



UFRR

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

FABRICIO PAIVA MOTA

**CONTATO LINGÜÍSTICO NA FRONTEIRA BRASIL/VENEZUELA: PRODUÇÕES
TEXTUAIS DE HISPANOS APRENDIZES DE PLE**

Boa Vista

2014

FABRICIO PAIVA MOTA

CONTATO LINGUÍSTICO NA FRONTEIRA BRASIL/VENEZUELA: PRODUÇÕES
TEXTUAIS DE HISPANOS APRENDIZES DE PLE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima, como um dos pré-requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Língua e Cultura Regional. Apresentada em 20 de março de 2014 e avaliada pela seguinte banca examinadora:



Prof. Dra. Maria Odileiz Sousa Cruz

Orientadora – PPGL/Universidade Federal de Roraima



Prof. Dra. Aparecida Negri Isquierdo

1º avaliador – PPGMEL/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



Prof. Dr. Manoel Gomes dos Santos

2º avaliador – PPGL/Universidade Federal de Roraima



Prof. Dr. Lourival Novais Néto

Suplente – PPGL/Universidade Federal de Roraima

Boa Vista

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima)

M917c Mota, Fabricio Paiva.

Contato linguístico na fronteira Brasil/Venezuela: produções textuais de hispanos aprendizes de PLE. -- Boa Vista, 2014.
105 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Odileiz Sousa Cruz.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Roraima,
Programa de Pós-Graduação em Letras.

1 – Língua estrangeira. 2 – Produções textuais. 3 – Interferência linguística. 4 – Brasil. 5 – Venezuela. I - Título. II – Cruz, Maria Odileiz (orientadora).

CDU – 806.90

Para que Deus vos deu a inteligência e a ciência, senão para repartir com vossos irmãos, para os adiantar no caminho da alegria e da felicidade.

Livro dos Espíritos – Capítulo IX

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Profa. Dra. Maria Odileiz Sousa Cruz pelos laços que nos une ao Ceará.
À *Fundación Carolina* pela bolsa concedida nos meses de janeiro e fevereiro de 2013 e ao meu orientador na *Universidad de Cádiz*, Prof. Dr. Manuel Rivas Zancarrón.

Aos professores Dr. Lourival Novais Néto e Dra. Mônica Maria Guimarães Savedra por suas contribuições na qualificação deste trabalho.

Aos professores Dra. Aparecida Negri Isquierdo e Dr. Manoel Gomes dos Santos por aceitarem o convite de participarem da defesa desta dissertação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima (PPGL/UFRR) e à nossa secretária Andreia.

Aos meus companheiros da III Turma do PPGL/UFRR, em especial, Maria do Socorro Melo Araújo. Compartilhamos não apenas a mesma orientadora, mas também muitas histórias de vida.

Ao Curso de Português para Estrangeiros da Universidade Estadual de Roraima (UERR), seus gestores, seus professores e, especialmente, seus alunos.

À minha família e, em especial, minha pequena Keona.

Aos meus amigos e minhas amigas, dentre os quais cito Duí Farias, Fabricio Ono, Miguel Linhares e Ricardo Souza.

Ao meu companheiro Eliabe Procópio pela leitura, pela revisão textual e pelo apoio na conclusão deste trabalho e pelos agradáveis momentos compartilhados.

RESUMO

O fenômeno de línguas em contato não é recente. Desde a Antiguidade, povos circulam pelo planeta estabelecendo conexões com outros povos. No contexto brasileiro, o contato entre falantes de línguas diferentes é um fenômeno acentuado, principalmente nas zonas fronteiriças com os países da América do Sul. No cenário roraimense, extremo norte do Brasil, foco de nossa investigação, existem duas fronteiras: ao norte com a Venezuela e ao leste com a Guiana. Dada à localização geográfica, o estado de Roraima é um dos poucos no país com fronteiras trilíngues, cujas línguas oficiais são o Português, o Inglês e o Espanhol. Este trabalho tem por objetivo geral analisar o contato linguístico por meio de produções textuais de venezuelanos aprendizes de Português como Língua Estrangeira (PLE); os objetivos específicos são discutir propostas teórico-metodológicas sobre o contato linguístico entre Português e Espanhol, definir os tipos de contato linguístico presentes nas produções textuais de venezuelanos aprendizes de Português; caracterizar sociolinguisticamente o venezuelano aprendiz de Português como Língua Estrangeira. Para alcançarmos os objetivos propostos, analisamos vinte produções textuais de venezuelanos, baseando-nos nas categorias linguísticas: Alternância de Código, Transferência e Interferência linguísticas. Do ponto de vista linguístico, os resultados apontam para uma Alternância de Código intraoracional, concentrando-se no final da mesma oração; Transferência linguística do tipo ortográfica, em que o informante transferiu estruturas ortográficas do Espanhol para o Português; e Interferência também do tipo ortográfica, em que o aluno omitiu acento em palavras portuguesas e confundiu grafemas. Do ponto de vista sociolinguístico, nosso informante é do sexo feminino entre 20 e 54 anos, possui nível superior, reside na Venezuela e estuda português há aproximadamente 04 anos para fins acadêmico-profissionais. Tendo em vista um cenário multilíngue, como o apresentado entre Brasil/Venezuela, em que as fronteiras geográficas nem sempre correspondem com as linguísticas, concluímos que a Língua Portuguesa está ocupando uma posição privilegiada no extremo norte brasileiro nos últimos anos, sendo a inserção do curso de PLE em Pacaraima, uma prova disso. Dentre os fenômenos de contato linguístico relatados, a Interferência foi a mais produtiva nas produções textuais dos alunos, o que mostra a proximidade entre o Português e o Espanhol.

Palavras-chave: Alternância de Código. Transferência linguística. Interferência linguística. PLE. Fronteira.

ABSTRAT

The phenomenon of language contact is not new. Since old times, people roam the planet establishing connections with other people. In the Brazilian context, the contact between speakers of different languages is a prominent phenomenon, especially in border areas with countries of South America. *Roraimense* scenario, in the extreme north of Brazil, the focus of our investigation, there are two boundaries: Venezuela to the north and Guyana to the east. Given the geographical location, the state of Roraima is one of the few in the country with a trilingual border, whose official languages are Portuguese, English and Spanish. This work aims at analyzing language contact through textual productions of Venezuelans learners of Portuguese as a Foreign Language (PFL), the specific objectives are the discussion of theoretical-methodological proposals on language contact between Portuguese and Spanish, defining the types of linguistic contact presented in textual productions of Venezuelans learners of Portuguese; characterizing sociolinguistically the Venezuelan learner of Portuguese as a Foreign Language. To achieve the proposed objectives, we analyzed twenty textual productions of Venezuelans, based on the following linguistic categories, namely: Code Switching, Transfer and linguistic Interference. From a linguistic point of view, the results point to an Interactional Code Switching, concentrated on the end of the same sentence; linguistic transfer of Spelling type, in which the informant transferred orthographic structures of Spanish to Portuguese, and also interference of spelling type, in which the student omitted accent in Portuguese words and confused graphemes. From the sociolinguistic point of view, our informants are female between 20 and 54 years old, undergraduate level, live in Venezuela and have studied Portuguese for nearly 04 years for academic and professional purposes. Considering a multilingual scenario, as presented between Brazil/Venezuela, where geographical boundaries do not always correspond with the language, we conclude that the Portuguese language is occupying a privileged position in the Brazilian north end in recent years, with the inclusion of PFL course in Pacaraima as consequence of that. Among the reported phenomena of linguistic contact, Interference was the most productive in the textual productions of the students, showing the proximity between the Portuguese and Spanish.

Key words: Code-switching. Transfer linguistic. Interference linguistic. PLE. Border Brasil/Venezuela

RESUMEN

El fenómeno de las lenguas en contacto no es algo reciente. Desde la Antigüedad, los pueblos giran por el planeta estableciendo conexiones con otros pueblos. En el contexto brasileño, el contacto entre hablantes de lenguas distintas es un fenómeno intenso, sobre todo en las zonas fronterizas con los países de Sudamérica. En el escenario *roraimense*, extremo norte de Brasil, lugar de nuestra investigación, hay dos fronteras: al norte con Venezuela y al este con Guyana. Por la proximidad geográfica, el estado Roraima es uno de los pocos en el país con fronteras trilingües, cuyas lenguas oficiales son el Portugués, el Inglés y el Español. Este trabajo tiene por objetivo analizar el contacto lingüístico a través de producciones textuales de venezolanos aprendices de Portugués como Lengua Extranjera (PLE); los objetivos específicos son discutir propuestas teórico-metodológicas sobre el contacto lingüístico entre Portugués y Español, definir los tipos de contacto lingüístico presentes en las producciones textuales de venezolanos aprendices de Portugués; caracterizar sociolingüísticamente el venezolano aprendiz de Portugués como Lengua Extranjera. Para lograr los objetivos propuestos analizamos veinte producciones textuales de venezolanos, basándonos en las siguientes categorías lingüísticas, cuales sean: Alternancia de Código, Transferencia e Interferencia lingüísticas. Desde el punto de vista lingüístico, los resultados apuntan para una Alternancia de Código intraoracional, concentrándose en el final de la misma oración; Transferencia lingüística del tipo ortográfica, en que el informante transfirió estructuras ortográficas del Español hacia el Portugués; e Interferencia lingüística también del tipo ortográfica, en que el alumno suprimió los acentos en palabras portuguesas y confundió grafemas. Desde el punto de vista sociolingüístico, nuestro informante es del sexo femenino entre los 20 y 54 años, posee nivel superior, vive en Venezuela y estudia portugués a unos 04 años para fines académico-profesionales. Llevando en cuenta el escenario multilingüe, Brasil/Venezuela, en que las fronteras geográficas ni siempre corresponden a las lingüísticas, concluimos que la Lengua Portuguesa está ocupando una posición de prestigio en el extremo norte brasileño en los últimos años, un ejemplo es el curso de PLE en Pacaraima. Entre los fenómenos del contacto lingüístico presentado, la Interferencia fue la más productiva en las producciones textuales de los alumnos, lo que muestra la proximidad entre el Portugués y el Español.

Palabras clave: Alternancia de Código. Transferencia lingüística. Interferencia lingüística. PLE. Frontera Brasil/Venezuela.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Alternância de Código
ANEP	<i>Administración Nacional de Educación Pública</i>
BR	Brasil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDIF	Comissão Permanente para o Desenvolvimento e a Integração da Faixa de Fronteira
Celpe-Bras	Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
DPU	Dialeto Português do Uruguai
EaD	Educação à Distância
GTPL	Grupo de Trabalho sobre Políticas Linguísticas do MERCOSUL Educativo
GUY	Guiana
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFPA	Instituto Federal do Pará
IFRR	Instituto Federal de Roraima
INE	<i>Instituto Nacional de Estadísticas</i>
L	Leste
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
LMN	Língua não Materna
MC	Mudança de Código
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MERCOSUR	<i>Mercado Común del Sur</i>
MS	Mato Grosso do Sul
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
N	Norte
O	Oeste
PB	Português Brasileiro
PEIBF	Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira
PF	Polícia Federal
PIBICT	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica
PLE	Português como Língua Estrangeira
S	Sul
TI	Terra Indígena
TL	Transferência Linguística
UERR	Universidade Estadual de Roraima
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNIVIRR	Universidade Virtual de Roraima

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Número de municípios em faixas de fronteira no Brasil	16
Quadro 2	- Alguns conceitos sobre Transferência linguística	35
Quadro 3	- Formas e fatores de Interferência em geral	39
Quadro 4	- Cruzamento entre Alternância/Transferência/Interferência	78
Quadro 5	- Localização dos informantes	80
Quadro 6	- Tempo que estuda/fala Português	81
Quadro 7	- Uso cotidiano de Português	82
Quadro 8	- Contextos de uso da Língua Portuguesa	82

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Cartaz em loja – Santa Elena de Uairén/Venezuela	26
Figura 2	- Fachada de loja em Pacaraima/Brasil	30
Figura 3	- Mapa de cidades gêmeas brasileiras	45
Figura 4	- Mapa Rodoviário de Roraima	47
Figura 5	- Mapa Político do Estado Bolívar	48
Figura 6	- Gincana Cultural PLE/UERR	54

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1	- <i>Continuum</i> da gramaticalidade do contato linguístico	33
Diagrama 2	- Distribuição dos dados vs. <i>continuum</i> gramaticalidade	77

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	- Alternância de Código	61
Gráfico 2	- Tipos de Transferência	64
Gráfico 3	- Tipos de Interferência	68
Gráfico 4	- Interferências ortográficas (grafia)	69
Gráfico 5	- Interferências ortográficas (acentuação)	71
Gráfico 6	- Interferência gramatical	73
Gráfico 7	- Interferência lexical	75
Gráfico 8	- Tendência entre Transferência/Interferência	77

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	15
1	CONTATO LINGUÍSTICO	22
1.1	Línguas em Contato	22
1.2	Alternância de Código	26
1.3	Transferência linguística	33
1.4	Interferência linguística	38
2	ENSINO DE PLE NA FRONTEIRA BRASIL/VENEZUELA	44
2.1	Contexto sociogeográfico	44
2.2	Português/LE e sua interface com Espanhol/LM	49
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	55
3.1	Categorias linguísticas	55
3.1.1	Alternância de Código	55
3.1.2	Transferência/Interferência linguísticas	55
3.2	Perfil sociolinguístico dos informantes	55
3.3	Instrumentos de coleta	57
4	ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DE VENEZUELANOS	59
4.1	Do ponto de vista linguístico	59
4.1.1	Alternância de Código	59
4.1.2	Transferência/Interferência linguísticas	63
4.1.2.1	Transferência linguística	64
4.1.2.2	Interferência linguística	67
4.1.2.3	Cruzamento dos dados de Alternância, Transferência e Interferência	76
4.2	Do ponto de vista sociolinguístico	78
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	87
	APÊNDICE A – Lista de cidades-gêmeas: Brasil e países hispanofalantes .	92
	APÊNDICE B – Questionário	93
	ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	95
	ANEXO B – Textos pré-análise	97
	ANEXO C – 1ª coleta: Crítica do filme E aí, comeu?”	99
	ANEXO D – 2ª coleta: Simulado Celpe-Bras	102

INTRODUÇÃO

O fenômeno de línguas em contato não é recente. Desde a Antiguidade, povos circulam pelo planeta estabelecendo conexões com outros povos. No contexto brasileiro, o contato entre falantes de línguas diferentes é um fenômeno acentuado, principalmente nas zonas fronteiriças. No cenário roraimense, extremo norte do Brasil, foco de nossa investigação, existem duas fronteiras: ao norte com a Venezuela e ao leste com a Guiana. Dada à localização geográfica, o estado de Roraima é um dos poucos no país com fronteiras trilíngues, cujas línguas oficiais são o Português, o Inglês e o Espanhol, além das línguas indígenas e crioulas.

Não obstante, cabe salientar que, nos últimos vinte anos, o Brasil vem ganhando força política e econômica, especialmente, frente aos demais países do MERCOSUL. Desta maneira, nossa moeda passa a se valorizar diante das outras sul-americanas. Tal fato implica indiretamente as questões linguísticas, haja vista que brasileiros passam a viajar mais aos países da América do Sul e o setor de serviços, pouco a pouco, começa a oferecer tratamento diferenciado aos brasileiros. Um deles seria o uso da Língua Portuguesa por parte de hispanofalantes para com os turistas brasileiros seja no âmbito oral seja no escrito.

É sabido que as cidades fronteiriças são conhecidas por seu comércio e produtos de custo mais acessível. Observemos, por exemplo, as cidades Foz do Iguaçu e Ciudad del Leste, fronteira Brasil/Paraguai, locais onde há um intenso comércio e trânsito de falantes de diversas línguas, como, por exemplo, o Português, o Espanhol, o “Portuñol” e algumas línguas indígenas, dentre as quais citamos o Guarani. Não é diferente nas cidades de Pacaraima e Santa Elena de Uairén, fronteira Brasil/Venezuela, alvo de nossa investigação. Neste ambiente tão plurilíngue, surgem-nos alguns questionamentos: como se configura o contato entre o Português e o Espanhol, principais línguas utilizadas nessas cidades; como se manifestam a alternância/transferência/interferência de uma em relação à outra. A partir dessa situação descrita, observamos que existe um crescente uso da Língua Portuguesa nesses ambientes de contato.

Assim, muitos hispanofalantes buscam aprender o PB para diversos fins, tais como comerciais, acadêmicos e culturais. Nesse sentido, a UERR tem oferecido cursos de PLE no município de Pacaraima, voltados principalmente para a população de Santa Elena. Segundo dados do IBGE (2010), o Brasil possui aproximadamente 570 municípios localizados em faixas fronteiriças, que se encontram em uma faixa interna de 150 km de largura, paralela à

linha divisória terrestre do território nacional. A seguir apresentamos esses municípios agrupados em três regiões do país:

Quadro 1 – Número de municípios em faixa de fronteira no Brasil

Região	Estado	Número de Municípios	Países
Norte	Acre	22	Bolívia, Peru
	Amapá	08	Guiana Francesa, Suriname
	Amazonas	21	Colômbia, Peru, Venezuela
	Pará	05	Guiana, Suriname
	Roraima	15	Guiana, Venezuela
	Rondônia	27	Bolívia
Subtotal		98	
Sul	Paraná	139	Argentina, Paraguai
	Rio Grande do Sul	182	Argentina, Uruguai
	Santa Catarina	82	Argentina
Subtotal		403	
Centro-Oeste	Mato Grosso	25	Bolívia
	Mato Grosso do Sul	44	Bolívia, Paraguai
Subtotal		69	
Total		570	

Fonte: Adaptado do IBGE (2010)

Como podemos observar no Quadro 1, na região Norte, dos seis estados fronteiriços, quatro (Acre, Amazonas, Rondônia e Roraima) fazem fronteira com países hispano-americanos. Para esta pesquisa, selecionamos o estado de Roraima, cuja localização geográfica favorece o contato linguístico entre o Espanhol venezuelano e o Inglês guianense, utilizados ao lado de línguas indígenas e crioulas.

Embora, por motivos de afinidade linguística e teórica, tenhamos selecionado a fronteira Brasil/Venezuela como campo de estudo, é interessante registrar que a fronteira Brasil/Guiana, onde se localizam as cidades Bonfim/BR e Lethen/GUY, também é uma zona de contato linguístico muito produtiva para estudos linguísticos, pois nela são claras a presença e a relação entre línguas tipologicamente diferentes: Inglês, Português, Árabe, Chinês, dentre outras, todas elas trazidas por povos que moram ou que para lá migram: brasileiros, guianenses, marroquinos, indianos, chineses etc.

Com relação aos estudos sobre o contato linguístico em fronteiras, realizamos um levantamento bibliográfico, no sentido de identificar pesquisas referentes à temática: Contato de Línguas em região de fronteira e como forma de verificar o que tem sido pesquisado e divulgado nessa área. Na continuação, citamos alguns estudos.

Silva (2012) trata da construção do *ethos* no ambiente de fronteira entre Brasil e Venezuela, através das representações discursivas sob a ótica da Análise do Discurso de linha francesa. Baseando-se nos estudos de Couto (2009 apud SILVA, 2012), Silva identifica quatro situações de contato das quais utilizaremos apenas duas, quais sejam, as grandes navegações no século XV à América e a delimitação dos marcos fronteiriços entre os países mais recentemente. Embora as questões referentes ao discurso não sejam foco de nossa investigação, cabe ressaltar a relação de contato entre as Línguas Portuguesa e Espanhola descrita pela autora. A aproximação entre esses idiomas é um dos pontos que ganha destaque no nosso trabalho, pois, do ponto de vista filogenético, o Português e o Espanhol apresentam relativas semelhanças dada sua comum origem latina.

Amorim (2010) visa descrever e analisar um *corpus* oral coletado com a colaboração de vinte comerciantes brasileiros residentes em Pacaraima. Os únicos critérios de escolha dos informantes eram não ter estudado Espanhol e atuar no setor comerciário da referida cidade. Em sua pesquisa, a autora aponta que segue duas perspectivas: uma sociológica e outra linguística. Do ponto de vista sociológico, os informantes eram majoritariamente homens com idades entre 16 e 50 anos, imigrantes das regiões Norte e Nordeste do Brasil e com o Ensino Médio. Do ponto de vista linguístico, a autora conclui que a AC é uma estratégia utilizada para o comércio; os informantes não são bilíngues, pois não dominam as estruturas do Espanhol ou do Português; o fenômeno ‘portunhol’ não é uma interlíngua, haja vista que o processo de aquisição do Espanhol se deu a partir do contato oral com os venezuelanos e os informantes apenas repetem os padrões Prosódicos e Entonacionais do Espanhol.

Na região Sul, concentra-se o maior número de municípios fronteiriços, como se observou no Quadro 1. Nesta área, chamam a atenção as pesquisas desenvolvidas nas cidades de Sant’Ana do Livramento e Rivera, fronteira entre Brasil/Uruguai. Sturza (2006) trabalha com o conceito de espaço de enunciação, voltando-se para os estudos discursivos. Nesta pesquisa, a autora faz uma revisão dos estudos fronteiriços do sul brasileiro e analisa, especialmente, a publicação de Rona (1965 apud STURZA, 2006) intitulada *Dialecto Fronterizo en el norte de Uruguay*. Cabe ressaltar que a autora descreve a situação das Línguas Portuguesa e Espanhola entre os séculos XVIII a XX, por considerar o fato de que desde o Período Colonial, a região foi lugar de disputas territoriais e cenário para um contanto linguístico presente até a atualidade. Essa informação é importante, pois todo o discurso observado gira em torno da influência de uma língua em outra.

Das várias pesquisas realizadas por Elizaincín (1979, 1987, 1992, 1996a, 1996b, 2002), destacamos a realizada em 1992 sobre o DPU, desdobramento dos estudos de Rona.

Além de utilizar dados coletados de outro estudo mais amplo por toda a zona de fronteira Brasil/Uruguai, o autor faz comparações com os dados de outras fronteiras, como as de Portugal e Espanha.

Elizaincín (1992) analisa um *corpus* oral coletado em sete cidades uruguaias com a colaboração de 139 informantes. Sua pesquisa apresenta uma metodologia detalhada em vários passos e dois resultados distintos: o primeiro foi o mapeamento de pontos geográficos em locais determinados; o segundo foi delimitar zonas geográficas com maior ou menor afinidade entre os idiomas em uma escala em que a pronúncia do falante tenderia mais ou menos para o Português ou o Espanhol. O autor apresenta como exemplo a pronúncia da vogal média alta, fechada e não-arredondada [e], em final de sílaba ([-e] ou [-i]). O primeiro [e] é considerado pronúncia espanhola e o segundo [i] portuguesa.

No que concerne à região Centro-Oeste, citamos as seguintes pesquisas desenvolvidas entre os municípios de Corumbá/Brasil e Puerto Suárez/Bolívia. Rivas (2010) reflete sobre o nível de interação linguística no contato entre o Português e o Espanhol em escolas de Corumbá. Para tal, vale-se da Sociolinguística Interacionista, tendo em vista um cenário complexo tanto do ponto de vista linguístico quanto cultural. A autora conclui parcialmente que “os dados coletados mostram que não há grande interferência da Língua Espanhola na linguagem dos estudantes, apesar de haver ocorrências de algumas mesclas entre Português e Espanhol na relação escolar, mas ainda que não nos permitem afirmar que exista portunhol nessa relação linguística” (RIVAS, 2010, p. 10).

Ferreira; Silva (2012) também refletem sobre o contato linguístico entre as Línguas Portuguesa e Espanhola, nos municípios Corumbá e Ladário (MS/Brasil) e Arroyo Concepción, Puerto Quijarro (Puerto Suárez/Bolívia). Os autores caracterizam a região como uma mistura de culturas e identidades. O interesse dos bolivianos por aprender o Português pode ser explicado pela frágil economia da Bolívia e as vantagens que o lado brasileiro pode lhes oferecer. Já o desinteresse dos brasileiros em aprender o Espanhol está ligado à proximidade entre as línguas e ao fato de haver uma relação social assimétrica entre os dois povos.

Face ao exposto, verificamos a necessidade de levar a cabo estudos sobre o contato linguístico na fronteira de Roraima com os países vizinhos, pois, por exemplo, observando o fluxo de brasileiros em direção a Santa Elena, notamos que está aumentando o uso da Língua Portuguesa por parte de comerciantes não só hispanos, mas também orientais na referida cidade, a fim de estabelecer uma melhor relação com seus clientes brasileiros; e, com base em um simples levantamento realizado em 2012, notamos ainda que as influências espanholas no

Português falado por hispanos encontram-se nos níveis fonético, morfológico e sintático (MOTA, 2012).

Com isso, selecionamos a fronteira entre Brasil e Venezuela pelos motivos já citados, aos quais agregamos o fato de que já existe uma linhagem de estudos sobre as relações de contato entre Português/Espanhol, tanto na América, quanto na Península Ibérica. Nesse sentido, nossa pesquisa vem discutir pressupostos teóricos sobre Línguas em Contato, produzir dados sobre o contato Português/Espanhol e cotejar com os resultados já divulgados.

Assim, propomo-nos estudar o contato linguístico entre o Português e o Espanhol na fronteira Brasil/Venezuela, tendo como referências as cidades de Pacaraima e Santa Elena. A partir disso, estabelecemos como campo de estudo o contexto escolar, já que verificamos uma considerável demanda por aprender o PLE por parte dos venezuelanos.

Além do mais, em 2011, realizamos visitas técnicas à região fronteira com alunos do curso de Letras – Espanhol e Literatura Hispânica (IFRR), durante as quais surgiu uma ideia de propor esta pesquisa. Outra experiência que também abalizou essa ideia foi um projeto de Iniciação Científica, intitulado “A interlíngua de nativos de espanhol na fronteira entre Brasil e Venezuela”, aprovado pelo PIBICT/IFRR, em 2011. O referido projeto contou com a participação de duas bolsistas, alunas do supracitado curso superior.

Decidido o universo da pesquisa, partimos para um objetivo geral: analisar o contato linguístico por meio de produções textuais de venezuelanos aprendizes de PLE. Quanto aos objetivos específicos, planejamos: discutir propostas teórico-metodológicas sobre o contato linguístico entre Português e Espanhol, definir os tipos de contato linguístico presentes nas produções textuais de venezuelanos aprendizes de Português; caracterizar sociolinguisticamente o venezuelano aprendiz de Português como Língua Estrangeira e examinar o contato linguístico nas produções textuais de venezuelanos aprendizes de PLE frente ao perfil sociolinguístico dos mesmos.

Com base nos objetivos, podemos afirmar que nosso objeto de pesquisa é o contato linguístico na região de fronteira Brasil/Venezuela, utilizando como fonte de dados produções textuais de alunos do Curso PLE/UERR/*Campus* Pacaraima. Dentro da concepção contato linguístico, trabalharemos com as seguintes categorias: Alternância de Código (*Code-switching*), Transferência e Interferência linguísticas, que detalharemos no referencial teórico. Com relação às categorias supracitadas, informamos que consultamos o banco de dissertações e teses da CAPES¹ e identificamos apenas pesquisas que se propusessem analisar a AC em

¹<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>

contextos de oralidade, como Mei (2007), que trata da Alternância entre o Português e o Chinês por imigrantes chineses no Rio Grande do Sul e Breunig (2005), que trata do fenômeno da AC (Português-Alemão) em uma escola de Ensino Fundamental localizada no município de Santa Maria do Herval/Rio Grande do Sul.

Nos meses de janeiro e fevereiro de 2013, buscamos material bibliográfico em bibliotecas de algumas universidades espanholas, por meio do Programa de Mobilidade de Professores e Pesquisadores Brasil/Espanha, da *Fundación Carolina* e mais uma vez pudemos verificar que a bibliografia referente ao contato linguístico concentra sua produção no contato oral. Quanto às questões de pesquisa, propomos as seguintes:

1. Como se configura o contato linguístico na fronteira Brasil/Venezuela?
2. Como se configura o contato linguístico no contexto escolar do ensino de Português como Língua Estrangeira?
3. Qual o perfil sociolinguístico do venezuelano estudante de PLE na fronteira Brasil/Venezuela?
4. Qual a relação entre contato linguístico na escrita de hispanos aprendizes de PLE e o perfil sociolinguístico dos informantes?

