas brasileiras de sustentabilidade?

P9: Que estão muito bom, a fala delas é importante porque na actualidade não se fala isso em meu país não se fala isso, eu gostei a verdade

P9: Agora só é trabalhar e estudar, ninguém fala se cuida sabe

Lucas: Para finalizar: a questão da sustentabilidade é uma preocupação das pessoas em seu país? Comente

P9: Não, ninguém fala sobre isso, é um preconceito sabe, só é trabalhar, ninguém fala de depressão, só quando a pessoa morre pela mão dela mesmo, é triste isso. Uma familiar fez isso! Eu não posso superar isso, e fico pensando em que não tudo é trabalhar e pego férias sem que meu orientador fale

P9: *quando

Lucas: Ok, era isso

P10

Lucas: E aí, tudo certo? Neste momento, iremos dialogar por escrito sobre a temática apresentada na imagem a seguir. Manifeste suas opiniões, seja sincera, não se preocupe com certo ou errado

P10: Ta

Lucas: imagem ocultada

Lucas: Mas afinal, por que se fala tanto em sustentabilidade nos dias de hoje?

P10: Nos dias de hoje se fala tanto em sustentabilidade porque a gente ta perdendo o foco **de isso**, a gente usa o telefone o dia todo, não usa as **lexeiras**, não gosta de **caminar**, e **todo** isso ta afetando a **saude** das pessoas e do ambiente.

Lucas: Você se preocupa com a questão da sustentabilidade? Por quê?

P10: Eu estou **preocupa** sim, porque a gente tem que cuidar do meio ambiente, e o **unico** que **nos** temos para nossa **geração**.

Lucas: Concordo

Lucas: Quais dicas apresentadas no material chamaram a sua atenção? Comente

P10: As dicas apresentadas no material que chamaram minha atenção foram:

1. desligue-se: a gente fica mais tranquilo **sim** telefone, o **telephone afeita** o **comportamiento** das crianças e todo mundo.
2. **Não** foque sua viagem em compras...: compras **e sinonimo** de **plastico** de lixo, e o tempo seria melhor usado **olheando** a cidade.

Lucas: É verdade

Lucas: Quais outras dicas poderiam ser acrescentadas no material?

P10: 1. Cultive seus **vegetales**, **consume** produtos **organicos**.

Lucas: Qual dessas ações você já pratica? Comente

P10: 1. Eu vou **de pe**, **e** melhor para minha **saude** e **salvar dinheiro**.

2. Leve o lixo no bolso: eu não **gosto** de lixo fora da lixeira.

3. Desligue se: **so** uso o celular para estudar e conversas que **fican** importantes

Lucas: E qual delas você teria mais dificuldade de praticar? Por quê?

P10: 1. Combine um rodizio...: **e** dificil para **meu** porque eu amo ficar sozinha.

Lucas: O que você pensa sobre as práticas brasileiras de sustentabilidade?

P10: Penso que ainda tem coisas que **trabalhiar**, a gente gosta muito de celular, tem cidades com muito lixo nas ruas. **Mais e** bom **a** verdade, tem pessoas que **ja** tem costume **da** sustentabilidade.

Lucas: Entendi

Lucas: Para finalizar: a questão da sustentabilidade é uma preocupação das pessoas em seu país? Comente

P10: No meu **país** a sustentabilidade **e** uma preocupação **tambem**, **mais** ainda temos muito **trabalho** que fazer.

Lucas: Ok, era isso

P11

Lucas: imagem ocultada

Lucas: E aí, tudo certo? Neste momento, iremos dialogar por escrito sobre a temática apresentada na imagem a seguir. Manifeste suas opiniões, seja sincera, não se preocupe com certo ou errado

Lucas: Mas afinal, por que se fala tanto em sustentabilidade nos dias de hoje?

P11: tenho que responder a pergunta?

Lucas: Sim

P11: Acredito que seja porque com o avanço da tecnologia mais lixo é criado e, com isto, aumenta a poluição. Uma forma de **contrarrestar** os efeitos negativos da tempos atuais, é não usando muito a tecnologia, cuidando o meio ambiente e, desta forma, **à** humanidade.

