

# INTERFERÊNCIAS LINGÜÍSTICAS BILÍNGÜES EM PRODUÇÕES ESCRITAS

---

Denize Terezinha Teis<sup>1</sup>

**RESUMO:** *Esse texto apresenta a análise da produção escrita de dois alunos brasiguaios bilíngües. Busca-se destacar, em um dos textos, as marcas de bilingüismo português/espanhol e, no outro, marcas do multilingüismo português/espanhol/alemão. A análise realizada revela a existência de conflitos lingüísticos manifestados no registro dos processos psicológico e cognitivo dos falantes brasiguaios quando utilizam seus códigos lingüísticos, misturando-os. Considerações teóricas sobre interferências/transferências e inferências lingüísticas serviram de base para análise dos textos produzidos pelos alunos brasiguaios.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *brasiguaios; bilingüismo; textos.*

**ABSTRACT:** *This research presents the analysis of writing product of two brasiguaios' students bilinguals. Show up, in one of these texts, the marks of Portuguese/Spanish bilingualism and, in the other, marks of Portuguese/Spanish/German multilingualism. The analysis exposes the existence of linguistics conflict manifest in the register of psychologist and cognitive process of brasiguaios speakers when they use their linguistics codes, mixing. Theoretical considerations of linguistics interference/transfer serve of base to analyze brasiguaios' writing product.*

**KEYWORDS:** *brasiguaios; bilingualism; texts.*

## PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

Com base em estudos da etnografia escolar e sociolingüística, apresentam-se, neste estudo, as transferências da modalidade oral e traços bilíngües em textos produzidos por alunos brasiguaios residentes na cidade de Itaipulândia localizada na região do extremo oeste do Paraná. Trata-se de um breve estudo dos elementos fonológicos que caracterizam a língua falada dos alunos brasiguaios e sua transferência para textos por eles escritos. Busca-se também evidenciar os traços de seu bilingüismo através das inferências e hipóteses lançadas sobre a possível escrita de palavras em língua portuguesa, ou seja, suas estratégias para registro ortográfico.

Os textos analisados foram produzidos por alunos brasiguaios que viveram no Paraguai durante toda sua infância e início de sua adolescência e que, conseqüentemente, tiveram contato com as línguas espanhola e guarani nas modalidades oral e escrita em ambiente escolar paraguaio. No

---

<sup>1</sup> Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (campus de Cascavel). Este estudo faz parte da dissertação de mestrado intitulada "A (re)construção da identidade do aluno brasiguaião", defendida em 2004, sob orientação do professor Dr. Ciro Damke.

momento da coleta de dados, os mesmos se encontravam em fase de adaptação à realidade escolar brasileira e à aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita.

Embora a língua espanhola não se constitua em língua materna dos alunos cujos textos apresentaremos, é a primeira língua de sua escolarização e, portanto, a primeira referência em modalidade escrita que conhecem e que servirá de apoio para a transferência de conhecimentos para a aprendizagem da escrita da L2 (segunda língua) que corresponde à língua portuguesa. Krashen (1981), ao tratar sobre a aquisição das línguas, afirma que os aprendizes podem se basear na L1 (primeira língua) para iniciar sua fala quando não conseguem fazê-lo em L2. Corder (1978), por sua vez, postula que a L1 do aprendiz pode facilitar a aprendizagem da L2, ajudando-o a progredir rapidamente pelo percurso universal no caso de existirem semelhanças entre L1 e L2.

Por serem o português e o espanhol línguas românicas muito próximas, a transferência de conhecimentos de uma para outra pode chegar idealmente a mais de 90% (PESSINI, 2003, p. 76). Tal semelhança justifica empréstimos, interferências ou transferências da língua espanhola para a língua portuguesa no momento em que os alunos brasiguaios passam a adquirir o código português escrito, principalmente nos períodos iniciais dessa aquisição que corresponde aos momentos de adaptação à escola brasileira. Portanto, nas produções escritas aqui apresentadas para análise, pode-se notar marcas de bilingüismo português/espanhol no texto produzido por um aluno bilíngüe em português e espanhol, e de bilingüismo português/espanhol/alemão no texto de uma aluna falante de português, espanhol e alemão, o que revela conflitos lingüísticos manifestados no registro dos processos psicológico e cognitivo dos falantes brasiguaios quando utilizam esses códigos, misturando-os.

Assim, apresenta-se, nesse texto, num primeiro momento, a contribuição dos estudos da sociolingüística e etnografia escolar para pesquisas sobre variantes lingüísticas. A seguir, apresentam-se as considerações teóricas sobre interferências/transferências e inferências lingüísticas que servirão de base para análise dos textos produzidos pelos alunos brasiguaios.

## **A SOCIOLINGÜÍSTICA, ETNOGRAFIA ESCOLAR E BILINGÜISMO PORTUGUÊS/ESPANHOL**

Os estudos de sociolingüística vêm contribuindo de maneira considerável para pesquisas sobre fenômenos de variação e mudança lingüística de vários níveis de análise a partir de pesquisas sobre línguas em contato. Mackey (1968, p. 555) ao definir bilingüismo como “uma

característica individual que pode ocorrer em graus variáveis, desde uma competência mínima até um domínio complexo de mais de uma língua”, relativiza o conceito de bilingüismo ao considerar que este envolve questões de grau, função, alternância e interferência. É sob essa perspectiva que se estuda o bilingüismo situacional.