No tocante ao viés teórico, optamos pelos estudos sociolinguísticos, sobretudo os que se relacionam com Línguas em Contato, AC, Transferência/Interferência linguísticas. Os estudos sobre contato linguístico são recentes, aproximadamente das décadas de 50 e 60 do século passado. Por ser uma área relativamente nova, as definições dos conceitos parecem flutuar bastante, o que demandou um volume de leituras, principalmente no referente à Transferência e Interferência linguísticas. Com relação às traduções de citações realizadas ao longo do trabalho, são de nossa responsabilidade e feitas exclusivamente para esta pesquisa. Também destacamos que este estudo é piloto, pois poderá levar a vários desdobramentos.

Este trabalho está dividido em quatro capítulos. O primeiro, ‘Contato Linguístico’, compõe-se das seguintes temáticas: ‘Línguas em contato’, no qual fazemos um breve histórico sobre o fenômeno das línguas em contato no mundo, dando atenção especial a Roraima; ‘Alternância de Código’, ‘Transferência linguística’ e ‘Interferência linguística’, em que conceituamos e discutimos os três fenômenos sob a perspectiva de vários autores. O segundo capítulo ‘Ensino de PLE na fronteira Brasil/Venezuela’ está formado por: ‘Contexto sociogeográfico’, em que descrevemos os municípios fronteiriços e por ‘Português/LE interface com Espanhol/LM’, no qual traçamos um panorama do ensino de PLE no cenário do

MERCOSUL. No terceiro capítulo, ‘Procedimentos metodológicos’, caracterizamos as categorias linguísticas a serem analisadas, o perfil sociolinguístico de nossos informantes e os instrumentos de coleta.

No quarto capítulo, ‘Análise das produções textuais de venezuelanos’, observamos os textos dos alunos a partir das categorias de análise apresentadas em nossa metodologia. Nas ‘Considerações finais’, retomamos os objetivos estabelecidos e são feitas as considerações sobre os resultados obtidos a partir da análise dos dados e apontamos nossas preferências sobre futuras investigações no âmbito do contato linguístico.

Por fim, apresentamos as referências bibliográficas utilizadas; os apêndices produzidos para esta dissertação e os anexos, o Termo de Consentimento e as produções textuais digitalizadas dos alunos de PLE. Ressaltamos que tais produções visam a compor um banco de dados escrito para pesquisas futuras, sendo, pois de vital importância nesta dissertação.

1 CONTATO LINGUÍSTICO

Neste capítulo, trataremos das questões referentes às Línguas em Contato, a Alternância de Código, a Transferência e a Interferência linguísticas.

1.1 Línguas em contato

Como dito anteriormente, o fenômeno das línguas em contato não é algo recente. Desde os primórdios, o homem tenta se comunicar com o outro. Os primeiros estudos sobre as línguas em contato datam dos séculos XVII e XVIII. Os resultados causaram preocupação, pois as palavras estrangeiras eram consideradas barbarismos e seu uso rejeitado (SALA, 1998, p. 12). Cruz (2008-2014) relata que a historiografia das línguas em contato da região Brasil/Venezuela data dos séculos XVI e XVII.

Sala (1998) faz uma revisão dos estudos sobre contatos linguísticos desde os histórico-comparatistas até o século XX. Para o autor, os estudos comparativistas não levavam em consideração o contato entre as línguas, pois, ao aplicar o método histórico-comparativo, tinham de separar os elementos que serviam de empréstimo de uma língua à outra, para, desta forma, estabelecer critérios de parentesco entre as línguas. Posteriormente, os estudos sobre mescla de línguas ganham força, pois não se conseguia explicar o motivo das mudanças dentro da própria língua apenas através de sua inovação. Alguns teóricos comparativistas, como Schuchardt, defendiam que “não há linguagem completamente sem mistura”². Neste sentido todas as línguas são misturadas, crioulas por meio do contato linguístico.

Consoante Sala (1998), a Escola Neolinguística, representada por Bartoli, Bertoni e Bonfante, aperfeiçoou a ideia de mescla de línguas como princípio metodológico. Através deste princípio, explicavam-se não apenas todas as mudanças na língua, mas também a sua formação. Já o Círculo Linguístico de Praga valeu-se dos conceitos de seus antecessores e acrescentou a noção de evolução convergente e aproximação estrutural entre as línguas em contato.

Sem dúvida foi na primeira metade do século XX, mais precisamente na década de 1950, que houve um boom nos estudos sobre línguas em contato, sobretudo com os trabalhos de Haugen (1966) e Weinreich (1974). O trabalho deste último ganhou mais destaque e segue como orientação básica até os dias atuais.

² *Es gibt keine völlig ungemischte Sprache.* Schuchardt (1884, p. 5 apud THOMASON; KAUFMAN, 1988)

Após essa breve explanação, Sala (1998, p. 32) trata de fatores que favorecem e dificultam o fenômeno do contato entre línguas. Dentre esses fatores, o autor cita duas categorias: os fatores extralinguísticos e os linguísticos. Os primeiros estão mais propensos a determinar e estimular o contato linguístico. Por outro lado, os fatores linguísticos são secundários. Ainda conforme Sala, o contato pode ser direto ou indireto. O direto refere-se ao contato no mesmo território através da mestiçagem da população ou da convivência durante período variável. Sobre estas questões, Weinreich e Haugen realizaram estudos descritivos e comparativos dos elementos formais, analisando os empréstimos como fenômeno de interferência entre as línguas.

O contato indireto é mais frequente na escrita e não depende do grau de bilinguismo dos falantes, mas de contextos específicos. Um dos pontos que nos chama atenção em Sala (1998, p. 35) é a distinção contato direto/contato indireto ao lado do contato oral/contato escrito. Para o autor, o contato direto é oral, enquanto que o indireto é escrito. Isso não impede de haver contato direto escrito e contato indireto oral. Desta maneira, “uma série de palavras pode entrar através da oralidade, no caso do contato indireto, como as palavras de idiomas ágrafos que penetraram nas línguas europeias³”. Face ao exposto, Sala (1998) lista a influência da escrita de algumas línguas para a modificação de outra: o Eslavo antigo que influenciou o Aspecto do Russo, a influência do Grego sobre o Latim, o Francês na Europa do século XVIII e o Inglês nos dias atuais.

Outro estudo citado por Sala é o de Vincenz (1989 apud SALA, 1998, p. 33) sobre o Alemão, que serve como língua intermediária entre o Francês e o Polonês, já que a comunicação entre esses povos se concretizava por meio da Língua Alemã. Em seu estudo, o autor chama a atenção para o comportamento da língua doadora com relação à receptora. No caso do Alemão, língua que doa elementos fonológicos e lexicais, por exemplo, comporta-se ativamente frente ao Polonês, passivo, ou seja, língua que recebe tais elementos.

Sobre os fatores extralinguísticos, o referido autor comenta que uma das duas línguas ocupará uma posição de dominação e, conseqüentemente, uma influência sobre outra. Esses fatores estariam relacionados, por exemplo, à segurança econômica, à cultura ou à política. O autor não entra em questões terminológicas como “língua de prestígio” ou “superior” ou “dominante”. Para ele, “o *status* das línguas está em seu valor social, isto é, pela capacidade

³ No original: [...] *una serie de palabras puede penetrar por vía oral en el caso de un contacto indirecto por ejemplo, las palabras pertenecientes a los idiomas sin escritura que penetraron en las lenguas europeas.*

destas em ser utilizadas como meio de comunicação⁴ (SALA, 1998, p. 36). Dentro deste contexto, Sala cita seis cenários de contato linguístico: na Suíça, o *schwyzertütsh*, dialeto alemão, está em posição inferior ao Francês (WEINREICH, 1953 apud SALA, 1998); o Espanhol mexicano e o Inglês estadunidense e o Espanhol uruguaio e o Português brasileiro, que coexistem como línguas de prestígio e literária (ELIZAINCÍN, 1981 apud SALA, 1998); o Espanhol da serra equatoriana e o Quéchuá. Neste caso, o Espanhol assume legalmente o *status* de língua oficial, porém o falante de quéchuá ao usar seu idioma inibe a presença do Espanhol, recuperado através de empréstimos feitos pelos indígenas na fala (SALA, 1998). Na sequência, temos o Espanhol paraguaio em contato com o Guaraní (GRANDA, 1988 apud SALA, 1998), cujas interferências coocorrem em ambos os idiomas. Por fim, há o movimento unilíngue dentro de uma Espanha multilíngue: o Espanhol influenciou os demais sistemas linguísticos do país (BLAS ARROYO, 1991 apud SALA, 1998).

Do ponto de vista amazônico, Aikhenvald (2002) teve como objetivo sistematizar o contato induzido por mudança entre duas famílias linguísticas geneticamente não relacionadas e tipologicamente diferentes do norte da Amazônia: Arauaco do norte e Tucano na região de Vaupés e distinguiu as semelhanças genéticas de empréstimo. Segundo a autora, quando as línguas estão em contato, ou seja, quando há muitos falantes de uma língua tendo contato com outras, ambas emprestam características linguísticas em um processo cíclico, por exemplo, pronúncia, gramática, vocabulário.

Sobre o contexto, estudos acerca do contato foram realizados em poucos lugares do mundo: a área linguística dos Balcãs (JOSEPH, 1983 apud AIKHENVALD, 2002; FRIEDMAN, 1997 apud AIKHENVALD, 2002); Índia (EMENEAU, 1980 apud AIKHENVALD, 2002; MASICA, 1976 apud AIKHENVALD, 2002); o leste da Terra de Arnhem e as regiões do rio Daly na Austrália (HEATH, 1978 apud AIKHENVALD, 2002; DIXON, 2002 apud AIKHENVALD, 2002). No entanto, ainda não se desenvolveu um estudo detalhado das línguas amazônicas.

Aikhenvald (2002) comenta que a região da Bacia Amazônica apresenta uma grande diversidade linguística, abriga cerca de 300 grupos linguísticos distribuídos em mais de 15 famílias, afora as isoladas. Nesse estudo, a autora identifica as seis maiores famílias linguísticas da Bacia Amazônica, quais sejam Arauaco, Tupi, Caribe, Pano, Tucano e Jê; as menores incluem Makú, Bora-Witoto, Harakmbet, Arawá, Chapacura, Nambiquara, Guahibo

⁴ No original: [...] *el status distinto de las lenguas está determinado por el valor social, es decir, por la capacidad de éstas de ser utilizadas como medio de comunicación.*

e Yanomami. Em outras palavras, o mapa linguístico da região amazônica parece uma colcha de retalhos, cujas línguas estão em constante contato.

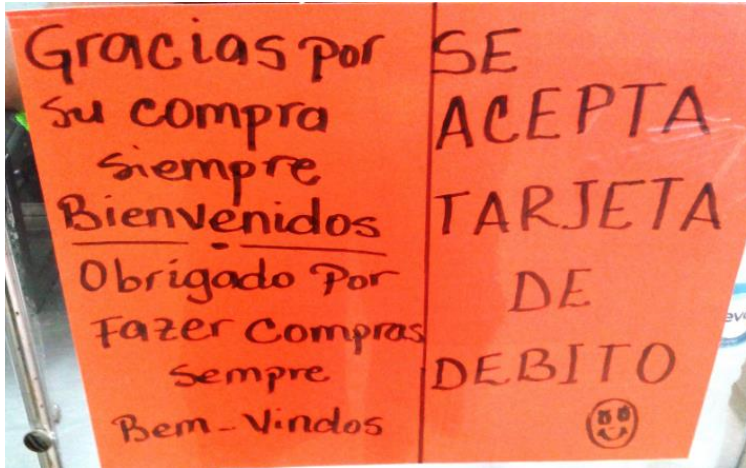
Para a pesquisadora, é também devido às migrações que o contato linguístico gera: empréstimo, mudança e reestruturação gramatical, reanalizando morfemas existentes e introduzindo novos morfemas, isto é, gramaticalização de itens lexicais. Esse cenário multilíngue vai de encontro ao de outras regiões do mundo, “criando dificuldades para distinguir entre similaridades relacionadas à retenção genética e àquelas relacionadas à difusão areal⁵” (AIKHENVALD, 2002, p. 2).

Como destacamos, o fenômeno das línguas em contato se torna mais marcante nas regiões de fronteira entre países de línguas diferentes. Roraima e sua tríplice fronteira é ponto de chegada e partida para a Amazônia Caribenha (OLIVEIRA, 2008): ao norte a Venezuela, ao sul os demais estados brasileiros e ao leste a Guiana. É nesse contexto que se insere Roraima, como local multi-, plurilíngue, onde se encontram brasileiros de diversas regiões, indígenas e estrangeiros, sobretudo venezuelanos e guianenses.

Boa Vista, capital do Estado de Roraima, por exemplo, com aproximadamente 300 mil habitantes (IBGE, 2010), recebe com frequência esse fluxo migratório de brasileiros, indígenas e estrangeiros. Em Pacaraima, foco de nossa pesquisa, extremo norte do estado, são aproximadamente 10 mil habitantes, sendo que metade está na zona urbana e a outra, na rural. O fluxo de brasileiros e venezuelanos é intenso tanto do ponto de vista linguístico como sociocultural. No comércio brasileiro assim como no venezuelano, encontramos marcas deste contato linguístico seja na fala seja na escrita. A seguir ilustramos com um exemplo no âmbito da escrita. Esta foto foi tomada em uma loja localizada em Santa Elena:

⁵ No original: [...] *creating difficulties for distinguishing between similarities due to genetic retention and those due to areal diffusion.*

Figura 1 - Cartaz em loja – Santa Elena de Uairén/Venezuela



Fonte: Arquivo pessoal

Como podemos observar, o cartaz está em espanhol, parte superior e à direita, e em português, na parte inferior à esquerda. Devido ao fluxo de brasileiros, como já mencionado, as lojas tentam se adaptar ao novo público e, assim, diminuir as barreiras linguísticas. Outro exemplo que nos pareceu interessante, foi o que verificamos em um cartaz no interior de um supermercado em Pacaraima, no qual havia o seguinte aviso “Temos pollo, o sea frango”. Trata-se de um exemplo clássico de AC, pois na mesma sentença coocorrem as duas línguas pela sequência de elementos em português/espanhol/português. O principal elemento oracional, o verbo, está em português, enquanto os outros elementos se apresentam cada um em línguas diferentes.

Outra questão a ser investigada, seria o contato entre o Português e as línguas indígenas. Tal contato, por exemplo, ocorre através de topônimos, tais como os nomes de: rios Uiraricoera, Tacutu e Cauamé; bairros, Pricumã, Paraviana e Caçari, e municípios, Amajarí, Pacaraima e Mucajáí; sendo esses apenas uns pouquíssimos casos que podemos citar. O cotidiano linguístico roraimense envolve muitos outros elementos indígenas ainda não estudados pela linguística. Citamos como exemplo Spotti (2011) que realiza um estudo potamonímico do Rio Uiraricoera e seus principais afluentes. A autora destaca as taxonomias de natureza física, tais como os fitotopônimos, os hidrotopônimos e os zootopônimos.

1.2 Alternância de Código

As pesquisas sobre Alternância ou Mudança de Código cresceram nos últimos 20 anos, motivadas, por exemplo, pelo discurso de sujeitos bilíngues. Nas décadas de 1950 e 1960, havia poucas pesquisas na área. Já a partir da década de 1970, publicações como as de

Poplack (1979 apud AUER 2002), na área de sintaxe, e de Blom e Gumpertz (1972 apud AUER 2002), na Sociolinguística, foram pioneiras e hoje são orientações clássicas no estudo da Alternância de Código (AC).

O fenômeno da AC podia ser observado entre adolescentes italianos da parte suíço-alemã no subúrbio de Zurique. Na década seguinte, também foi observado a AC em Basel e outras cidades suíças como Solothurn e Berna. Nas décadas de 1980 e 1990, monografias e artigos foram produzidos sobre a temática na Europa (AUER, 2002; FRANCESCHINI, 2002).

Autores, como Williams e Hammarberg (1998), consideram a AC uma estratégia utilizada pelo indivíduo bilíngue. Tal recurso parece destacar-se mais na oralidade, por conta da imediatez de fala, o que justamente observamos em pesquisas consultadas (BLAS ARROYO, 1993; LARANJEIRA, 2005; MENÉNDEZ; MENÉNDEZ, 2003). Embora os tipos de AC apresentados sejam para um *corpus* oral, podemos adaptá-los ou sugerir novas categorias a partir dos dados que foram coletados de nosso *corpus* escrito, já que, do ponto de vista funcional, oralidade e escrita são vistas como um *continuum* e não como categorias dicotômicas.

Como exemplo, citamos a Espanha que além do Espanhol falam-se outras línguas cooficiais, o Galego, o Catalão e o Basco. Neste contexto, revisamos Blas Arroyo (1993), o qual realiza pesquisa no campo da Sociolinguística urbana na cidade de Valência, capital da Comunidade Valenciana, localizada na costa Mediterrânea, leste espanhol. Seu objetivo foi estudar as interferências no âmbito da fala do sujeito bilíngue da referida cidade, no que concerne à estrutura gramatical espanhola.

Para isso, uma série de critérios foram estabelecidos, tais como distribuição linguística populacional; grau e tipo de domínio de cada uma das línguas; grau e utilização das mesmas; atitudes frente a cada uma das línguas e o seu emprego em diferentes contextos; relação destes fatores com tais variáveis independentes: idade, nível econômico, social, cultural e interferências entre as duas línguas. Tais passos serão de grande valia para nosso trabalho, pois buscaremos encaixar analiticamente nossos dados linguísticos e os perfis sociolinguísticos de nossos informantes, por entendermos que o contato linguístico não pode ser compreendido apenas do ponto de vista estritamente linguístico. Como observou Sala (1998, p. 32), o fenômeno contato linguístico está ligado diretamente a fatores extralinguísticos, os quais determinam e estimulam o tipo de contato.

Poplack (1980) desenvolveu uma pesquisa em uma comunidade porto-riquenha de East Harlem em Nova Iorque, tendo como objetivos a distribuição dos informantes no

cotidiano da comunidade, a análise das atitudes de membros da comunidade em relação a cada uma das línguas e a análise sociolinguística quantitativa do comportamento linguístico selecionado.

Neste ambiente multilíngue, falavam-se tanto Inglês como Espanhol, esta, mais utilizada pelos mais velhos. Pedraza (1978 apud POPLACK, 1980, p. 582) apontava que havia sinais de declínio de uso do Espanhol, sobretudo pelos mais jovens que nasceram e foram criados em Nova Iorque.

A comunidade investigada parecia ser uma comunidade bilíngue estável, cuja aquisição de uma segunda língua poderia se deslocar para uma primeira (FISHMAN, 1971 apud POPLACK, 1980, p. 582). Isso se deu pelo fluxo migratório durante o início século XX para os Estados Unidos. Assim, há o deslocamento da LM, o Espanhol, por exemplo, para a LE, o Inglês, haja vista ser a língua oficial no país de destino.

Até então a literatura sobre AC levava em consideração funções sociais e pragmáticas, porém, no estudo de Poplack (1980) incorporam-se fatores funcionais e linguísticos em um modelo que desse conta do comportamento da AC. Dessa maneira, dados sobre o desempenho de MC obtidos pela própria autora (1978) e por Pfaff (1975 apud POPLACK, 1980), cujas pesquisas realizadas em duas comunidades bilíngues separadas apontaram contraexemplos a restrições categóricas, a saber: restrição de morfemas livres e restrição de equivalência.

Na restrição de morfema livre, os códigos podem ser alternados depois de qualquer sintagma do discurso desde que não seja um morfema preso. O exemplo utilizado “*una buena exCUSE* [eh'kjuws]/ uma boa desculpa” pode ser pronunciado com a primeira sílaba nos padrões do Espanhol caribenho, ou seja, aspirando o /s/ antes das consoantes surdas e a segunda sílaba nos padrões do Inglês. No entanto, *EAT-iendo*, cujo morfema preso do Espanhol *-iendo* /-indo está afixada na raiz do inglês ‘eat’/ comer, não se caracteriza como AC.

Na restrição equivalente, a AC tende a ocorrer em pontos no discurso em que a justaposição de elementos da L1 e da L2 não viola regras sintáticas de ambas as línguas, ou seja, em pontos em torno dos quais as estruturas de superfície das duas línguas se correspondem. O exemplo, a seguir (POPLACK, 1980, p. 586) ilustra tal restrição:

A	Inglês	<i>I</i>	<i>told him</i>	<i>that</i>	<i>so that</i>	<i>he</i>	<i>would bring it</i>	<i>fast.</i>
		↑	↗	↑	↑	↑	↗	↑
B	Espanhol	<i>(Yo)</i>	<i>le dije</i>	<i>eso</i>	<i>pa' que</i>	<i>él</i>	<i>la trajera</i>	<i>ligero.</i>
C	AC	<i>I</i>	<i>told him</i>	<i>that</i>	<i>PA' QUE</i>	<i>LA TRAJERA</i>	<i>LIGERO.</i>	

Poplack define AC como a “alternância de duas línguas dentro de um discurso, frase ou sintagma”⁶. Em estudo anterior realizado pela própria autora, a AC foi caracterizada pelo grau de integração dos padrões fonológico, morfológico e sintático de uma L1 para uma L2. Desta maneira itens como (1), retirado de Poplack (1980, p. 583), preservam os padrões fonológicos do Inglês, em maiúscula, foram considerados exemplos de AC. Por outro lado, itens como (2), padrão Espanhol porto-riquenho, sublinhado, foram considerados casos de discurso Espanhol monolíngue.

- (1) a. *Leo un MAGAZINE.* [mægə'ziyn] / Leio uma REVISTA.
 b. *Me iban a LAY OFF.* [léy əhf] / Iam demitir-me.
 (2) a. *Leo un magazine.* [maja'sinj]
 b. *Me iban a dar layoff.* ['lejof]

Desta forma, quando o falante faz a AC, ou seja, passa do Espanhol para o Inglês, ele pronuncia *magazine* e *lay off*, respectivamente 1a e 1b, com o padrão do Inglês. O contrário é observado no exemplo 2. As mesmas palavras são pronunciadas com o padrão do Espanhol. Esses dados fazem parte de um *corpus* oral, como se pode notar. Nossa pesquisa, diferentemente, tratará de AC em textos escritos, nos quais traços fonológicos podem ser analisados como índices de fenômenos orais.

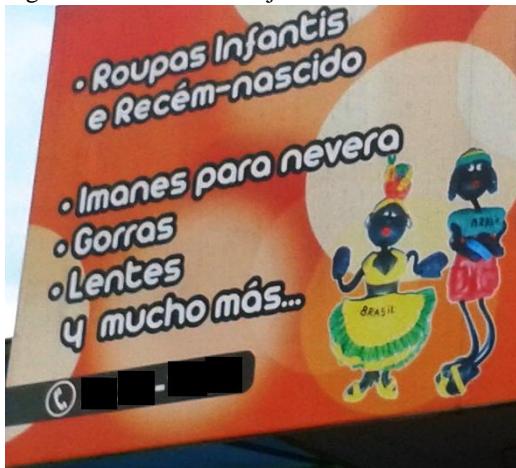
Poplack (1980, p. 589, 597) define três tipos de AC a saber (1) *tag-switching*/Etiqueta, ou seja, é a alternância de um substantivo simples, geralmente com carga semântica pejorativa: “*Vendía arroz 'N SHIT/ Vendia arroz DROGA*”. Os *tags* são componentes livres que podem ser inseridos em qualquer lugar da frase e não afetam nenhuma regra gramatical; (2) *inter-sentential switching*/Alternância Interoracional exige maior domínio de ambos os idiomas, isto é, seriam frases tomadas como de línguas diferentes. Embora estejam em sistemas distintos, seguem os padrões gramaticais de ambas as línguas, como em “*And from there I went to live PA' MUCHOS SITIOS. Después viví en la ciento diecisiete WITH MY HUSBAND / E a partir daí fui morar EM MUITOS LUGARES. Depois morei no 117th COM MEU MARIDO*” e (3) *intra-sentential switching*/Alternância Intraoracional ocorre, principalmente, no meio de frases, exigindo do falante bilíngue maior competência linguística. Para Poplack, este tipo de alternância é mais complexo, pois os segmentos devem estar de acordo com as regras sintáticas de ambas as línguas envolvidas para que se unam gramaticalmente. Desta forma temos “*Why make Carol SENTARSE ATRAS PA' QUE*

⁶ No original: [...] *alternation of two languages within a single discourse, sentence or constituent.*

everybody has to move PA' QUE SE SALGA (for her to get out)?/ Por que fazer a Carol SENTAR AO FUNDO PARA QUE para que todo mundo se levante PARA QUE ELA SAIA?''.

O fenômeno da AC é mais intenso em zonas fronteiriças, sobretudo no âmbito da fala, como já foi exposto. A AC requer do falante, do ponto de vista linguístico, uma manipulação de no mínimo dois códigos. Silva-Valdivia (1994, p. 161) define AC como a presença de duas línguas em um mesmo enunciado ou ato comunicativo. O autor complementa que o indivíduo, ao se expressar, fá-lo sem nenhuma dificuldade, combinando elementos das duas línguas. Nesse sentido, um fato que nos chama a atenção e que pode ilustrar o que foi dito anteriormente acontece nas lojas do centro de Santa Elena. Nos estabelecimentos, os brasileiros perguntam em Português e os vendedores alternam entre o Português e o Espanhol. Tal estratégia comunicativa é bastante utilizada nas atividades comerciais da cidade. De igual maneira ocorre em Pacaraima seja na oralidade seja na escrita. A seguir verificamos tal situação, ilustrada com a fachada de uma loja, localizada na Rua Suapi, centro comerciário do lado brasileiro.

Figura 2 – Fachada de loja em Pacaraima/Brasil



Fonte: Arquivo pessoal

Como percebemos na Figura 2, as línguas Portuguesa e Espanhola também dividem espaço nas fachadas do comércio. Assim como ocorre do lado venezuelano, observamos que os brasileiros também alternam em sua prática comunicativa entre o Português e o Espanhol. Conforme Silva-Valdivia (1994, p. 161), estabelecer onde começa uma língua e onde termina a outra nem sempre é uma tarefa fácil, pois os falantes bilíngues fazem uso de ambas as línguas de modo consciente. Para o autor, os estudos sobre AC se intensificaram nos últimos anos, uns mais voltados às questões linguísticas e outros, às extralinguísticas.

Com relação às pesquisas linguísticas, por exemplo, aponta-se que a concorrência de duas línguas tende a acontecer quando não há justaposição na estrutura sintática em uma das línguas, ou seja, a Alternância ocorre entre os elementos de uma frase, obedecendo às regras gramaticais das línguas envolvidas. É o chamado Princípio da Equivalência definido por Poplack (1980). Silva-Valdivia (1994) adota uma perspectiva mais social voltada para o extralinguístico, dando ênfase para o contato galego-espanhol, objeto de sua pesquisa.

Laranjeira (2005) parte de um estudo de caso, em que ela se inclui como sujeito participante. Trata-se da AC em contexto familiar, no qual se alternam as Línguas Inglesa e Espanhola, sendo que a primeira predomina. Para a autora, o termo AC é polissêmico sendo utilizado como MC ou Transferência, já que ambos os conceitos podem ser utilizados como sinônimos. Na introdução, comentamos sobre a dificuldade de encontrar pesquisas sobre AC escrito. Também destacamos que utilizaríamos categorias relacionadas à fala e/ou novas categorias que se ajustassem aos nossos dados.

Para a autora, Alternância é o uso de uma ou mais línguas no ato de fala e também a mudança de uma variedade linguística para outra quando necessário. Para fins de sua investigação, Laranjeira entende MC como o uso alternado de duas ou mais línguas pelo mesmo falante durante o ato de fala ou conversação. Assim, temos: (1) “*Mamá, tu papá cuando eras pequeña era médico, how come he is not tired? / Mamãe, seu pai quando você era pequena era médico, como ele não está aposentado?” e (2) “*No van a bring it up in the meeting? / Não vão selecionar o assunto na reunião?” (LARANJEIRA, 2005, p. 11).**

Podemos observar que a AC exige do falante um nível alto de Competência Comunicativa, no caso citado, de duas línguas, ocorrendo naturalmente, sem esforço. O falante precisa manipular bem os códigos envolvidos e estabelecer uma série de relações entre as línguas, por exemplo, restrições gramaticais, funcionais e pragmáticas (LARANJEIRA, 2005, p. 27). Do ponto de vista da restrição gramatical, não se podem quebrar as regras das línguas, isto é, duas línguas se combinam de forma harmônica, de modo que a segunda seja a continuação da primeira. Assim, essa combinação acontece, por exemplo, entre artigo e nome, conjunção e oração subordinada. Com relação à restrição do tipo função, a autora destaca a situação comunicativa, ou seja, o grau de formalidade/informalidade. No que se refere à restrição pragmática, destacam-se os aspectos estilísticos, interacionais e discursivos.

