

DA ORALIDADE À ESCRITA: REFLEXÕES PANTANEIRAS

Maria Paulina Garcia Rondon (UEMS)

mariapaulina73@yahoo.com

Natalina Sierra Assêncio Costa (UEMS)

natysierra2011@hotmail.com

Rosa Maria Gonçalves Mongelos (UEMS)

rosamariagm@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho apresenta algumas reflexões sobre o ensino da Língua Portuguesa ao viés da teoria da Sociolinguística, no processo de interação e diversidade, voltada para combater o preconceito linguístico quando se trata de variação linguística nas escolas públicas de Ensino Fundamental em regiões de fronteira de MS: Porto Murtinho e Corumbá. A comunidade escolar fronteiriça, alunos paraguaios e bolivianos, encontra muita dificuldade ao adentrar em um novo espaço de enunciação em que uma nova língua se faz presente: a língua portuguesa, falada e ensinada nas escolas do Brasil. Os dialetos se fazem presente no dia a dia desses estudantes imigrantes e ignorar esse fato é uma ação preconceituosa e torná-los invisíveis dentro de um ambiente de inclusão. Refletir também sobre os aspectos históricos, sociais e linguísticos que fazem parte do processo de identificação do sujeito brasileiro e imigrante. O estudo dos PCNs foi também a base como instrumento de apoio para as pesquisas e planejamento da prática educativa. Este texto representa a análise da produção escrita de dois alunos fronteiriços do Paraguai e Bolívia. Busca-se destacar, em um dos textos, as marcas de bilinguismo português/espanhol e, no outro, a SVC marcas do multilinguismo português/espanhol/guarani. As análises realizadas revelam a existência de conflitos linguísticos manifestados no registro dos processos psicológico e cognitivo dos educandos ao utilizar os códigos linguísticos, misturando-os. Considerações teóricas sobre interferências/transferências e inferências linguísticas serviram de suporte para análise dos textos produzidos pelos alunos.

Palavras-chave:

Diversidade. Ensino. Comunidade fronteiriça.

ABSTRACT

This work presents some reflections on the teaching of the Portuguese Language based on the theory of Sociolinguistics, in the process of interaction, diversity, aimed at combating linguistic prejudice when it comes to linguistic variation in public elementary schools in border regions of MS: Porto Murtinho and Corumbá. The border school community, Paraguay and Bolivia students, finds it very difficult to enter a new space of enunciation in which a new language is present: the Portuguese language, spoken and taught in schools in Brazil. Dialects are present in the daily life of these immigrant students and to ignore this fact is a prejudiced action and to make them invisible in an inclusive environment. To also reflect about the historical, social and linguistic aspects that are part of the identification process of the Brazilian and immigrant subjects. The study of the PCNs was also the basis as a support tool for the research and planning of the

educational practice. This text represents the analysis of the written production of three border students from Paraguay and Bolivia. It seeks to highlight, in one of the texts, the marks of Portuguese/Spanish bilingualism and, in the other, the marks of Portuguese/Spanish/Guarani multilingualism. The analyses performed reveal the existence of linguistic conflicts manifested in the register of the learners' psychological and cognitive processes when using the linguistic codes, mixing them. Theoretical considerations about interference/transference and linguistic inferences served as support for the analysis of the texts produced by the students.

Keywords:

Diversity. Teaching. Border community.

1. Introdução

Com base na sociolinguística, apresentaremos os reflexos da modalidade oral e traços bilíngues em textos escritos produzidos por alunos residentes nas cidades do Paraguai e da Bolívia que estudam no Brasil. Trata-se de uma breve análise dos elementos fonológicos que caracterizam a língua falada desses alunos e sua transferência para textos por eles escritos, como também evidenciar os traços do bilinguismo por meio das inferências e hipóteses lançadas sobre a possível escrita de palavras em língua portuguesa, ou seja, suas estratégias para registro ortográfico.

Vale ressaltar que os discentes, desde o nascimento até os dias atuais, têm contato com as línguas espanhola e guarani na modalidade oral.