Lucas: Concordo

Lucas: Você se preocupa com a questão da sustentabilidade? Por quê?

P11: Me preocupo, porque percebo **do** quanto lixo a gente vai gerando no dia a dia e sei que a gestão deste não é eficiente. Além disto, sou consciente que o fácil acesso às comodidades que a tecnologia te brinda, deixa **às** pessoas um pouco mais preguiçosas e com dificuldade para sair da zona de conforto. Percebo que, indiretamente, ao cuidar da sua própria saúde, o ser humano, cuida também do **medio** ambiente.

Lucas: Ah, sim

Lucas: Quais dicas apresentadas no material chamaram a sua atenção? Comente

P11: A do celular/computador e a da viagem.

A do celular e computador, porque acho impossível que nestes tempos alguém consiga ficar sem estes aparelhos no dia a dia, principalmente porque tem se **convertido** em ferramentas de trabalho e agora, até estão ligados um com o outro. O casal perfeito!

A dica da viagem me **chamos** a atenção porque eu nunca planejo uma viagem com fins de compras, prefiro museus e **demaís**. Mas, tem razão, existem pessoas que o fazem. Contudo, esta **ultima** dica não me parece tão útil, seja como for a pessoa precisa de se alimentar, comprar roupas e presentes numa viagem, além de aproveitar **das** visitas e **demaís**. Não acho algo desnecessário, é mais a gestão do lixo, uma cultura de reuso, que ajudaria a fazer desta atividade, uma atividade sustentável.

Lucas: Quais outras dicas poderiam ser acrescentadas no material?

P11: - Classificar o lixo em casas, instituições de ensino e empresas.

- Incentivo às empresas para gerar produtos finais com embalagens sustentáveis.
- Incentivo e capacitação aos mercados para reduzir o uso de embalagens **desnecessários**.
- Incentivo à população no uso de sacolas de tecido ou caixas de papelão para fazer as compras de mercado.

Lucas: Legal

Lucas: Qual dessas ações você já pratica? Comente

P11: das que eu dei?

P11: ou das da figura?

Lucas: de todas

P11: - Levar o lixo no bolso até encontrar uma lixeira

- Explorar o local a pé (ou bicicleta)
- Tomar banho gelado em dias quentes

- Pegar carona
- Não focar as viagens em compras
- Classificar o lixo (orgânico vs. inorgânico)
- Uso de sacolas de pano ou caixas de papelão (muito pouco)

Lucas: E qual delas você teria mais dificuldade de praticar? Por quê?

P11: - Me desligar do celular e computador, por conta do trabalho e costume, também. Quando fico sem celular, parece que está faltando alguma coisa.

Lucas: Entendo haha

Lucas: O que você pensa sobre as práticas brasileiras de sustentabilidade?

P11: Não posso falar do Brasil no geral, só de Pelotas. Eu acho engraçado que no **condomínio** onde moro tem lixeiras separadas segundo o item de descarte, mas no final, quando passa o caminhão, eles colocam tudo junto. Eu acho interessante que existam caminhões de coleta seletiva

Lucas: Ah, sim

Lucas: Para finalizar: a questão da sustentabilidade é uma preocupação das pessoas em seu país? Comente

P11: Depende da região. Na capital, em lugares com pessoas de alto **nível** de formação ou nas universidades e **escritórios** da cidade existe uma **consciência** maior.

Lucas: Ok, era isso

P12

Lucas: E aí, tudo certo? Neste momento, iremos dialogar por escrito sobre a temática apresentada na imagem a seguir. Manifeste suas opiniões, seja sincero, não se preocupe com certo ou errado

Lucas: imagem ocultada

Lucas: Mas afinal, por que se fala tanto em sustentabilidade nos dias de hoje?

P12: Oi, tudo certo

P12: Bom, eu acho que é por causa do meio ambiente

P12: O **calentamiento** global **tem** as pessoas mais **alerta** com isso

Lucas: Ah, sim

Lucas: Você se preocupa com a questão da sustentabilidade? Por quê?