Com base em Poplack (1980), Laranjeira (2005, p. 28-29) também propõe três tipos de AC, a saber, etiqueta, interoracional e intraoracional. Com relação à etiqueta, temos as interjeições, os marcadores discursivos, as fórmulas sociais e as exclamações, como “*oye/olha*”, em Língua Espanhola. A autora também inclui expressões de início, meio e fim

em uma conversação. Esses elementos movem-se dentro do discurso sem alterar a estrutura sintática da frase. Outro termo utilizado é Alternância Emblemática, pois seu caráter primeiro está no discurso monolíngue, por exemplo, do Inglês “*you know/você sabe*”.

No que concerne à Alternância Interoracional, o falante alterna orações de uma língua para outra, como em “*I started going to like this. Y luego decía. Look at the smoke.../Comecei a gostar disso. E depois dizia. Olhe para o cigarro...*”; “*It’s been a long time since we last met. Cómo estás?*”/Faz muito tempo desde a última vez que nos vimos. *Como vai você?*”. Para a autora, do ponto de vista funcional, esta mudança pode ser motivada, por exemplo, porque: a mensagem dirige-se para vários interlocutores; inserem-se textos; houve uma mudança no discurso ou o falante se sente mais competente em uma das línguas. Esta Alternância requer do falante maior domínio gramatical sobretudo no uso de orações complexas de uma língua para outra.

Por último, temos a Alternância Intraoracional que diz respeito à Alternância dentro da mesma oração ou mescla de códigos (*Code-mixing*). Assim, tem-se: “*I started acting real curiosa*”/Comecei a atuar muito *curiosa*”; “*Oye, mira, tú tómatelo como take it easy*/Ei, olha, *pega com calma*”; “*I visit mi abuelo at the weekends/Visito meu avô nos finais de semana*”. Esta mudança exige do falante domínio e conhecimento gramaticais de ambas as línguas, levando em consideração que as palavras se encaixam no discurso.

Neste sentido, identificamos em nossa pré-análise⁷ vários exemplos de Alternância Intraoracional no âmbito escrito, tais como “Se tem que ter presente em um mundo tão multifuncional como este as pessoas tem que se capacitar em na medida das *exigencias* de sua profissão e manter esse conhecimento em busca de um melhor *porvenir*” (I02B⁸), ou “Mais para alcançar tudo isso, precisamos de professores capacitados, com amor a sua profissão e com o valor de motivar aos outros a fazer da *excelencia* sua *razón* de ser: no pessoal, no profissional, no espiritual” (I12B). Durante o processo de escrita, o informante alternou a palavra que seria em Português por uma em Espanhol seja por desconhecimento da mesma seja por estar envolvido com o processo de escrita. No caso de *excelencia*, por exemplo, poderia passar despercebida, entendendo-a como homônima, porém nem a grafia nem a pronúncia são portuguesas. Do ponto de vista gráfico, diferenciam-se pela presença do acento circunflexo que em Língua Portuguesa indica o fechamento da vogal média [e], sendo desnecessária sua presença em Espanhol, já que todas suas vogais são fechadas.

⁷ Detalharemos o termo pré-análise na nossa metodologia.

⁸ Agruparemos os exemplos da seguinte forma, por exemplo, I02B, ou seja, Informante 02, Anexo B. Também detalharemos na metodologia.

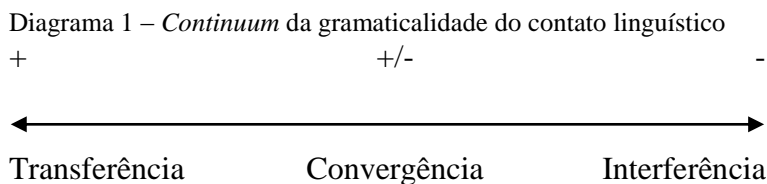
Considerando que nosso *corpus* é escrito, acreditamos que alguns tipos e subtipos de Alternância, Transferência e Interferência podem aparecer em maior ou menor medida em nossa análise. Por exemplo, a Alternância do tipo ‘Etiqueta’, caracteristicamente oral, parece se manifestar mais em resultados de pesquisa que envolvem *corpora* orais, como é o caso de Poplack (1980) e Laranjeira (2005), cujos resultados indicam o uso de marcadores discursivos na fala de seus informantes.

1.3 Transferência linguística

Nos últimos anos, os termos Transferência e Interferência Linguísticas entram em conflito entre si. Weinreich (1974, p. 17), por exemplo, define Interferência como “desvios da norma de algumas línguas que concorriam na fala dos bilíngües⁹”. Seja qual for o termo utilizado, o fato é que tanto Transferência como Interferência implicam influência de uma língua A sobre uma língua B, gerando estruturas agramaticais que não se enquadram em ambas as línguas.

A essa discussão, López Morales (2004, p. 219) acrescenta o termo Convergência porque, segundo ele, o referido conceito também estabelece relação entre uma língua A para B, apresentando resultados diferentes, pois a língua B se aproxima da língua A.

Como anteriormente tocamos nas chamadas estruturas agramaticais, notamos que López Morales (1992, p. 155-171) discute os conceitos de Transferência e Convergência por meio de uma gramaticalidade gradiente, que vai do mais gramatical para o menos gramatical, já que todas elas podem ou não violar uma ou mais regras gramaticais. Essa gradiência pode ser sistematizada da seguinte maneira:



Por meio desse *continuum* o autor neutraliza a discussão acerca da Transferência positiva e negativa, já que nisso entram critérios subjetivos por meio do qual o pesquisador parece julgar seus dados. O termo TL surgiu na década de 1960 quando se acreditava que a

⁹ No original: [...] *desviación con respecto a las normas de cualquiera de las dos lenguas que ocurren en el habla de los individuos bilingüe [...]*.

L1¹⁰ interferiria no processo de aprendizagem do aluno na L2¹¹. Através da visão behaviorista, as práticas da L1 transfeririam para a L2, podendo ser a transferência positiva, formas semelhantes entre as línguas, ou negativa, chamada de Interferência, uma forma da L1 utilizada para preencher lacunas na L2.

Considerando a fluidez do contato linguístico, analisá-lo por meio de uma dicotomia ou tricotomia é tentar engessar um processo que é dinâmico por sua natureza. Ademais, a análise em *continuum* se aproxima muito mais dos estudos sociolinguísticos e funcionalistas, pois se preocupa mais em explicar o fenômeno do que propor categorias herméticas.

Como foi dito, tanto a Transferência como a Interferência são a influência de uma língua A sobre uma B. No caso da Interferência produzem-se estruturas agramaticais, ou seja, não se relacionam às línguas envolvidas. Por outro lado, a Convergência é a aproximação da língua B em direção a língua A.

Segundo Alvarez (2002), a TL pode ser positiva ou negativa. Na primeira, a influência da L1 sobre a L2 ajudaria no processo de aprendizagem da LE. Já na segunda, também denominada de Interferência, a influência produz erros, o que não seria benéfico para o aprendiz, pois o aluno, por exemplo, internaliza estruturas agramaticais, haja vista que a Transferência tem vários fatores que interatuam entre si. Desta forma, a autora define o fenômeno como um “processo que ocorre quando o aprendiz de uma L2 utiliza os conhecimentos linguísticos e as habilidades comunicativas (seja da L1 ou de qualquer outra língua adquirida previamente) na hora de produzir e processar mensagens na L2”.

Nos 20 países em que o Espanhol é oficial ou cooficial, 94% da população fala o idioma, segundo López Morales (2004, p. 217-219). Neste suposto contexto monolíngue, observam-se outras línguas, sobretudo as ameríndias. O autor, ao apresentar um quadro com a porcentagem de hispanofalantes, destaca em seus comentários três países: Paraguai, Guatemala e Panamá, em que o Espanhol divide espaço com as línguas indígenas da região. Desta maneira, frente às diversas influências entre as línguas em contato, obtêm-se vários resultados, tais como Transferências e Convergências entre línguas, fenômenos que ocorrem no âmbito léxico-sintático; AC; pidgin e crioulo, ou seja, línguas que dão origem a outra; e a mortandade linguística.

Weinreich (1974) propõe uma dicotomia língua versus fala em manifestações externas produzidas por um falante em situação específica. Desta maneira, a língua pertence à norma

¹⁰ Neste trabalho, o termo L1 é sinônimo de Língua Primeira ou Primeira Língua ou Língua Materna.

¹¹ Neste trabalho, o termo L2 é sinônimo de Língua Segunda ou Segunda Língua ou Língua Estrangeira. L2 refere-se ao ensino da língua estrangeira no país onde ela é falada como língua materna. Língua estrangeira diz respeito ao ensino da língua estrangeira em países onde essa língua não é materna.

da comunidade e a fala é o resultado momentâneo dessa língua. O fenômeno da TL é classificado em dois tipos: o léxico e a gramática. Com relação ao léxico, a influência do contato ocorre nas Transferências léxicas de uma língua a outra. No entanto, tais Transferências possuem variados tipos e graus, bem como as atitudes que provocam na comunidade receptora. Ainda para o autor, esses empréstimos acontecem através do contato direto das línguas ou do contato diferido, por exemplo, leituras, meios de comunicação, dentre outros.

A Transferência léxica, segundo López Morales (2004, p. 221), divide-se em Empréstimos léxicos e Tradução direta. No que se refere aos Empréstimos, observam-se cópias idênticas ou com algumas modificações das formas e dos conteúdos semânticos da palavra estrangeira, como em *parking*, *part-time*, *OK*, *screen*. Ao contrário, do ponto de vista semântico, acrescenta-se ao Empréstimo um segundo significado, por exemplo, *assistente (Espanhol)/assistant (Inglês)*, “*ayudante (Espanhol)/ajudante*” incorporado ao Espanhol como “que assiste”; *aplicación (Espanhol)/application (Inglês)*, “*solicitud (Espanhol)/solicitação*”, incorporado ao Espanhol como “diligência, instância cuidadosa”. Por último, existem os que adotam o sentido da palavra estrangeira, excluindo o sentido primeiro da palavra do outro idioma como em *ganga (Espanhol)/gang (Inglês)*, “*pandilla juvenil (Espanhol)/grupo de jovens delinquentes*”; *promotor (Espanhol)/promoter (Inglês)*, “*el que lanza y maneja a artistas y deportistas/aquele que organiza e promove eventos, festas*”.

Por outro lado, existem os empréstimos híbridos, por exemplo, “*full equipado/equipamento completo*, *full de todo/cheio de tudo*”, como bem dizem os venezuelanos. Ainda sobre empréstimos, existe o parcial, cuja base é o Inglês e um elemento em Espanhol, por exemplo, *printear (Espanhol)/to print (Inglês)*, “*imprimir/imprimir*” e *clipear (Espanhol)/to clip (Inglês)*, “*grapar, presillar (Espanhol)/grampear*”. Os dados apresentados podem ocorrer tanto na fala como na escrita.

É sabido da proximidade entre o Português e o Espanhol. No entanto, o que poderia ser um facilitador passa a ser uma dificuldade, sobretudo com as palavras heterotônicas, heterográficas e heterogenéricas, isto é, tonicidade, grafia e significado diferentes, respectivamente. Alvarez (2002) esclarece que no início a semelhança entre as línguas citadas deixa o aluno mais confiante, mas ao longo dos anos de estudo, o nível de complexidade aumenta.

Sob a visão da autora, estudos sobre Transferência apontam que falantes de línguas semelhantes quando percebem tal aproximação tendem a transferir elementos entre os

idiomas. É o que ocorre, por exemplo, entre o Português e o Espanhol. Na sequência, Quadro 2, resumimos uma série de classificações sobre Transferência:

Quadro 2 - Alguns conceitos de Transferência linguística

Autor	Conceitos
Selinker (1985)	Considera a transferência como um processo organizador integrado a outros para o insumo linguístico frente ao sistema linguístico que o aprendente já possui.
Corder (1992)	Existem dois tipos de transferência: os empréstimos funcionam quando as línguas estão muito próximas e as transferências estruturais que fazem parte da aprendizagem de uma língua como parte da competência linguística.
Gonzalez (1994)	A transferência de fato existe e os fenômenos gramaticais que ela provoca não são meramente frutos de olhar hiper-corretivo do professor, sendo um processo que vai além da incorporação de empréstimos da L1 na interlíngua.

Fonte: Adaptado de Alvarez (2002)

Observamos que o conceito de Transferência passa também pela questão do Empréstimo. Caso essas incorporações se fixem na L2 do aprendiz temos a fossilização, uma estrutura da L1 que foi consolidada na L2 de maneira errônea. Alvarez (2002) conclui que a proximidade entre o Português e o Espanhol propicia o fenômeno da TL, mas que o aprendiz deve estar atento para vencer tais obstáculos de modo que não internalize estruturas da L1 na L2.

Freitas (2008) trata do fenômeno da TL em escolas que ofertam Português como segunda língua em Cabo Verde. A autora se fundamenta a partir dos conceitos estabelecidos por Andrade (1997), que propõe uma visão diferenciada sobre a Transferência em dois aspectos: a linguístico-comunicativa e a aquisicional. O primeiro se subdivide em fonético-fonológica, gramatical, lexical ou empréstimo, comunicativa e evitamento. O segundo se refere às questões de consciência, controle e atenção e não foram descartadas por Freitas.

Retomando a Transferência fonético-fonológica, Freitas (2008, p. 72-73) comenta que os traços da LM são transferidos para a LNM, especialmente na pronúncia. A autora diz que esse processo é inconsciente e o falante não se dá conta, ao menos que grave sua fala para comparar as diferenças entre ambas as línguas. Do ponto de vista fonológico, a Transferência pode acontecer devido à ortografia das duas línguas estudadas. No caso de sua pesquisa, os cabo-verdianos conhecem apenas o sistema ortográfico português. Assim, ao redigir algo em língua crioula, utilizam a ortografia portuguesa.

No que se refere à Transferência gramatical, Freitas (2008, p. 73) define-a como a influência da LM no funcionamento morfossintático da LNM, tais como flexão de gênero e número, concordância e sintaxe. Os alunos ao longo do curso vão desenvolvendo e aprimorando sua competência linguístico-comunicativa.

No contexto fronteiriço Brasil/Venezuela, exemplificamos com a frase “[...] Na atualidade devemos ser autodidatas, conformar *equipes efetivos* de trabalho [...]” (I12B). Equipe em Português é um substantivo feminino, enquanto que em Espanhol “*equipos*”, é masculino. O aluno escreve em Português, “equipes efetivos”, porém faz a concordância de gênero em Espanhol “efetivos”.

No que diz respeito à Transferência lexical, Freitas (2008, p. 75) apresenta a definição de Andrade (1997) segundo a qual a Transferência acontece de unidades lexicais de uma língua a outra através da tradução literal, na estrangeirização de palavras e criação de novas palavras.

Seguindo a mesma autora, a Transferência comunicativa acontece quando o aluno alcança um nível próximo a de um nativo. Desta maneira, metáforas, sentimentos e emoções, por exemplo, são mais difíceis de abstrair. Por fim, o evitamento é descrito pela autora (p. 77-78) como uma forma de evadir-se de uma suposta estrutura incorreta, isto é, o estudante evita transferir estruturas da sua LM na LNM. Autores citados, como Bertrand (1987, apud FREITAS, 2008), definem esse fenômeno como uma Transferência Negativa.

A pesquisa que mais se aproxima da nossa, haja vista também tratar do fenômeno da Alternância linguística em textos escritos, é o de Watts (2009) que analisa 34 edições de três jornais hispanos da Carolina do Norte/Estados Unidos, totalizando 102 edições, restringindo-se à capa e a matéria principal de cada jornal. Encerrada a pesquisa, a conclusão foi que a maioria das TL do Inglês para o Espanhol ocorre no plano léxico/semântico, seguido do plano sintático e da Alternância de Código.

O plano semântico refere-se ao Empréstimo, ou seja, palavras ou frases de uma língua para outra, e à Tradução direta, isto é, quando uma língua incorpora um significado de outra língua, agregando o significado a uma palavra existente ou a uma palavra criada pelas regras da língua receptora. Nesse plano, os nomes (“*lonchera*” do inglês “*lunch pail/comer fora de casa*”) foram os que mais sofreram Transferência, seguidos dos verbos (“*aplicar*” significa em Espanhol empregar, administrar ou colocar em prática um conhecimento, medida ou princípio com a finalidade de obter um determinado efeito ou rendimento em algo ou alguém¹²). No entanto, esta é uma Tradução direta do Inglês do verbo “*apply*” que significa em Espanhol padrão “*solicitar*”), das gírias (“*migra*” de “*inmigración*” ou “*migración*”) e dos adjetivos

¹² Extraído da página do Dicionário da Real Academia Espanhola. No original: *Emplear, administrar o poner en práctica un conocimiento, medida o principio, a fin de obtener un determinado efecto o rendimiento en alguien o algo.*

(“*fatal*” significa “*inevitable, desgraciado, infeliz*”. Em Inglês existe a mesma palavra, porém com significado diferente, qual seja “*mortal*”).

No plano sintático, a Transferência acontece nas mudanças de grafia, tais como ausência do acento agudo (“*se incendio*” no lugar de “*se incendió/incendiou*”), ortografia (“*retrazado*” ao invés de “*retrasado/atrasado*”) e de função gramatical (ausência da preposição a “*deportando [a] gente*”/deportando pessoas”).

O terceiro tipo diz respeito à AC, ou seja, a substituição de uma palavra ou frase de uma língua por outra. As Alternâncias mais frequentes foram as abreviaturas, seguidas das palavras e das frases. Por exemplo, quanto às abreviaturas, o plural ocorre com a duplicação da letra abreviada. Assim, Estados Unidos registrou-se como “EU” no lugar de “EEUU”.

1.4 Interferência linguística

Menéndez; Mendéndez (2003, p. 67-68) comentam que o termo Interferência fora cunhado por Sandfeld (1938 apud MENÉNDEZ; MENDÉNDEZ, 2003), porém foi Weinreich (1974) que estabeleceu as causas e as formas do referido fenômeno. Os dois primeiros autores definem Interferência como processo e resultado que ocasionam a presença de unidades de um dado sistema linguístico, bem como estruturas de outro sistema, reconfigurando estruturas nos níveis fonológico, morfológico e sintático. E mais, devemos compreender tal fenômeno desde o ponto de vista da situação de contato de línguas. No âmbito da fala, tem-se fatores de percepção da outra língua e do empréstimo; no da língua, fixa-se na integração fônica, gramatical, semântica e estilística dos elementos do outro idioma.

Consoante Menéndez; Menéndez (2003, p. 69), os fatores externos influenciariam no desenvolvimento da língua desde o ponto de vista da linguística estrutural. Esse dado é relevante, haja vista que para a descrição de uma situação de contato linguístico, devemos considerar também fatores extralinguísticos.

De acordo com Weinreich (1974), para cada tipo de Interferência existe um tipo de interação tanto de fatores linguísticos (estruturais) como de não linguísticos (psicológicos e socioculturais), como pode ser observado na tabela seguinte:

Quadro 3 - Formas e fatores da Interferência em geral

Formas de Interferência	Fatores linguísticos		Fatores não linguísticos	
	Estímulos	Fatores de resistência	Estímulos	Fatores de resistência
Toda Interferência	Qualquer ponto de diferença entre L1 e L2: economia	Estabilidade dos sistemas; requisitos de instabilidade	Valor social de L1; interlocutores bilíngues, etc	Valor social de L2; atitudes puristas frente a L2; fidelidade a LM; interlocutores monolíngues, etc.

Fonte: Menéndez; Menéndez (2003)

Para Silva-Valdivia (1994, p. 165), utiliza-se o termo Interferência em diferentes áreas do conhecimento, por exemplo, Física, Psicologia, Antropologia Cultural, Pedagogia e Sociolinguística. O autor define o fenômeno como a mudança linguística produzida em uma língua condicionada por outra língua, excluindo-se Interferências de uma mesma língua. Para Payrató (1985, apud SILVA-VALDIVIA, 1994), Interferência é a mudança linguística que acontece em determinada língua A, motivada diretamente por uma língua B. Assim, a Interferência leva em conta três fatores: psicológicos, sociolinguísticos e sociocomunicativos.

Sob o viés psicológico, Silva-Valdivia volta-se para os problemas de aprendizagem de uma L2, enfatizando os processos de aquisição de segunda língua nos anos 1950 e 1960. Já a Psicologia evolutiva busca explicar o fenômeno a partir de como interatuam duas línguas no processo de aprendizagem bilíngue.

No que tange à sociolinguística, busca-se relacionar a situação social em que se produz a Interferência com a atitude dos falantes diante das mesmas. O autor enfatiza os aspectos socioculturais, tendo em vista o contexto complexo em que se insere a Língua Galega, objeto de sua pesquisa. Como é sabido, o Galego é uma das línguas minoritárias da Espanha e na ditadura espanhola foi proibida de ser falada e ensinada.

Os fatores sociocomunicativos estão ligados tanto à Interferência como à situação comunicativa, que envolvem registro, grau de formalidade, contexto comunicativo, relação entre os interlocutores, por exemplo. Para Silva-Valdivia (1994, p. 169) tais informações são importantes, sobretudo no contexto galego, em que aparecem espanholismos léxicos e fonéticos em situação familiar e mais informal, tais como *rúa*, *cervexa*, *beirrarúa* e *culler/rua*, *cerveja*, *calçada* e *colher*, respectivamente.

Para Weinreich (1974, p. 29), toda teoria estruturalista ao distinguir língua e fala supõe que todo acontecimento da fala pertence a uma língua definida. Desta forma, é possível admitir um enunciado com elementos de uma língua diferente. Um falante ou um estudioso de línguas consegue perceber que os elementos proferidos podem ser separados como elementos

“tomados de empréstimo” ou transferidos. Em outras palavras, esta é uma das manifestações da Interferência linguística.

Outro tipo de Interferência, citada pelo autor, não implica uma Transferência de nenhum tipo de elemento, afetando tanto a expressão (fonemas) como o conteúdo (semantema), haja vista que expressão e conteúdo são definidos através de oposições dentro de uma mesma língua. O autor traça uma série de exemplos entre as Línguas Russa e Inglesa. Do ponto de vista fonético, Weinreich elenca o fonema /p/. Em Russo, ele é definido por seu traço distintivo de falta de palatalização; já em inglês, não existe tal distinção.

No que concerne à sintaxe, o autor toma como exemplo a ordem dos elementos frasais (sujeito + verbo + objeto) em orações inglesas e russas. Para um indivíduo bilíngue, essa ordem poderia ser denotativa em Inglês e em Russo, estilística. No que se refere ao semantema, parte da palavra que contém um significado de caráter lexical como substância, qualidade, processo, modalidade da ação ou da qualidade, Weinreich toma como exemplo os semantemas do Inglês *foot* (pé) e *leg* (perna). No entanto, em Russo o mesmo conteúdo se divide em três: *nóžka* (pé/perna de móvel), *nogá* (toda a pata de um animal) e *fut* (medida de 12 polegadas). Observa-se que os semantemas são diferentes em ambas as línguas. Para o autor, em uma situação de contato linguístico, os semantemas *foot* e *nogá* podem direcionar o indivíduo bilíngue a uma identificação interlinguística dos dois idiomas.

Weinreich (1974, p. 39) diferencia claramente a questão da interferência na fala e na língua. Nesta, “o que interessa é a integração fonológica, gramatical, semântica e estilística dos elementos estrangeiros¹³”. Naquela, “os fatores de percepção do outro idioma e a motivação do empréstimo são de suma importância¹⁴”.

Ainda conforme o autor, os métodos utilizados no estudo das Interferências não são iguais. No que tange aos Empréstimos, recuperam-se os elementos emprestados através de entrevistas repetidas com o informante. Outra forma é com textos escritos. Em nossa investigação, o uso de textos escritos pode auxiliar-nos, por exemplo, a identificar se determinadas estruturas escritas pelo informante [venezuelano] foram ou não tomadas de empréstimos.

Do ponto de vista fonético, Weinreich (1974, p. 50-53) define quatro tipos de interferência, a saber: (1) subdiferenciação dos fonemas, ou seja, ocorre quando dois sons do sistema secundário (L2) se confundem e seus correspondentes não se diferenciam no sistema

¹³No original: [...] *lo que interesa es la integración fonológica, gramatical, semántica y estilística de los elementos extranjeros.*

¹⁴No original: [...] *los factores de percepción del otro idioma y la motivación del préstamo son de primera importancia.*

primário (L1); (2) superdiferenciação dos fonemas, isto é, diferenças fonológicas do sistema primário sobre os sons do secundário sem necessidade; (3) reinterpretação das distinções, quer dizer, acontece quando o bilíngue diferencia fonemas do sistema secundário através de traços que são redundantes nesse sistema, porém são totalmente relevantes no sistema primário e (4) situação dos sons, em outras palavras, são fonemas definidos como idênticos, mas a pronúncia é diferente.

Para Weinreich, os tipos (2) e (3) podem não ser chamados de Interferência. Um dos motivos é devido à realização de fonemas da língua secundária, inclusive alguns traços redundantes podem ser interpretados como relevantes pelo falante. Ainda consoante o autor, poder-se-iam haver dois grupos: um formado com os três primeiros tipos de Interferência e o quarto, isolado. Este se refere à mudança no sistema fonológico e aqueles, relacionam-se aos traços de uma ou ambas as línguas.

Do ponto de vista gramatical, Weinreich (1974, p. 71) define três tipos de Interferência, seja de A para B ou vice-versa, a saber: (1) o uso de morfemas A ao falar ou escrever a língua B, por exemplo, “/nit er bat ix/ / não ele, mas eu” em yiddish norteamericano. Para o autor, algumas classes são mais suscetíveis a transferências que outras; (2) a aplicação da relação gramatical da língua A aos morfemas B na fala B ou o descuido de uma relação de B que não tem protótipo em A, como em “*he comes tomorrow home/ retorne amanhã*”. O padrão utilizado é de língua alemã “*er kommt morgen nach Hause*” em morfemas ingleses e (3) mediante a identificação de um morfema B específico com um morfema A específico. Existe uma mudança das funções do morfema B baseado no modelo gramatical da língua A.

Siguan (2001, p. 176) enumera cinco tipos de Interferências com ênfase no Catalão-Espanhol, a saber: fonéticas e prosódicas, ortográficas, léxicas e semânticas, morfossintáticas e gramaticais. As do tipo fonética centram-se em definir se tais Interferências baseiam-se na presença de um som da primeira língua nos enunciados da segunda ou se esses sons são resultado da imitação dos sons da segunda língua com os recursos da primeira. As prosódicas limitam-se à acentuação vocabular e à entoação frasal.

As ortográficas, sobretudo em línguas próximas, ocorrem com maior produtividade. O bilíngue tende a usar o padrão da língua que mais utiliza. No entanto, é complicado afirmar se a Interferência ortográfica ocorre através da Interferência ou do desconhecimento das regras ortográficas. Tendo em vista que nossa pesquisa deu-se com textos produzidos por venezuelanos aprendizes de Português, tal flutuação na ortografia foi bastante produtiva, tais como “Hoje as *empresas* estão exigindo que seus empregados sejam mais multifuncional

[...]” (I04B). Em espanhol, não existe o dígrafo “SS” como em Português. Desta maneira, o aluno fica em dúvida ao escrever “S” ou “SS”, alternando entre as duas formas indistintamente.

Outro exemplo aconteceu em “[...] que use toda sua capacidade de *expreção*” (I04B). Usa-se o cedilha sob a letra “C” diante das vogais “A”, “O” e “U” quando esta letra representa o som de /s/. Nosso informante troca o “SS” por “Ç”. Isso sugere ao professor de PLE maior atenção às questões ortográficas, sobretudo quando seus alunos são hispanofalantes.

