

## As interações interlinguais e intralinguais na produção oral e escrita do português por estudantes polacos

### Interlingual and intralingual interaction in the oral and written production of Portuguese by Polish students

Teresa Maria Wlosowicz\*

---

**RESUMO:** O alvo deste estudo foi uma análise da produção oral e escrita do português (mais precisamente, a tradução escrita de frases do polaco para o português) por estudantes polacos, do ponto de vista das interações interlinguais. Na atividade escrita, assim como na atividade oral, foram observadas interações diferentes. Quanto à escrita, o léxico do português foi influenciado por todas as línguas dos participantes (também houve um erro devido à influência do polaco), enquanto na gramática foram observadas influências da maioria das línguas, exceto do francês e do italiano. Além disso, houve diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes de filologia portuguesa e os de outras filologias românicas que estudavam português como língua estrangeira adicional. Essas diferenças podem ser explicadas através das diferenças na competência linguística em português e na ativação das línguas nos sistemas plurilíngues. Em contrapartida, embora na produção oral tenham ocorrido menos interações, todas as línguas previamente conhecidas emergiram a nível lexical e gramatical. Os resultados deste estudo corroboram a complexidade dos sistemas plurilíngues e a interdependência das línguas nesses sistemas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Interações interlinguais. Transferência. Interferência. Sistemas plurilíngues.

---

**ABSTRACT:** The purpose of the study has been an analysis of the oral and written production (precisely, written translation from Polish into Portuguese) of Portuguese by Polish students from the point of view of cross-linguistic influence. In the written part, as well as in the oral one, different kinds of cross-linguistic interaction have been observed. In the written part, the Portuguese lexicon was influenced by all the languages of the participants (one error was even due to the influence of Polish), whereas in grammar influences of most of these languages were observed, except those of French and Italian. Moreover, statistically significant differences have been observed between the students of Portuguese philology and those of other Romance philologies who studied Portuguese as an additional foreign language, which can be explained by differences in proficiency in Portuguese and in the activation of languages within the multilingual systems. On the other hand, even though in oral production fewer cases of cross-linguistic interaction occurred, influences of all the languages involved were observed. The results of the study provide further evidence for the complexity of multilingual systems and the interdependence of languages within them.

**KEYWORDS:** Cross-linguistic interaction. Transfer. Interference. Multilingual systems.

---

\* Universidade de Ciências Sociais, Cracóvia, Polônia/University of Social Sciences, Cracow, Poland.

## 1. Introdução

O alvo deste artigo é uma investigação das interações entre as línguas, observadas na produção oral e escrita em português língua terceira ou adicional (“third or additional language”, termo de DE ANGELIS, 2007, p. 10-11) de estudantes polacos de filologia portuguesa e outras filologias românicas. Aqui o termo de “língua terceira ou adicional” usa-se de propósito, porque, como demonstrou De Angelis (2007) e como indica o Modelo Fatorial (*The Factor Model*) de Hufeisen (2000), há diferenças qualitativas significativas entre a aprendizagem da segunda língua (L2) e a aprendizagem da terceira língua (L3) e de línguas seguintes (L4, L5, etc.), como sendo, por exemplo, um nível mais alto de consciência linguística, o desenvolvimento de estratégias próprias da aprendizagem de línguas estrangeiras, etc., no caso da L3 e das línguas seguintes.

Com efeito, dado que as línguas que pertencem aos repertórios linguísticos de falantes bi- e plurilíngues estão interconetadas e são interdependentes (COOK, 1992; SINGLETON, 2003), vários tipos de interações entre elas são inevitáveis. Herdina e Jessner (2002, p. 29) introduziram o termo de “interações interlinguais” (*cross-linguistic interaction*) para referir-se às interações no geral, incluindo as transferências, as interferências, as alternâncias do código, os empréstimos, etc. Na opinião dos autores, é mais correto utilizar este termo, porque é mais geral do que o termo mais antigo, “as influências interlinguais” (*cross-linguistic influence*, SHARWOOD-SMITH, 1986; CENOZ; HUFEISEN; JESSNER, 2001), que, por sua vez, também é mais geral do que o de transferências (“*transfer*” em inglês). De fato, as influências podem ser associadas a um processo unidirecional, como por exemplo, as transferências da língua materna para a língua segunda, enquanto as interações são bidirecionais, ou, se houver mais línguas no sistema plurilíngue, também multidirecionais.

Por esta razão, neste artigo será adotado o termo de interações interlinguais para nos referirmos às interações nos sistemas plurilíngues dos participantes em geral; todavia, quando for necessário definir erros ou desvios cometidos sob a influência de línguas particulares (por exemplo, do francês, do espanhol ou do italiano), também se falará, por exemplo, da influência do espanhol na produção do português. De fato, um papel importante nas interações e nas influências interlinguais é desempenhado pela similaridade entre as línguas percebida pelos aprendentes, o que Kellerman (1987) chamou a “*psicotipologia*”. Não só as palavras, mas também as línguas enquanto sistemas complexos podem ser percebidas como semelhantes, o que pode levar à transferência de palavras diferentes na forma ortográfica, morfológica, etc. de

uma língua para a outra, e, neste caso, os erros devidos às transferências negativas (negative transfer, cf. infra) são mais fáceis de reconhecer. Sem dúvida, as línguas aparentadas à comumente designada língua-alvo, como as línguas românicas na aprendizagem do português, tornam-se mais facilmente uma fonte de influências, mas isso não significa que sejam a única fonte. Na verdade, como as interações interlinguais são dinâmicas e imprevisíveis, podem-se observar influências das outras línguas presentes no sistema plurilíngue, por exemplo, do polaco (a língua materna dos participantes) ou do inglês (a língua segunda da maioria deles), apesar da distância tipológica (WLOSOWICZ, *aceite para publicação a*). Por conseguinte, o presente artigo vai concentrar-se não só nas influências de outras línguas românicas no português dos estudantes, devidas a várias interações entre elas, mas também nas influências do polaco e do inglês, que, como veremos, não se podem negligenciar.

Apesar da maior importância, no uso quotidiano das línguas, da comunicação no sentido da transmissão de informações, pode-se admitir que, em certas situações, é precisa a correção linguística definida pelas normas monolíngues da língua-alvo. Ao mesmo tempo, como as interações interlinguais são inevitáveis, a competência e também a produção linguística (o chamado “desempenho”, “*performance*” em inglês) dos plurilíngues não podem ser idênticas com as dos monolíngues. Então, apesar de usar as normas monolíngues do português como ponto de referência na investigação das influências das outras línguas, o estudo é descritivo antes que prescritivo e tenta analisar as interações interlinguais e intralinguais do ponto de vista da organização e do funcionamento dos sistemas plurilíngues, esperando também contribuir às pesquisas psicolinguísticas na área do plurilinguismo.

Além disso, aqui são analisadas as interações na produção oral e escrita, porque esses dois modos de uso da língua são consideravelmente diferentes relativamente às exigências impostas ao aprendente. Ainda que a produção escrita exija mais precisão e os erros sejam mais fáceis de notar, os aprendentes têm mais tempo e podem refletir sobre as tarefas linguísticas, verificar e corrigir as repostas. Em contrapartida, na produção oral há menos tempo para refletir e, por isso, é preciso buscar as palavras e as estruturas gramaticais na mente mais depressa, mas ao mesmo tempo, os erros de interferência entre cognatos muito parecidos podem passar despercebidos.

As questões de investigação são, então, as seguintes:

- quais são as interações interlinguais (entre as línguas diferentes) e intralinguais (na mesma língua, por exemplo, a confusão de palavras

portuguesas) observadas no presente estudo? Mais especificamente, que erros são devidos a essas interações?

- quais são as diferenças entre as interações interlinguais observadas na produção escrita e as observadas na produção oral?

Por certo, as interações interlinguais não conduzem necessariamente a erros ou desvios de produção. Contudo, como explicou Kellerman (1987, p. 219-225), sobretudo os erros são os resultados visíveis de interações interlinguais, tais como a transferência negativa e as interferências, enquanto a transferência positiva conduz à produção correta e pode levar à suposição que o aluno já conhece a regra. Então, se o estudante não admitir que usou a transferência como estratégia, não se pode decidir se conhecia a palavra ou a estrutura-alvo, ou se foi uma transferência positiva.

## 2. A estrutura e o funcionamento de sistemas plurilíngues

Os sistemas plurilíngues são muito complexos e as línguas interagem umas com as outras. Isso leva, a curto prazo, a interferências e, a longo prazo, à reestruturação da competência linguística, não só nas línguas estrangeiras, mas também na língua materna. De fato, como mostraram os julgamentos de correção gramatical efetuados por pessoas bilingues em inglês e em francês, os julgamentos da correção das frases inglesas foram diferentes das de falantes monolíngues de inglês (COOK, 1996, p. 65). Por conseguinte, dever-se-ia concordar com Cook (1992), que, com base em numerosos estudos, propôs a noção de multicompetência, definida como “o estado composto de uma mente que contém duas gramáticas<sup>1</sup>” (COOK, 1992, p. 557, nossa tradução). Assim, o termo de “multicompetência” também se pode aplicar à competência plurilíngue no caso das pessoas que falam três ou mais línguas.

Contudo, não só o papel da gramática, mas também o do léxico é muito importante e, ao mesmo tempo, o léxico e a gramática são interdependentes. Como explica Singleton (2000, p. 17), as regras gramaticais gerais, como a ordem das palavras, não são suficientemente precisas para servir de base à construção de frases, porque mais importantes são as propriedades das palavras particulares, sobretudo as dos verbos. Por exemplo, na frase: “*Ela planeia comer chocolate hoje à noite*”, o verbo “*planear*” é seguido pelo infinitivo, enquanto na frase: “*Ela arrepende-se de ter comido chocolate hoje à noite*”, o verbo “*arrepender-se*” exige que o

---

<sup>1</sup> “the compound state of a mind with two grammars”.

infinitivo seja precedido pela preposição “de” (exemplos de SINGLETON, 2000, p. 17, nossa tradução).