P12: Sim, eu me preocupo, por exemplo, eu tento só tomar banho quente no inverno, desligar os aparelhos que não tô usando e demais coisas

Lucas: Quais dicas apresentadas no material chamaram a sua atenção? Comente

P12: O **asunto** de alugar em andares baixos, na verdade nunca pensei nisso, mais faz sentido mesmo

Lucas: Entendi

Lucas: Quais outras dicas poderiam ser acrescentadas no material?

P12: Eu acho que coisas como fechar a pia **cuando** a gente está **escova** os dentes, também tentar comprar roupa que **poda** ser usada mais **frecuente**

Lucas: Concordo

Lucas: Qual dessas ações você já pratica? Comente

P12: Eu sempre fecho a pia **en cuanto** escovo meus dentes

P12: Quanto*

Lucas: E qual delas você teria mais dificuldade de praticar? Por quê?

P12: Explorar a pé, eu acho que seria a mais difícil

Lucas: Também acho hahaha

Lucas: O que você pensa sobre as práticas brasileiras de sustentabilidade?

P12: Eu penso que tem que melhorar no uso da água e água quente, além **de isso** tem boas práticas

Lucas: Para finalizar: a questão da sustentabilidade é uma preocupação das pessoas em seu país? Comente

P12: Eu penso que na Colômbia as pessoas ainda não **tem** muita consciência **de isso**

Lucas: Entendi

Lucas: Ok, era isso

P13

Lucas: E aí, tudo certo? Neste momento, iremos dialogar por escrito sobre a temática apresentada na imagem a seguir. Manifeste suas opiniões, seja sincera, não se preocupe com certo ou errado

Lucas: imagem ocultada

Lucas: Mas afinal, por que se fala tanto em sustentabilidade nos dias de hoje?

P13: Hoje tem um mundo que **consume** de tudo, produtos de loja de internet,

P13: redes sociais **con** influencer que **fazen** que as pessoas **tornasen** ansiosas por comprar coisas que

P13: Não

P13: **Precisan** comprar

P13: Para sua vida

Lucas: Entendi

Lucas: Você se preocupa com a questão da sustentabilidade? Por quê?

P13: Sim, porque o mundo não é

P13: **Facil**

P13: De voltar de Novo

P13: E os recursos não **so** infinitos, **ágora** estão terminando

P13: **Agua**, florestas,

P13: Animais

P13: **Ja algumos** não **existen** mais

P13: Por conta de **homen**

Lucas: Concordo

Lucas: Quais dicas apresentadas no material chamaram a sua atenção? Comente

P13: O celular

P13: As pessoas vivem **en o** mundo **sin** tempo

P13: **Vivir**

P13: *

P13: **Vir** sua vida bem

P13: Todos os dias

P13: Tem muitas coisas para fazer

P13: Mas todo dia

P13: Eles **viven con a** celular **en a** mão

P13: Não **dexam**

P13: No há descanso

Lucas: Ah, sim

Lucas: Quais outras dicas poderiam ser acrescentadas no material?

P13: Pode falar de energia **electrica**

P13: Ficando

P13: **En** Brasil

P13: Eles **dexan** a **bombilha** ligadas todo o dia

P13: **En** muitas casas

P13: Ou **agua**

P13: Podem usar muita **agua**

P13: **Dexan** aberto **em** cozinha

P13: Coisas **asim**

Lucas: Qual dessas ações você já pratica? Comente

P13: Acho que è **asi**

P13: Mmm, **Agua** gelada

P13: **Em**.banho

Lucas: E qual delas você teria mais dificuldade de praticar? Por quê?

P13: Compras **en viajem**

P13: Onde moro **es** difícil é **una**

P13: Uma casa **comparthilada** com mais pessoas

P13: E difícl

P13: Praticar a sustentabilidadw

P13: Sustentabilidade

Lucas: O que você pensa sobre as práticas brasileiras de sustentabilidade?

