

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Centro de Letras e Comunicação

Programa de Pós-Graduação em Letras



Dissertação de Mestrado

**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**

Gabriel Zardo de Oliveira

Pelotas, 2024

Gabriel Zardo de Oliveira

**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**

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: Taís Bopp da Silva

Pelotas, 2024

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação da Publicação

O48i Oliveira, Gabriel Zardo de

A influência da língua espanhola na língua portuguesa em contexto de fronteira Brasil-Uruguai [recurso eletrônico] : o emprego da regência verbal em textos escritos por estudantes do Ensino Fundamental II / Gabriel Zardo de Oliveira ; Bernardo Kolling Limberger, orientador ; Taís Bopp da Silva, coorientadora. — Pelotas, 2024.
106 f. : il.

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

1. Bilinguismo português-espanhol. 2. Fronteira Brasil-Uruguai. 3. Influência morfossintática. 4. Regência verbal. I. Limberger, Bernardo Kolling, orient. II. Silva, Taís Bopp da, coorient. III. Título.

CDD 469.5

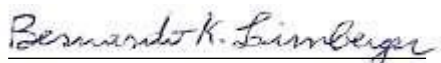
Gabriel Zardo de Oliveira

**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**

Dissertação aprovada, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de concentração, Aquisição, Variação e Ensino, da Universidade Federal de Pelotas.

26 de março de 2024

Banca examinadora:



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

Prof. Dra. Taís Bopp da Silva (Coorientadora). Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dra. Isabella Ferreira Mozzillo. Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Prof. Dra. Susiele Machry da Silva. Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Agradecimentos

Aos meus pais, por sempre apoiarem minhas escolhas e incentivarem meus estudos. Amo vocês!

À minha mãe postiça, por todo o apoio e incentivo. Sou muito grato a ti.

Ao meu orientador, Bernardo Limberger, por me escolher como orientando. Sinto-me mais do que honrado por termos nos conectado naquela SIIPE. Admiro muito o teu conhecimento e o teu modo de trabalhar. Meu muito obrigado por todas as tuas contribuições e por me apresentar o incrível mundo do Bilinguismo.

À minha coorientadora, Taís Bopp, quem muito me incentivou a seguir carreira acadêmica e quem esteve comigo desde a Iniciação Científica. Tuas colaborações foram bastante essenciais para o desenvolvimento desta dissertação.

Às professoras Isabella Mozzillo, e Susiele Machry da Silva, pelas valiosas contribuições feitas na banca de qualificação.

Aos meus amigos, pelo apoio. Um agradecimento especial à Nycole, minha eterna parceira de especialização e de novelas.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Assim, finalizo essa seção agradecendo à CAPES pela bolsa concedida.

Muito obrigado!

*“Todos nos semo da frontera
Como eses pásaro avuando de la pra qui
Cantando um idioma que todos intende”.*

Fábian Severo

Resumo

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. Orientador: Bernardo Kolling Limberger. Coorientadora: Taís Bopp da Silva. 2024. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2024

O presente estudo teve como principal objetivo investigar a influência da língua espanhola na regência verbal da língua portuguesa em textos escritos por estudantes bilíngues (português/espanhol) do Ensino Fundamental II, residentes na fronteira entre Santana do Livramento (Brasil) e Rivera (Uruguai). Assim, se buscou verificar se os estudantes bilíngues transferem elementos da morfossintaxe da língua espanhola para a língua portuguesa relacionados à regência de cinco verbos selecionados: *acompanhar*, *gostar*, *ir*, *parecer* e *viajar*. Para isso, foram aplicados um questionário de experiência linguística (Scholl; Finger, 2017; Gonçalves, 2013) e uma tarefa de produção textual em português, baseada nas concepções de Marcuschi (2008) sobre gêneros textuais como prática de atividades comunicativas humanas. O gênero selecionado para mediar a escrita e verificar se há influência do espanhol no emprego da regência verbal do português foi uma *carta pessoal*, gênero no qual os verbos escolhidos podem ser recorrentemente empregados. As influências foram analisadas de acordo com as categorias morfossintáticas propostas por Muysken (2013): transferência e *code-switching*. A pesquisa contou com a participação de dois grupos (bilíngues de fronteira e não falantes de espanhol), que estavam no 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II com idade entre 13 e 16 anos. O grupo de não falantes de espanhol era residente de Pelotas, devido ao distanciamento linguístico entre português e espanhol. A partir de uma análise qualiquantitativa das produções, os resultados mostraram ocorrências de influência do espanhol na escrita do grupo bilíngue, de modo que esses participantes apresentaram características morfossintáticas do espanhol relacionadas ao emprego dos verbos selecionados para esta pesquisa. Ademais, foi encontrado, em maior quantidade, o fenômeno de transferência em comparação ao *code-switching*. Tais resultados evidenciam a influência de uma língua na outra em contexto de contato constante entre português e espanhol. Por fim, o estudo busca contribuir para estudos na área de Línguas em Contato, que envolvam a influência de aspectos morfossintáticos de uma língua na outra, e para o ensino de Português no contexto investigado.

Palavras-chave: bilinguismo português-espanhol; fronteira Brasil-Uruguai; influência morfossintática; regência verbal.

Abstract

OLIVEIRA, Gabriel Zardo de. **The influence of Spanish on Portuguese in the context of the Brazil-Uruguay border:** The use of verbal regency in texts written by elementary school students. Orientador: Bernardo Kolling Limberger. Coorientadora: Taís Bopp da Silva. 2024. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2024

The main aim of this study was to investigate the influence of Spanish on the verbal regency of Portuguese in texts written by bilingual (Portuguese/Spanish) elementary school students living on the border between Santana do Livramento (Brazil) and Rivera (Uruguay). The research sought to verify whether bilingual students transfer elements of Spanish morphosyntax into Portuguese in relation to the regency of five selected verbs: *acompanhar*, *gostar*, *ir*, *parecer* and *viajar*. To do this, a language experience questionnaire (Scholl; Finger, 2017; Gonçalves, 2013) and a text production task in Portuguese were applied, based on Marcuschi's (2008) conceptions of textual genres as a practice of human communicative activities. The genre selected to mediate the writing and check for Spanish influence on the use of Portuguese verbal regency was a *personal letter*, a genre in which the chosen verbs can be used. The influences were analyzed according to the morphosyntactic categories proposed by Muysken (2013): transference and code-switching. The research involved two groups (border bilinguals and non-Spanish speakers), who were in the 8th and 9th grades of elementary school and aged between 13 and 16. The group of non-Spanish speakers was residents of Pelotas, due to the linguistic distance between Portuguese and Spanish. Based on a qualitative and quantitative analysis of the productions, the results showed occurrences of Spanish influence in the writing of the bilingual group, so that these participants presented Spanish morphosyntactic characteristics related to the use of the verbs selected for this research. In addition, the phenomenon of transference was found to a greater extent than code-switching. These results show the influence of one language on the other in a context of constant contact between Portuguese and Spanish. Finally, the study aims to contribute to the area of Languages in Contact, which involve the influence of morphosyntactic aspects of one language on another, and to the teaching of Portuguese in the investigated context.

Keywords: Portuguese-Spanish bilingualism; Brazil-Uruguay border; morphosyntactic influence; verbal regency.

Resumen

OLIVEIRA, Gabriel Zardo de. **La influencia de la lengua española en la lengua portuguesa en contexto de frontera Brasil-Uruguay: el uso del régimen verbal en textos escritos por estudiantes de la enseñanza media.** Orientador: Bernardo Kolling Limberger. Coorientadora: Taís Bopp da Silva. 2024. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2024

El presente estudio tuvo como principal objetivo investigar la influencia de la lengua española en el régimen verbal de la lengua portuguesa en textos escritos por estudiantes bilingües (portugués/español) de la enseñanza media, residentes en la frontera entre Santana do Livramento (Brasil) y Rivera (Uruguay). Así, se buscó verificar si los estudiantes bilingües transfieren elementos de la morfosintaxis de la lengua española para la lengua portuguesa relacionados al régimen de cinco verbos seleccionados: *acompanhar*, *gostar*, *ir*, *parecer* y *viajar*. Para eso, fueron aplicados un cuestionario de experiencia lingüística (Scholl; Finger, 2017; Gonçalves, 2013) y una tarea de producción textual en portugués, basada en las concepciones de Marcuschi (2008) sobre géneros textuales como prácticas de actividades comunicativas humanas. El género seleccionado para mediar la escritura y verificar si hay influencia del español en el uso del régimen verbal del portugués fue una *carta personal*, género en el cual los verbos elegidos pueden ser empleados con frecuencia. Las influencias fueron analizadas de acuerdo con las categorías morfosintácticas propuestas por Muysken (2013): transferencia y *code-switching*. La pesquisa tuvo la participación de dos grupos (bilingües de frontera y no hablantes del español), que estaban en el octavo y noveno años de la enseñanza media con edad entre 13 y 16 años. El grupo de no hablantes de español era residente en Pelotas, debido a la distancia lingüística entre el portugués y el español. A partir del análisis cualitativo y cuantitativo de las producciones, los resultados mostraron ocurrencias de influencia del español en la escritura del grupo bilingüe, de modo que esos participantes presentaron características relacionadas al empleo de los verbos seleccionados para esta investigación. Además, fue encontrado, en mayor cantidad, el fenómeno de transferencia en comparación al *code-switching*. Tales resultados evidencian la influencia de una lengua en la otra en contexto de contacto constante entre portugués y español. Por fin, el estudio busca contribuir para estudios en el área de Lenguas en Contacto, que involucren la influencia de aspectos morfosintácticos de una lengua en la otra, y para la enseñanza de Portugués en el contexto investigado.

Palabras clave: bilingüismo portugués-español; frontera Brasil-Uruguay; influencia morfosintáctica; régimen verbal.

Lista de figuras

Figura 1 - Foto da linha divisória entre Santana do Livramento e Rivera	16
Figura 2 – Foto da entrada da escola.....	54
Figura 3 – Mapa da localização da Escola Municipal Cívico-Militar João Souto Duarte, em Santana do Livramento	54
Figura 4 – Manchete de uma matéria do site G1.	80
Figura 5 - Manchete de uma matéria do site El País.....	81
Figura 6 - Manchete de uma matéria do site G1.	82
Figura 7 - Manchete de uma matéria do site El País.....	83

Lista de tabelas

Tabela 1 – Características gerais dos participantes (n = 43)	65
Tabela 2 - Número de ocorrências assinaladas no questionário sobre as situações de uso da língua portuguesa e espanhola pelos participantes e a escala de frequência (n = 25)	67
Tabela 3 – Número de ocorrências e porcentagem de uso dos verbos na amostra bilíngue e de não falantes de espanhol.....	69
Tabela 4 - Número de ocorrências e porcentagem de uso dos verbos em português com influência e sem influência do espanhol encontradas nas produções textuais do grupo bilíngue.....	70
Tabela 5 – Categorização e frequência dos casos de influências morfossintáticas encontradas nas produções textuais e porcentagem	71

Lista de abreviaturas e siglas

AC Análise Contrastiva

ASL Aquisição de Segunda Língua

LM Língua Materna

LE Língua Estrangeira

LA Língua Adicional

L1 Primeira Língua

L2 Segunda Língua

L3 Terceira Língua

L4 Quarta Língua

BNCC Base Nacional Comum Curricular

PCNs Parâmetros Curriculares Nacionais

TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TALE Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Sumário

1 Introdução	15
2 Revisão da literatura	20
2.1 Bilinguismo	20
2.2 Bilinguismo de fronteira (português-espanhol)	23
2.3 Influências translinguísticas e influência do espanhol na produção escrita em português	29
2.4 Regência verbal nas línguas portuguesa e espanhola	39
2.4.1 Verbos com regência distinta	43
2.5 Gênero textual: carta	45
3 Método	50
3.1 Objetivos e hipóteses	50
3.2 Participantes	51
3.3 Questões éticas	55
3.3.1 Termo de consentimento livre e esclarecido	55
3.3.2 Termo de assentimento livre e esclarecido	56
3.4 Instrumentos	56
3.4.1 Questionário de Experiência e Proficiência Linguística	56
3.4.2 Proposta de produção textual	57
3.5 Estudo piloto	59
3.6 Coleta de dados	61
3.7 Análise de dados	63
4 Resultados e discussão	65
4.1 Caracterização geral e linguística dos participantes	65
4.1.1 Grupo bilíngue	66
4.1.2 Grupo de não falantes de espanhol	68
4.2 Influências morfossintáticas na tarefa de produção textual em português	69
4.3 Discussão geral	75
4.4 Implicações pedagógicas	78

5 Considerações finais	86
Referências	88
Apêndices	94
Anexos	102

1 Introdução

Existem aproximadamente 8000 línguas faladas em mais de 200 países, o que torna o contato linguístico uma realidade no cenário mundial (Moore, 2006). Uma das consequências naturais desse contato linguístico, segundo Wei (2013), é o bilinguismo, que pode ser encontrado tanto em um usuário individual da língua quanto em uma sociedade como um todo. Neste trabalho, bilinguismo é considerado o uso de duas ou mais línguas no cotidiano (Grosjean, 2008).

Quanto às regiões fronteiriças, foco deste estudo, o bilinguismo mostra-se muito forte, sobretudo em fronteiras secas, sem barreiras geográficas naturais, contribuindo para uma maior interação e integração entre os habitantes dessas regiões, que utilizam duas ou mais línguas de forma intensa e alternada nos contextos de interações sociais desde muito cedo (Carvalho, 2010).

Dessa forma, estudos na área de bilinguismo de fronteira buscam investigar as características do repertório linguístico de falantes dessas comunidades e suas relações com aspectos sociolinguísticos e psicolinguísticos (Elizaincín; Behares; Barrios, 1987; Teis, 2000; Carvalho, 2010; Gonçalves, 2013; Machado, 2014; Sturza, 2019; Schroder, 2020; Gonçalves *et al.*, 2021; Mota, 2021, entre outros).

O Brasil possui uma extensa faixa de fronteira com a maioria dos países da América do Sul, sendo o Rio Grande do Sul o estado brasileiro que divide seu limite territorial com Argentina e Uruguai. De ambos os lados da fronteira Brasil-Uruguai, em especial, a zona fronteiriça concentra um pouco mais de 700 mil habitantes, aproximadamente 52% do território do estado do Rio Grande do Sul e 16% do território do Uruguai (Pacheco, 2019). Na faixa limítrofe, encontram-se seis cidades fronteiriças do lado brasileiro (Santana do Livramento, Quaraí, Jaguarão, Barra do Quaraí, Chuí e Aceguá), dentre elas a cidade onde este estudo foi conduzido: Santana do Livramento. Esse município foi escolhido, devido ao fato de eu ter nascido e me criado nele, estabelecendo vínculos afetivos e sociais, além de sempre ter me deparado com a realidade bilíngue, seja na escola, no trabalho, na rua de casa, no mercado, em festas, e entre outros espaços sociais.

Localizada no sudoeste do Rio Grande do Sul, a cidade de Santana do Livramento, com aproximadamente 75 mil habitantes (IBGE, 2021), limita-se com a

cidade de Rivera, no Uruguai (Figura 1). É uma fronteira seca cujo limite se dá por uma *linha*¹, que corresponde a uma linha divisória.

Figura 1 - Foto da linha divisória entre Santana do Livramento e Rivera



Fonte: <https://www.guiadoturismobrasil.com/cidade/RS/722/santana-do-livramento>

Acesso em: 16 fev. 2024

Esse limite está fisicamente representado por avenidas, ruas, um parque internacional e diversos sinais, além de marcos de cimento que delimitam a fronteira. Dessa forma, por ela transitam, diariamente, brasileiros e uruguaios nos dois sentidos e por variados motivos, sejam estes de lazer, profissional, comercial e, até mesmo educacional, promovendo a interação e o contato entre o Brasil e o Uruguai por meio dos povos que habitam nessas duas cidades.

Em razão desse panorama, o contato linguístico é uma realidade intrínseca, fazendo com que o bilinguismo esteja presente nessa região, sendo que esse contato entre as duas comunidades pode implicar uma influência de uma língua na outra em diferentes níveis. Três estudos encontrados (Teis, 2000; Machado, 2014; Mota, 2021) abordam o fenômeno da influência de uma língua na outra em localidades da fronteira com países hispanofalantes. O primeiro destaca as marcas do bilinguismo português/espanhol em produções textuais escritas em português por alunos dessa região (Teis, 2000). O segundo analisa a escrita inicial em português de um grupo de crianças, cuja língua materna é o espanhol ou o espanhol-português, em processo de

¹ Linha é a denominação popular do limite entre o Brasil e o Uruguai, em Santana do Livramento e Rivera.

alfabetização em escolas brasileiras do município de Jaguarão (Machado, 2014). O último investiga a influência exercida pelo espanhol sobre o português na região de fronteira do Brasil com a Venezuela no que se refere à nasalidade no final de palavra (Mota, 2021).

Ainda que haja uma variedade de estudos envolvendo outras línguas e que tratem da influência linguística, boa parte desses estudos direciona-se às influências fonológicas, ortográficas e lexicais. Quando se revisa a literatura acerca da influência de aspectos morfosintáticos, poucas são as produções que se debruçam a investigar os elementos envolvidos nesse contexto linguístico (Muysken, 2013; Toassi; Mota, 2013; Machry da Silva; Bassols Brisolara, 2018).

Tendo em vista a abrangência de inúmeros aspectos linguísticos pelo campo da morfosintaxe, esta pesquisa trata de casos de regência verbal nas duas línguas, haja vista a regência diferenciada entre português e espanhol (Cano Aguilar, 2000; Luft, 2010), sobretudo no uso de preposições em determinados contextos verbais, e o trabalho com esse tópico no Ensino Fundamental II. Diante disso, o objetivo geral deste estudo é investigar a influência da língua espanhola no emprego da regência verbal em textos escritos por estudantes bilíngues (português/espanhol) do Ensino Fundamental II, residentes na fronteira de Santana do Livramento (Brasil) e Rivera (Uruguai). Para isso, foram selecionados os verbos *acompanhar*, *gostar*, *ir*, *parecer* e *viajar*, por apresentarem regências distintas entre as duas línguas, marcadas pela ausência ou diferença de preposição de um mesmo verbo. Assim, se busca verificar se os estudantes bilíngues transferem elementos da morfosintaxe da língua espanhola para a língua portuguesa.

Para o alcance deste objetivo geral, os objetivos específicos são: a) analisar as ocorrências de regência verbal oriundas da influência do espanhol em produções textuais de estudantes bilíngues português-espanhol; b) comparar as ocorrências de uso de regência verbal entre o grupo de bilíngues (português-espanhol) e o grupo de não falantes de espanhol relacionadas ao emprego dos verbos selecionados; c) com base nos resultados, propor sugestões para o trabalho de regência verbal no contexto bilíngue.

Para investigar a influência do espanhol no português e com base no referencial teórico de Marcuschi (2008) sobre a apropriação de gêneros textuais para a prática de atividades comunicativas humanas, desenvolvemos uma proposta de produção do gênero textual *carta pessoal* para analisar a influência do espanhol no

emprego da regência verbal em textos escritos. Além de constituir um gênero textual comum e significativo na vida cotidiana dos indivíduos, a escolha da carta se justifica na sua afinidade com os verbos selecionados para a pesquisa, uma vez que são verbos teoricamente empregados em contextos de comunicação pessoal, o que os torna adequados para o gênero pretendido. Dessa forma, a ideia foi de que os participantes produzissem uma carta a ser trocada entre os grupos, sendo que a proposta de produção textual direciona para a escrita dos verbos escolhidos cuja regência se diferencia entre as línguas.

Para a aplicação dessa proposta de produção textual, foram selecionados estudantes entre 13 e 16 anos do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II, de Santana do Livramento e de Pelotas, para fins de comparação de dados. O grupo bilíngue da fronteira conta com vinte e cinco participantes e o grupo de não falantes de espanhol de Pelotas, com dezoito. Além da proposta, também foi necessário utilizar um questionário para melhor traçar seus perfis linguísticos, relevantes para a análise das influências dos estudantes (Scholl; Finger, 2017; Gonçalves, 2013).

A justificativa de direcionar a proposta para esse público baseia-se na importância desse período escolar para o desenvolvimento da competência linguística no que diz respeito ao estudo de regência verbal (Brasil, 2018). De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Ensino Fundamental II é o período no qual são trabalhados os conhecimentos linguísticos acerca desse tipo de regência, discutindo sobre transitividades e tipos de objeto. Além disso, Marcuschi (2008) destaca a importância do trabalho com gêneros textuais nessa etapa escolar por contribuir para o desenvolvimento de habilidades linguísticas dos alunos e para a formação de cidadãos críticos e participativos na sociedade.

Dessa forma, os dados produzidos pelos estudantes na proposta de produção textual foram analisados de forma quantitativa e qualitativa. A parte quantitativa compreende a frequência dos casos de influência no emprego da regência verbal, e a análise qualitativa refere-se à descrição desse tipo de ocorrência com base nas gramáticas supracitadas e nas categorias propostas por Muysken (2013) relacionadas à morfossintaxe.

Diante disso, ao examinar a influência no emprego da regência verbal em textos escritos de estudantes situados em áreas de fronteira, pretende-se contribuir com estudos do campo de Línguas em Contato. O estudo também pode servir como base para se discutir o ensino de língua portuguesa em comunidades bilíngues de

fronteira, visando à criação de um ambiente inclusivo e eficaz ao reconhecer as características específicas linguísticas desses locais.

Depois desta introdução, este trabalho apresenta a revisão da literatura, abordando os conceitos de bilinguismo, bilinguismo de fronteira e influência translinguística, bem como apresentando uma comparação de regência verbal entre as línguas, envolvendo o emprego da preposição, e uma abordagem sobre gênero textual. Em seguida, o método da pesquisa é relatado. Após, os resultados encontrados são discutidos e, por fim, a discussão, as implicações pedagógicas e a conclusão do estudo são apresentadas.

2 Revisão da literatura

Neste capítulo, são apresentadas as concepções teóricas e investigações prévias que embasam o presente estudo. Primeiramente, são discutidos os conceitos de bilinguismo, situando o bilinguismo de fronteira. Logo depois, é abordada a influência do espanhol na produção escrita em português. Posteriormente, é detalhada uma comparação entre essas duas línguas, envolvendo aspectos de regência verbal e, por último, a noção de gênero textual.

2.1 Bilinguismo

Os estudos sobre bilinguismo vêm ganhando destaque nas últimas décadas, sobretudo após os efeitos provocados pela globalização, que aumentam o contato entre indivíduos com outros povos e suas respectivas línguas (Couto, 2009). Nesse sentido, o bilinguismo pode ser considerado como um fenômeno mundial, uma vez que ser bilíngue é a realidade da grande maioria da população do mundo (Grosjean, 2008).

