



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Câmpus Universitário de Três Lagoas
Programa de Pós-Graduação em Letras



JULIANA CRISTINA FRESCHI

**QUESTÕES DE INTERLÍNGUA EM TEXTOS ESCRITOS POR
PARAGUAIOS NO EXAME CELPE-BRAS**

TRÊS LAGOAS – MS
2015



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Câmpus Universitário de Três Lagoas
Programa de Pós-Graduação em Letras



JULIANA CRISTINA FRESCHI

**QUESTÕES DE INTERLÍNGUA EM TEXTOS ESCRITOS POR
PARAGUAIOS NO EXAME CELPE-BRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* – Mestrado em Letras, área de concentração, Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Professora Doutora Elizabete Aparecida Marques

Área de concentração: Estudos Linguísticos

TRÊS LAGOAS – MS
Dezembro/2015

QUESTÕES DE INTERLÍNGUA EM TEXTOS ESCRITOS POR PARAGUAIOS NO EXAME CELPE-BRAS

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Elizabete Aparecida Marques
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS
Câmpus de Três Lagoas- CPTL

1 ° Examinador: Profa. Dra. Marlene Durigan
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- UFMS)

2° examinador: Prof. Dra. Ana Paula Tribesse Patrício Dargel
(Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS)

Suplente: Prof. Dra. Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

DEDICATÓRIA

*Ao mestre Dercir Pedro de Oliveira (in memoriam):
obrigada pela dedicação a mim concedida pelas
palavras certas nas horas incertas, se não fosse
pelas suas **motivações** e apoio, hoje eu não estaria
aqui.*

Saudades...

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, por estar sempre ao meu lado na árdua caminhada desta vida. Obrigada!

Aos meus irmãos, Cesar e Carol, por fazerem parte do tripé que me sustenta, junto com a nossa mãe. Amo vocês, obrigada por todo apoio a mim concedido e por acreditarem na possibilidade do nosso crescimento. Sem vocês, eu não seria quem sou.

À minha família, avó, tias, tios e primos, por participarem dessa caminhada, em especial à Tia Mariazinha, ao primo Maurino e ao tio Reinaldo.

Aos amigos, por entenderem a minha presença, mesmo que ausente, também por compreenderem meu estresse durante essa jornada.

Ao INEP, pela disposição na liberação dos dados.

À professora Elizabete Aparecida Marques, pela dedicação para realização deste trabalho: aprendi com você a ser uma pessoa menos ansiosa.

Às professoras doutoras Marlene Durigan e Aparecida Negri Isquierdo, pelas importantes contribuições no exame de qualificação.

À professora Doutora Marlene Durigan por aceitar o convite de retorno para a banca de defesa.

Ao professor Rogério Vicente Ferreira, por motivar-me a seguir a caminhada, durante as horas de conversa nos corredores da UFMS, e por fazer-me acreditar que o mundo era muito maior do que eu já tinha visto. De fato, professor, esse mundo é muito grande.

Aos professores do programa de Mestrado em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pela contribuição na minha formação profissional.

À Capes, pela bolsa de pesquisa a mim concedida, sem a qual não poderia concluir a jornada.

Ao Centro de Estudos Brasileiros, em especial ao professor e amigo Aldo Solalinde, pelas horas de conversa no CEB e por um dia ter acreditado no meu potencial. Muito obrigada, chefinho!

Aos alunos do CEB, por fazerem parte da minha história. Saudades!

Aos amigos feitos no mundo do PLE, durante nossos encontros nos trabalhos mundo afora - Alex, Laura, Giliard, Luis, Ana Livia, Amanda, Cláudia -, por sempre me motivarem a progredir e por me mostrarem alguns caminhos a serem traçados para a conclusão deste trabalho de dissertação.

Ao Alex e ao Giliard, um “obrigada” especial.

A Timor-Leste, por tudo que me ensinou e pelos amigos que me proporcionou a Ilha do Crocodilo, em especial, o Sr. Álvaro, a tia Maria Evangelina, a tia Santana e o Sr. Agostinho, a quem espero um dia reencontrar.

Aos amigos que fiz na pós-graduação, Karla e Katia que tornaram mais amena essa jornada. Em especial à Karla, por fazer parte de todos os meus dias acadêmicos e compartilhar as angústias, por dizer sempre “Vai dar certo e fique tranquila”. Obrigada por ter acreditado que conseguiríamos!

Ao Paraguai, Assunção, pelas manhãs cor de laranja, pelos “lapachos” que enfeitavam as ruas e pelas flores caídas nas calçadas pelas quais caminhei. Esse trabalho não seria possível sem você.

Ao *tereré*, por ensinar-me que nem todos os *yuyos* são bons. Aprendi que a vida pode ser amarga se a escolha da erva não for certa.

Finalmente, agradeço por todas as ervas incertas que escolhi e pelas dificuldades e desafios que a vida me propôs; pelos apuros que passei e pelos muitos que ainda irei passar. Ficou o aprendizado.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 01 – Controle das variáveis.....	59
--	----

LISTA DOS GRÁFICOS

Controle das regiões	
Gráfico 01.	61
Controle de certificação geral	
Gráfico 02.	62
Controle de certificações por regiões	
Gráfico 03.	63
Controle de certificações do departamento central	
Gráfico 04.	66
Perfil dos candidatos: Sexo	
Gráfico 05.	68
Perfil dos candidatos: Faixa etária	
Gráfico 06.	69
Perfil dos candidatos: Escolaridade	
Gráfico 07.	70
Perfil dos candidatos: Período de aprendizagem da língua portuguesa	
Gráfico 08.	72
Perfil dos candidatos: Motivação	
Gráfico 09.	73
Quantificação das Inadequações: Substantivos	
Gráfico 10.	81
Quantificação das Inadequações: adjetivos	
Gráfico 11.	103

Lista dos Quadros

Critérios de análises de erros

Quadro 1.45

Critério gramatical

Quadro 2.46

Critério linguístico

Quadro 3.46

Critério comunicativo

Quadro 4.47

Critério pedagógico

Quadro 5.48

Critério etiológico

Quadro 6.49

Erro por transferência

Quadro 6.a.49

Erro intralinguístico

Quadro 6.b.49

FRESCHI, Juliana Cristina. **Questões de Interlíngua em textos escritos por paraguaios no exame Celpe-Bras**. Três Lagoas: Câmpus de Três Lagoas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2015. 115 fs. (Dissertação de Mestrado).

Resumo

No contexto Sul-americano, com a criação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), a língua portuguesa, juntamente com a língua espanhola, adquiriu *status* de língua oficial de comunicação, fato que estimulou ainda mais o ensino de português como língua estrangeira a falantes de espanhol. Este trabalho de dissertação de mestrado, ancorado nos pressupostos teóricos da Análise Contrastiva, da Análise de Erros e da Interlíngua (ALMEIDA FILHO, 1993; 2001; CORDER, 1967; DURÃO, 2004; FERNÁNDEZ, 1997; SELINKER, 1972), mediante o estudo transversal da análise de interlíngua do português como língua estrangeira no Paraguai, visa ao levantamento, descrição e análise de erros no uso de unidades lexicais da classe dos nomes (substantivos e adjetivos) identificadas em produções escritas de 23 candidatos paraguaios do Departamento Central ao exame de Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa, aplicado em abril de 2013. A escolha do nível lexical justifica-se pela proximidade do português e do espanhol, que cria uma falsa ideia de conhecimento prévio, favorecendo a percepção do falante de que o português e o espanhol seriam apenas variantes dialetais uma da outra. A escolha da variedade escrita decorreu de três critérios diferentes: o fato de ser, por natureza, mais conservadora que a língua oral; a facilidade de acesso às provas de certificação e o princípio segundo o qual a adequação lexical seria um dos pontos de divergência na comunicação entre falantes de diferentes línguas ou línguas próximas (ALMEIDA FILHO, 2001). A realização desta dissertação de mestrado justifica-se pelo escasso conteúdo de material linguístico e de pesquisas científicas com o foco no Português como Língua Estrangeira a falantes de Espanhol, sobretudo, a falantes paraguaios. Em linhas gerais, os resultados do trabalho indicam que a interlíngua dos sujeitos investigados permeiam, no critério gramatical, os níveis gramatical, morfológico e léxico semântico, no primeiro por se tratar de registros ortográficos, no segundo por afetar a forma da unidade e no terceiro por afetar o significado das lexias. No critério linguístico, os erros nos substantivos e nos adjetivos foram nos níveis de adição e de omissão de morfemas afetando a forma da unidade no contexto. Espera-se que este trabalho possa contribuir com as pesquisas sobre o português como língua estrangeira no Paraguai, estabelecendo um relato das questões históricas, das influências políticas geradas com as assinaturas dos tratados bilaterais e que impulsionam o interesse pela cultura e pela língua portuguesa falada no Brasil. Espera-se também que os resultados contribuam com os sujeitos interessados na aquisição/aprendizagem da língua portuguesa.

Palavras chaves: Português como Língua Estrangeira, Análise Contrastiva, Análise de Erros, Interlíngua, Celpe-bras, Paraguai.

FRESCHI, Juliana Cristina. **Questões de Interlíngua em textos escritos por paraguaios no exame Celpe-Bras**. Três Lagoas: Câmpus de Três Lagoas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2015. 115 fs. (Dissertação de Mestrado).