Segundo Borstel<sup>2</sup> (2003) em estudos sociolingüísticos pode-se compreender, além da variação regional, social, estilística e pragmática que se manifesta no interior de um mesmo sistema lingüístico em comunidades de línguas em contato, a etnografia da comunicação de fenômenos de variação bidialetal (Bortoni-Ricardo, 1993) e bilíngües (Cavalcanti, 1999) em contextos de interação lingüística em sala de aula.

De acordo com Erickson (1987), a escola deve estar atenta às diferenças da cultura lingüística dos alunos e encontrar formas alternativas e efetivas de conscientizá-los sobre as diferenças. O autor (2001) reforça que as pesquisas etnográficas e microetnográficas auxiliam na descoberta da natureza interacional dos ambientes da aprendizagem num nível de especificidade analítica que pode sugerir maneiras de mudar e melhorar as práticas pedagógicas a fim de compreendê-las e descrevê-las como aparecem no momento.

Os cenários em sala de aula em contextos bilíngües mostram que as questões lingüísticas e sociolingüísticas confrontam-se e conflitam-se com a “visão monolíngüe” adotada pelo país. Porém, sob uma visão sócio-pragmática e sociolingüística, todas as línguas são suficientemente “boas” desde que sirvam aos propósitos comunicativos de seus usuários. Portanto, deve-se respeitar e preservar o uso da língua materna das minorias étnicas como meio de manutenção da dignidade e do respeito próprio do indivíduo sem deixar, no entanto, de promover o ensino da língua da maioria da população como é desenvolvida a prática pedagógica em estudos de educação bilíngüe em que as crianças vão entender o processo cognitivo do sistema de uma segunda língua se adquirirem este processo primeiramente em sua língua materna.

Embora o espanhol não se constitua em língua materna dos sujeitos brasiguaios focalizados neste estudo, trata-se da primeira língua de sua escolarização e, portanto, a sua primeira referência enquanto língua escrita. Com base nesses pressupostos pretende-se, pois, investigar como ocorre o letramento da linguagem escrita em língua portuguesa por adolescentes brasiguaios que conforme explicitado nas palavras introdutórias, possuem sua escrita caracterizada por transferências orais e estratégias de registro ortográfico como resultado de suas inferências sobre a língua portuguesa.

Para tal propósito, entretanto, algumas especificidades sociolingüísticas precisam ser levadas em consideração: a situação lingüística

---

2 Apresentação de trabalho no XXIII Congresso Internacional da ABRALIN.

dos alunos brasiguaios que estudam nas escolas brasileiras é heterogênea; sua língua materna geralmente é o português ou outra língua estrangeira, tal como o alemão ou o italiano, entre outras; a modalidade oral de língua portuguesa usada pelos alunos brasiguaios não corresponde à variedade lingüística contemplada pela instituição escolar. A variação lingüística implica na ocorrência de uma situação dialetal, muitas vezes, invisibilizada, em sala de aula.

É possível notar tanto em eventos orais como em eventos escritos, textos produzidos por alunos brasiguaios com fortes manifestações da variedade rurbana. Segundo Bortoni-Ricardo (1984:10), a variedade “rurbana” conserva traços dos dialetos rurais, principalmente no que concerne à simplificação do sistema flexional da língua portuguesa. Na fala desses alunos podem ser encontrados, além de traços graduais que caracterizam o repertório de praticamente todos os brasileiros dependendo apenas do grau de formalidade que conferem à sua fala, também traços de estratificação “descontínua” e que caracterizam, por sua vez, o “repertório lingüístico dos grupos mais isolados”, cujas raízes são rurais e, por isso, fortemente estigmatizados. Entre alguns exemplos podem ser citados: “nóis vai”, “nóis fumu”, “muié”, “fiú (filho)”. No excerto abaixo que corresponde a um evento de letramento oral ocorrido com um aluno brasiguai<sup>3</sup>, pode-se presenciar a ocorrência de interferência fonológica da língua espanhola sobre a língua portuguesa através da palavra “tebe”, bem como a ocorrência das palavras “crebou” e “percisava” que se caracterizam como traços descontínuos da língua portuguesa:

Professora – Tensão... Gente... Corrigida a letra “d”, vamo pra “e”. Lê  
Maurício/  
Maurício – (silêncio)  
Alunos – Dexa eu, eu, profê.  
Professora – Não, vam/ por ordem. Lê, essaí é fácil, é pessoal...  
Maurício – (inaudível)  
Professora – Peraí, dexaeu chegá mais perto. Pode respondê, diga  
uma experiência marcante na sua vida. Uma boa e uma ruim, vamo  
lá.  
Maurício – (bem baixinho) Quando meu ermão crebou a perna e  
percisava de médico e tebe/ ele / e teve que ir pra cidade. (13/08/2003)

Esse excerto demonstra que além das interferências da língua espanhola sobre a língua portuguesa, os alunos dessa pesquisa podem ser caracterizados também como possuidores de uma variedade lingüística não privilegiada pela escola e, portanto, estigmatizada, uma vez que não corresponde à variedade esperada pela mesma.