Um modelo do léxico mental plurilíngue foi proposto por Herwig (2001), com base na hipótese do subsistema de Paradis (1985, 1987, apud HERWIG, 2001, p. 116), segundo a qual as línguas de uma pessoa bi- ou plurilíngue constituem os subsistemas de um sistema maior de competência linguística. As unidades lexicais das duas ou várias línguas estão conetadas por ligações de força variada. No geral, as ligações entre os elementos da mesma língua são mais fortes do que as ligações entre os elementos das línguas diferentes (HERWIG, 2001), mas também há exceções, porque as ligações entre os cognatos podem ser mais fortes do que as que existem entre os elementos da mesma língua que não são semelhantes no nível formal (MÜLLER-LANCÉ, 2002, p. 136).

Além disso, as unidades lexicais são representadas de uma maneira distribuída, ou seja, as suas propriedades são representadas em nós separados, mas ligados uns aos outros. Por exemplo, dentro de uma unidade lexical pode haver nós que representam as suas propriedades semânticas, morfosintáticas (incluindo a especificação da ordem das palavras num nó separado), fonológicas, ortográficas, etc. (HERWIG, 2001, p. 122-123). As ligações entre as palavras das línguas diferentes podem também ser de vários tipos, por exemplo, podem ser semânticas ou fonológicas (HERWIG, 2001, p. 116). O acesso lexical realiza-se pela propagação da ativação (spreading-activation), ou seja, o fluxo da estimulação para diante e para trás (HERWIG, 2001, p. 120-121). Deste modo, os erros e as cadeias de associações podem revelar informações sobre a organização do léxico mental plurilíngue (HERWIG, 2001, p. 121).

Quanto ao desenvolvimento dos sistemas plurilíngues, o subsistema L2 desenvolve-se inicialmente como uma extensão de L1. Com o tempo e com o desenvolvimento da competência linguística, a L2 torna-se um subsistema da competência linguística que é mais ou menos independente da L1 (HERWIG, 2001, p. 116-117), nunca se tornando, contudo, completamente independente. As línguas consecutivas (L3, L4, etc.) seguem, no geral, os mesmos princípios que a L2. Antes de se desenvolver em subsistemas mais ou menos completos, são extensões de uma outra língua, mas não necessariamente da L1 (HERWIG, 2001, p. 117).

Todavia, mesmo que no início as L2, L3, etc. sejam extensões da L1 ou de uma outra língua, quando constituem subsistemas do sistema inteiro da competência linguística, todas interagem umas com as outras. Essas interações podem aparecer na produção linguística oral assim como escrita.

### 3. As interações interlinguais na aprendizagem e no uso das línguas estrangeiras

Como já foi mencionado, as línguas nos sistemas plurilíngues estão interconetadas e as interações são inevitáveis. Entre as interações mais frequentemente observadas na aprendizagem de línguas estrangeiras são as transferências e as interferências. As transferências podem ser positivas ou negativas. Das transferências positivas resultam estruturas corretas, enquanto das transferências negativas resultam desvios de produção. Ainda que certos autores (por exemplo, ARABSKI, 1996) definam as interferências como sinónimo da transferência negativa, para Herdina e Jessner (2002), as transferências e as interferências são fenômenos distintos. Na opinião deles, o termo “transferência” devia ser aplicado somente ao “fenômeno basicamente previsível ou monótono da transferência das mesmas estruturas da L1 para a L2<sup>2</sup>” (HERDINA; JESSNER, 2002, p. 29, nossa tradução). Quando as estruturas da L2 correspondem às da L1 e a transferência das estruturas da L1 tem um efeito positivo no desenvolvimento da L2, a transferência é positiva. Então, quando transferências são positivas, é ainda mais difícil identificá-las, porque o professor ou o pesquisador pode ter a impressão que o aluno já conhece a estrutura, em vez de saber que a transferiu da L1. Em contrapartida, as transferências negativas ocorrem quando há diferenças entre as estruturas da L1 e da L2 e, por conseguinte, a transferência de estruturas da L1 leva a desvios das normas da L2.

Pelo contrário, as interferências são “o resultado de uma interação dinâmica entre dois ou mais sistemas linguísticos<sup>3</sup>” (HERDINA; JESSNER, 2002, p. 29, nossa tradução). Então, o termo “interferências” devia ser aplicado aos fenômenos não redutíveis a uma língua em particular, e referir-se ao tratamento das línguas, antes que às estruturas linguísticas (HERDINA; JESSNER, 2002, p. 29). De fato, as interações podem ser bidirecionais e a língua estrangeira pode influir na língua materna (PAVLENKO; JARVIS, 2002).

Um ponto de vista semelhante é representado por Grosjean (2012), que também distingue entre transferências e interferências. Este autor sublinha a diferença entre “interferências estáticas”, que existem na competência linguística do aprendente e que se observam regularmente na competência linguística dele, por exemplo, um sotaque “estrangeiro” na pronúncia de L2, ou o uso incorreto e repetido de uma preposição (GROSJEAN, 2012, p. 14-15). O outro tipo de interferências, que Grosjean (2012, p. 15) chama “interferências dinâmicas”, são influências efêmeras da outra língua na língua-alvo, por

<sup>2</sup> “a basically predictable static or monotonous phenomenon of the transfer of (the same) structures of L1 to L2”

<sup>3</sup> “the result of a dynamic interaction between two or more language systems”

exemplo, o uso momentâneo de uma palavra ou de uma estrutura da L1 na L2 (ou inversamente). Como esses dois tipos de interferência são frequentes na produção linguística dos bilingües, e como a diferença é válida, Grosjean (2012, p. 15) propõe que o termo “transferência” se aplique aos fenômenos estáticos que refletem rastros de uma língua na outra. Em contrapartida, ele usa o termo “interferências” em referência aos fenômenos dinâmicos, como o uso momentâneo de elementos de uma língua na produção da outra.

Contudo, Grosjean (2012, p. 15) admite que é muito difícil diferenciar claramente entre as transferências e as interferências na produção linguística de uma pessoa bilingüe. De fato, se o pesquisador não tiver a possibilidade de observar a produção linguística do aluno a longo prazo, nem sempre pode classificar um erro particular como transferência ou interferência. Além disso, como demonstrou Heine (2004), na produção da L3 é ainda mais difícil determinar a fonte de uma transferência particular, porque pode ser a L1, a L2, ou a L1 e a L2 ao mesmo tempo. Ela sugere então que se usem o que Corder (1972, apud HEINE, 2004, p. 85) chama “reconstruções plausíveis” ou “interpretações plausíveis”, baseadas na produção geral do aprendente. Por exemplo, se um aprendente usa sobretudo transferências da L1 na L3, um erro que poderia ser o resultado de uma transferência da L1 ou da L2, pode ser atribuído à L1.

No presente artigo, será adotado o mesmo ponto de vista que o de Herdina e Jessner (2002) e de Grosjean (2012), isto é, que as transferências e as interferências são fenômenos distintos. Contudo, também se deve admitir que nem sempre é possível decidir se um desvio particular das normas da língua-alvo é uma interferência ou uma transferência, porque sem observar a produção linguística do aprendente a longo prazo, não é possível saber que regras podem estar internalizadas na sua competência linguística. Também se pode admitir (cf. WLOSOWICZ, 2008/2009, p. 411) que, enquanto as interferências são imprevisíveis e não intencionais, a transferência pode ser consciente e estratégica, baseada numa percepção de similaridades entre as línguas. Então, se o aprendente admitir, por exemplo, ter traduzido literalmente uma estrutura da L1 para a L2, é uma transferência e não uma interferência.

Quanto à transferência das unidades lexicais, De Angelis (2005) definiu dois fatores que influenciam a transferência de unidades de uma língua para a outra. Por um lado, *a percepção de correção* (“*perception of correctness*”, DE ANGELIS, 2005, p. 11) é relacionada com a recusa da parte do aprendente de incorporar numa língua estrangeira elementos da língua materna, porque a língua materna é percebida como distinta, por definição, das línguas estrangeiras. Por outras palavras, a transferência de unidades lexicais da L1 para as L2, L3, etc.

é percebida como incorreta, dado a condição especial da língua materna. Por outro lado, a *associação de estrangeirismo* (“*association of foreignness*”, DE ANGELIS, 2005, p. 12) é baseada numa associação cognitiva entre as línguas que compartilham a condição de línguas estrangeiras e pode também interagir com a percepção da correção. Por conseguinte, os aprendentes percebem as línguas estrangeiras como mais perto uma da outra do que da língua materna e então têm uma maior tendência para transferir elementos de uma língua estrangeira para a outra, por exemplo, da L2 para a L3. De fato, a transferência de uma palavra de uma língua estrangeira para a outra pode passar despercebida, o que De Angelis (2005, p. 10-11) chama a *mudança de sistema* (“*system shift*”). Por exemplo, um aprendente de espanhol como L3 poderia usar uma palavra italiana (L2) falando espanhol e tomá-la por uma palavra espanhola.

De fato, a transferência de uma língua estrangeira para a outra é particularmente visível no léxico, onde os elementos de línguas outras que a língua-alvo são fáceis de reconhecer (DE ANGELIS, 2007, p. 41). Por exemplo, podem-se observar empréstimos espontâneos, modificados segundo as normas da língua-alvo ou não, ou também o uso de falsos amigos (DE ANGELIS, 2007, p. 42). Além disso, como demonstrou Dewaele (1998), a ativação simultânea de unidades lexicais de duas línguas pode levar à produção de invenções lexicais (lexical inventions), que Poulisse e Bongaerts (1994) chamam “*blends*” (misturas), por exemplo, “*imprinter*”, uma mistura de “*print*” (imprimir) em inglês e de “*imprimer*” em francês (DEWAELE, 1998, p. 483).

Também se podem transferir certas categorias gramaticais, por exemplo, preposições. Além da área lexical, transferências de uma língua estrangeira para a outra foram observadas na fonética e na fonologia, na morfologia e na sintaxe (DE ANGELIS, 2007, p. 50-63). Contudo, como mostrou um estudo anterior da presente autora (WLOSOWICZ, 2012), as transferências a nível gramatical não devem necessariamente levar a erros, mas podem também refletir certas preferências, como por exemplo, a escolha de frases subordinadas com o verbo conjugado em vez de frases infinitivas, porque na língua materna dos aprendentes (neste caso, o polaco) as frases subordinadas com o verbo conjugado são mais frequentes do que as frases infinitivas.