Mesmo com a expansão do bilinguismo, acredita-se, na comunidade em geral, em alguns casos, que o bilinguismo é raro de ser encontrado e que os bilíngues possuem um mesmo grau de fluência em ambas as línguas (Grosjean, 2008). Essa visão se aproxima dos primeiros estudos sobre o fenômeno (Bloomfield, 1933; Oestreicher, 1974 *apud* Beardsmore, 1986), que consideravam o bilinguismo na época como o domínio perfeito de duas línguas. Essa noção de proficiência em duas línguas a partir de um grau idealizado (nível de proficiência alto) tornou-se ultrapassada, como explica Butler (2013), uma vez que elimina boa parte de pessoas que podem ser caracterizadas como bilíngues.

Beardsmore (1986) propõe duas interpretações para qualificar indivíduos bilíngues: interpretação minimalista e maximalista. Sob a interpretação minimalista, uma pessoa pode ser considerada bilíngue se for capaz de realizar um conjunto restrito de atividades numa segunda língua, podendo ter conhecimento de uma pequena variedade de regras gramaticais e um léxico limitado. Por outro lado, a interpretação maximalista vai ao encontro dos primeiros estudos sobre o bilinguismo, ao definir esses indivíduos como aqueles capazes de conduzir satisfatoriamente todas

as suas atividades em um determinado ambiente com duas línguas (Beardsmore, 1986).

Contudo, estudos mais recentes na área (Grosjean, 2010; Mozzillo, 2001) mostram conformidade com a visão minimalista ao considerar um sujeito bilíngue como aquele capaz de usar mais de uma língua, independentemente do nível de proficiência. Além disso, Grosjean (2008, p. 165) defende que o indivíduo bilíngue não pode ser visto como a soma de dois monolíngues, mas como um “falante-ouvinte específico, completamente competente e que desenvolveu uma competência comunicativa equivalente à do monolíngue, embora de natureza diferente”.

Grosjean (2008) também discute o comportamento linguístico do bilíngue a partir dos modos de uso das línguas. A esse propósito, o autor afirma que, em seu cotidiano, o bilíngue encontra-se em um *continuum* situacional que lhe permite diferentes formas de expressão: em um dos extremos desse *continuum*, há o modo monolíngue no qual o bilíngue interage com o seu interlocutor em uma língua que ambos conheçam e, no outro extremo, há o modo bilíngue no qual o falante se comunica com outro bilíngue, compartilhando características da própria conversação bilíngue como o *code-switching* ou mudança de código (estratégia comunicativa caracterizada pela alternância de línguas) e o empréstimo (integração de uma língua a outra) (Grosjean, 2008).

Nos últimos anos, tem havido um número crescente de pesquisadores que defendem a importância de fazer uma distinção clara entre bilíngues e multilíngues (De Angelis, 2007; Butler, 2013, Cenoz, 2013). Grosjean (1994) não faz distinção entre esses conceitos, pois afirma que bilíngues são pessoas que utilizam duas ou mais línguas no dia a dia, seja por questões familiares, profissionais ou sociais, generalizando todos os contextos de uso de duas ou mais línguas como bilinguismo. No entanto, sob um outro ponto de vista, de acordo com Cenoz (2013), o bilinguismo está relacionado ao uso de duas línguas, e o multilinguismo, por sua vez, ao uso de duas ou mais línguas. Sendo assim, neste estudo, é utilizado o termo “bilinguismo” segundo Grosjean (2008), referindo-se ao uso regular de duas ou mais línguas, sendo os falantes bilíngues as pessoas que usam essas línguas em suas vidas cotidianas, atingindo seus propósitos comunicativos.

A respeito dessas línguas faladas pelo indivíduo bilíngue, existem na literatura diferentes abordagens para elas: “segunda língua” (L2), “língua estrangeira” (LE) ou

“língua adicional” (LA)². Para Ellis (1994), a diferença entre L2 e LE se encontra no contexto de imersão e de não-imersão. A L2, segundo o autor, é aprendida ou adquirida em um ambiente de imersão, desempenhando, portanto, um papel institucional e social em uma comunidade. A LE, por sua vez, é aprendida ou adquirida em contexto de não-imersão, não sendo utilizada em um contexto social imediato e atendendo a propósitos específicos (Ellis, 1994): quando faz parte de um currículo escolar ou quando se realiza uma interação em um ambiente onde ela é amplamente utilizada.

Em estudos recentes, o uso do conceito de “língua adicional” (LA) tem recebido cada vez mais destaque (Schlatter; Garcez, 2012; Leffa; Irala, 2014), de modo a abranger os dois primeiros conceitos, uma vez que a LA não especifica o contexto geográfico e as características individuais do sujeito. Assim, o termo “adicional” se aplica para todas as línguas adquiridas depois da(s) LM(s)³. De acordo com Schlatter e Garcez (2012), a palavra “adicional” pode ser utilizada quando se assume que a língua não é “estrangeira”, mas é útil e necessária para os falantes em uma sociedade. E, para Leffa e Irala (2014), a LA é empregada quando se pressupõe a existência de, no mínimo, outra língua falada pelo indivíduo. Ao usar essa expressão em um ambiente educacional, há um reconhecimento de que a língua ensinada não é necessariamente a segunda língua falada pelo aluno, tornando, portanto, o escopo da expressão LA mais abrangente do que o da expressão L2.

Uma vez que o indivíduo bilíngue se caracteriza pela utilização dessas línguas para interagir com o mundo, é possível considerar a existência do bilinguismo nas comunidades fronteiriças (Rona, 1965), como é o caso da fronteira investigada neste estudo (Brasil/Uruguai), marcada fortemente pela interação entre o português e o espanhol nas situações comunicativas do dia a dia (Carvalho, 2006). Portanto, tendo em vista esse contexto sociolinguístico da presente pesquisa, a próxima seção dedica-se a discorrer sobre estudos teóricos que contemplem fronteiras hispanófonas no Brasil.

² Neste trabalho, os termos “segunda língua”, “língua estrangeira” e “língua adicional” são usados indistintamente para se referir à língua não materna. No entanto, com referência à população investigada neste estudo, predomina o uso de “segunda língua”, porque as duas línguas circulam na comunidade.

³ O indivíduo pode ter mais de uma língua materna quando alguns fatores estiverem envolvidos no processo de aquisição dessas línguas, como a língua da mãe, a língua do pai, a língua de outros familiares, a língua da comunidade, entre outros aspectos (Spinassé, 2006).

2.2 Bilinguismo de fronteira (português-espanhol)

O contexto da realidade linguística em áreas de fronteira do Brasil com países hispanofalantes vizinhos tem sido o foco de muitos estudos (Behares, 1984, 1996, 2010; Elizaincín, 1996; Amaral, 2006; Carvalho, 2006, 2010; Preuss, 2011; Gonçalves, 2013; Schroder, 2020; Gonçalves *et al.*, 2021). A região fronteira brasileira-uruguaia permite o contato linguístico entre o português - língua oficial do Brasil - e o espanhol – língua do Estado uruguaio, sendo reconhecida recentemente como língua oficial do país a partir de um projeto de lei (Uruguay, 2020), caracterizando a coexistência de mais de um sistema linguístico nessa região de fronteira. Além dessas duas línguas, existem as variedades de contato e as línguas maternas existentes no Uruguai, que a Lei nº 18.437 (Uruguay, 2008), de 12 de dezembro de 2008, prevê respeitar.

Esse contexto bilíngue é social e familiar, pois tanto o português como o espanhol circulam livremente nas casas, nos serviços e no comércio (Gonçalves, 2013), na modalidade oral, tornando a convivência natural de ambas as línguas, em razão de os falantes as utilizarem de maneira ativa e dinâmica desde a infância (Carvalho, 2006).

Dessa forma, esse contato linguístico entre o português e o espanhol resultou no portunhol como uma variedade de contato utilizada por indivíduos de fronteira em determinados contextos (Sturza, 2019). Esse termo, condicionado às práticas sociais de uso da língua, recebe diferentes caracterizações: Portunhol Uruguaio, Portunhol como interação comunicativa; Portunhol como interlíngua e Portunhol Selvagem como recurso estético-linguístico (Sturza, 2019).

Conforme a autora, o Portunhol Uruguaio constitui uma língua materna, falada pelas comunidades do norte do Uruguai, com características históricas e sociais herdadas da cultura luso-brasileira, também chamada de DPU (Dialeto Português do Uruguai) (Elizaincín; Behares; Barrios, 1987); o Portunhol como interlíngua, por sua vez, se estabelece em uma relação com o processo de aprendizagem, em que o aprendiz mistura as duas línguas ao aprender tanto espanhol como português; por outro lado, o Portunhol como interação comunicativa corresponde a uma mistura particular que cada indivíduo de fronteira realiza ao entrar em contato com uma das duas línguas, utilizando-a para interagir nas diversas práticas sociais de comunicação, ou seja, uma língua de contato; por fim, o Portunhol Selvagem como recurso estético-linguístico refere-se à incorporação de palavras de outras línguas (*oui, yes, versione,*

paraguayensis) como “uma língua sem norma, sem estabilidade, sem gramática, mas funcionando como um espaço de enunciação da resistência” (Sturza, 2019, p. 113), além de não necessariamente precisar estar na fronteira, podendo ser a língua de aproximação entre duas pessoas quaisquer.

Dessa forma, apesar de o termo se encaixar em diferentes concepções, há alternância de códigos em todos os casos e, para fins deste trabalho, o portunhol é visto como uma interação comunicativa, sendo utilizado em ambos os lados da fronteira e reconhecido pela maneira como se misturam as línguas. Essa troca pode resultar em muitas influências verificadas nas escolhas lexicais, na morfossintaxe e na pronúncia dos falantes (Sturza, 2019).

Outros aspectos do bilinguismo na fronteira do Brasil com os países hispanofalantes têm sido investigados, nos últimos anos, por uma série de pesquisadores, considerando diferentes perspectivas (Amaral, 2006; Carvalho, 2010; Preuss, 2011; Gonçalves, 2013; Schroder, 2020; Gonçalves *et al.*, 2021).

Amaral (2006) se propôs a mostrar como os moradores do município de Chuí utilizam indistintamente o português e o espanhol durante suas interações linguísticas.

O *corpus* da pesquisa, extraído do Banco de Dados BDS Pampa, verificou três tipos de mudança no repertório linguístico dos indivíduos dessa comunidade: (1) inserção (quando se inserem no discurso de uma língua base palavras ou constituintes da outra língua, como por exemplo, “a minha irmã também ela vai fazer curso de **peluquera** mas ela já acabou o primeiro grau...”); (2) etiqueta (quando se inserem unidades periféricas do discurso, como marcadores discursivos, interjeições, elementos de conversação rotineiros, por exemplo, “era tudo muito perto mas outros ficavam bravos porque ele cobrava <ta> táxi **no?** e cobrava antecipado **no?**”); e (3) alternância (quando há mudança de código no nível da oração, exemplificando, “recebíamos cartas tudo mantinha correspondência eu gosto muito de me corresponder com pessoas **leo o mando revistas mando una cosa mando la** otra e aí vamos levando o tempo). Desse modo, os dados indicam um discurso característico de indivíduos dessa região constituído da mistura de elementos ou segmentos do espanhol e do português, demonstrando um nível de integração entre uruguaios e brasileiros.

Carvalho (2010) objetivou discutir alguns fatores sociolinguísticos relevantes ao ensino de português nas comunidades bilíngues em espanhol e português no norte do Uruguai, destacando as características do repertório linguístico local, sobretudo no

que concerne a fenômenos de contato, como a alternância de códigos e a convergência linguística.

Foi possível, com o estudo de Carvalho (2010), verificar que os bilíngues dessa região fazem uso da alternância de códigos (*code-switching*) como recurso linguístico, ou seja, uma estratégia de adaptação comunicativa, constituída de um comportamento de troca de uma língua para outra a partir de elementos específicos a cada ato comunicativo (Mozzillo, 2009). Além desse fenômeno, o estudo aponta casos de inúmeras influências de uma língua na outra em seus repertórios linguísticos que, no caso de idiomas tão semelhantes como o português e o espanhol, formam amálgamas e dão vazão a vários casos de convergência linguística. Esse fenômeno decorre, portanto, das similaridades entre as línguas envolvidas (Simões; Carvalho; Wiedemann, 2004).

Tais resultados condizem com o estudo de Amaral (2006), no qual a alternância entre línguas, em especial, também se destacou no repertório linguístico de indivíduos nesse mesmo tipo de comunidade. Da mesma forma, portanto, ambos os estudos apresentaram fenômenos de contato utilizados para que os falantes articulem seu repertório e respondam a necessidades interacionais. Assim, Carvalho (2010) destaca que esse contexto sociolinguístico deve receber atenção no desenvolvimento do currículo de ensino de português na região, na medida em que esses fenômenos podem causar uma insegurança linguística nos falantes, o que “leva os falantes do português uruguaio⁴ a menosprezar esse idioma, conferindo-lhe status de uma variedade híbrida” (Carvalho, 2010, p. 47). Dessa forma, a pesquisa ressalta a importância de uma substituição da ideia de um dialeto híbrido para uma ideia de diversidade linguística através da sala de aula.

A pesquisa de Gonçalves (2013) procurou investigar as possíveis motivações para que os falantes da fronteira Jaguarão-Rio Branco efetuem a alternância de códigos. Para isso, a autora analisou a fala de dois comerciantes brasileiros por meio de gravações no momento de suas vendas diárias, com a finalidade de identificar o tipo de bilinguismo desses dois indivíduos, o tipo de *code-switching* produzido por eles e, sobretudo, as motivações que os levaram a realizar essa alternância.

⁴ Nesse caso, o português uruguaio também pode ser denominado como portunhol, o que, dentre os casos de portunhol apresentados neste trabalho, se enquadraria na primeira concepção do termo de Sturza (2019).

Os resultados indicam dois tipos de *code-switching* na fala dos comerciantes, classificados de intra-sentencial e intersentencial de acordo com Dabène e Moore (1995 *apud* Gonçalves, 2013): o intra-sentencial acontece quando o falante realiza a alternância entre os dois sistemas de que dispõe fazendo inserções unitárias ou segmentais dentro de uma mesma sentença, por exemplo: “**depois tenho** de ese acá, **curto**” (Dabène; Moore, 1995 *apud* Gonçalves, 2013, p. 216); e o intersentencial ocorre quando as línguas se alternam de uma sentença a outra, por exemplo, “*Tiene esa bermudita acá, acá también tem. Depois tem esse aqui, ó*” (Dabène; Moore, 1995 *apud* Gonçalves, 2013, p. 217). As motivações para as ocorrências dos dois modelos de *code-switching* na fala dos participantes, baseadas em Mozzillo de Moura (1997), são de ordem linguística, ou seja, a passagem para a outra língua é decorrente da falta de disponibilidade de um termo nesse idioma, adaptando ou não a palavra na pronúncia da língua utilizada no momento; cognitiva, isto é, quando o locutor desconhece alguma palavra ou expressão na língua em que o locutor deve seguir falando; preferência pessoal, quando o comerciante mantém a conversação em espanhol e, de repente, troca para o português; e disponibilidade na memória, que ocorre quando o falante usa uma palavra em português e, na sequência, repete o termo em espanhol por um apelo imediato e inconsciente. Ademais, a pesquisa caracteriza os dois participantes como bilíngues desequilibrados, uma vez que eles dominam a língua portuguesa como nativos e o espanhol em um grau que varia de iniciante a avançado. Dessa forma, o estudo mostra que o *code-switching* é usado para fins comerciais, mostrando conformidade com os estudos de Amaral (2006) e Carvalho (2010) ao ter encontrado e investigado esse fenômeno num contexto fronteiriço.

Schroder (2020), por sua vez, investigou a apropriação da escrita em português e suas relações com a oralidade de uma criança cuja língua materna é o espanhol e é falante de português. A pesquisa foi conduzida em uma escola brasileira na fronteira com Paraguai e Argentina. Foram aplicadas quatro intervenções pedagógicas que tinham variados objetivos, dentre eles a sondagem da oralidade e da escrita da aluna por meio de atividades de leitura de texto e ditado de palavras, a detecção de possíveis dificuldades para auxiliar no planejamento das demais intervenções pedagógicas (como uma tarefa de formação de palavras com o alfabeto móvel e de escrita através do jogo dos pares mínimos). Com base nisso, foram desenvolvidas propostas de mediação com o objetivo de sanar as dificuldades de escrita da aluna.

Foi possível observar durante a realização das intervenções pedagógicas que a maioria das ocorrências apresentadas pela criança foram marcas do contato da língua espanhola com a língua portuguesa ao trocar os sons de /v/ e /b/ e o som da letra /j/ pela letra /z/ na fala. Essa troca se refletiu na escrita, uma vez que a participante apresentou também trocas de letras, como o J pelo Z (*zacaré*)⁵ e o V pelo B (*fibela*). Ainda que a autora da pesquisa tenha considerado essa alteração como um desacordo ortográfico, ela justifica essa troca como uma possível transição da língua espanhola para a língua portuguesa em virtude da condição bilíngue da criança. O estudo mostra, portanto, que influências da oralidade bilíngue aparecem na escrita da estudante.

Outro estudo que contemplou crianças em situação de contato linguístico entre português e espanhol foi conduzido por Gonçalves *et al.* (2021). As autoras buscaram verificar se haveria diferenças no que concerne a componentes de funções executivas, ou seja, componentes relacionados à inibição, à memória de trabalho e à flexibilidade cognitiva a partir de um jogo mental que o indivíduo realiza com suas ideias; e à metalinguagem, isto é, a capacidade do indivíduo de refletir sobre os aspectos da língua, em seus diferentes níveis, bem como de manipular informações decorrentes dessa reflexão, entre crianças bilíngues (português e espanhol) e monolíngues, com idade de seis a oito anos e naturais do município de Jaguarão, Rio Grande do Sul. O método utilizado para investigar a diferença entre esses públicos ocorreu a partir de aplicações de tarefas de avaliação do desempenho escolar, de tarefas de avaliação dos componentes da função executiva e, por fim, de tarefas que avaliam o conhecimento metalinguístico no nível da palavra.

Os resultados desse estudo apontaram para diferenças significativas do ponto de vista estatístico entre esses dois grupos, sobretudo em algumas medidas das tarefas que avaliaram os componentes das funções executivas. No entanto, o bilinguismo não foi fator de diferença no desempenho do grupo bilíngue em relação ao grupo monolíngue nas tarefas de metalinguagem. Essa pesquisa mostrou que o bilinguismo pode impactar no desenvolvimento das funções executivas em crianças, no sentido de aprimorá-las na comparação com o desempenho com monolíngues. Então, crianças bilíngues residentes nessa fronteira teriam um benefício que poderia

⁵ Apesar de a pesquisa de Schroder (2020) ter sido realizada em contexto bilíngue, vale ressaltar que esse tipo de troca pode ocorrer com indivíduos não falantes de espanhol.

ajudá-las em seu desenvolvimento cognitivo, psicológico e social, contribuindo para o sucesso na vida escolar e no desempenho de atividades cotidianas.

Também numa perspectiva psicolinguística, o estudo de Preuss (2011) buscou investigar a produção de fala bilíngue no processo de seleção lexical a partir de uma tarefa de nomeação de desenhos na L2, aplicada a um grupo de bilíngues (13 bilíngues espanhol-português e 10 bilíngues português-espanhol) que residiam na fronteira entre Santana do Livramento e Rivera. Para investigar a produção de fala bilíngue, o experimento era composto por um paradigma de interferência desenho-palavra com três efeitos: interferência semântica: quando, na condição relacionada⁶, o desenho e a palavra distratora correspondem à mesma categoria semântica (desenho: leão; palavra distratora: gato); identidade interlinguística: quando, na condição relacionada, a palavra distratora pertence à tradução do nome do desenho (desenho: abelha; palavra distratora: abelha); facilitação fonológica/ortográfica: quando, na condição relacionada, a palavra distratora possui similaridade fonológica ou ortográfica com o nome do desenho (nome do desenho: barco; palavra distratora: barba). Assim, os participantes tinham que nomear desenhos na sua L2 (espanhol), enquanto ignoravam as palavras distradoras que apareciam na sua L1 (português).

Os resultados mostram que, no caso do efeito de interferência semântica, a nomeação foi mais lenta na condição relacionada, com o argumento de que, pelo menos, dois itens lexicais são ativados e compartilham relações semânticas entre si e, por isso, competem para a seleção. Com relação ao efeito de identidade interlinguística, a nomeação foi mais rápida na condição relacionada, justificada na ideia de que somente um dos léxicos é examinado (o da língua de resposta). Quanto ao efeito de facilitação fonológica/ortográfica, observou-se que todas as palavras foram nomeadas mais rapidamente na condição relacionada, o que reforça a ideia de que o compartilhamento de segmentos fonológicos/ortográficos entre o nome do desenho e a palavra distratora pode facilitar a nomeação. Os resultados de Preuss (2011) foram interpretados à luz da Hipótese da Seleção Específica na língua (HSE) segundo a qual o mecanismo de seleção lexical só é sensível ao nível de ativação dos nós lexicais (combinação de propriedades gramaticais e semânticas de um item lexical) da língua de resposta (Costa; Miozzo; Caramazza, 1999), ou seja, as

⁶ O experimento também possuía palavras distradoras não-relacionadas, que funcionavam como condição de controle e não compartilhavam significado, nem segmentos fonológicos com o nome do desenho equivalente na L2.

informações sobre palavras na língua não-pretendida podem ser ativadas, mas essas palavras não são candidatas à seleção. Dessa forma, o estudo parece evidenciar a especificidade do mecanismo de seleção, fortalecida pela HSE, ao identificar que a nomeação foi mais rápida diante de determinadas condições relacionadas aos contextos de efeitos de identidade e de facilitação fonológica/ortográfica.

Diante do exposto, os trabalhos descritos nesta seção mostram diferentes especificidades linguísticas investigadas em contexto de fronteira. Os estudos de Amaral (2006), Carvalho (2010) e Gonçalves (2013) apontam, dado o contexto de línguas em contato, a presença de fenômenos como a alternância de códigos e a convergência linguística em comunidades fronteiriças. O estudo de Schroder (2020) apresenta a troca de letras provocada por uma influência sonora entre as línguas portuguesa e espanhola, evidenciando influências da língua oral na língua escrita. A pesquisa de Gonçalves *et al.* (2021), em um método comparativo, destaca as diferenças de desempenho entre os grupos bilíngues e monolíngues em tarefas avaliativas, indicando vantagem bilíngue na maioria das diferenças encontradas. Por fim, Preuss (2011) mostra uma espécie de competição na seleção das línguas ao analisar o comportamento de bilíngues em determinados tipos de efeitos de interferência.

Dentre as diferentes formas de se investigar determinadas particularidades linguísticas no contexto de fronteira, o presente trabalho foca na influência do espanhol em textos escritos em português, discutida na subseção a seguir.