---

3 Por uma questão ética, adotamos um pseudônimo para o aluno brasiguai envolvido no evento comunicativo.

## O FENÔMENO DAS TRANSFERÊNCIAS FONOLÓGICAS DE L1 PARA L2

Grosjean (1994), citado por Mello (1999: 84), a fim de compreender o fenômeno de línguas em contato que resulta no bilingüismo de muitos indivíduos, sugere que o comportamento do bilíngüe seja examinado segundo um *continuum* situacional no qual o bilíngüe percorre diferentes modos de fala. Assim, em um extremo desse *continuum*, estaria o modo monolíngüe, isto é, o uso pelo sujeito bilíngüe de somente um código lingüístico no momento em que se comunica com sujeitos monolíngües. E em outro extremo estaria o modo bilíngüe, isto é, um bilíngüe ao interagir com outro bilíngüe, compartilha das mesmas línguas deste e as usa alternadamente. Entre os dois extremos, há os pontos intermediários onde ocorrem os fenômenos de mistura lingüística ou empréstimos. Para o autor, o bilíngüe, ao estabelecer contato com o monolíngüe, opta pela língua de seu interlocutor e desativa a outra. A desativação total de um código pelo bilíngüe é, no entanto, muito rara como comprovam o fenômeno de interferências de uma língua sobre outra.

Segundo Mello (1999, p. 83), interferência trata-se de “um desvio que ocorre na língua que está sendo falada devido à influência da outra língua que foi desativada”. Weinreich (1953, p. 01), um dos precursores nos estudos sobre línguas em contato, define interferência como “aquelas situações de desvio das normas da língua que ocorre na fala dos bilíngües como um resultado de sua familiaridade com mais de uma língua, isto é, como um resultado de línguas em contato, que será referenciado como fenômeno da interferência”. Conforme Borstel (1999), os estudos de Weinreich contemplam somente a interferência a nível intralingüístico, o que não é suficiente, pois há necessidade de considerar, também, os aspectos interlingüísticos. Para a autora, “as interferências podem ocorrer inconscientemente pelo falante bilíngüe, por fatores emocionais e situacionais que podem influenciar, em todos os níveis do sistema de uma língua, fonológico, morfológico, sintático, lexical e semântico” (p. 62).

As interferências ou transferências lingüísticas mais comuns nos textos escritos em língua portuguesa por alunos brasiguaios são as de natureza lexical, ortográfica e fonológica, e mais freqüentes, por sua vez, nos primeiros meses de contato com a língua portuguesa. A partir de uma releitura de Brown (1981), podemos dizer que se trata da fala pré-letramento, ou seja, a fase anterior ao letramento em língua portuguesa em que a fala exerce influência sobre a escrita iniciando um processo denominado pelo autor de “isomorfia parcial”. Assim, são comuns marcas da oralidade nas produções escritas. Tais marcas podem ser constatadas se considerarmos algumas características específicas do texto falado, como, por exemplo, as que assinalou Koch (1997): questão da referência, repetição, marcadores discursivos, justaposição de enunciados, discurso citado,

segmentação gráfica, autocorreção, grafia correspondente à palavra ou seqüência de palavras que correspondem por sua vez às transferências fonológicas para a escrita.

Ao lado das transferências lingüísticas há também o fenômeno das inferências ou hipóteses lançadas pelos alunos brasiguaios sobre a língua que está sendo aprendida, ou seja, a língua portuguesa. Durante a aquisição da língua portuguesa, os alunos brasiguaios, por não dominarem as regras de ortografia desta língua, lançam hipóteses sobre a escrita correta das palavras. Essas hipóteses, porém, são vistas por algumas pessoas de forma negativa e dão origem a pensamentos errôneos e contraditórios a respeito do bilingüismo. Um deles é o de que crianças bilíngües sejam cognitivamente inferiores às crianças monolíngües e de que o bilingüismo se constitua em um problema para a aprendizagem da língua majoritária ensinada pela escola. Essa visão está estreitamente relacionada, por sua vez, à de que os indivíduos que convivem em situações de línguas em contato e que não tenham o domínio lingüístico igual aos falantes nativos e um uso simétrico de ambas estariam vivendo uma situação que De Heredia (1989) denomina *semilinguismo*. Segundo o autor “esse termo é utilizado para definir o estado de uma pessoa que pode ‘se virar’ em duas línguas, mas que não é realmente competente em nenhuma”. Em outras palavras, um indivíduo capaz de fazer uso de duas línguas, porém sem ter o domínio completo de ambas. Entretanto, essas inferências ou hipóteses sobre a língua trata-se de um trabalho de apropriação da língua e não de erro como geralmente costumam ser vistas. Para De Heredia (1989, p. 205) “ao lado da analogia interna e das interferências externas, o erro é freqüentemente também fruto de uma inadequação dos sistemas de correspondência que o aprendiz estabelece entre as duas línguas”. Assim, os brasiguaios enquanto aprendizes de uma segunda língua em sua modalidade escrita como é o caso da língua portuguesa, constroem durante esse processo um sistema para si a fim de se exprimirem em uma língua, cuja modalidade escrita está em processo de aprendizagem. Com base nos pressupostos de De Heredia (1989), esse sistema deve ser visto como uma língua autônoma e não como desvios em relação à língua-alvo, pois apresenta uma estruturação própria, uma coerência interna que pode ser descrita sob forma de regras. O repertório verbal dos alunos brasiguaios pode ser identificado como pertencente em alguns momentos ao espanhol, em outros, ao português e, em outros momentos, como uma mistura dos dois. Trata-se de uma terceira língua, própria do indivíduo bilíngüe, que representa hipóteses de apropriação, tornando-se um processo natural e transitório, quando compreendido pelo professor.