RESUMEN

En el contexto de América del Sur, con la creación del Mercado Común del Sur (MERCOSUR), el portugués junto con el español, ha adquirido el estatus de Lengua Oficial de Comunicación, hecho que animó aún más a la enseñanza del portugués como lengua extranjera a hispanohablantes. Este trabajo de disertación de maestría, anclado en los supuestos teóricos de Análisis Contrastivo, del Análisis de Errores y de la Interlengua (Almeida Filho, 1993; 2001; Corder, 1967; DURÃO, 2004; Fernández, 1997; Selinker, 1972), mediante el estudio transversal del análisis de interlengua del portugués como lengua extranjera en el Paraguay, se propone la toma, descripción y análisis de errores en el uso de las unidades léxicas de la clase “nombres” (sustantivos y adjetivos) identificados en producciones escritas de 23 candidatos paraguayos del Departamento Central en el examen de Certificación de Proficiencia en Lengua Portuguesa (CELPE-BRAS) tomado en abril de 2013. La elección del nivel léxico se justifica por la semejanza o proximidad del portugués con el español, lo que crea una idea falsa al respecto del conocimiento previo, favoreciendo así la percepción del hablante de que el portugués y el español serían solamente variantes dialectales uno del otro. La elección de la variedad escrita devengó de tres criterios distintos: el hecho de ser, por naturaleza, más conservadora que la lengua oral; la facilidad de acceso a las pruebas de certificación y el principio según el cual la adecuación léxica sería uno de los puntos de divergencia en la comunicación entre hablantes de diferentes lenguas o lenguajes similares (ALMEIDA FILHO, 2001). La realización de esta disertación de maestría se justifica por el escaso contenido de material lingüístico y de investigaciones científicas con un enfoque en el Portugués como Lengua Extranjera para los hispanohablantes, especialmente a los hispanohablantes paraguayos. En líneas generales, los resultados del trabajo indican que la interlengua de los sujetos estudiados permea, en el criterio gramatical, los niveles gramatical, morfológico y léxico semántico, el primero por tratarse de registros ortográficos, en el segundo por afectar a la forma de la unidad y en el tercero por afectar el significado de lexías. En el criterio lingüístico, los errores en sustantivos y adjetivos fueron en los niveles de adición y de omisión de morfemas afectando la forma de la unidad en el contexto. Se espera que este trabajo pueda contribuir con las investigaciones sobre el portugués como lengua extranjera en el Paraguay, estableciendo un relato de las cuestiones históricas, de las influencias políticas generadas con las firmas de los tratados bilaterales que impulsan el interés por la cultura y por la lengua portuguesa hablada en el Brasil. También se espera que los resultados contribuyan a los sujetos interesados en la adquisición/aprendizaje de la lengua portuguesa.

Palavras claves: Português como Lengua Estrangeira, Análisis Contrastivo, Análisis de Errores, Interlengua, Celpe-bras, Paraguay.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1.0 CAPÍTULO I: O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	23
ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA	
1.1 FALANTES DE ESPANHOL.....	23
1.2 MERCOSUL.....	26
1.3 A LÍNGUA PORTUGUESA NO PARAGUAI.....	30
1.4 CELPE-BRAS.....	34
1.4.1 A título de esclarecimento, algumas palavras sobre o “método” comunicativo.....	38
2.0 CAPÍTULO II: FUNDAMENTOS PARA UMA ANÁLISE DE PRODUÇÕES ESCRITAS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: ANÁLISE CONTRASTIVA, ANÁLISE DE ERROS E INTERLÍNGUA	41
2.1 ANÁLISE CONTRASTIVA: FUNDAMENTOS E MÉTODOS.....	41
2.2 ANÁLISE DE ERROS: PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS.....	44
2.2.1 Alguns critérios para Análise de Erros.....	45
2.3 INTERLÍNGUA (IL): DEFINIÇÃO E ESTABELECIMENTO DO MODELO	50
2.4 LÉXICO: BREVE CONCEITUAÇÃO	52
3.0 CAPÍTULO III: CAMINHOS DA PESQUISA.....	55
3.1 METODOLOGIA.....	56
3.2 RECORTES METODOLÓGICOS.....	57
3.2.1 Controle das regiões.....	61
3.2.2 Níveis de certificação.....	62
3.2.3 Certificação por regiões.....	63
3.3 DELIMITANDO TERRITÓRIO: DEPARTAMENTO CENTRAL.....	64
3.3.1 Níveis de certificação: Departamento Central.....	66
3.3.2 O perfil dos informantes do Departamento Central	67

3.3.2.1	Sexo.....	67
3.3.2.2	Faixa Etária.....	68
3.3.2.3	Escolaridade.....	69
3.3.2.4	Período de Aprendizagem da Língua Portuguesa.....	71
3.3.2.5	Motivações para a Candidatura ao Celpe-Bras.....	73
3.4	PROCEDIMENTOS PARA O TRATAMENTO DOS DADOS.....	74
3.4.1	Legenda dos informantes.....	77
4.0	CAPÍTULO IV: ANÁLISE DOS DADOS.....	79
4.1	SUBSTANTIVOS.....	80
4.1.1	Circunflexo: critérios gramaticais.....	81
4.1.2	Agudo.....	83
4.1.3	Acento agudo em excesso.....	85
4.1.4	Nasais.....	85
4.1.5	Hífen.....	87
4.1.6	Uso da cedilha.....	88
4.1.7	Confusão de grafemas.....	88
4.1.8	Palavras similares nas duas línguas, com acento distinto.....	90
4.1.9	Outros casos.....	92
4.1.10	Semântico.....	93
4.1.11	Interferência de outra língua estrangeira.....	95
4.1.12	Empréstimo da língua materna.....	97
4.1.13	Casos de fronteira.....	99
4.2	ADJETIVOS.....	103
4.2.1	Acentuação.....	103
4.2.2	Semântico.....	105

4.2.3	Empréstimo da língua materna	106
4.2.4	Casos de fronteira.....	109
4.2.5	Outros casos.....	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		113
REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO.....		117
ANEXOS.....		121
ANEXO I.....		122
ANEXO II.....		123
ANEXO III.....		124
ANEXO IV.....		125
ANEXO V.....		126

INTRODUÇÃO

A escolha deste objeto de estudo para a pesquisa de mestrado não foi casual. Nasceu da nossa experiência docente, durante o período de 18 meses lecionando língua portuguesa para estrangeiros no Centro de Estudos Brasileiros, em Assunção – Paraguai.

Durante o primeiro semestre de docência no curso de português como língua estrangeira, lecionamos para as turmas de alunos iniciantes, quando os problemas de interferência da língua materna na língua estrangeira começaram a despertar nossa atenção. No segundo semestre de docência, as aulas foram ministradas para os grupos de níveis intermediários, e as observações sobre a interferência da língua materna na língua estrangeira passaram a ser mais minuciosas: passamos a observar em quais níveis linguísticos mais se percebia a interferência da língua materna na língua-alvo.

Com o decorrer dos dias letivos, procuramos, por meio de leituras teóricas, a ampliação de conhecimento sobre abordagens metodológicas para o ensino/aprendizagem de línguas próximas e também sobre quais eram os aspectos de interferência mais recorrentes, em relação à língua materna, na língua-alvo. A partir desse momento, surgiram as primeiras ideias para a dissertação de Mestrado. Muitas vezes nos questionamos acerca da relevância do trabalho e das contribuições acadêmicas que poderiam aportar para a área de ensino de português como língua estrangeira.

No período da experiência laboral no *Centro de Estudos Brasileiros*, ingressamos no quadro de aplicadores do exame para Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros-Celpe-Bras-. Essa oportunidade nos propiciou a observação da interferência linguística não somente no ambiente de sala de aula, mas também durante o momento de aplicação do exame, nas entrevistas aos candidatos ao Celpe-Bras.

Emergeria, então, de nossa experiência docente, aquilo que teóricos chamavam de “interlíngua”.

No início dos anos 1970, investigadores como Corder (1967, 1974) e Bailey, Madden e Krashen (1974) começaram a mostrar que as interlínguas são sistemas organizados, ainda que particularmente instáveis. Desde então, a investigação em L2 tem sido considerada como podendo fornecer informação útil não só para aplicação ao ensino mas também para o conhecimento da natureza da linguagem humana, o que envolve os processos de ensino e aprendizagem e a questão do erro.

Foi na esteira desses e de outros estudos e motivada por questões relacionadas com nossa prática no ensino que decidimos trabalhar sobre o léxico, questionando, inicialmente: a) em que itens lexicais e em que contextos linguísticos o erro é mais frequente; b) que fatores concorrem para isso. Ao estudarmos material escrito, assumimos que o conhecimento de palavras para essa modalidade envolve certos componentes específicos, diferentes dos da oral, entre eles a ortografia, o que pode fornecer alguma informação sobre aquisição do léxico.

Considerados os necessários recortes e delimitações, este trabalho visa ao levantamento, descrição e análise de erros no uso de unidades lexicais da classe dos nomes (substantivos e adjetivos) identificadas em produções escritas de 23 candidatos paraguaios do Departamento Central ao exame de Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa, aplicado em abril de 2013. Como objetivo geral da pesquisa, destacamos a contribuição para ampliar a bibliografia pertinente ao ensino do Português como Língua Estrangeira, especificamente a língua portuguesa usada no Paraguai, bem como a aplicação da teoria da análise contrastiva, análise de erros e interlíngua nas produções registradas. No que se refere ao objetivo específico, o trabalho visa analisar os erros nas unidades lexicais, delimitar o perfil do candidato ao exame e determinar as motivações que o levaram à certificação.

A opção por um trabalho de descrição do nível lexical parte do pressuposto de que, por serem línguas próximas, há uma falsa ideia de conhecimento prévio, favorecendo a percepção do falante de que o português e o espanhol seriam apenas variantes dialetais uma da outra. Quanto à escolha da variedade escrita, decorreu de três distintos critérios: o fato de ser, por natureza, mais conservadora que a língua oral; a facilidade de acesso às provas de certificação e o princípio segundo o qual a

adequação lexical seria um dos pontos de divergência na comunicação entre falantes de diferentes línguas ou línguas próximas. (ALMEIDA FILHO, 2001).