Em suma, a ocorrência de transferências e de interferências na produção das línguas estrangeiras é um fenômeno natural, causado por fatores como a similaridade percebida entre as línguas e as interações dinâmicas entre elas.

#### 4. A produção oral e escrita nas línguas estrangeiras

Sem dúvida, a produção linguística, quer seja oral ou escrita, exige a ativação e a escolha de estruturas e de palavras da língua-alvo, mas como indica o fenômeno da mudança de sistema, esse processo não é perfeito e palavras de uma outra língua podem também ser escolhidas. Segundo o modelo da produção oral elaborado por Levelt (1989, 1999), o processo da preparação e da realização do discurso oral é composto de várias etapas. Primeiro, para transmitir uma mensagem, o falante tem de preparar uma representação conceptual dela. A preparação conceptual é dividida em dois processos: o macroplaneamento (*macroplanning*) e o microplaneamento (*microplanning*, LEVELT, 1999, p. 90-91). O macroplaneamento é o processo da decisão do que dizer e em que ordem, e em que se concentrar (LEVELT, 1999, p. 90-91). Contudo, para ser formulada, cada informação precisa de ser estruturada. Por conseguinte, deve ser composta de conceitos lexicalizados para ser exprimida por palavras, e também deve incorporar as relações semânticas passíveis de serem expressas naquela língua. Isso é a etapa do microplaneamento, na qual se observa que a preparação conceptual é dependente da língua, porque os conceitos lexicais podem variar de uma língua para a outra (LEVELT, 1999, p. 91-93).

O resultado da preparação conceptual é uma mensagem preverbal e, naquele estágio, começa o processo da codificação gramatical (*grammatical encoding*). A codificação gramatical tem acesso ao léxico mental, usa a mensagem preverbal como input, e produz estruturas de superfície ("*surface structures*", LEVELT, 1999, p. 94). É naquele estágio que são selecionados os lemas, ou seja, as partes das unidades lexicais nos quais são representadas as propriedades semânticas e sintáticas das palavras. Depois da seleção dos lemas, tem lugar a composição sintática, depois da qual ficam à disposição os códigos morfo-fonológicos (LEVELT, 1999, p. 99). É então que se realiza a codificação morfo-fonológica, incluindo a intonação. Depois têm lugar a codificação fonética e a articulação (LEVELT, 1999, p. 110-112). Contudo, a produção do discurso é continuamente controlada pelo falante e pode ser corrigida se for observado um erro, ou até completamente rejeitada ainda antes da sua formulação (LEVELT, 1999, p. 112).

O modelo de Levelt (1989) foi adaptado à produção bilingue por de Bot (1992). O modelo de de Bot (1992) parte da hipótese proposta por Green (1986) que nos sistemas bi- ou plurilíngues uma língua pode ser selecionada, ativada ou adormecida. A língua selecionada é a língua na qual se faz o discurso. Em contrapartida, a língua ativada também participa no

tratamento, incluindo a preparação conceptual, a seleção das unidades lexicais, a codificação gramatical e até a preparação de um plano fonético, mas não é articulada (DE BOT, 1992, p. 13). Finalmente, a língua adormecida não está ativada e não participa no tratamento. Então, na produção oral, as palavras são escolhidas da língua selecionada, ou da língua ativada se for necessário, ou, raramente, da língua adormecida, sendo que este último processo exige mais tempo e esforço (DE BOT, 1992, p. 13).

Com base na hipótese do subsistema de Paradis (cf. supra), de Bot (1992, p. 14) supõe que as unidades lexicais são selecionadas de um léxico comum, onde as unidades de uma língua constituem um subsistema. Contudo, a mensagem preverbal contém também a informação sobre a língua em que a mensagem há-de ser articulada. Porém, os bilingues não equilibrados têm frequentemente problemas com a recuperação das unidades lexicais (*lexical retrieval*). Torna-se então necessário controlar a disponibilidade de unidades lexicais na etapa da formulação da mensagem preverbal e, se uma unidade não puder ser encontrada, é preciso reiniciar a pesquisa, o que atrasa a produção do discurso (DE BOT, 1992, p. 14).

Contrariamente a de Bot (1992), Poullisse e Bongaerts (1994) argumentam que a produção de planos separados na língua selecionada e na língua ativada é pouco económica, formulando antes a hipótese da marquagem (*tagging*) das palavras para indicar a que língua pertencem. Também é preciso ter em conta que as línguas não são ativadas de uma maneira aleatória, desempenhando papéis particulares no repertório plurilíngue. Segundo o modelo do discurso oral poliglota de Williams e Hammarberg (1998), além da língua do discurso, há uma língua chamada “o fornecedor por defeito” (“*default supplier*”) e uma língua instrumental. No caso analisado no artigo de Williams e Hammarberg (1998), a língua usada no discurso oral era o sueco (L3); o fornecedor por defeito, que fornecia alternâncias de código mais ou menos inesperadas, era o alemão (L2); a língua instrumental, que servia, por exemplo, para editar os enunciados, era o inglês (L1). Williams e Hammarberg (1998, p. 322) concluem que o papel do fornecedor por defeito é atribuído com base em quatro fatores: o nível de competência, a tipologia, o uso recente e a condição de L2. Neste sentido, pode-se concluir que o modelo deles é bastante parecido com o ponto de vista de De Angelis (2005), em que a percepção da correção e a associação de estrangeirismo são relacionadas com a condição de língua estrangeira, enquanto a mudança de sistema ocorre muitas vezes entre línguas tipologicamente aparentadas. Contudo, o modelo de Williams e Hammarberg (1998) sublinha o papel regular e relativamente estável do fornecedor por defeito, sobretudo em sistemas que contêm mais que três línguas.

O modelo da produção do discurso oral de Levelt (1999) foi adaptado à produção escrita por Schoonen, Snellings, Stevenson e Van Gelderen (2009). A preparação conceptual, a formulação linguística e a produção física são as etapas que ocorrem tanto na produção oral como na produção escrita, mas na produção escrita a articulação é substituída pela transcrição (SCHOONEN et al., 2009, p. 78). Os resultados da produção são controlados pelos processos de percepção que os comparam com os resultados esperados. Também o planeamento do texto é um processo cíclico (SCHOONEN et al., 2009, p. 79). Em geral, nos estudos sobre a escrita, o planeamento refere-se ao planeamento de maiores partes do texto, mas dado que numa língua estrangeira a escrita é mais difícil do que na língua materna, o aprendente deve concentrar-se em problemas mais específicos da língua e limitar a atenção aos fragmentos locais do texto (SCHOONEN et al. 2009, p. 79-80).

Em comparação com a produção do discurso oral, a produção escrita é mais lenta, não só na etapa final, onde o processo de escrever dura mais tempo do que a articulação, mas também nas etapas anteriores. Particularmente, a capacidade de fluentemente formular textos exige uma facilidade na recuperação das palavras, das expressões e das estruturas gramaticais, sem a qual a memória de trabalho fica demasiado saturada (SCHOONEN et al., 2009, p. 81). Uma forma especial da escrita é a tradução. Como sublinham Hölscher e Möhle (1987, p. 113-114), na tradução o conteúdo do texto já está dado pelo autor e o tradutor (também o aprendente que participa no estudo) tem uma tarefa simplificada, porque não tem de planear o conteúdo. Como a tradução tem que ser próxima da versão original, o número de opções disponíveis é limitado e, por isso, o planeamento é menos complexo. Contudo, poder-se-ia supor que a produção escrita, quer seja na tradução ou na escrita espontânea, possui certas características em comum, ao também exigir, por exemplo, o planeamento de estruturas gramaticais e a recuperação de unidades lexicais do léxico mental. Por conseguinte, é possível que também na produção escrita o aprendente recupere uma palavra da língua ativada e não selecionada sem se dar conta disso, o que possa levar à mudança de sistema. Deste modo, pode-se admitir que a produção oral e escrita nos sistemas plurilíngues é influenciada pelas interações interlinguais e que ao menos uma parte dos resultados dessas interações pode ser classificada como resultado de transferências negativas ou interferências.

## 5. O estudo

### 5.1. Participantes

O estudo foi realizado com quarenta e dois estudantes, vinte e dois na Universidade Maria Curie-Skłodowska em Lublin, e vinte na Universidade Jaguelônica em Cracóvia (ambas universidades polacas). Trinta dos participantes eram estudantes de filologia portuguesa (os vinte e dois de Lublin e oito de Cracóvia) e doze eram estudantes de outras filologias românicas que tinham um curso de português como língua estrangeira adicional. Trinta e sete dos participantes eram do sexo feminino e cinco eram do sexo masculino.

A variedade do português que estudavam era o português europeu, que é a norma nos departamentos de português na Polônia, mas é provável que também tenham tido contato com a variedade brasileira. De fato, dada a existência da Internet e de outros meios como, por exemplo, a televisão por satélite, na atualidade já não é possível controlar o input recebido pelos aprendentes de línguas estrangeiras. Embora o input disponível em português não seja tão abundante e tão variado como, por exemplo, em inglês, também em português se podem encontrar muitos recursos em linha. Por esta razão, além dos métodos de português e dos outros materiais utilizados na universidade, pode-se admitir que o input recebido pelos estudantes inclui várias variedades do português.

Quanto aos seus repertórios linguísticos, a língua materna de todos os participantes era o polaco. Quase todos (quarenta e um) tinham estudado inglês, sendo esta a L2 de trinta e quatro deles. Trinta e cinco tinham estudado espanhol e três deles indicaram-no como a sua L2. Dezesesseis estudantes tinham estudado alemão (uma indicou-o como a sua L2), onze tinham estudado francês, e onze tinham estudado italiano, sendo que uma participante o indicou como a sua L2. As outras línguas estudadas pelos participantes eram: o russo (seis pessoas, sendo que dois o indicaram como L2), o romeno (cinco estudantes), o latim (cinco), o sueco (uma pessoa) e o chinês (também uma pessoa). Com base nestes dados, pode-se concluir que os repertórios linguísticos dos participantes eram muito diversos e complexos. Contudo, como a língua materna deles e uma parte das línguas estrangeiras são bastante distantes do português, o estudo concentra-se sobretudo nas interações entre o português e as outras línguas românicas, ainda que as influências do inglês como a L2 da maioria dos participantes também não possam ser negligenciadas. Infelizmente, como a presente autora não conhece o romeno, a análise vai concentrar-se nas influências do espanhol, do francês e do italiano. Todavia, como o romeno é relativamente distante das outras línguas românicas (cf. BILLIEZ, 1996) e como os estudantes

tinham estudado romeno durante pouco tempo (entre um e seis meses), pode-se supor que as influências talvez não ocorram ou não sejam numericamente significativas.