P13: **So** daqui de Pelotas Acho que falta muito para

P13: Fazer

P13: As **rúas tem** muito lixo

P13: Por exemplo

P13: E lixo **no** é **clasificado**

P13: Isso

P13: **Som** coisas que podem ajudar

Lucas: Sim

Lucas: Para finalizar: a questão da sustentabilidade é uma preocupação das pessoas em seu país? Comente

P13: Na **Colombia** sim

P13: Há programas do governo

P13: Para melhorar

P13: Isso

P13: As sacolas por exemplo

P13: De **plástico**

P13: **Clasificar** e lixo

P13: Impostos

P13: Coisas **asim**

Lucas: Ok, era isso

P13: As pessoas que reciclam **materias tem** melhor **condição en** empresas

P14

Lucas: E aí, tudo certo? Neste momento, iremos dialogar por escrito sobre a temática apresentada na imagem a seguir. Manifeste suas opiniões, seja sincero, não se preocupe com certo ou errado

Lucas: imagem ocultada

Lucas: Mas afinal, por que se fala tanto em sustentabilidade nos dias de hoje?

P14: Olá tudo certo e contigo? Se fala de sustentabilidade devido aos nossos recursos não renováveis, e aquecimento global, acredito que essas dicas são para diminuir o efeito de atividades que podem ser prejudiciais para o nosso ambiente

Lucas: Tudo bem!

Lucas: Você se preocupa com a questão da sustentabilidade? Por quê?

P14: Me preocupo sim, porque disso pode depender a nossa qualidade de vida e também o futuro dos nossos familiares, **além como** da sobrevivência de espécies de animais e de plantas, ao final o planeta não é só nosso. **Nao** gostaria de não ter água para beber, ou ter que tomar banho com águas contaminadas, acredito que mesmo que as ações sejam pequenas todos podemos aportar a para ser mais sustentáveis e **maximar** os nossos recursos

P14: Maximizar*

Lucas: Ah, sim

Lucas: Quais dicas apresentadas no material chamaram a sua atenção? Comente

P14: Tomar banho de água gelada, acredito que para mim é uma das mais difíceis de cumprir, e coisas que a gente faz as vezes sem nem se ligar como pegar o elevador para um andar que está pertinho, mas pode mudar para ajudar a ser mais sustentável

Lucas: Concordo

Lucas: Quais outras dicas poderiam ser acrescentadas no material?

P14: Poderia ser acrescentado diminuir o **desperdiço** de comida, tipo, comprar somente a comida que precisa, tentar diminuir a compra de comida com **envelopes**, assim como também comprar em locais que também tentem diminuir esse **desperdiço** de comida.

P14: Podemos também comprar roupa usada e em bom estado, como o brechó que é uma opção excelente

Lucas: Legal

Lucas: Qual dessas ações você já pratica? Comente

P14: Eu já compro roupa em brechó, e tô tentando ser mais **ciente** sobre a comida que compro para não ter **desperdiço**, a maioria de meus aparelhos são com baterias recarregáveis, e geralmente adoro uma caminhada

Lucas: Que interessante

Lucas: E qual delas você teria mais dificuldade de praticar? Por quê?

P14: Tomar banho de água gelada, odeio água **fría**, é algo que custa muito para mim, mesmo em dias quentes, em um dia muito quente é claro que pode ser, mas geralmente prefiro água morna.

Lucas: Concordo

Lucas: O que você pensa sobre as práticas brasileiras de sustentabilidade?

P14: Acredito que tem se **adherido** muito bem **as** recomendações de sustentabilidade, considero que poderia melhorar algumas coisas como por exemplo no meu país mesmo que as sacolas plásticas sejam biodegradáveis, é cobrado seu uso, isso para animar o pessoal a ter seus sacos de tecido para ir ao mercado, assim, que acredito que **tal vez** tem ações que ainda podem ser **adheridas** no Brasil,

Lucas: Entendi

Lucas: Para finalizar: a questão da sustentabilidade é uma preocupação das pessoas em seu país? Comente

P14: É sim, de fato tem se tomado muitas ações para ajudar a ser mais sustentáveis, como a proibição de venda de plásticos de um só uso. E conscientização do uso de água e energia. Acredito que a próxima geração será uma geração mais ciente disto.