Importa mencionar que, em um breve levantamento das pesquisas voltadas às línguas de contato na fronteira entre Brasil e Paraguai e ao Português como Língua Estrangeira no Paraguai, constatamos que predominam pesquisas cujo foco é a questão das línguas de contato em projetos educacionais no ambiente escolar “Escola Intercultural Bilíngue”. Vejamos:

- 1) PEREIRA, Maria Ceres. O português e as línguas nas fronteiras – desafios para a escola. In: Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira. Disponível em: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=172:3-o-portugues-e-as-linguas-nas-fronteiras--desafios-para-a-escola&catid=57:edicao-2&Itemid=92 Acessado em: 05/04/2014. Segundo a autora, o trabalho parte de uma discussão apresentada no congresso da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira no ano de 2010, em Brasília, e visa à discussão da dificuldade de ensinar português em ambientes complexos, como é o caso das regiões de fronteiras, no caso das fronteiras entre países hispano-falantes e o Brasil. As reflexões apontam para a necessidade de investir esforços para desvendar as dificuldades desses indivíduos em relação à escrita de língua portuguesa produzida nesses contextos. O trabalho apresenta reflexões iniciais que serão ampliadas pelo grupo de pesquisa.
- 2) PEREIRA, Jacira Helena do Valle. Diversidade cultural nas escolas de fronteiras internacionais: o caso de Mato Grosso do Sul. *Revista Múltiplas Leituras*, v.2, n. 1, 2009, p. 51-63. O objetivo do trabalho é explicitar e analisar o contexto educativo de escolas da fronteira internacional de Mato Grosso do Sul com o Paraguai. De acordo com a autora, os aspectos socioeducacionais encontram-se obscuros nas áreas de fronteira e acabam por revelar especificidades que podem vir a contribuir para uma visão mais ampla da educação em fronteiras internacionais. As escolas, nesse contexto geográfico, trazem inúmeras tarefas sociais, tais como a complexidade da identidade

cultural dos estudantes, a valorização da identidade e sua pluralidade, bem como a valorização e respeito de todos os povos. Nesse sentido, segundo a autora, a escola é vista como local de diálogo ou de convivência, e espaço privilegiado para o respeito aos valores culturais, que são valores universais, e às questões da diversidade cultural. O trabalho vem a colaborar para as reflexões relacionadas ao ensino de língua portuguesa no contexto fronteiriço, visando a uma educação de qualidade para os residentes das fronteiras brasileiras.

- 3) NUNES, Flaviana Fasparrótti. Projetos de formação escolar para escolas em áreas de fronteira. *Revista da ANPEGE*, v. 7, n. 1, número especial, p. 205-216, out. 2011. O trabalho, segundo a autora, aponta algumas questões referentes à problemática que envolve as escolas em áreas fronteiriças, destacando que a discussão seja feita em sentido mais amplo, pois as escolas em contexto de fronteiras permeiam a pluralidade cultural. O trabalho foi desenvolvido em escolas de Ponta Porã (MS), com professores de geografia, procurando analisar a inserção dessa disciplina neste contexto específico, destacando características, limites e possibilidades de contribuição para formação escolar em áreas de fronteira. Os resultados obtidos até o momento da pesquisa consideram a grande dificuldade dos professores locais em considerar ou valorizar questões relativas à diversidade cultural em suas práticas pedagógicas, bem como a falta de exploração, durante as aulas, dos contextos de fronteira, sendo estes considerados como mero divisor de territorialidade.
- 4) TRISTONI, Rejane H. Pinto. *Fronteira Brasil e América Latina: um cenário intercultural*. In: VI Congresso Internacional Roa Bastos: Arquivos de fronteira. UNILA, 2011. O trabalho visa à investigação de como ocorre a reconstrução da identidade, bem como os conflitos de identidade dentro do ambiente escolar por grupos minoritários, no caso os brasiguaios, na região Oeste do Paraná.

- 5) SILVA, Grasiela Mossmann; TRISTONI, Rejane H. Pinto. Diversidade Cultural e linguística nas escolas de fronteira Brasil/Paraguai. *Revista Travessias* Ed. XIV. O trabalho parte da realidade pluricultural e linguística da região fronteiriça entre Brasil e Paraguai, no ambiente escolar, e as dificuldades encontradas no ensino de português. As autoras destacaram as dificuldades mais frequentes, relacionadas ao ensino de português para um aluno estrangeiro: a Língua Portuguesa é ensinada como língua materna, independente de quem seja o aluno; a presença de alunos bilíngues ou, até mesmo, de alunos que não conhecem o português na modalidade escrita; a dificuldade de reconhecer um aluno brasiguai e ajudá-lo a superar as suas dificuldades de aprendizagem; experiências de preconceito e estigmatização vivenciadas por esses alunos. Diante dessa realidade, o trabalho contribui com reflexões sobre como a escola lida com os conflitos expostos acima e a necessidade de formação específica para professores das escolas de região de fronteira.

- 6) TRISTONI, Rejane H. Pinto. Um olhar intercultural: variedade linguística em região de fronteira. *Estudos linguísticos e literários: saberes e expressões globais*. Foz do Iguaçu, 2011. O trabalho é parte de uma pesquisa em andamento, com o intento de averiguar os conflitos vivenciados por brasiguaios no contexto escolar, na região Oeste do Paraná. A autora considera a necessidade de respeitar a existência de diversas culturas e identidades dentro do contexto escolar, além de se abrir espaço para o diálogo e as dificuldades que a escola encontra ao receber alunos brasiguaios.

- 7) DALINGHAUS, Ione Vier. Alunos brasiguaios em escola de fronteira Brasil/Paraguai: um estudo linguístico sobre aprendizagem do português em Ponta Porã, MS. Dissertação de mestrado. Cascavel, Unioeste, 2009, 164 p. A dissertação trata do processo de aprendizagem de quatro alunos brasiguaios, matriculados em uma escola pública da fronteira entre Brasil/Paraguai, na cidade de Ponta Porã - MS. Verificou-se como a realidade bilíngue da

professora de português potencializa o desempenho dos discentes selecionados no estudo. O trabalho justifica-se especialmente pela escassez de estudos linguísticos sobre questões de avaliação e aprendizagem na fronteira. O corpus que compõe a pesquisa foram provas de classificação; avaliações em língua portuguesa; documentos; diário de campo e entrevistas com os sujeitos da pesquisa. Os resultados apontam para a necessidade de políticas linguísticas e educacionais que deem conta da complexidade presente em escolas fronteiriças.

Em relação a outras abordagens de pesquisa, encontramos alguns trabalhos na área da História:

- 1) NEPOMUCENO, Margarida. Livio Abramo no Paraguai: arte e diplomacia cultural a partir dos anos 60. VI Encontro de História da Arte. Unicamp, 2010. O trabalho, apresentado em forma de comunicação, é uma reflexão sobre a metodologia adotada para o trabalho de pesquisa de mestrado, com o propósito de demonstrar a importância da atuação do artista brasileiro Lívio Abramo no Paraguai, para a aproximação cultural entre aquele país e o Brasil.
- 2) CHEDID. Daniele Reiter. Aproximação Brasil – Paraguai: a Missão. Dissertação de Mestrado. Dourados, MS: UFGD, 2010. 97f. O objetivo do trabalho é de compreender a finalidade da Missão Cultural Brasileira no Paraguai, criada em 1952, pelo Itamaraty, na cidade de Assunção. Efetuou-se um diálogo da análise histórica com a desconstrução dos discursos, utilizando como fontes bibliografias e documentos. Observou-se que, após a Guerra da Tríplice Aliança, Brasil e Paraguai se encontravam distanciados. Nesse sentido, a aproximação cultural brasileira promovida pelas atividades da Missão era usada como via de estreitamento das relações políticas entre os dois países.
- 3) CHEDID. Daniele Reiter (2010). A Missão Cultural Brasileira no Paraguai como via de aproximação (1950 -1960). *Corredor de las ideas*. Disponível em: http://www.corredordelasideas.org/docs/ix_encuentro/danielle_reiter.pdf

Acessado em: 05/06/2014. O trabalho visa à discussão da compreensão das relações de poder do contexto sul-americano, onde as disputas pela hegemonia do continente entrelaçam países como Argentina, Brasil e Paraguai. As décadas de 1950 e 1960 são um fecundo campo de estudo sobre a política bilateral Brasil-Paraguai por fatos expressivos relativos à política externa e interna dos países em questão. O estudo político proposto no trabalho enxerga os “fatos políticos ‘como expressão de fatos culturais’, como revelador de coisas mais profundas”, no caso as intenções do governo brasileiro em relação ao território vizinho.

No que se refere ao português como língua estrangeira no Paraguai, até este momento ainda não encontramos pesquisa acadêmica específica que possa vir a ser usada como referência bibliográfica pertinente ao nosso tema, o que, de certo modo, aponta para o ineditismo deste trabalho, que foi organizado em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, “Ensino de português como língua estrangeira”, apresentamos um panorama sobre o ensino de português como língua estrangeira, evidenciando o ensino de português a falantes de espanhol, particularmente aos de nacionalidade paraguaia. Focalizamos o Tratado de Assunção e os acordos bilaterais referentes ao Mercosul e também abordamos a língua portuguesa na educação escolar e em cursos de idiomas. O Exame de Proficiência em Língua Portuguesa - Celpe-Bras também é descrito nesse capítulo.

No segundo, “Fundamentos para uma análise de produções escritas em língua estrangeira: análise contrastiva, análise de erros e interlíngua”, expomos os fundamentos teóricos da Linguística Contrastiva, da Análise de Erros e da Interlíngua, áreas de concentração que operam pelo viés da comparação entre duas ou mais línguas de um indivíduo ou grupos. Trazemos, para esse capítulo, uma breve conceituação sobre a importância dos estudos lexicais na aprendizagem de uma língua estrangeira.

No terceiro capítulo, “Caminhos da Pesquisa”, esmiuçamos o percurso metodológico que nos levou à obtenção do perfil do candidato, dos níveis de certificação, dos textos que seriam utilizados, do nível linguístico e dos fenômenos que seriam analisados.

No último capítulo, “Análise dos dados”, analisamos, à luz dos os critérios propostos por Durão (2004), descritos no Capítulo II, os erros dos sujeitos selecionados para o trabalho, coletados nas quatro propostas textuais exigidas pelo exame Celpe-Bras.

Com relação aos termos “língua segunda” ou “segunda língua” (L2) e língua estrangeira (LE), empregados neste trabalho, não fizemos distinção. Consideramos a distinção entre língua materna, língua estrangeira e língua de contato. Como línguas maternas, foram consideradas as línguas oficiais do Paraguai, espanhol e guarani; como língua estrangeira, o português. Tomamos como base o fato de os candidatos já terem habilidades linguísticas desenvolvidas, por não usarem a língua estrangeira na comunicação do dia a dia e de não ser ela necessária para a integração do indivíduo na sociedade (SPINASSÉ, 2006). Para língua de contato, consideramos as línguas faladas nas regiões de fronteira, o português, o guarani e o espanhol, por serem passadas de forma irregular, no contato do dia a dia, sendo transmitidas por situações emergenciais e por transitarem livremente nas regiões fronteiriças.