A língua portuguesa não é língua materna do aluno fronteiriço, mas a primeira língua de sua escolarização e, portanto, a primeira referência em modalidade escrita que é conhecida. Ela servirá de apoio para a transferência de conhecimentos na aprendizagem da escrita da L2 (segunda língua) que corresponde à língua portuguesa. Krashen (1981), ao tratar sobre a aquisição das línguas, afirma que os aprendizes podem se basear na L1 (primeira língua) para iniciar sua fala quando não conseguem fazê-lo em L2. No caso, a L1 do aprendiz pode facilitar a aprendizagem da L2, ajudando-o a progredir rapidamente pelo percurso de existirem semelhanças entre L1 e L2. Vale relembrar que as línguas portuguesa e espanhola são línguas românicas muito próximas. Semelhança que justifica empréstimos, interferências ou transferências da língua espanhola para a língua portuguesa no momento em que os alunos passam a adquirir o código português escrito. Nas produções escritas apresentadas para análise, notam-se marcas de bilinguismo português/espanhol no texto produzido por um aluno bilíngue em português e espanhol, e de bilinguismo português/espanhol/guarani, o que revelam conflitos linguísticos manifestados no registro dos

processos psicológicos e cognitivos dos alunos quando utilizam esses códigos, misturando-os.

Assim, apresenta-se, neste texto a contribuição dos estudos da sociolinguística para pesquisas sobre variantes linguísticas e as considerações teóricas sobre interferências/transferências e inferências linguísticas que servirão de base para análise dos textos produzidos pelos alunos.

2. *Diversidade linguística nas regiões de fronteira*

Na zona de fronteira é muito presente a língua portuguesa e a língua espanhola, assim como o guarani, por causa da posição geográfica, das relações comerciais, educacionais e familiares que propiciam o convívio direto entre os habitantes desse espaço geográfico. Nesse sentido, apresenta uma aparente similaridade entre as línguas que possibilita a comunicação entre as pessoas desses países. Diante disso, parte dos estudantes dos países vizinhos, Bolívia e Paraguai, estudam nas escolas brasileiras.

Ensinar a língua portuguesa para quem fala português é complexo, como também é uma tarefa muito árdua transmitir este ensinamento para os alunos fronteiriços, na qual torna-se um desafio para esses estudantes que, em família, comunicam-se com a língua materna, e, na escola, ensinam-se a língua portuguesa.

Desse modo, as línguas portuguesa, espanhola, guarani, o dialeto jopará¹ e um outro fenômeno linguístico denominado portunhol², que é a mistura do português com o espanhol, resultado de uma comunicação imediata, estão comumente presentes em diferentes lugares e situações e até misturados durante os diálogos entre os estudantes.

Ribeiro e Oliveira (2018, p. 1) Comentam que “em cenários fronteiriços, o movimento de línguas e de pessoas ao transpor espaços vizinhos envolve e encobre uma realidade multilíngua (...)”.

Segundo Cócco e Hailer (1996, p. 13), as pessoas interagem “simultaneamente com o mundo real em que vivem e com as formas de organização desse real dadas pela cultura”. Dessa forma, toda essa troca linguística presente no dia a dia dos fronteiriços e dos alunos brasileiros é um processo de progresso internalizado, é o conhecimento.

Por conseguinte, o processo de ensino-aprendizagem precisa ser estruturado de maneira que o trabalho com a leitura e a escrita tenham uma progressão bastante significativa, real, natural, uma linguagem

vivenciada. Sendo assim, o professor, como um mediador do saber, deve planejar e promover um aprendizado bem relevante para sua clientela diante da diversidade linguística e cultural presentes na sala de aula da educação básica da região de fronteira.

Centrado em uma perspectiva de funcionalidade da língua, é fundamental refletir sobre os objetivos dos documentos oficiais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em relação ao ensino da Língua Portuguesa no Brasil, nas quais apresentam propostas para a renovação do ensino nas escolas brasileiras desde 1997.

Os PCNs consideram as variedades linguísticas como elementos fundamentais da língua humana, pois, por meio dela, o ser humano pode se expressar, criar novas formas de comunicação para contextos diferentes. O estudante necessita de interação social plena para que possa expressar suas opiniões e defender suas ideias, compreender que existem maneiras distintas de se comunicar, devido aos fatores geográficos e sociais, sem que isso resulte em inferioridade ou jeito errado de falar, são adequações às situações de uso, e não erros. O documento diz que a escola deve proporcionar ao estudante:

Item 4 – conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico.