As léxicas e semânticas, referem-se às palavras e seus significados, sendo mais recorrente com substantivos, depois verbos e adjetivos. Desta forma, substitui-se uma palavra da primeira língua por sua equivalente na segunda, sem nenhum prejuízo de significado. Neste caso, chamando-as de Empréstimos. Quando o Empréstimo não consegue dar conta da nova realidade, o idioma se vale de Traduções diretas, por exemplo, “*skystripper*/aranha-céu” em Inglês “*rasgacielos*”, em Espanhol. Por outro lado, um falante bilíngue Espanhol-Inglês, além de valer-se de traduções diretas também modifica o significado de algumas palavras, tais como “*ministry*” em Inglês significa tanto “*miembro del gobierno*/membro do governo” como “*sacerdote*/sacerdote”; “*librery*”, em Inglês, pode ser tanto “*librería*/livraria” como “*biblioteca*”.

Em nossos textos, observamos Traduções diretas do Espanhol para o Português, como em “[...] com o passar do tempo as exigencias a nível profissional são maiores e a competitividade é muito *mais grande*.” (I02B). A construção “*más grande*” é gramatical em espanhol e bastante utilizada, porém, em Português culto brasileiro, é considerada como um desvio da norma.

As morfossintáticas adequam a estrutura de uma língua à outra a que se incorpora. Assim, “*conill*/coelho” em Catalão, “*conejo*” em Espanhol, transforma-se em “*conillo*”, pois as palavras que terminam em consoantes em Catalão recebem uma vogal em Espanhol. Na frase “*el conillo está malaltito*”, “*malalt*/doente” em Catalão, “*enfermo*” em Espanhol, incorpora-se o sufixo diminutivo “*-ito*”.

Do ponto de vista gramatical, cada língua possui um sistema de regras específico. Um bilíngue Espanhol/Inglês, cuja língua principal seja o Espanhol ao invés de dizer: “*I scratch my arm*”, pode dizer: “*I scratch the arm*”, influenciado pelo Espanhol “*me rasco el brazo*/arranho o braço” (SIGUAN, 2001, p. 179).

Em 2012, coletamos produções textuais de alunos de PLE/UERR, que nomeamos de pré-análise e constatamos que um informante (I10B) ao dizer: “diferente *dos* profissionais”,

utiliza “diferentes *aos* profissionais”, isto é, vale-se do regime preposicional em Espanhol para construir sua frase portuguesa.

2 ENSINO DE PLE NA FRONTEIRA BRASIL/VENEZUELA

Neste capítulo, apresentaremos o contexto sociogeográfico em que se insere nossa pesquisa e dados sobre as Língua Portuguesa e Espanhola no cenário dos países do MERCOSUL.

2.1 CONTEXTO SOCIOGEOGRÁFICO

Como foi dito na Introdução, o Brasil possui 570 municípios fronteiriços. No entanto, cabe aqui uma breve explanação sobre o termo faixas de fronteira. De acordo com a CDIF (online), o Brasil possui 15.719 km de faixas de fronteira, o que corresponde a 27% do território (Figura 3). Para fins investigativos, daremos ênfase ao termo ‘cidades gêmeas’ (ver Apêndice A), pois reflete um pouco sobre nossa realidade. Segundo a CDIF (online),

Em função da posição geográfica dos municípios em relação à linha de fronteira é possível separá-los em dois grandes grupos, os lindeiros e os não-lindeiros, sendo que o grupo dos municípios lindeiros pode ser subdividido em outros três subgrupos: 1) aqueles em que o território do município faz limite com o país vizinho e sua sede se localiza no limite internacional, podendo ou não apresentar uma conurbação ou semi-conurbação com uma localidade do país vizinho (**cidades-gêmeas**) [grifo nosso]; 2) aqueles cujo território faz divisa com o país vizinho, mas cuja sede não se situa no limite internacional; e 3) aqueles cujo território faz divisa com o país vizinho, mas cuja sede está fora da Faixa de Fronteira. O grupo dos municípios não-lindeiros, situados à retaguarda da faixa, pode ser dividido em dois subgrupos: 1) aqueles com sede na Faixa de Fronteira e 2) aqueles com sede fora da Faixa de Fronteira.

migração intra-regional são altas” (RODRIGUES, 2006, p. 20), a despeito das cidades distarem 15 km uma da outra. A autora apresenta em sua pesquisa um índice de maior crescimento populacional nas décadas de 1960 e 1970 para o Estado Bolívar/Venezuela, e de 1980 e 1990 para o Estado Roraima/Brasil. Além da condição de fronteira, o movimento migratório nos dois estados ocorreu também pela “instalação de projetos de infraestrutura e indústrias básicas de siderurgia e energia” e pela “frente garimpeira”.

Rodrigues (2006) ratifica que esse convívio com os venezuelanos que transitam freneticamente na fronteira Brasil/Venezuela, visa a aquisição de bens e utilização de serviços, como os de saúde e educação. Somada à condição de fronteira dos dois municípios e ao relacionamento intenso, ambos apresentam em suas constituições um aspecto comum, são formados por uma grande população indígena, o que os torna muito similares.

O desenvolvimento socioeconômico tem maior representatividade no comércio de gêneros alimentícios, enlatados e souvenirs que atraem diariamente um grande número de turistas de ambos os países. No entanto, semanalmente, pequenos agricultores indígenas trazem seus produtos, como farinha, tapioca e banana, dentre outros e fazem feiras livres em Pacaraima e Santa Elena, aquecendo-lhes sobremaneira o comércio local. Nesse sentido, concordamos com o conceito de fronteiras vivas de Padrós (1994 apud MÜLLER, 2001): são “caracterizadas por uma presença demográfica relativamente importante e por uma estrutura social complexa, manifestam uma integração informal que sobrevive às conjunturas de fechamento e de corte”.

Dentro desse contexto, Pacaraima é um dos 15 municípios de Roraima, resultante do processo de desmembramento de terras do Município de Boa Vista, capital do estado, que foi criado pela Lei nº 096 de 17 de outubro de 1995 e localizado à fronteira entre Brasil e Venezuela. A sede municipal de Pacaraima dista cerca de 215 km da capital roraimense e seu acesso se dá pela rodovia BR-174 (Figura 4). Antes de sua emancipação, quando vila, era conhecida como BV-8, em referência ao marco fronteiro Brasil/Venezuela nº 8.

Figura 4 – Mapa Rodoviário de Roraima



Fonte:

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/a4/Mapa_Rodovi%C3%A1rio_RR_-_detalhado.png
 último acesso em: 9.2.14

Pacaraima se situa no extremo norte do estado e faz fronteira com a Venezuela (N), Boa Vista e Amajari (S), Normandia e Uiramutã (L), e Amajari (O). De acordo com o IBGE (2010), o município ocupa uma área total de 8.063 Km², das quais 7.920 Km² são TI: São Marcos e Raposa Serra do Sol. Pacaraima possui uma população de 10.433 habitantes, sendo 5.785 indígenas. No espaço geográfico pacaraimense, circunscrevem-se duas TI: Reserva Indígena São Marcos, criada em 1991, e Raposa Serra do Sol, em 2005; porém, quando da criação do município, as TI já estavam demarcadas. Conforme Rocha; Silva (2012, p. 53), isso pode gerar futuros conflitos motivados pela posse de terras.

Em face disso, a diversidade linguística no município é ampla, porque, além do Português como língua oficial, falam-se o Espanhol e as seguintes línguas indígenas: o Taurepang, o Makuxi, o Arekuná e o Wapixana.

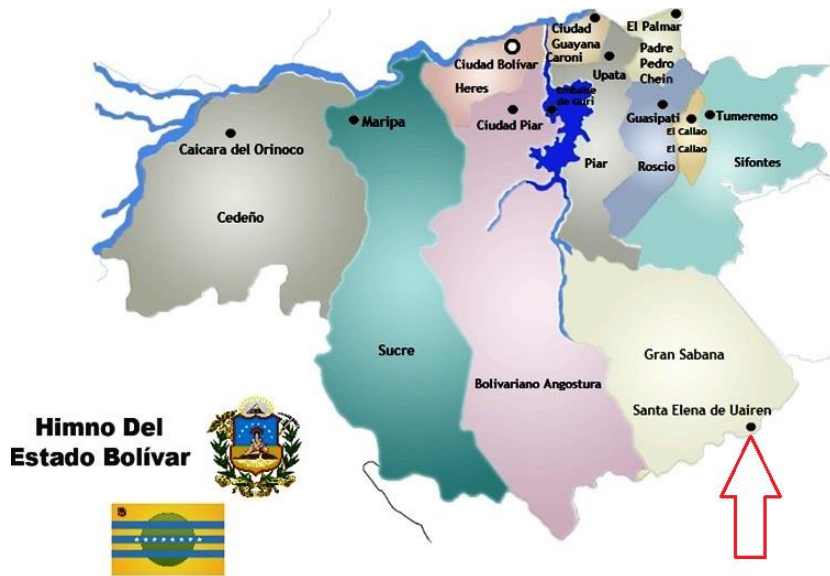
A presença de brasileiros de várias regiões do país, sobretudo nordestinos, e de hispanos, principalmente venezuelanos, faz com que os povos interajam em situação diária de convivência, proporcionando-lhes escolhas de desenvolvimento profissional nos municípios fronteiriços, Pacaraima/Brasil e Santa Elena de Uairén/Venezuela.

Segundo o IBGE (2012), o município conta com 57 escolas nos seguintes níveis de ensino: pré-escola (5), fundamental (42) e médio (10). O setor educacional recebe crianças do país vizinho, cujos pais também optam pelo ensino brasileiro. As ações de formação profissional também estão voltadas para atender a esse público específico, com a presença da UERR, oferecendo cursos de Ciências da Computação, Ciências Contábeis, Geografia, Letras/Espanhol, Pedagogia Indígena, Ciências da Natureza e Matemática com ênfase em Matemática e Física, e Turismo; a presença da UNIVIRR, oferecendo cursos semipresenciais

de Ciências Contábeis (em parceria com UFSC), Matemática e Pedagogia (parceira com IFPA); e do IFRR, oferecendo o Curso de Letras/Espanhol e Literatura Hispânica na modalidade EaD.

Do outro lado da fronteira, Santa Elena de Uairén, um dos 11 municípios do Estado Bolívar (Figura 5), localiza-se no extremo sudeste da Venezuela, fazendo fronteira com Sifontes e Piar (N), Pacaraima (S), República Cooperativa da Guiana (L) e Bolivariano Angostura (O). Segundo o INE da Venezuela (2011), o município tem uma área de 32.990km² e uma população de 39.396 habitantes. O estado Bolívar conta com 7,54% de indígenas.

Figura 5 - Mapa Político do Estado Bolívar



Fonte: <http://www.e-bolivar.gov.ve/mapa.php> - último acesso em 9.2.14

Segundo a página oficial da *Gobernación de Bolívar*¹⁵ (online), a cidade de Santa Elena surgiu do garimpo, sendo fundada em 1923 por Lucas Fernández Peña. No entanto, foi em 1990 que definitivamente o município foi criado pela Assembleia Legislativa do estado Bolívar.

Nas fontes consultadas – e em nossas visitas a Santa Elena –, embora o acesso à bibliografia referente à cidade tenha sido mínimo, verificamos que o perfil do referido município se assemelha ao de Pacaraima, pois existe uma destacada confluência de pessoas de diversas nacionalidades venezuelanas e nacionalidades, principalmente hispanos. Ao lado disso, está a presença dos povos Pemon, constituídos por vários subgrupos, Arekuná,

¹⁵<http://www.e-bolivar.gov.ve/>

Taurepang, Makuxi, Patamona; todos eles utilizam o Espanhol como língua de contato. No lado brasileiro, o Português ocupa essa posição.

Com base em um cenário multilíngue como esse, o governo federal brasileiro iniciou o PEIBF em 2005, na fronteira entre Brasil e Argentina. O Projeto apresenta os seguintes objetivos: promover o intercâmbio entre professores dos países do MERCOSUL; integrar estudantes e professores brasileiros com os alunos e professores dos países vizinhos e ampliar o aprendizado de uma segunda língua. Segundo informado no portal do MEC (2013, online), Pacaraima e Santa Elena receberão quatro escolas, duas em cada município¹⁶.

O projeto opta pela metodologia do ensino por projetos de aprendizagem, isto é, os professores envolvidos dos dois países fazem o planejamento de suas atividades juntos e decidem em quais partes do projeto os professores realizarão o intercâmbio. Os encontros são de no mínimo uma vez por semana. Consoante o portal do MEC, “não é o ensino de língua estrangeira, mas o ensino em língua estrangeira, criando um ambiente real de bilinguismo para os alunos”.

2.2 Português/LE e sua interface com Espanhol/LM

A Língua Portuguesa é oficial em oito países, Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste. São cerca de 244.392 milhões de falantes de português no mundo (OBSERVATÓRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA¹⁷, online). Neste contexto, o Brasil se destaca com seus quase 200 milhões de falantes.

No cenário sul-americano, o Brasil está cercado de países majoritariamente hispanofalantes, salvo as Guianas e o Suriname. Em 26 de março de 1991, criou-se uma aliança comercial, o MERCOSUL, em português; MERCOSUR, em espanhol, com a assinatura do Tratado de Assunção, no Paraguai. Segundo a página oficial do MERCOSUL, atualmente, fazem parte do bloco como membros plenos Argentina, Brasil, Bolívia¹⁸, Paraguai¹⁹, Uruguai e Venezuela. Como Estados Associados estão Chile, Colômbia, Peru, Equador, Guiana e Suriname, estes dois últimos em processo de ratificação.

Os idiomas oficiais do MERCOSUL são o Português e o Espanhol (Art. 46/1994 – Protocolo de Ouro Preto), competindo ao país sede a versão oficial dos documentos. Apenas

¹⁶ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/tabela_frenteira.pdf- último acesso em 9.2.14

¹⁷<http://observatorio-lp.sapo.pt/pt/dados-estatisticos/falantes-de-portugues-literacia>

¹⁸ Em processo de adesão.

¹⁹ Temporariamente suspenso desde 2012.

em 2006, incorpora-se o Guaraní (vide Conselho do Mercado Comum – CMC nº 35) como “um dos idiomas do MERCOSUL”, ou seja, reconhece-se o Guaraní, porém mantêm-se Português e Espanhol como línguas oficiais.

Savedra (2009, p. 176-178) comenta que o interesse em difundir tanto a Língua Portuguesa como a Espanhola através dos sistemas educacionais em todos os níveis e modalidades já havia sido exposto em um protocolo de intenções no mesmo ano de criação da referida união aduaneira. Para levar a cabo tal proposta, o primeiro plano trienal (1992) previa programas educacionais entre os países membros, ou seja, que “as línguas oficiais do MERCOSUL são também as línguas de ensino, embora não sejam as línguas oficiais de todos os países membros”. Em 1997, cria-se o GTPL.

O GTPL realizou quatro reuniões. A primeira em Montevideu (1997), na qual se buscou realizar um diagnóstico do ensino de línguas dos países membros, contemplando uma educação plurilíngue. Na segunda, em Buenos Aires (2000), o grupo destacou três ações, quais sejam, diagnosticar do ponto de vista sociolinguístico as regiões do MERCOSUL; implementar certificados de proficiência em Português e em Espanhol como Línguas Estrangeiras; e realizar projetos na formação e atualização de professores de línguas. A terceira reunião, em Porto Alegre (2000), propôs a criação de um banco de dados, o Mercolíngua, visando a políticas linguísticas regionais. A última, em Assunção (2001), constatou que não houve avanço nas propostas anteriores.

Em 2005, no Brasil, promulga-se a lei nº 11.161, chamada de Lei do Espanhol, que obriga a oferta curricular da Língua Espanhola no Ensino Médio pela escola e faculta ao aluno a matrícula, estabelecendo o prazo de 5 anos para a implantação desta lei. Também faculta a inclusão do Espanhol no Ensino Fundamental do 6º ao 9º anos. No entanto, o que se observa é que muitos estados não cumpriram a lei argumentando não haver profissionais. Isso, em parte, se concretiza nos editais para concurso público nos Estados brasileiros²⁰.

Em Roraima, a resolução nº 01 de 08 de maio de 2007 do Conselho Estadual de Educação dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de Língua Espanhola no Ensino Médio, ou seja, dentro do prazo estabelecido pela lei. As escolas municipais e estaduais têm autonomia para definir o número mínimo e máximo de carga horária das disciplinas.

Ainda dentro desse contexto escolar, observamos que parece haver uma maior receptividade ao ensino do Espanhol/LE, frente a outras línguas, como, por exemplo, o Inglês/LE ou o Francês/LE; pois, em nossa experiência de orientador de disciplinas de prática

²⁰ Vide edital nº 007/2013 – SEDUC/CE, de 6 de junho de 2013; Diário Oficial do Estado de São Paulo de 26/09/2013, por exemplo.

de ensino de Espanhol/LE, conseguimos visualizar isso melhor por meio de comentários de alunos (e comunidade escolar), quantidade de projetos desenvolvidos na área de espanhol em relação às línguas citadas anteriormente.

No âmbito dos países hispanos, Mota (2010) trata da obrigatoriedade do ensino de Português na Argentina e dois documentos que antecederam sua criação. O primeiro documento citado pela autora é o Convênio de Cooperação Educativa entre Brasil e Argentina (1997) que inclui no currículo escolar as línguas oficiais em ambos os países. Desta forma, no dia 10 de novembro de 1997, o Senado e a Câmara dos Deputados argentinos sancionaram a Lei 25.181 do referido convênio. O segundo documento é um Protocolo entre o Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia da República Argentina e o Ministério de Educação do Brasil para a promoção do ensino do Espanhol e do Português como segundas línguas (L2), firmado em Puerto Iguazú (Argentina).

A lei nº 26.648 foi sancionada em 17 de dezembro de 2008 e promulgada em 12 de janeiro de 2009, tornando o ensino de Português obrigatório nas escolas secundárias na Argentina. A autora destaca que as escolas localizadas em área de fronteira com o Brasil, por seu caráter sociogeolinguístico, devem oferecer o ensino de Português desde o nível primário.

Savedra (2009, p. 180) discorre sobre o ensino de Português no Uruguai, no Paraguai e na Venezuela. No Uruguai, a teórica relata a ação dos centros de línguas estrangeiras da ANEP que ofertam, mesmo de forma optativa, o ensino de Língua Portuguesa. Os dados de 2007 apontam que dos 9.419 alunos inscritos, 4 mil escolheram o português.

Em consulta a página da ANEP, atualizamos os dados oferecidos pela teórica, pois, no referido site, aponta-se um programa de políticas linguísticas, cujo objetivo é formar cidadãos plurilíngues, tendo o Inglês como língua internacional, o Português como língua regional e outras línguas (italiano, francês, russo, alemão etc) como língua de interesse pessoal. Dados de 2010 mostram que a Língua Portuguesa é adotada como segunda língua em 38 escolas dos municípios fronteiriços com o Brasil, a saber: Artigas, Rivera, Cerro, Largo e Rocha.

Quanto ao Paraguai, a autora comenta a discussão da implementação das escolas bilíngues de fronteira, bem como o ensino de Português em escolas de educação média e em universidades. Por fim, o governo venezuelano indicava para 2009 a implantação do Português como segunda língua oficial. O artigo 28 da Lei Orgânica de Educação (2009) é o único a tratar sobre educação fronteiriça, o qual reproduzimos a seguir:

A educação nas fronteiras terá como finalidade a atenção educacional integral das pessoas que moram nos espaços geográficos de fronteira venezuelana, favorecendo seu desenvolvimento harmônico e proporcionando o fortalecimento da soberania

nacional, a segurança e a defesa da Nação, os valores de identidade nacional, a defesa do patrimônio cultural, a compreensão das relações bilaterais, a cultura da paz e a amizade recíproca com os povos vizinhos²¹.

Corroborando o que foi dito, em visitas técnicas às escolas públicas de Santa Elena, constatamos que não há a oferta de Português para os estudantes do ensino básico. Quanto ao ensino de Português como Língua Estrangeira no Brasil, Almeida; Belfort-Duarte (2010, p. 26-31) constataram que existe uma demanda tanto do ponto de vista acadêmico como laboral, tendo em vista dados fornecidos pela PF e pelo MTE, durante o período compreendido entre os anos de 2005 a 2010. No que se refere ao estudo, 6% das autorizações solicitadas na PF são de cidadãos do MERCOSUL, principalmente argentinos e uruguaios. A região Sudeste é a mais cotada para realização dos estudos. Sobre os dados trabalhistas, argentinos e venezuelanos são os que mais buscam emprego no Brasil. A região Sudeste também é a mais cotada para trabalhar.

Nos últimos anos, o interesse de estrangeiros de várias áreas, por exemplo, acadêmica, comercial ou empresarial, pelo país é uma realidade. No âmbito do MERCOSUL, os laços linguísticos com os países falantes de espanhol também cresceram, ocasionando uma demanda específica para este público (FERREIRA, 1997; VIANA, 1997; ALMEIDA FILHO, 2001). O ensino de PLE no Brasil está passando por uma fase de consolidação, sobretudo através das universidades e de ações do governo federal brasileiro, como a Celpe-Bras, instituído pela portaria nº 1.787 de 26 de dezembro de 1994 e outorgado pela portaria nº 1.350 de 25 de novembro de 2010 do Ministério da Educação do Brasil.

Scaramucci (2001) traça um histórico da elaboração da Celpe-Bras. Inicialmente, formou-se uma comissão de pesquisadores de diversas universidades e estabeleceram dois níveis: proficiência parcial e proficiência plena. Como o exame estava em fase de ajustes, criaram-se dois grupos: o primeiro composto por candidatos de várias nacionalidades e o segundo com hispanofalantes da América do Sul.

Atualmente, o exame classifica-se em quatro níveis de proficiência: Intermediário, Intermediário superior, Avançado e Avançado superior e está dividido em duas partes: parte escrita e parte oral. Esta compreende uma atividade de interação face a face com duração de

²¹ Artículo 28: *La educación en fronteras tendrá como finalidad la atención educativa integral de las personas que habitan en espacios geográficos de la frontera venezolana, favoreciendo su desarrollo armónico y propiciando el fortalecimiento de la soberanía nacional, la seguridad y defensa de la Nación, los valores de identidad nacional, la defensa del patrimonio cultural, la comprensión de las relaciones bilaterales, la cultura de la paz y la amistad recíproca con los pueblos vecinos.*

vinte minutos. A parte escrita subdivide-se em quatro tarefas em Língua Portuguesa com duração de até três horas.

Almeida Filho (2001, p. 14-17) descreve a proximidade entre Português e Espanhol. Ambas as línguas se inserem em um tronco linguístico comum, o Latim. Tipologicamente, são semelhantes, por exemplo, a ordem canônica e o léxico. Ulsh (1971) mostra que 85% do vocabulário português têm cognatos em espanhol. Complementando as palavras de Almeida Filho, cabe refletirmos também que, durante o período da União Ibérica (1580 a 1640), Portugal e Espanha formaram uma só unidade política. Não foram apenas as colônias a serem compartilhadas, mas também um intercâmbio linguístico e cultural. Um ponto destacado por Almeida Filho refere-se ao plano da língua escrita, no qual ambas as línguas se aproximam mais, dada sua natureza conservadora. Segundo o autor,

quanto mais formalmente educada for a pessoa aprendente, mais facilidade para iniciar uma convivência com o outro idioma, principalmente na modalidade escrita. O estudante letrado pode acessar estratégias de compreensibilidade (e de arriscada produção inicial) socorrendo-se da imagem gráfica como intermediadora no processo. (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 15)

A concepção de que “português é um espanhol mal falado” ou “espanhol é um português mal falado” é compartilhado entre os estudantes. No entanto, quando o aluno ultrapassa os níveis iniciais, observa que as línguas apresentam características próprias. E a facilidade inicial se transforma em dificuldade.

No contexto roraimense, em 2006, criou-se a primeira versão do curso de extensão “Português para Estrangeiros” iniciativa do *Campus* Pacaraima da UERR, sob coordenação da professora Dra. Luzinete Martins. O curso surgiu da necessidade de facilitar e dinamizar a comunicação dos venezuelanos que faziam graduação na UERR através de um convênio Brasil/Venezuela.

Sanados os problemas, em 2010, a segunda versão do curso “Português para Estrangeiros” é aprovada. A demanda abrange não apenas estudantes universitários, mas também a comunidade estrangeira residente em Pacaraima e/ou Santa Elena, interessada, por exemplo, em fazer os exames de ingresso em universidades brasileiras.

Como pesquisador-observador, participamos de algumas atividades do curso, tais como jurado em gincana cultural (Figura 6) em Pacaraima, e guia apresentando as dependências do Instituto Federal de Roraima, quando o grupo, objeto desta dissertação, realizou visita técnica à cidade de Boa Vista/Roraima.

Figura 6 – Gincana Cultural PLE/UERR



Fonte: Arquivo pessoal

Atualmente, o curso tem duração de seis semestres (três anos) com carga horária de 360h/a. As aulas acontecem aos sábados (manhã e tarde) para crianças, jovens e adultos. O PLE também oferece aos alunos do último ano do curso de Licenciatura em Letras da UERR, com habilitação nas Línguas Portuguesa e Espanhola, a oportunidade de realizar seus estágios.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos que foram executados em nossa investigação. Dividimos as Categorias linguísticas em Alternância de Código e Transferência/Interferência linguísticas. Na sequência, tratamos do perfil sociolinguístico dos informantes e, por fim, apresentamos os instrumentos de coleta utilizados nesta pesquisa.

3.1 Categorias linguísticas

Nesta seção trataremos das Categorias linguísticas elencadas para este trabalho. Na AC, retomamos a definição apresentada no Referencial teórico, enfatizando apenas a AC do tipo Intraoracional. Em Transferência/Interferência linguísticas, apresentamos os subtipos da desta categoria, levando em consideração os dados analisados.

3.1.1 Alternância de Código

A AC é a alternância de palavras ou sintagmas dentro de uma mesma frase. O *intra-sentential switching*/Alternância Intraoracional ocorre, principalmente, no meio de frases, exigindo do falante bilíngue maior competência linguística.

3.1.2 Transferência/Interferência linguísticas

No que se refere tanto à Transferência quanto à Interferência, apresentamos várias propostas teóricas. Cada uma delas propõe um quadro tipológico que quase alcança um atomismo taxonômico. Em alguns momentos chega a confundir a proposta de pesquisa. Considerando isso, propomos que nossos dados sigam a seguinte tipologia: Transferência/Interferência ortográfica compõem-se de acentuação e grafia; Transferência/Interferência lexical compõem-se de Empréstimo e Tradução direta; e Transferência/Interferência gramatical compõem-se de morfofonológica e sintática.

3.2 Perfil sociolinguístico dos informantes

Inicialmente, havíamos planejado trabalhar com 15 informantes, número correspondente à turma do nível avançado do curso de PLE/UERR, e coletar periodicamente

suas produções textuais, porém isso não foi possível. A baixa frequência dos alunos nas aulas de produção textual foi um dos motivos que nos levou a selecionar apenas 5 informantes, os quais acompanhamos com a periodicidade planejada.

Embora analisemos produções textuais de apenas 5, traçamos um perfil sociolinguístico dos 15, pois pretendemos dar continuidade a essa pesquisa em estudos posteriores, nos quais esses dados orientarão à formação de um universo de informantes; e por entender que se trata de um ‘perfil’, isto é, uma observação panorâmica dos estudantes de Português como Língua Estrangeira da fronteira Brasil/Venezuela.

Com base em pressupostos da Sociolinguística, pensamos 15 fatores que nos permitam estabelecer um perfil sociolinguístico dos 15 informantes, venezuelanos aprendizes de PLE na fronteira Brasil/Venezuela. Considerando a quantidade de participantes dessa pesquisa, nossa análise pretende apenas apresentar um panorama qualificado dos informantes. Para alcançarmos tais objetivos, criamos um questionário composto de 23 questões, em que contemplássemos os 15 fatores. Os critérios estabelecidos foram:

1. Gênero: Masculino ou Feminino

O conceito de gênero diz respeito “aos papéis socialmente construídos, os comportamentos e atributos que uma dada sociedade considera apropriados para homem e mulher²²”, conforme orienta a Organização Mundial de Saúde (OMS). Apontamos que o paradoxo do gênero encontra-se em discussão dentro da Sociolinguística, já que atividades/características tipicamente masculinas ou femininas descritas nos primeiros trabalhos de Labov, sofreram alterações com o passar do tempo (SCHERRE; YACOVENCO, 2011).

2. Escolaridade: ensino inicial, ensino primário, Ensino Médio e Ensino Superior

Considerando que o universo de informantes encontra-se ligado ao sistema educacional venezuelano, é mais preferível utilizarmos sua segmentação, regulada pela Lei Orgânica de Educação, de 13 de agosto de 2009.