É de grande valia, também, a compreensão pelo professor, conforme aponta Bakhtin (2000), de que todas as situações de enunciação do discurso/fala revelam escolhas particulares de formas, que são construídas a partir de ditames da enunciação. Assim, a palavra que entra para a enunciação é

uma unidade sócio-cultural do discurso-língua. Ela é dinâmica e dotada de tudo o que é próprio da cultura e das significações cognitivas e psicológicas do indivíduo. O indivíduo não pode, dessa forma, simplesmente despir-se de toda cultura adquirida até então, de sua identidade ou de todas as influências lingüísticas que têm recebido. Nesse sentido, a língua escrita é marcada pelos gêneros do discurso, ou seja, pelos gêneros secundários (institucionalizados) e pelos gêneros primários (linguagem familiar, cotidiana, dentre outras). Os discursos, enquanto textos escritos, não surgem *in vácuo*, mas são produzidos e lidos pelos usuários em situações específicas, nas quais eles constroem uma representação não só do texto pelos elementos lingüísticos, mas também de um contexto pragmático-social da produção escrita.

### ANÁLISE DE PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS BRASIGUAIOS

Um estudo sociolingüístico e etnográfico como aqui se propõe requer a descrição, reflexão e interpretação dos problemas lingüísticos que surgem entre os membros de grupos interétnicos, neste caso espanhol/português, apresentando os fatores sócio-históricos e educacionais sobre aquilo que constitui a cultura deste grupo minoritário. Tais fatores poderão trazer uma luz para os problemas iniciais de letramento em comunidades multilíngües.

Em salas de aula de realidade lingüística bilíngüe, numerosas na região oeste do Paraná, a escola não pode ignorar os aspectos contextuais das minorias lingüísticas e a realidade lingüística vivenciada no Paraguai. Muito menos deve privar os alunos dos conhecimentos intelectuais e sociais que possam propiciar a ampliação dos conhecimentos e o acesso a uma pluralidade de sistemas e referências de valores.

Sob esta perspectiva, nas possíveis análises sobre as produções escritas em sala de aula, o olhar estará atento à observação de como se caracterizam as marcas dos indícios de transferências lingüísticas orais para os textos escritos produzidos por alunos brasiguaios, bem como sobre quais hipóteses é construído o registro ortográfico de vocábulos em língua portuguesa. Buscar-se-á detectar, a partir deste estudo, os traços de alternâncias fonológicas multiculturais que se encontram na prática social de produções escritas.

Segundo Signorini (2001, p. 98), a escrita mostra um hibridismo não previsto pelos padrões de teorização e do uso formal da escrita institucionalizada. Portanto, neste estudo, as marcas caracterizadas nas produções escritas são a presença de fortes traços lingüísticos, associados à língua falada, ou seja, a transferência e/ou o princípio de saliência fônica nas produções escritas de alunos brasiguaios, sobretudo, quando a língua

falada em questão não é atuante em nenhum contexto comunicativo, a não ser em alguns momentos durante as interações familiares desses indivíduos. Mesmo que estes traços de transferências do oral para o escrito estejam presentes, não podem ser vistos como intrínsecos ao texto enquanto artefato lingüístico, isto é, como uma evidência possível de ser identificada por qualquer leitor em qualquer situação, mas como um efeito que se verifica, ou não, na leitura, em função do conjunto das práticas de letramento em que se dá a interlocução mediada pela escrita.

A base empírica desta discussão é constituída de textos escritos, produzidos por alunos brasiguaios de sétima série do ensino fundamental em suas tentativas de comunicação de escrita institucionalizada.

A sua própria escrita é percebida e não é desvinculada de uma situação real de comunicação social e, portanto, de uso de uma prática sócio-discursiva e cognitiva específica. Os textos que vão nortear esta reflexão foram produzidos em sala de aula, como resposta a uma atividade proposta pela professora de Língua Portuguesa.