Item 5 – reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressam por meio de outras variedades. (BRASIL, 1998, p. 33)

Essa nova concepção de ensino foi de suma importância para valorizar as modalidades da língua em uso de acordo com o contexto em que o estudante está inserido assim como combater o preconceito linguístico que leva à exclusão por meio da linguagem, eliminando o mito que existe uma forma “certa” de falar.

Essa diversidade linguística presente no ambiente escolar fronteiro enfrenta um certo preconceito em relação à língua dos estudantes de fronteira. Eles sofrem discriminação por parte dos alunos brasileiros que acham engraçado a/o fala/sotaque, praticam bullying. Diante disso, os fronteiriços chegam a desmerecer a própria língua materna, levando-os a não aceitarem suas próprias origens, devido a exclusão sofrida.

Os alunos brasileiros consideraram que seu modo de falar é mais bonito, mais correto, mais elegante do que o outro. A exclusão acontece

também por alguns docentes que não possuem a formação, o conhecimento da educação linguística. Sobre isso Bagno (2013) destaca que

[...] não existe nenhuma variedade nacional, regional ou social que seja intrinsecamente “melhor”, “mais pura”, “mais bonita”, “mais correta” que outra. Toda variedade linguística atende às necessidades da comunidade de seres humanos que a empregam. (BAGNO, 2013, p. 64)

Logo, o respeito às diferenças é imprescindível no espaço escolar, onde formam-se cidadãos reflexivos e críticos. É preciso que os docentes se conscientizem do seu papel para poder desconstruir o conceito de que a língua materna dos brasileiros é a correta, e que não há uma variante melhor ou pior que a outra, pois nem todos têm a fluência da língua portuguesa, nem os próprios brasileiros. É fundamental dar condições para os alunos, que não falam fluentemente português, interagirem, sem que se sintam excluídos dentro do espaço escolar. Entender a diversidade para entender a linguística e despir de qualquer preconceito de qualquer nível, saber que a sociedade é heterogênea e que pode revelar contextos favoráveis ao bilinguismo.

3. O bilinguismo português/ espanhol/guarani e a sociolinguística

De maneira considerável os estudos de sociolinguística contribuem para pesquisas sobre fenômenos de variação e mudança linguística de vários níveis de análise a partir de pesquisas sobre línguas em contato. Mackey (1968, p. 555) ao definir bilinguismo como “uma característica individual que pode ocorrer em graus variáveis, desde uma competência mínima até um domínio complexo de mais de uma língua”, relativiza o conceito de bilinguismo ao considerar que este envolve questões de grau, função, alternância e interferência. É sob essa perspectiva que se estuda o bilinguismo situacional.

De acordo com Borstel (2003) por meio dos estudos sociolinguísticos, compreende-se, além da variação regional, social, estilística e pragmática que se manifestam no interior de um mesmo sistema linguístico em comunidades de línguas em contato, a etnografia da comunicação de fenômenos de variação bidialetal (Bortoni-Ricardo, 1993) e bilíngues (Cavalcanti, 1999) em contextos de interação linguística em sala de aula.

Erickson (1987) enfoca que a escola deve estar atenta às diferenças da cultura linguística dos alunos e também encontrar formas alternativas e efetivas de conscientizá-los sobre as diferenças. Além disso, o mesmo autor (2001) reforça que as pesquisas nesse campo auxiliam na descoberta

da natureza interacional dos ambientes da aprendizagem num nível de especificidade analítica que pode sugerir maneiras de mudar e melhorar as práticas pedagógicas, a fim de compreendê-las e descrevê-las como aparecem no momento.

No entanto, esses cenários em sala de aula de contextos bilíngues mostram que as questões linguísticas e sociolinguísticas confrontam-se e conflitam-se com a “visão monolíngue” adotada pelo país. Porém, sob uma visão sociopragmática e sociolinguística, todas as línguas são suficientemente “boas” desde que sirvam aos propósitos comunicativos de seus usuários. Por isso, deve-se respeitar e preservar o uso da língua materna das minorias étnicas como meio de manutenção da dignidade e do respeito próprio do indivíduo.