3. Faixa etária: jovem, adulto e idoso

Conforme dados do IBGE, uma população pode ser dividida em jovem (do nascimento até aos 19 anos), adulta (dos 20 aos 59 anos) e idosa (dos 60 anos em diante).

4. Localidade: Venezuela, Brasil e/ou ambos

²² No original: [...] *Gender refers to the socially constructed roles, behaviours, activities, and attributes that a given society considers appropriate for men and women.* Disponível em <http://www.who.int/gender/whatisgender/en/>

- 4.1. Local de nascimento
- 4.2. Local de residência
- 4.3. Local de trabalho
- 4.4. Local de estudo
5. Setor de ocupação: agricultura, indústria, serviços ou outros
6. Motivo de estudo da Língua Portuguesa
7. Parentesco com algum lusofalante: sim ou não, e quais
8. Tempo aproximado de contato com a Língua Portuguesa em ambiente escolar e não escolar: 0 a 4 anos, 5 a 9 anos, 10 a 14 anos ou mais de 15 anos
9. Autoavaliação de sua desenvoltura com o Português
10. Atitude positiva ou negativa frente ao uso da referida língua
11. Fala / Escreve português cotidianamente: sim, não ou às vezes
12. Contextos de uso da Língua Portuguesa: casa, trabalho, escola, ‘amigos’ e/ou outros
13. Falante materno de Espanhol: sim ou não, e quais os contextos de uso
14. Falante de outra LE sem ser o português: quais, e quais os contextos de uso
15. Falante de língua indígena: quais, e quais os contextos de uso

3.3 Instrumentos de coleta

A escolha pelo Curso de PLE da UERR/*Campus* Pacaraima se deu por estarem um ambiente de conhecimento, ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, localizar-se em um contexto fronteiriço e multilíngue e ser de fácil acesso ao pesquisador. Quanto às produções textuais, sua escolha ocorreu pelo contexto em que está inserido: fronteira Brasil/Venezuela.

No segundo semestre de 2012, coletamos quinze produções textuais escritas, de 15 alunos do último ano do curso de PLE/UERR, fase que chamada de pré-análise, por meio da qual identificamos a executabilidade desta pesquisa. Nessa pré-análise preliminar, verificamos que os dados apontavam para uma possível AC. Citamos como exemplos: “[...] A moralidade e o valor pessoal são *inerente* as pessoas” (I02B) e “[...] haverá poucas vagas para a mão de obra *descualificada*” (I04B) – os informantes alternam vocábulos do Português para o Espanhol na mesma sentença, caracterizando assim o referido fenômeno.

Ao longo do primeiro semestre de 2013, realizamos cinco visitas técnicas ao curso. As aulas ocorriam aos sábados, no período matutino. Para tal, o docente responsável pela turma do Curso de PLE/UERR conduziu as aulas de maneira que ao final nos forneceram as duas

atividades para análise. Optamos por deixar não influenciar nem direcionar alunos e professor na coleta dos dados.

O recolhimento desse material ocorreu *in loco*, totalizando vinte produções textuais. Os textos da 1ª coleta (7) foram resenhas sobre o filme brasileiro “E aí, comeu?” (2012), dirigido por Felipe Joffily e estrelado por Bruno Mazzeo, Marcos Palmeira e Emilio Netto. O filme é uma adaptação de uma peça homônima de Marcelo Rubens Paiva. Já na 2ª coleta conseguimos treze produções referentes à Celpe-Bras, Roteiro da Interação Face a Face, em que o aluno é motivado através de um elemento provocador e, na sequência, redige um texto argumentativo para cada perguntas feita.

Para fins organizacionais, decidimos selecionar os informantes que estivessem presentes na pré-análise, na 1ª coleta e na 2ª coleta para avaliar sua progressão ao longo do semestre. Os informantes foram assim numerados: ‘02, 04, 07, 10, 12’; as produções textuais foram distribuídos em três anexos. Para fins metodológicos, criamos a seguinte nomenclatura: ‘I’ para Informante; ‘02, 04, 07, 10, 12’ é o seu número e ‘B, C ou D’ é o anexo em que está a produção textual do aluno. Assim, temos I02B – Informante 02, anexo B.

Como dito, o curso possui uma carga horária de 360h/a, dividida em seis semestres. A turma a ser observada iniciou suas atividades em 2009 e estava em fase de conclusão, sendo a primeira da instituição. A turma tinha 15 inscritos, todos venezuelanos. No entanto, selecionamos cinco informantes, como dito anteriormente, por terem feito todas as produções. No penúltimo encontro, aplicamos um questionário (ver Apêndice B), contendo 23 questões, cujo objetivo era traçar um perfil do aluno de PLE na fronteira Brasil/Venezuela.

Antes de aplicá-lo e coletarmos as produções textuais, encaminhamos o projeto de dissertação ao Comitê de Ética da UFRR, solicitando permissão, já que nossa pesquisa lida diretamente com seres humanos²³. Em seguida, solicitamos permissão da coordenação do curso de PLE/UEER, bem como dos alunos para utilizar os dados em futuros trabalhos acadêmicos. Os questionários preservaram a identidade dos informantes e a publicação dos dados estará vinculada à autorização dos mesmos.

No último encontro, realizamos uma entrevista com a finalidade de complementar algumas informações do questionário. A pergunta norteadora foi “Por que você resolveu aprender português?”.

²³ Parecer nº 457.155/CEPE/UFRR, de 25 de outubro de 2013. Embora o parecer tenha saído no segundo semestre, coletamos as redações no primeiro semestre, temendo tardança por parte do CEPE.

4 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DE VENEZUELANOS

Neste capítulo, procederemos à análise dos dados estritamente linguísticos, como fora descrito na Metodologia. Em seguida, realizamos uma apresentação crítica do perfil sociolinguístico dos informantes, para tal seguiremos a mesma ordem apresentada nos Procedimentos Metodológicos.

4.1 Do ponto de vista linguístico

Em nossa pesquisa, analisamos a Alternância de Código, Transferência e Interferência linguísticas presentes em produções textuais de venezuelanos aprendizes de Português como Língua Estrangeira. Para tal propomos uma análise linguística disposta em níveis. Contudo, esta análise seguiu a ideia do *continuum* da gramaticalidade, proposta no capítulo teórico, por entender que tais fenômenos envolvem mais de um estamento linguístico. Por exemplo, uma Transferência categorizada como lexical, por exemplo, pode ser analisada como léxico-sintática ou léxico-semântica ou como Alternância de Código.

4.1.1 Alternância de Código

No que se refere à AC, as propostas apresentadas são praticamente idênticas, pois observamos a repetição de categorias e subcategorias em todos os autores. Desde Weinreich (1974) até Laranjeira (2005), o quadro teórico-metodológico parece não apresentar grandes mudanças. Embora sigamos quase por completo a mesma tipologia adotada por nossas referências, procuramos não ser categóricos e exaustivos na classificação e subclassificação de nossos dados.

Como foi dito, os textos produzidos pelos alunos de PLE/UERR foram coletados em 2013.1, a saber: uma resenha e uma atividade da Celpe-Bras. Como as produções são gêneros textuais tipicamente escritos, não pudemos identificar casos de *tag-switching* (etiqueta), ou seja, alternância de marcadores discursivos. Tampouco, nos dados, pudemos identificamos Alternância do tipo *inter-sentential switching* (interoracional), isto é, frases iniciadas em uma língua A e concluídas em uma língua B ou vice-versa.

Por outro lado, podemos afirmar que a Alternância mais ocorrente foi a *intra-sentential switching* (Alternância intraoracional). Conforme Poplack (1980) e Laranjeira (2005), esse tipo de Alternância pode se manifestar no começo, no meio ou no final de

orações. Pensando na ordem canônica da frase portuguesa, verificamos em nossa análise que há uma concentração na última posição:

COMEÇO	MEIO	FIM	TOTAL
9 / 19%	4 / 8%	35 / 73%	48 / 100%

Tratando da Alternância intraoracional, dos 48 casos elencados, 35 se localizam na parte oracional menos tópica, posição comumente ocupada por complementos oracionais: objetos, adjuntos, complementos. A seguir temos os exemplos em destaque:

(01) “Existem muitas pessoas sofrendo de diversas doenças produzidas pela obesidade e pela inconstancia de uma alimentação *sana*” (I02D) – O informante vale-se do adjetivo em Espanhol *sana* no lugar de ‘sã’, em Português.

(02) “E Afonsinho que não tem *madurez*” (I04C) – O informante usa o substantivo *madurez*, em Espanhol no lugar de ‘maturidade’, em Português.

(03) “E ai comeu? está baseado na peça *homónima* de Marcelo [...]” (I04C) – Neste exemplo, temos o adjetivo ‘*homónima*’ em Espanhol ao invés de ‘homônima’, em Português. A Alternância é marcada pela troca do acento circunflexo pelo acento agudo.

A posição medial foi a menos produtiva, com apenas 4 ocorrências, talvez por ser a posição frequentemente ocupada pelo verbo, elemento central da oração, que organiza a disposição de todos os outros elementos. Tanto é que os quatro verbos se apresentaram em sua forma conjugada: “*viajé*”, “*tratan*”, “*produce*” e “*asistiendo*”:

(04) “[Os temas do bate papo] só [(*tratan*) de conquistar as mulheres e sexo]” (I12C) – Todos os verbos na 3ª pessoa do plural em Espanhol terminam em *-n*, ao passo que em português, em *-m*.

(05) “Sim, quando *viajé* para Cuba com colegas de varios medios de TV e radios [...]” (I04D) – O informante alternou verbo, adjetivo e substantivos. A desinência do pretérito indefinido em Espanhol para primeira pessoa do singular é ‘-é’, em Português, ‘-ei’.

Embora o último verbo citado, *asistiendo*, esteja no gerúndio, remete-se ao sujeito da oração com a qual mantém relação. Vejamos o exemplo:

(06) “[*(Eu ja ouvi falar muitas veces), (Ø asistiendo a TV)*]” (I07D) – Ao invés de escrever ‘assistindo’ em Português, o informante alterna para o Espanhol, *asistiendo*.

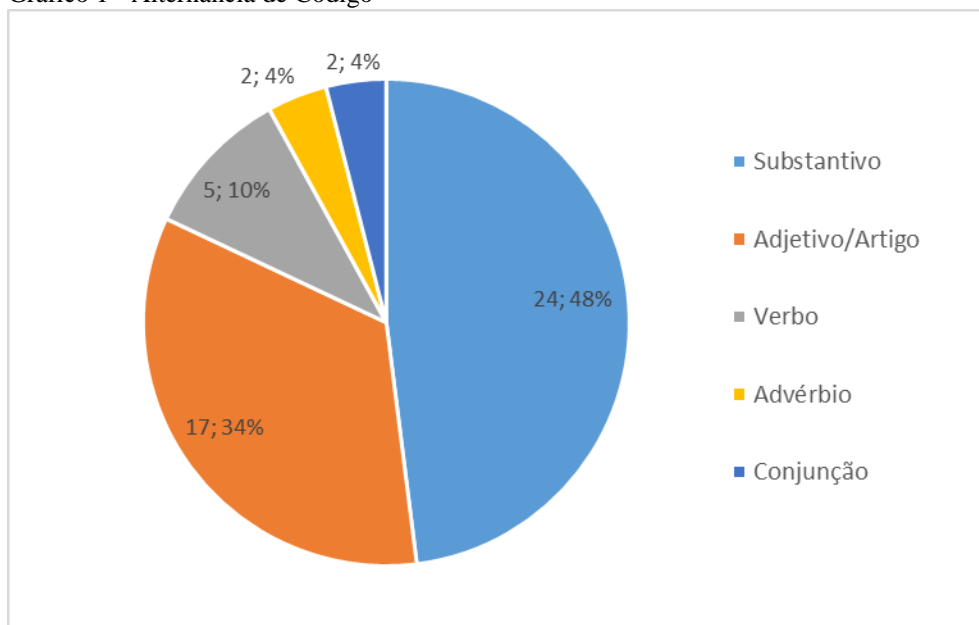
Quantidade também baixa foi a da posição inicial. Identificamos nove casos, pouco representativos frente a 34 ocorrências finais.

(07) “*A comedia traspasa as fronteiras da comunicação social culta*” (I02C) – Neste caso, a diferença para essa palavra está no acento agudo em Português e não existência em Espanhol.

Vendo a distribuição dos dados quanto à posição oracional, parece que o hispano aprendiz de PLE inicia sua oração, escrevendo-a em Português, e à proporção que vai escrevendo e desenvolvendo suas ideias, vai também desviando sua atenção da Língua Portuguesa, deixando que marcas de sua língua se revezem com a LE.

Quanto à classe morfológica, identificamos 5 classes de palavras, as quais apresentamos no gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Alternância de Código



Com base nesse gráfico, fazemos algumas observações. Agrupamos o único artigo dentro dos Adjetivos, por entender que compartilham características morfossintáticas. A classe verbal se mostra mais uma vez pouco produtiva, de igual modo quando tratamos da posição oracional. Antes indicamos quatro verbos, aqui apontamos 5, esta diferença se dá porque aqui incluímos um verbo em sua forma nominal e sem referente subjetivo:

(08) {[...] mas [deixa muito (para *analisar...*)]} (I02C) – O verbo destacado encontra-se na posição final da frase. Um dos motivos para a alternância poderia ser o monitoramento mais baixo nessa posição, tendo em vista que toda a frase está em Português.

Algo que nos chamou atenção quanto a Alternância intraoracional diz respeito às Conjunções, pois se trata de um elemento conectivo que não pertence a nenhuma das orações relacionadas. Identificamos duas vezes “o”: (09) “[...] unos brincos, colares *o* um brazaletes [...]” e (10) “[...] eles *o* elas possam usar [...]”, ambos de I04D – A conjunção alternativa é ‘o’, em Espanhol; ao passo que em Português é “ou”.

O informante venezuelano, aluno de PLE, em algum momento de sua produção alterna uma categoria gramatical que deveria estar em Português para o Espanhol. Como foi dito, nosso informante se encontra no último ano do curso. Além disso, a produção escrita, por exemplo, proporciona um maior controle do processo, pois permite que ele faça correções, revisões, pense o texto antes de codificá-lo. Além do mais, entram em ação o elemento gráfico da escrita e o fotográfico da leitura que conduzem a uma maior tomada de consciência de sua escrita.

Conforme Ulsh (1971), Português e Espanhol compartilham mais da metade de seu vocabulário, ou seja, são palavras que, em sua maioria, são grafadas de maneira idêntica e, devido a essa proximidade linguística, o aluno por mais que monitore sua escrita acaba por alternar em algum momento palavras do Espanhol no texto em Português. Assim, pois, temos os seguintes exemplos:

(11) “Faço o possível para alimentar-me *sanamente* [...]” (I02C) – Uma das maneiras de formação de advérbios tanto em Português como em Espanhol é através do sufixo ‘-mente’. O adjetivo utilizado pelo informante está em Espanhol, caracterizando a Alternância de Código.

(12) “Sim, para meus familiares e amigos coisas que eles o elas possam usar como: *unos* brincos, colares o um *brazalete*” (I04D) – Nesta frase, destacamos duas classes de palavras alternadas: artigo e substantivo. A forma plural do artigo indefinido em Português é ‘uns’, ‘unos’ em Espanhol. Por fim, o substantivo ‘*brazalete*’ está em Espanhol; em Português a forma mais usual é ‘pulseira’.

Em suma, como podemos observar as Alternâncias elencadas nas produções textuais dos alunos de PLE/UERR são do tipo intraoracional, ou seja, o informante alternou palavras do Espanhol na sua escrita em Português no início, meio ou final da frase. Lembrando que todas as palavras que encontramos nessa categoria existem em Língua Espanhola, ou seja, o informante durante no ato de escrita trocou, por exemplo, um adjetivo ou um verbo que deveria estar em Português para o Espanhol, caracterizando a AC do tipo Intraoracional.

4.1.2 Transferência/Interferência linguísticas

Como foi dito no capítulo sobre Contato Linguístico, buscamos várias propostas teóricas, porém cada uma delas indicava uma tipologia diferente, o que poderia confundir à proposta de pesquisa. López Morales (1992) nos ajudou com sua ideia de ver tais fenômenos sob forma de uma gradiência gramatical, em que um dado elemento pode ser mais ou menos gramatical, isto é, ele pode ir de um polo a outro de acordo com sua configuração. Assim, considerando o aspecto fluido do contato linguístico e essa possibilidade de analisar os fenômenos em questão em um *continuum*, apresentamos nossa análise na qual tratamos de forma harmônica a Transferência e a Interferência linguística. Inicialmente discutiremos os dados e suas análises, após tentaremos encaixar nossos resultados na ideia do contínuo gramatical.

Dessa maneira, utilizamos esta rotulagem: Transferência/Interferência ortográfica, Transferência/Interferência lexical e Transferência/Interferência gramatical. Com essas categorias, podemos “enxugar” o extenso rol de classificações e rotulagens apresentadas em nosso referencial teórico, pois entendemos que é possível fazer um caminho metodológico que vai das categorias para os níveis linguísticos, e não o contrário; também entendemos que (i) Transferência/Interferência ortográfica: pode agrupar os casos de acentuação e grafia; (ii) Transferência/Interferência lexical: pode abrigar empréstimo e tradução direta; e (iii) Transferência/Interferência gramatical: morfofonológico e sintático, casos que atingem a estrutura gramatical do Português escrito pelos alunos de PLE/UERR.

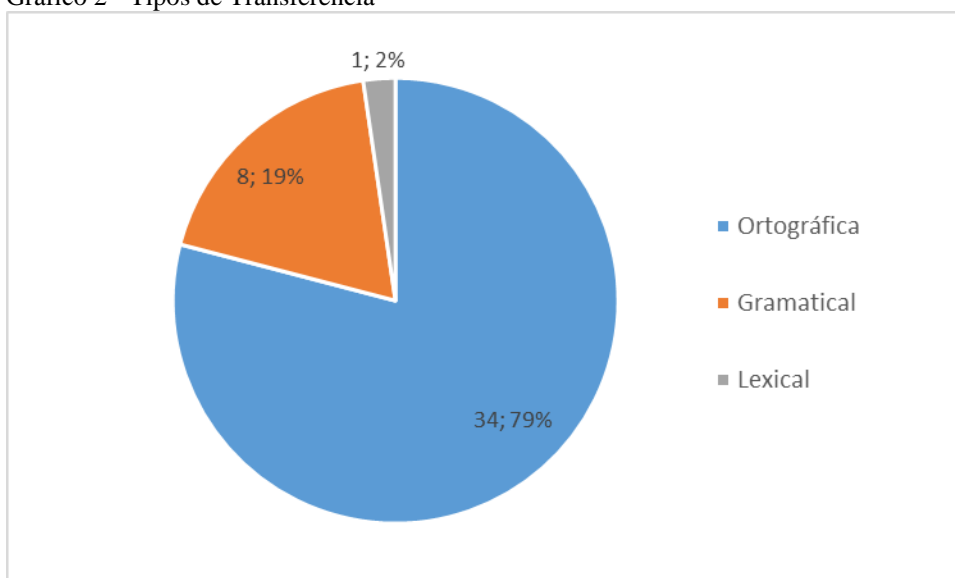
Para esse modelo classificatório, observamos a metodologia empregada por Naro e Scherre (2007) que distribuem seus dados entre morfofonológicos e sintáticos, tais como simplificação do padrão silábico, nasalação e desnasalação, alterações de coda silábica, assimilação, quedas vocálicas, além de ‘ele’ como acusativo, falta de concordância de número, gênero dentre outros.

O Contato linguístico ocorre de diversas maneiras que muitas vezes impede uma análise exaustivamente categórica. Desse modo, utilizar uma classificação engessada seria fechar o fenômeno do contato linguístico, seja Alternância, Transferência ou Interferência, em uma redoma e esquecer que se trata de um uso linguístico altamente fluido, que tem esse perfil perdido a tanta classificação. Assim, entendemos que a Transferência/Interferência pode ser compreendida em três grandes categorias, ficando a cargo do pesquisador e de seus dados uma possível subclassificação.

4.1.2.1 Transferência linguística

A Transferência entendida com a influência de uma língua A sobre uma língua B, apresentou-se em número de 43. Como dissemos acima, buscamos organizar sua classificação de modo que contemplasse todos os dados, vejamos a seguir:

Gráfico 2 - Tipos de Transferência



A partir desse gráfico, podemos observar que a maioria das ocorrências está no âmbito ortográfico. No Referencial teórico e na Metodologia, abordamos que às vezes o mesmo dado pode enquadrar-se em mais de um fenômeno do contato linguístico. A maioria das

Transferências ortográficas também pode ser classificada como Alternância de Código, pois o informante transfere elementos do Espanhol para o Português.

No caso da ortografia, a transferência ocorre justamente em palavras de grafia portuguesa semelhante à espanhola, isto é, palavras de grafia igual para ambas as línguas, sendo que no Espanhol não levam acento gráfico. A continuação, citamos alguns exemplos retirados de nosso *corpus*:

(13) “Não tem uma fundamentação dirigida para *cardiacos* [...]” (I02C) – em Português ‘cardíacos’; em Espanhol *cardiacos*.

(14) “[...] pouco interesse a sua *familia*, com uma mulher jogadora [...]” (I12C) – em Português ‘família’; em Espanhol *familia*.

(15) “Eu acho que o filme não *e* educacional [...]” (I07C) – O verbo *ser* na terceira pessoa do singular em Português recebe acento, ou seja, ‘é’.

(16) “Sim, quando viajé para Cuba com colegas de *varios* medios de TV e *radios*” (I04D) – Em Português, ‘vários’, ‘rádios’; Em Espanhol, *varios*, *radios*, respectivamente.

(17) “Os E.T.s são o *misterio* porque [...]” e “[...] porque eu sinto curiosidade e fascinação por os *misterios* dos E.T.s” (I07D) – Em Português, ‘mistério’, ‘mistérios’; em Espanhol, *misterio*, *misterios*, respectivamente.

(18) “Eu pratico volei e basquete porque eu desde criança teve doenças *respiratorias*” (I12D) – Em Português, ‘respiratórias’; em Espanhol *respiratorias*.

As palavras destacadas recebem acento em Português, mas não em Espanhol. Como a grafia é a mesma em ambas as línguas, diferenciando-se apenas pelo acento agudo, o aluno poderia ter transferido os conhecimentos de sua Língua Materna para a escrita em Português.

O acento circunflexo marca vogais tônicas (a, e, o) em Português, porém em Espanhol tal marcação não existe, sendo o aspecto vogal aberta/vogal fechada apenas um traço distintivo:

(19) “Outro dos personagens tem dinheiro mais não tem amor nem *inteligencia* [...]” (I12C) – Em Português, “inteligência”; em Espanhol, *inteligencia*.

(20) “Entanto, o Honório mostra a falta de comunicação e confiança com sua esposa, duas coisas que são fundamentais no *matrimonio*” (I04C) – Em Português, ‘matrimônio’; em Espanhol *matrimonio*.

No âmbito da **Transferência gramatical**, todos os dados referem-se às questões sintáticas, a saber: colocação pronominal. Em Português, Verbos com Pronomes enclíticos recebem o hífen para marcar a fronteira verbal da pronominal. Além disso, nossos Verbos recebem algum acento, agudo ou circunflexo, por questões de acomodação fonética e gráfica. Verbos, como comprar, perder, não recebem acento, porque são palavras oxítonas que terminam em consoantes, no caso ‘-r’. No entanto, quando lhes acrescentamos um pronome enclítico, perdem o ‘-r’ desinencial e recebem o acento, por exemplo, comprá-lo, perdê-lo. Em Espanhol, a ênclise é obrigatória em Verbos no Infinitivo, Gerúndio e Imperativo sem o uso do hífen, assim temos ‘*comprarlo*’ ou ‘*venderlo*’. Com base nisso, ilustramos com alguns casos de nosso *corpus*:

(21) “[...] acabados, em crise e mal resolvidos e o que menos fazem é *solucionar-los*” (I04C)

(22) “No barzinho esta São Jorge, garçom negrão que fala ter pegado todas as mulheres do mundo: pretas, loiras, morenas brancas e até japonesas, mais ninguém pode *afirmar-lo*” (I12C)

(23) “Faço o possível para *alimentar-me* sanamente [...]” (I04D)

(24) “Eles todas as noites fazem o mesmo; *reunen-se* no bar Harmonia [...]” (I04D)

Nesses casos, os informantes poderiam ter transferido a estrutura de colocação pronominal do Espanhol para o Português. Em Espanhol, a ênclise é obrigatória no Infinitivo sem o uso do hífen. O dado interessante é que o aluno usa o hífen para dar um aspecto aportuguesado.

(25) “*Me alimento* nas horas certas e com alimentos saudáveis” (I04D)

No início de frases, a ênclise é obrigatória em Português Culto, porém em Espanhol não; já a próclise é obrigatória com verbos nos tempos presente, passado e futuro. Quanto ao Tempo/Modo verbal, identificamos que dos 8 Verbos, 3 estão no Infinitivo e 5 no Presente do Indicativo.

O único dado relacionado à **Transferência lexical** foi do tipo Empréstimo, isto é, a compreensão do sentido não é prejudicada no ato da leitura. Assim, (26) “O que eu entendo é que *não* sempre os lugares de trabalho [...]” (I10D), em que o informante transferiu a expressão espanhola ‘*ni siempre*’ para o Português. No entanto, ao invés de ‘nem’, utilizou ‘não’. Quer dizer, a sua estratégia é compreensível, o conteúdo semântico do elemento empregado está de acordo com a posição e a função, porém a forma selecionada não condiz com o contexto.

No que se refere à Transferência, podemos concluir que o aluno de PLE/UERR transfere elementos ortográficos, principalmente a acentuação em suas produções textuais. Tanto o Português quanto o Espanhol compartilham do mesmo léxico latino. Algumas palavras em ambas as línguas diferenciam-se apenas pelo acento seja agudo ou circunflexo, mantendo o mesmo significado. Com relação à Transferência gramatical, a colocação pronominal representou todas as ocorrências. O aluno transferiu as regras espanholas para o Português. Em alguns casos, o uso do hífen transmite uma ideia de estrangeirização no texto.

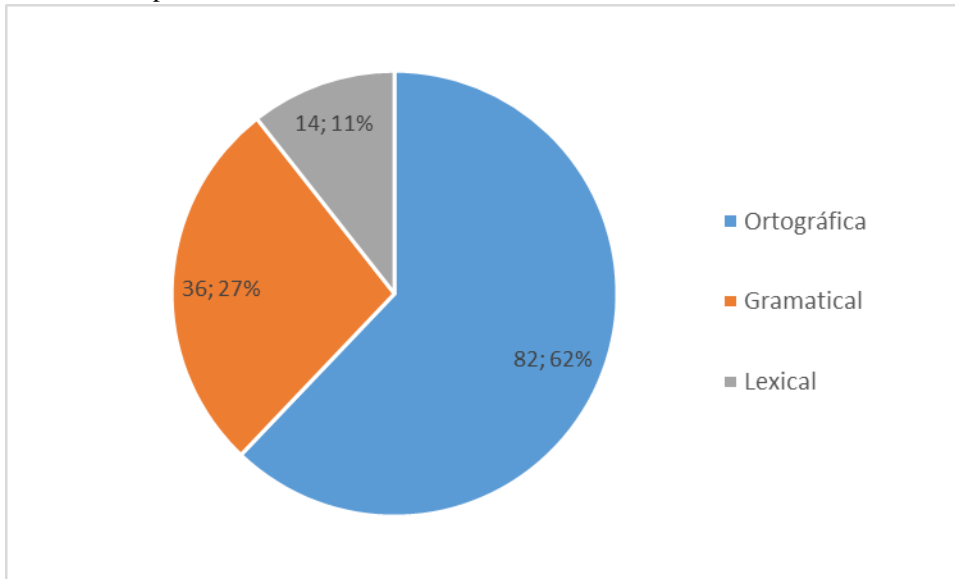
4.1.2.2 Interferência linguística

Quando apresentamos a ideia do contínuo da gramaticalidade no qual os itens alternados e/ou interferidos podem se movimentar entre um polo mais gramatical a um menos gramatical, queríamos defender que a conceituação de Transferência e Interferência linguística se entrelaça. E que o elemento que serve como divisor, tênue, é a noção de gramaticalidade.