Quanto ao nível de competência em português, era intermediário, porque os estudantes de filologia portuguesa estavam no segundo ano e os estudantes das outras filologias, que tinham menos aulas de português, estavam no terceiro ano. Como o estudo foi realizado algumas semanas depois do início do ano letivo, é possível que os estudantes se tenham esquecido de certas palavras e estruturas durante as férias de verão. Contudo, também não se pode excluir a possibilidade de que ao menos uma parte dos estudantes tenha mantido o contato com a língua portuguesa, limitando assim a atrição da sua competência nela.

## 5.2. Método

O estudo é composto de duas partes: uma parte oral e uma parte escrita, seguidas por um questionário relativo à experiência linguística dos participantes (entre outros, às línguas que tinham estudado) e aos problemas que tinham encontrado na execução das tarefas. Na parte oral os estudantes efetuavam diálogos em português com a pesquisadora depois de terem tirado uma pergunta à sorte. As perguntas estavam adaptadas ao nível de competência dos participantes, sendo bastante simples, como por exemplo: “Qual é o seu passatempo preferido?”, ou: “Gosta de viajar? Que países já visitou?” (a lista das perguntas usadas no estudo está apresentada no Anexo 1).

Em contrapartida, a tarefa escrita consistia na tradução de dez frases do polaco para o português, mas partes das frases já estavam reveladas, por um lado, para facilitar um pouco a tarefa (por exemplo, para lhes indicar certas palavras), mas por outro lado, também para exigir o uso de certas estruturas. Trata-se, sobretudo, de estruturas que eram diferentes em português e em polaco, de forma a observar mais facilmente a transferência da língua materna. Portanto, dada a similaridade global entre o português e o espanhol, foram incluídas no exercício estruturas diferentes em português e em espanhol. Simultaneamente, a nível lexical, havia ainda palavras cujos equivalentes eram diferentes em português, em polaco, em inglês, e em outras línguas românicas (além de ainda poder haver similaridades, por exemplo, entre o inglês e o francês). A lista das frases usadas na tarefa de tradução encontra-se no Anexo 2.

Depois da parte oral e escrita, os participantes preencheram um questionário sobre as línguas que conheciam (e os níveis de competência deles), as dificuldades que tinham na

aprendizagem do português e nas tarefas efetuadas no estudo, o uso da transferência como estratégia, e as interferências que tinham observado durante as tarefas.

### 5.3. Os resultados

No geral, como mostram os resultados, foram observadas interações interlinguais entre o português e outras línguas nos sistemas plurilíngues dos participantes, assim como interações intralinguais entre palavras ou estruturas portuguesas. Uma parte considerável das interferências no nível lexical foram empréstimos do espanhol, do francês ou do italiano adaptados à morfologia, à fonologia ou à ortografia do português. Como se podia prever, as influências das línguas românicas foram mais frequentes do que as das outras línguas. Contudo, é preciso notar que a quantidade de interações interlinguais observadas só podem ser aproximativa, porque, primeiro, só são visíveis os resultados das interferências e da transferência negativa, enquanto a transferência positiva leva à produção correta e, se não houver outras indicações (por exemplo, protocolos verbais que contenham todos os pensamentos verbalizados pelos participantes), não se pode decidir se uma estrutura correta é o resultado da competência do estudante em português, ou, por exemplo, da transferência positiva do espanhol ou do italiano. Segundo, foram também observados relativamente muitos casos de omissão: em vez de produzir enunciados que tivessem sido provas da interferência ou da transferência negativa, os estudantes desistiram da produção e deixaram espaços em branco na tradução ou escolheram outras palavras ou estruturas na tarefa oral. Terceiro, a identificação das fontes das influências interlinguais depende do repertório linguístico do estudante. Se tivesse indicado que tinha estudado inglês e francês, era suposto que um erro (por exemplo, “refusar” em vez de “recusar”) pudesse ser devido a uma dupla interferência (cf. NÄF; PFANDER, 2001) do inglês e do francês. Em contrapartida, se só tivesse estudado inglês, o erro era classificado como o resultado de uma interferência entre o inglês e o português.

Na investigação da produção escrita, as traduções das frases foram analisadas do ponto de vista das línguas cujas influências foram observadas nas áreas do léxico e da gramática. As frases corretas são geralmente corretas do ponto de vista gramatical e lexical (tendo em conta do nível de português dos estudantes, pequenas incorreções, por exemplo, a falta do acento na palavra “caracóis”, podem ser aceitas). Contudo, há exceções quando uma frase está gramaticalmente correta, mas contém um erro lexical, por exemplo: “A Maria estava a ler um livro quando o *telemóvil* tocou”. Neste caso, não há erros gramaticais, mas observa-se no léxico

uma interferência do espanhol (“*telemóvil*” em vez de “*telemóvel*”, ou simplesmente “*telefone*”).

Também no caso da omissão não se pode decidir com certeza se foram omitidas as palavras, as estruturas, ou as duas, sendo impossível concluir, por exemplo, se um estudante não estava certo do verbo, ou se também tinha dúvidas quanto ao emprego do conjuntivo ou do indicativo. Por esta razão, os números dos casos de omissão são os mesmos na gramática e no vocabulário. Todavia, as omissões foram divididas em duas categorias: a omissão total e a omissão parcial. Uma omissão total teve lugar quando um estudante não escreveu nada nos espaços em branco e só deixou as palavras reveladas pela pesquisadora. Em contrapartida, a omissão parcial refere-se à omissão de certas palavras ou estruturas, tendo o participante preenchido as outras na mesma frase. De fato, a omissão também é importante aqui, porque é possível que os estudantes tenham evitado palavras ou estruturas em que se tenham apercebido de possíveis interferências. Deste modo, não é possível indicar as fontes destas interferências, porque nada foi escrito, mas o número de omissões reflete o tratamento das línguas e não pode, por isso, ser negligenciado.

As tabelas abaixo mostram as percentagens de influências interlinguais observadas no léxico e na gramática na produção escrita, assim como as percentagens de respostas corretas e de omissões. As percentagens são calculadas para cada frase, porque os números de influências de cada língua dependem da frase, das palavras e das estruturas nela exigidas. São calculadas também as percentagens das influências de cada língua no número global das respostas. Contudo, se foram observadas as influências de duas línguas na mesma frase, as duas são tomadas em conta separadamente. Por exemplo, na frase de uma estudante: “*Se trovo esse livro, presto amanhã*”, o uso do presente no condicional, transferido do espanhol (em vez do futuro do conjuntivo) e a simplificação da estrutura portuguesa (“*presto*” em vez de “*emprestar-lhe-er*”) são incluídos nas duas colunas respetivas na análise gramatical. Em contrapartida, a influência do italiano (*trovare* – encontrar) é tomada em consideração no nível lexical. Além disso, os resultados são calculados separadamente para a filologia portuguesa e para o curso de português nas outras filologias, porque os estudantes de filologia portuguesa estudam português como língua principal, enquanto as línguas estrangeiras dominantes dos estudantes das outras filologias românicas são o francês, o espanhol e o italiano, que podem interagir mais com o português e influenciá-lo. Finalmente, a categoria de “outras fontes” inclui os resultados de

interações interlinguais entre o português e línguas mais distantes, por exemplo, o alemão, e erros de origem desconhecida.

Tabela 1 – As percentagens de respostas corretas, de influências inter- e intralinguais e de omissões na produção do léxico pelos estudantes de filologia portuguesa.

Frase	Correto (%)	Polaco (%)	Inglês (%)	Espanhol (%)	Italiano (%)	Francês (%)	Português (%)	Outras (%)	Omissão (%)	
									Total	Parcial
1	6,67			10	3,33		30		50	
2	22,72%								22,72	54,54
3	11,11		7,4	7,4			11,11		40,74	22,22
4	9,09			31,82			4,54		36,37	18,18
5	68,75						6,25		6,25	18,75
6	33,33			3,7			7,4		33,33	22,22
7	16,67			19,44			38,89			25
8	36,36				9,09	9,09	27,27			18,18
9	35			20			30			15
10	21,43	2,3		61,9						14,29
Total	23,02	0,397	0,794	19,84	0,794	0,397	15,08	0	13,49	26,19

Tabela 2 – As percentagens de respostas corretas, de influências inter- e intralinguais e de omissões na produção do léxico pelos estudantes das outras filologias.

Frase (%)	Correto (%)	Polaco (%)	Inglês (%)	Espanhol (%)	Italiano (%)	Francês (%)	Português (%)	Outras (%)	Omissão (%)	
									Total	Parcial
1				22,22	16,67		33,33			27,78
2							11,11		11,11	77,77
3				7,69	7,69	23,08	23,08		7,69	30,77
4				33,33	16,67	16,67	8,33		8,33	16,67
5	28,57		28,57		28,57					14,29
6	38,46			7,69		7,69	15,38			30,77
7	12,5			12,5			25	6,25		43,75
8	12,5				37,5		50			
9	33,33						55,56			11,11
10	27,27			54,55			18,18			
Total	13,79	0	1,72	15,52	9,48	5,17	24,14	0,86	2,586	26,72

No geral e de forma pouco surpreendente, a produção do léxico foi influenciada por todas as línguas românicas dos participantes. A única influência do polaco foi a palavra “*telefon*” (telefone), que provavelmente se deveu apenas a uma desatenção de ortografia. As únicas influências do inglês foram as palavras “*refusou*” (cf. “*to refuse*”) e “*pena*”. Contudo, “*pena*” é um caso mais complexo, porque provavelmente pode dever-se a uma dupla ou múltipla interferência. É possível que tenha sido uma combinação de “*pen*” (caneta) em inglês e “*penna*” (“*caneta*” ou “*pena*”) em italiano, e também da sobregeneralização do significado da palavra portuguesa “*pena*”, talvez sob a influência da polissemia da palavra “*pióro*” (“*caneta*” ou “*pena*”) em polaco.