O que pretendemos, fundamentalmente, foi estabelecer um quadro dos erros registrados pelos candidatos, posteriormente elaboramos as análises seguindo a linha teórica da Análise de Erros, Análise Contrastiva e Interlíngua. O quadro poderá ser ampliado ou complementado por trabalhos futuros. Trata-se, portanto, de um estudo cujos resultados, quando devidamente ponderados, poderão ser extensíveis a aprendizes de outras L2/LE.

CAPÍTULO I

ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Neste capítulo, apresentamos, inicialmente, um breve panorama sobre o ensino de português como língua estrangeira, a falantes de espanhol, especificamente os de nacionalidade paraguaia, focalizando, para tanto, o Tratado de Assunção e os acordos que impulsionaram as políticas linguísticas no Mercosul. Posteriormente, contextualizamos o ensino de língua portuguesa como língua estrangeira no Paraguai, tanto na educação escolar, quanto em cursos de idiomas, bem como a promoção da cultura brasileira pelo Departamento Cultural vinculado à Embaixada Brasileira. Finalizamos o capítulo abordando a organização e funcionalidade do Exame de Proficiência em Língua Portuguesa – Celpe-Bras.

1.1 ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA FALANTES DE ESPANHOL

A língua portuguesa tem tido grande ascensão política e econômica no cenário mundial, impulsionada pelo crescimento econômico brasileiro no mercado internacional, por meio de tratados de cooperação bilaterais firmados pelo Brasil com outros países, principalmente os voltados ao intercâmbio educacional e à criação de blocos econômicos. Com isso, a demanda e a procura por cursos de português como língua estrangeira e as inscrições para o exame de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros, o Celpe-Bras, têm aumentado. Almeida Filho (2001, p.13) ressalta essa procura por um público diferenciado e cada vez mais crescente:

No Brasil ou no exterior essa tendência está equilibrada. Entretanto há um público que se destaca nesse cenário de crescente demanda pelo Português: o de falantes de Espanhol latino-americano ou castellano, como frequentemente se denomina no Sul da América a língua de Borges, Mario Benedetti, Gabriela Mistral, Garcia Marquez e Octavio Paz.

Os falantes da língua de Jorge Luis Borges e de Gabriel Garcia Marquez impulsionam a aquisição/aprendizagem da língua portuguesa como língua estrangeira no mundo, bem como o aumento da procura de certificação de proficiência em português língua estrangeira.

Há de se recordar que as línguas portuguesa e espanhola são línguas românicas, possuem o latim como base comum, além de uma similar história evolutiva. De uma perspectiva geográfica, os dois idiomas surgiram como línguas em regime de vizinhança, tanto na Europa, como na América, transplantados pelas viagens ultramarinas, pelos portugueses e pelos espanhóis, nos séculos XV e XVI. Embora o português e o espanhol sejam dois idiomas próximos, suas trajetórias evolutivas evidenciam, além de semelhanças, traços que definem a individualidade de cada um.

Para Almeida Filho (2001), o fato de a língua portuguesa e a língua espanhola serem tão próximas permite que o falante de uma dessas línguas, nos primeiros contatos com a língua-alvo, sinta-se com um conhecimento (a rigor, um falso conhecimento) suficiente. Esse mesmo conhecimento que pode vir a facilitar os primeiros passos do aprendiz poderá, no entanto, dificultar a fluência na língua-alvo, em decorrência de possíveis interferências da língua materna no processo de aquisição/aprendizagem, que costumam ou podem ocorrer quando se trata de línguas próximas.

Ao tratar desse fenômeno entre línguas próximas em situação de contato, Brandão (2012, p. 51) afirma:

a formação da IL ocorre em estágios prematuros da aprendizagem. Isso ocorre, em grande parte, porque nessa fase geralmente existe um desnível acentuado entre o que já pode ser entendido (textos, produção oral de falantes nativos e usuários da língua-alvo etc.) e o que ainda não pode ser satisfatoriamente produzido (fala/escrita do aprendiz).

Por um lado, a procura pela certificação de proficiência em português como língua estrangeira tem motivado a aplicação do Celpe-Bras no Paraguai; por outro, a aprendizagem/aquisição da língua portuguesa por paraguaios, muitas vezes adquirida apenas pelo contato com brasileiros, como nas regiões fronteiriças do Brasil com os

países hispano-americanos, favorece algumas inadequações na oralidade e na escrita, decorrentes da interferência da língua materna (LM) na língua-alvo (LA), a qual foi, em 1972, nomeada como *interlíngua*, termo proposto por Selinker.

Selinker (1972) já estava atento a essas interferências e, ao propor o termo “interlíngua”, definiu-o como um provável sistema intermediário entre a língua materna e a língua-alvo. Para os falantes de português como LM, ou de espanhol como LM, nos primeiros estágios de aprendizagem da língua estrangeira (LE), seja ela o português ou o espanhol, em que a LM interfere na LA, a interlíngua costuma ser chamada de “portunhol”. Colin Rodea (1990 *apud* FERREIRA, 2001, p. 39) define o portunhol como “a expressão mais imediata do contato entre a língua portuguesa e o espanhol durante o processo de aquisição”. Almeida Filho (2001, p. 19-20), por sua vez, propõe outra interpretação sobre o *portunhol*:

Há vantagens indubitáveis nessa proximidade, especialmente se combinada a traços afetivos como capacidade de risco, segurança ou mesmo extroversão. Sem esses atributos, é de se esperar a ocorrência de tentativas fortes de obtenção de fluência e de disponibilidade vocabular cujo aparente (e possível) meio-sucesso leva ao estacionamento da interlíngua em patamares baixos de produção denominado popularmente de portunhol. [...] subsistes nessas interações do Portunhol a sensação não infrequente de inadequação. Ressalvou-se no argumento, no entanto, a faceta positiva da interlíngua Portunhol, que a principio nada mais é do que o benvindo movimento de articular organicamente o conhecimento forçosamente difuso sobre a língua – alvo e a habilidade imperfeita de conduzir a orquestra inteira pela sinfonia discursiva.

Akerberg (2012, p.25) define a IL como incompleta, movimentando-se sempre “em direção à língua-alvo”, podendo-se

considerá-la um produto da interação entre os dois sistemas linguísticos que se caracteriza, segundo Adjemian (1976), por sistematicidade e permeabilidade. Esta propriedade lhe permite ser facilmente influenciada por regras e formas tanto na L1 quanto da L2.

Ao mesmo tempo em que o *portunhol* é visto como negativo por falantes nativos, também é visto como positivo, por proporcionar maior segurança ao aprendiz no momento de comunicação com o falante nativo da LE. A interlíngua é parte integrante do processo de aquisição/aprendizagem de línguas próximas, e há de se considerar que o aprendiz fará uso das estruturas da LM na tentativa de atingir seus objetivos na LA.

Rajagopalan (2003, p.68), por seu turno, concebe o fenômeno (que não se restringe ao “portunhol”) como cultural, salientando que

os chamados “portunhol”, “franglais”, “spanglish” são exemplos concretos da realidade linguística do mundo de hoje. São línguas mistas em constante processo de evolução, inconcebíveis no final do século XIX (...). A existência de línguas mistas nos dias de hoje corresponde à miscigenação crescente entre povos e culturas no mundo inteiro.

O teórico traz à tona, de acordo com o excerto, a influência da globalização sobre línguas, culturas e identidades. Em seu entender, as mudanças nas línguas naturais e o aparecimento de línguas mistas têm sido proporcionados pela informatização e pelo bombardeio de informações recebidas e transmitidas cotidianamente, em grande velocidade, associados ao rompimento de barreiras econômicas, comerciais e culturais, além da livre circulação de informações entre países, impulsionada pela criação de blocos econômicos, dentre eles o Mercosul.

A partir do exposto, concebemos a interlíngua como o ir e vir de uma sinfonia em formação, com movimentos da língua materna para a língua-alvo, buscando a perfeição, ou seja, atingir a fluência na língua-alvo ou, até mesmo, na estagnação de uma língua mista, com seus princípios e generalizações da língua materna para a língua-alvo.

1.2 MERCOSUL

Com o intuito de maior integração entre os países da América do Sul, desenvolveu-se um acordo visando à integração econômica e à melhoria de vida de seus habitantes, por meio de negociações comerciais entre os países associados com o restante do mundo, nomeado como Mercosul (Mercado Comum do Sul). Foi criado durante um encontro entre representantes de Estado da Argentina, do Brasil, do Paraguai e do Uruguai, na cidade de Assunção, capital do Paraguai, com as assinaturas dos representantes dos quatro países, no dia 26 de março de 1991. O tratado para a Constituição de um Mercado Comum entre a República Argentina, a República

Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai, denominado Tratado de Assunção, entrou em vigor no dia 31 de dezembro de 1994.

No Brasil, o Tratado de Assunção somente foi validado pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº. 197, de 21 de setembro de 1991, e promulgado pelo Decreto nº 350, de 21 de novembro de 1991. Houve também um aditamento de três protocolos adicionais¹: Protocolo de Brasília, assinado em 17 de dezembro de 1991 e internalizado pelo Decreto Legislativo nº 88 de 01 de dezembro de 1992; Protocolo de Ouro Preto, assinado em 17 de dezembro de 1994 e internalizado pelo Decreto Legislativo nº 188, de 16 de dezembro de 1995 e por fim o Protocolo de Olivos, datado de 15 de outubro de 2003 e internalizado na mesma data.

Além das relações econômicas entre os países signatários, também foi definida a língua oficial ou as línguas oficiais do Mercosul, conforme consta no artigo 17 do Tratado de Assunção: “Artigo 17 - Os idiomas oficiais do Mercado Comum serão o português e o espanhol e a versão oficial dos documentos de trabalho será a do idioma do país sede de cada reunião”. No dia 21 de novembro de 2006, o conselho do Mercosul² decidiu, no entanto, incorporar a língua guarani como idioma oficial do Mercosul, por ser idioma oficial de um dos países signatários desde o ano de 1992 e também por fazer parte da cultura e da história dos países associados ao bloco econômico. De certa forma, incluir o idioma guarani como oficial do Mercosul é uma maneira de resgatar culturalmente as origens de um povo colonizado.