Embora a língua portuguesa não se constitua em língua materna dos sujeitos focalizados neste estudo, trata-se da primeira língua de sua escolarização e, portanto, a sua primeira referência enquanto língua escrita. Com base nesses pressupostos, pretende-se analisar o letramento e a escrita caracterizada por transferências orais e estratégias de registro ortográfico como resultado de suas inferências na língua portuguesa.

Partindo dessa finalidade, algumas especificidades sociolinguísticas precisam ser levadas em consideração: a situação linguística dos alunos que estudam nas escolas brasileiras é heterogênea; sua língua materna geralmente é o português; a modalidade oral de língua portuguesa usada pelos alunos fronteiriços não corresponde à variedade linguística contemplada pela instituição escolar. Tais variações linguísticas implicam na ocorrência de uma situação dialetal, muitas vezes, invisibilizada em sala de aula.

O fragmento abaixo corresponde a um evento de letramento oral ocorrido com três alunos fronteiriços em uma apresentação do projeto escolar sobre cidadania. Nele pode-se presenciar a ocorrência de interferência fonológica das línguas espanhola e guarani sobre a língua portuguesa por meio das palavras “teniermos” e “iandê” que em guarani quer dizer você, bem como a ocorrência das palavras “falá”, “indentidade”, “dus”, “ocê”, “intão” “primero”, “molhá” e “tirá” que se caracterizam como traços descontínuos e graduais da língua portuguesa:

Aluno 1 – Hoje tamos aqui para falá pra vocês da importância de tenermos todos los documentos em dia.

Aluno 2 – Desde que nascemos até o nosso último dia devemos

ter documento. O primeiro é o CPF. Antigamente era a certidão de nascimento o primeiro. Depois vem o RG, mais conhecido como carteira de identidade.

Aluno 3 – Nela são registrados nosso nome, a data de nascimento, os nomes dos nossos pais, a cidade e o estado em que nascemos. Nela ainda tem um número diferente de identificação para cada pessoa, a fim de facilitar que todos sejam encontrados.

Aluno 1 – Iandê, ocê não pode deixá em qualquer lugar porque pode molhá e tirá a segunda via fica mais difícil. [...]

Aluno 3 – Intão, pessoal [...]

O trecho acima demonstra que além das interferências das línguas espanhola e guarani sobre a língua portuguesa, os alunos dessa pesquisa podem ser caracterizados como possuidores de uma variedade linguística não privilegiada pela escola e, portanto, estigmatizada, uma vez que não corresponde à variedade esperada pela unidade escolar.

4. As transferências e inferências fonológicas de L1 para L2

Grosjean (1994), na finalidade de compreensão do fenômeno de línguas em contato resultante no bilinguismo de muitos indivíduos, sugere que o comportamento do bilíngue seja examinado segundo um *continuum* situacional no qual o bilíngue percorre diferentes modos de fala. Dessa forma, em um momento desse *continuum* estaria o modo monolíngue, isto é, o uso pelo sujeito bilíngue de somente um código linguístico no instante em que se comunica com sujeitos monolíngues. E, em outro extremo, estaria a maneira bilíngue, ou seja, um bilíngue ao interagir com outro bilíngue, compartilha das mesmas línguas deste e as usa alternadamente. E nesses dois extremos, há os pontos intermediários onde ocorrem os fenômenos de mistura linguística ou empréstimos. Para o autor, o bilíngue, ao estabelecer contato com o monolíngue, opta pela língua de seu interlocutor e desativa a outra. A desativação total de um código pelo bilíngue é, no entanto, muito rara, como comprova o fenômeno de interferências de uma língua sobre outra.

Ao mesmo tempo Mello (1999, p. 83) diz que a interferência trata-se de “um desvio que ocorre na língua que está sendo falada devido à influência da outra língua que foi desativada”.