### *Têxto 1 - Meu dia a dia no pasado*

Minha amizade comeseu se procreando no ano de 1997, cuando comesei de ir na aula conhesi 2 amigas de berdade, Elas se jamavan Nilda Rosa y Irmã Gamara erân ermans. Eu as aplilidei de Zuli y Lulita, Irmã ia na 1ª sere com migo i a Nilda hia na 2ª sére tamben. Tinha mais algumas meninas que ian na aula mais elas nãon eram amigas de berdade. A Irmã no comeso eu me di ven con ela a Lulita ela era muinto cruel com migo eu falaba para a Irmã que ela nãon era para falar com a Nilda mas no comeso eu nen imaginaba que as duas eran ermans.

depois na 2ª série eu fui un meio ano a escola onde eu comesei a 1º sere na Esc: Graduada Nº 5.466, y depois eu fui tranferida para a escola Santa Bárbara Nº 4.627, la eu fis as pase con a Nilda Rosa e deis dese dia eu sou amiga da Nilda ia Irmã deis da quele momento cuando eu jeguei na escola no mesmo dia eu fis as pases com as duas na quela hora começamos de compartilhar nosas alegrias e infilidades eu aprendi con elas que uma amizade e para sempre no ano de 1999 eu entrei na 3ªC, otra vei na escola 4.627 na metade do ano a jente brigou por causa de uma dor de cabesa eu estava com uma dor de cavesa tremenda porque eu fou jogar bola nos estabamos no jinasio eu pedi lisenza para pasar ela falou para min que nãon depois nos estanbamos no refeitório entãon persevi que ela estava estrañha glaro que eu fui falar con a Nilda para saber o que se pasaba com ela foi uma surpresa algen enjeu a sua cabesa de bobajens dise muntas coisas para ela ate oje non descubri quen foi tamben nãon quis perguntar a minha amiga estava contra min ela me jamou de nome feio a gente se



pegou no tapa ai a guerra estava declarada entanto a profesora entrou e viu nos duas brigando entan no lebou a direçãon la rolou o maior baraca com o diretor nos hicemos as pases o diretor falou um monte de barbaridades y nos féis dar as mons ela non estava a fin demorou um tempo i ela concordou en fazer as pases o diretor falou que ia jamar nosos pais ela ficou com medo porque o pai dela era munto bravo entan eu falei que non era presiso a jente ia voltar a amisade y foi asin eu debolvei as minhas coisas para ela y, ela para min. E boltei a ser amiga na cuarta série. Na Esc: N°5.466 la eu entra na escola con muitos companheiros y amigo é glaro que todos que estaban nas escolas eran meus amigos eu conhesi un pia o Adilson ele nãon era meu namorado ele ia na 6 série todos os visinhos ian na quela escola e o Adilson ele y a erman dele sofreron muito porque os pais deles morerãn ficaran sosinhos más o Adilson era maior de idade ele tinha 19, anos ele ficou responsabel por tudo os pais ele eran munto ven de vida tinha muita tera eles 2 ficaran erderos de tudo que os pais posuian os pais moreran porque um caminhon bateu na trasera do caro dos 2 onde eles cairon fora numa curba que tinha um moro muito fundo para baijo i o asidente aconteseu porque eles nãon tinhãn sinto de segurança. A mulher moreu ja cuando estava no hospital tebe uma parada cardíaca eu nãon quis ir no intero dos pais do Adilson i da Ana Paula que tinha 6 anos. I cuase no fim do ano o profesor que au mesmo tempo tambien era diretor sempre falaba para mim que eu ia tirar o premio de melhor aluna más ele me subornou eu tinha as melhores notas no Bolitin o pai de uma aluna deu dinheiro para o diretor para que a sua filha tirase o premio eu fiquei jocada com oque aconteseu, eu ajo que fiquei doente pelo joque, de do dia nunca mais fui para cara do profesor. Bem eu pasei a cuarta série.

[...]

No ano de 2002 tinha um profesor muinto bom – sinho por primera vês eu tirei o premio de melhor aluna da sala de aula eu me esforcei de mais entan de tanto estudar eu fiquei com um tumor na cabesa y con comeso de menegite meus pais me troseron a qui no hospital daí uma vensedera que me curou la da farmasia Conseisãon de Itaipulândia, eu fiquei doente vem no dia do aniversario do meu erman minha main me trose para ca, no dia 20 de maio foi isso i as aulas comesaron no dia 15 de feberero, deis do dia 20 ate agora tenho que fazer cada meis uma reconsulta y tomografia eu sofri muito e consegui superar, au longo do ano eu ainda sai melhor aluna consegi superar o inposibel poriso de tanto minha main se precipar com migo ela esta nesse estado com o problema de corazon.

### *Texto 2 – (sem título)*

la no paraguai era bei legau encuanto nois tava morando la ta va bau cuando eu era pequeno nois tinha muitas galias y pintio pequeno daí eu

pegava os pintio e matava e ponhava nua bousinha y a la aonde que o meu pai tava i falava pai que me compra esses pintinho. dai o pai pegava uma sinta e me batia la nos tinha un cavalo y eu gostava de andar no cavalo eu amuntei y dai eu amuntei y fui pa da uma voltinha mas cuando eu tava saindo ele pulo ime derubo y me machuquie.