2.3 Influências translinguísticas e influência do espanhol na produção escrita em português

A influência de uma língua na outra vem ganhando destaque no campo de estudos de Aquisição de Segunda Língua (ASL) nas últimas décadas (Odlin, 2005). Duas vertentes teóricas têm guiado grande parte das pesquisas sobre esses fenômenos: Análise Contrastiva (AC) (Lado, 1957) e Interdependência Linguística (Cummins, 1979). No fim dos anos 1950, a Análise Contrastiva (AC), teoria de base behaviorista e estruturalista, postulava que os erros do aprendiz de L2 eram

decorrentes da interferência da L1. Assim, uma análise estrutural das semelhanças e diferenças entre a L1 e a L2 poderia prever essa interferência (Brown, 2007).

No entanto, a AC era incapaz de explicar boa parte dos erros, bem como acabou trazendo evidências de que muitos erros cometidos na aprendizagem de L2 não eram causados por interferência/influência da outra língua, pois, o estudo de Oiler e Ziahosseiny (1970), citado por Brown (2007), por exemplo, contrariou a hipótese de que a diferença entre sistemas era fator de dificuldade. Nesse estudo, comprovou-se que a aprendizagem da ortografia da língua inglesa como segunda língua era mais difícil para nativos do alfabeto latino (por exemplo, francês, espanhol) do que para os nativos de um alfabeto não latino (por exemplo, árabe, japonês) (Brown, 2007). Assim, elementos ortográficos mais semelhantes à língua nativa provaram ser os mais difíceis de aprender, uma vez que os falantes de uma língua não latina tiveram que fazer menos distinções do que aqueles que possuem sistema de escrita latino. Um exemplo de distinção no nível lexical pode ser visto em falsos cognatos como a palavra francesa "parent", que, em inglês, no singular significa "relative" ou "kin" (parente), enquanto no plural há a palavra "parents" que tem outro significado, "pais" (Brown, 2007).

Na década de 1970, a ASL tomou uma outra direção a partir da introdução da teoria da Interdependência Linguística (Cummins, 1979), que divergiu da AC ao ver fenômenos de influência como algo positivo e ao explorar os benefícios do bilinguismo, principalmente no desempenho do papel da L1 no desenvolvimento da L2 (Lambert, 1975). Conforme Brown (2007), os aprendizes passaram a não ser mais vistos como meros reprodutores de uma língua imperfeita e provida de erros, mas como pessoas inteligentes e criativas que testam hipóteses e se aproximam do sistema linguístico de um nativo gradualmente. A aprendizagem de uma L2, portanto, a partir dessa perspectiva:

É um processo de construção criativa de um sistema no qual aprendizes estão conscientemente testando hipóteses sobre a língua-alvo a partir de diferentes fontes de conhecimento: conhecimento sobre a língua nativa, conhecimento limitado sobre a própria língua-alvo, conhecimento sobre as funções comunicativas da língua, conhecimentos sobre língua em geral e conhecimento sobre a vida, pessoas e o universo envolto nelas (Brown, 2007, p. 225)⁷.

⁷ No original: "is a process of the creative construction of a system in which learners are consciously testing hypotheses about the target language from a number of possible sources of knowledge: knowledge of the native language, limited knowledge of the target language itself, knowledge of the

Dessa forma, o aprendiz de uma outra língua passa a ser considerado ativo no processo de aprendizagem, uma vez que utiliza diferentes estratégias para compreender melhor o funcionamento do novo sistema linguístico. Nessa linha de raciocínio, a Interdependência Linguística defende uma abordagem educacional que procura aprimorar os recursos linguísticos que os aprendizes trazem para a sala de aula e sustenta que as línguas podem ser aprendidas de forma síncrona (Cummins, 1979).

Selinker (1972) começou a observar que os enunciados produzidos por um aprendiz na língua-alvo não eram iguais aos produzidos por falantes nativos ao tentarem manifestar o mesmo significado, apontando para o fato de que o aprendiz de língua teria seu próprio sistema linguístico. Esse sistema, apreendido quando o aprendiz tenta produzir uma norma na língua-alvo, é chamado de “interlíngua” (Selinker, 1972). De acordo com Ellis (2010), os aprendizes fazem uso de diferentes estratégias de aprendizagem para desenvolver sua própria interlíngua, como por exemplo, a transferência e a supergeneralização. A supergeneralização refere-se à aplicação sistemática de um princípio ou uma regra em domínios aos quais ele não se aplica (Odlin, 1989), enquanto a transferência ocorre quando há divergência entre as normas da L1 e da L2 (transferência negativa). Butler (2013) afirma que a transferência, enquanto estratégia de aprendizagem, não se manifesta apenas como interferência/transferência negativa, mas também pode produzir um efeito de facilitação, gerando transferências positivas, ao acelerar o desenvolvimento da compreensão escrita do aprendiz, além de facilitar a aquisição da pronúncia e da gramática da língua-alvo, especialmente quando há semelhanças entre a L1 e a L2.

A partir de estudos da década de 1980, essas estratégias vêm sendo caracterizadas como “influência translinguística”, sendo o termo preferido atualmente para designar o fenômeno, uma vez que ela pode ser definida como a influência do conhecimento de uma língua sobre o conhecimento ou uso de outra (Odlin, 1989; Jarvis; Pavlenko, 2010). Esse termo mais neutro pode ser utilizado para se referir a influências da(s) língua(s) não materna(s) na(s) língua(s) materna(s) e vice-versa, ao contrário da teoria desenvolvida por Lado (1957), que era unidirecional. Dessa forma, optou-se, neste estudo, pela utilização do termo referido acima.

communicative functions of language, knowledge about language in general, and knowledge about life, people, and the universe around them”.

Uma vez que indivíduos bilíngues utilizam duas ou mais línguas em diferentes modalidades no seu cotidiano, é possível dizer que esse contato linguístico possa implicar influências como consequência da interação da língua-alvo com as línguas previamente adquiridas em diferentes domínios: morfossintático, fonológico e lexical (Muysken, 2013). O presente trabalho foca na influência morfossintática⁸. Escolheu-se trabalhar com a morfossintaxe porque este nível também é capaz de evidenciar influências translinguísticas (Muysken, 2013) embora os estudos foquem, em maioria, em aspectos fonético-fonológicos e lexicais, mostrando a falta de pluralidade de estudos sobre a temática das influências nesse nível linguístico, especialmente no Brasil (Toassi; Mota, 2013; Machry da Silva; Bassols Brisolara, 2018).

Segundo Jarvis e Pavlenko (2010), até meados de 1990, havia crenças de que a morfossintaxe era imune aos efeitos de influência translinguística, com o argumento de que características estruturais morfossintáticas eram intransferíveis, sobretudo na ordem básica de palavras. No entanto, os autores afirmam que os estudos recentes têm mostrado que a transferência nesse nível linguístico pode ocorrer em diferentes aspectos, uma vez que os efeitos dessa transferência podem ser observados em várias áreas gramaticais, tais como o uso de artigos, de substantivos e verbos em contexto de concordância e de preposições.

Muysken (2013) propõe que os campos de estudo de *code-switching* e de *interferência*⁹ podem representar influências no nível morfossintático, ainda que sejam dois fenômenos diferentes de investigação. A diferença entre eles é que, no caso de *code-switching*, o material lexical das duas línguas está presente na oração, bem como ambas as estruturas morfossintáticas; enquanto a *transferência* também envolverá a estrutura morfossintática das duas línguas, mas material lexical de apenas uma delas.

Essa diferença pode ser ilustrada com um exemplo de cada. O primeiro exemplo refere-se a um caso de *code-switching* entre holandês e inglês: “*Weet je what she is doing?*” “Você sabe o que ela está fazendo?” (Muysken, 2013, p. 194). Nesse caso, por envolver duas línguas intimamente relacionadas, a frase começa em

⁸ O presente estudo alterna entre os termos “influência morfossintática” e “influência translinguística” ao longo do texto, pois, por influência translinguística, compreende-se também a morfossintática.

⁹ Muysken (2013) se vale do termo “interferência” para se referir a casos em que características morfossintáticas de uma língua são transferidas para a outra. No entanto, este trabalho faz uma adaptação ao termo denominando-o como *transferência* a partir de agora, pois trata-se de um termo de uso mais recente e, por isso, mais adequado, além de não ter uma carga pejorativa.

holandês e a partir do pronome interrogativo *what*, que é muito semelhante foneticamente ao equivalente holandês *wat*, alterna para o inglês. Logo, o exemplo demonstra material lexical e estrutura morfossintática de ambas as línguas. O segundo exemplo corresponde a uma ocorrência de transferência realizada em holandês por um aprendiz nativo de inglês:

(a) *Morgen ik zal gaan boodschappen doen in de markt.*

Tomorrow I shall go shopping do in the market.

Amanhã eu vou compras fazer no mercado.

(b) *Tomorrow I'll go shopping in the market.*

(c) *Morgen ga ik boodschappen doen op de markt.*

Amanhã vou eu compras fazer no mercado.

Tomorrow go I shopping do on the market.

Em (a), o falante não inverte o sujeito e o verbo flexionado após um advérbio inicial de oração (o padrão holandês ilustrado em (c)), bem como há tempo futuro em vez da forma de tempo presente (como no exemplo em inglês em (b)), e uma troca de preposição. Portanto, o exemplo não mostra nenhum léxico ou morfologia da outra língua, somente influência na estrutura morfossintática¹⁰.

Muysken (2013) ainda afirma que o fenômeno de transferência é muito menos estudado em comparação com o *code-switching*, citando o exemplo do contato linguístico entre os idiomas finlandês e inglês. Ao usar dados naturais, é muito mais fácil identificar alternância de códigos do que padrões de transferência gramatical, apenas pesquisando morfemas ingleses e finlandeses, por exemplo. Assim, sendo a transferência pouco estudada, põe-se em dúvida a frequência desse fenômeno em relação ao *code-switching*. No entanto, segundo o autor, a mistura de códigos pode ser mais frequente pois carrega um significado sociolinguístico, podendo ter maior probabilidade de ser utilizada por falantes de duas ou mais línguas e tornando-se mais frequente em um *corpus* bilíngue do que aqueles que são operações de processamento inadequadas. Essas operações, por outro lado, obedecem a restrições sociolinguísticas, na medida em que nem todos os elementos morfossintáticos são suscetíveis à transferência, a depender do par de línguas investigado.

¹⁰ Por se tratar de duas línguas tipologicamente semelhantes, para fins de análise dos dados da quarta seção, a presente pesquisa qualifica e relaciona as ocorrências de troca e omissão de preposições ao fenômeno de transferência.

Apesar das possíveis diferenças entre a *transferência* e o *code-switching*, eles têm algo em comum: ambos podem ocorrer em uma interação quando os falantes estão no modo bilíngue (Grosjean, 2008), uma vez que os dois contam com acesso imediato às duas línguas envolvidas. No entanto, as transferências também podem ocorrer no modo monolíngue, considerando, por exemplo, uma produção textual na qual se espera que somente uma língua possa ser utilizada. Sendo assim, esta seção também objetiva discorrer sobre os estudos sobre essa temática, mais especificamente, aqueles que envolvem influências translinguísticas em produções escritas: Teis (2000), Mota (2021), Machado (2014), Machry da Silva e Bassols Brisolara (2018), Toassi e Mota (2013) e Iniesta *et al.* (2021).

Teis (2000) objetivou mostrar traços bilíngues em textos escritos por alunos brasiguaios¹¹ residentes na cidade fronteiriça de Itaipulândia, no extremo oeste do Paraná. O estudo contou com a participação de dois alunos do sétimo ano do ensino fundamental de uma escola do município brasileiro para a produção de um texto escrito.

Os resultados indicaram diferentes tipos de influência do espanhol na escrita em português, especialmente no campo fonético, tais como a troca da fricativa labiodental vozeada [v] pela oclusiva bilabial vozeada [b] nas palavras “berdade”, “imaginaba”, “pensaba”, “lebou”, “feberero”; o emprego de um “s” quando seriam necessários dois em língua portuguesa para a representação gráfica do fonema [s] nos vocábulos “dese”, “nosa”, “pasar”, “dise”, “profesor”; e a utilização da letra “z” que, em espanhol, representa a fricativa alveolar surda [s] no lugar de “ç” em português, como nas seguintes palavras “licenza”, “corazon”. Além disso, a pesquisa mostrou influências em outros campos linguísticos quando os alunos substituíram a conjunção “e” pela equivalente “y” em espanhol e misturaram alguns morfemas nas seguintes construções: “hicemos” e “debolvei”. Assim, foi possível verificar, por meio desse estudo, influências bilíngues nos textos produzidos pelos estudantes quando esses utilizaram mais de uma língua no processo de escrita.

Outro estudo que investigou a influência da língua materna na escrita de outra em um contexto de duas línguas no cotidiano foi aplicado por Mota (2021), que analisou as interferências¹² linguísticas presentes em produções textuais de

¹¹ Termo que diz respeito a indivíduos residentes na fronteira do Brasil com o Paraguai e que agregam as culturas dos dois países.

¹² Esse termo é utilizado por Mota (2021) para denominar os casos de influência.

venezuelanos aprendizes de português na fronteira entre Brasil e Venezuela no que diz respeito à nasalidade. Para isso, o autor analisou a escrita de 23 alunos do curso de português para estrangeiros da Universidade Estadual de Roraima.

De um modo geral, foram encontrados 276 casos de influência do espanhol na escrita em português, sendo 14 ocorrências decorrentes do fenômeno da nasalidade, representando 5,1% dos dados. A respeito desse tipo de dado, as produções contaram com palavras terminadas em -n em substituição a -m, em finais de palavra, como por exemplo, “tamben” e “eran”. Dessa forma, o estudo revela que o espanhol exerce influência na escrita em português, visto que as palavras marcadas pela desinência -n em contexto de final de palavra encontradas no *corpus* da pesquisa fazem parte somente da língua espanhola.

O estudo de Machado (2014) buscou descrever e analisar os erros¹³ ortográficos relacionados à fonologia presentes nas escritas iniciais de crianças cuja língua materna era o espanhol ou o espanhol-português e estavam em processo de alfabetização em escolas brasileiras do município de Jaguarão. O método utilizado pela pesquisadora foi composto pela solicitação de produção de textos espontâneos, ditados de imagens e dados de fala por nomeação espontânea produzidos pelas crianças.

Os resultados mostraram ocorrências semelhantes aos de crianças brasileiras, monolíngues do português; ocorrências de ordem lexical, ou seja, casos com a influência do léxico dos sujeitos bilíngues e, por fim, ocorrências envolvendo as consoantes e sua assimetria entre os sistemas do espanhol e do português, caracterizando casos de sonorização. Portanto, essa pesquisa mostrou que aspectos envolvendo marcas fonológicas do espanhol estavam presentes na escrita dos sujeitos, bem como ocorrências de ordem lexical, mostrando a influência da língua espanhola na escrita em língua portuguesa.

Um outro exemplo de pesquisa com análises de influências¹⁴ da língua materna na escrita foi conduzido por Machry da Silva e Bassols Brisolara (2018), cujo objetivo foi analisar, por meio de produções textuais, o desenvolvimento da escrita em português brasileiro por imigrantes hispânicos e haitianos¹⁵. Nessa pesquisa, foi

¹³ A pesquisa de Machado (2014) utiliza-se do termo “erro” para classificar as influências decorrentes da língua espanhola, embasada pela teoria piagetiana.

¹⁴ O estudo de Machry e Bassols (2018) alterna entre os termos “transferência” e “influência”.

¹⁵ Sendo o foco deste trabalho aspectos morfossintáticos oriundos da influência do espanhol, não detalharemos os aspectos decorrentes do crioulo haitiano.

possível verificar influências do espanhol no campo fonético por meio de trocas, inserções e supressões de fonemas, como por exemplo “por isso/por eso”, “ganhar/*ganar*”; nas acentuações pelos mesmos fenômenos de trocas, inserções e supressões, tendo como exemplo “próprias/*propias*”, “experiência/*experiencia*”; e, sobretudo, no campo morfossintático, interesse deste estudo, com algumas influências no que concerne à concordância do sintagma verbal ou nominal, à troca de gênero, a inadequações verbais, bem como ao uso diferenciado da preposição, que serão detalhados a seguir.

Considerando as questões concernentes à troca de gênero, observaram-se ocorrências como “seus origens” e “a lixo”, decorrentes da influência da língua nativa dos imigrantes, uma vez que as palavras “origem” (*el origen*) e “lixo” (*la basura*) possuem gêneros diferentes quando comparadas ao português. Com relação aos casos de inadequação verbal, como por exemplo, “tenhia”, no lugar de “tinha” e “estem”, no lugar de “estejam”, culminam de uma mistura de radicais e desinências entre a língua espanhola e a língua portuguesa. Por fim, as produções ainda apresentam ocorrências distintas de preposição, como em “conheço um pouco de Brasil”, cuja preposição utilizada no espanhol seria ‘de’ e, não, ‘do’, além do caso “em a universidade”, em que o participante deveria unir a preposição ‘em’ ao artigo ‘a’, implicando a contração ‘na’; contudo, essa produção também pode ser decorrente de sua LM, visto que, em espanhol, essa forma não seria contraída, sendo escrita como ‘en la’. Vale ressaltar que a pesquisa ainda mostrou casos relacionados à concordância de sintagma verbal e nominal, a título de exemplo “países hispanofalante/*países hispanofalantes*”, no entanto, a falta de concordância nominal foi provocada pela própria variação do espanhol, não caracterizando uma influência, uma vez que a concordância de sintagma nominal também é obrigatória na língua espanhola.

Toassi e Mota (2013) investigaram a transferência linguística no nível sintático na produção oral e escrita em inglês. Os participantes desse estudo eram aprendizes de inglês como terceira língua (L3) e falantes de português brasileiro (PB) como língua materna. Na tarefa oral, eles foram convidados a contar a história de um filme que eles haviam assistido recentemente e, na tarefa de escrita, foram solicitados a narrar a história do livro de figuras “Frog, where are you?”.

A análise das produções indicou diferentes tipos de influência no nível sintático, divididos em categorias gramaticais, dentre elas as preposições. Nesse contexto, as

influências incidiram nos verbos *tell* e *listen*, uma vez que o estudo apresentou construções como “*Tell to everybody that he was Hester’s father*” (*Contar para* todo mundo que ele era o pai da Hester) e “*He listened some noise from behind the dead tree*” (Ele *ouviu* algum barulho de trás da árvore morta). O primeiro exemplo refere-se a uma influência do português, em que a preposição ‘para’ (to) é utilizada com o verbo contar (*tell*), todavia, em inglês, esse verbo não admite a preposição quando o objeto indireto ocorre entre o verbo e o objeto direto (Cowan, 2008). O segundo caso também se trata de uma influência da língua nativa do participante, uma vez que o verbo ouvir (*listen*) é transitivo direto na língua portuguesa, não exigindo preposição em seus complementos. Em inglês, por sua vez, a preposição é requerida diante do objeto desse verbo, tornando-o um verbo preposicional. Sendo assim, o estudo aponta influências da língua materna dos indivíduos na produção de sua L3 no campo sintático.

Ao analisar os dois exemplos desse estudo a partir das categorias propostas por Muysken (2013), é possível estabelecer uma relação das duas construções com o fenômeno de transferência, na medida em que os participantes transferiram o uso do verbo contar para o seu equivalente *tell* em inglês, contexto no qual a preposição não é exigida, e transferiram o uso do verbo *listen*, que requer a preposição, diferentemente do português.

O estudo de Iniesta *et al.* (2021) investigou o papel do status cognato na produção de escrita bilíngue a partir de uma tarefa de escrita por ditado, comparando o desempenho (tempo de reação e precisão tanto para a primeira tecla pressionada como para o restante da palavra) de palavras cognatas e não cognatas em um paradigma de digitação (técnica de pesquisa utilizada para solicitar aos participantes que digitem palavras ditadas) e examinando o efeito da coativação ortográfica e fonológica entre o inglês e o espanhol. Contou-se com dois grupos de bilíngues falantes dessas línguas, mas com diferentes processos de aprendizagem: de um lado, falantes nativos de inglês com educação formal em espanhol e, do outro, falantes de espanhol como língua de herança que adquiriram inglês e espanhol em uma idade precoce em casa, mas não receberam educação formal em espanhol. Ambos os grupos estavam imersos em um contexto dominante de inglês e imersos na educação em inglês na Universidade da Flórida (Estados Unidos).

Os resultados desse estudo foram analisados sob duas óticas: a primeira sobre o efeito geral da linguagem e do status cognato no desempenho de ambos os grupos

de participantes e a segunda sobre o impacto de semelhança ortográfica (SO) e semelhança fonológica (SF) em cognatos.

A respeito do efeito geral da linguagem e do status cognato, as primeiras teclas foram mais lentas para o espanhol (L2) do que para o inglês (L1), embora esse efeito tenha sido modulado por diferenças sutis na experiência do idioma, sendo os falantes nativos de inglês mais lentos em espanhol do que em inglês em maior extensão do que os falantes de espanhol como língua de herança. Além disso, ambos os grupos apresentaram padrões semelhantes de efeitos cognatos, sendo a influência cognata evidente em inglês, mas ausente em espanhol (L2), na latência e na precisão. Para o restante das palavras, as respostas foram mais lentas para o espanhol (L2) do que para o inglês (L1), ainda que esse efeito também tenha sido articulado pelas diferenças na experiência das línguas, ou seja, o grupo de falantes de espanhol como língua de herança foi mais lento em espanhol do que em inglês em maior extensão do que o grupo de falantes nativos de inglês. Com isso, o estudo evidencia que escrever palavras cognatas foi mais rápido do que escrever palavras não cognatas, mas esse efeito facilitador mostrou algumas relações diferenciadas com o idioma.

No tocante ao impacto de SO e SF em cognatos, os resultados indicaram que, para a primeira tecla, o efeito da SF esteve presente nas duas línguas e para os dois grupos; os participantes, portanto, processaram cognatos de SF alta mais rápido do que cognatos de SF baixa. Vale ressaltar que, para os falantes nativos de inglês, o efeito de SF foi mais forte em espanhol do que em inglês. O efeito da SO teve dados significativos em espanhol, com os participantes processando cognatos de SO alta mais rapidamente do que os cognatos de SO baixa, porém esse efeito interagiu com a SF. Em inglês, não houve efeito de SO. Para o restante das palavras, o efeito de SF no tempo de reação foi restrito ao grupo de falantes de espanhol como língua de herança. No entanto, em espanhol, esse efeito esteve presente para precisão (cognatos com alta SF tiveram um melhor desempenho do que cognatos com baixa SF), mas em inglês dependia da SO. No entanto, em cognatos de SO baixa, a precisão foi maior para cognatos com SF alta. Em relação à acurácia, o efeito do OS dependeu do grupo e do idioma, de modo que, para os falantes de espanhol como língua de herança, o efeito apareceu em espanhol, mas não para o inglês, enquanto nos falantes nativos de inglês, o efeito não foi evidente. Portanto, a SO tendeu a ser mais influente para digitar o restante da palavra do que a primeira tecla (que foi mais influenciada

pela SF). Dessa forma, o estudo mostra que palavras cognatas podem desempenhar um papel importante na produção escrita na língua-alvo.