Weinreich (1953, p. 1), pioneiro em línguas de contato, define

interferência como “aquelas situações de desvio das normas da língua que ocorre na fala dos bilíngues como um resultado de sua familiaridade com mais de uma língua, isto é, como um resultado de línguas em contato, que será referenciado como fenômeno da interferência”. De acordo com Borsstel (1999), os estudos de Weinreich contemplam somente a interferência a nível intralinguístico, o que não é suficiente, pois há necessidade de considerar, também, os aspectos interlinguísticos. Para a autora, “as interferências podem ocorrer inconscientemente pelo falante bilíngue, por fatores emocionais e situacionais que podem influenciar, em todos os níveis do sistema de uma língua, fonológico, morfológico, sintático, lexical e semântico” (BORSTEL, 1999).

As interferências ou transferências linguísticas mais comuns nos textos escritos em língua portuguesa por alunos fronteiriços são as de natureza lexical, ortográfica e fonológica. Tais marcas podem ser constatadas se considerarmos algumas características específicas do texto falado, como, por exemplo, as que assinalou Koch (1997): repetição, questão da referência, discurso citado, justaposição de enunciados, marcadores discursivos, segmentação gráfica, autocorreção, grafia correspondente à palavra ou sequência de palavras que correspondem por sua vez às transferências fonológicas para a escrita.

Ao mesmo tempo, das transferências linguísticas, há também o fenômeno das inferências ou hipóteses lançadas pelos alunos sobre a língua que está sendo aprendida. Durante a aquisição da língua portuguesa, tais alunos, por não dominarem as regras de ortografia desta língua, lançam hipóteses sobre a escrita correta das palavras que são vistas por algumas pessoas de forma negativa e dão origem a pensamentos errôneos e contraditórios a respeito do bilinguismo. Um deles é o de que alunos bilíngues sejam cognitivamente inferiores às crianças monolíngues, e de que o bilinguismo se constitua em um problema para a aprendizagem da língua majoritária ensinada pela escola.

Para De Heredia (1989, p. 205), “ao lado da analogia interna e das interferências externas, o erro é frequentemente também fruto de uma inadequação dos sistemas de correspondência que o aprendiz estabelece entre as duas línguas”. Assim, os alunos enquanto aprendizes de uma segunda língua em sua modalidade escrita, como é o caso da língua portuguesa, constroem durante esse processo um sistema para si a fim de se exprimirem em uma língua, em que a modalidade escrita está em processo de aprendizagem.

Com base nos estudos de De Heredia (1989), esse sistema deve ser visto como uma língua autônoma e não como desvios em relação à língua-alvo, pois apresenta uma estruturação própria, uma coerência interna que pode ser descrita sob forma de regras. O repertório verbal dos alunos pode ser identificado como pertencente em alguns momentos ao espanhol, em outros, ao português e guarani, em outros momentos, como uma mistura dos três. Trata-se de uma quarta língua, própria do indivíduo bilíngue, que representa hipóteses de apropriação, tornando-se um processo natural e transitório, quando compreendido pelo professor.

É de suma importância, também, a compreensão pelo professor, conforme aponta Bakhtin (2000), de que todas as situações de enunciação do discurso/fala revelam escolhas particulares de formas que são construídas a partir dos preceitos da enunciação. Assim, a palavra que entra para a enunciação é uma unidade sócio-cultural do discurso-língua. Ela é dinâmica e dotada de tudo o que é próprio da cultura e das significações cognitivas e psicológicas do indivíduo. O sujeito não pode simplesmente despir-se de toda cultura adquirida até então, de sua identidade ou de todas as influências linguísticas que têm recebido. Nesse sentido, a língua escrita é sinalizada pelos gêneros do discurso, ou seja, pelos gêneros secundários (institucionalizados) e pelos gêneros primários (linguagem familiar, cotidiana, dentre outras). Os discursos, enquanto textos escritos, não surgem do nada ou repentinamente, mas são produzidos e lidos pelos usuários em situações específicas, nas quais eles constroem uma representação não só do texto pelos elementos linguísticos, mas também de um contexto pragmático-social da produção escrita.

5. As produções escritas dos alunos em análise

Nas salas de aula de realidade linguística bilíngue, em cidades fronteiriças, a escola não deve ignorar os aspectos contextuais das minorias linguísticas e a realidades linguísticas vivenciadas no Paraguai e na Bolívia; muito menos privar os alunos dos conhecimentos intelectuais e sociais que propiciam a ampliação dos conhecimentos como o acesso a uma pluralidade de sistemas e referências de valores.