Como mostram as Tabelas 1 e 2, as frases nas quais foram observados os maiores números de influências interlinguais no léxico foram as frases 1, 3, 4, 7 e 10. Isso pode dever-se, na primeira frase, onde só 6,67% das respostas foram corretas, à confusão das palavras “*pôr-se*” em português e “*ponerse*” em espanhol, da qual resultaram não só empréstimos (“*se ponía*”; contudo, a ortografia da terminação *-ia* é portuguesa), mas também misturas interlinguais, por exemplo, “*se ponhia*” (“*se punha*” em português e “*se ponía*” em espanhol). Segundo, na terceira frase a palavra “*recusar*” foi particularmente difícil de encontrar e exigiu uma busca da qual resultaram formas como “*refusou*” (cf. “*to refuse*” em inglês ou “*refuser*” em francês); por outro lado, também ocorreram interferências que levaram, por exemplo, à seleção do verbo espanhol “*trabajar*” em vez de “*trabalhar*”. Terceiro, na quarta frase a palavra particularmente vulnerável era “*emprestar*”, em vez da qual dez estudantes de filologia portuguesa e quatro das outras filologias escreveram “*prestar*”. Uma estudante de filologia francesa também escreveu “*pretera*” sob a influência do verbo francês “*prêter*”. É possível que esta situação tenha sido reforçada pela existência do verbo “*prestar*” em português (por exemplo, “prestar atenção”). Quarto, na sétima frase, a expressão “*apesar de*” foi frequentemente substituída pela palavra espanhola “*aunque*”, ou escrita segundo a ortografia espanhola “*a pesar de*”. Finalmente, na décima frase havia até três palavras sujeitas às influências do espanhol: “*ler*”, “*telefone*” e “*tocar*”. Em resultado, os estudantes produziram formas como “*leia*” (do verbo “*leer*”), “*o teléfono*”, e “*sonou*”.

Ainda assim, como mostram as percentagens, foi observada uma quantidade relativamente grande de interações intralinguais entre palavras portuguesas, por exemplo, “*tomar o chove*” em vez de “*tomar duche*”, “*quando o sol desçia*” (em vez de “*quando o sol se punha*”), ou “*na França comem-se corações*” (em vez de “*caracóis*”). As causas destes erros

podem ser, por um lado, a coativação de duas ou várias unidades lexicais e, por conseguinte, a seleção da unidade incorreta (“*coração*” em vez de “*caracol*”). Por outro lado, da coativação resultaram misturas de formas lexicais (por exemplo, “*chove*” como mistura das palavras “*chuveiro*” e “*duche*”). Finalmente, “*desçia*” é provavelmente o resultado da pesquisa da palavra que significa o movimento do sol ao fim da tarde, e da escolha de um verbo semanticamente aparentado (*descer*) face à impossibilidade de encontrar o verbo “*pôr-se*”. Este último exemplo reflete provavelmente uma estratégia de pesquisa e, não encontrando a palavra-alvo, uma estratégia de substituição do sujeito de forma a exprimir o significado. Todavia, é possível que a disponibilidade de palavras para a seleção dependa também da ativação delas e possa ser influenciada pelas interações no léxico mental.

Como se poderia prever, o maior número de interferências no nível lexical ocorreu entre o português e o espanhol, das que resultaram tais erros como a escolha de uma palavra espanhola, ou uma invenção lexical baseada na ativação simultânea de unidades lexicais portuguesas e espanholas. Também no léxico foram observados erros de interferência ou de transferência negativa do italiano e do francês, sobretudo nos estudantes das filologias respectivas, que tinham, por isso, um nível mais alto de ativação dessas línguas. Alguns exemplos são apresentados no Quadro 1:

Quadro 1 – Exemplos de interações interlinguais a nível lexical.

Erros de interferência ou de transferência negativa	Origens possíveis dos erros
o telefone sonou	o verbo “ <i>sonar</i> ” (soar, tocar) em espanhol
quando o sol tramontava	o verbo “ <i>tramontare</i> ” (pôr-se, falando do sol) em italiano
Vais tomar a ducha?	“ <i>la ducha</i> ” (o duche) em espanhol
presto-lho amanhã	o verbo espanhol “ <i>prestar</i> ” em vez de “ <i>emprestar</i> ”
aunque o Pedro é riquíssimo	a conjunção espanhola “ <i>aunque</i> ” (ainda que, embora)
na França comem-se escargotas	a palavra francesa “ <i>escargot</i> ” (caracol) adaptada à morfologia portuguesa
quando o sol se estava a poner a Maria leía um livro	o verbo espanhol “ <i>poner</i> ” (pôr) Em vez da forma do imperfeito do verbo “ <i>ler</i> ”, “ <i>lia</i> ”, foi ativada e selecionada a forma “ <i>leía</i> ” do verbo espanhol “ <i>leer</i> ”.
o telefone sonhou	a seleção do verbo “ <i>sonhar</i> ” foi influenciada pelo verbo espanhol “ <i>sonar</i> ”
quando o telemóvil tocou	o substantivo espanhol “ <i>telemóvil</i> ” em vez de “ <i>telemóvel</i> ”

Além disso, foram observados muitos erros devidos às interações intralinguais em português, tais como a escolha de uma palavra errada, por exemplo:

- “se a Sílvia não negasse, trabalharia numa multinacional”: o verbo “*negar*” é demasiado geral, embora tenha um significado relacionado com “*recusar*” ou “*dizer não*”,
- “quando o sol baixa-se”: embora seja um verbo que exprima o movimento para baixo, no contexto do sol seria melhor usar-se o verbo “*pôr-se*”,
- “na França comem-se corações”: uma confusão das palavras “*caracol*” (plural: *caracóis*) e “*coração*” (plural: *corações*),
- “o Pedro é caríssimo”: os adjetivos “*caro*” e “*rico*” têm a ver com o dinheiro, mas no contexto da frase-alvo, uma pessoa pode ser rica, enquanto um produto é caro,
- “Vais tomar o chove?”: é uma mistura de duas (ou talvez três) palavras portuguesas: “*o duche*”, “*o choveiro*” e talvez “*a chuva*”,
- “apenas o Pedro é riquíssimo”: provavelmente é a confusão de “*apesar de*” (a expressão-alvo) e “*apenas*”.

Os números de respostas corretas, de respostas influenciadas pelas línguas diferentes e de omissões na produção escrita do léxico pelos estudantes de filologia portuguesa e pelos estudantes das outras filologias foram comparados mediante um teste de chi-quadrado. Com  $df = 9$  e  $p < 0,005$ , a diferença entre os estudantes de filologia portuguesa e de outras filologias românicas foi estatisticamente significativa ( $\chi_{obs}^2 = 46,942$ ,  $\chi_{crit}^2 = 23,5893$ , BROWN, 1988, p. 192), o que indica, que houve significativamente mais interações interlinguais nos estudantes das outras filologias. O nível de português deles era provavelmente um pouco mais baixo e, ao mesmo tempo, as suas outras línguas românicas estavam mais fortemente ativadas.

Simultaneamente, na gramática foram também observadas muitas interações interlinguais e intralinguais. De facto, enquanto as palavras são mais fáceis de distinguir como palavras de uma língua particular, com base na ortografia, na pronúncia, etc. (SINGLETON, 2003, p. 168), pode-se supor que a pertença das estruturas gramaticais seja mais difícil de identificar. As origens mais plausíveis dos erros de interferência e de transferência negativa a nível gramatical estão apresentadas nas Tabelas 3 e 4.

Tabela 3 – As percentagens de respostas corretas, de influências inter- e intralinguais e de omissões a nível gramatical na produção escrita dos estudantes de filologia portuguesa.

Frase (%)	Correto (%)	Polaco (%)	Inglês (%)	Espanhol (%)	Italiano (%)	Francês (%)	Português (%)	Outras (%)	Omissão (%)	
									Total	Parcial
1	5	10					32,5			37,5
2	16,67	13,33	10					3,33	16,67	40
3	10,71	17,86	10,71						39,29	21,43
4	5,4	18,92		21,62			18,92	2,7	21,62	10,81
5	34,375			18,75			31,25	3,125	3,125	9,375
6	30	3,33					16,67		30	20
7	15,38	43,59		2,56			15,38			23,05
8	13,33	66,67		10			3,33			6,67
9	41,17	5,89					35,29			17,65
10	32,43	35,14					8,11			24,32
Total	19,0625	24,375	1,875	5,625	0	0	15,935	0,9375	10,625	21,5625

Tabela 4 – As percentagens de respostas corretas, de influências inter- e intralinguais e de omissões a nível gramatical na produção escrita dos estudantes das outras filologias.

Frase (%)	Correto (%)	Polaco (%)	Inglês (%)	Espanhol (%)	Italiano (%)	Francês (%)	Português (%)	Outras (%)	Omissão (%)	
									Total	Parcial
1		54,54								45,46
2		15,38		7,69			7,69	7,69	7,69	53,85
3		18,18	9,09	9,09			18,18		9,09	36,36
4				70					10	20
5	13,33			33,33			33,33	13,33		6,67
6	41,67	8,33	8,33				8,33			33,33
7	12,5	31,25					12,5			43,75
8	9,09	54,54		18,18			9,09	9,09		
9	37,5						50			12,5
10	16,67	50					16,67			16,67
Total	12,93	24,14	1,72	13,79	0	0	12,93	3,45	2,59	28,45

Como indicam os resultados, não foram observadas influências do francês ou do italiano a nível gramatical, mas para além do espanhol, foram observadas algumas influências do polaco. As influências do inglês, se bem que possam parecer surpreendentes, são prováveis, não como influências únicas na produção de certas estruturas, mas antes como “interferências

duplas” (ou “interferências sustentadas por duas línguas”, “*doppelgestützte Interferenz*”, NÄF; PFANDER, 2001, p. 26). Por exemplo, em vez do conjuntivo futuro (“Se encontrar esse livro, emprestar-lho-ei amanhã”), os estudantes usaram o presente (“Se encontro esse livro...), que ocorre em espanhol e em inglês. É possível que os estudantes tenham consultado mentalmente a sua gramática do espanhol, e que também a existência da mesma estrutura em inglês tenha reforçado a impressão de que essa estrutura estava correta.