Diferentemente de outros autores, não utilizamos a categoria Convergência, por entender que precisaríamos de uma maior discussão teórica sobre o tema, e nem empregamos o conceito de “Transferência negativa”, isto é, Interferência, pois cremos que isso se trata de um juízo de valor e não de uma análise linguística.

Assim, o conceito de Interferência também pode se referir à influência de uma língua A sobre uma língua B, porém o resultado desse contato, em geral, é uma estrutura mista, isto é não é nem LM nem LE. Apresentamos a seguir um gráfico geral dos tipos de **Interferências** encontrados em nossos dados:

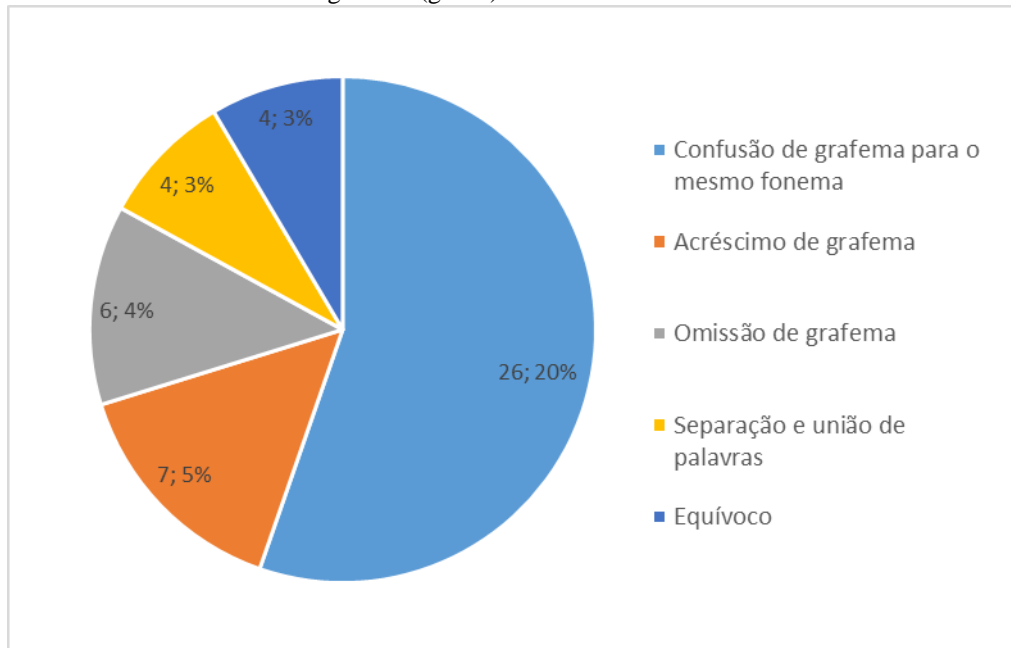
Gráfico 3 - Tipos de Interferência



Como podemos observar, nossos dados ligados à Interferência do tipo ortográfico são os mais produtivos, seguidos dos gramaticais e lexicais. Na Transferência ortográfica, contabilizamos 34 casos; na **Interferência ortográfica** o resultado quase triplicou, identificamos 82. Talvez nem tivéssemos esse valor se não houvéssimos seguido o viés teórico de que a escrita não é um nível de análise linguística. Porém, entendemos que a escrita é um modo de representação gráfica de uma língua, manifestando relações grafêmicas de acordo com o sistema linguístico em questão. Por exemplo, em Língua Portuguesa quando utilizamos o acento til, marcamos uma nasalização, no Espanhol como esse fenômeno não é representado em seu quadro fonêmico tal acentuação não se marca.

Nesse sentido, incluímos dentro da Interferência ortográfica os casos de acentuação e grafia. Acima apresentamos no gráfico os números gerais, na sequência tentaremos especificar cada um dos tipos de Interferência ortográfica. A seguir, verificamos os dados ortográficos:

Gráfico 4 - Interferências ortográficas (grafia)



O primeiro caso de Interferência ortográfica acontece na **grafia**, constituindo-se de confusão de grafemas para o mesmo fonema, seguido de acréscimo de grafema, omissão de grafema, separação e união de palavras e equívoco na grafia. Tanto o Português quanto o Espanhol compartilham o alfabeto latino, algumas poucas letras são diferentes em sua configuração gráfica (ñ, ll, ch, y), o que gera confusão para estudantes de ambas as línguas.

(27) “No meu pais realizam *pesquizas* [...]” (I02D) – em Português, ‘*pesquisas*’; em Espanhol, *pesquisas*.

(28) “O qual deixa como conhecimento atitudes *possitivas*” (I02D) – em Português, ‘*positivas*’; em Espanhol, *positivas*.

O grafema “S” em Língua Espanhola marca a pronúncia do fonema fricativo alveolar desvozeado /s/. Contudo, em Língua Portuguesa, essa pronúncia pode variar de acordo com o contexto fonológico, por exemplo, se entre vogais, sonoriza-se, tornando-se /z/.

(29) “Eles sempre estão falando de mulheres *mais* tambem as mulheres [...]” (I07C)

(30) “Eu acho que o objeto do filme não e educacional *mais* nos podemos refletir [...]” (I07C)

Um caso interessante é o uso de ‘mais’ por *mas*. Um dos motivos seria a Interferência fonética, traços de oralidade, na escrita dos estudantes, haja vista o contato com a população brasileira residente tanto em Pacaraima como em Santa Elena, faz com que esse aluno use o PB, no qual é comum a ditongação em, por exemplo: paz [‘pais], Jesus [že‘zuis]. Quer dizer, o aprendiz de PLE na fronteira Brasil/Venezuela tende a utilizar o padrão brasileiro em sua escrita e possivelmente na fala, como constatamos em nossas visitas.

Os casos de separação e união de palavras referem-se ao uso do hífen e do uso do *porque*. No primeiro caso dos exemplos a seguir, em Língua Portuguesa, usa-se o hífen com o prefixo ‘recém-’, ao passo que em Língua Espanhola não ocorre. No segundo, o uso de “porque” é igual em ambas as línguas:

(31) “Fernando está *recém separado* e conhece uma adolescente [...]” (I10C)

(32) “Foi muito legal mais também agotador *por que* tivemos que trabalhar” (I04D)

(33) “Sim, *por que* é uma lembrança da cidade o lugar que estamos visitando” (I04D)

As duas ocorrências de omissão de grafema deram-se com o ditongo “ei”. As palavras destacadas em Espanhol são respectivamente “*llavero*” e “*dinero*”. Devido à proximidade entre as línguas, o informante poderia ter omitido a letra “i”:

(34) “Objetos pequenos como: *chaveros*, copos e chocolates” (I04D)

(35) “[...] seja para o cuidado pessoal, uma bolsa, *dinhero* [...]” (I04D)

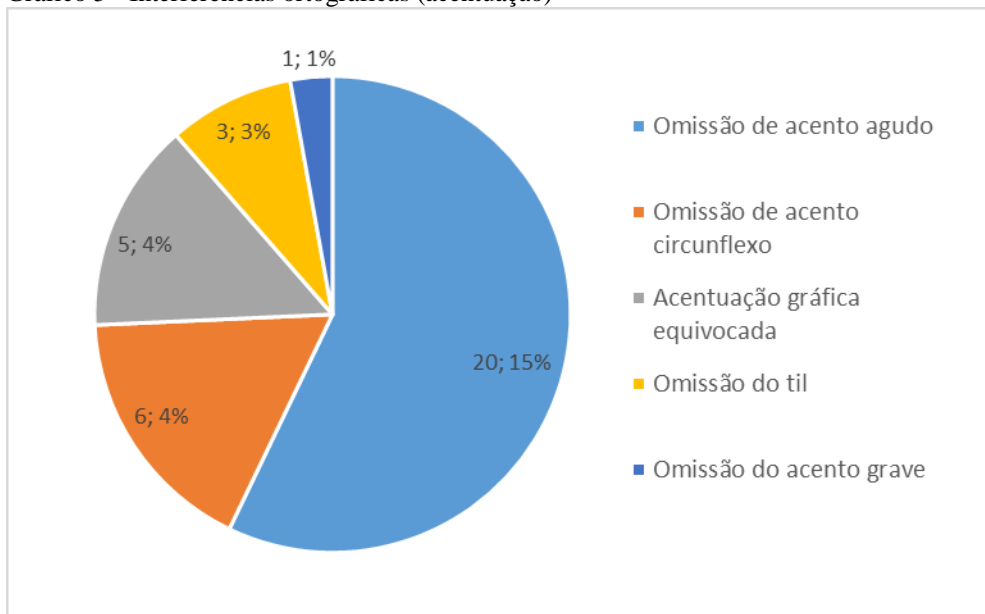
Em suma, a confusão de grafemas para o mesmo fonema mostrou-se a mais produtiva, pois em Português os casos em que um fonema pode ter mais de um grafema são mais recorrentes do que em Espanhol. Desta forma, por exemplo, o fonema /z/ pode ser grafado com ‘s’, dígrafo ‘ss’ ou ‘z’, o que poderia ter gerado dúvidas entre os informantes.

As poucas ocorrências marcam uma grafia equivocada. O informante trocou algum grafema:

(36) “[...] os documentos, um *lemço*, toalha, roupa interior [...]” (I04D)

O segundo caso de Interferência ortográfica é o da **acentuação**, no qual desponta a omissão de acentos agudo, circunflexo, til e grave, que poderia ser entendido como um simples “erro” do aluno. No entanto, não devemos nos esquecer de que esse discente está aprendendo a Norma Culta do Português, o qual em sua grafia apresenta notações gráficas que devem ser seguidas, isto é, aprender as convenções gráficas é um dos pré-requisitos da competência de escrita. A seguir, observamos os dados dispostos no gráfico:

Gráfico 5 - Interferências ortográficas (acentuação)



Outro fator que pode explicar tais omissões de acentos é que, quando comparamos os sistemas gráficos do Português e do Espanhol, percebemos que este possui apenas dois sinais acentuais (trema e agudo) e aquele, cinco (trema, agudo, circunflexo, grave e til). Assim, quando um hispanofalante escreve em Português, tende a apresentar dificuldade quanto à acentuação; como são os seguintes casos, em que o aluno reconhece que em nossa língua usam-se acentos gráficos para marcar tonicidade, por exemplo, e o faz, porém de modo graficamente equivocado:

(37) “Não, *Serí*a absurdo pensar que soamente os seres humanos estão sozinhos” (I07D) – em Português ‘seria’.

(38) “Temos que pensar, sentir e fazer o melhor; e para isso *tê*mos que estudar, ensinar e praticar” (I12C) – em Português ‘temos’.

(39) “Eles se reúnem num bar no Rio de Janeiro para falar uns com outros de seus *próprios* problemas” (I07C) – em Português ‘próprios’.

Embora hajamos iniciado nosso comentário citando os casos de omissão, ocupam eles a terceira posição em número de ocorrência. É a omissão de acento agudo a mais recorrente, 20 dos 82 casos. Observemos os casos abaixo:

(40) “É uma comédia *esquecível* [...]” (I10C) – Em Português, ‘esquecível’.

(41) “[...] porque no universo sem fim não é *possível* que unicamente existam as pessoas [...]” (I07D) – Em Português, ‘possível’.

(42) “É *provável* porque a bagunça pode significar liberdade [...]” (I10D) – Em Português, ‘provável’.

(43) “[...] o desenvolvimento dos *musculos* do meu corpo [...]” (I12D) – Em Português, ‘músculos’.

O uso do til em Português indica vogal nasal, mas essa indicação não existe em Espanhol. Os casos de omissão de til foram em ditongos (*ã* e *õ*), como destacado na frase abaixo. Em Espanhol, o traço de nasalização tanto na fala quanto na escrita pode gerar dificuldades para os hispanofalantes.

(44) “As marcas cravadas são semelhantes nas mãos mais se elas são gigantes e não tem explicação *entao* são possíveis indícios de óvni” (I07D) – em Português ‘então’.

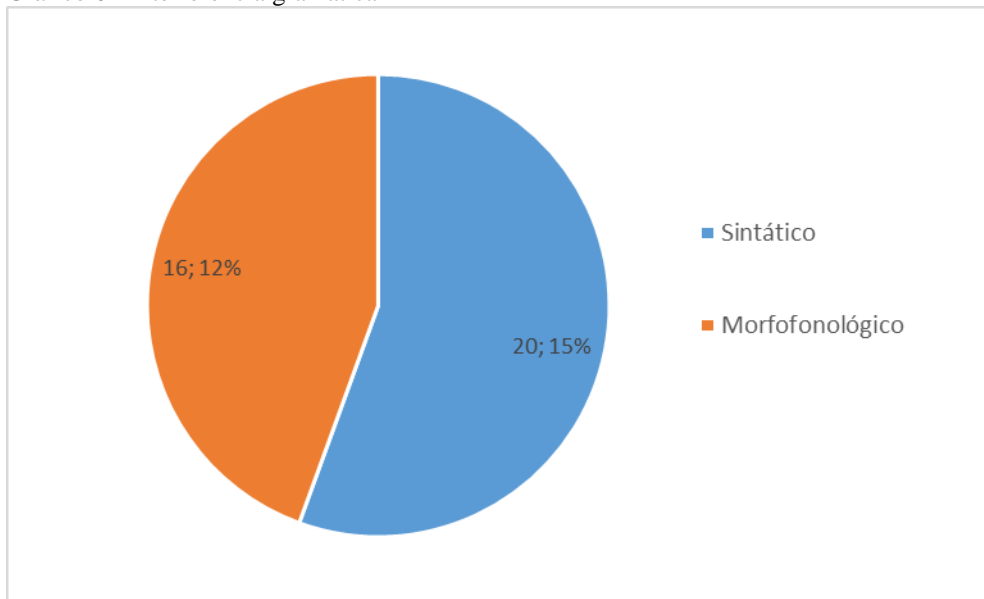
(45) “A trama do filme conduz a conhecer outras *situações* da vida cotidiana [...]” (I02C) – em Português ‘situações’.

A crase é o resultado da fusão de duas vogais iguais e contíguas, com a supressão de uma delas. No único caso desta natureza, o informante o fez corretamente, mas não marcou com o acento gráfico, a seguir: (42) “No meu país realizam pesquisas, fazem palestras referente *as* dificuldades [...]” (I02D) – em Português ‘às’.

Sobre as Interferências ortográficas, podemos concluir que os casos de grafia, em especial os que envolvem confusão entre grafema e fonema, foram os mais produtivos. Isso revela que na medida em que escreve, o informante parece se policiar menos e acaba omitindo grafemas e equivocando-se em seu texto.

A **Interferência gramatical** engloba ocorrências morfofonológicas e sintáticas, tais como concordância de gênero/número, morfologia e sintaxe. No gráfico abaixo, explicitamos o que identificamos:

Gráfico 6 - Interferência gramatical



Os dados apontam um equilíbrio entre os tipos de Interferência. As sintáticas, dizem respeito, principalmente, à concordância de gênero/número e regência verbal. Já as morfofonológicas, envolvem a morfologia da palavra, isto é, o informante utiliza parte do morfema da língua A e parte da língua B ou vice-versa. A seguir temos os exemplos:

(46) “[...] Com referencia ao tema do sexo, é uma questão de *aceptação* de cada um” (I02C) – O informante formou “aceitação” com a raiz do espanhol “accepta-” e o sufixo do português “-ção”.

(47) “[...] *Quens* ao final *conseguem* esclarecer suas situações sentimentais, ganhando como presente o amor e o inicio de uma nova felicidade” (I02C) – Em Espanhol, o plural de “*quien/quem*” é “*quienes*”, o que não existe em Português. O informante realizou a concordância entre sujeito e verbo.

(48) “[...] *Ainda que* o filme *teve* boas críticas, e uma receita de 26.157.268 reais, não se pode negar que também é frívolo” (I10C) – Esta construção reflete bem a Interferência da Modalidade *realis/irrealis* entre o Português e o Espanhol, por meio da construção “ainda que+Subjuntivo”; em Espanhol, o Verbo nesta posição pode assumir tanto uma conjugação subjuntiva quanto indicativa, apontando para um grau de certeza/incerteza. Contudo, em Língua Portuguesa, embora haja essa mesma diferenciação modo-aspectual, o Verbo se apresenta em sua forma subjuntiva, sendo o contexto que indicará a telicidade ou não do enunciado.

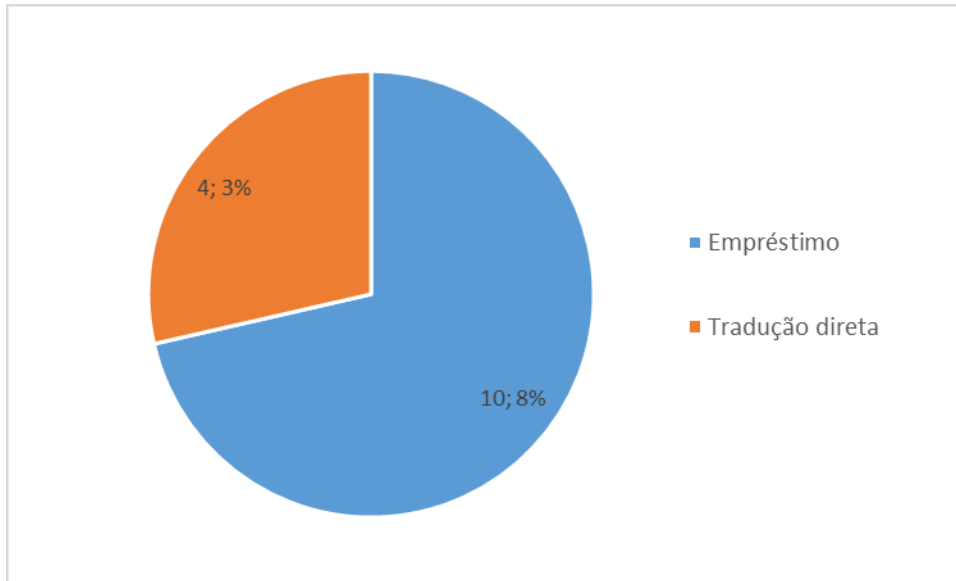
(49) “[...] Pois, *as personagens estão envolvidos* em situações que ninguém querem estar. Já que, Fernando (Bruno Mazzero) enfrenta uma ruptura, que não aceita e é seduzido por uma menor de *idade* [...]” (I04C) – Em Português o padrão silábico é CV. Por esse motivo, o informante acrescentou a vogal “-e” para constituir uma sílaba, haja vista que “*idade*” se escreve “*edad/idade*”. Outra questão interessante é o gênero. Em espanhol, “*personaje/personagem*” é uma palavra masculina. Por esta razão, fez a concordância em Espanhol.

(50) “Os E.T.s são o misterio porque verdadeiramente a gente não tem certeza da *existência de eles*” (I07D) – Do ponto de vista diacrônico, coocorriam os sufixos “-za”, “-ça” e “-cia”, porém estes dois últimos mantiveram seu percurso em Português, e aquele primeiro, em Espanhol. O informante utiliza a desinência que mais se aproxima de sua língua. Com relação à “de eles”, em Espanhol só existem dois Artigos contrativos “*al*” e “*del*”. Por este motivo, o informante separa preposição e artigo, mantendo o padrão Espanhol.

Sobre as Interferências gramaticais, podemos afirmar que houve um equilíbrio entre os tipos apresentados, sendo que as relações sintáticas, principalmente plural de substantivos terminados em ‘-ão’, regência verbal e concordância nominal e verbal. A formação de palavras foi também foi bastante produtiva. Mais uma vez, levantamos a hipótese das línguas próximas e o monitoramento dos alunos. O fato das línguas compartilharem boa parte do léxico é preponderante no processo de escrita.

A **Interferência lexical** subdivide-se em Empréstimo e Tradução direta. A primeira ocorre sem prejuízo de significado, enquanto a segunda é uma tradução feita diretamente da palavra selecionada. Abaixo apresentamos o que contabilizamos em nossos dados:

Gráfico 7 - Interferência lexical



Segundo Siguan (2001, p. 178), o Empréstimo “obedece ao fato de que designa uma nova realidade em que não existe uma denominação prévia²⁴ [para determinada palavra] [grifo nosso]”. Em nossos dados, observamos que as palavras utilizadas não geram mudança de significado para quem lê a produção textual, como podemos verificar nos exemplos:

(51) “A liberação das *femeas* é uma afronta para os *masculinos* entorpecidos pelo seu afã de ter o controle de tudo” (I02C) – A primeira leitura pode causar estranhamento ao leitor, porém se compreende a mensagem: “a liberação das *mulheres* é uma afronta para os *homens* [...]”.

(52) “[...] pouco interesse a sua família, com uma mulher jogadora que não é *viciosa*” (I12C) – Da mesma maneira que o exemplo anterior, o leitor entende o que o escritor quis dizer. As palavras destacadas existem em Língua Portuguesa, mas são menos usais.

As Traduções diretas são traduções *ipsis litteris* da LM para a LE e, em alguns casos, geram mudança de significado, vejamos:

(53) “[...] que se envolve com *homens maiores* que elas” (I04C) – “homens maiores” são, na verdade, “homens mais velhos”. Em Espanhol, utiliza-se o adjetivo “*mayor*” para se referir a idade.

²⁴ No original: [...] *el préstamo obedece al hecho de que designa una realidad nueva para la que no existe una denominación previa.*

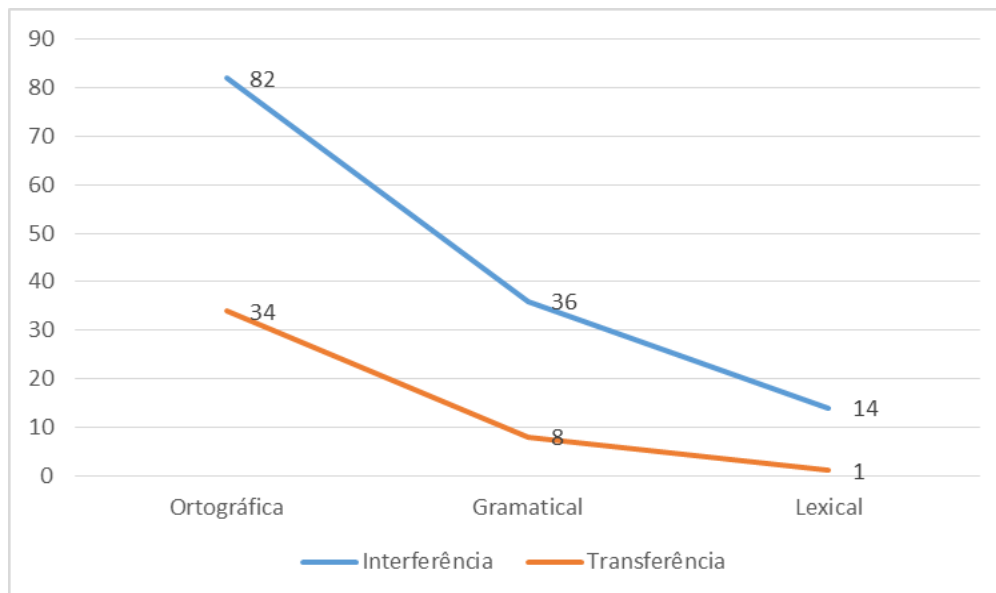
(54) “Pessoalmente tenho *sentimento encontrados* uns a favor e outros *em contra*.” (I07C) – No que concerne ao “sentimento encontrado”, é uma tradução de “*sentimiento encontrado*” que significa “tenho a mesma opinião”. Por fim, a expressão em Português é “ser contra algo”, em Espanhol é “*estar en contra*”. O informante fez a tradução da expressão.

No que diz respeito à Interferência lexical, podemos concluir que Português e Espanhol compartilham uma base lexical comum. No entanto, algumas palavras possuem significado diferente entre as duas línguas, são chamadas de heterossemânticos. Tanto brasileiros aprendizes de Espanhol/LE como hispanos aprendizes de Português/LE têm dificuldades.

4.1.2.3 Cruzamento dos dados de Alternância, Transferência e Interferência

Nesta seção, apresentamos os resultados do cruzamento das categorias linguísticas selecionadas nesta pesquisa. Iniciamos cruzando os dados de Transferência e Interferência e obtemos o seguinte gráfico:

Gráfico 8 – Tendência entre Transferência/Interferência

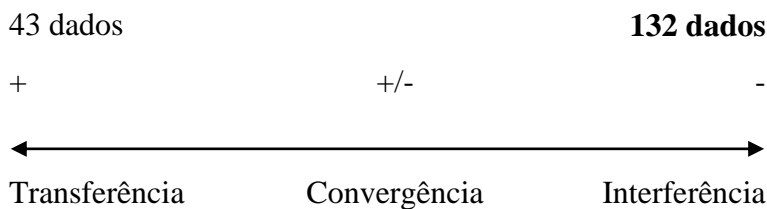


Embora a quantidade numérica entre os subtipos sejam diferentes, por exemplo, 1 e 14 para Transferência e Interferência linguística lexical, quando analisados em tendência vemos que o percurso linear é o mesmo. Onde há mais o tipo ‘ortográfico’ em um, no outro se dá o mesmo e assim sucessivamente. Tanto é que suas relações porcentuais seguem o mesmo

caminho: ortografia (T – 79%; I – 62%), gramatical (T – 19%; I – 27%) e lexical (T – 2%; I – 11%), apresentando uma margem diferencial de 3% nos dois primeiros, e 6% no último (que corresponde ao somatório da margem diferencial do tipo ortografia e gramatical). Assim, podemos concluir que Interferência e Transferência se comportam de modo semelhante.

Acreditamos que isso também ocorra por uma forma de equilibrar a análise gradiente do contato linguístico. Como havíamos discutido, o tal fenômeno é fluido, movimenta-se em termos de continuidade: ora mais gramatical, ora menos gramatical. Contudo, se lançamos nossos dados na esteira da gramaticalidade contínua, vemos que o resultado muda em função disso, pendendo mais para um lado do que para outro. Observemos o seguinte:

Diagrama 2 – Distribuição dos dados vs. *continuum* gramaticalidade



Em termos de gramaticalidade, isso pode sugerir que o contato entre Português/LE e Espanhol/LM gera expressões que tendem à agramaticalidade (a despeito disso parecer uma incoerência, já que nossos informantes concluem um curso avançado de PLE). Contudo, revendo os dados de Interferência, vemos que o subtipo mais comum foi o ortográfico, quer dizer, embora a Interferência seja muito recorrente, comparada à Transferência, ela se concentra em um nível superficial, o ortográfico: grafia e acentuação. Nem se multiplicarmos o percentual do subtipo Interferência gramatical (27%) alcançaríamos a ortográfica (62%).

Nosso terceiro cruzamento diz respeito ao fato de que alguns de nossos dados podem ser analisados em apenas uma categoria ou em duas categorias, a essa informação ilustramos a seguir:

Quadro 4– Cruzamento entre Alternância/Transferência/Interferência

	Alternância	Transferência	Interferência
Situação 1			∅
Situação 2		∅	

Os exemplos apresentados enquadram-se na Situação 1, ou seja, o mesmo dado pode ser classificado tanto como Alternância como Transferência. Nossa hipótese, como dito antes,

parte do fato de Português e Espanhol compartilharem boa parte do léxico. Por esse motivo, as palavras destacadas podem ser classificadas como Alternância de Código, pois no ato de escrita, o informante usou uma palavra em Espanhol no lugar do Português ou Transferência, quer dizer, o aluno transfere um ou mais elementos de sua LM para a LE. Levando em consideração que tais palavras possuem a mesma grafia em Língua Portuguesa e Espanhola, o informante transferiu a ausência de acento nas frases abaixo:

(55) “Eu pratico volei e basquete porque eu desde criança teve doenças *respiratorias*” (I12D)

(56) “[...] *revolucionario* que se contradiz com seus *principios* de solidariedade [...]” (I12C)

(57) “[...] e também gostaria de ter uma *experiencia* real [...]” (I07D)

(58) “Outro dos personagens tem dinheiro mais não tem amor nem *inteligencia* [...]” (I12C)

Apenas um exemplo se encaixa na Situação 2, a saber: (59) “[...] mas deixa muito para *analizar* e priorizar [...]” (I02C). Neste caso, podemos classificá-lo como Alternância ou Interferência, ou seja, o informante confundiu o uso dos grafemas ‘z’ e ‘s’.