Sob este olhar, as análises sobre as produções escritas em sala de aula, o foco estará atento à observação de como se caracterizam as marcas dos indícios de transferências linguísticas orais para os textos escritos produzidos por alunos fronteiriços, bem como sobre quais hipóteses é construído o registro ortográfico de vocábulos em língua portuguesa.

Buscamos, a partir desta reflexão, os traços de alternâncias fonológicas multiculturais que se encontram na prática social de produções escritas.

Como aponta Signorini (2001), a escrita mostra um hibridismo não previsto pelos padrões de teorização e do uso formal da escrita institucionalizada. Portanto, neste estudo, as marcas caracterizadas nas produções escritas são a presença de fortes traços linguísticos, associados à língua falada, melhor dizendo, a transferência ou a inferência falada em questão não é atuante em nenhum contexto comunicativo, a não ser em alguns momentos durante as interações familiares desses indivíduos.

Mesmo que estes traços de transferências do oral para o escrito estejam presentes, não podem ser vistos como típicos ao texto enquanto produto linguístico, quer dizer, como uma evidência possível de ser identificada por qualquer leitor em qualquer situação, mas como um efeito que se verifica, ou não, na leitura, em função do conjunto das práticas de letramento em que se dá a interlocução interposta pela escrita.

O material deste estudo é constituído de textos escritos, produzidos por alunos fronteiriços de oitava série do ensino fundamental em suas tentativas de comunicação de escrita institucionalizada.

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

Texto 1

Um pontinho de luzes

“Tebe um dia em febrero que minha mãe me mandou pegar escova de carandá no mato. Minha ermã foi comigo. Não imaginaba que nós ia encontrá e matar uma cobra muito grande com três pedradas na caveça. Glaro que ficamos com medo da cobra. Mas se a gente não levasse a escova para barer o quintal, mamãe ia bater em nosostrô.

Chegamos em casa com muito material para a escova e contamos a história para o pesoal. Até os viziños foron escutar.

Todos acharam tanta graça da nosa coragem. Mas quem não paraba de rir era mamãe. Ria tão lindamente que o tudo na nosa casa tinha aroma de flores e frutas. O sol brilhava, brilhava...no nosso lar.

Como queria que aquele momento non se acabase naquela hora.

Completaba dois anos que mamãe non sorria e mal saía de casa debido uma depressão que adquiriu deisde a morte do nosso ermão caçula.

Para ver o sorriso a esperança no olhar de mamãe enfrente todas as cobras e matos do mundo.”

Texto 2

O medo

“Manoelito chorou tão na quele dia, dessa veis lágrimas e muitas lágrimas desciam dos seus lindos e chamativos ojos verdes. Mamãe y papai facer remédios caseiros que a benzedera da família ensinava. Mais non adiantou nada.

Cuando a noite chegou a febre aumentou y mamãe resolveu ir novamente na dona Maria Reza Tudo. Ellos entraram na casa e eu fiquei do lado de fora. Juro que tive medo. Meu corazón palpitava de mais. También o lugar era muito estranho: tudo escuro e derrepente uma galiña que estava dormindo em uma arvore pulou bem no meu pé.

Meu pai resolveu levar Manoel ir no hospital. mais mamãe derubou a bousinha dela na casa da dona Maria. Tive medo de voltar, mas o pai disse homi não tem medo. O médico ezaminou meu irmão e disse que era uma vi rose.

Manoelzinho não dormia. Fui tomar banho com ele e vi que tinha muito micuim no corpo dele. Era isso que deixou ele doentinho. Eses bixinho saem cuando pasamos alcool e I pe vermelho. Neim precisava de tanta preocupação e medo na quele dia.”

Os textos apresentados acima pertencem ao contexto institucional escolar. Referem-se à tipologia narrativa e apresentam como características o uso de formas gramaticais da língua formal, como problemas de pontuação, estrutura textual, transferências orais e fonológicas para a escrita, além de estratégias de registro ortográfico utilizadas devido ao desconhecimento de formas de registro de alguns vocábulos da língua portuguesa.