Com a criação do Mercosul, pode-se constatar uma nova propulsão da língua portuguesa e da língua espanhola na América do Sul. Para Ferreira (2001, p. 39), o Mercado Comum do Sul vem a ser uma nova etapa no ensino de português como língua estrangeira:

Com o advento do MERCOSUL assistimos a uma nova etapa de desenvolvimento do ensino de Português como língua estrangeira, num cenário onde a educação e a cultura ocupam um lugar preponderante. Dentro desse contexto de integração econômica, social, política e cultural dos países do Cone Sul, está implícita

¹ <http://www.mdic.gov.br/sitio/interna/interna.php?area=5&menu=538>

²

<http://www.mercosur.int/msweb/SM/Actas%20TEMPORARIAS/GMC/LXVI%20GMC%20ACTA%2005-06%20FINAL/NORMAS%20y%20Projetos/NORMAS%20APROBADAS%20LXVI%20GMC/PDEC%2031-06-%20Guarani-PT.pdf>

também a necessidade de uma integração linguística na qual a aprendizagem do Português e do Espanhol torna-se objetivo prioritário. (FERREIRA, 2001, p. 39)

A partir do Tratado e seus protocolos, com a inserção da língua portuguesa no currículo escolar dos Estados Associados, da mesma forma a língua espanhola passou a ser incorporada no currículo escolar brasileiro, visando à integração linguística, cultural e social nos países membros. Assim, o *Tratado de Assunção* vem a ser um divisor de águas em relação à valorização do ensino de português como língua estrangeira nos países membros do Mercosul.

Outra decisão importante do Conselho do Mercado Comum, Decisão nº 07/91, 04/94, 08/96, 09/96, 04/99, 26/02 e 26/03, foi o Acordo de Admissão de Títulos, Certificados e Diplomas para o Exercício da docência no ensino do Espanhol e do Português como Línguas Estrangeiras nos Estados Partes³, visando ao fortalecimento, nos Estados Partes, dos idiomas oficiais do MERCOSUL e conhecimento mútuo entre os povos dos Estados Membros. A título de conhecimento, seguem as considerações da decisão que vem a impulsionar a movimentação de intercâmbio cultural e educacional entre os Estados Partes, de acordo com as Decisões nº 07/91, 04/94, 08/96, 09/96, 04/99, 26/02 e 26/03:

Que a admissão dos títulos, certificados e diplomas para o exercício da docência no ensino do espanhol e do português como línguas estrangeiras nos Estados Partes, permitirá cumprir com os objetivos mencionados precedentemente.

Nessa perspectiva de decisões e admissão dos títulos segundo os tratados firmados pelos Estados Partes, podemos notar o fortalecimento político dos idiomas oficiais do Mercosul, por meio da promoção da língua e da cultura, bem como a consolidação do processo de integração entre os povos associados. Ainda nessa perspectiva de consolidação e integração política e econômica, vale conhecer a parte introdutória do *Acordo de Admissão de Títulos, Certificados e Diplomas para o exercício da docência no Ensino do Espanhol e do Português como Línguas Estrangeiras nos Estados Partes* (MERCOSUL/CMC/DEC. Nº 09/05):

A República Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai, na qualidade de Estados Partes do MERCOSUL;

³ <http://www.sice.oas.org/trade/mrcsrs/decisions/dec0905p.asp>

CONSIDERANDO

Que a educação tem um papel central para que o processo de integração regional se consolide;

Que o Tratado de Assunção e o Protocolo de Ouro Preto estabelecem que são idiomas oficiais do MERCOSUL o espanhol e o português;

Que o Protocolo de Intenções, assinado em 13 de dezembro de 1991, menciona especificamente o “interesse de difundir a aprendizagem dos idiomas oficiais do MERCOSUL – espanhol e português –através dos sistemas educativos”;

Que a mobilidade de docentes dos idiomas oficiais do MERCOSUL de instituições de educação primária e média da região constitui um dos mecanismos para implementar o estabelecido no Protocolo de Intenções;

Que é preciso facilitar a mobilidade dos professores de espanhol como língua estrangeira para a República Federativa do Brasil e de português como língua estrangeira para a República Argentina, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai, para compensar as carências existentes nos Estados Partes com respeito a potencial demanda de recursos humanos qualificados para o ensino dos idiomas oficiais do MERCOSUL;

Que na XXII Reunião de Ministros de Educação dos Estados Partes e Estados Associados, realizada em Buenos Aires, República Argentina, no dia 14 de junho de 2002, recomendou-se preparar um Acordo sobre admissão de títulos para o exercício docente que permita fortalecer o ensino dos idiomas oficiais do MERCOSUL em instituições educativas da região;

Que a mobilidade de professores deve responder aos padrões de qualidade vigentes em cada país para assegurar seu contínuo aperfeiçoamento;

Com o desmoronamento dessas barreiras culturais, econômicas, linguísticas e das restrições às informações por meio dos tratados firmados com a criação do Mercosul, formam-se zonas livres de comércio internacional e emerge a necessidade de suprir a demanda de recursos humanos qualificados para o ensino desses idiomas oficiais do Mercosul e, dessa forma, estabelecer o diálogo sem dificuldades ou entraves linguísticos. Nesse novo cenário, fica estabelecida, por meio de intercâmbio e reconhecimento automático de títulos, a livre circulação de profissionais para o ensino dos idiomas oficiais do Tratado.

Tendo em vista essas preocupações com a difusão das línguas oficiais do Mercosul para os Estados Partes, nosso foco recai, no item que segue, sobre a República do Paraguai e as políticas linguísticas adotadas no país em questão, visando à promoção e difusão do português como língua estrangeira no currículo educacional.

1.3 A LÍNGUA PORTUGUESA NO PARAGUAI

A Divisão da Promoção da Língua Portuguesa (DPLP), por meio das embaixadas brasileiras, tem, como um de seus objetivos, a difusão da língua e cultura brasileira no exterior. Vinculada ao Ministério das Relações Exteriores, a DPLP possui, desde a década de 1940, a Rede Brasil Cultural, visando à promoção da língua e da cultura brasileira em diversos países.

Na América do Sul, o Paraguai foi o primeiro país a receber esse apoio pelo Brasil, segundo o “Acordo entre os Estados Unidos do Brasil e o Paraguai destinado a sistematizar as funções da Missão Cultural Brasileira em Assunção” (Anexo I), concluído no Rio de Janeiro, aos trinta e um dias do mês de março de 1952, por meio de troca de notas entre os dois governos. O objetivo, segundo consta no documento é o de sistematizar as funções de apoio que vêm sendo dadas por meio de cooperação ao Ministério da Educação e ao governo do Paraguai desde fevereiro de 1944, na antiga Escola de Humanidades.

Segundo consta no Tratado, são dois os objetivos. O primeiro é o de cooperação com a Universidade Nacional de Assunção fornecendo professores de algumas especialidades, entre elas língua portuguesa e literatura luso-brasileira, à Universidade. O segundo consiste na colaboração no desenvolvimento de outros projetos educacionais que possam vir a ser interessantes para o intercâmbio cultural entre os dois países (Brasil e Paraguai). Vejamos:

2. La Misión Cultural Brasileña tiene por finalidad, en primer término, cooperar con la Universidad Nacional de Asunción, suministrando los profesores especialitas de las siguientes disciplinas: Psicología, Didáctica General, Lengua Portuguesa y Literatura Luso-brasileña; en segundo término, colaborar en el desenvolvimiento de otros proyectos, en matéria de educación, que puedan ser de interés para el intercambio cultural entre el Brasil y el Paraguay.” C.f. Acordo entre os Estados Unidos do Brasil e o Paraguai destinado a sistematizar as funções da Missão Cultural Brasileira em Assunção, (MERCOSUL/CMC/DEC. N° 09/05, p.2).

Em face da falta de material impresso anterior a 1952, consideramos esse documento como o registro oficial da promoção da língua e cultura brasileira no Paraguai. Outro registro importante deve-se à construção do Colégio Experimental Paraguai-Brasil (CEPB) junto com a Faculdade de Filosofia. Segundo dados encontrados no site⁴ do CEPB, o projeto de construção parte de um marco de cooperação entre os dois governos por meio de uma visita feita pelo presidente Getúlio Vargas, no ano de 1941, ao Paraguai. Conforme consta nos arquivos do *site* do CEPB, a pedra fundamental foi lançada no dia 27 de novembro de 1952 e a construção iniciada dois anos depois, em 1954, no governo de Juscelino Kubitscheck. A inauguração do prédio que abrigaria tanto o colégio como a Faculdade de Filosofia ocorreu, no entanto, no dia 7 de setembro de 1964, dez anos depois, por meio de uma cerimônia que contou com a presença de autoridades brasileiras e paraguaias. Ainda segundo consta nos arquivos do Colégio, a principal meta da construção desse edifício que viria a abrigar o Colégio e a Faculdade seria a criação de uma instituição com o objetivo de formar um corpo docente especializado em ensino fundamental, superior e especialização.

Nesse crescente momento das políticas bilaterais brasileiras com o país vizinho, impulsionadas pelo “Acordo entre os Estados Unidos do Brasil e o Paraguai, destinado a sistematizar as funções da Missão Cultural Brasileira em Assunção” e a construção do Colégio Experimental Paraguai-Brasil e Faculdade de Filosofia, criou-se também o Instituto Cultural Paraguai-Brasil, que coordenava as atividades culturais. Dentre essas atividades, destaca-se a criação do Centro de Estudos Brasileiros, que visava à difusão da cultura brasileira, por meio de aulas de língua portuguesa e aplicação de exame de proficiência em língua portuguesa, elaborado pelo próprio Centro. Criou-se também a Escolinha de Artes, que proporcionava aulas de artes, como as técnicas de xilogravura pelo artista Livio Abramo, além da Escola Estados Unidos do Brasil para o ensino primário.

Em 1974, posteriormente à decisão do Ministério das Relações Exteriores, a Missão Cultural Brasileira no Paraguai encerrou suas atividades, no entanto as

⁴ <http://www.cepb.una.py/web/>

construções foram mantidas: o Colégio Experimental Paraguai-Brasil, a Escola Estados Unidos do Brasil e o Centro de Estudos Brasileiros – CEB mantêm-se até o momento. No Centro de Estudos Brasileiros, encontram-se, além dos cursos de língua e cultura brasileira, oficinas de teatro e música. Também é o CEB de Assunção o responsável pela aplicação do exame de Certificação em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) desde o ano de 1998, primeiro ano de aplicação do exame no Brasil e no exterior.