Além disso, a nível gramatical, foram observadas muitas influências do polaco, apesar da distância tipológica entre o polaco e o português. Porém, como também demonstrou Hufeisen (1991), na aprendizagem da L3 a língua materna continua uma fonte importante de influências, incluindo transferências negativas. Segundo Bouvy (2000), transferências da L2 para a L3 ocorrem sobretudo a nível lexical, enquanto as transferências gramaticais para a L3 provêm sobretudo da L1. Se bem que o microplaneamento já seja geralmente específico da língua-alvo, não sempre se consiga distinguir entre estruturas que provêm de línguas diferentes. Então, propriedades sintáticas como o uso do gerúndio depois de certos verbos ingleses (por exemplo, “*The car needs repairing*”- “O carro precisa de uma reparação”) podem ser mais fáceis de identificar na etapa do microplaneamento, enquanto nas regras gerais, como a formação dos condicionais, a língua à qual pertencem pode ser menos fortemente marcada. É possível que o uso de tais estruturas como o gerúndio, que tem lugar depois da seleção dos verbos que as exigem, como, por exemplo, “*to need*”, contribua à desativação das outras línguas, porque o verbo, com as suas propriedades, possa ser reconhecido como inglês.

Por conseguinte, as influências do polaco foram observadas sobretudo nas formas contínuas dos verbos, no condicional e na falta do conjuntivo depois de “*embora*”, “*se bem que*”, “*ainda que*”, etc. (ou do infinitivo depois de “*apesar de*”, porque havia duas possibilidades: “*embora/se bem que/ainda que o Pedro seja riquíssimo*” e “*apesar de o Pedro ser riquíssimo*”. Ao mesmo tempo, em espanhol a situação é mais complexa, porque a conjunção “*aunque*” (embora, ainda que) pode ser seguida pelo conjuntivo (*aunque Pedro sea riquísimo*) ou pelo indicativo (*aunque Pedro é riquísimo*), onde o indicativo significa que estamos mais certos da riqueza dele. Então, a transferência do polaco pode ter sido sustentada pela transferência do espanhol. Como o polaco não faz a diferença entre o imperfeito e as outras formas contínuas do passado, em vez de “*estavam sentados*”, os estudantes usaram, por exemplo, “*sentavam*”, “*estavam a sentar*” ou “*sentiam*”, e em vez de “*estava a ler*” – “*lia*”, “*leia*”, ou “*leía*”. Portanto, não foi observada a forma “*estava lendo*”, parecida com “*estaba*

*leyendo*”; se bem que esta forma esteja correta, sobretudo no português do Brasil, a sua escolha poderia ter sido influenciada pelo espanhol. A influência do polaco no condicional é visível na forma “se encontrarei esse livro”, que é uma tradução literal da estrutura polaca “*jeśli + futuro*” (*jeśli znajde tę książkę*). Finalmente, dado que em polaco o conjuntivo se usa muito raramente, estruturas com “*chociaz*” (embora, se bem que) contêm o indicativo, o que explica o uso do indicativo pelos estudantes, por exemplo: “Aunque o Pedro é muito riquíssimo” (“*aunque*” foi mencionado no contexto das interferências a nível lexical), “Embora o Pedro é muito rico”, “Embora o Pedro é riquíssísimo”, etc.

Quanto às interações intralinguais a nível gramatical, essas são refletidas sobretudo no uso de terminações erradas ou inexistentes. Exemplos incluem: “sentavão-se num terraço...”, “sentávam num terraço à praia”, “pretarei-lho amanhã”, ou: “Se a Sílvia não regresava, trabalhe agora numa empresa multinacional”. Os dois primeiros exemplos são os resultados da pesquisa de uma forma contínua do passado. “*Pretarei-lho*” revela o conhecimento da combinação de pronomes (lhe + o), sem a ativação (ou sem o conhecimento) da ordem dos morfemas (emprestar-lho-ei); a forma “*preter*” vem do francês (“*préter*”). Quanto à forma “*trabalhe*” em vez de “*trabalharia*”, talvez seja o resultado de uma aplicação errada do conjuntivo, que deveria ter sido usado na primeira parte da frase condicional (“se a Sílvia não tivesse recusado”) e não na segunda. Estes exemplos sugerem que as regras gramaticais aprendidas a nível do conhecimento declarativo nem sempre são aplicadas corretamente na produção linguística.

Os números de frases corretas, de erros causados pelas interações inter- e intralinguais, e as omissões na produção de estruturas gramaticais pelos estudantes de filologia portuguesa e pelos estudantes das outras filologias foram comparadas mediante um teste de chi-quadrado.  $Df = 7$ , porque, como não foram observadas influências do francês e do italiano, estas línguas não foram tomadas em conta no cálculo. Com o  $p < 0,005$ , a diferença é estatisticamente significativa ( $\chi_{obs}^2 = 21,1817$ ,  $\chi_{crit}^2 = 20,2777$ , BROWN, 1988, p. 192). Pode-se constatar que a nível gramatical houve diferenças significativas entre os grupos e pode-se supor que isso tenha sido devido, primeiro, a diferenças a nível de competência em português entre os dois grupos, mas, segundo, também ao nível de competência nas restantes línguas. Por outras palavras, os estudantes de filologia espanhola recorreram sobretudo à transferência do espanhol, enquanto os erros dos estudantes de filologia portuguesa foram causados mais frequentemente pela confusão de estruturas portuguesas. Além disso, foram observadas mais omissões no grupo de

filologia portuguesa, o que poderia indicar um nível mais alto de consciência linguística, que levou os estudantes a deixar espaços em branco em vez de cometer erros. De fato, como indicam os resultados de um outro estudo da presente autora (WLOSOWICZ, em curso), um grupo mais avançado pode usar a estratégia de omissão mais frequentemente em resultado de um nível mais alto de consciência linguística.

Quanto à produção oral, foram observadas interações interlinguais que se manifestaram como erros de interferência, tanto no léxico, como na gramática. A fonte principal das influências foi o espanhol (39,29%), seguido pelo francês (19,05%), pelo polaco (9,52%), pelo italiano (8,33%) e pelo inglês (2,38%); 19,05% dos erros foram de origem intralingual, por outras palavras, foram causados pela confusão de palavras e de estruturas portuguesas, como nos seguintes exemplos: “*perto do Lublin*” (sobregeneralização do uso do artigo), “*esto ano*” (em vez de “este ano”), “*quando ao meu passatempo preferido*”, “*é muito interessado*” (em vez de “muito interessante”) e “*algumas exames*” (provavelmente sob a influência de “algumas provas”). Então, na produção oral as interações intralinguais foram menos numerosas que as interações interlinguais. É possível que os participantes já saibam controlar o seu uso do português e evitar, assim, as palavras e as estruturas que possam levar à produção de desvios. Em contrapartida, as influências de outras línguas parecem ser mais difíceis de controlar.

Contudo, as interações interlinguais na produção oral foram menos numerosas do que na produção escrita: na produção oral foram registados 84 casos de influências interlinguais, e na produção escrita 160 influências interlinguais no léxico e 221 na gramática. É possível que, enquanto a produção escrita exige o uso de certas palavras e estruturas, na produção oral os estudantes pudessem escolher palavras e estruturas das quais estivessem mais certos e evitar as que lhes parecessem causar problemas. Não se notaram diferenças particulares entre os estudantes de filologia portuguesa e os das outras filologias românicas, à exceção de uma estudante de filologia italiana em que foram observadas quatro interferências do italiano (provavelmente era o seu fornecedor por defeito).

Exemplos de erros causados por interações interlinguais estão apresentados no Quadro 2. Podem tratar-se de transferências ou interfeerências, já que só havendo uma gravação à disposição da autora, tal não lhe permite descobrir regularidades a longo prazo.

Quadro 2 – Exemplos de interferências e de transfêrencias negativas na produção oral.

Erro	Origem	Interpretação
volvo a casa	espanhol	a influência do verbo espanhol “ <i>volver</i> ” (voltar)
televisia... televisão	polaco	Em vez da palavra “televisão” foi ativada a palavra polaca “ <i>telewizja</i> ”, que foi depois corrigida.
no otro semana	espanhol e polaco	“ <i>Otro</i> ” (outro) vem do espanhol. O masculino vem provavelmente do polaco, onde “ <i>tydzień</i> ” (semana) é masculino.
leiteratura italiana	italiano	uma invenção lexical, mistura de “ <i>letteratura</i> ” em italiano e “literatura” em português
o tempo é muito maravilloso	espanhol	um empréstimo do espanhol (“ <i>maravilloso</i> ” em vez de “maravilhoso”), possivelmente uma mudança de sistema
não verlo	espanhol	uma interferência a nível gramatical, o pronome é usado como em espanhol (“ <i>verlo</i> ” em vez de “vê-lo”)
gosto de escrever	espanhol	uma invenção lexical, mistura de “escrever” em português e “ <i>escribir</i> ” em espanhol
tudo depende de la publicidade	espanhol	uma interferência a nível gramatical; “ <i>de la</i> ” em vez de “da”
os parentes são muito ocupados	francês e possivelmente inglês	O uso da palavra “parentes” (pais) é o resultado de uma interferência entre o português e o francês ou talvez também o inglês ( <i>parents</i> ). “ <i>São</i> ” em vez de “ <i>estão</i> ” provavelmente vem também do francês.
gosto de lir	francês	um empréstimo do francês (“ <i>lire</i> ” significa “ler”); talvez uma mudança de sistema
estava a aprender inglês por muito tempo	inglês	a transferência da preposição inglesa (“ <i>for a long time</i> ”)
gosto a língua polaca	polaco e possivelmente francês	uma tradução literal da estrutura polaca (“ <i>lubię język polski</i> ”) ou talvez francesa (“ <i>j’aime la langue polonaise</i> ”)
estudo anche inglês	italiano	um empréstimo (provavelmente uma mudança de sistema): a palavra italiana “ <i>anche</i> ” em vez de “ <i>também</i> ”
as cidades muito antigas	italiano	a palavra italiana “ <i>antica</i> ” foi usada em vez de “ <i>antiga</i> ”; provavelmente foi uma mudança de sistema causada pela similaridade formal
uma ila pequena	francês e espanhol	“uma ila” vem do francês ( <i>île</i> – ilha), enquanto “pequeña” é um empréstimo (mudança de sistema) do espanhol
elear bem os filhos	francês	o verbo francês “ <i>élever</i> ” (educar) adaptado à morfologia portuguesa

Os exemplos acima indicam que a produção oral nas pessoas plurilíngues é um processo muito complexo e que a coativação de várias línguas pode levar a desvios causados pela

influência de duas línguas diferentes no mesmo sintagma. Como a maioria das interações interlinguais observadas foram interações entre o português e outras línguas românicas, sobretudo o espanhol, isso sustenta a opinião de Herwig (2001) de que o léxico mental plurilíngue é composto de subsistemas. Esses subsistemas são compostos por todas as línguas da pessoa plurilíngue e o acesso às unidades lexicais tem lugar graças à propagação da ativação no sistema. Além disso, há interações a nível gramatical que podem ser transferências de outras línguas, ou da língua materna, ainda que essas línguas possam não ser aparentadas com a língua-alvo.