De forma geral, os estudos mostram diferentes tipos de influência do espanhol no português. Os estudos de Teis (2000), Mota (2021) e Machado (2014) investigaram o fenômeno da influência, mas em contexto de contato linguístico no dia a dia, mostrando que o repertório linguístico pode servir como fonte de influência na prática de escrita dos indivíduos. A pesquisa de Machry da Silva e Bassols Brisolara (2018) também revelou a influência do espanhol na escrita em português, permitindo verificar variados casos, em diferentes níveis, em que os participantes realizam: transferências dos padrões fonético-fonológicos de suas línguas; relações grafema e fonema diferentes das esperadas para o português; trocas ou supressões do acento gráfico; inadequações na concordância verbal ou nominal; inadequação no uso de artigos e preposições e inadequação na flexão de gênero e número. E Toassi e Mota (2013) destacaram a influência translinguística da língua nativa dos participantes na produção da L3 ao constatarem a presença de elementos da língua materna durante a aprendizagem de inglês como terceira língua.

Dessa forma, considerando as pesquisas acima mencionadas e ainda que seja possível constatar a influência do espanhol em produções escritas em português, pergunta-se como o processo acontece no campo da morfossintaxe, envolvendo aspectos de regência verbal no caso de falantes que usam essas duas línguas no cotidiano.

2.4 Regência verbal nas línguas portuguesa e espanhola

Nesta seção, para melhor compreensão do fenômeno investigado neste estudo, abordamos os aspectos linguísticos do português e do espanhol, traçando um comparativo entre esses dois sistemas, sobretudo no que concerne a aspectos morfossintáticos da regência verbal, haja vista o propósito de verificar a influência do espanhol em produções textuais em português.

O português e o espanhol carregam a mesma origem (latim ibérico), possuem a mesma tipologia e compartilham uma mesma história (Elizaincín, 2008). Dessa forma, as línguas portuguesa e espanhola têm em seus respectivos sistemas muitas semelhanças. No entanto, no que concerne a elementos linguísticos voltados à regência verbal, percebem-se diferenças no emprego da regência entre essas línguas,

uma vez que há troca ou ausência de preposição com relação à regência de um verbo cognato (verbo que compartilha semelhança ortográfica/fonológica e se relaciona semanticamente), ou até mesmo mudança na estrutura de uma frase. Para a análise de aspectos do campo da morfossintaxe ou da própria sintaxe, Elizaincín (2008) afirma que se deve levar em consideração o fenômeno chamado “gramáticas em conflito”¹⁶, que seria o modo como dois sistemas gramaticais coexistem e interagem.

Nosso estudo pretende comparar a regência verbal entre português e espanhol, sobretudo na divergência de uso ou na ausência de preposições. Em seu sentido mais amplo, regência corresponde a “governo, comando e direção” (Luft, 2010, p. 5), ou seja, *reger* significa “governar, comandar e dirigir”. Portanto, há uma relação de subordinação entre as palavras regentes e as palavras regidas a partir dessa definição. No caso da regência verbal, o verbo assume um papel significativo na estrutura de uma oração, uma vez que esse mesmo verbo rege todos os termos da oração. Bechara (2005, p. 209) menciona que o verbo é “a unidade de significado categorial que se caracteriza por ser um molde pelo qual organiza o falar seu significado lexical”.

Em português, a classificação dos verbos quanto à sua transitividade estabelece uma relação com o conceito de regência, uma vez que esse fenômeno passa pela necessidade ou não de complementação estabelecida pela significação de nomes e verbos (Luft, 2010). Dessa forma, quando não há a necessidade de complementação, o verbo é considerado intransitivo por ser capaz de expressar uma ideia completa; e, quando o verbo necessita de elementos para completar seu sentido, ele é considerado transitivo. Os transitivos, portanto, admitem objetos diretos e indiretos, divergindo entre si com base na exigência ou não de preposição. As preposições, segundo Luft (2010), ocorrem porque possuem traços semânticos que combinam e se relacionam com os traços semânticos dos verbos que as regem, caracterizando uma complementação indireta entre os verbos e seus complementos.

Em espanhol, de acordo com Bosque e Demonte (2000), no cenário da transitividade, os verbos apresentam um comportamento sintático-semântico semelhante aos dos verbos em português, visto que a transitividade nessa língua é tida como uma combinação do verbo com um sintagma nominal, ou seja, “o verbo transitivo é aquele que aparece com um sintagma nominal complementar, que rege

¹⁶ A expressão “em conflito” parece remeter a algo necessariamente negativo; a nosso ver, “gramáticas em contato” seria mais apropriado.

tanto sintaticamente quanto semanticamente” (Bosque; Demonte, 2000, p. 1524, tradução nossa)¹⁷. Dessa forma, esses sintagmas nominais podem vir ou não acompanhados de preposição, estabelecendo relações diretas ou indiretas com o verbo a que se refere.

Com base no *Dicionário prático de regência verbal*¹⁸, de Luft (2010), e na *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*¹⁹, de Bosque e Demonte (2000), selecionamos os verbos *acompanhar*, *gostar*, *ir*, *parecer* e *viajar*, por eles apresentarem regências verbais distintas entre as línguas em determinados contextos, bem como se aproximarem da proposta de produção textual desta pesquisa, cujo texto introdutório direciona o processo de escrita. O quadro a seguir ilustra semelhanças e diferenças de regência dos verbos mencionados em cada uma das línguas com relação aos seus complementos, caracterizando suas transitividades. As informações foram retiradas dos materiais de Bosque e Demonte (2000) e de Luft (2010), que apresentam casos de regência verbal e seus desdobramentos.

Quadro 1 - A regência verbal da língua portuguesa e espanhola a partir de seus significados e tipos de complemento com base em Bosque e Demonte (2000) e Luft (2010)

Verbo + preposição / Verbo + preposición	Significado / Significado	Tipo de complemento / Tipo de complemento	Exemplo / Ejemplo
Acompanhar / Acompañar a	Fazer companhia / Hacer compañía	complemento direto / complemento direto preposicionado	Acompanhou seu filho à festa / Acompañó a su hijo a la fiesta
Gostar / Gustar	Expressa sentimento / Expresa sentimiento	complemento indireto / complemento indirecto	Eu gosto de sair / Me gusta salir

¹⁷ No original: el verbo transitivo es aquel que aparece con un sintagma nominal de complemento, al cual rige tanto sintáctica como semanticamente.

¹⁸ Ainda que seja um instrumento voltado à regência formal da língua, o Dicionário dá atenção às inovações que a regência do português contemporâneo apresenta.

¹⁹ A escolha pela Gramática Descriptiva se deu por ser uma gramática que trata especificamente da regência verbal em um de seus capítulos.

Ir (+ infinitivo) / Ir a (+ infinitivo)	Expressa futuro / Expresa futuro	Sem preposição entre o verbo auxiliar e o verbo principal / Sin preposición entre el verbo auxiliar y el verbo principal ²⁰	No próximo mês vamos começar os trabalhos / El próximo mes vamos a empezar los trabajos
Ir de / Ir en	Meio de transporte / Medio de transporte	complemento verbal / complemento circunstancial ²¹	Ele sempre vai de metrô, porque é mais rápido / Siempre vá en metro, porque es más rápido
Parecer-se com alguém / Parecerse a alguien	Mostrar semelhança / Mostrar semejanza	complemento indireto / complemento indirecto	Ele se parece com seu pai / Se parece a su padre
Viajar de / Viajar en	Meio de transporte / Medio de transporte	complemento verbal / complemento circunstancial	Ele nunca viaja de avião / Nunca viaja en avión

Fonte: Elaborado pelo autor

O quadro expõe algumas diferenças de regência nas duas línguas, mas cabe ressaltar que o verbo *acompanhar*, por exemplo, é um verbo transitivo direto, porém admite outras preposições na própria língua portuguesa, como em “Acompanha-se de medíocres e interesseiros” (Luft, 2010, p. 32). Além disso, em outros contextos, os verbos podem assumir outras transitividades como é o caso do verbo *parecer*, que também é usado como um verbo copulativo, isto é, seu constituinte pode exercer a

²⁰ Nesse caso, a transitividade fica condicionada ao verbo principal e não ao verbo auxiliar; portanto, a informação com relação ao tipo de complemento se reduz apenas à diferenciação de sua estrutura entre as línguas.

²¹ Há uma diferença na designação do fenômeno entre as duas línguas; para a língua portuguesa, a complementação a partir de um meio de transporte do verbo *ir* e *viajar* se refere a um complemento verbal, ou seja, aquele termo integrante cujo objetivo é de complementar o sentido de um verbo (Bechara, 2005); para a língua espanhola, esse termo é chamado de complemento circunstancial, que indica circunstâncias que cercam ou qualificam o significado do verbo (Bosque; Demonte, 2000).

função sintática de sujeito ou a função sintática de predicativo do sujeito, como por exemplo, “Ela parece cansada” (Luft, 2010, p. 391).

Dentre os diferentes aspectos de regência verbal, o presente trabalho foca no uso da preposição entre as duas línguas, sobre a qual discorreremos na subseção a seguir de maneira mais detalhada, estabelecendo um contraste no que diz respeito às preposições regidas por cada verbo e trazendo possíveis influências do espanhol no português, tendo em vista o propósito do estudo.

2.4.1 Verbos com regência distinta

Na língua portuguesa, o verbo *acompanhar*, quando seguido de pessoa, não exige a preposição, como por exemplo, “Júlia **acompanhou seus** filhos ao circo”. E, em espanhol, o verbo é acompanhado de preposição *a*, tendo como exemplo, “A Julia le fue imposible **acompañar a** sus hijos al circo” (Cano Aguilar, 2000, p. 2217). Nesse caso, portanto, existe a possibilidade de se produzir uma sentença em português com a presença da preposição (Júlia acompanhou **a** seus filhos ao circo).

Em português, o verbo *gostar*²² se constrói com o experimentador no nominativo (sujeito) – S – V – OI; em espanhol, com dativo (objeto indireto) – OI – V – S. Dessa forma, há, na língua portuguesa, frases como o “Macaco **gosta de** banana” (Luft, 2010. p. 315), e na língua espanhola, “A Michel le **gustan mucho los** deportes” (Cano Aguilar, 2000, p. 1546). Ao investigar o contato das duas línguas em zona de fronteira, Elizaincín (1992) encontrou, em suas pesquisas, construções como “Eu gosto viaja” e “A mí me gusta más de hablar brasileiro”, em que há influência de uma língua na outra em ambas as construções.

Em espanhol, o verbo *ir*, antes de outro verbo no infinitivo, sempre exige a preposição *a*, diferentemente do português. Esse caso se trata de uma perífrase verbal que indica ação futura. Portanto, temos como exemplos: “Ele **vai chegar a** qualquer momento” (Luft, 2010. p. 343) e “Seguro que mi abuelo **va a averiguar la** verdad” (Cano Aguilar, 2000, p. 1546). Assim, o conhecimento da língua espanhola pode influenciar na escrita em português ao permitir a transferência da preposição, especialmente em casos de uso do futuro (Ele vai **a** chegar a qualquer momento).

²² Segundo Cano Aguilar (2000), o verbo *gostar* pode assumir o mesmo tipo de estrutura frasal do português quando seu objeto for pessoa pela qual se quer demonstrar afeto ou paixão, como por exemplo “Él **gusta de** vos”.

Já no sentido de *ir* a algum lugar utilizando um meio de transporte, as duas línguas apresentam preposições distintas. Em português, a preposição é *de* e, em espanhol, a preposição é *en*. A título de exemplo, temos as sentenças “Ele **vai** do centro para casa (ou até a faculdade) **de** ônibus” (Luft, 2010, p. 342) em português e “Últimamente **iba** mucho a la Universidad **en** coche” (Cano Aguilar, 2000, p. 2165) em espanhol. É importante ressaltar que a preposição *en* não é regida propriamente pelo verbo *ir*, pois, em espanhol, para referir-se aos meios de transporte, é necessário utilizar essa preposição independentemente do verbo. Dessa forma, uma troca de preposições nesse contexto pode ser motivada pela influência do espanhol (Ele vai do centro para a casa **em** ônibus).

Na língua portuguesa, o verbo *parecer*, no sentido de ter a mesma aparência, de ser semelhante, exige a preposição *com*. Na língua espanhola, a preposição para esse verbo é *a*: “Ela se **parece com** você” (Luft, 2010, p. 391) em português e “María se **parece a** Ana” (Cano Aguilar, 2000, p. 2437) em espanhol. Sendo assim, uma construção de frase com a preposição *a* em vez de *com* pode ser proveniente da influência da regra de regência verbal da língua espanhola (Ele se parece **a** você).

O verbo *viajar*, semelhante ao caso do verbo *ir*, quando relacionado a um meio de transporte, exige a preposição *en* na língua espanhola: “El presidente no soporta **viajar en** avión” (Cano Aguilar, 2000, p. 2277), e a preposição *de* na língua portuguesa: “Eu **viajo de** ônibus toda semana”. Posto isso, pode também haver a influência do espanhol na escrita em português (Eu viajo **em** ônibus toda semana).

Diante do exposto, é possível verificar diferenças nas regras de uso de regência de verbos cognatos (*acompanhar/acompañar*; *gostar/gustar*; *ir/ir*; *parecer/parecer*; *viajar/viajar*), marcada pela ausência e diferença de preposição em alguns contextos. Essa distinção de regência verbal pode ser investigada em contexto escolar a partir da relação desse aspecto linguístico com os gêneros textuais, uma vez que os documentos norteadores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (Brasil, 2000) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), tomam o texto como o centro das práticas de linguagem a partir do seu pertencimento a um gênero textual.

2.5 Gênero textual: carta

Os gêneros textuais são ações sociais que facilitam as relações humanas e discursivas por meio do uso da língua, ou seja, das práticas sociais via linguagem (Marcuschi, 2008). Nessa perspectiva, eles correspondem aos textos usados no dia a dia, manifestando os padrões sociais e comunicativos próprios da sociedade, os quais são especificados através de suas “composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais institucionais e técnicas. [...] os gêneros textuais são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situados” (Marcuschi, 2008, p. 155). Dessa forma, os gêneros textuais podem ser caracterizados por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais, bem como por suas especificidades linguísticas e estruturais.

Marcuschi (2008) afirma ainda que, como os gêneros textuais retratam as ações sociais, eles também se transformam por apresentarem eventos sociais dinâmicos e maleáveis. Assim, eles se renovam e podem desaparecer à medida que se tornam obsoletos, culminando na manifestação de novos gêneros, sobretudo com a mudança de hábitos e conceitos sociais. Exemplo dessa renovação são os gêneros digitais e multimodais decorrentes da intensa utilização da *internet* por parte da sociedade.

Sendo assim, o autor define os gêneros como “padrões comunicativos socialmente utilizados que funcionam como uma espécie de modelo comunicativo global que representa um conhecimento social localizado em situações concretas” (Marcuschi, 2008, p. 190). Portanto, podemos dizer que nos comunicamos através dos gêneros, uma vez que eles representam a prática de nossas realizações linguísticas.

Nesse contexto teórico, a língua torna-se um elemento importante, uma vez que é uma “atividade sociointerativa de caráter cognitivo, sistemática e instauradora de ordens diversas na sociedade” (Marcuschi, 2008, p. 163). Dessa forma, a língua pode ser definida como atividade social, histórica e cognitiva, privilegiando sua natureza funcional e interativa em detrimento de aspectos puramente formais e estruturais (Bronckart, 2012).

Segundo Bronckart (2012), existem diferentes esferas ou instâncias de produção discursiva ou atividade humana, propiciando o surgimento de diferentes

discursos muito específicos, materializados em forma de textos e que circulam funcionando enquanto gêneros. Dessa forma, o contexto de uso do gênero é um fator importante, tendo em vista a necessidade de levar em consideração o discernimento do indivíduo para interagir nas e com as instituições sociais, participando das práticas vinculadas em cada uma delas. Assim, de acordo com a esfera de uso, encontram-se gêneros com características determinadas por conteúdos temáticos, estilo e composição, como alguns exemplos no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 - Gêneros e esferas

Gêneros	Esferas (maior incidência)
Conversa, convite, diário, entre outros	Do cotidiano
Blog, chat, e-mail, entre outros	Midiática
Editorial, entrevista, notícia, entre outros	Jornalística
Artigo, dissertação, tese, entre outros	Acadêmica
Declaração, memorando, ofício, entre outros	Administrativa
Contrato, lei, certidão, entre outros	Jurídica
Oração, parábola, sermão, entre outros	Religiosa

Fonte: Elaborado pelo autor

Ainda que sejam recorrentes em um mesmo ambiente de uso, alguns gêneros podem circular em diversas esferas, como por exemplo o gênero *carta*. De um lado, encontram-se as práticas comunicativas da carta pessoal no contexto das atividades sociais de esfera privada; e, de outro, no contexto das atividades sociais de esfera pública, situam-se as práticas comunicativas de cartas, como por exemplo, carta aberta; carta circular; carta de cobrança, carta comercial; carta de referência; entre outros tipos de carta.

Essa rotatividade se deve a sua mobilidade discursiva, ou seja, é um gênero que pode ser adaptado a qualquer uma dessas circunstâncias de uso, mantendo suas características estruturais, mas mudando o tema, condicionado ao propósito e ao meio de atuação. Dessa forma, o gênero *carta* serve de instrumento a diferentes propósitos, conforme a necessidade de seu uso.

A propósito, neste trabalho, utilizaremos esse gênero textual por entendermos que está presente nas práticas sociais cotidianas, apesar da presença massiva da tecnologia digital nos dias de hoje. Essas práticas sociais demonstram sua diversidade de usos e sua importância em várias esferas da vida cotidiana e cultural, uma vez que

o gênero está presente em correspondências pessoais²³ (cartas utilizadas para trocar mensagens entre amigos, familiares e conhecidos, permitindo uma comunicação mais pessoal); correspondências comerciais (empresas e organizações utilizam cartas para se comunicar com clientes, parceiros de negócios, fornecedores, incluindo cartas de agradecimento, solicitação, reclamação, convites, entre outras); correspondências jornalísticas (cartas do leitor e ao leitor) e correspondências oficiais (cartas usadas em contextos oficiais e governamentais para comunicações formais, como notificações, convocações, decisões judiciais, entre outras).

Diante disso, esse gênero é definido como uma produção de linguagem, socialmente situada, que engendra uma forma de interação particular (Marcuschi, 2000) e que admite algumas variedades condicionadas ao contexto de uso, conforme apontado. As diferenças na estrutura, na linguagem, no propósito comunicacional e no formato são elementos que devem ser levados em consideração no momento da escrita do texto, cujo propósito principal é estabelecer uma comunicação epistolar entre remetente e destinatário.

Ao analisar a estrutura da carta à luz da teoria de Marcuschi (2008), observam-se elementos específicos que refletem a intencionalidade comunicativa, como a saudação inicial, a introdução, o desenvolvimento do conteúdo, a despedida e a assinatura. Esses elementos não apenas organizam a estrutura textual, mas também indicam as convenções sociais associadas ao gênero. Além disso, Marcuschi (2008) destaca a importância do contexto na produção e compreensão dos gêneros textuais. No caso da carta, o contexto cultural, social e histórico influencia as escolhas linguísticas, o tom e os recursos utilizados. A adequação ao contexto é essencial para garantir a eficácia comunicativa desse gênero, uma vez que as expectativas dos interlocutores podem variar. Dessa forma, a análise da carta permite compreender não apenas a estrutura e os elementos linguísticos, mas também a função social desse gênero, revelando sua dinâmica comunicativa em diferentes contextos e épocas.

As práticas comunicativas desse gênero são sustentadas pela troca de cartas entre os interlocutores que, nesse percurso, ora assumem o papel de remetente, ora o de destinatário, e assim sucessivamente. Essa espécie de contrato comunicativo se

²³ Neste trabalho, selecionamos uma carta *pessoal* enquanto gênero textual para aplicação de proposta de produção textual e posterior análise das influências.

refere ao entendimento implícito entre os participantes de uma interação sobre suas responsabilidades e expectativas de comunicação (Silva, 2003).

Embora os diferentes tipos de cartas apresentem uma estrutura similar, cada uma possui uma estrutura própria e propósitos comunicacionais variados. Segundo Silva (2003), do ponto de vista formal, as cartas pessoais têm como estrutura básica o seguinte modelo: *abertura do evento*, *corpo da carta*, *encerramento do evento*. Esses elementos, portanto, organizam a sequência e contribuem para a unidade interna do texto.

As etapas de abertura e de encerramento do evento são compostas de funções discursivas com a finalidade de indicar o momento quando se inicia e finda o corpo da carta. O corpo da carta refere-se ao processo de interação, oportunizando ao escrevente uma seleção de tópicos discursivos como o léxico, a grafia e a estrutura gramatical e o modo de verbalizá-lo a fim de constituir a interlocução.

Sob um aspecto funcional, as etapas e as sequências discursivas constitutivas da estrutura composicional da carta podem ser descritas, de acordo com Silva (2003), da seguinte forma: *cabeçalho* (onde deve haver uma contextualização do evento comunicativo, ou seja, uma ancoragem do texto na situação de comunicação no que diz respeito à origem geográfica e à época em que o texto foi produzido); *exórdio* (marcada por saudação e vocativo - indicam a natureza do relacionamento dos interlocutores -, bem como pela solicitude e a acusação do recebimento da carta - espaço discursivo em que são expressos os votos de saúde e paz e externalizados algum sentimento por parte do escrevente); *o corpo da carta* (corresponde a parte mais extensa do texto, em que o escrevente tende a falar de si mesmo e/ou daqueles com quem convive) e o *encerramento do evento* (o pré-encerramento, a despedida e a assinatura caracterizam esse último processo).

Além da construção composicional de uma carta, Marcuschi (2008) defende que esse gênero, assim como todos, funciona como instrumento, considerando também seu estilo e seu conteúdo temático, pois é direcionado a um destinatário de acordo com a situação de comunicação pretendida. Definido como a seleção de recursos linguísticos utilizados por aquele que escreve, o estilo da carta, segundo Marcuschi (2008), é influenciado pela subjetividade e pela expressão pessoal do remetente. Dessa forma, ao considerar o caráter íntimo e espontâneo de uma carta pessoal, o estilo pode ser marcado pela presença de elementos linguísticos que evidenciam a subjetividade. Quanto ao conteúdo temático, Marcuschi (2008) destaca

a diversidade de assuntos que podem ser abordados nesse tipo de carta, indo desde experiências cotidianas até reflexões profundas sobre sentimentos e relacionamentos. O autor reconhece a flexibilidade desse gênero, permitindo que os remetentes explorem uma variedade de temas de acordo com seus propósitos comunicativos.

Tendo em vista o propósito de nossa pesquisa, o nosso foco recairá no corpo da carta, parte em que está o conteúdo temático. É esta porção do texto que fornecerá os dados para a investigação das influências morfossintáticas no tocante à regência verbal nesse gênero.