As interferências orais sobre a escrita no texto 2 resultam do bilinguismo espanhol/guarani/português vivido pelo menino fronteiriço, enquanto que as interferências orais sobre a escrita no texto 1 resultam do bilinguismo português/espanhol vivenciado pela garota. Entre as principais transferências orais para a escrita encontradas no texto 1 destacam-se:

- Troca da consoante oclusiva velar vozeada por desvozeada [g] > [k] na palavra “glaro”;
- Uso da vibrante simples em contextos de vibrante múltipla, tais como “barer”;
- Substituição do pronome “nós” por “nosostro”;
- Troca da fricativa labiodental vozeada [v] pela oclusiva bilabial

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

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

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

Houve a transferência das seguintes palavras em guarani: “I” “pe” que ao traduzir fica da seguinte maneira: água no local.

Além das transferências orais para a escrita, outros “erros” presentes nestes textos podem ser compreendidos como hipóteses construídas sobre a ortografia de palavras em língua portuguesa influenciadas, por sua vez, pela alfabetização em espanhol.

Entre essas destacam-se no texto 1:

- Hipótese sobre a representação da nasalidade pelo emprego do til: “viziñhos”;
- Troca de “b” por “v”: “caveça”. A aluna reconhece que as regras ortográficas do português e do espanhol são distintas, porém

confunde-se diante do registro de palavras em português, pois aprendeu, em língua espanhola, que a oclusiva bilabial vozeada [b] pode ser registrada com as letras “v” e “b”, que em língua espanhola são denominadas “be corta” e “be larga”;

- Uso de um “s” quando seriam necessários dois em língua portuguesa para a representação gráfica do fonema [s]. Não há, entretanto, em espanhol, o uso de “ss” para a representação de [s]: “dese”, “nosa”, “pasar”, “dise”, “pesoal”;
- Substituição da conjunção “e” pela correspondente “y” em espanhol;
- Uso da velar oclusiva surda [k] representada pela letra “c” quando seguida de “u”, nos casos em que o fonema [k] deveria ser grafado por “q” seguido de “u”, nas palavras de língua portuguesa. Exemplos: “cuando”, “cuase”;
- Uso da letra “z” que, em espanhol, representa a fricativa alveolar surda [s] no lugar do que ocorreria, em língua portuguesa, o uso de “ç”: “corazon”;
- Juntura: mesmo que seja um fato também muito frequente entre os alunos brasileiros alfabetizados em português, o bilinguismo parece contribuir para acentuar sua reincidência e mantê-la, na escrita, por um período mais longo de escolaridade: “derrepente” ao invés de “de repente”.

No texto 2 houve fenômenos como juntura e separação indevida: “na quele” para “naquele”; substituição da conjunção “e” pela correspondente “y” em espanhol; uso da letra “c” seguida de “u” em vocábulos que deveriam ser grafados em “q” seguido de “u” em língua portuguesa: “encuanto”, “cuando”; e, finalmente, uso do til sobre a letra “n” da palavra “galinhas” para representar nasalidade.

Além dessas hipóteses construídas em função de seu bilinguismo e da correspondência entre o português e o espanhol, outros desvios ortográficos surgiram no texto como resultado de inferências realizadas sobre a língua portuguesa, algumas das quais são comuns em alunos brasileiros monolíngues. Caracterizam o texto 1 e o texto 2:

- Hipóteses quanto à acentuação: “véis” ao invés de “vez”;
- Omissão da acentuação: “saia” e “medico”;

- Devido ao conhecimento de que em língua portuguesa é possível representar a fricativa vozeada alveolar [z] pela letra “s” (tal como na palavra “mesa”), são comuns hipóteses lançadas pela aluna quanto ao uso dessa letra no lugar do que seria correto o uso da letra “z”: “caza” ao invés de “casa”;
- Ocorreu a troca da letra “l” por “u” e do “u” por “l” em palavras como “bousinha”, “resovel” e “materiau”.
- Escrita da palavra “familha” ao invés de “família”; “homi” ao em vez de “homem”;
- Troca da letra “g” por “j”, uma vez que ambas podem representar, ortograficamente, a fricativa vozeada palato-alveolar [ʒ]: “corajem”.