O que eu gosto de facer na mia vida eu gosto de estudar y jogar futebol e conversar sobe as coisas das escola. de antes eu gostava de brigar com os colegas de aula y agora que eu to mais grande eu não brigo mais.

la no Paraguai nos tinha uma cacha y daí nos tinha de tudo que era animal y daí no inverno era rui de levanta sedo pra i trata dos animal i daí eu não queria levantar sedo y dai o meu pai pegava una sinta ia la na mia cama y ele falava vai levanta o vai apanha.

O meu irmão crebou a perna fais 2 años atras.

Os textos transcritos acima foram escritos em letra cursiva, respectivamente, por uma garota e um garoto brasiguaios estudantes da sétima série do ensino fundamental e provenientes de comunidades rurais do Paraguai. A menina é falante da língua alemã em suas interações familiares; falante da língua portuguesa em suas relações com amigos usuários dessa língua e usuária da língua espanhola com colegas e professores na época em que estudava no Paraguai. O menino, autor do texto 2, por sua vez, é falante da língua portuguesa com amigos e familiares e era usuário da língua espanhola em contexto escolar quando morava no Paraguai.

Os textos escritos no contexto institucional escolar pertencem ao tipo narrativo e apresentam como características o uso de formas agramaticais da língua formal, problemas de pontuação e estrutura textual, além de transferências orais e fonológicas para a escrita e estratégias de registro ortográfico utilizados devido ao desconhecimento de formas de registro de alguns vocábulos da língua portuguesa. As interferências orais sobre a escrita no *texto 1* resultam do bilingüismo espanhol/alemão/português vivido pela menina brasiguai, enquanto que as interferências orais sobre a escrita no *texto 2* resultam do bilingüismo português/espanhol vivido pelo garoto. Entre as principais transferências orais para a escrita encontradas no *texto 1* destacam-se:

- Troca da consoante oclusiva velar vozeada por desvozeada [g] > [k] na palavra “glaro”;
- Uso da vibrante simples em contextos da vibrante múltipla, tais como nos vocábulos: “baraca”, “guera”;
- Troca da fricativa alveopalatal desvozeada pela vozeada [ʃ] > [ʒ], ocorrendo, dessa maneira, a substituição das letras “x” e “ch” pela letra “j” em vocábulos como: “baijo”, “jocada”, “ajo”, “joque”, “jamavan”;
- Troca da fricativa labiodental vozeada [v] pela oclusiva bilabial

vozeada [b] nos vocábulos como: “berdade”, “imaginaba”, “pensaba”, “lebou”, “feberero”. Esse fato pode ser explicado pelo fato de que a oclusiva bilabial vozeada [b] é a pronúncia do que se escreve em espanhol com as letras “v” e “b”. Embora em espanhol não haja uma diferença na pronúncia, na escrita não se pode trocar uma letra pela outra.

- Registro de palavras conforme a pronúncia que resulta em trocas de vogais: “i” ao invés de “e”, e/ou omissão das mesmas. Exemplo: “sere”;
- Substituição da nasal ortográfica “-ão” por “-on”: “non”, “mons”;
- Uso da variedade não-padrão de língua portuguesa para a escrita: “deis”, ao invés de “desde”.

No *texto 2*, entretanto, entre as principais transferências orais para a escrita, pode-se citar o uso de palavras caracterizadas como pertencentes à variedade não-padrão de língua portuguesa que correspondem aos traços graduais e descontínuos aos quais se refere Bortoni-Ricardo. Exemplos: uso de “nois” como referência a “nós”, “amuntei” como referência a “montei”, “pa” para referir-se a “pra”, “sobe” para “sobre”, “catcha” para “chácara”, “crebou para quebrou”. O autor do texto também fez uso do vocábulo “facer” como resultado da interferência lexical da palavra “hacer” da língua espanhola que corresponde à “fazer” em língua portuguesa. Ocorreu, portanto, a justaposição entre os vocábulos de língua portuguesa e língua espanhola “fa de fazer” + “cer de hacer” = facer. Houve, da mesma maneira como no *texto 1*, uso da vibrante simples em contextos em que era exigido o uso da vibrante múltipla, tais como a palavra “derubo”.

Além das transferências orais para a escrita, outros “erros” presentes nestes textos podem ser compreendidos como hipóteses construídas sobre a ortografia de palavras em língua portuguesa influenciadas, por sua vez, pela alfabetização em espanhol. Entre essas se podem destacar no *texto 1*:

- O emprego recorrente da nasalização representada por –n no final das palavras, como ocorre no espanhol: “eran”, “tamben”, “ian”, “nãon”, “main”;
- Hipótese sobre a representação da nasalidade pelo emprego do til: “estrañha”, “morerãn”, “nõn tinhãn”
- Troca de “b” por “v”: “cavesa”. A aluna reconhece que as regras ortográficas do português e do espanhol são distintas, porém confunde-se diante do registro de palavras em português, pois aprendeu, em língua espanhola, que a oclusiva bilabial vozeada [b] pode ser registrada com as letras “v” e “b”, que em língua espanhola são denominadas “be corta” e “be larga”;
- Uso de um “s” quando seriam necessários dois em língua portuguesa para a representação gráfica do fonema [s]. Não há, entretanto, em espanhol, o uso de “ss” para a representação de [s]: “dese”, “nosa”, “pasar”, “dise”, “profesor”;
- Substituição da conjunção “e” pela correspondente “y” em espanhol;