3 Método

Esta pesquisa pode ser caracterizada como mista (qualiquantitativa), pois, conforme Paiva (2019), se utiliza de métodos qualitativos e quantitativos para a análise de dados, de modo a oferecer melhor compreensão do fenômeno investigado. Assim, a parte quantitativa da presente pesquisa se refere ao cálculo da frequência dos casos de influência no emprego da regência verbal, e a análise qualitativa corresponde à descrição e à discussão desse tipo de ocorrência.

Nesta seção, com o propósito de delinear como o estudo estruturou-se para atender aos objetivos, são apresentados os objetivos e as hipóteses. Na sequência, são descritos os critérios para seleção dos participantes, bem como as questões éticas e os instrumentos da pesquisa. Posteriormente, é relatado o estudo piloto cujo objetivo foi verificar a confiabilidade desses instrumentos. Por fim, a seção que descreve os procedimentos de análise dos dados e como esses dados são analisados encerra este capítulo.

3.1 Objetivos e hipóteses

O objetivo geral deste estudo foi investigar a influência da língua espanhola no emprego da regência verbal em textos escritos por estudantes bilíngues (português/espanhol) do Ensino Fundamental II, residentes na fronteira de Santana do Livramento (Brasil) e Rivera (Uruguai). Os objetivos específicos deste trabalho foram:

- a) analisar as ocorrências de regência verbal oriundas da influência do espanhol em produções textuais de estudantes bilíngues português-espanhol;
- b) comparar as ocorrências de uso de regência verbal entre o grupo de bilíngues (português-espanhol) e o grupo de não falantes de espanhol relacionadas ao emprego dos verbos selecionados;
- c) com base nos resultados, propor sugestões para o trabalho de regência verbal no contexto bilíngue.

A partir das discussões apresentadas e nos dois primeiros objetivos específicos propostos, foram elaboradas as seguintes hipóteses para os objetivos da pesquisa:

- a) Haverá ocorrências de influências da língua espanhola na regência verbal da língua portuguesa, especialmente no contexto de preposições (Muysken, 2013; Toassi; Mota, 2013; Machry da Silva; Bassols Brisolara, 2018);
- b) Os estudantes do grupo bilíngue apresentarão características distintas em relação ao uso da preposição em comparação ao grupo de não falantes de espanhol, no sentido de transferirem padrões morfossintáticos da língua espanhola em diferentes contextos (Cano Aguilar, 2000; Luft, 2010).

3.2 Participantes

Para investigar a influência do espanhol no emprego da regência verbal em produções textuais, as duas amostras desta pesquisa foram recrutadas inicialmente a partir de critérios sociolinguísticos, com o foco em região de fronteira. Uma amostra, portanto, é formada por estudantes bilíngues de Santana do Livramento em virtude de sua inserção num contexto de duas línguas em contato. A facilitação de acesso entre as cidades de Santana do Livramento e Rivera, por meio de avenidas, obeliscos ou marcos, permite algumas práticas cotidianas da população, como “nascer em um país e estudar em outro, assistir à escola em um país e se casar em outro ou nascer em um país e se registrar em outro ou em ambos” (Sánchez, 2002, p.60). Dessa forma, esses movimentos sociais, aliados a outros, se relacionam com o papel desempenhado pela(s) língua(s) no comportamento social dos indivíduos, uma vez que diferentes situações de interação, como a compra e venda de mercadorias pelas duas populações da fronteira, dão espaço para a utilização das línguas. Segundo Barrios (1999), o bilinguismo na localidade de Rivera e Livramento se estabelece sobre a base de duas línguas padrão (português e espanhol) e de seus dialetos (portunhol, por exemplo). Esse cenário sociolinguístico se reflete nas escolas dos municípios quando estudantes e professores levam todo o seu repertório linguístico para dentro da sala de aula (Behares, 1984) utilizando o português, o espanhol, o portunhol e outras línguas em determinadas tarefas envolvendo suas habilidades linguísticas.

Quanto à outra amostra, inserida num contexto de distanciamento do contato linguístico entre português e espanhol, ela é formada por estudantes não falantes de espanhol residentes em Pelotas. A inclusão de um grupo de não falantes de espanhol serve como um ponto de comparação para avaliar a influência linguística no nível

morfossintático. Ao comparar as produções textuais de indivíduos bilíngues com as dos não falantes de espanhol, é possível identificar padrões e diferenças de regência verbal que podem ser atribuídos à influência da língua espanhola.

Outro aspecto também estabelecido relaciona-se ao grau de escolaridade, pois todos os participantes procurados eram estudantes do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II, com o argumento de que estavam inseridos num estágio escolar no qual constroem e ampliam seus conhecimentos linguísticos, incluindo aspectos relacionados à regência verbal.

Foram estipulados alguns critérios para nortear a seleção dos participantes. Como critérios de inclusão, foram considerados participantes do grupo bilíngue que tivessem contato e fizessem uso da língua espanhola; o espanhol precisava ser usado no cotidiano em uma ou mais habilidades. Do grupo de não falantes de espanhol, foram selecionados aqueles que não tinham contato e tampouco usavam essa língua. Essas informações foram coletadas por meio do questionário de experiência e proficiência linguística (Anexo A). Além disso, foram considerados para esta pesquisa estudantes que tivessem idades entre 13 e 15 anos e estivessem cursando os anos finais do Ensino Fundamental II, para formar uma amostra mais homogênea possível.

Com relação aos critérios de exclusão, não foram incluídos na análise dados de participantes que possuíssem algum diagnóstico de dificuldade de linguagem ou aprendizagem, de modo que essas características não influenciassem o desempenho dos estudantes na tarefa de produção textual. A ausência de apresentação do termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelos seus responsáveis também impediu a inclusão desses participantes. Do ponto de vista do perfil linguístico, aqueles do grupo bilíngue que alegassem não ter o espanhol como outra língua foram desconsiderados da pesquisa. Do mesmo modo, os bilíngues português/espanhol do grupo de não falantes de espanhol foram excluídos da pesquisa para fins de análise dos dados.

Dessa forma, participaram desta pesquisa, em uma amostra inicial, 66 estudantes de Ensino Fundamental II: 32 do grupo bilíngue (falantes de português/espanhol, de Santana do Livramento), 34 do grupo de não falantes de espanhol (falantes de português brasileiro, de Pelotas). Vinte e três participantes foram excluídos por não atenderem a critérios de inclusão e exclusão (cinco por terem Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH; um por Síndrome de Down; seis do grupo bilíngue por alegarem não ter o espanhol como L1 ou L2; sete

do grupo de não falantes de espanhol por terem o espanhol como L2 ou L3; e quatro por não apresentarem o termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelos seus respectivos pais ou responsáveis por motivos de esquecimento). Com isso, a pesquisa contou com uma amostra final de 43 participantes, sendo 25 do grupo bilíngue e 18 do grupo de não falantes de espanhol.

Os participantes bilíngues são estudantes da Escola Municipal Cívico-Militar João Souto Duarte, localizada em Santana do Livramento e bastante próxima, cerca de 100 metros, à cidade de Rivera, no Uruguai (Figura 2); têm entre treze e dezesseis anos de idade; alguns nasceram em Santana do Livramento e outros em Rivera; convivem com as duas línguas em diversos meios sociais pelo fato de viverem em contexto bilíngue na fronteira Brasil/Uruguai. Por estar bastante próxima de Rivera, a escola recebe alunos uruguaios e adota uma política bilíngue em diferentes contextos de suas práticas educacionais, como na paisagem linguística, por exemplo, há cartazes bilíngues com as partes da escola. A grade curricular de disciplinas não dispõe de conteúdos nas duas línguas, porém é perceptível um movimento de valorização do repertório linguístico daqueles alunos que se comunicam em espanhol ou em português, tornando o bilinguismo real nesse espaço social. Além disso, os alunos uruguaios priorizam a comunicação em espanhol com os seus entes, mas, ao se comunicarem com os demais membros da escola, nota-se muita alternância entre as línguas, sobretudo em espaços recreativos dentro da escola. Assim, pode-se afirmar que o ambiente linguístico da escola é favorável ao bilinguismo. Abaixo (Figura 2), tem-se uma imagem central da escola.

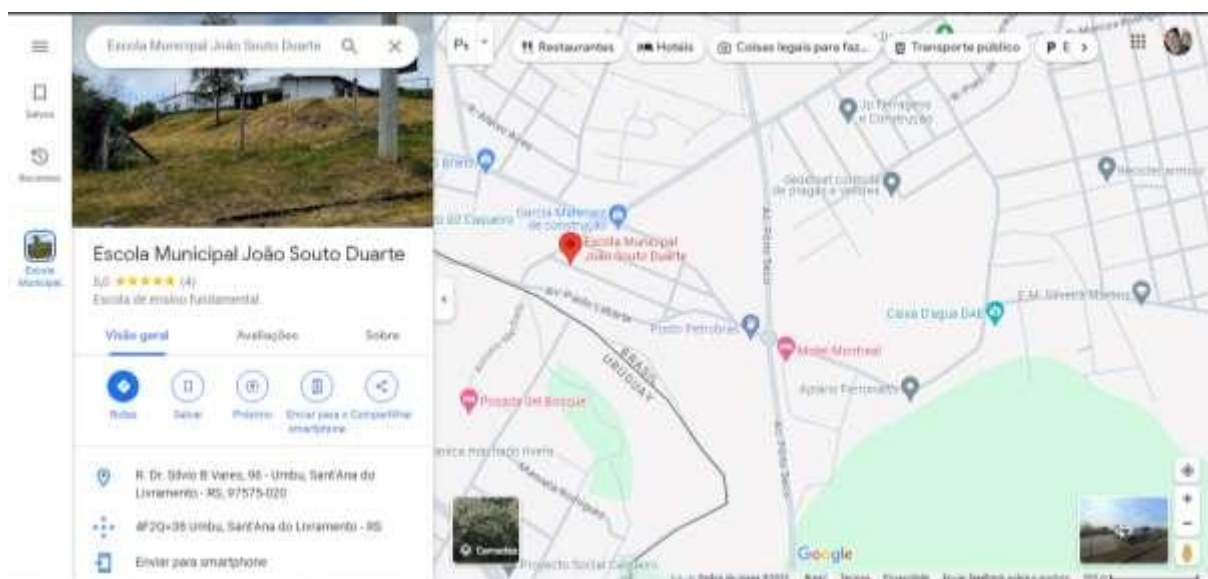
Figura 2 – Foto da entrada da escola



Fonte: Acervo pessoal

A seguir, mostra-se o mapa de localização da escola, evidenciando sua proximidade geográfica com seu país vizinho, que resulta na fácil integração de estudantes uruguaios a esse ambiente de educação.

Figura 3 – Mapa da localização da Escola Municipal Cívico-Militar João Souto Duarte, em Santana do Livramento



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de um *print screen* do Google Maps.

Com relação aos participantes não falantes de espanhol, eles têm a mesma faixa etária do primeiro grupo, mas estudam no Colégio Municipal Pelotense e são naturais do município de Pelotas. A escolha desse município ocorreu pela distância do contato linguístico entre português e espanhol, que acabou se refletindo nas respostas do questionário de experiência linguística, uma vez que a grande maioria dos participantes desse grupo alegou não ter contato com o espanhol. Ainda assim, sete participantes marcaram o espanhol como L2 ou L3, sendo especialmente aprendido na internet e utilizado em atividades como assistir TV, filmes e vídeos, e usar aplicativos.

Mais informações no que tange ao conhecimento e ao uso das línguas por parte dos participantes serão detalhadas na subseção 4.1.

3.3 Questões éticas

Todos os estudantes interessados em participar da pesquisa levaram para casa o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) (Apêndice A) para que os pais ou responsáveis pudessem assinar o documento, bem como os próprios participantes assinaram o termo de assentimento livre e esclarecido (TALE) (Apêndice B). Os termos e o projeto foram submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Pelotas (CEP/FAMED), com aprovação em 23 de agosto de 2023 (CAAE: 71496023.9.0000.5317). É importante ressaltar que todos os participantes tiveram o direito de desistir de participar da pesquisa durante o processo.

3.3.1 Termo de consentimento livre e esclarecido

Para o amparo legal da pesquisa, os participantes receberam instruções com relação ao termo de consentimento livre e esclarecido, para que levassem o documento para casa, e os seus responsáveis pudessem ler e assiná-lo. Com a assinatura dos responsáveis pelos participantes, os participantes estavam preliminarmente autorizados a participar da pesquisa, visto que o documento se propõe a esclarecer a natureza da pesquisa, seus riscos e benefícios, para que a manifestação da vontade dos responsáveis dos estudantes fosse efetivamente livre e consciente, no sentido de permitir ou não a sua participação. Portanto, o termo de

consentimento se configura como um dos documentos mais importantes para a análise ética de uma pesquisa.

3.3.2 Termo de assentimento livre e esclarecido

Após a coleta dos termos de consentimento devidamente assinados, foi distribuído aos participantes o termo de assentimento livre e esclarecido. O termo teve a finalidade de esclarecer a investigação, seus objetivos, métodos, benefícios previstos e prováveis riscos, além de ter sido tradicionalmente elaborado em uma linguagem acessível para os menores, uma vez que é por meio desse documento que os participantes explicitam sua anuência em participar da pesquisa.

3.4 Instrumentos

3.4.1 Questionário de Experiência e Proficiência Linguística

Com a finalidade de coletar informações sobre o perfil linguístico dos participantes da pesquisa, foi solicitado que eles preenchessem o Questionário de Experiência e Proficiência Linguística, baseado em Scholl e Finger (2013) e Gonçalves (2017) e adaptado para que pudesse atender às necessidades desta pesquisa. No desenvolvimento de estudos com indivíduos bilíngues, é necessário que o questionário linguístico possua indagações centrais para o fornecimento de respostas quanto à experiência bilíngue desses indivíduos, com o objetivo de conhecer e de entender como aqueles participantes usam as suas duas (ou mais línguas) nas suas vidas diárias.

Dessa forma, o questionário da presente pesquisa está constituído em três partes principais, além do primeiro componente destinado a questões sobre informações pessoais como nome, sexo, idade, data de nascimento, local de nascimento e nível de escolaridade.

A primeira parte corresponde a informações relacionadas ao histórico, às funções e ao uso das línguas. Nessa parte do questionário, portanto, estão incluídas perguntas sobre quais línguas os participantes sabem, quando, como e onde essas línguas foram adquiridas, bem como eles são indagados sobre o uso das línguas em determinadas atividades e com qual frequência. A segunda parte diz respeito aos seus

conhecimentos linguísticos em relação às quatro habilidades: leitura, escrita, fala e compreensão auditiva, atribuindo ao participante indicar em qual língua ele mais utiliza ao escrever, ler, compreender e falar. Também há perguntas sobre suas preferências linguísticas nos contextos de casa e de escola. A terceira e última parte é reservada para o acréscimo de alguma informação que o participante julgar importante sobre o uso de suas línguas.

No entanto, cabe destacar ainda que esse questionário é um instrumento de autorrelato e que, como tal, apresenta limitações para mensurar o bilinguismo, uma vez que é caracterizado pela pessoa de interesse ser a própria fonte de informação do pesquisador. Dessa forma, os participantes é que se classificaram como bilíngues ou não por meio de como se percebem e não a partir de um critério objetivo, normatizado e padronizado.

3.4.2 Proposta de produção textual

Para atingir os objetivos desta pesquisa, concebeu-se uma proposta de produção de um texto, fazendo uso de gênero textual, uma vez que ele viabiliza o trabalho com a língua em uso, enquanto interação verbal (Marcuschi, 2011). Como afirma Marcuschi (2011, p. 19), os gêneros fazem parte de uma categoria essencial “para trabalhar com a língua em funcionamento com critérios dinâmicos, de natureza ao mesmo tempo social e linguística”. Assim, os PCNs (Brasil, 2000) mais recentemente reforçados pela BNCC (Brasil, 2018), concebem o texto corporificado em gênero textual como a unidade base de análise e de trabalho com a língua. Dessa forma, a produção de um texto a partir de um gênero textual tem como finalidade a investigação de aspectos linguísticos da língua espanhola na escrita da língua portuguesa no contexto bilíngue deste trabalho.

Com o foco de análise da influência do espanhol no português, foi selecionado um gênero textual que não possuisse instruções que pudessem influenciar a produção dos participantes, no sentido de não manipular o uso de determinadas estruturas linguísticas durante a escrita ao não fornecer informações relacionadas ao modo de utilização dos verbos. Assim, optou-se por trabalhar com o gênero *carta pessoal* (Apêndice C) em uma dinâmica de troca de correspondências, porque, como afirma Marcuschi (2001), e descrito na seção 2.5, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Além disso, o autor afirma que o gênero serve como objeto de

ensino e de análise. Portanto, levando em consideração a aplicação desta proposta no contexto de fronteira da presente pesquisa, esta tarefa de produção textual pode permitir a análise de elementos morfossintáticos relacionados à regência verbal e oriundos de influência.

O objetivo da proposta de produção textual envolve a comunicação entre estudantes de diferentes cidades que não se conhecem, mas que têm, através da carta, a oportunidade de falar sobre si, compartilhar experiências, sentimentos, entre outros temas. Sendo assim, a proposta começa apresentando o contexto ou situação que motiva a escrita da carta. Em seguida, são fornecidas instruções claras presentes no texto introdutório sobre o conteúdo temático que deve ser abordado no gênero em questão, como, nesse caso, falar sobre si próprio. Essa instrução precisou ser clara, indicando o propósito da escrita e orientando o estudante sobre o estilo e o conteúdo esperados, como mostra o quadro abaixo.

Quadro 3 – Texto introdutório da proposta de produção textual

Você vai escrever uma carta a um(a) amigo(a) de uma outra cidade. Para essa pessoa conhecer você melhor, você precisará falar sobre você, sobre seus gostos, seus hobbies e sua rotina. Ela quer saber o que você costuma fazer nas férias, se viaja, como viaja, se vai acompanhado ou não. Fale também sobre sua família, com quem você mora, suas semelhanças físicas com ela. Tente fornecer o maior número de informações sobre você. Quanto mais informações, melhor!

Fonte: Elaborado pelo autor

Esse texto foi escrito com o propósito de os participantes da pesquisa utilizarem os verbos *acompanhar*, *gostar*, *ir*, *parecer* e *viajar* durante a escrita da carta, uma vez que, como apontado na seção 2.4, esses verbos indicam divergências na estrutura verbal do espanhol na construção de frases em português, permitindo a análise da influência linguística entre as duas línguas. Além disso, a escolha dos verbos pode ser justificada pela relação que eles estabelecem com o gênero textual escolhido, uma vez que o verbo *acompanhar* quando seguido de pessoa transmite a ideia de estar ao lado de alguém, possivelmente em momentos importantes que podem ser descritos numa carta desse gênero; o verbo *gostar* reflete a expressão de sentimentos e preferências pessoais, comumente presentes em cartas pessoais, nas quais os

remetentes compartilham suas emoções e afinidades; os verbos *ir* e *viajar* trazem elementos relacionados a deslocamentos, viagens e experiências pessoais. Isso pode enriquecer o conteúdo da carta ao permitir que o remetente compartilhe suas vivências e movimentações; o verbo *ir* enquanto perífrase verbal pode indicar inúmeras intenções do escrevente; e o verbo *parecer* facilita a expressão de opiniões e avaliações físicas ou comportamentais, o que é comum em cartas pessoais de apresentação, nas quais os remetentes frequentemente compartilham suas aparências. Essa seleção de verbos, portanto, contribui para criar um tom pessoal e subjetivo nas cartas, permitindo que os remetentes expressem seus sentimentos, narrem experiências e manifestem opiniões de maneira autêntica.

A proposta de produção completa ainda foi avaliada por dois juízes especialistas linguistas, com formação em Letras - Português/Espanhol, a fim de verificar a adequação da proposta aos objetivos pretendidos. A partir desse trabalho, considerou-se a proposta apropriada, porém foi sugerido destacar as partes da estrutura composicional do gênero na própria tarefa de produção (por exemplo, local e data, saudação, assunto, despedida e assinatura). Por isso, os elementos no que se refere à estrutura de uma carta são apresentados na parte direita da folha da proposta.

Dessa forma, a ideia foi de que os dois grupos trocassem cartas entre si, produzidas a partir de suas características estruturais e linguísticas, fazendo com que essa dinâmica permitisse uma análise mais específica das influências morfossintáticas entre as duas línguas na comunicação escrita.

3.5 Estudo piloto

Para averiguar se a proposta de escrita de gênero textual escolhido para a produção textual alcançava os objetivos pretendidos e se o questionário linguístico era adequado à faixa etária, foi realizado um estudo piloto com os estudantes do 7º ano da Escola Municipal Cívico-Militar João Souto Duarte, em Santana do Livramento, isto é, uma amostra semelhante à amostra-alvo. A coleta foi realizada na própria escola e teve a participação de 16 estudantes, com faixa etária entre 12 e 14 anos. Sendo assim, o estudo piloto contou com a execução da proposta de produção textual, bem como com a aplicação do Questionário de Experiência e Proficiência Linguística.

Para o estudo piloto, foi explicado aos participantes que eles simulariam uma troca de cartas com outros estudantes do 7º ano de outro município do Rio Grande do Sul e que eles deveriam escrever a carta na língua portuguesa. Durante a explicação, foi pedido também que eles prestassem muita atenção no texto introdutório da proposta, uma vez que aquelas informações precisariam estar presentes no corpo do texto. Depois, foram entregues, ao mesmo tempo, aos estudantes a folha com a proposta de produção da carta e o questionário.

A partir da realização do estudo piloto, foram observadas algumas influências morfossintáticas relacionadas à regência verbal, ou seja, o instrumento se mostrou adequado para atingir esse objetivo. São exemplos de influências que apareceram nos textos dos estudantes: “eu sou muito parecido **a** meu pai”, “vo no trabalho **em** carro”, “me gusta jogar” e “vou **a** estudar”. A análise foi conferida por uma especialista em Influências translinguísticas, que avaliou os dados de influência dos textos do estudo piloto.

No entanto, dois pontos foram considerados para aprimoramento na coleta de dados com a amostra-alvo: a sequência das tarefas e a necessidade de algumas alterações no questionário.

O primeiro ponto está relacionado ao fato de duas produções textuais terem apresentado o fenômeno de *code-switching*, uma vez que dois participantes começaram seus textos em português, alternaram para o espanhol e terminaram a escrita em português. Assim, é provável que as atividades do questionário tenham induzido o uso de mais línguas nas produções textuais da amostra do estudo piloto, uma vez que são atividades relacionadas aos seus históricos e práticas de línguas. Sendo assim, para a aplicação desse mesmo material ao público-alvo da pesquisa, o primeiro passo compreendeu a realização da tarefa de produção textual com ênfase ao uso do português na escrita e, por último, o preenchimento do questionário, de modo a não comprometer os resultados do estudo, tendo em vista a possível manipulação exercida pelo teor das perguntas do questionário.