## 6. Conclusões

### 6.1. Conclusões gerais

As interações interlinguais observadas neste estudo refletem a complexidade dos sistemas plurilíngues. Para responder às questões de investigação, pode-se dizer que, primeiro, foram observadas interações diferentes entre o português e as outras línguas românicas dos participantes, mas – como indicam os erros – também houve interações entre o português e o polaco, e entre o português e o inglês. Enquanto o polaco tem uma condição especial como a língua materna dos participantes, o inglês poderia parecer uma fonte surpreendente de influências interlinguais. Contudo, as influências da língua inglesa, isoladamente, foram raras; foram sobretudo “interferências duplas” as que se observaram (cf. NÄF; PFANDER, 2001), em que similaridades entre palavras ou estruturas inglesas e outras línguas, por exemplo, o espanhol (veja-se “*if* + Present” e “*si* + presente”), reforçaram o efeito das interações.

Sendo este estudo baseado numa só experiência, não é possível distinguir precisamente entre as transferências e as interferências, o que exigiria uma observação mais prolongada e regular. Contudo, pode-se admitir que a transferência é mais previsível e as interferências são interações dinâmicas das quais podem resultar erros (cf. HERDINA; JESSNER, 2002). Assim, as traduções literais de estruturas polacas ou espanholas podem ser consideradas transferências, enquanto das interferências resultaram empréstimos espontâneos (casos de mudança de sistema, dos quais os próprios estudantes não estavam conscientes, por exemplo, “*uma cidade antica*”, “*o telefone sonou*”, “*o telemóvil tocou*”), invenções lexicais (por exemplo, “*escribir*”, “*uma ila*”, “*lir*”, “*volvo a casa*”, “*escargotas*”), ou misturas das morfologias de duas línguas (por exemplo, “*não verlo*”, “*se ponhia*”).

Quanto às influências das outras línguas românicas no português a fonte principal dessas influências foi o espanhol, devido à sua similaridade com a língua-alvo e, por conseguinte, à dificuldade de distinguir entre as palavras portuguesas e espanholas na etapa da seleção lexical. Contudo, também foram observadas influências do francês e do italiano. A ocorrência de diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, os estudantes de filologia portuguesa e os das outras filologias românicas, indica que, de fato, um nível mais baixo de competência em português e a ativação mais forte do espanhol, do francês ou do italiano nos estudantes das outras filologias levaram a diferenças na produção, particularmente a um número maior de influências das outras línguas românicas, sobretudo no léxico, no caso dos estudantes de outras filologias.

Além disso, a ocorrência de erros causados pelas interações intralinguais também não pode ser negligenciada. A seleção de estruturas erradas em português mostra que o conhecimento declarativo nem sempre está disponível e que as interações intralinguais podem bloquear a recuperação das estruturas alvo. Do mesmo modo, no caso do léxico, devido à coativação de palavras parecidas na forma ou no significado pode ser impossível recuperar a palavra alvo.

Quanto às diferenças entre a produção oral e escrita, foram observadas muito mais interações interlinguais na segunda. Se bem que a produção oral tenha sido mais espontânea e os estudantes tenham tido menos tempo, estes puderam evitar as palavras e as estruturas mais difíceis e, já na etapa do microplaneamento, escolher palavras e estruturas que conheçam melhor. Em contrapartida, como na produção escrita tinham que usar palavras e estruturas exigidas pela tradução, é possível que tenham usado transferência, também negativa, para realizar a tarefa.

Além disso, os resultados deste estudo indicam que, quando várias línguas estão coativadas, a palavra que é selecionada pode pertencer a uma delas, sendo ainda possível que duas unidades lexicais possam ser selecionadas simultaneamente, levando a uma invenção lexical, como, por exemplo, “*escribir*”. Contudo, quanto mais línguas houver no sistema, mais o sistema é complexo e mais as interações conduzem a maior variedade de desvios. Adicionalmente, embora houvesse elementos de três línguas no mesmo sintagma (por exemplo, “*uma ila pequeña*”), nunca foram observados elementos de três línguas na mesma palavra. Poderia-se, assim, supor que uma palavra que se compõe através de uma mistura interlingual só possa ser constituída por elementos de duas línguas. Trata-se de uma suposição que

mereceria pesquisas adicionais. Todavia, é pouco provável que o plano de cada frase seja preparado na língua selecionada e em todas as línguas ativadas (um falante plurilíngue pode ter várias línguas ativadas, e não apenas uma só), como sugerido por de Bot (1992), porque isso seria muito pouco económico. Pelo contrário, o plano é preparado na língua selecionada, mas devido à propagação da ativação, também são ativadas palavras e estruturas de outras línguas e, se forem reconhecidas como disponíveis (cf. LEVELT, 1999), podem ser selecionadas.

O estudo foi realizado no outono, algumas semanas depois das férias de verão, sendo muito provável que o português dos participantes estivesse parcialmente desativado (de fato, o estudo foi realizado naquela data para investigar não só as interações interlinguais, mas também a atrição do português durante as férias de verão, WLOSOWICZ, 2015) e que, se tivesse sido efetuado, por exemplo, no final do ano letivo, os resultados poderiam ter sido diferentes. Então, ainda que este estudo demonstre muitos casos interessantes de interações entre o português e as outras línguas, seria aconselhável realizar um estudo semelhante em maio ou em junho, quando o português dos estudantes de filologia portuguesa estivesse mais ativado, para verificar se conseguiam melhor evitar as interferências. Contudo, no caso dos estudantes das outras filologias, a situação seria provavelmente oposta: com o espanhol, o francês ou o italiano mais ativados, produziriam eventualmente mais desvios em português.

## 6.2. Aplicações práticas

Quanto à aplicação prática dos resultados deste estudo, deve-se admitir que, ainda que o alvo dele fosse sobretudo uma observação das interações nos repertórios linguísticos de estudantes plurilíngues para contribuir às teorias da organização e do funcionamento de sistemas plurilíngues, podem-se tirar algumas conclusões para a didática do plurilinguismo, também do português como língua terceira ou adicional. Primeiro, se bem que no plurilinguismo a gestão das línguas (*language management*, HERDINA; JESSNER, 2002, p. 108) seja frequentemente mais importante do que a correção linguística, há situações em que a capacidade de se fazer compreender não é suficiente, porque é preciso usar as formas corretas. Por exemplo, um tradutor que traduz um texto do polaco para o português, ou um professor de português, ainda que saiba falar espanhol, deve usar na tradução ou no ensino o português correto e não uma mistura de português e de espanhol. De fato, como a presente autora propôs num outro artigo (WLOSOWICZ, aceite para publicação b), seria aconselhável adotar um ponto de vista funcional da avaliação da competência linguística, ou seja, adaptar os testes de

avaliação às necessidades e aos objetivos dos aprendentes de línguas estrangeiras. Por conseguinte, nas situações em que a comunicação básica é mais importante, pode haver mais tolerância dos erros e dos desvios cometidos pelo aprendente do que nas situações que exigem uma correção linguística considerável.

Segundo, nas situações em que fosse necessária a correção linguística, seria preciso controlar a sua produção oral ou escrita para eliminar as interferências das outras línguas. Então, os aprendentes deveriam desenvolver a sua consciência linguística para distinguir melhor entre as palavras e as estruturas portuguesas e as das outras línguas, sobretudo das línguas aparentadas, como o espanhol. Se bem que não seja possível evitar todas as interferências, porque as línguas estão interconetadas e as interações dinâmicas entre elas são um fenômeno natural, ao menos seria aconselhável controlar as frases na etapa do microplaneamento e, também, corrigir os erros observados na sua própria produção linguística.

Por estas razões, seria preciso sublinhar as duas dimensões seguintes da consciência linguística: Por um lado, é a consciência das normas linguísticas, das regras gramaticais e das línguas as quais pertencem as palavras particulares, que permite ao aprendente de controlar o planeamento e a produção linguística. Por outro lado, trata-se da consciência das possibilidades de usar estratégias de comunicação baseadas na transferência e nos empréstimos, e de tolerar ou não os desvios da norma linguística segundo a situação, o que Arditty (2008, p. 35) chama “a consciência de linguagem” (“la conscience langagière”). Pode-se supor que ambos tipos de consciência linguística poderiam permitir aos aprendentes de gerir os seus repertórios plurilíngues de uma maneira mais eficaz e de fazer a sua produção linguística mais correta.

### Referências Bibliográficas

ARABSKI, J. **Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna**. Katowice: Wydawnictwo Śląsk, 1996. 232 p.

ARDITTY, J. Conscience linguistique, conscience langagière. In: CANDELIER, M.; IOANNITOU, G.; OMER, D.; VASSEUR M.-T. **Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2008, p. 35-49.

BILLIEZ, J. Langues de soi, langues voisines: représentations entrecroisées. In: DABÈNE, L.; DEGACHE, C. **Comprendre les langues voisines. (Études de Linguistique Appliquée. Numéro especial.)** Paris: Didier Érudition, 1996, p. 401-410.