- Uso da velar oclusiva surda [k] representada pela letra “c” quando seguida de “u”, nos casos em que o fonema [k] deveria ser grafado por “q” seguido de “u”, nas palavras de língua portuguesa. Exemplos: “cuando”, “cuarta”, “cuase”;
- Uso da letra “z” que, em espanhol, representa a fricativa alveolar surda [s] no lugar do que ocorreria, em língua portuguesa, o uso de “ç”: “licenza”, “corazon”;
- Juntura: embora seja um fato também muito freqüente entre os alunos brasileiros alfabetizados em português, o bilingüismo parece contribuir para acentuar sua reincidência e mantê-la, na escrita, por um período mais longo de escolaridade: “oque” ao invés de “o que”, “ia Irma” ao invés de “e a Irma”;
- Separação indevida: em oposição à juntura, aparecem as separações indevidas, marcando uma flutuação da regra ortográfica - “com migo” ao invés de “comigo”, “bom sinho” ao invés de “bonzinho”;
- Interferência lexical do vocábulo espanhol “hacer” como hipótese para o registro da correspondente em português “fazer”: “hicemos”.
- Interferência lexical de língua espanhola na palavra “debolvei” para representar “devolvi”. O morfema modo-temporal de muitos verbos de primeira pessoa do singular no tempo passado do indicativo possui a desinência –ei, como por exemplo, “comesei” em verbos da primeira conjugação, cujo infinitivo, portanto, é terminado em –ar. O verbo “devolver”, no entanto, pertence à segunda conjugação. Tal erro justifica-se como conflito lingüístico vivenciado pela garota no momento do registro da palavra “debolvei”.

Da mesma maneira que no *texto 1*, no *texto 2* houve fenômenos como juntura e separação indevida: “ime derubo” para “e me derrubou”; “y a” para “ia”; substituição da conjunção “e” pela correspondente “y” em espanhol; uso da letra “c” seguida de “u” em vocábulos que deveriam ser grafados em “q” seguido de “u” em língua portuguesa: “encuanto”, “cuando”; e, finalmente uso do til sobre a letra “n” da palavra “años” para representar nasalidade.

Além dessas hipóteses construídas em função de seu bilingüismo e da correspondência entre o português e o espanhol, outros “erros” ortográficos surgiram no texto como resultado de inferências realizadas sobre a língua portuguesa, algumas das quais são comuns em crianças brasileiras. Caracterizam o *texto 1*:

- Hipóteses quanto à acentuação: “féis” ao invés de “fez”;
- Omissão da acentuação: “premio”, “farmasia”;
- Hipótese quanto à representação gráfica do fonema [s] que podem ser representados em língua portuguesa tanto pelas letras “c”, “s”, “ç”, “x”: “presiso” ao invés de “preciso”; “comesei” ao invés de “comecei”;
- Devido ao conhecimento de que em língua portuguesa é possível

representar a fricativa vozeada alveolar [z] pela letra “s” (tal como na palavra “mesa”), são comuns hipóteses lançadas pela aluna quanto ao uso dessa letra no lugar do que seria correto o uso da letra “z”:  
 “amidade” ao invés de “amizade”; “pase” ao invés de “pazes”;  
 - Omissão da letra “u” precedida do fonema [g] e seguido do [e] ou [i]:  
 “algen”, “consegi”. A construção dessa hipótese se fundamenta no não reconhecimento do grupo “gu” para representar o fonema [g] neste contexto. Segundo Santos (1999) o grupo “gu” pertence a um grupo problemático porque esta forma gráfica tem valores fonológicos: [gu] em apazigúe, [gw] como em água e [g] como em guerra.  
 - Troca da letra “g” por “j”, uma vez que ambas podem representar, ortograficamente, a fricativa vozeada palato-alveolar [ʒ]: “bobajens”, “jente”, “jinasio”.

No *texto 2*, diante da dificuldade da representação do dígrafo “nh”, o aluno decidiu omiti-lo originando a escrita de palavras, tais como “galia” para “galinha”, “pintio” para “pintinho”, “mia” para “minha”. O aluno sentiu dificuldades também para o registro de ditongos nasais e palavras terminadas em “em” e “im”, cuja escrita resultou em “bau” em lugar de “bom”, “bei” para “bem”, “rui” para “ruim”; o desconhecimento da regra de emprego do “m” no meio de palavras pode ser evidenciado pelo registro de “imverno” e “comversar”; houve troca da letra “l” por “u” em palavras como “bousinha”, “legau”; e, conforme ocorrido no *texto 1*, hipótese quanto à representação gráfica do fonema [s] que levou à substituição da letra “s” por “c” no registro das palavras “sedo” e “sinta”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se, neste estudo, que os fatores culturais, cognitivos e sociopsicológicos dos alunos brasiguaios como resultado de sua experiência bilíngüe marcam sua comunicação tanto oral quanto escrita através das transferências orais materializadas no registro de vocábulos em língua portuguesa em textos institucionalizados. Seu bilingüismo também dá origem a inferências realizadas sobre a língua portuguesa que resultam, por sua vez, em hipóteses de escrita ortográfica. Tanto as transferências orais para a escrita quanto as estratégias ortográficas realizadas sobre a língua portuguesa, nos textos analisados, são reflexos do bilingüismo português/espanhol e do bilingüismo português/espanhol/alemão. A análise permitiu verificar que o bilingüismo desencadeia conflitos lingüísticos durante o registro dos processos psicológico e cognitivo dos falantes brasiguaios quando esses misturam os códigos utilizados para sua comunicação.