O segundo ponto diz respeito à extensão do questionário, visto que os estudantes se sentiram cansados ao respondê-lo, além de não terem compreendido algumas palavras presentes em determinadas perguntas. Dessa forma, a oitava atividade da primeira parte do questionário foi retirada, assim como a primeira e a segunda atividade da segunda parte. Essas atividades solicitavam informações concernentes à quantidade de horas de uso das línguas em diferentes contextos do

dia a dia, bem como indagavam sobre a estimativa de seu conhecimento nas habilidades de leitura, escrita, oralidade e compreensão auditiva. A exclusão dessas atividades não acarreta perda de informações, uma vez que essas respostas já podem ser alcançadas por outras questões presentes no questionário.

3.6 Coleta de dados

A coleta de dados da presente pesquisa foi realizada em seis etapas. A primeira etapa compreendeu a ida ao Colégio Municipal Pelotense para a explicação da pesquisa e para a entrega do termo de consentimento livre e esclarecido aos estudantes do 8º e 9º ano da escola de Pelotas.

Na segunda etapa, na data previamente combinada para o recolhimento do termo de consentimento e para a aplicação dos demais materiais da pesquisa, aqueles que aceitaram fazer parte do estudo assinaram o termo de assentimento livre e esclarecido, concordando com as condições da pesquisa. A anuência em participar da pesquisa foi unânime em ambos os grupos, ou seja, todos aceitaram e quiseram fazer parte do estudo, mas cada turma realizou as tarefas em períodos diferentes.

Dessa forma, foram entregues o modelo de produção textual, bem como uma folha em branco para a escrita da carta dos estudantes pelotenses. Antes da escrita, houve uma conversa breve sobre a dinâmica de troca de cartas entre os estudantes das duas cidades, bem como sobre a explicação da estrutura, da linguagem e do propósito comunicacional de uma carta. Para tanto, algumas perguntas foram respondidas: Para que serve esse gênero? Como funciona? Onde se manifesta? Como se organiza? Quem participa e com que papéis? No item *propósito comunicacional*, foi bastante salientada a intenção da comunicação, ou seja, de apresentação de si mesmo naquela carta, com a importância da presença das informações do texto introdutório na escrita.

Vale ressaltar que os estudantes já sabiam para quem iriam escrever, pois os nomes dos destinatários do grupo de Livramento estavam presentes na parte superior das correspondências. Também houve uma desproporcionalidade no número de estudantes das duas escolas com relação ao oitavo ano, havendo a necessidade de dois estudantes de Pelotas escreverem duas cartas para diferentes pessoas, para que ninguém ficasse sem escrever e consequentemente receber correspondências.

Assim, posteriormente, dois estudantes do oitavo ano de Livramento receberam duas cartas. O nono ano teve o mesmo número de estudantes nas duas escolas.

Após a escrita das cartas, foi entregue o questionário para a coleta de informações sobre o perfil linguístico dos participantes. Durante essa etapa, eventuais dúvidas concernentes às atividades do questionário podiam ser sanadas.

A terceira e quarta etapas consistiram, dias depois, na ida à escola de Livramento para os mesmos procedimentos: (3) explicação da pesquisa e entrega do termo de consentimento no primeiro dia; e (4) aplicação do termo de assentimento, da proposta de produção textual e do questionário no segundo dia. Com a adesão dos participantes de Livramento, foi solicitado que eles escrevessem uma carta pessoal para os estudantes de Pelotas sem saber que os participantes pelotenses já haviam escrito a eles. Contudo, para uma coleta uniforme, os estudantes santanenses tiveram de escrever uma carta nos mesmos moldes dos estudantes do outro município. Cabe destacar que ambos os grupos levaram cerca de 50 minutos para a realização dessa proposta de produção textual.

Portanto, durante a escrita, os estudantes se apresentaram para os estudantes de Pelotas, além de terem respondido ao questionário linguístico. Na quinta etapa, no dia seguinte, os participantes de Livramento receberam as cartas dos estudantes de Pelotas e foi solicitada uma resposta àquela carta escrita pelos estudantes pelotenses. Como eles já haviam se apresentado por meio da carta pessoal no dia anterior, a sugestão foi que eles escrevessem uma resposta com informações inéditas escritas pelos estudantes de Pelotas e que eles não haviam escrito na primeira versão da carta.

Passaram-se cerca de dez dias, e as cartas e as respostas do grupo da fronteira foram entregues ao grupo de Pelotas, constituindo a sexta e última etapa da pesquisa. Abaixo (quadro 4), encontra-se a tabela com as datas e etapas do processo de coleta de dados da pesquisa.

Quadro 4 - Datas e etapas dos procedimentos da coleta de dados em cada um dos grupos

	<i>Escola de Pelotas</i>	<i>Escola de Livramento</i>
<i>Assinatura do TCLE</i>	28/09/2023	03/10/2023
<i>Assinatura do TALE</i>	29/09/2023	04/10/2023

<i>Escrita das cartas</i>	29/09/2023	04/10/2023
<i>Preenchimento do questionário</i>	29/09/2023	04/10/2023
<i>Escrita das respostas</i>	X	05/10/2023
<i>Entrega das cartas</i>	16/10/2023	05/10/2023

Fonte: Elaborado pelo autor

Foi oferecida a oportunidade de os estudantes pelotenses responderem aos estudantes santanenses, porém eles não sentiram necessidade de fornecer mais informações, vide o X na tabela acima.

3.7 Análise de dados

Primeiramente, para traçar os perfis linguísticos no presente estudo, foi feita a análise do questionário de experiência e proficiência linguística, atentando-se, sobretudo, para as línguas das quais os participantes têm conhecimento, a sua ordem de aquisição e a frequência de uso.

Para analisar a ocorrência de influências morfossintáticas relacionadas à regência verbal na produção dos estudantes, foram consideradas apenas as primeiras cartas pessoais produzidas por cada um dos grupos. As respostas dessas cartas foram descartadas para fins de análise, pois os participantes tiveram contato com a forma de utilizar os verbos por meio da leitura das cartas. Os dados obtidos na tarefa de produção textual foram analisados de maneira qualitativa e quantitativa. A parte quantitativa se refere ao cálculo de frequência dos casos de influências e o cálculo das porcentagens, e a análise qualitativa inclui as exemplificações e explicações dos tipos de influências com base nas gramáticas das duas línguas (Cano Aguilar, 2000; Luft, 2010) e com base nas categorizações das influências de Muysken (2013), visto que elas abrangem fenômenos relacionados à morfossintaxe.

Foram escolhidas, para analisar as influências morfossintáticas, duas categorias de análise que abrangem os fenômenos de *code-switching* e transferência. O primeiro compreende o recurso linguístico em que um falante alterna entre duas ou mais línguas dentro de uma mesma conversa ou discurso, trazendo o material lexical das línguas envolvidas (Muysken, 2013), e o segundo refere-se à transferência de

características de uma língua para outra, na medida em que estruturas morfossintáticas de uma língua influenciam a produção de outra (Muysken, 2013). No que tange às duas gramáticas, os casos de influência presentes nas produções podem ser comparados com as regras de regência das duas línguas (Cano Aguilar, 2000; Luft, 2010), sobretudo no contexto de preposições.

Dessa forma, em resumo, os critérios morfossintáticos estabelecidos para análise dos dados são: *code-switching* (com a alternância entre português e espanhol) e transferência (com a transferência de padrões morfossintáticos do espanhol para o português); e as regras gramaticais no tocante à regência dos verbos (com troca e omissão de preposições baseadas nas regras das duas línguas).

4 Resultados e discussão

O presente capítulo contém os resultados das respostas ao questionário linguístico e da tarefa de produção textual, bem como a discussão dos objetivos específicos e das hipóteses elaboradas neste estudo.

Na primeira seção, é retomada a caracterização geral e feita uma caracterização linguística dos participantes a partir de suas respostas no questionário. Depois, nas seções 4.2 e 4.3, são apresentadas as análises qualitativas e quantitativas da tarefa de produção textual, procedidas pela discussão das hipóteses.

4.1 Caracterização geral e linguística dos participantes

O questionário linguístico, adaptado de Scholl, Finger (2013) e Gonçalves (2017), possibilitou determinar quais línguas os participantes falam, como e quando foram adquiridas, que situação de uso fazem delas e com que frequência, quais as utilizam de acordo com as quatro habilidades linguísticas e qual a preferência nos contextos de casa e escola. Com os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos, foram selecionados vinte e cinco participantes do grupo bilíngue e dezoito do grupo de não falantes de espanhol. Na tabela abaixo, encontram-se suas características gerais:

Tabela 1 – Características gerais dos participantes (n = 43)

Grupo	Idade (DP)	Faixa etária	Sexo (F/M)	Grau de escolaridade
Bilíngues de fronteira (n = 25)	14,16 (0,85)	13 - 16	15/10	16 (8º) – 9 (9º)
Não falantes de espanhol (n = 18)	14,83 (1,54)	13 - 19	12/6	9 (8º) – 9 (9º)

DP: desvio padrão; F: sexo feminino / M: sexo masculino.

Todos os participantes eram estudantes do oitavo e do nono ano do Ensino Fundamental e tinham entre 13 e 19 anos. Além disso, dois participantes do grupo bilíngue nasceram em Rivera, no Uruguai; enquanto quatro moravam no país vizinho no momento da presente pesquisa. Quanto ao país de nascimento do grupo de não falantes de espanhol, todos nasceram no Brasil e residiam em Pelotas.

4.1.1 Grupo bilíngue

Os participantes desse grupo forneceram informações bastante relevantes por meio do questionário linguístico, que podem justificar o uso de determinadas estruturas linguísticas nas produções textuais, conforme apresentado na seção 4.2. No que diz respeito à ordem de aquisição das línguas, vinte e dois participantes possuíam o português como L1 e o espanhol como L2. Para dois deles, o espanhol era sua L1 enquanto o português era sua L2. Somente para um, o espanhol se configurava como L3, atrás do português (L1) e inglês (L2). Cabe destacar aqui também que, apesar de essas línguas não constituírem o foco da pesquisa, o inglês era a L3 de dez estudantes e o italiano, a L4 de um deles.

No que concerne ao contexto de aprendizagem das duas línguas (no qual o participante poderia marcar mais de uma opção), vinte e cinco (100%) dos participantes afirmaram ter aprendido o português em casa, vinte e quatro (96%), na escola e vinte (80%), em creche. Onze participantes (44%) aprenderam sozinhos português, enquanto dezesseis (64%) aprenderam na comunidade e quinze (60%), na internet. Ainda quatro (16%) participantes afirmaram ter aprendido a língua de outro modo, mas o questionário não permitia especificar qual. Com relação ao espanhol, vinte participantes (80%) afirmaram ter aprendido a língua na escola, a comunidade foi marcada com a mesma porcentagem, dezoito (72%) marcaram a casa como contexto de aprendizagem e um (4%) marcou a opção “curso”. Dezesete participantes alegaram ter aprendido o espanhol (68%) na internet e oito (32%), sozinhos. Três (12%) ainda marcaram a opção “outros”. Comparando o contexto de aprendizagem das duas línguas, é possível notar que, para o português, prevalece a aprendizagem em contextos familiares e escolares e, para o espanhol, a casa e a escola continuaram a ter um papel importante, porém com o acréscimo da comunidade.

Com relação aos contextos nos quais os participantes usam cada uma das duas línguas, português e espanhol, os participantes poderiam assinalar uma opção de frequência estimada de uso. Os domínios de uso das línguas apresentados, na tabela 2 a seguir, são o domínio da família, da comunidade e da internet/rádio/TV, contemplados por situações de comunicação específicas.

Tabela 2 - Número de ocorrências assinaladas no questionário sobre as situações de uso da língua portuguesa e espanhola pelos participantes e a escala de frequência (n = 25)

SITUAÇÕES	DIARIAMENTE	MAIS DE UMA VEZ POR SEMANA	UMA VEZ POR SEMANA	UMA VEZ A CADA DUAS SEMANAS	UMA VEZ POR MÊS	ALGUMAS VEZES POR ANO
<i>Português</i>						
Fala com os pais	21	1	1		1	
Fala com outros parentes e amigos	17	6	1	1		
Fala no comércio	10	5	2	1	2	1
Assiste televisão/filmes/vídeos	18	3				1
Joga videogames	9	4	4	1		1
Usa aplicativos	18					
Ouve música	16	2	1	1		2
Ouve podcasts	4		2	2	1	4
<i>Espanhol</i>						
Fala com os pais	8	1		1	2	5
Fala com outros parentes e amigos	5	5	1	1	3	4
Fala no comércio	4	2	2	1	1	3
Assiste televisão/filmes/vídeos	3			1	5	3
Joga videogames	1	5			1	4
Usa aplicativos	2		2		1	2
Ouve música	12	2	3	1	3	1
Ouve podcasts	1		1			4

Fonte: Elaborado pelo autor

É possível verificar que os participantes utilizam mais a língua portuguesa para atividades como falar com os pais, assistir TV e usar aplicativos em comparação a ouvir podcasts ou jogar videogames, por exemplo. É uma língua frequentemente usada nas diversas situações questionadas, visto que é a língua materna da maioria dos participantes. Com relação ao espanhol, as atividades mais realizadas se concentram em ouvir música, falar com os pais, com outros parentes e amigos, e no

comércio. Esse é um dado, inclusive, que permite identificar que os participantes possuem contato com a língua espanhola quase que diariamente, confirmando assim, o critério requerido para a participação no estudo.

No que tange ao uso nas quatro habilidades, o português é lido, escrito, compreendido e falado por todos os estudantes (100%). Já o espanhol é compreendido por vinte e cinco estudantes (100%), lido por dezoito (72%), escrito por dezesseis (64%) e falado por quatorze (56%). Esse é um outro dado que possibilita verificar que o espanhol, mesmo não tendo unanimidade em todos os níveis como o português, permeia o cotidiano dos estudantes, uma vez que todos têm contato com essa língua.

Por último, quanto à preferência linguística, o português é preferido por vinte e cinco (100%) na escola. No que se refere ao contexto de casa, o português é utilizado por vinte e três participantes (92%) e o espanhol por dois (4%). Nas justificativas, os estudantes argumentaram que preferem utilizar a língua portuguesa na escola, pois é a língua da maioria. Já, no contexto familiar, os dois participantes que falaram da preferência pelo espanhol justificaram que é uma de suas línguas maternas e a dos pais.

O contato expressivo com o espanhol revelado pelos dados do questionário linguístico se coaduna com os estudos da área de bilinguismo de fronteira hispanófono no Brasil, mencionados na literatura desta pesquisa, como os de Amaral (2006), Carvalho (2010), Gonçalves (2013) e Schroder (2020), na medida em que eles já indicavam o uso dessa língua nesse tipo de comunidade diante de determinadas situações linguísticas. Assim, o espanhol se mostrou uma língua bastante utilizada em contextos sociais e familiares, convergindo com as informações prestadas pelos participantes do grupo bilíngue deste estudo.

4.1.2 Grupo de não falantes de espanhol

Totalizando, num primeiro momento, vinte e cinco participantes, sete estudantes alegaram ter aprendido espanhol em contexto de língua estrangeira por meio do mesmo questionário aplicado ao grupo bilíngue. Ao aplicar os critérios de exclusão desta pesquisa, não podemos considerar a sua participação. Dessa forma, para fins de análise, esse grupo conta com a participação de dezoito estudantes, sendo o português a única língua materna de todos, e o inglês, a língua estrangeira

de três deles. A língua portuguesa foi amplamente adquirida em diferentes contextos, com exceção do curso de línguas, com uma predominância dos contextos de casa (100%) e escola (94,4%). Além disso, é uma língua utilizada nas quatro habilidades linguísticas de maneira proporcional entre os participantes (100%). O inglês, a título de curiosidade, sinalizado pelos três estudantes, foi adquirido em contextos como internet (100%) e curso de línguas (100%).

4.2 Influências morfossintáticas na tarefa de produção textual em português

As cartas produzidas²⁴ pelos participantes foram analisadas com o objetivo de identificar-se influências do espanhol na produção escrita em português no que se refere a aspectos morfossintáticos de regência verbal. Dessa forma, para fins de análise, as ocorrências de influências morfossintáticas das produções textuais foram contabilizadas e categorizadas segundo Muysken (2013). A definição de cada categoria será retomada nesta seção.

A proposta de produção textual solicitava que os estudantes se apresentassem para um parceiro de cartas, tendo como ponto de partida um texto introdutório. Para tanto, incentivou-se o uso de determinados verbos cuja regência difere nas duas línguas. Os verbos *gostar*, *ir* como perífrase verbal, *ir* + meio de transporte, *parecer* e *viajar* + meio de transporte foram utilizados pelos participantes de ambos os grupos. Não foram encontradas ocorrências com o verbo *acompanhar* na escrita do grupo bilíngue, como mostra a tabela 3:

Tabela 3 – Número de ocorrências e porcentagem de uso dos verbos na amostra bilíngue e de não falantes de espanhol

Verbos	Grupo bilíngue		Grupo de não falantes de espanhol	
	Número total de ocorrências	Porcentagem total de ocorrências dos verbos	Número total de ocorrências	Porcentagem total de ocorrências dos verbos
acompanhar	0	0%	1	1,67%

²⁴ As cartas não foram anexadas nesta dissertação por conterem informações bastante pessoais dos participantes.

gostar	68	71,58%	41	68,33%
ir (perífrase verbal)	12	12,63%	9	15%
ir + meio de transporte	6	6,32%	2	3,33%
parecer	7	7,37%	3	5%
viajar + meio de transporte	2	2,10%	4	6,67%
Total	95	100%	60	100%

Fonte: Elaborado pelo autor

Conforme indicado na tabela 3, foram encontradas, ao todo, 95 ocorrências dos verbos selecionados para este estudo na amostra bilíngue, no entanto, com a predominância do verbo **gostar** (71,58%) em relação a todos os outros verbos. Na amostra de não falantes de espanhol, o comportamento de escrita foi bastante semelhante, mostrando um certo equilíbrio em relação à utilização dos verbos, em especial ao uso do verbo **gostar** (68,33%). Já na tabela 4, é possível verificar que uma parte dessas ocorrências do grupo bilíngue teve influência do espanhol.

Tabela 4 - Número de ocorrências e porcentagem de uso dos verbos em português com influência e sem influência do espanhol encontradas nas produções textuais do grupo bilíngue

Verbos	Com influência	%	Sem influência	%
acompanhar	0/0	0%	0/0	0%
gostar	12/68	17,65%	56/68	82,35%
ir (perífrase verbal)	3/12	25%	9/12	75%
ir + meio de transporte	4/6	66,67%	2/6	33,33%
parecer	4/7	57,14%	3/7	42,86%
viajar + meio de transporte	1/2	50%	1/2	50%
Total	24/95	25,26%	71/95	74,74%

Fonte: Elaborado pelo autor

Do total de casos encontrados, e considerando os resultados registrados na tabela 4, verifica-se a influência do espanhol na escrita em português no tocante à

regência verbal em 24 dos 95 casos, constituindo 25,26% do total. Todas essas ocorrências encontradas nas produções podem ser categorizadas a partir dos fenômenos de *code-switching* (alternância de código) e de transferência (Muysken, 2013), conforme ilustra a tabela seguinte:

Tabela 5 – Categorização e frequência dos casos de influências morfossintáticas encontradas nas produções textuais e porcentagem

Fenômeno	Ocorrências	Porcentagem
<i>Code-switching</i>	6	21,74%
Transferência	18	78,38%
Total	24	100%

Fonte: Elaborado pelo autor

Pode ser observado, na tarefa de produção textual, que houve um predomínio de casos de transferência, sendo encontrado somente seis casos de *code-switching*. Como aponta Muysken (2013), e considerando o contexto morfossintático da presente pesquisa, os casos de *code-switching* estão relacionados à alternância linguística entre português e espanhol na escrita dos participantes enquanto os casos de transferência estão ligados à transferência/troca de preposições. Ambos os tipos de casos são caracterizados como influências do espanhol sobre o português.

A seguir, todos os exemplos são apresentados, começando pelos exemplos da categoria de *code-switching* e, em seguida, exemplos da categoria de transferência. Em todos os exemplos, os casos também são analisados a partir das gramáticas das duas línguas (Cano Aguilar, 2000; Luft, 2010), possibilitando verificar a influência do espanhol a partir das regras de regência verbal dessa língua.

Code-switching, portanto, se refere à troca de uma língua para outra, durante uma frase, texto escrito ou uma conversação, envolvendo estrutura morfossintática e material lexical das duas línguas (Muysken, 2013), como nos exemplos abaixo, em que os participantes iniciam a frase em espanhol e alternam para o português.

P5 - **Me gusta** jogar futsal.

P5 - **Me gusta** muito dançar y cantar.

P8 - **Me gusta** treinar em meus tempos livres

P13 - **Me gusta** ouvir musicas.

Nos exemplos acima, observa-se que o grupo bilíngue apresentou quatro casos de alternância entre línguas com relação ao verbo *gostar*. As ocorrências podem ser caracterizadas como intra-sentenciais, uma vez que a troca de línguas é feita dentro da própria frase (Dabène; Moore, 1995 *apud* Gonçalves, 2013). Esses dados também podem ser interpretados como a influência do espanhol no português, uma vez que as sentenças acima foram estruturadas em um padrão OI – V – S (Objeto – Verbo – Sujeito), correspondendo à estrutura do espanhol em torno desse verbo (Cano Aguilar, 2000). De acordo com o padrão de estruturação de sentença do português nesse caso em específico, o experimentador assume o papel de nominativo, ou seja, S – V – OI (Sujeito – Verbo – Objeto). Os exemplos apresentados revelam, portanto, a influência do espanhol na escrita.

Outro dado de *code-switching* intra-sentencial relacionado ao verbo *gostar*, pode ser encontrado abaixo, no qual o participante 4 utilizou-se da estrutura linguística do espanhol, porém com a adição da preposição *de*.

P4 - **Me gusta de** ler livros e olhar tele.

Além de ser um caso intra-sentencial, percebe-se que o participante foi influenciado pelo espanhol, mas, ao mesmo tempo, se utiliza da regência do verbo *gostar* da língua portuguesa, marcada pela preposição *de* entre verbo e sujeito, especialmente nesse caso.

Também foi encontrado um exemplo de *code-switching* intersentencial com o mesmo verbo.

P17 – Estudo na escola ECIM João Souto Duarte, **me gusta mucho el fútbol**

O excerto acima configura-se como intersentencial, pois o participante alternou entre português e espanhol de uma sentença para outra (Dabène; Moore, 1995 *apud* Gonçalves, 2013). Além disso, semelhantemente aos primeiros exemplos, essa construção também pode ter tido a influência do espanhol, visto que a orientação era de que a escrita fosse em português.

Outro fenômeno encontrado nas produções foi o da transferência, definido por Muysken (2013) como a influência de uma língua na outra, resultando na transferência de elementos morfossintáticos. Em relação a esse tipo de caso, foram encontradas influências em todos os verbos, a começar pelo verbo *gostar*:

P1 - Eu gosto muito é ficar jogando video game.