O CEB oferece cursos de PLE com três anos de duração. A proposta pedagógica do Instituto segue o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, que divide os cursos em A1 para iniciantes, A2 para básico; B1 para intermediário e B2 para usuário independente; C1 para proficiência operativa eficaz e C2 para domínio pleno. Dessa forma, o aprendiz que ingressar e cursar todos os níveis de aprendizagem sairá com domínio pleno de PLE, além de conhecimentos sobre os aspectos culturais que são trabalhados junto com os conteúdos didáticos. O material didático utilizado nos módulos é o livro *Novo Avenida Brasil I, II e III* e, para complementar a parte gramatical, elaborou-se uma apostila com exercícios estruturais⁵. O número de inscritos nos cursos de PLE por semestre é em torno de 700 pessoas, entre paraguaios, coreanos, argentinos e chineses. O Centro de Estudos também oferece curso de PLE às Forças Armadas e outros setores do governo paraguaio.

Além do CEB, o Paraguai conta com o Instituto de Língua Portuguesa – ILPOR, também localizado na cidade de Assunção. O ILPOR, diferente do CEB, possui, em sua proposta pedagógica, a divisão dos módulos em nove partes: Básico I, II e III; Intermediário I, II e III e Avançado I, II e III. Os módulos básico e intermediário têm duração de três meses cada um, com carga horária final de 40 horas. Já o avançado tem duração de quatro meses para cada módulo, com carga horária final de 60h, totalizando 30 meses de curso de PLE no Instituto. Em média, são 400 alunos matriculados por semestre, sendo eles de várias nacionalidades, entre elas coreanos, japoneses, argentinos, peruanos e norte-americanos. O ILPOR conta com material próprio, *Viajando ao Brasil I e II*, bem como os cadernos de exercícios, material

⁵ Essas informações partem da minha experiência como docente de PLE no Centro de Estudos Brasileiros.

didático que é elaborado pela coordenação pedagógica do Instituto. Além da sede central, o Instituto dispõe de salas no campus da *Universidad Nacional de Asunción* e em algumas empresas⁶. Em abril de 2014, somou-se, juntamente com o CEB, como Centro Aplicador do exame Celpe-Bras no Paraguai.

Também com apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE), a *Universidad Nacional de Asunción* oferece o curso de licenciatura em língua portuguesa, com duração de quatro anos, que se iniciou em 2012. Possui proposta pedagógica semelhante à dos cursos de licenciatura em língua portuguesa das universidades brasileiras. Parte dos professores que lecionam no curso de licenciatura são cedidos pelo Centro de Estudos Brasileiros ou enviados pelo Programa de Leitorado promovido pelo MRE e executado pela Capes, por meio de edital público de seleção. Além de desenvolverem suas atividades no curso de licenciatura, também oferecem aulas de português como língua estrangeira na *Universidad Nacional de Asunción* ou na *Universidad Católica*.

Ainda com o intuito de promover o interesse pela língua e cultura brasileira, o Departamento Cultural, vinculado à Embaixada do Brasil no país, promove algumas festas, como o Carnaval e a Feira Cultural, além de exposições artísticas (pinturas e fotografias), peças teatrais, concertos com música popular brasileira e exposição cinematográfica. Conta também com o *Comité Descubra Brasil* e com o *Sector de Promoción Comercial y Turismo*, em que uma das atividades desenvolvidas é a exposição durante a *Expo Paraguay*, visando atrair turistas e promovendo amplidão comercial para o Brasil.

Ademais, o Paraguai também faz parte do grupo de países que estabelecem acordo bilateral pelo Programa de Estudante de Convênio, tanto para a Graduação (PEC – G), quanto para a Pós – Graduação (PEC – PG), programa que também impulsiona a busca de certificação de proficiência em língua portuguesa, variante brasileira.

⁶ As informações sobre o ILPOR foram transmitidas por meio de conversa informal com o Diretor do Instituto: Jorge Guerreiro.

1.4 CELPE-BRAS

Segundo consta no dicionário Aurélio (versão digital), o adjetivo de dois gêneros “proficiente” aplica-se àquele “1. Que tem perfeito conhecimento; competente; capaz”. Já em relação à língua estrangeira ou segunda língua, de acordo com Scaramucci (2000), a proficiência pode ser vista como resultados do processo de aprendizagem, relacionados com questões práticas, teóricas, condições de aprendizagem e processo de aprendizagem do indivíduo em busca da língua-alvo. A título de comprovação desse conhecimento adquirido na LA, surgiu a necessidade de elaboração de avaliações de proficiência para a comprovação e informação sobre o sucesso e eficiência da aprendizagem da LE/L2. É por meio de certificados que se oficializa a proficiência de um indivíduo na língua estrangeira, certificando o conhecimento e podendo ascender ao reconhecimento internacional de ser proficiente e aplicar a possibilidade e oportunidades de crescimento educacional e econômico.

No Brasil, o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa, Celpe-Bras, foi elaborado e aplicado em 1977 pela Universidade de Campinas, posteriormente apoiado pelo Ministério da Educação – MEC e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, e com o apoio do Ministério das Relações Exteriores – MRE no ano 1998 para a aplicação do exame no exterior.

De acordo com o Manual do Aplicador do exame (BRASIL, 2011), o Celpe-Bras é destinado aos cidadãos estrangeiros, não lusófonos, e a brasileiros que não tenham o português como língua materna, que tenham mais de 16 anos e cujo nível escolar seja equivalente ao ensino fundamental brasileiro. É a única ferramenta de comprovação de proficiência em língua portuguesa reconhecida pelo governo brasileiro e aceita internacionalmente por empresas e instituições de ensino para comprovar a competência em língua portuguesa. No Brasil, é exigido para ingresso em cursos de graduação ou pós-graduação, assim como para validação de diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no país.

Scaramucci (2001, p.78) complementa o que consta no manual:

Constitui *[sic]* seu público-alvo estrangeiros aloglotas com escolaridade mínima desejável equivalente ao ensino fundamental, ou seja, jovens com idade mínima de 16 anos e adultos, que poderão incluir funcionários de governo e empresas privadas estrangeiras temporariamente estabelecidos no Brasil, funcionários de organismos e empresas no exterior onde se usa o Português do Brasil, estudantes e professores, corpo diplomático e profissionais em geral.

Conforme consta no Manual do Aplicador (BRASIL, 2011.1), o exame é de natureza comunicativa – e Scaramucci (2001, p.79) justifica a escolha dessa abordagem da seguinte forma:

Uma das justificativas dessa decisão era, em primeiro lugar, ser coerente com o conceito de linguagem e de aprender línguas compartilhado pela equipe, ou seja, um sistema integrado, holístico de comunicação ou, em outras palavras, o uso de um código em situações reais de comunicação.

Dessa forma, o exame avalia a capacidade de uso dessa língua-alvo, portanto não se verificam explicitamente conhecimentos de gramática e de vocabulário, pois estes já estão inseridos nas tarefas⁷, sejam elas orais ou escritas, elaboradas pelo candidato no momento de realização das propostas avaliativas do exame. Apesar de não serem explícitos, esses aspectos não são, no entanto, descartados e servem como referência para distinção dos níveis de proficiência: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado, Avançado Superior.

Resta acrescentar que o exame é composto por duas partes. A primeira, a Parte Coletiva ou Parte Escrita, integra a compreensão oral e escrita e posteriormente a produção escrita. A segunda, a Parte Oral, integra a compreensão oral e escrita e a produção oral. Dessa forma, o exame envolve tarefas que exploram as quatro habilidades, compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita, de maneira integrada, visando sempre a maior espontaneidade. As tarefas que compõem as duas partes envolvem propósitos relacionados a uma ação e a situações de interação, simulando um momento real de comunicação.

⁷ “Tarefa”, de acordo com a Linguística Aplicada, é o termo utilizado para se referir à atividade de ensino ou avaliação diferente daquela usada nas abordagens tradicionais. (cf. SCARAMUCCI, 2001, p.80)

Em relação aos níveis de proficiência avaliados, a título de certificação, como dito anteriormente, são quatro: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior. De acordo com o Manual do Aplicador (BRASIL, 2011.1, p.6):

Como o objetivo do Celpe-Bras é certificar a proficiência em língua portuguesa em todas as habilidades de forma integrada, a nota final do candidato não é calculada pela média das notas da Parte Escrita e da Parte Oral. Isso significa que um desempenho avançado na Parte Escrita, por exemplo, não compensa um desempenho sem certificação na Parte Oral. Para obter o Certificado Avançado, o candidato deve alcançar esse nível em ambas as partes do exame.

Segundo o Manual do Examinando (BRASIL, 2011.1), a diferença entre os níveis espelha-se na qualidade do desempenho nas tarefas de compreensão e produção textual, tanto oral como escrita, por meio de três aspectos: adequação ao contexto, adequação discursiva e adequação linguística. Vejamos:

- **Nível Intermediário:** é conferido ao candidato que evidencia um domínio operacional parcial da língua portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos orais e escritos sobre assuntos limitados, em contextos conhecidos e situações do cotidiano. Trata-se de alguém que usa estruturas simples da língua e vocabulário adequado a contextos conhecidos, podendo apresentar inadequações e interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s) mais frequentes em situações desconhecidas.
- **Nível Intermediário Superior:** é conferido ao candidato que preenche as características descritas no nível intermediário, entretanto as inadequações e as interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s) na pronúncia e na escrita são menos frequentes do que naquele nível.
- **Nível Avançado:** é conferido ao candidato que evidencia domínio operacional amplo da língua portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos orais e escritos, de forma fluente, sobre assuntos variados em contextos conhecidos e desconhecidos. Trata-se de alguém, portanto, que usa estruturas complexas da língua e vocabulário adequado, podendo apresentar inadequações ocasionais na comunicação, especialmente em contextos desconhecidos. O candidato que obtém este certificado tem condições de interagir com desenvoltura nas mais variadas situações que exigem domínio da língua-alvo.
- **Nível Avançado Superior:** é conferido ao candidato que preenche todos os requisitos do nível avançado, porém as inadequações na produção escrita e oral são menos frequentes do que naquele nível.