4.2 Do ponto de vista sociolinguístico

No âmbito sociolinguístico, estipulamos 15 fatores que envolvem aspectos sociais e linguísticos, numa tentativa de encaixar o contexto sociocultural ao fenômeno contato linguístico, como o fez Blas Arroyo (1993), e por entender que tal contexto pode ter sua influência no quadro descritivo da Alternância, Transferência e/ou Interferência linguística, assim servindo-lhe de explicação.

Inicialmente, observamos o fator gênero como forma de mapear quem são os nossos informantes, já que os estudos sociolinguísticos apontam diferenças entre o falar masculino e o falar feminino (ALKMIM, 2006). No conjunto dos nossos informantes, contabilizamos 12 mulheres e 3 homens, o que impossibilita uma análise comparativa intergenérica, já que mais da maioria concentram-se no gênero feminino. Como aponta Paiva (2003, p. 35), “os homens tendem a manifestar um estilo mais independente e uma postura que garanta seu prestígio, as mulheres orientam sua conversação de uma forma mais solidária, que busca o envolvimento do interlocutor”.

O segundo fator diz respeito à escolaridade, pois estudos mostram a relação entre nível de escolaridade e uso das variedades linguísticas (ALKMIM, 2006). Conforme Votre (2012, p. 51), não se pode estudar a variável escolaridade de maneira isolada, fazendo-se necessário

agregar outros fenômenos à discussão, tais como prestígio social, fenômeno socialmente estigmatizado, ensino escolar e ato comunicativo. Observamos que 9 dos 15 informantes possuem nível superior, o restante possui nível médio.

Quando se criou o curso de PLE/UERR, a intenção era atender aos alunos venezuelanos que faziam algum curso na UERR, porém verificamos que, dos 15, apenas um estudou na dita universidade, havendo cursado Turismo. Disso podemos depreender que o curso inicialmente voltado para um público específico ganhou notoriedade e passou a atender a comunidade da cidade de Santa Elena. Isso pode ser facilmente verificado quando visitamos ao Curso: a escola onde se ministram as aulas fica com suas salas lotadas.

O terceiro fator refere-se à faixa etária. Os estudos sociolinguísticos apontam existir uma forte relação entre idade/uso linguístico, por exemplo, jovens tendem a usar mais gírias modernas em seu falar (ALKMIM, 2006). Observamos que todos os informantes encontram-se na faixa etária adulto, compreendendo o intervalo de idade entre 20 e 54 anos. Com isso, acreditamos que os dados de nenhum informante desponhem em relação a outro.

O quarto fator relaciona-se com a localidade: Brasil, Venezuela e/ou ambos. O fator localidade é importante, porque a área de fronteira proporciona uma alta mobilidade geográfica/linguística. As cidades fronteiriças de Pacaraima e Santa Elena distam-se 15 km. Tal proximidade favorece um contato linguístico e cultural, por exemplo, maior entre seus habitantes. Com isso, intencionamos mapear a localização do nosso informante quanto ao local de nascimento, residência, trabalho e estudo. Nem sempre o lugar onde ele nasceu é onde ele mora, que por sua vez não é o de trabalho e/ou estudo.

Com base no que coletamos, podemos afirmar que todos nasceram na Venezuela, alguns são filhos de brasileiros. Afirmamos ainda que um informante mora no Brasil, outro em ambos os países e os outros 13 apenas na Venezuela.

Com relação ao local de trabalho, a maioria exerce atividade laboral na Venezuela, três trabalham em ambos os países e apenas um (1) no Brasil. Isso demonstra que, embora o país venha passando por crises financeiras, a maioria dos informantes trabalha na Venezuela. Quando entrevistamos, alguns manifestavam interesse em trabalhar no lado brasileiro.

Quanto ao local de estudo, verificamos que 13 informantes estudam no Brasil, isto é, venezuelanos que têm o curso de PLE/UERR como única atividade escolar. Outros dois cursam graduação superior no lado venezuelano e o curso de PLE, no lado brasileiro.

Desse modo, notamos que o aluno de PLE/UERR é um venezuelano que nasceu (não obrigatoriamente em Santa Elena), reside e trabalha na Venezuela e que basicamente

atravessa a fronteira para estudar Português no Brasil. A partir dessas informações, podemos sistematizar da seguinte maneira:

Quadro 5 – Localização dos informantes

Local/País	Brasil	Venezuela	Ambos	Total
Nascimento	-	15	-	15
Residência	1	13	1	15
Trabalho	1	11	3	15
Estudo	13	-	2	15
Totais agrupados	15	39	6	60

O quinto fator observado foi quanto à ocupação de nossos informantes. Catorze deles se enquadram na categoria serviços (por exemplo, turismólogo, artesão, enfermeiro, engenheiro, comerciante) e apenas um (1) está na categoria ‘outros’ (desempregado). Isto é, o estudante de PLE atendido pelo curso da UERR está economicamente ativo.

O sexto elemento avaliado diz respeito ao motivo de estudar português. Sete informantes responderam que se tratava de questões acadêmico-profissionais; cinco, pessoais; e dois, culturais. Novamente o perfil discente se sobressai, considerando que esse é o público-alvo do referido curso.

O sétimo item analisado se refere ao grau de parentesco entre os informantes, majoritariamente venezuelanos, com brasileiros. Dos quinze, 9 afirmaram ter algum parente brasileiro, em seus diversos graus, tais como: avós, pais, tio, filho e/ou primo. Essa informação é importante, porque aponta que esse estudante é fruto de um movimento migratório forte nessa região. Afinal, a fronteira geográfica é uma abstração, as pessoas que ali habitam estão em intenso contato, inclusive em seu lado mais íntimo, o familiar.

O oitavo fator examinado foi quanto ao contato com o português: há quanto tempo estuda português? e há quanto tempo fala Português? – essas foram as perguntas. A maioria – 13 – afirmou que estuda português entre “zero a 4 anos”, um informante disse que entre “5 a 9 anos” e um há mais de quinze anos. Em relação à segunda pergunta, onze responderam que falam Português entre “zero e 4 anos”, dois afirmaram que entre “5 a 9 anos” e apenas um disse que há mais de 15 anos. Quer dizer, entre esses alunos, parece existir uma forte relação entre falar/estudar Português com o ingresso no curso de PLE da referida universidade, justamente porque eles são os primeiros concludentes.

O único informante que estuda/fala Português há mais de 15 anos, reside em Pacaraima há 6 anos, anteriormente habitava em Ciudad Bolívar, onde provavelmente iniciou

seus estudos. Além disso, esse informante tem um parente lusofalante, um irmão. Podemos sistematizar essas respostas da seguinte maneira:

Quadro 6 – Tempo que estuda/fala Português

	0 a 4	5 – 9	10 – 14	mais de 15	Total
Estudar	13	1	-	1	15
Falar	11	2	-	2	15
Totais agrupados	23	3	-	3	30

Em relação à autoavaliação, estabelecemos o nono fator: “como você avalia seu desempenho com a língua portuguesa? Por quê?”, do qual obtivemos o seguinte: 7 informantes consideram como ‘bom’ seu desempenho, pois conseguem assistir TV, viajar, por exemplo; outros 7 consideram como ‘regular’, pois julgam a gramática portuguesa difícil e acreditam que, morando na Venezuela, não têm oportunidade de praticar; e apenas um (1) acredita que seu desempenho é péssimo, alegando “indisciplina” em seus estudos.

Desta forma, podemos entender que esse aluno de PLE se autoavalia positivamente, indicando inclusive situações nas quais ele se sai bem. Outro ponto que observamos nas respostas, foi quanto à presença do conceito normatividade gramatical. Os alunos relacionam o domínio da Língua Portuguesa com o domínio da gramática, isso se dê talvez por uma transferência de modelo de ensino: ou estão acostumados com esse tipo de visão no ensino de Espanhol/LM (ou outra língua, já que alguns estudam outros idiomas.), ou esse é modelo de ensino empregado prioritariamente ou não pelo curso de PLE/UERR, já que não acompanhamos todas as aulas, no sentido de detectar quais abordagens são utilizadas pelos professores.

Buscamos também avaliar as atitudes dos alunos quanto ao estudo da Língua Portuguesa, assim propomos como décimo fator o seguinte questionamento: “Você gosta de estudar português? Por quê?”. Todos responderam positivamente, afirmando que gostam do idioma e reconhecem nisso uma integração cultural entre os dois países e uma motivação acadêmica. Isso é interessante na medida em que encontramos uma turma concludente e que ainda manifesta prazer em estudar a língua em questão, entendendo que a motivação é um elemento dinamizador no processo de ensino-aprendizagem. Definimos atitudes linguísticas de acordo com Gómez Molina (apud AGUILERA 2008, p. 105), em que atitude linguística

[...] atua de forma muito ativa nas mudanças de código ou alternância de línguas; é um fator decisivo, junto à consciência linguística, na explicação da competência dos falantes; permite ao pesquisador aproximar-se do conhecimento das reações

subjetivas diante da língua e/ou línguas que usam os falantes; e influi na aquisição de segundas línguas.

No que tange à fala e a escrita, aplicamos a décima primeira questão: você costuma falar/escrever português em seu cotidiano, para a qual propomos três possíveis respostas – sim, não e às vezes; obtivemos os seguintes dados, que agrupamos na última coluna:

Quadro 7 – Uso cotidiano de Português

	Fala	Escrita	Totais agrupados
Sim	3	3	6
Não	2	5	7
Às vezes	10	7	17
Total	15	15	30

Assim observamos que os próprios alunos apontam que seu uso escrito/falado do português se dá “às vezes” em seu dia a dia. Isso é preocupante, pois se trata de um grupo que conclui um curso de LE e que, embora próximas as fronteiras e grandes as chances de praticar, a progressão das competências desse aluno pode ser comprometida, já que a prática do PLE é pouco frequente.

Arelado a essa questão, estabelecemos o décimo segundo fator no sentido de identificar quais contextos ele escreve/fala Português. Com base no que observamos, propomos os seguintes: casa, trabalho, escola, ‘com amigos’ e outros. Estes foram os dados:

Quadro 8 – Contextos de uso da Língua Portuguesa

	Fala	Escrita	Total agrupados
Casa	4	4	8
Trabalho	7	4	11
Escola	6	7	13
Com amigos	9	6	15
Outros	2	1	3
Total	28	22	50

Diferentemente das outras perguntas, aqui foi facultado responder mais de um item, por isso que os totais horizontais são superiores a 15, o número de informantes. Outra diferença na análise deste fator é que, considerando a pulverização das respostas por célula, achamos por bem analisar o total agrupado, do qual podemos afirmar que esse aluno pratica a escrita/fala portuguesa basicamente fora de casa (em negrito), muito embora ele tenha uma forte relação parental com brasileiros lusofalantes.

Podemos também interpretar que se trata de uma prática pública, da qual possivelmente ele não se envergonha, já que positiva é sua atitude quanto ao desempenho e ao estudo do português.

Sabendo que a fronteira Brasil/Venezuela se caracteriza como um espaço de intenso contato linguístico, principalmente entre o Português e o Espanhol, mas também outras línguas fulguram nesse ambiente, tais como as línguas indígenas e outras, já que é notória a presença de italianos e alemães, procuramos saber qual a Língua Materna dos nossos informantes, os quais apontaram o espanhol. Assim podemos dizer que, embora a fronteira seja um espaço multilinguístico, o curso de PLE tem como principal público o hispanofalante.

Passando para o décimo quarto elemento do perfil sociolinguístico, procuramos identificar quais outras línguas nosso informante fala. Apenas quatro responderam positivamente, apontando que “fala inglês”, “leio francês e entendo e falo pouco inglês” e “entendo inglês, mas não falo”. Dessa maneira, é possível compreender que é o Português a LE que recebe prioridade quanto à formação escolar, já que apenas **quatro** manifestaram conhecimento de outra língua, cujo domínio é mínimo se comparado ao da Língua Portuguesa. Outro fator que devemos destacar é a inserção da Venezuela no MERCOSUL. Consequentemente, a procura para estudar PB deve aumentar nos próximos anos.

Como citamos anteriormente, nessa região fronteira em estudo, existem várias línguas indígenas. Com isso pensamos que poderia haver algum falante dessas línguas, seja como LM ou LE, e propomos o décimo quinto fator subdividido em dois: você é falante de língua indígena e qual? e Quais os contextos de uso dessa língua indígena?. Para nossa surpresa, identificamos apenas uma pessoa que afirmou estudar a língua Taurepang com uma professora indígena. Como podemos ver o elemento relacionado à presença indígena no curso de PLE se mostrou improdutivo, considerando que apenas um dos quinze informantes manifestou essa característica.

Com base no que coletamos e analisamos, podemos dizer que o aluno concludente do curso de PLE/UERR:

1. É majoritariamente feminino;
2. Tem nível superior;
3. Encontra-se na faixa etária adulto, com idade entre 20 a 54 anos;
4. Localiza-se na Venezuela, onde nasceu, mora e trabalha, e estuda no Brasil;
5. Encontra-se ocupado no setor de serviços;
6. Estuda Português como LE por motivos acadêmico-profissionais;
7. Apresenta relativas ligações familiares com lusofalantes;

- 8.** Estuda e fala Português aproximadamente há 4 anos;
- 9.** Afirma ter um bom domínio do Português;
- 10.** Gosta de estudar essa língua pela possibilidade de integração entre os dois países;
- 11.** Fala e escreve Português às vezes;
- 12.** Fala e escreve em contextos públicos, principalmente no trabalho, na escola e entre amigos;
- 13.** É falante materno do Espanhol;
- 14.** Estuda muito pouco outras línguas estrangeiras, apresentando um baixo domínio, comparado ao Português;
- 15.** Não é falante de nenhuma língua indígena, com qual parece não ter outras relações linguísticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apresentamos no início desta dissertação, o objetivo deste trabalho foi analisar o contato linguístico por meio de produções textuais de venezuelanos aprendizes de PLE da UERR (ver anexos B, C e D). Para isso, nos valem dos conceitos de Alternância de Código (LARANJEIRA, 2005; POPLACK, 1980), Transferência linguística (LÓPEZ MORALES, 1992, 2004) e Interferência linguística (SIGUAN, 2001). Para alcançar esse propósito, analisamos as produções textuais sob o viés dessas três categorias linguísticas. Também aplicamos um questionário contendo 23 perguntas com a finalidade de traçar um perfil do aluno de PLE/UERR (ver Apêndice B).

No que se refere à Alternância de Código, concluímos que a mais produtiva nas produções textuais dos alunos de PLE/UERR, foi do tipo intraoracional. Vale recordar que todas as palavras que encontramos nessa categoria existem em Língua Espanhola, ou seja, o informante durante o ato de escrita alternou, por exemplo, um adjetivo ou um verbo que deveria estar em Português para o Espanhol, caracterizando a Alternância de Código do tipo Intraoracional.

Quanto à Transferência linguística, concluímos que o aluno de PLE/UERR transfere elementos ortográficos, principalmente a acentuação em suas produções textuais. Tanto o Português quanto o Espanhol compartilham do mesmo léxico latino. Algumas palavras em ambas as línguas diferenciam-se apenas pelo acento seja agudo ou circunflexo, mantendo o mesmo significado.

No que concerne à Interferência linguística, concluímos que a do tipo ortográfica mostrou-se como a mais produtiva. Lembramos que a Interferência produz estruturas que não pertencem nem a L1 nem a L2. Desta forma, o aluno de PLE/UERR fez confusão de grafemas para o mesmo fonema, por exemplo, notaram ‘SS’ ou ‘Z’ para o grafema ‘S’.

Ao cruzarmos os dados linguísticos com os sociolinguísticos, a despeito da amostra de informantes e do número de dados, pudemos estabelecer que o aluno de PLE/UERR é majoritariamente hispanofalantes; tem relações familiares com lusofalantes, o que mostra que o contato Português-Espanhol não ocorre apenas em ambiente escolar, mas também em foro íntimo. Tal característica se manifesta quando observamos a localização: situado basicamente no lado venezuelano, porém com um trânsito considerável para o lado brasileiro.

O aluno de PLE estuda nossa língua há aproximadamente 4 anos motivado por questões acadêmico-profissionais. Embora fale e escreva Português às vezes, afirma ter um

bom domínio da Língua. Além disso, parece estar consciente do contato linguístico, pois vê no estudo do Português uma possibilidade de integrar os dois países.

Com relação ao cruzamento entre Alternância/Transferência/Interferência, podemos concluir que a maioria das ocorrências acontece entre Alternância e Transferência, isto é, o mesmo dado pode ser classificado como ambos. Um dos motivos poderia ser o compartilhamento do léxico entre Português e Espanhol.

Não podemos dissociar os fatores linguísticos dos extralinguísticos para nossa pesquisa, sobretudo devido ao contexto fronteiriço em que as barreiras geográficas, linguísticas, políticas e culturais se tocam diariamente. Assim, tratar do fenômeno contato linguístico em produções textuais foi um desafio, levando em consideração que a maioria da bibliografia refere-se à oralidade; outra questão difícil de ser tratada foi a fragmentação de conceitos entre os teóricos estudados justamente por tratarem mais da oralidade, por isso fizemos adaptações em nossas abordagens.

Os resultados desta pesquisa poderão subsidiar estudos comparativos entre Alternância, Transferência e Interferência linguísticas encontradas em produções faladas e escritas. Em nossos dados, por exemplo, não obtivemos Alternância do tipo etiqueta, ou seja, marcadores de fala, pois os gêneros textuais eram tipicamente escritos. Além disso, nosso estudo poderá fornecer, por exemplo, aos professores de PLE, os principais tipos de contato linguístico de hispanos bem como subsidiar discussões sobre questões políticas de línguas.

Concluimos que a Língua Portuguesa está ocupando uma posição privilegiada no extremo norte brasileiro nos últimos anos, sendo a inserção do curso de PLE em Pacaraima, uma prova disso.

REFERÊNCIAS

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA/URUGUAI. Disponível em <<http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/politicas-linguisticas>> Último acesso 16.2.14

AGUILERA, Vanderci de Andrade. Crenças e atitudes lingüísticas: o que dizem os falantes das capitais brasileiras. In: **Estudos Lingüísticos**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 105-112, maio-ago. 2008. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N2_11.pdf>. Acesso em: 20 mar 2014.

AIKHENVALD, Alexandra Y. **Language Contact in Amazonia**. New York: Oxford University Press, 2002, pp. 1 – 32.

ALKMIN, Tânia. Sociolinguística: parte I. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. Vol. 1. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2006, pp. 21 – 48.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (org.). **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. 2ª ed. Campinas: Pontes, 2001.

ALMEIDA, Patrícia Maria Campos de; BELFORT-DUARTE, Andrea Lima. Ensino do português no contexto Mercosul: revisitando o passado para compreender o presente e planejar ações futuras. In: **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n.2, p. 13-35, 2010.

ALVAREZ, Maria Luisa Ortíz. A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas. In: **Congreso Brasileño de Hispanistas**, 2., 2002, São Paulo. Associação Brasileira de Hispanistas, Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000001200200100039&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 22 Nov. 2012.

AMORIM, Jane da Silva. **El fenómeno “Portuñol” practicado por comerciantes brasileños en el área de frontera Brasil-Venezuela: una lengua en situación de Contacto**. 2010. 123f. Tese (Estudios Avanzados en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera), Universidad Antonio de Nebrija, 2010.

ANDRADE. A. I. **Processos de Interação Verbal em Aula de Francês Língua Estrangeira: Funções e Modalidades de Recurso ao Português Língua Materna**. Tese. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1997.

ARAÚJO, Maria do Socorro Melo; RABELO, Jairzinho; MONTEIRO, Huarley Mateus do Vale. **Português para Estrangeiros**. Boa Vista: Projeto de Extensão – Pró-Reitoria de Extensão, UERR, 2010, 14 páginas.

AUER, Peter. Introduction: Bilingual Conversation revisited. In: AUER, Peter (ed.). **Code-switching in conversation: language, interaction and identity**. London and New York: Routledge/ Taylor & Francis, 2002, pp. 1 – 24.

BLAS ARROYO, José Luis. **La interferencia lingüística en Valencia** (dirección catalán → castellano): estudio sociolingüístico. València: Publicacions de la Universitat Jaume I, 1993.

BREUNIG, Carmen Grellmann. **A alternância de código como pedagogia culturalmente sensível nos eventos de letramento em um contexto bilíngue**. 2005. 188f. Dissertação (Curso de Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

COMISSÃO PERMANENTE PARA O DESENVOLVIMENTO E A INTEGRAÇÃO DA FAIXA DE FRONTEIRA (CDIF). Disponível em < <http://cdif-cdif.blogspot.com.br/>> Acesso em 9 fev 2014.

CRUZ, Maria Odileiz Sousa. **Toponímia Documental: As línguas na Costa das Guianas e Amazonas - séculos XVI e XVII**. Boa Vista: Projeto de Pesquisa – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, UFRR, 2008. (renovação 692009/PRPPG-2014).

ELIZAINCIN, Adolfo. **Dialectos en contacto: español y portugués en España y América**. Montevideo: Arca, 1992.

_____. **Algunas precisiones sobre los dialectos portugueses del Uruguay**. Montevideo-Uruguai: División de Publicaciones y Ediciones/Universidad de la República – Montevideo, 1979.

_____. As pesquisas nas áreas de fronteira Brasil/Uruguai: histórico. In: **Fronteiras, Educação, Integração**. Santa Maria-RS: Editora Pallotti, 1996a, p.13-24.

_____. La sociolingüística en Argentina, Paraguay y Uruguay. In: **International Journal of the Sociology of Language**, Mouton of Gruyter, Berlin-New York, 1996b, n. 117, p.1-9.

_____. Testimonios sobre la peculiaridad lingüística fronteriza *Uruguayo-Brasileña*. Homenaje a Humberto López Morales. Montevideo, 2002.

_____; BEHARES, Luis; BARRIOS, Graciela. **Nos falemo brasileiro: dialectos portugueses en Uruguay**. Montevideu: Editorial Amesur, 1987.

FERREIRA, Itacira A. Interface Português/Espanhol. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (org.). **Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997, pp. 141 – 151.

FERREIRA, Stael Moura da Paixão; SILVA, Rosangela Villa da. Contato linguístico na fronteira Brasil-Bolívia: hibridações étnicas, culturais e sociais. In: **Estudios históricos**, n. 09, Año IV – Diciembre 2012.

FRANCESCHINI, Rita. Code-switching and the notion of code in linguistics: Proposals for a dual focus model. In: AUER, Peter (ed.). **Code-switching in conversation: language, interaction and identity**. London and New York: Routledge/Taylor & Francis, 2002, pp. 51 – 75.

FREITAS, Elvira Gomes dos Reis. **A transferência linguístico-comunicativa: atitudes e representações dos professores**. 2008. 273f. Dissertação. (Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa), Universidade de Aveiro, 2008.

GOBERNACIÓN DE BOLÍVAR/VENEZEULA. Disponível em <http://www.bolivar.gov.co/> Último acesso 10.2.14

HAUGEN, Einar. **The Language Conflicts and Language Planning: The case of Modern Norwegian.** Cambridge: Harvard University Press. 1966.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Faixa de fronteira. Disponível em <www.ibge.gov.br/home/geociencias/geografia/fronteira.shtm> Último acesso 10.2.14

_____. Portaria nº 1.350 de 25 de novembro de 2010. Disponível em <http://www.ilape.edu.br/legislacao/doc_download/116-portaria-n-1-350-de-25-de-novembro-de-2010> Último acesso 17.2.14.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS. Disponível em <http://www.ine.gov.ve/> Último acesso 10.2.14

LARANJEIRA, Margarita Vinagre. **El cambio de código en la conversación bilingüe: la alternancia de lenguas.** Madrid: Arco Libros, 2005.

LÓPEZ MORALES, Humberto. **El español del Caribe.** Madrid: Editorial Mapfre, 1992.

_____. **Sociolingüística.** 3. ed. Madrid: Gredos, 2004.

MEI, Wu Xiao. **Linguagem, interação social e cultura: alternância de código chinês-português por imigrantes chineses no Rio Grande do Sul.** 2007. 94f. Dissertação (Mestrado em Letras e Cultura Regional). Universidade de Caxias do Sul, 2007.

MENÉNDEZ, Francisco Gimeno; MENÉNDEZ, María Victoria Gimeno. **El desplazamiento lingüístico del español por el inglés.** Madrid: Cátedra, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 1787 de 26 de dezembro de 1994. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/CelpeBras/cportaria1787.pdf>>. Último acesso 17.2.14.

_____. ESCOLA DE FRONTEIRA. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12586&Itemid=835>Último acesso 9.2.14

MINISTERIO DE EDUCACIÓN/VENEZUELA. **Lei Orgânica de Educação,** de 13 de agosto de 2009. Disponível em http://www.canaimaeducativo.gob.ve/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=8&Itemid=78# Último acesso 10.2.14

MOTA, Fabricio Paiva; LIMA, Daniele da Silva; ASSIS, Sara Protásio. **A interlíngua de nativos de espanhol na região de fronteira entre Brasil e Venezuela.** Relatório Final – Diretoria de Pesquisa e Pós-graduação, IFRR, Boa Vista, 2011, 14 páginas.

MOTA, Fabricio Paiva. A influência da língua portuguesa na fala de hispanos na região de fronteira Brasil – Venezuela. In: **I Simpósio Internacional de Estudos de Linguagem e**

Cultura Regional, Identidades em Questão: vertentes poéticas e linguísticas. Boa Vista: Universidade Federal de Roraima, 2012 (resumo).

MOTA, Sara dos Santos. A entrada do português como segunda língua na Argentina e algumas implicações: o percurso de uma história recente. In: **Interdisciplinar**, Ano 5, v. 12, pp. 7 – 18, jul-dez, 2010.

MÜLLER, Karla Maria. Práticas comunicacionais em espaços de fronteira: os casos Brasil-Argentina e Brasil-Uruguai. In: **Rastros**, vol. 3, n. 3, 2001.

NARO, Anthony Julius; SCHERRE, Maria Marta Pereira (orgs.). **Origens do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

OLIVEIRA, Reginaldo Gomes de. O Rio Branco no contexto da Amazônia caribenha: aspectos da colonização europeia entre os séculos XVI e XVII. In: **Relações Internacionais na Fronteira Norte do Brasil**. Coletânea de Estudos. Boa Vista-RR: EdUFRR, 2008.

PAIVA, Maria da Conceição de. A variável gênero/sexo. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). **Introdução à Sociolinguística – O tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2003, pp. 33 – 42.

POPLACK, Shana. I'll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPAÑOL. **Linguistic**. v. 18, p. 581-618, 1980.

RIVAS, Verônica Elizabeth. Português e espanhol em contato na fronteira Brasil/Bolívia. In: **I Congresso Internacional de Professores de Línguas Oficiais do MERCOSUL e I Encontro Internacional de Associações de Professores de Línguas Oficiais do MERCOSUL: Línguas, sistemas escolares e integração regional**. Foz do Iguaçu - Brasil, 19 a 22 de outubro de 2010, p. 1143 – 1153.

ROCHA, Valcleia Barros; SILVA, Paulo Rogério de Freitas. Pacaraima no contexto regional fronteiriço – Brasil/Venezuela. In: VERAS, Antônio Tolrino de Rezende; SENHORAS, Elói Martins (orgs.). **Paracaima: um olhar geográfico**. Boa Vista/RR, EdUFRR, 2012.

RODRIGUES, Francilene. Migração transfronteiriça na Venezuela. In: **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 20, n. 57, Ago 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142006000200015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 fev 14.

RORAIMA. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CEE/RR, nº 01 de 08 de maio de 2007. Disponível em <http://www.cee.rr.gov.br/dmdocuments/res_01_07.pdf>. Último acesso 17.2.14.

SALA, Marius. **Lenguas en contacto**. 2. ed. Madrid: Editorial Gredos, 1998.

SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães. O português no Mercosul. In: **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Difusão da língua portuguesa**, nº 39, p. 175-184, 2009.

SCARAMUCCI, Matilde V. Ricardi. Avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, José Paes de (org.). **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997, pp. 75-88.

SCHERRE, Maria Marta Pereira; YACOVENCO, Lilian Coutinho. A variação linguística e o papel dos fatores sociais: o gênero do falante em foco. **Revista da ABRALIN** (Curitiba), v. Esp, p. 121-146, 2011.

SIGUAN, Miquel Soler. **Bilingüismo y lenguas en contacto**. Madrid: Alianza Editorial, 2001.

SILVA, Maria Ivone Alves da. **O ethos em “la línea” de fronteira Brasil/Venezuela: ambiente ecolinguístico e redes sociais**. 2012. 119f. Dissertação (Mestrado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2012.