P1 - Gosto muito conhecer outras pessoas que jogam os mesmo jogos que eu jogo.

P1 - Gosto muito viajar.

P1 - Gosto muito viajar com eles.

P8 - Eu gosto muito sorvete e lasanha.

P18 - eu gosto bola

Os exemplos acima podem ser considerados casos de transferência (Muysken, 2013), na medida em que os participantes transferem a estrutura sintática do verbo *gostar* do espanhol para o português, marcada pela omissão da preposição *de*. Do ponto de vista gramatical, é possível inferir que os participantes omitiram a preposição por influência do espanhol, uma vez que o verbo *gostar* não é regido pela preposição *de* nessa língua.

As ocorrências abaixo, também relacionadas a casos de transferência, referem-se ao verbo *ir* como perífrase verbal.

P1 - Eu **vou a falar** sobre mim.

P1 - **Vou a estudar** em van.

P13 - Eu **vou a estudar** en la escuela

Na produção do participante 1, houve a transferência da preposição *a* entre o verbo auxiliar (*ir*) e os verbos principais (*falar* e *estudar*). O mesmo ocorre com o participante 13, que transfere a preposição *a* do espanhol na escrita em português no contexto de perífrase verbal com o verbo *ir*. Assim, observa-se que a influência do espanhol se manifestou no uso da preposição *a* entre esses dois verbos, uma vez que a preposição *a* é uma regra de regência desse verbo na língua espanhola.

Ainda em relação aos casos de transferência, a Tabela 4 mostra quatro casos de influências do verbo *ir* cujo complemento é um meio de transporte, ou seja, nesse tipo de caso em específico, houve uma troca de preposições entre as duas línguas. Os excertos abaixo exemplificam esse fenômeno nesse contexto verbal.

P1 - **Vou a estudar em van.**

P5 - e **ir pra lá em avião.**

P11 - Costumo **ir em onibus.**

P13 - planejo **ir a Santa Catarina com minha madriinha, talvez en bonde.**

Em todos os casos mencionados, foi realizada a troca da preposição *de* pela preposição *em*. Sob o olhar das gramáticas das duas línguas, esse verbo, quando relacionado a um meio de transporte, exige a preposição *en* em espanhol e *de* em português. Logo, são outros quatro casos de influência do espanhol na escrita em português.

O fenômeno de transferência também se fez presente nos casos do verbo *parecer*²⁵, nos quais os participantes trocaram a preposição regida por esse verbo do espanhol para o português.

P7 - E eu sou **parecido ao** meu pai.

P8 - Em mi familia sou **parecido ao** meu pai.

P11 - e menos **parecido a** meu pai.

P13 - Em minha familia me **pareço a** minha mãe.

Nas quatro ocorrências exemplificadas, os participantes transferiram a preposição *a* do espanhol. Dessa forma, também é possível argumentar que a troca de preposições foi resultado da influência do espanhol, já que, em português, esse verbo é regido pela preposição *com*, mesmo em casos nos quais esse verbo está empregado no particípio.

Por último, o único exemplo de transferência relacionado ao verbo *viajar*²⁶ quando complementado por um meio de transporte foi:

P1 - **Viajo** com miñha familia **em** carro.

Representando o mesmo caso do verbo *ir* com o mesmo tipo de complemento, o verbo *viajar* foi utilizado com a preposição *em* ao invés da preposição *de*, configurando outro caso de influência do espanhol com relação a esse verbo.

Embora não tenham sido o foco desta pesquisa, foi possível verificar, nas produções textuais dos participantes, influências do espanhol no campo fonológico-ortográfico por meio da representação da consoante nasal-palatal pelo emprego do til (por exemplo, *miñha*, *madriñha*), da substituição do “e” pelo “i” ou pelo “y” (Me gusta muito dançar **y** cantar), do emprego da nasalização representada por –n no final de palavra (por exemplo, *con*, *chaman*); no campo lexical por meio do uso de palavras da língua espanhola (**fútbol**); e no próprio campo morfossintático por meio da falta de contração entre preposição e artigo (por exemplo, **em** minhas férias).

Com relação às produções textuais do grupo de não falantes de espanhol, os participantes utilizaram os verbos sem a influência do espanhol, construindo sentenças como:

P32 – Eu gosto de teatro, de escutar música.

²⁵ Em alguns casos, o verbo **parecer** foi utilizado no particípio, porém esses casos foram considerados, uma vez que são exemplos nos quais foi possível verificar a influência do espanhol.

²⁶ O verbo *viajar* foi recorrentemente utilizado pelos participantes, porém sem o modo do qual se viaja; empregado, portanto, para se dizer para onde viaja somente.

P41 – e agora vou falar algumas coisas que eu gosto²⁷ / Vou falar algumas características de como eu sou

P43 – e para esses lugares eu vou de carro

P46 – sou parecida com meu pai

P54 – Sempre viajo de carro, só duas vez viajei de ônibus, as duas pra Gramado.

Assim, os excertos acima mostram consonância com o uso padrão da regência verbal na língua portuguesa, não tendo influência, portanto, da língua espanhola, havendo somente casos de variação linguística.

4.3 Discussão geral

O objetivo geral deste estudo foi investigar a influência da língua espanhola no emprego da regência verbal em textos escritos por estudantes bilíngues do Ensino Fundamental II, residentes na fronteira de Santana do Livramento e Rivera.

Relacionado ao objetivo geral, o primeiro objetivo específico deste trabalho foi analisar as ocorrências de regência verbal oriundas da influência do espanhol em produções textuais de estudantes bilíngues português-espanhol. Para tanto, foi aplicada uma tarefa de produção textual em português. A hipótese relacionada com esse objetivo é de que haveria ocorrências de influências da língua espanhola na regência verbal da língua portuguesa, especialmente no contexto de preposições.

Ao analisar a tarefa de produção textual aplicada no estudo, constatou-se que, de fato, houve influências da língua espanhola no uso dos verbos selecionados, de modo que os participantes do grupo bilíngue apresentaram características morfossintáticas do espanhol na proposta de escrita em português relacionadas a preposições. Tais resultados condizem com os estudos de Toassi e Mota (2013), Machry da Silva e Bassols Brolara (2018), que já evidenciaram influências linguísticas nesse contexto morfossintático específico.

No que se refere às características morfossintáticas relacionadas a preposições, elas se manifestaram por meio de transferência nas regências dos verbos *ir*, *viajar* quando acompanhados de um meio de transporte (*de* por *em*) e do verbo *parecer* (*com* por *a*), bem como por meio da inserção da preposição do verbo *ir*

²⁷ É possível perceber a falta da preposição “de” nessa oração relativa, porém ela está relacionada à variação do PB.

como verbo auxiliar (\emptyset por *a*). O fato de os participantes bilíngues terem realizado essas transferências em suas produções textuais corrobora os resultados de Toassi e Mota (2013), que também analisaram influências linguísticas, porém no inglês como L3 por alunos falantes de português como língua materna. As autoras constataram que inserções (*tell to* por *tell* \emptyset) e transferências de preposições (*listen* \emptyset por *listen to*) foram provocadas pela influência do português.

Outro ponto a ser destacado neste estudo se refere à porcentagem das influências dos participantes na regência da língua espanhola nos dados coletados. O percentual, relativo a influências no uso de todos os verbos selecionados, conforme mostra a tabela 4, releva um número de 25,26%, que, se levar em consideração à língua-alvo de escrita (português) e o fato de serem falantes dessa língua, não implica uma porcentagem baixa.

O presente estudo também confirmou os pressupostos e as categorias de Muysken (2013), que apontava para a presença dos fenômenos de *code-switching* e transferência, no campo das influências morfossintáticas. No entanto, nos resultados encontrados desta pesquisa, houve a predominância do fenômeno de transferência. Tal resultado contrasta com a teoria de Muysken (2013), na qual o autor afirma que o *code-switching* tende a ser mais frequente do que o fenômeno da transferência em repertório bilíngue, porque esse último é pouco estudado e obedece a restrições sociolinguísticas. Apesar disso, alguns fatores podem ser associados a essa menor frequência do fenômeno de *code-switching*, como (1) a tipologia semelhante das duas línguas, possibilitando, provavelmente, o uso maior de transferências no nível morfossintático; (2) um maior monitoramento linguístico na escrita, que inviabiliza alternâncias mais extensas no texto; (3) a instrução de uma produção textual monolíngue, não sendo exigida uma alternância entre as línguas; e (4) o fato da língua portuguesa também ser uma das línguas maternas dos participantes.

No que tange ao fator da tipologia linguística, o verbo *gostar* apresentou o maior número de influências mesmo tendo a maior diferença morfossintática dentre os verbos selecionados, com uma estrutura linguística diferenciada entre as línguas. No entanto, essa influência exercida pela língua semelhante à língua-alvo pode estar relacionada à quantidade de uso desse verbo, uma vez que foi o verbo mais utilizado pelos participantes.

O segundo objetivo da pesquisa era comparar as ocorrências de uso de regência verbal entre o grupo de bilíngues (português-espanhol) e o grupo de não

falantes de espanhol relacionadas ao emprego dos verbos selecionados. Assim, era presumido que os estudantes do grupo bilíngue apresentariam características distintas em relação ao uso da preposição em comparação ao grupo de não falantes de espanhol, no sentido de transferirem padrões morfossintáticos da língua espanhola em diferentes contextos.

Foi constatado que os participantes bilíngues ora omitiram ora transferiram preposições quando utilizaram os verbos em destaque, revelando a influência de regras do espanhol no que se refere à regência verbal, na medida em que elementos do sistema linguístico da língua espanhola foram utilizados pelos participantes (Cano Aguilar, 2000; Luft, 2010). Quanto às produções do grupo de não falantes de espanhol, essas não apresentaram influência do espanhol na regência dos verbos selecionados, somente casos de variação linguística do próprio português. Os participantes bilíngues também apresentaram casos de variação em suas produções textuais, semelhantes aos do estudo de Machry da Silva e Bassols Brisolara (2018), que, apesar de terem analisado as influências translinguísticas em diferentes campos linguísticos na produção escrita de imigrantes hispânicos, também puderam verificar ocorrências de variação linguística do espanhol.

Por fim, as produções textuais apresentaram um uso frequente dos verbos escolhidos para este trabalho nas duas amostras, como ilustra a tabela 3, demonstrando uma influência do texto introdutório da tarefa de produção textual ao induzir o seu uso. O verbo *gostar* teve mais destaque nas produções textuais, representando mais de 70% na amostra bilíngue e de quase 70% na amostra de não falantes de espanhol, podendo ser justificado na ideia central da carta pessoal, na qual falar sobre seus gostos e hobbies requer a utilização desse verbo. Além disso, ele foi repetidamente usado num mesmo texto de um estudante, por exemplo. O tema proposto na tarefa pode ter sido considerado sem muita formalidade, possibilitando ao participante recorrer a seus conhecimentos linguísticos sem quaisquer preocupações. Esse resultado é consistente com a afirmação de Marcuschi (2008), que salienta que as escolhas linguísticas em uma carta pessoal são influenciadas pela subjetividade e pelas experiências pessoais daquele que escreve.

4.4 Implicações pedagógicas

É sabido que a língua falada no Brasil não é homogênea, mas repleta de variações linguísticas, que representam as diferentes formas de falar o nosso idioma. No entanto, o contexto sociolinguístico de comunidades fronteiriças apresenta, além de variação, diferentes características culturais de indivíduos dessa região, devendo ser sensivelmente consideradas no desenvolvimento de práticas pedagógicas. Dessa forma, uma abordagem sociolinguística de professores de língua portuguesa consiste em valorizar as diferenças culturais e linguísticas do estudante, pois as formas de comunicação se relacionam com a vida sociocultural e caracterizam as funções comunicativas, cognitivas e institucionais (Marcuschi, 2010).

Aliado a isso, os gêneros textuais tornam-se ferramentas valiosas de trabalho em sala de aula, uma vez que eles circulam diariamente na sociedade, nas mais diversas situações sociais de interação. Assim, o estudo a partir de gêneros textuais pode oferecer subsídios necessários para que o estudante interaja através desses gêneros existentes socialmente, materializados em forma de textos, nas diferentes atividades sociocomunicativas (Marcuschi, 2008). Ademais, os documentos oficiais (Brasil, 2000; Brasil, 2018) também reforçam a importância de uma abordagem pedagógica apoiada em gêneros textuais, devendo constituir o principal objeto das práticas que envolvem o ensino de língua. Sendo assim, os PCNs (2000) e a BNCC (2018) defendem a prática de reflexão sobre a língua, pois é por meio dela que o indivíduo desenvolve sua competência comunicativa para escutar, escrever, falar e ler os inúmeros gêneros de texto que circulam socialmente.

Além disso, esses documentos recomendam que as atividades de ensino (de recepção e produção oral/escrita de textos) contemplem boa parte da variedade de gêneros existentes, abrindo possibilidades de inúmeras situações de aprendizagem no interior de práticas sociais, promovendo um ensino mais amplo e contextualizado. Dessa forma, os gêneros textuais se mostram como instrumentos apropriados às práticas pedagógicas a serem utilizados no ensino de língua.

Considerando a importância dos gêneros textuais e a necessidade de considerar o contexto sociolinguístico da comunidade, esta dissertação propõe uma intervenção pedagógica que alia a abordagem sociolinguística do bilinguismo e os estudos sobre gêneros textuais. Tal proposta visa a cumprir o terceiro objetivo

específico deste estudo, que corresponde a propor sugestões para o trabalho de regência verbal no contexto bilíngue.

A intervenção aqui proposta tem a finalidade de orientar o professor no ensino de regência verbal. Para isso, utilizam-se como ferramentas teóricas os achados sobre as línguas em contato e o gênero textual *reportagem*. A combinação desses dois referenciais pode ser utilizada de duas formas: (1) propor exercício de leitura e reflexão de textos nas duas línguas envolvidas comparáveis em termos de gênero, extensão, registro, vocabulário e tópico, que demonstrem diferentes usos de regência verbal em diversos gêneros textuais, comparando os usos diferenciados nas duas línguas; (2) a partir de um exercício de produção textual, identificar padrões de escrita decorrentes da influência do espanhol e realizar uma análise comparativa das línguas com exemplos dos próprios textos escritos pelos alunos, destacando as diferenças e semelhanças entre a regência verbal em português e em espanhol. Na sequência, com mais detalhes, essas intervenções são apresentadas.

Atividade de leitura de manchetes jornalísticas em português e em espanhol vinculada à primeira intervenção:

Pré-requisito: conteúdos de regência verbal já terem sido aplicados.

Público-alvo: alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Gênero trabalhado: reportagens de jornais.

Objetivo geral da tarefa: levar os alunos a compreenderem o texto e a reconhecerem o uso da regência de verbos na língua portuguesa e na língua espanhola.

Objetivo específico: estabelecer um comparativo entre as línguas; oportunizar ao aluno a compreensão de padrões de escrita de regência do português e do espanhol isoladamente.

Habilidades desenvolvidas: reflexão metalinguística de regência verbal na norma-padrão de português e espanhol.

Materiais e recursos: Excertos de manchetes jornalísticas coletados por meio de dois portais de notícias (G1 e El País); projetados via data show no quadro e distribuídos em folhas de papel para os alunos.

Tempo destinado à tarefa: dois/três períodos.

Procedimentos: o professor distribuiria os materiais aos alunos, exporia as manchetes no quadro e, junto aos alunos, analisaria o texto, destacando as partes de

regência verbal para o entendimento desse fenômeno nas duas línguas de maneira isolada num primeiro momento. Logo após, o educador lançaria perguntas sobre como as regências funcionam em cada uma delas, mostrando diferenças e semelhanças. Abaixo, as manchetes são apresentadas, no entanto há um texto orientador antes do trabalho desse material para introduzir o estudante ao tipo de tarefa a ser aplicada.

Textos jornalísticos são textos veiculados por jornais, rádio, revistas e televisão, os quais possuem a finalidade de comunicar e informar sobre algo. Eles apresentam como partes principais uma manchete que é o título de uma notícia, escrita em letras grandes, com o intuito de chamar a atenção do leitor antes da notícia propriamente dita. Nesta tarefa, serão apresentadas a você duas manchetes de textos jornalísticos, provenientes de dois portais de notícias, como o G1 e El País. Na sequência, você encontrará 12 perguntas sobre as duas manchetes. Para responder às perguntas, leia as manchetes com atenção e tente recordar os conteúdos de regência verbal discutidos em aula.

Manchete I:

Figura 4 – Manchete de uma matéria do site G1.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de um *print screen* do site G1. Disponível em:
<<https://g1.globo.com/Noticias/Brasil/0,,AA1345934-5598,00-BEBES+SE+PARECEM+COM+SUAS+MAES+MESMO+QUE+ELAS+DIGAM+O+CONTRARIO.html>>
Acesso em: 10 jun. 2024

Manchete II:

Figura 5 - Manchete de uma matéria do site El País.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de um *print screen* do site El País. Disponível em: <
<https://www.elpais.com.uy/informacion/politica/lacalle-herrera-conto-en-que-se-parece-con-su-hijo-y-en-que-no-es-mucho-mas-vivo-mas-astuto-y-tiene-autocontrol>>

Acesso em: 10 jun. 2024

1) Qual é o tema das duas manchetes?

Resposta esperada: O aluno pode responder que ambas as manchetes versam sobre semelhanças físicas.

2) Veja que as duas manchetes utilizam o verbo *parecer*. Qual delas utiliza esse verbo da maneira como você conhece?

Resposta esperada: Como aluno uruguaio, a segunda manchete pode ser a mais conhecida e a mais utilizada por ele, pois é um exemplo de frase que faz parte do seu dia a dia, apesar de também ter contato com a primeira manchete por meio da sala de aula.

3) Há, entre esses dois textos, algo em comum no que se refere à regência do verbo *parecer*?

Resposta esperada: O aluno pode perceber que a utilização desse verbo requer o uso da preposição nas duas línguas, já que se trata de verbos transitivos indiretos.

4) Que diferença podemos perceber da regência desse verbo na língua portuguesa do texto 1 para o texto 2 na língua espanhola?

Resposta esperada: Aqui, o aluno pode responder que, apesar de compartilharem a mesma transitividade nas duas línguas, o verbo *parecer* é regido pela preposição *com* em português e pela preposição *a* em espanhol.

5) Nas manchetes em análise, você percebe alguma diferença de estrutura?

Resposta esperada: O aluno pode afirmar que ambas as manchetes compartilham a informação de semelhança física com alguém, porém a estrutura da frase difere entre as línguas em razão da regência distinta entre elas.

6) Ao observar o seguinte exemplo “Bebês se parecem a suas mães” e conforme o seu conhecimento como falante das duas línguas, é possível identificar a transferência de elementos linguísticos na frase? Por que isso ocorre?

Resposta esperada: O aluno pode responder aqui que, tendo em vista a diferenciação de regência entre as duas línguas, fica evidente que a transferência da preposição *a* é marcada pelo seu conhecimento nas duas línguas.

Após essa atividade relacionada ao verbo *parecer*, é exemplificada outra atividade nos mesmos moldes para o verbo *viajar*.

Manchete III:

Figura 6 - Manchete de uma matéria do site G1.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de um *print screen* do site G1. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-jose-do-rio-preto-aracatuba/noticia/2024/01/13/familia-realiza-sonho-e-inicia-projeto-de-viajar-de-carro-pelo-mundo-ideia-e-fazer-105-paises.ghtml>> Acesso em: 10 jun. 2024

Manchete IV:

Figura 7 - Manchete de uma matéria do site El País.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de um *print screen* do site El País. Disponível em: <<https://www.elpais.com.uy/domingo/viajar-en-auto-a-brasil-para-conocer-las-mejores-playas>> Acesso em: 10 jun. 2024

7) Qual é o tema das duas manchetes?

Resposta esperada: O aluno pode responder que o tema das duas manchetes é viagens e seus modos.

8) Veja que as duas manchetes utilizam o verbo *viajar*. Qual delas utiliza esse verbo da maneira como você conhece?

Resposta esperada: Como aluno brasileiro, a forma verbal da primeira notícia é mais conhecida e mais utilizada; no entanto, ele também pode ter contato com a forma verbal da segunda manchete em virtude do contexto sociolinguístico no qual ele se insere.

9) Há, entre esses dois textos, algo em comum no que se refere à regência do verbo *viajar*?

Resposta esperada: Aqui, o aluno pode responder que a semelhança é de que há uma preposição entre o verbo e seu complemento.

10) Que diferença podemos perceber da regência desse verbo na língua portuguesa do texto 3 para o texto 4 na língua espanhola?

Resposta esperada: O aluno pode perceber que, quando utilizamos meio de transporte, deve-se utilizar a preposição *de*; e em espanhol, a preposição *en*. Isso evidencia a diferença entre as duas línguas.

11) Nas manchetes em análise, você percebe alguma diferença de estrutura?

Resposta esperada: O aluno pode verificar que as duas notícias compartilham a mesma informação apesar da regência distinta entre elas.

12) Ao observar o seguinte exemplo “Família realiza sonho e inicia projeto de viajar *em* carro pelo mundo” e conforme o seu conhecimento como falante das duas línguas, é possível identificar a transferência de elementos linguísticos na frase? Por que isso ocorre?

Resposta esperada: É possível que o aluno perceba que a preposição *em* entre o verbo viajar e seu complemento é influência do espanhol, já que essa preposição faz parte dessa língua nesse contexto verbal.

Esses exemplos de atividades podem levar o aluno a refletir sobre os usos de regência verbal em cada uma das línguas, buscando relacionar as línguas e desvincular as regras de regência. Além disso, as propostas de atividade introduzem a discussão sobre diferenças entre elas, podendo ser aprofundadas a partir de uma proposta de produção textual. A propósito, essa proposta é discorrida abaixo e está vinculada à segunda intervenção.

Atividade de produção textual em português a partir do gênero *carta* vinculada à segunda intervenção:

Pré-requisito: conteúdos de regência verbal já terem sido aplicados.

Público-alvo: alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Gênero trabalhado: carta.

Objetivo geral da tarefa: levar os alunos a reconhecerem padrões de escrita decorrentes de influência do espanhol.

Objetivo específico: levar os alunos a identificarem seus padrões de escrita oriundos de influência e a entenderem como essas estruturas linguísticas funcionam.

Habilidades desenvolvidas: reflexão metalinguística de regência verbal da norma-padrão de português e espanhol para o seu uso num contexto de línguas em contato.

Materiais e recursos: cartas de apresentação pessoal produzidas pelos próprios alunos; depois de produzidas, uma delas pode ser apresentada à turma para o professor destacar as partes que contêm influências.

Tempo destinado à tarefa: dois/três períodos.

Procedimentos: o professor solicitaria a produção de uma carta de apresentação aos alunos. Depois da escrita, numa tarefa de leitura do próprio texto, o professor pediria que eles assinalassem todos os verbos e suas regências. Logo após, levantaria uma discussão a partir dos verbos destacados, sobretudo aqueles que tiveram transferências, lançando perguntas sobre possíveis influências exercidas sobre o espanhol no português. Assim, os alunos teriam a oportunidade de analisar as duas formas de regência verbal entre as línguas e compreender as transferências provocadas pela influência.