O Celpe-Bras, segundo dados do Ministério da Educação, é aplicado em 29 postos aplicadores⁸ no exterior, com apoio do MRE, mais os postos aplicadores no Brasil. Na América do Sul, está presente em quase todos os países, a saber: Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Peru, Uruguai, Venezuela, Guiana, Suriname e Paraguai.

No Paraguai, a aplicação do exame é de responsabilidade do Centro de Estudos Brasileiros – CEB, instituição vinculada à Embaixada do Brasil no Paraguai. Com a criação do Celpe-Bras, o CEB deixou de elaborar o Exame de Proficiência local e, com apoio do MRE, passou a ofertar o exame Celpe-Bras desde 1998, ano em que a prova passou a ser oferecida no exterior. O CEB realiza o exame duas vezes por ano, abril e outubro, conforme calendário instituído pelo INEP, sendo os professores locais responsáveis pela aplicação. Os candidatos são de várias regiões do país, como: Alto Paraguay, Concepción, Amambay, Salto del Guairá, Alto Paraná, Misiones, Itapua e Departamento Central, no entanto, para a edição de 2013.1 verificamos por meio das fichas de inscrição e levantamento dos dados geográficos que os examinandos eram oriundos das regiões de: Amambay; Concepción; Departamento Central e Alto Paraná.

Segundo o Manual do Aplicador (2011, p. 5), “a tarefa é um convite para interagir no mundo usando a linguagem com um propósito social [...] envolve basicamente uma ação, com um propósito, direcionada a um ou mais interlocutores”. No que se refere às tarefas do exame de abril de 2013, o convite de interação com o mundo parte da proposta de elaboração por parte do candidato de dois *e-mails* e dois textos publicitários. A primeira tarefa, *e-mail*, foi direcionada a um interlocutor específico com um propósito de implementação de um projeto semelhante ao que estava abordado no vídeo; na segunda, texto publicitário, o enunciado direciona o gênero textual a ser elaborado, no entanto o interlocutor já não é tão específico quanto o da primeira tarefa. De certa forma, é direcionado a vários interlocutores interessados na área abordada. Na terceira tarefa, o gênero textual também é o publicitário, e a proposta direciona o gênero, mas, assim como na segunda tarefa, não há um interlocutor específico; já na última tarefa, a proposta retoma o gênero proposto na primeira, direciona o público e o propósito do envio do *e-mail*. De fato, as tarefas

⁸ Nomenclatura dada às instituições responsáveis pela aplicação do exame.

propostas vão ao encontro do que é postulado no Manual do Aplicador, com o convite de interação no mundo, por meio de utilização da linguagem voltada a um propósito social (Anexo II).

1.4.1 A título de esclarecimento, algumas palavras sobre o “método” comunicativo

Os fundamentos do método comunicativo têm origem nos estudos da teoria do desenvolvimento cognitivo da aprendizagem (especialmente Piaget e Vygotsky), da gramática gerativa de Chomsky (competência e desempenho) e em correntes psicológicas que ressaltam o aspecto afetivo e interpessoal do processo. As mudanças ocorreram particularmente na década de 1970, quando foi fundada a Associação Internacional de Linguística Aplicada. (REIS, 1998).

Piaget apresentou um modelo que descreve como os seres humanos dão sentido ao seu mundo, extraíndo e organizando a informação que recebem. Para ele, os humanos nascem como processadores ativos de informação e constroem o seu conhecimento, em vez de adquiri-lo já pronto, em resposta à experiência ou à instrução.

Somado a essa concepção, está o conceito vygotskyano da necessidade de significação da mensagem para a efetivação da fala e a referência à zona de desenvolvimento proximal, para o desenvolvimento do indivíduo em um processo de aprendizagem que considera, além do seu desenvolvimento real, o potencial. Assim, a língua deve ser ensinada como um todo: enquanto o aprendiz interage com outros, desenvolve modelos de comunicação, expressão e explicação específicos.

A competência comunicativa é, pois, apenas uma das competências que o indivíduo possui e que lhe possibilita emitir e interpretar mensagens e negociar significados em contextos específicos.

Procurando desenvolver a competência comunicativa, Canale e Swain, em 1970, em seu livro *Communicative competence: theory and classroom practice*

propuseram quatro competências, dentre as quais estavam a de Chomsky – linguística – e a de Hymes – sociolinguística -, além da estratégica e da discursiva.

A competência linguística ou gramatical refere-se ao grau de domínio do usuário da língua no tocante ao código linguístico, que inclui o vocabulário, a gramática, a pronúncia, a ortografia e a formação de palavras. É a competência que se relaciona com o domínio do código verbal e também não verbal da língua-alvo e que possibilita ao aluno reconhecer as características lexicais, morfológicas, sintáticas e fonológicas da LE e fazer uso delas para formar as palavras e os períodos.

A competência sociolinguística, por sua vez, é medida pelo desempenho do falante (uso e compreensão apropriados) nos vários contextos sociais. Aqui se insere o conhecimento dos atos de fala também, como persuadir, desculpar e descrever. Dessa forma, essa competência diz respeito ao conhecimento das regras socioculturais por meio das quais os nativos da língua-alvo interagem.

A competência discursiva é a habilidade de combinar ideias para alcançar a coesão e a coerência, acima, portanto, do nível da sentença sozinha. Ela leva o aluno a combinar formas/estruturas e significado em diferentes tipos e gêneros textuais.

Por fim, a competência estratégica, que é necessária pelo fato de não sermos falantes e ouvintes perfeitos em nenhuma língua. O aspecto pragmático, tanto em língua materna quanto em LE, é muito relativo, exigindo que o aluno desenvolva essa competência. O uso de estratégias relaciona-se com a capacidade comunicativa, que significa a habilidade para comunicarmos tanto na língua falada quanto na escrita, abrangendo a compreensão e a leitura de textos. Essa competência é verificada pela habilidade que temos de usar estratégias, como fazemos quando usamos gestos, ou “contornamos” uma palavra desconhecida com o intuito de superar nossas limitações no conhecimento da língua.

Segundo Almeida Filho (2001), o método comunicativo oferece uma gama de interpretações diferentes porque não resulta em um método propriamente dito, no sentido de receituário a ser seguido, mas representa resultados da mudança de paradigmas verificados no ensino de LE das últimas décadas. Não há nenhuma regra metodológica a ser seguida especificamente. O objetivo é levar o professor de LE a

apresentar formas e funções comunicativas em sala de aula, sempre buscando o conhecimento de características sociais, culturais e pragmáticas da língua-alvo. A sua principal função é a interação e a comunicação, baseando o aprendizado em atos comunicativos reais e utilizando tarefas significativas.

O método comunicativo terá surgido como uma proposta que visa estimular, nos aprendizes, funções cognitivas (processamento mental e manipulação da "nova linguagem"), funções metacognitivas (planejamento, avaliação e monitoramento), funções emocionais (autoconfiança, perseverança) e funções sociais (relações interpessoais).

Em relação à abordagem comunicativa, Widdowson (2005, p.14) declara:

[...] quando adquirimos uma língua não aprendemos unicamente como compor e compreender frases corretas como unidades linguísticas isoladas de uso ocasional; aprendemos também como usar apropriadamente as frases com a finalidade de conseguir um efeito comunicativo. Nós não somos simplesmente gramáticas ambulantes.

Conforme essa abordagem e seus métodos, os aprendizes da língua-alvo não devem ser simplesmente gramáticas ambulantes, e sim aprimorar seus conhecimentos com a finalidade de utilização no seu cotidiano, pois a aquisição/aprendizagem de uma língua não envolve apenas a capacidade de compor frases de acordo com a estrutura ou com as regras da língua em questão.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTOS PARA UMA ANÁLISE DE PRODUÇÕES ESCRITAS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: ANÁLISE CONTRASTIVA, ANÁLISE DE ERROS E INTERLÍNGUA

Este capítulo está ancorado no marco teórico da Linguística Contrastiva, área que visa a sanar possíveis problemas relacionados ao ensino e aprendizagem da língua materna em relação a uma língua estrangeira, concentrando-se na investigação de aspectos comparativos entre duas línguas, a língua materna e a língua estrangeira, de um indivíduo ou grupos de indivíduos em processo de aquisição. Trazemos, para este momento, o percurso histórico da Linguística Contrastiva e da Análise de Erros e seus desenvolvimentos teórico-metodológicos, bem como breve descrição sobre os estudos lexicais referentes a substantivos e adjetivos.

2.1 ANÁLISE CONTRASTIVA: FUNDAMENTOS E MÉTODOS

Iniciamos este capítulo com a “Apresentação” elaborada por Charles C Fries (1957, p.5) no livro *Introdução à Linguística Aplicada* (LADO, 1971), bibliografia básica no que se refere a este trabalho:

Os esforços para aplicar aos problemas de aprendizagem de línguas estrangeiras as novas concepções de linguagem, nascidas de análises ‘estruturais’ fizeram com que o foco de interesse principal mudasse dos métodos e técnicas de ensino para as bases sobre as quais construir esses materiais. A característica fundamental da ‘nova abordagem’, portanto, não é questão de períodos de aula mais longos, nem de turmas menores, nem mesmo de mais ênfase na prática oral, por mais conveniente que possa ser tudo isso. Antes do problema de como ensinar uma língua estrangeira, deve vir o trabalho preliminar muito mais importante de descobrir os problemas especiais que surgem de qualquer esforço para desenvolver, sobre o ‘background’ dos hábitos diferentes da língua nativa, um novo conjunto de hábitos linguísticos [...]. [mantida a grafia original]

Fries (1957) anuncia, nesse fragmento, o trabalho que veio a ser elaborado por Lado (1971) na obra, seguindo a contextualização de Fries (1971, p. 6):

A aprendizagem de uma segunda língua constitui, portanto, uma tarefa muito diferente da de aprender a língua materna. Os problemas básicos não são causados por nenhuma dificuldade intrínseca das propriedades da nova língua, consideradas em si mesmas, mas essencialmente pelo conjunto especial criado pelos hábitos da língua materna.