Lucas: Legal

Lucas: Ok, era isso

P15

Lucas: E aí, tudo certo? Neste momento, iremos dialogar por escrito sobre a temática apresentada na imagem a seguir. Manifeste suas opiniões, seja sincero, não se preocupe com certo ou errado

Lucas: imagem ocultada

Lucas: Mas afinal, por que se fala tanto em sustentabilidade nos dias de hoje?

P15: Acredito que tem **various** assuntos e diferentes olhares para falar desse tema por **conciencia** e **tambem** pode entrar em modismo **mais** sempre é bom fazer um pouco pela sustentabilidade ambiental

Lucas: Ah, sim

Lucas: Você se preocupa com a questão da sustentabilidade? Por quê?

P15: Na situação de que neste tempo **todos** somos afetados pelo problema **climático** e temos maiores dificuldades para poder enfrentar eventos que anos antes não acontecia tais como secas prolongadas, enchentes e outros similares, **mais** o

problema é da **industria** e produção agrícola de monocultivo **trasnacional** principalmente que provocam desmatamentos e **destroiem tudo** o **ecossistema**

Lucas: Quais dicas apresentadas no material chamaram a sua atenção? Comente

P15: Principalmente manipulação e responsabilidade de lixo não jogar em qualquer espaço e uso em menor proporção de **veíhiculo**

Lucas: Quais outras dicas poderiam ser acrescentadas no material?

P15: Compre menos coisas das que precisar e apoie **pequenho** produtor compre deles

Lucas: Concordo

Lucas: Qual dessas ações você já pratica? Comente

P15: Compro só o **preciso** tento descartar o menos **possivel** e quando consigo vou em **ferias** de **productores** que são parte de agricultura familiar

Lucas: Legal

Lucas: E qual delas você teria mais dificuldade de praticar? Por quê?

P15: Atualmente a de ir em **ferias** de produtores pelo horario que são efetuadas as mesmas e o lugar **ondê** são feitas

Lucas: O que você pensa sobre as práticas brasileiras de sustentabilidade?

P15: Ainda são **minimas quasi** nulas tal qual como **aconthece** no mundo o verdadeiro problema não é **reducido** que é a **industria** contaminante e desmatamento para monocultivo **alem** de uso intensivo de **agrototoxicos**

Lucas: Para finalizar: a questão da sustentabilidade é uma preocupação das pessoas em seu país? Comente

P15: **Direitamente** e com **certeza** não é por falta de conhecimento e não existir programas bem estruturados que sejam **politica** de estado para atingir e enfrentar o problema da sustentabilidade

Lucas: Ok, era isso

P15: Valeu

Anexos

Anexo A – Tarefa 1 do Exame Celpe-Bras aplicado em 2023/1

EDIÇÃO 2023/1 **Celpe** Bras **Página 2**

Tarefa 1 | Geladeiroteca

Você vai assistir duas vezes ao vídeo, podendo fazer anotações enquanto assiste.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=165yOad8Rnc> (adaptado).

Você faz parte da equipe que idealizou o projeto “Geladeiroteca” e quer expandir esta ação para outros bairros da sua cidade. Com base nas informações do vídeo, escreva um e-mail para a Secretaria Municipal de Cultura, apresentando o projeto e solicitando apoio financeiro para a sua ampliação.

Anotações

ANOTACÕES

Anexo B – Elemento provocador número 16 da parte oral do Celpe-Bras aplicado em 2022



Disponível em: <https://pensebem.blog/2014/07/21/pratique-a-sustentabilidade/> (adaptado).