6. Conclusão

Verificou-se neste estudo que os fatores culturais, cognitivos e sociopsicológicos dos alunos fronteiriços como resultado de sua experiência bilíngue marcas da comunicação tanto oral quanto escrita por meio das transferências orais materializadas no registro de vocábulos em língua portuguesa em textos institucionalizados. O bilinguismo também dá origem a inferências realizadas sobre a língua portuguesa que surgem, por sua vez, em hipóteses de escrita ortográfica. Tanto as transferências orais para a escrita quanto às estratégias ortográficas realizadas sobre a língua portuguesa, nos textos analisados, são reflexos do bilinguismo português/espanhol e do bilinguismo português/espanhol/guarani. A análise permitiu verificar que o bilinguismo desencadeia conflitos linguísticos durante o registro dos processos psicológico e cognitivo dos falantes fronteiriços quando se misturam os códigos utilizados para a comunicação.

Para garantir a manutenção da dignidade, identidade e do respeito ao indivíduo fronteiriço, há a necessidade de serem reconhecidas, respeitadas e valorizadas, além de sua língua materna, sua herança cultural e linguística. Ao lado do respeito atribuído à variedade linguística do indivíduo, a escola deve promover a educação linguística.

É de suma importância trabalhar com as variedades e as diferenças linguísticas, a fim de alcançar práticas de ensino que possam solucionar as dificuldades existentes nas produções escritas e orais que devem ser acolhidas e respeitadas pela escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Dramática da Língua Portuguesa*: tradição gramatical, mídia & exclusão. São Paulo: Loyol.

_____. *Preconceito linguístico*: o que é, como se faz. 55. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

BAKHTIN, Mikhail (V. N. VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 4. ed. São Paulo: HUCITEC, 1988.

BORSTEL, Clarice N. Von. *Contato linguístico e variação em duas comunidades bilíngues do Paraná*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ: UFRJ, 1999.

_____. Bilinguismo: situações sociolinguísticas. *Revista Varia Scientia*, n. 01, p. 11-17, 2001.

_____. Cenas da escrita: indícios de transferências linguísticas orais. *Anais da 5ª Jornada de Estudos Linguísticos e Literários*. Marechal Cândido do Rondon: Gráfica Escala, 2002.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna*: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola. 2004.

BRASIL/MEC/SEF. *Parâmetro Curriculares Nacionais terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental*: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAVALCANTI, M.C. *Entrecruzamento de Vozes e Representações: o professor e a escola na comunidade (Bilinguismo e/ou bidaletalismo em contextos de tradição oral, minoritários ou majoritários com tratamento de minorias)*. Plano de trabalho/projeto de pesquisa apresentado ao CNPq na modalidade Bolsa Produtividade (Auxílio Integrado à Pesquisa).

CÓCCO, Maria F; HAILER, Marco Antônio. *Didática da Alfabetização*: decifrar o mundo. Alfabetização e Socioconstrutivismo. São Paulo. 1996.

DE HEREDIA, C. Do Bilinguismo ao Falar Bilíngue. In: VERMES, G; BOUTET, J. (Orgs). *Multilinguismo*. Campinas: Unicamp, 1989. p. 177-220

ERICKSON, F. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. *Anthropology and Education Quarterly*, Washington, v. 18, n. 4, p. 335-56, Dec. 1987.

GROSJEAN, François. Individual Biligualism. In: _____. *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Pergamon Press, 1994

MELLO, H. A. B. de. *O falar bilíngue*. Goiânia. 1999.

KOCH, I.V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

SIGNORINI, I. *Construindo com a escrita “outras cenas de fala”*. In: _____. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito*. Campinas: Mercado de Letras, 2001..

RIBEIRO, Simone Beatriz Cordeiro. OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Olha, eu acho que assim, a gente fala o portunhol porque nós não sabemos o espanhol: Políticas linguísticas em fronteiras multilíngues. *The Especialis*, v. 39. n. 02. 2018.

STURZA, E. Portunhol: Língua, história e Política. *Revista Gragoatá*, v. 24, n. 48, p. 95-116, Niterói, jan.-abr. 2019.

WEINREICH, U. *Languages in contact*. Mouton: The Hague, 1974.