A fim de garantir a manutenção da dignidade, identidade e do respeito ao indivíduo brasiguai, há a necessidade de serem reconhecidas,

respeitadas e valorizadas, além de sua língua materna, sua herança cultural e lingüística. Ao lado do respeito atribuído à variedade lingüística do indivíduo, a escola deve promover o ensino da língua da maioria da população conforme propõe a prática pedagógica.

No trabalho com a escrita, considera-se importante trabalhar com os fenômenos das variedades lingüísticas, com as diferenças lingüísticas em relação à norma a fim de alcançar práticas de ensino que possam solucionar as dificuldades existentes nas produções escritas e orais. Concorda-se com Borstel (2002) quando afirma que os alunos vão entender o processo cognitivo do sistema de uma segunda língua se adquirirem primeiro este processo em sua língua materna. No caso específico dos alunos brasiguaios, este entendimento deve partir de sua primeira língua de escolarização, ou seja, o espanhol, de modo que o fenômeno das mudanças fônicas, por exemplo, possam ser explicadas como alteração de fenômenos articulatórios ou de percepção. Para que isso de fato ocorra, as variedades lingüísticas dos alunos devem ser acolhidas e respeitadas pela escola, ou no dizer de Bagno (2001, p. 157) “a escola deve dar espaço ao máximo possível de manifestações lingüísticas, concretizadas no maior número possível de gêneros textuais e de variedades da língua”.

## REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. *Dramática da Língua Portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão*. São Paulo: Loyola, 2001.
- BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1979.
- BORSTEL, C. N. Von. *Contato lingüístico e variação em duas comunidades bilíngües do Paraná*. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.
- \_\_\_\_\_. Bilingüismo: situações sociolingüísticas. In: *Revista Varia Scientia*, n. 01, p. 11-17, 2001.
- \_\_\_\_\_. Cenas da escrita: indícios de transferências lingüísticas orais. In: *Anais da 5ª Jornada de Estudos Lingüísticos e Literários*. Marechal Cândido do Rondon: Gráfica Escala, 2002.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização & Lingüística*. São Paulo: Scipione, 1995.
- DAMKE, C. *Sprachgebrauch und Sprachkontakt in der deutschen Sprachinsel in Südbrasilien*. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; New York; Paris; Wien: Lang, 1997.
- DE HEREDIA, C. Do Bilingüismo ao Falar Bilíngüe. In: VERMES, G & BOUTET, J. (orgs.) *Multilingüismo*. Campinas: Unicamp, 1989: 177-220.
- FISHMAN, J. A. A Sociologia da Linguagem. In: FONSECA, M. S. V.; NEVES, M. F. (orgs.) *Sociolingüística*. Rio de Janeiro: ed. Eldorado, 1974.

- GROSJEAN, F. *Life with two languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.
- HEYE, J. Sociolinguística. In: \_\_\_\_\_. *Manual de Lingüística*. 2. ed. São Paulo: Global, 1986.
- HOFFMAN, C. *An introduction to bilingualism*. London: Longman, 1991.
- JUNG, N. M. *Eventos de Letramento em uma escola multisseriada de uma comunidade rural bilíngüe (alemão/português)*. Dissertação de Mestrado. Campinas/SP: IEL/Unicamp, 1997.
- MELLO, H. A. B. de. *O falar bilíngüe*. Goiânia: ed. da UFG, 1999.
- PEREIRA, M. C. *Naquela comunidade rural, os adultos falam “alemão” e “brasileiro”. Na escola, as crianças aprendem o português: um estudo do continuum oral/escrito em crianças de uma classe bisseriada*. Campinas: ed. Unicamp, 1999.
- SANTOS, M. E. P. *Fatores de Risco para o Sucesso Escolar de Crianças Brasileiras nas Escolas de Foz do Iguaçu: Uma Abordagem Sociolinguística*. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR, 1999.
- SKUTNABB-KANGAS, T. *Bilingualism or not: the education of minorities*. Clevedon: multilingual matters, 1981.
- SIGNORINI, I. Construindo com a escrita “outras cenas de fala”. In: SIGNORINI, I. (org.). *Investigando a relação oral/escrito*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- WEINREICH, U. *Languages in contact*. Mouton: The Hague, 1974.

Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Colegiado do Curso de Letras — Campus de Mal. Cândido Rondon

**REVISTA TRAMA**

Versão eletrônica disponível na internet:  
[www.unioeste.br/saber](http://www.unioeste.br/saber)