Portanto, ao adotar as propostas de atividades desta pesquisa, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem onde se valoriza o repertório linguístico e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos, tornando esse espaço mais inclusivo e eficaz para estudantes em contextos bilíngues de fronteira.

5 Considerações finais

A presente pesquisa teve como objetivo investigar a influência da língua espanhola no emprego da regência verbal em textos escritos por estudantes bilíngues (português/espanhol) do Ensino Fundamental II, residentes na fronteira de Santana do Livramento (Brasil) e Rivera (Uruguai). Com esse propósito, os estudantes participaram de uma troca de cartas produzidas a partir de uma proposta de produção textual vinculada ao gênero carta pessoal.

Foi possível constatar que, ao analisar as produções do grupo bilíngue de fronteira, os participantes apresentaram influência do espanhol na escrita da carta em português. Essa influência foi caracterizada pela transferência e pela omissão de preposições, bem como pela alternância entre as línguas em questão. O grupo de não falantes de espanhol não apresentou elementos semelhantes.

Este estudo buscou contribuir com pesquisas brasileiras da área de Línguas em Contato, ao analisar um fenômeno presente em interações em que há mais de uma língua envolvida, a influência translinguística. Tal fenômeno ocorre em contextos de contato constante entre línguas, como a fronteira, mas também pode ser encontrado em contextos de aprendizagem de uma outra língua. Esta pesquisa pretende preencher uma lacuna presente nos estudos brasileiros sobre influências translinguísticas nos quais raramente são abordadas influências morfossintáticas. Além disso, também são escassos os estudos sobre influências desse tipo no Brasil em contextos de duas línguas no cotidiano e seus reflexos no ensino de língua materna nesse tipo de comunidade.

No entanto, é compreensível que ainda haja limitações no estudo. Teria sido possível trabalhar um outro gênero textual que pudesse dar liberdade para aparecerem outros verbos com regência distinta entre as línguas. Além disso, a pesquisa poderia ter abrangido uma amostra maior, com apenas a população bilíngue de uma única localidade.

De qualquer forma, é possível pensar em algumas sugestões para futuras pesquisas que tratem das influências translinguísticas, fomentando outras análises. Os textos que os estudantes produziram durante a coleta de dados para esta pesquisa podem ser analisados de acordo com outras perspectivas (por exemplo, influência nos outros níveis linguísticos, estrutura do texto, entre outros). Seria de enorme relevância investigar outros aspectos morfossintáticos (colocação de pronomes, uso de artigos,

de preposições em outros contextos linguísticos) na produção dos estudantes dessa região, ampliando o número de participantes e explorando outros níveis de escolaridade e gêneros textuais. Além disso, um outro exemplo de pesquisa poderia abarcar outras configurações linguísticas para averiguar as semelhanças e as diferenças morfossintáticas em comparação aos resultados apresentados nesse estudo.

As influências translinguísticas são um fenômeno comum, que está presente na produção dos falantes em contextos de contato frequente entre duas ou mais línguas, o que resulta em influências de diferentes níveis. Sendo assim, espera-se que o presente estudo forneça subsídios para pesquisas futuras que também busquem compreender o fenômeno supracitado, bem como aqueles que procurem reconhecer a existência dessas influências para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contemplem as diferentes manifestações da língua dessa comunidade.

Referências

- AMARAL, T. R. Identidade cultural e dialeto misto: a relevância do fator identidade para o desenvolvimento da mistura de línguas na fronteira brasileiro-uruguaia. In: **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**. Brasília: MEC, p. 169- 179, 2006.
- BARRIOS, G. Políticas lingüísticas en el Uruguay: estándares vs. dialectos en la región fronteriza uruguayo-brasileña. **Boletín da Abralin**, v. 24, p. 65-82, 1999.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- BEHARES, L. E. Diglosia en la sociedad escolar de la frontera uruguaya con Brasil. Matriz social del bilingüismo. **Cuadernos de Estudios Lingüísticos**, n. 6, p. 228-234, 1984.
- BEHARES, L. E. Historia y discurso sobre educación en zonas de frontera. In: TRINDADE, A. M.; BEHARES, L. E. (orgs.) **Fronteiras, educação, integração**. Santa Maria: Pallotti, p. 25-33, 1996.
- BEHARES, L. E. Educação fronteiriça Brasil/Uruguai, línguas e sujeitos. **Pro-Posições**. v.21, n.3, p. 17-24, 2010.
- BEARDSMORE, H. **Bilingualism: Basic Principles**. Avon: Multilingual Matters LTD, 1986.
- BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: Henry Holt. 1933. 564 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf>. Acesso em: fev. 2023.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas tecnologias**. Brasília, MEC, 2000.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 2012.
- BROWN, D. H. Cross-Linguistic Influence and Learner Language. In: BROWN, D. H. **Principles of Language Learning and Teaching**. New York: Addison- Wesley, p. 248-284, 2007.
- BUTLER, Y. G. Bilingualism/Multilingualism and Second-Language Acquisition. In: BHATIA, T. K.; RITCHIE, W. C. (Eds.). **The Handbook of Bilingualism and Multilingualism**. Oxford: Blackwell Publishing Ltda, p. 109–136, 2013.
- CANO AGUILAR, R. Los complementos de régimen verbal. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. **Gramática Descriptiva de la lengua española**. Madrid: Espasa, 2000.

CARVALHO, A. M. Políticas lingüísticas de séculos passados nos dias de hoje: O dilema sobre a educação bilingüe no norte do Uruguai. **Language Problems & Language Planning**, v. 2, n. 30, p. 149–171, 2006.

CARVALHO, A. M. Contribuições da sociolinguística ao ensino do português em comunidades bilíngues do norte do Uruguai. **Pro-Posições**, v. 21, n. 3, p. 45–65, 2010.

CENOZ, J. **Defining multilingualism**. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 33, p. 3–18, 2013.

COSTA, A.; MIOZZO, M.; CARAMAZZA, A. Lexical selection in bilinguals: Do words in the bilingual's two lexicons compete for selection? **Journal of Memory and language**, v. 41, n. 3, p. 365–397, 1999.

COUTO, H. H. **Linguística, ecologia e ecolinguística**: contato de línguas. São Paulo: Contexto, 2009.

COWAN, R. **The teacher's grammar of English**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

CUMMINS, J. Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. **Review of Educational Research**, v. 49, n. 2, p. 222, 1979.

DABÈNE, L.; MOORE, D. Bilingual speech of migrant people. In: MILROY, L.; MUYSKEN, P. (org). **One speaker, two languages: cross-disciplinary perspectives on code-switching**. University of Cambridge, Cambridge, UK, p. 17–44, 1995.

DE ANGELIS, G. **Third or Additional Language Acquisition**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

ELIZAINCÍN, A.; BEHARES, L.; BARRIOS, G. **Nós falemo brasileiro. Dialectos portugueses en Uruguay**. Montevideo: AMESUR, 1987.

ELIZAINCÍN, A. **Dialectos en contacto (español y portugués en España y América)**. Montevideo: ARCA, 1992.

ELIZAINCÍN, A. As pesquisas nas áreas de fronteira: Brasil/Uruguai. In: TRINDADE, A. M.; BEHARES, L. E. (Orgs.). **Fronteiras, educação, integração**. Santa Maria: Pallotti, p.13–24, 1996.

ELIZAINCÍN, A. Gramáticas em contato e em conflito: português e espanhol em América. In: MATZENAUER, C. L. B. *et al* (Org.). **Estudos da Linguagem – VII Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul**. Pelotas: EDUCAT, 2008.

ELLIS, R. **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

ELLIS, R. **Second language acquisition**. 16. ed. Oxford: Oxford University Press, 2010.

GONÇALVES, D. P. Aspectos do bilinguismo societal no comércio da fronteira uruguaia-brasileira. **Papia**. São Paulo, v. 23, n. 2, p. 201–221, 2013.

GONÇALVES, T. DOS S. **Os efeitos do bilinguismo no desenvolvimento da metalinguagem e de componentes das funções executivas de crianças**. 2017. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

GONÇALVES, T. S.; VIAPIANA V. F.; FONSECA, R. P.; HUBNER L. C. Literacy, metalinguistic, and executive functions processing in bilingual children speakers of similar typology languages in a border area. **Bilingualism: Language and Cognition**, v. 24, n. 4, p. 758–766, 2021.

GROSJEAN, F. Individual Bilingualism. In: **The Encyclopedia of Language and Linguistics**. Oxford: Pergamon Press, 1994.

GROSJEAN, F. **Studying bilinguals**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

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

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

INIESTA, A. *et al.* The Influence of Cross-Linguistic Similarity and Language Background on Writing to Dictation. **Frontiers in Psychology**, v. 12, 2021.

JARVIS, S.; PAVLENKO, A. **Crosslinguistic influence in language and cognition**. New York: Routledge, 2010. 287 p.

LADO, R. **Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957. 160 p.

LAMBERT, W. E. Culture and language as factors in learning and education. In: A. WOLFGANG (Ed.). **Education of immigrant students**. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1975.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: V. J. LEFFA.; V. B. IRALA. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, p. 21-48, 2014.

LUFT, C. P. **Dicionário prático de regência verbal**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2010.

MACHADO, R. T. S. **Um estudo sobre os erros motivados pela fonologia na escrita inicial de crianças bilíngues (Português-Espanhol)**. 2014. 111 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

MACHRY DA SILVA, S.; BASSOLS BRISOLARA, L. 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**, v. 25, n. 43, 14 jun. 2018.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, [2002] 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: o que são e como se classificam?** Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2000.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. (org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, p. 17-31, 2011.

MOORE, D. **Plurilinguismes et école.** Paris: Editions Didier, 2006.

MOTA, F. P. Interferência no par linguístico português-espanhol: um estudo sobre a nasalidade em textos escritos por venezuelanos. **Revista de Letras**, v. 1, n. 40, 2021.

MOZZILLO DE MOURA, I. **Traição lingüística e lealdade cultural. A alternância de código no discurso bilíngüe.** 1997. 177 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Escola de Educação, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 1997.

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

MOZZILLO, I. O code-switching: fenômeno inerente ao falante bilíngüe. **Papia**, São Paulo, v. 19, p. 185-200, 2009.

MOZZILLO, I. Aspectos do portunhol na fronteira Brasil-Uruguai. **Papia**, São Paulo, v. 2, n. 23, p. 187-199, 2013.

MUYSKEN, P. Two Linguistic Systems in Contact: Grammar, Phonology, and Lexicon. In: BHATIA, T. K.; RITCHIE, W. C. (Eds.). **The Handbook of Bilingualism and Multilingualism.** Oxford: Blackwell Publishing Ltda, p. 193-215, 2013.

ODLIN, T. Cross-linguistic influence and conceptual transfer: what are the concepts?. **Annual Review of Applied Linguistics**. v. 25, p. 3-25, 2005.

ODLIN, T. **Language transfer: cross-linguistic influence in language learning.** Cambridge: Cambridge University Press, 1989. 210 p.

PACHECO, C. DA S. Contextualização Sócio-Histórica da Fronteira Brasil-Uruguai. **Revista de estudos e pesquisa sobre as Américas**, v. 14, n. 1, p. 257-293, 2019.

PAIVA, V. L. M. DE O. e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos.** São Paulo: Parábola, 2019.

PREUSS, E. O. Acesso lexical e produção de fala bilíngüe: o processo de seleção linguística. **Organon**, v. 26, n. 51, 2011.

Rona, J. P. **El dialecto "fronterizo" del norte del Uruguay.** Montevideu: Librería Adolfo Lunardi. 1965.

SÁNCHEZ, A. Q. **A fronteira inevitável um estudo sobre as cidades de fronteira de Rivera (Uruguai) e Santana do Livramento (Brasil) a partir de uma perspectiva antropológica**. 2002. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas de inglês**. Erechim: Edelbra, 2012.

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

SCHRODER, M. K. **Ensino de ortografia da língua portuguesa para uma aluna falante de português e espanhol: estudo de caso**. 2020. 94 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2020.

SELINKER, L. Interlanguage. **IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**. v. 10, n. 1-4, p. 209-232, 1972.

SILVA, J. Q. **Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

SIMÕES, A.; CARVALHO, A. M.; WIEDEMANN, L. (Ed.). **Português para falantes de espanhol/Portuguese for Spanish speakers**. Campinas: Pontes, 2004.

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia**, v. 1, n. 1, p. 1-8, 2006.

STURZA, E. Portunhol: a intercompreensão em uma língua da fronteira. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 81, n. 1, p. 97–113, 18 set. 2019.

STURZA, E. “Portunhol”: língua, história e política. **Gragoatá**, v. 24, n. 48, p. 95–116, 30 abr. 2019.

TOASSI, P. F. P.; MOTA, M. B. Transferência linguística no nível sintático na produção do inglês como terceira língua. **Nonada: Letras em Revista**, v. 2, n. 21, 2013.

TEIS, D. T. Interferências linguísticas bilíngues em produções escritas. **Trama**, Marechal Cândido Rondon, v. 3, n. 5, p. 73–87, 2000.

URUGUAY. **Lei nº 18.437, de 12 de dezembro de 2008**. Ley General de Educación. IMPO, 2008. Disponível em: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008/40>. Acesso em: 22 nov. 2022.

URUGUAY. Idioma Español. Idioma oficial, uso organismos estado y enseñanza centros educativos. **Parlamento del Uruguay**, 2020. Disponível em: <https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/ficha-asunto/147186>. Acesso em: 21 nov. 2022.

WEI, L. Conceptual and Methodological Issues in Bilingualism and Multilingualism Research. In: BHATIA, T. K.; RITCHIE, W. C. (Eds.). **The Handbook of Bilingualism and Multilingualism**. Oxford: Blackwell Publishing Ltda, p. 26-51, 2013.

Apêndices

Apêndice A



UFPEL



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

CENTRO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO

PROJETO: O EMPREGO DA REGÊNCIA VERBAL DA LÍNGUA PORTUGUESA EM TEXTOS ESCRITOS POR ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Gabriel Zardo de Oliveira – UFPEL

Eu, Gabriel Zardo de Oliveira, responsável pela pesquisa O EMPREGO DA REGÊNCIA VERBAL DA LÍNGUA PORTUGUESA EM TEXTOS ESCRITOS POR ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II, estou fazendo um convite para seu filho(a) participar como voluntário neste estudo.

Esta pesquisa pretende entender se há diferenças no emprego da regência verbal, ou seja, a relação entre os verbos e suas preposições na escrita em português. Para descobrir isso, pessoas saudáveis e alfabetizadas, como é o caso do seu(sua) filho(a), estão sendo convidadas a participar da pesquisa. Caso o(a) Sr.(a) dê sua autorização, seu(sua) filho(a) participará de uma tarefa de produção textual, além da realização de um questionário sobre hábitos e usos de línguas.

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

Os benefícios da participação neste estudo têm relação com os avanços da pesquisa sobre o uso de línguas maternas. A presente pesquisa pretende contribuir com estudos que abordam a influência, fenômeno tão presente em contextos de duas ou mais línguas em contato. Com a pesquisa, seu filho(a) poderá refletir sobre as línguas que conhece e usa, além de exercitar as línguas, por meio da participação na tarefa de produção de texto.

Durante todo o período da pesquisa, o(a) Sr.(a) tem o direito de esclarecer qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando entrar em contato com Gabriel Zardo, no telefone (55) 98438-9678. Para dúvidas mais gerais sobre o agendamento e que não tenham urgência, você pode entrar em contato por e-mail: zardogabriel1902@gmail.com.

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

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em congresso ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. O nome não será utilizado e divulgado; apenas códigos, como letras e números serão usados para identificar os dados.

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

Se você concordar com a participação do seu(sua) filho(a) neste estudo, **será necessário que você rubrique todas as páginas, assine e coloque a data neste termo de consentimento**. Este termo deve ser assinado em duas vias: uma fica com você, e outra fica com o pesquisador.

Eu, _____, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que a 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 meu(minha) filho(a) será 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 na participação meu(minha) filho(a) neste estudo.

Assinatura do participante da pesquisa ou de seu representante legal

Data: ____/____/____

DECLARAÇÃO DO PROFISSIONAL QUE OBTVEU O CONSENTIMENTO

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

Data: ____/____/____

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Gabriel Zardo de Oliveira

Assinatura do coordenador

Bernardo Kolling Limberger

Apêndice B



UFPEL



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

CENTRO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO

PROJETO: O EMPREGO DA REGÊNCIA VERBAL DA LÍNGUA PORTUGUESA EM TEXTOS ESCRITOS POR ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Gabriel Zardo de Oliveira – UFPEL

Você está sendo convidado a participar da pesquisa O EMPREGO DA REGÊNCIA VERBAL DA LÍNGUA PORTUGUESA EM TEXTOS ESCRITOS POR ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II, coordenado pelo pesquisador Gabriel Zardo. Seus pais permitiram a sua participação.

Queremos entender a relação dos verbos com suas preposições na escrita em português. Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. Os adolescentes que irão participar desta pesquisa têm de 13 e 15 anos de idade.

A pesquisa será feita na sua escola. Você responderá a perguntas sobre as suas práticas de uso das línguas e fará uma atividade de produção textual.

A participação no estudo apresenta riscos mínimos, que consistem em um possível constrangimento na resolução de tarefas. Caso aconteça algo errado, você pode interromper a participação e pedir para os seus responsáveis entrar em contato em algum dos telefones informados no termo de consentimento.

Há coisas boas que podem acontecer com a pesquisa, que são os resultados que esperamos encontrar, ou seja, podemos ajudar a entender se há diferenças no emprego da regência verbal, tendo em vista o seu conhecimento e uso de outras línguas. Além disso, você poderá exercitar e refletir sobre essas línguas que você conhece ou usa.

Não daremos a estranhos as informações que você nos vai fornecer. Os resultados da pesquisa serão publicados em revistas que não mostram o nome das pessoas que participaram. Este termo deve ser assinado em duas vias: uma fica com você, e outra fica com o pesquisador.

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.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu, _____, aceito participar da pesquisa O EMPREGO DA REGÊNCIA VERBAL DA LÍNGUA PORTUGUESA EM TEXTOS ESCRITOS POR ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II. Entendi as coisas boas e as coisas ruins que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e informaram meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura do menor

Assinatura do pesquisador

DECLARAÇÃO DO PROFISSIONAL QUE OBTVEU O CONSENTIMENTO

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

Data: ____/____/____

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Gabriel Zardo de Oliveira

Assinatura do coordenador da pesquisa

Bernardo Kolling Limberger

Apêndice C

Você vai escrever uma carta a um(a) amigo(a) de uma outra cidade. Para essa pessoa conhecer você melhor, você precisará falar sobre você, sobre seus gostos, seus hobbies e sua rotina. Ela quer saber o que você costuma fazer nas férias, se viaja, como viaja, se vai acompanhado ou não. Fale também sobre sua família, com quem você mora, suas semelhanças físicas com ela. Tente fornecer o maior número de informações sobre você. Quanto mais informações, melhor!

_____, ____ de agosto de 2023.

← *Local e data*

Caro (a) _____,

← Saudação

Estou escrevendo esta carta para você conhecer um pouco mais sobre mim...

→ **Assunto**

Um abraço,

←Despedida

← Assinatura

Anexos

Anexo A - Questionário de Experiência e Proficiência Linguística

Questionário de Experiência e Proficiência Linguística

Participante nº: _____

Nome: _____ Sexo: () F () M

Ano/Série: _____

Idade: ____ Data de nascimento: ____/____/____ País de nascimento: _____

Local de residência atual: _____

Você tem algum diagnóstico de dificuldade de linguagem ou aprendizagem? (se não souber, pergunte para a professora)

() Sim () Não

Se sim, qual? _____

Parte 1

1. Desde que ano você estuda na escola João Souto Duarte/Pelotense? _____

2. Você estudou ou estuda alguma língua fora do colégio? () SIM () NÃO

SE SIM:

a. () Inglês () Espanhol: Outra: _____

b. Onde? _____

c. Quantas horas semanais? _____

d. Ano de início: _____

e. Ano de término: _____ (indique se continua até hoje)

3. Liste todas as línguas que você conhece na ordem em que foram adquiridas - 1
sendo sua(s) língua(s) materna(s):

Língua(s) 1:

Língua 2:

Língua 3:

Língua 4:

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

	Casa	Creche	Escola	Curso de línguas	Sozinho	Internet	Comunidade	Outros
Português								
Espanhol								
Outra língua								

5. Assinale as atividades que você realiza utilizando a língua portuguesa. Indique o número correspondente à frequência:

1 = algumas vezes por ano **2** = uma vez por mês **3** = uma vez a cada duas semanas
4 = uma vez por semana **5** = mais de uma vez por semana **6** = diariamente

- | | |
|--|-------------------|
| () Fala com os pais. | Frequência: _____ |
| () Fala com outros parentes e amigos. | Frequência: _____ |
| () Fala no comércio. | Frequência: _____ |
| () Assiste televisão / filmes / vídeos. | Frequência: _____ |
| () Joga videogames. | Frequência: _____ |
| () Usa aplicativos. | Frequência: _____ |
| () Ouve música. | Frequência: _____ |
| () Ouve podcasts. | Frequência: _____ |

6. Assinale as atividades que você realiza utilizando a língua espanhola. Indique o número correspondente à frequência:

1 = algumas vezes por ano **2** = uma vez por mês **3** = uma vez a cada duas semanas
4 = uma vez por semana **5** = mais de uma vez por semana **6** = diariamente

- | | |
|--|-------------------|
| () Fala com os pais. | Frequência: _____ |
| () Fala com outros parentes e amigos. | Frequência: _____ |
| () Fala no comércio. | Frequência: _____ |
| () Assiste televisão / filmes / vídeos. | Frequência: _____ |
| () Joga videogames. | Frequência: _____ |
| () Usa aplicativos. | Frequência: _____ |
| () Ouve música. | Frequência: _____ |
| () Ouve podcasts. | Frequência: _____ |

7. Você já morou no Uruguai? () SIM () NÃO

SE SIM:

- a. Por quanto tempo? _____
- b. Frequentou alguma escola nesse país? () sim () não

Parte 2

1. Marque com um X a língua que você mais usa nos seguintes contextos:

	Português	Espanhol	Outra língua
Ler			
Escrever			
Compreender			
Falar			

2. Qual língua você prefere falar em casa? Por quê?

3. Qual língua você prefere falar na escola? Por quê?

Parte 3

Caso existam informações adicionais que você considere importante acrescentar, utilize o espaço abaixo.

Muito obrigado!

(GONÇALVES, 2017; SCHOLL; FINGER, 2013)

Referências/questionário baseado em:

GONÇALVES, T. DOS S. **Os efeitos do bilinguismo no desenvolvimento da metalinguagem e de componentes das funções executivas de crianças**. 2017. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

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