BOUVY, C. Towards the Construction of a Theory of Cross-linguistic Transfer. In: CENOZ, J.; JESSNER, U. **English in Europe: The Acquisition of a Third Language**. Clevedon/ Buffalo/ Toronto/ Sydney: Multilingual Matters, 2000, p. 143- 156.

BROWN, J. D. **Understanding research in second language learning**. Cambridge: CUP, 1988. 219 p.

CENOZ, J.; HUFSEISEN, B.; JESSNER, U. **Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives**. Clevedon: Multilingual Matters, Ltd., 2001, 197 p.

COOK, V. Evidence for Multicompetence. **Language Learning**, n. 42 (4), p. 557-591, dez. 1992.

COOK, V. Competence and multi-competence. In: BROWN, G.; MALMKJAER, K.; WILLIAMS, J. **Performance and Competence in Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1996, p. 57-69.

DE ANGELIS, G. Multilingualism and non-native lexical transfer: An identification problem. **International Journal of Multilingualism**, n. 2 (1), p. 1-25. mar. 2005.

DE ANGELIS, G. **Third or Additional Language Acquisition**. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, 2007. 152 p.

DEWAELE, J. M. Lexical inventions: French interlanguage as L2 versus L3. **Applied Linguistics**, n. 19 (4), p. 471-490, dez. 1998.

DE BOT, K. A Bilingual Production Model: Levelt's 'speaking' Model Adapted. **Applied Linguistics**, n. 13 (1), p. 1-24, mar. 1992.

GREEN, D. W. Control, Activation and Resource. **Brain and Language**, n. 27, 1986, p. 210-223.

GROSJEAN, F. An attempt to isolate, and then differentiate, transfer and interference. **International Journal of Bilingualism**, n. 16(1), p. 11-21, mar. 2012.

HEINE, L. Mögliches und Unmögliches: Zur Erforschung von Transfererscheinungen. In: HUFSEISEN, B.; MARX, N. **Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich. Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen**. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag, 2004, p. 81 – 96.

HERDINA, P.; JESSNER, U. **A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics**. Clevedon, Multilingual Matters Ltd., 2002. 182 p.

HERWIG, A. Plurilingual Lexical Organisation: Evidence from Lexical Processing in L1-L2-L3-L4 Translation. In: CENOZ, J.; HUFSEISEN, B.; JESSNER, U. **Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives**. Clevedon: Multilingual Matters, Ltd., 2001, p. 115-137

HÖLSCHER, A.; MÖHLE, D. Cognitive Plans in Translation. In: FAERCH, C.; KASPER, G. **Introspection in Second Language Research**. Clevedon/ Philadelphia: Multilingual Matters Ltd., 1987, p. 113 – 134.

HUFEISEN, B. **Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. Empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion**. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag, 1991. 208 p.

HUFEISEN, B. A European perspective – tertiary languages with a focus on German as L3. In: ROSENTHAL, J. W. **Handbook of Undergraduate Second Language Education: English as a Second Language, Bilingual and Foreign Language Instruction for a Multilingual World**. Mahwah, N.J.: Erlbaum, 2000, p. 209-229.

KELLERMAN, E. **Aspects of Transferability in Second Language Acquisition**. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen, 1987. 264 p.

LEVELT, W. J. M. **Speaking: from Intention to Articulation**. Cambridge, M.A.: MIT Press, 1989. 566 p.

LEVELT, W. J. M. Producing spoken language: a blueprint of the speaker. In: BROWN, C. M.; HAGOORT, P. **The Neurocognition of Language**. Oxford: Oxford University Press, 1999, p. 83-122.

MÜLLER-LANCÉ, J. Tertiärsprachen aus Sicht der Kognitiven Linguistik: Überlegungen zu Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachenfolge. In: MÜLLER-LANCÉ, J.; RIEHL, C. M. **Ein Kopf - viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung**. Aachen: Shaker, 2002, p. 133-149.

NÄF, A.; PFANDER, D. "<Springing of> a <bruck> with an elastic <sail> - Deutsches im Englischen von französischsprachigen Schülern". **Zeitschrift für Angewandte Linguistik**, n. 35, p. 5-37. set. 2001.

PAVLENKO, A.; JARVIS, S. Bidirectional Transfer. **Applied Linguistics**, n. 23(2), p. 190-214, jun. 2002.

POULISSE, N.; BONGAERTS, T. First Language Use in Second Language Production. **Applied Linguistics**, n. 15 (1), p. 36-57, mar. 1994.

SCHOONEN, R.; SNELLINGS, P.; STEVENSON, M.; VAN GELDEREN, A. Towards a Blueprint of the Foreign Language Writer: The Linguistic and Cognitive Demands of Foreign Language Writing. In: MANCHÓN, R. M. **Writing in Foreign Language Contexts: Learning, Teaching and Research**. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, 2009, p. 77-101.

SHARWOOD-SMITH, M. The Competence/Control Model, Crosslinguistic Influence and the Creation of New Grammars. In: KELLERMAN, E.; SHARWOOD-SMITH, M. **Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition**. New York/Oxford/Toronto/Sydney/Frankfurt: Pergamon Press, 1986, p. 10-21.

SINGLETON, D. **Language and the Lexicon. An Introduction.** London: Arnold, 2000, 244 p.

SINGLETON, D. Perspectives on the Multilingual Lexicon: A Critical Synthesis. In: CENOZ, J.; HUFEISEN, B.; JESSNER, U. **The Multilingual Lexicon.** Dordrecht/ Boston/ London: Kluwer Academic Publishers, 2003, p. 167-176. **crossref** [https://doi.org/10.1007/978-0-306-48367-7\\_12](https://doi.org/10.1007/978-0-306-48367-7_12)

WILLIAMS, S.; HAMMARBERG, B. Language Switches in L3 Production: Implications for a Polyglot Speaking Model. **Applied Linguistics**, n. 19 (3): 295 – 333. set. 1998.

WLOSOWICZ, T. M. **Les influences interlinguales sur la compréhension des textes dans la troisième langue:** une approche cognitivo-pragmatique. Villeneuve d'Ascq: Atelier National de Reproduction des Thèses. 2008/2009, publicado em 2011. 826 p.

WLOSOWICZ, T. M. Cross-Linguistic Interaction at the Grammatical Level in L3 Comprehension and Production. In: GABRYŚ-BARKER, D. **Cross-Linguistic Influences in Multilingual Language Acquisition.** Berlin/Heidelberg: Springer, 2012, p. 131-150. **crossref** [https://doi.org/10.1007/978-3-642-29557-7\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-642-29557-7_8)

WLOSOWICZ, T. M. The attrition of Portuguese as a third or additional language over the summer holidays. **Journal of Foreign Language Teaching and Applied Linguistics**, n. 2 (2), p. 259-272, verão 2015.

WLOSOWICZ, T. M. (aceite para publicação a) Multilingual processing phenomena in learners of Portuguese as a third or additional language. Artigo aceite para publicação na revista **Theory and Practice of Second Language Acquisition**, Universidade de Silésia em Katowice.

WLOSOWICZ, T.M. (aceite para publicação b) Les recherches sur le plurilinguisme en tant que défi pour la linguistique appliquée. Artigo aceite para publicação na revista **Synergies Brésil**, GERFLINT.

WLOSOWICZ, T. M. (em curso) L'acquisition des structures temporelles anglaises par les étudiants polonais en philologie anglaise. Artigo submetido à publicação nos actos da conferência internacional "Consécutivité et Simultanéité en linguistique, langues et parole", Estrasburgo, 1-3 de julho de 2015.

### **Anexo 1: As perguntas utilizadas na parte oral do estudo:**

1. Onde é que gosta o mais de passar as férias de verão? Porquê?
2. Na sua opinião, qual é o problema social mais sério na Polónia?
3. Qual é o seu animal preferido e porquê?
4. De que género de livros você gosta o mais? Qual é o seu livro preferido?
5. Porque decidiu estudar português na universidade? O que é que você queria fazer no futuro?
6. Já esteve em Portugal ou no Brasil? Que cidades visitou? Senão, que cidades gostaria de visitar?
7. Qual é o seu passatempo preferido?
8. Se você não tivesse escolhido línguas, que outra disciplina queria estudar?

9. Qual era a sua matéria preferida na escola? Porquê?  
10. O que é que você pensa da publicidade? É interessante ou estúpida?

**Anexo 2: As frases utilizadas na tarefa de tradução escrita:**

1. Kiedy słońce zachodziło, siedzieli na tarasie przy plaży.  
\_\_\_\_\_ o sol \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ num terraço \_\_\_\_\_.
2. Gdybym tylko (=I wish) kupiła bilet na ten koncert wczoraj!  
\_\_\_\_\_ um bilhete para esse concerto \_\_\_\_\_!
3. Gdyby Sylwia nie odmówiła, pracowałaby teraz w międzynarodowej firmie.  
Se a Sílvia \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ agora \_\_\_\_\_ multinacional.
4. Jeśli znajdę tę książkę, pożyczę mu ją jutro.  
Se \_\_\_\_\_ esse livro, \_\_\_\_\_ amanhã.
5. Nie przejmuj się! Kupię ci nowy długopis.  
Não \_\_\_\_\_! \_\_\_\_\_ uma \_\_\_\_\_.
6. Oby egzamin nie był zbyt trudny!  
\_\_\_\_\_ o exame \_\_\_\_\_ difícil!
7. Choć Piotr jest bardzo bogaty (superlativo), ciasto, które podał na swoich urodzinach, było bardzo złe.  
\_\_\_\_\_ o Pedro \_\_\_\_\_, o bolo que \_\_\_\_\_ na sua festa de anos \_\_\_\_\_.
8. W Finlandii pije się dużo mleka, a we Francji je się ślimaki.  
Na Finlândia \_\_\_\_\_, e na França \_\_\_\_\_.
9. Czy zamierzasz wziąć prysznic teraz?  
\_\_\_\_\_ tomar \_\_\_\_\_?
10. Maria czytała książkę, kiedy telefon zadzwonił.  
A Maria \_\_\_\_\_ um livro \_\_\_\_\_.

Artigo recebido em: 19.07.2016

Artigo aprovado em: 08.11.2016