SILVA-VALDIVIA, Bieito. Cambios de código, alternancias e interferencias linguísticas: unha perspectiva didáctica sociocomunicativa. In: SILVA-VALDIVIA, Bieito (coord.). **Didáctica da língua en situacións de contacto linguístico**. Santiago de Compostela: Universidade, Servicio de Publicacións e Intercambio Científico, 1994.

SPOTTI, Carmem Véra Nunes. Estudo potamonímico de origem indígena em Roraima: rio Uraricoera. In: **Anais do XV Congresso Nacional de Linguística e Filologia**, Vol. XV, Nº 5, t. 2. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011, pp. 1759 – 1791.

STURZA, Eliana. **Línguas de fronteira e política de línguas: uma história das ideias Linguísticas**. 2006. 159f. Tese (Doutorado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2006.

THOMASON, Sarah Grey; KAUFMAN, Terrence. **Language contact, creolization, and genetic linguistics**. USA: University of California Press, 1988.

ULSH, Jack L. (Org.). **From Spanish to Portuguese**. Washington: Foreign Service Institute, 1971.

VIANA, Nelson. Planejamento de cursos de línguas – pressupostos e percurso. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (org.). **Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997, pp. 29 – 48.

VOTRE, Sebastião Josué. Relevância da variável escolaridade. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). **Introdução à Sociolinguística – O tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2003, pp. 51 – 57.

WATTS, Rebecca L. Un análisis de la transferencia lingüística entre periódicos hispanos de tres áreas metropolitanas de Carolina del Norte. 2009. 92f. Thesis (Honors Program). Elon University, Carolina do Norte, 2009.

WEINREICH, Uriel. **Lenguas en contacto: descubrimientos y problemas**. Tradução: Francisco Rivera. Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela, 1974.

WILLIAMS, Sarah e HAMMARBERG, Bjorn. Language switches in L3 production: implications for a polyglot speaking. In: **Applied linguistics**, v. 19, n. 3, 1998.

APÊNDICE A – Lista de cidades-gêmeas: Brasil e países hispanofalantes

REGIÃO NORTE				
Nº	Estado	Municípios	País	Municípios
01	Acre	Assis Brasil	Peru/Bolívia	Iñapari/Bolpebra
02	Acre	Brasiléia	Bolívia	Cobija
03	Acre	Epitaciolândia	Bolívia	Cobija
04	Acre	Santa Rosa dos Purus	Peru	Purus
05	Amazonas	Tabatinga	Colômbia/Peru	Letícia/ Loreto
06	Rondônia	Guajará-Mirim	Bolívia	Guayaramerin
07	Roraima	Pacaraima	Venezuela	Santa Elena de Uairén
REGIÃO CENTRO-OESTE				
08	Mato Grosso do Sul	Bela Vista	Paraguai	Amambay
09	Mato Grosso do Sul	Corumbá	Bolívia/Paraguai	Puerto Suárez/ Alto Paraguay
10	Mato Grosso do Sul	Mundo Novo	Paraguai	Salto del Guairá
11	Mato Grosso do Sul	Paranhos	Paraguai	Ypejhú
12	Mato Grosso do Sul	Ponta Porã	Paraguai	Pedro Juan Caballero
REGIÃO SUL				
13	Paraná	Barracão	Argentina	Bernardo de Irigoyen
14	Paraná	Foz do Iguaçu	Paraguai/Argentina	Ciudad del Este/ Puerto Iguazu
15	Paraná	Guaíra	Paraguai	Salto del Guairá
16	Santa Catarina	Dionísio Cerqueira	Argentina	Bernardo de Irigoyen
17	Rio Grande do Sul	Aceguá	Uruguai	Aceguá
18	Rio Grande do Sul	Barra do Quaraí	Argentina/Uruguai	Corrientes/ Bella Unión
19	Rio Grande do Sul	Chuí	Uruguai	Chuy
20	Rio Grande do Sul	Itaqui	Argentina	Corrientes
21	Rio Grande do Sul	Jaguarão	Uruguai	Río Branco
22	Rio Grande do Sul	Porto Xavier	Argentina	Misiones
23	Rio Grande do Sul	Quaraí	Uruguai	Artigas
24	Rio Grande do Sul	Santana do Livramento	Uruguai	Rivera
25	Rio Grande do Sul	São Borja	Argentina	Corrientes
26	Rio Grande do Sul	Uruguaiana	Argentina/Uruguai	Paso de los Libres/ Artigas

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

Este questionário compõe-se de **23** questões e tem por objetivo: traçar um perfil do aluno de português como língua estrangeira na região de fronteira Brasil – Venezuela, que se constitui uma pesquisa para o Mestrado em Letras, desenvolvida pela Universidade Federal de Roraima.

Antes de responder, leia todas as perguntas com atenção e responda de forma sincera.

Informamos que:

- sua identificação será preservada.
- não é preciso se identificar/assinar.
- em nenhum caso, seus dados serão disponibilizados publicamente.
- todas as respostas terão uso exclusivo para esta pesquisa.

1) Qual a sua idade? _____ anos

2) Sexo () Masculino () Feminino

3) Onde você mora?

() Brasil () Venezuela () ambos

4) Qual o seu maior grau de escolaridade?

() Ensino médio () Ensino superior () Não estuda

5) Onde você trabalha?

() Brasil () Venezuela () ambos

6) Qual a sua profissão? _____

7) Onde você estuda?

() Brasil () Venezuela () ambos.

8) Qual(is) sua(s) instituição(ões) de estudo? _____

9) Por que você estuda português?

10) Possui algum parente brasileiro?

() Sim () Não

Caso positivo, qual o grau de parentesco? _____

11) Há quanto tempo estuda português?

0 a 4 anos 5 a 9 anos 10 a 14 anos Mais de 15 anos

12) Há quanto tempo fala português?

0 a 4 anos 5 a 9 anos 10 a 14 anos Mais de 15 anos

13) Como você avalia o seu desempenho com a língua portuguesa? Por quê?

14) Você gosta de estudar português? Por quê?

15) Você costuma falar português no dia a dia?

Sim Às vezes Não

16) Quais os contextos onde você fala português?

casa trabalho escola com amigos

outros. Qual(is)? _____

17) Você costuma escrever português no dia a dia?

Sim Às vezes Não

18) Quais os contextos em que você escreve em português?

casa trabalho escola para amigos

outros. Qual(is)? _____

19) O espanhol é sua língua materna?

Sim Não

20) Além do espanhol, você fala outra(s) língua(s)? Qual(is)? _____

21) Você é falante de língua indígena?

Sim Não

22) Qual(is) a(s) língua(s) indígena(s) que você fala? _____

23) Quais os contextos em que você usa a(s) língua(s) indígena(s)?

casa trabalho escola com amigos

outros. Qual(is)? _____

**ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –
TCLE**

A transferência linguística em produções textuais de venezuelanos aprendizes de PLE
na região de fronteira Brasil – Venezuela

Declaro que fui satisfatoriamente esclarecido pelo pesquisador **Fabricio Paiva Mota**, em relação a minha participação no projeto de pesquisa intitulado **A transferência linguística em produções textuais de hispanos aprendizes de PLE na região de fronteira Brasil – Venezuela**, cujo objetivo é analisar quais são os tipos de Alternância de Código (*code-switching*) presentes em produções textuais de hispanos aprendizes de português como língua estrangeira. Os dados serão coletados no Curso de Português como Língua Estrangeira da Universidade Estadual de Roraima, *Campus* Pacaraima. Nossos informantes enquadram-se no intervalo adulto-jovem, pertencentes aos sexos feminino e masculino. Será aplicado um questionário com 23 perguntas e entrevista semidirigida com a pergunta motivadora "Por que você estuda português?". Com base no questionário e na entrevista semidirigida, as perguntas não oferecem risco nem aos sujeitos informantes nem ao inquiridor. Ao final da pesquisa, os alunos terão acesso aos resultados da mesma através da Coordenação mencionada anteriormente e a Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima. Uma cópia deste TCLE será entregue a cada um dos informantes e outra arquivada pelo pesquisador.

Estou ciente e autorizo a realização dos procedimentos acima citados e a utilização dos dados originados destes procedimentos para fins didáticos e de divulgação em revistas científicas brasileiras ou estrangeiras contanto que seja mantido em sigilo informações relacionadas à minha privacidade, bem como garantido meu direito de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento de dúvidas acerca dos procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, além de que se cumpra a legislação em caso de dano. Caso haja algum efeito inesperado que possa prejudicar meu estado de saúde físico e/ou mental, poderei entrar em contato com o pesquisador responsável e/ou com demais pesquisadores. É possível retirar o meu consentimento a qualquer hora e deixar de participar do estudo sem que isso traga qualquer prejuízo à minha pessoa. Desta forma, concordo voluntariamente e dou meu consentimento, sem ter sido submetido a qualquer tipo de pressão ou coação.

Eu, _____, após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo com o Professor Fabricio Paiva Mota, CONCORDO VOLUNTARIAMENTE em participar do mesmo.

Pacaraima, ___/___/2013

Eu, **Fabricio Paiva Mota**, declaro que forneci todas as informações referentes ao estudo ao informante.

Para maiores esclarecimentos, entrar em contato com o pesquisador no endereço abaixo:

Nome: Fabricio Paiva Mota
Endereço: Avenida Glaycon de Paiva, 2496
Bairro: Pricumã
Cidade: Boa Vista UF: Roraima
Fones: (95) 81225977 e-mail: fabricaos@yahoo.com.br

ANEXO B – TEXTOS PRÉ-ANÁLISE

Informante 02

01	As habilidades e destrezas desenvolvidas ao longo de nossas vidas são
02	fundamentais por que com o passar do tempo as exigencias a nível profissional
03	são maiores e a competitividade é muito mais grande.
04	
05	Se tem que ter presente em um mundo tão multifuncional como este as pessoas tem
06	que se capacitar em na medida das exigencias de sua profissão e manter esse
07	conhecimento em busca de um melhor porvenir.
08	
09	Tendo presente a constante mudança existente nas diferentes disciplinas
10	educativas e formação de novos conhecimentos.
11	
12	É por isso que existi um grande tesouro. O setor educativo, onde as pessoas
13	debem e tem como prioridade a concientização de se capacitar intelectualmente.
14	A moralidade e o valor pessoal são inerente as pessoas.

Informante 04

01	Hoje as empresas estão exigindo que seus empregados sejam mais
02	multifuncional, já que o mundo do futuro haverá poucas vagas para mão de obra
03	descualificada. Um profissional multimodal vá ser aquele que use toda sua
04	capacidade de expressão e aplicar seu conhecimento, competências e habilidades
05	de muitas maneiras.
06	É aquele saiba trabalhar em equipe, que fale vários idiomas, que tenha
07	domínio da internet, que seja líder, atualizado e que além de ser um bom
08	cidadano tenha visão de conjunto.
09	Na revista “National Geographic” na sua edição do Urbanismo, explicam que
10	nas grandes cidades tem muita competência entre os profissionais por querer ser
11	melhor que outros, já que as empresas só querem aqueles profissionais que
12	estejam melhor preparados. Asseguram que é por isso que as cidades estão mais
13	urbanizadas que os povoados, já que essa competência chama atenção dos
14	profissionais que estão procurando um emprego os compliments tanto no pessoal
15	como no profissional.
16	
17	Eu creio com firmeza que todo profissional siempre debe estar actualizado,
18	porque o mundo está em constante evolução e o que nós aprendemos na faculdade
19	ao passar do anos estará obsoleto.

Informante 07

01	O futuro e hoje (século XXI). Agora o profissional tem que possuir alto nível de
02	abrangência das capacidades, e o profissional chamado de multimodal. Quanto
03	maior nível de habilidades e atitudes maior oportunidades no mercado do
04	trabalho. Mais para adquirir os conhecimentos a gente tem que procurar as
05	ferramentas estudando para ter domínio de informática, domínio de idiomas,
06	Atualização permanente etc. Por essa razão a educação e o setor mais promissor
	de todos.

Informante 10

01	Na atualidade, os profissionais são um pouco (ou bastante) diferentes aos
02	profissionais do meados do século XX. Os campos da informática e o internet
03	mudaram para sempre as competências dos profissionais porque são uma fonte de
04	informação e atualização permanente que obrigam às pessoas ter uma melhor
05	formação. Isso por uma parte.
06	Pela outra, há uma inovadora visão que abrange capacidades interdisciplinares
07	para que um profissional possa se desenvolver no mundo de hoje. No exemplo do
08	texto, se fala sobre um nutricionista que pode dar consultoria pela internet, além
09	de outras coisas.
10	É importante saber que este profissional do século XXI deve estar preparado para
11	manejar diversas habilidades, como por exemplo, o domínio de outros idiomas
12	(pelo menos inglês), domínio de informática, liderança, cidadania e
13	responsabilidade social, entre outras, além de seu conhecimento próprio da
14	profissão, porque o mundo atual está “em conexão” e as redes virtuais resultam
15	tão importantes como as reais.
16	Um profissional que não saiba de computadores ou navegar pela internet é, hoje,
17	um profissional incompleto, não importa que profissão tenha.
18	Mesmo que um engenheiro ou um projetista, um escritor ou professor, por
19	exemplo, tem que dominar certas disciplinas como as que falamos acima.
20	Naturalmente, agora não é tudo assim. Estamos num lapso de transição entre as
21	velhas habilidades e as novas, mas no futuro próximo serão realidade.
22	Temos que nos preparar.

Informante 12

01	Profissionais multímodas
02	Hoje em dia o mercado de trabalho exige mas e mas. Não só é ter o
03	conhecimento, também é praticalo e exhibir.
04	Ágora um profissional tem que conhecer técnicas para desenvolverse 100%,
05	demostrar atitudes e competencias, e possuir habilidades que o façam excelente.
06	Não só é ficar com o aprendido na faculdade, e investir no seu futuro como
07	profissional e como pessoa. Na atualidade devemos ser autodidatas, conformar
08	equipes efetivos de trabalho; desenhar projetos com conteúdo social e medio
09	ambiente; destruir e construir paradigmas com senso crítico; falar outro idioma,
10	além do inglês; ser internauta e adorar a informática.
11	É estar aberto as mudanças e não ter medo de tomar decisões. Debe evoluir com
12	as tendências atuais, sejam o não de seu agrado.
13	Tem que aprender e ensinar; ser maestro e aluno; e isto deve ser uma
14	característica importante neste profissional do futuro!
15	Mais para alcançar tudo isso, precisamos de professores capacitados, com amor a
16	sua profissão e com o valor de motivar aos outros a fazer da excelencia sua razón
17	de ser: no pessoal, no profissional, no espiritual.
18	Temos que pensar, sentir e fazer o melhor; e para isso têm os que estudar, ensinar
19	e praticar.
20	Obrigado

ANEXO C – 1ª COLETA: CRÍTICA DO FILME “E AÍ, COMEU?”

Informante 02

01	A trama do filme conduz a conhecer outras situações da vida cotidiana; a vida
02	está cheia de uma diversidade de condicionamentos; onde cada um tem sua
03	ocupação e o jeito de fazer a bondade sua eleição de vida.
04	- A comédia transpassa as fronteiras da comunicação social culta a uma
05	corroqueira não, muito comum nas grandes esferas da sociedade atual.
06	- Com referência ao tema do sexo, é uma questão de aceitação de cada um. A
07	realidade de hoje não está muito longe do tema cutucado neste filme.
08	Porém, na atualidade se veem homens machões com atitudes não, convencionais
09	com referência ao comportamento da mulher de hoje.
10	- A liberação das fêmeas é uma afronta para os masculinos entorpecidos pelo seu
11	afã de ter o controle de tudo.
12	- A fim de conta o filme reflete uma realidade de submissão e na vez de liberação
13	dos interesses pessoais de cada um dos personagens caracterizado.
14	- Objetivamente, se tem um escritor fracassado no amor e no seu plano como
15	escritor; um casal sem comunicação com ciúmes e incerteza sobre a fidelidade de
16	sua mulher e, por último, não menos importante um que separou-se de sua mulher
17	pela incompreensão de ambos. Quem ao final conseguem esclarecer suas
18	situações sentimentais, ganhando como presente o amor e o início de uma nova
19	felicidade.
20	- Esta história promete por sua condição de corriqueira urbana e por priorizar um
21	que outros valores como, a amizade, a constância pela união e os ideais de cada
22	um.
23	Não tem uma fundamentação dirigida para cardíacos, mas deixa muito para
24	analisar e priorizar e ameniza uma realidade onde a hipocrisia é desabastecida.

Informante 04

01	E ai comeu? está baseado na peça homônima de Marcelo Rubens Paiva, que
02	conta a história de três amigos: Fernando é separado, Honório o casado e
03	Afonsinho é o playboy solteiro, eles encontram-se todas as noites no bar para
04	falar (sem censura e com expressões próprias do Rio de Janeiro) de seus
05	relacionamentos que estão: acabados, em crise e mal resolvidos e o que menos
06	fazem é solucionar-los.
07	Pois, as personagens estão envolvidos em situações que ninguém querem estar.
08	Já que, Fernando (Bruno Mazzero) enfrenta uma ruptura, que não aceita e é
09	seduzido por uma menor de idade, neste caso um mal exemplo para as
10	adolescentes que não conhecem de relacionamentos e que se envolve com
11	homens maiores que elas. Entanto, o Honório mostra a falta de comunicação e
12	confiança com sua esposa, duas coisas que são fundamentais no matrimônio. E
13	Afonsinho que não tem madurez e a coragem de namorar pelos seus medos
14	internos e se apaixona por uma prostituta.
15	Além do drama, as conversas dos protagonistas é rico em palavras, expressões
16	conhecidas pelo público e frases de duplo sentido, quem não conhece, não vai
17	achar graça.
18	Portanto, as aprendizagens de E ai comeu?, não são as mais inteligentes mas
	ensina os erros que ninguém pode cometer com suas companheiras.

Informante 07

01	A História é sobre três amigos. Eles se reúnem num bar no Rio de Janeiro para
02	falar uns com outros de seus próprios problemas.
03	Fernando é um arquiteto abandonado pela esposa, Honorio é um jornalista que
04	suspeita de uma traição da esposa e Fonsinho que é um escritor em busca de uma
05	relação seria.
06	O filme é uma comédia. Pessoalmente tenho sentimento encontrados uns a
07	favor e outros em contra.
08	Eles sempre estão falando de mulheres mais também as mulheres são
09	presentadas como mulheres problema.
10	Eu gosto de sorrir, de algumas situações.
11	Eu acho que o objeto do filme não é educacional mais nos podemos refletir
12	sobre as relações de homens e mulheres, comunicações especialmente.
13	e bom para rir em rato mais não é transcendental!

Informante 10

01	O filme está baseado numa peça de Marcelo Rubens Paiva (também roteirista do
02	filme).
03	O diretor: Felipe Joffily
04	Os protagonistas: Bruno Mazzeo (Fernando), Marcos Palmeira (Honório) e
05	Emílio Orciollo Netto (Afonso).
06	São três amigos que se reúnem todas as noites para beber e falar de mulheres, de
07	suas vidas, do sexo e suas relações.
08	Fernando está recém separado e conhece uma adolescente de dezessete anos,
09	Honório está casado mas pensa que sua mulher lhe trai, e Afonso é um escritor
10	que nunca terminou de escrever um livro.
11	Ainda que o filme teve boas críticas, e uma receita de 26.157.268 reais, não se
12	pode negar que também é frívolo. O tratamento dos tópicos não tem profundidade
13	e ficam só na superfície, fazendo rir, é verdade, mas sem consequência nenhuma.
14	Também tem uma intenção supostamente avançada, que deseja aparecer no final
15	como não machista, mas nossa opinião não alcança o resultado porque
16	precisamente, a falta de profundidade faz que pareça o contrário.
17	Boudelaire, o poeta francês, disse: “A frivolidade é uma coisa séria”: neste filme
18	pode-se observar que esta premissa é certa e que o tratamento superficial das
19	relações amorosas, das mulheres, dos homens, do amor, do fato da literatura,
20	arruína o efeito final. E ao final não diz nada.
21	É uma comédia esquecível, ainda que bem interpretada.

Informante 12

01	Os três personagens principais deste filme são: Fernando Honório e Fonsinho.
02	Eles todas as noites fazem o mesmo; reúnem-se no bar Harmonia a falar bobagens
03	e besteiras só a beber cerveja e comer tiragostos, tem dinheiro para isso. Os temas
04	do bate papo só tratam de conquistar as mulheres e sexo. A decadência da
05	sociedade brasileira; um casal que têm dúvidas sobre sua relação e é a mulher que
06	deixa o apartamento com 30 e tantos pares de sapatos, e o homem é fiel e

07	romântico. Outro dos personagens tem dinheiro mais não tem amor nem
08	inteligencia, esta apaixonado por uma prostituta que tem mais coragem que ele e
09	esta o pai de familia; revolucionario que se contradiz com seus principios de
10	solidaridade e não consumismo, pouco interesse a sua familia, com uma mulher
11	jogadora que não é viciosa.
12	No barzinho esta São Jorge, garçom negrão que fala ter pegado todas as mulheres
13	do mundo: pretas, loiras, morenas brancas e até japonesas, mais ninguém pode
14	afirmar-lo
15	Honorio tem três filhas que estão confusas com a palavra “tesão”. Eles andão
16	pelas ruas de Rio de Janeiro de madrugada como se fosse de dia.
17	O filme é uma exibição de mulheres famintas, modelos de passarela sem o biotipo
18	da mulher brasileira
19	O final do filme todos os problemas ficam resolvidos.
20	Até a menina de dezeseite anos e toda uma dama da sociedade elite do bar.

ANEXO D – 2ª COLETA: SIMULADO CELPE-BRAS

Informante 02

Elemento provocador nº 6 – Sentados sobre uma bomba-relógio

Etapa 2

01	Se tem como resposta a detonação de um alto impacto por parte de um corpo
02	agredido por um montão de alimentos insanos.

Etapa 3

01	1. Sim. No meu país realizam pesquisas, fazem palestras referente as dificuldades
02	que ocasionam os maus hábitos de alimentação; tendo como resultado a
03	obesidade. “O qual deixa como conhecimento atitudes possitivas.”
04	2. Sim. Os maus hábitos de alimentação são desgastantes da saúde, os resultados
05	são nefastos. As pessoas passam a sofrer inúmeras doenças.
06	3. Sim. Porque o corpo está em estado de relaxação o que contribui que os
07	alimentos ingeridos causem indigestão e desassimilação. Comprometendo ao
08	corpo a sofrer um cataclismo (transformação brusca).
09	4. Comer na hora certa, sentado na mesa, bebendo muito líquido durante o dia e
10	fazer exercício físico uma hora cada dia.
11	5. Sim. Existem muitas pessoas sofrendo de diversas doenças produzidas pela
12	obesidade e pela inconstancia de uma alimentação sana.
13	6. Os cereais, as frutas, os legumes, os grãos, os frutos secos, as verduras, os
14	laticínios entre outros.
15	7. Sim. Faço o possível para alimentar-me sanamente, o futuro certo de uma vida
16	sana está em ter uma boa alimentação. É de cauto ter prioridade a saúde.
17	8. Tenho como primeiro a saúde espiritual e mental. Me alimento nas horas certas
18	e com alimentos saudáveis. E faço exercícios físicos diários.

Informante 04

Elemento provocador nº 11 – Lembranças de viagens

Etapa 2

01	Sim, as lembranças não são só objetos, também são as vivências e os
02	conhecimentos que adquirimos quando viajamos como: as pessoas com que nos
03	topamos, as comidas, as bebidas, os aromas são lembranças que chegam na
04	alma.

Etapa 3

01	1. Objetos pequenos como: chaveros, copos e chocolates.
02	2. Sim, para meus familiares e amigos coisas que eles ou elas possam usar como:
03	brincos, colares ou um brallete. Também chocolates.
04	3. Sim, quando viajei para Cuba com colegas de vários meios de TV e rádios. Foi
05	muito legal mais também agotador por que tivemos que trabalhar.
06	4. Sim, por que é uma lembrança da cidade ou lugar que estamos visitando.
07	Tirando uma fotografia.
08	5. Pouca bagagem. Roupas, tênis, sandálias, tudo que seja para o cuidado pessoal,
09	uma bolsa, dinheiro, os documentos, um lenço, toalha, roupa interior e uma

10	jaquete. 6. Conhecimento: gastronomia, de cultura, de historia e arquitetônicos.
----	---

Informante 07

Elemento provocador nº 3 – O mistério dos E.T.S

Etapa 2

01	Os E.T.s são o misterio porque verdadeiramente a gente não tem certeza da existência de eles. Tem gente que acredita mais também gente que não acredita. ETs são os extraterrestres.
02	
03	

Etapa 3

01	1. Eu acredito sim, porque no universo sem fim não e possivel que unicamente existam as pessoas do planeta terra. 2. Eu ja ouvi falar muitas vezes, asistiendo a TV, mais também pessoalmente conheço gente afirmando que eles veram objetos voadores e o ETs. 3. Eu acredito eles, porque quando eu foi uma criança eu vi um fenomeno no ceu. A gente ve e acredita ter visto ETs mais se e autentico ou não, não é seguro. (não tem certeza) 4. As marcas cravadas são semelhantes nas mãos mais se elas são gigantes e não tem explicação entao são possiveis indícios de óvni. 5. Eu gostaria muito de visitar esses lugares porque eu sinto curiosidade e fascinação por os misterios dos E.T.s. 6. Não, Seria absurdo pensar que soamente os seres humanos estão sozinhos. Eu acredito, ha muitas outras civilizações mais avançadas no universo infinito. 7. E isso seria fassinante demais. Eu gostaria de ser uma pessoa viajante do espacio sideral e também gostaria de ter uma experiencia real com E.t.s.
02	
03	
04	
05	
06	
07	
08	
09	
10	
11	
12	
13	
14	
15	

Informante 10

Elemento provocador nº 16 – A bagunça virtuosa

Etapa 2

01	O que eu entendo é que não sempre os lugares de trabalho mais organizados são os melhores para obter ideias.
02	

Etapa 3

01	1. Mesmo com nenhuma, porque eu não sou muito organizada mas preciso de ordem. Eu gosto de trabalhar num lugar (escritório, etc) onde cada coisa tenha seu posto. 2. É provavel porque a bagunça pode significar liberdade de pensamento, de atos, e com certeza é mais flexível. 3. Eu prefero conviver com pessoas organizadas porque meu desordem é suficiente. 4. Eu acho que não é possível, eu conheço mulheres bagunçadas e homens arrumados. Mas muitas mulheres tem tendências à ordem. 5. Sim. É uma mulher. E é muito chato visitá-la: a gente acaba limpando tudo nas festas. 6. É boa em alguns sentidos: a informação de qualquer escritório deve estar
02	
03	
04	
05	
06	
07	
08	
09	
10	

	organizada, mas a organização não deve virar rigorosa e o tratamento entre as pessoas deve ser, sempre, flexível. É melhor trabalhar com gosto.
--	---

Informante 12

Elemento provocador nº 12 – Assim é demais?

Etapa 2

01	Não existe corpo perfeito porque ninguém é perfeito. A pessoa nunca vai estar satisfeita porque isso é parte da natureza humana: sempre mais “o limite”
02	

Etapa 3

01	<p>1. Comeza na procura da beleza, saúde. Depois tornase um reto; uma luta da vaidade. A necessidade de sobressair e ser objeto de toda atenção. Voltasse o icono.</p> <p>2. Eu acho que é perigoso porque a gente pode ficar dependendo de isso e sua felicidade também. Além de representar risco para a saúde.</p> <p>3. Sim. Fazer exercício sempre é bom. Mais precisa-se saber quando parar. Deve se ter ajuda do profissional na área sportiva.</p> <p>4. Sim. Pode se voltar um tipo de vicio, porque a gente produce uma endorfina que faz a pessoa ficar feliz, à aparência física atrai outras pessoas e isso faz querer sempre mais.</p> <p>5. Eu pratico volei e basquete porque eu desde criança teve doenças respiratorias. Também assisto a academia para manter a tonicidade do meu corpo por a idade. No meu trabalho também faço exercicios físicos pois tenho que caminhar e visitar sítios da produção em comunidades indígenas e o desenvolvimento dos musculos do meu corpo fazem sentir bem e autoestima cresci e faz bem!</p>
02	
03	
04	
05	
06	
07	
08	
09	
10	
11	
12	
13	
14	