Anexo C – Questionário de histórico da linguagem para pesquisas com bilíngues

QUESTIONÁRIO DE HISTÓRICO DA LINGUAGEM PARA PESQUISAS COM BILÍNGUES

Parte 1: dados pessoais

Data: _____ Participante nº: _____

Nome: _____

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

Data de nascimento: ____/____/____

Local de nascimento: _____

Local de residência atual: _____

Tempo de residência no Brasil: _____

Telefone (WhatsApp): _____

E-mail: _____

Nível de escolaridade:

() ensino superior incompleto {..... anos}

() mestrado incompleto {..... anos}

() doutorado incompleto {..... anos}

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

Você tem algum transtorno neuropsicológico (por exemplo, autismo, esquizofrenia, TDAH)?

() Sim () Não

Se sim, qual? _____

Você tem algum diagnóstico de dificuldade de linguagem ou aprendizagem (dislexia, transtornos de linguagem)?

() Sim () Não

Se sim, de que tipo? _____

Parte 2: repertório linguístico

1. Qual(is) língua(s) você considera como língua(s) materna(s)? (Se você considera que tem mais de uma, escreva-as)

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

3. Você aprendeu outra(s) língua(s) além de espanhol antes de estudar português? Se sim, assinale quais você aprendeu:

() Alemão

() Francês

() Inglês

() Italiano

() Japonês

() Russo

() Nenhuma

() Outra: _____

4. Além das línguas assinaladas acima, se você possui conhecimento (pode ser só palavras) de outra língua, marque abaixo:

() Alemão

() Francês

() Inglês

() Italiano

() Japonês

() Russo

() Não

() _____) Outra: _____

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

	Cas a	Crech e	Escola/ universidade	Curso de línguas	Sozinh o	Intern et	Outro s
Espanhol							
Português							

6. Quanto ao espanhol, informe a idade estimada (em anos) ...

[illegible]

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

des de o nas cim ento	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	de po is do s 21 an os
-----------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	---

																							21 an os
em que você come çou a apren dê-la																							
em que você come çou a utilizá -la ativa ment e																							
em que você se torno u fluent e																							

Parte 3: frequência e uso das línguas

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

	Espanh ol	Portuguê s			
Fala com sua mãe					
Fala com seu pai					
Fala com irmãos e outros familiares					
Fala com o(a) parceiro(a)					
Fala com os(as) filhos(as)					
Fala com e/ou vizinhos					
Fala no trabalho/escola					
Fala na venda/no armazém/no comércio					
Fala na igreja/com o pastor					
Lê					
Escreve					
Assiste a vídeos					
Ouve música					

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

	Frequênci a
Fala com sua mãe	
Fala com seu pai	
Fala com irmãos e outros familiares	
Fala com o(a) parceiro(a)	
Fala com os(as) filhos(as)	
Fala com amigos e/ou vizinhos	
Fala no trabalho/escola	
Fala na venda/no armazém/no comércio	
Fala na igreja/com o pastor	

Lê	
Escreve	
Assiste a vídeos	
Ouve música	

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

	Frequência
Fala com sua mãe	
Fala com seu pai	
Fala com irmãos e outros familiares	
Fala com o(a) parceiro(a)	
Fala com os(as) filhos(as)	
Fala com amigos e/ou vizinhos	
Fala no trabalho/escola	
Fala na venda/no armazém/no comércio	
Fala na igreja/com o pastor	
Lê	
Escreve	
Assiste a vídeos	
Ouve música	

4. Quanto ao uso atual da terceira língua estime a periodicidade semanal (nunca, raramente, às vezes, diariamente, __ x por semana), com que você:

	Frequência
Fala com sua mãe	
Fala com seu pai	
Fala com irmãos e outros familiares	

Fala com o(a) parceiro(a)	
Fala com os(as) filhos(as)	
Fala com amigos e/ou vizinhos	
Fala no trabalho/escola	
Fala na venda/no armazém/no comércio	
Fala na igreja/com o pastor	
Lê	
Escreve	
Assiste a vídeos	
Ouve música	

Especifique qual é a terceira língua: _____

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

	% do tempo
Espanhol	
Português	

Parte 4: proficiência

1. Circule em uma escala de 1 a 6, seu nível de proficiência nas línguas que sabe (1 = muito baixo, 2 = baixo, 3 = razoável, 4 = bom; 5 = muito bom e 6 = fluente):

Espanhol

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

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