A preocupação de Lado, referente às questões no ensino/aprendizagem de uma segunda língua, relaciona-se ao fato de que estas não estão necessariamente concatenadas ao tempo de estudo ou ao tipo de material utilizado. O problema, de fato, está relacionado à condição prévia de elaboração da prática, ou seja, a um levantamento das diferenças entre a língua nativa do aprendiz – hábitos antigos –, em relação à língua estrangeira – novo conjunto de hábitos linguísticos –.

Robert Lado, filho de mãe falante monolíngue de língua espanhola vivendo nos Estados Unidos da América, foi um dos primeiros teóricos a ter consciência de alguns pressupostos básicos, que vieram a ser medidas eficazes ao progresso referente ao domínio de uma língua estrangeira, propondo uma nova abordagem. Na obra *Linguistic Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers* (LADO, 1957), o autor propõe a comparação de duas línguas e culturas, com o intuito de desvendar e descrever os possíveis problemas que os aprendizes teriam ao tomarem conhecimento da L2, por meio da comparação sistematizada entre L1 e L2, prevendo padrões da língua materna que poderiam vir a causar alguma dificuldade na aquisição da segunda língua. Por intermédio de Lado e seu arcabouço teórico, publicado em artigos isolados antes da compilação da obra mencionada, surge, com base no estruturalismo norte-americano, a Linguística Contrastiva (LC), em sua versão extremista. Segundo Fernández (1997, p.14), “esta corriente lingüística en su versión fuerte, se apoya en la convicción de que todos los errores pueden ser pronosticados, identificando las diferencias entre la lengua meta y la lengua materna del aprendiz”.

Já nos fins dos anos 1960, S. Pit Corder publica o artigo “The significance of learners’ errors” pela revista *IRAL*, abrindo caminho para uma nova vertente da LC, a então Análise de Erros. Para Corder (1967, p.1), “Errors (not mistakes) made in both second language learning and child language acquisition provide evidence that a

learner uses a definite system of language at every point in his development⁹.” Destaca que os “erros” (e não “lapsos”) são evidências de cada ponto de desenvolvimento da aprendizagem, seja na língua materna, seja na língua estrangeira. Ainda nessa publicação, Corder (1967, p.4) discute a aplicação das teorias linguísticas e psicológicas no desenvolvimento do estudo em relação à dimensão dos erros cometidos pelos aprendizes da segunda língua. O teórico enfatiza também que as pessoas passaram a ter princípios contáveis para os erros cometidos na aprendizagem de uma segunda língua. Acrescenta o autor que esses erros são cometidos a partir dos hábitos da primeira língua:

It is of course true that the application of linguistic and psychological theory to the study of language learning added a new dimension to the discussion of errors. People now believed they had a principled means for accounting for these errors, namely that they were the result of interference in the learning of a second language from the habits of the first language. The major contribution of the linguist of language teaching was seen as an intensive contrastive study of the system of the second language and the mother – tongue of the learner.¹⁰ (CORDER, 1967, p. 5).

Em meados da década de 1970, a AC passou a receber fortes críticas, pois, na tentativa de validação dessa corrente teórica por meio de análises empíricas, teóricas e práticas, demonstrou-se que muitos dos erros padronizados de fato não ocorriam. Dessa forma, segundo Artos (2004), a AC “forte” foi desfeita e substituída, sob o argumento de que sua visão seria muito simplista e de que se encontravam divergências linguísticas que não causavam problemas no processo de aquisição da língua-alvo.

Fernández (1997, p. 15) aponta algumas razões para as críticas que marcaram o declínio da AC. Vejamos:

⁹ “Erros (não lapsos) cometidos em ambos, na aprendizagem da segunda língua e na aquisição da linguagem da criança, fornecem evidências de que um aprendiz utiliza um sistema definitivo de linguagem em cada ponto do seu desenvolvimento”. (T.N.)

¹⁰ “É claro que é verdade que a aplicação da teoria linguística e psicológica ao estudo da aprendizagem de línguas acrescentou uma nova dimensão para a discussão de erros. As pessoas acreditavam que tinham princípios para contabilizar, ou seja, que eram o resultado de interferência, na aprendizagem de uma segunda língua, os hábitos da primeira língua. A maior contribuição do linguista do ensino de línguas era vista como um estudo contrastivo intensivo do sistema da segunda língua e da língua materna do aprendiz”. (T.N.)

1. Las investigaciones empíricas llevadas a cabo para revalidar la teoría demuestran que la interferencia de la L1 no explica la mayoría de los errores de los aprendices.
2. Las aportaciones de las nuevas corrientes en Linguística, Psicolinguística y Sociolinguística arrojan fuertes críticas a los planteamientos básicos del AC.
3. Los métodos de enseñanza que se apoyan en esa hipótesis no consiguen evitar los errores¹¹.

Em face das fortes críticas apresentadas à AC extremista, esta caminhou para uma versão moderada, que já não procurava padronizar as possibilidades de erros por meio da comparação entre a língua materna e a língua-alvo. Sua função agora seria apenas a de identificar quais erros ocorriam e quais seriam resultados de interferência (FERNÁNDEZ, 1997). Com isso, essa mudança de visão teórica a AC moderada passou a ser desenvolvida pela Análise de Erros.

2.2 ANÁLISE DE ERROS: PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS

Retomando a proposta de Corder (1967, p. 01) quanto a diferenciar “erro” de “lapso” no artigo “The significance of learners errors”, seguimos este capítulo teórico abrindo terreno para a área de interesse deste trabalho de dissertar.

De acordo com Sonsólez (1997), o erro visto pela AC e retomado pela AE é de certa forma diferenciado. Para a AE, os erros não são vistos apenas mediante comparação das duas línguas em questão, mas elencados a partir de hipóteses e discutidos teoricamente. São identificados e analisados seguindo as produções reais dos aprendizes, pois é a partir das produções reais e dos erros ordenados que se podem obter dados confiáveis sobre o processo de aquisição de uma língua estrangeira.

Corder (1967) classifica os erros dicotomicamente, em duas “categorias”. A primeira classifica-os como “erros não sistemáticos”, que seriam os desvios ou deslizos causados por lapsos, cansaço físico ou alteração psicológica, sendo passíveis

¹¹ “1. As investigações empíricas consideradas para revalidar a teoria demonstram que a interferência da L1 não explica a maioria dos erros dos aprendizes. 2. O aporte das novas correntes linguísticas, psicolinguísticas e sociolinguísticas produzem fortes críticas as explicações básicas da AC. 3. Os métodos de ensino que se apoiam essa hipótese não conseguem evitar os erros”. (T.N.)

de correção pelo próprio aprendiz. A segunda contém os chamados “erros sistemáticos”, que seriam os de fato, considerados como objeto de estudo, por serem causados por insuficiência de conhecimento do aprendiz no que se refere à língua-alvo.

Segundo Durão (2004, p. 51), posteriormente à proposta dicotômica de Corder, outros teóricos tentaram estabelecer definições de “erros”, entre eles Nickel (1971), Chun (1982), Liski e Puntanen (1983), Chaudron (1988). Durão (2004, p. 53), destaca:

Sin ánimo de llegar a proponer una definición de error exenta de limitaciones, pero intentando contribuir para la aclaración del tópico, nosotros proponemos que el error corresponde al uso de elementos lingüísticos o pragmáticos que dificultan o impiden la comprensión de un mensaje¹².

Para este trabalho de dissertação, consideramos a definição de “erro” defendida por Durão referente ao uso de princípios linguísticos e pragmáticos que venham a causar impedimento na compreensão da mensagem produzida pelo aprendiz da língua-alvo, já que o exame e sua aplicação ancoram-se nos princípios e métodos da abordagem comunicativa. Ao elencarmos os materiais para análise, contemplamos os erros que impediram ou dificultaram a compreensão total da mensagem, exigindo inferências para compreensão do enunciado, o que não exclui os erros de grafia. Seguimos também alguns critérios para as análises, elencados e descritos no próximo item.

2.2.1 Alguns critérios para análise de erros

Segundo Durão (2004, p. 76), é indispensável, para a AE, a discussão acerca dos critérios para AE depois das definições elaboradas por Corder em relação ao modelo. Segundo a autora, os erros linguísticos sistemáticos agruparam-se segundo alguns critérios. Vejamos:

Quadro 01. Critérios de análise de erros

Gramatical
Linguístico

¹² Sem ánimo de propor uma definição de erro isenta de limitações, mas tentando contribuir para a definição do tópico, propomos que o erro corresponde ao uso de elementos linguísticos ou pragmáticos que dificultam ou impedem a compreensão de uma mensagem. (T.N.)

Comunicativo
Pedagógico
Etiológico

Referente ao critério gramatical, de acordo com Durão (2004), o erro permeia todos os planos do sistema linguístico, conforme podemos visualizar no quadro a seguir:

Quadro 2. Critério gramatical

Fonológico	El error fonológico es el que afecta a puntos referentes a confusiones entre fonemas próximos causados por oposiciones fonológicas que no existen o que se confunden con los de la lengua materna de los estudiantes ¹³ .
Ortográfico	El error ortográfico afecta a la grafía de las palabras ¹⁴ .
Morfológico	El error morfológico atañe a la forma, mientras que el error sintáctico, a la construcción (a veces, los errores son a un mismo tempo morfológicos y sintácticos, cuando afectan, a la vez, a la forma y a la construcción) ¹⁵ .
Sintáctico	Ver morfológico
Léxico-semántico	El error léxico semántico es el que afecta al significado de las lexías ¹⁶ .

Fonte: Durão (2004, p. 77)

Nos levantamentos e análises, pudemos constatar ocorrências que se encaixam no critério gramatical, conforme veremos no capítulo 3.

No critério linguístico, a teórica abrange 4 condições, expostas no quadro a seguir:

Quadro 03. Critério linguístico

Adición	El error por adición ocurre cuando se agrega un morfema o una palabra redundante o no adecuada en un determinado contexto ¹⁷ .
----------------	---

¹³ O erro fonológico é o que afeta a pontos referentes a confusões entre fonemas próximos causados por oposições fonológicas que não existem ou que se confundem com os da língua materna dos estudantes. (T.N.)

¹⁴ O erro ortográfico afeta a grafia das palavras. (T.N.)

¹⁵ O erro morfológico pertence a forma, enquanto que o erro sintático, a construção (as vezes, os erros são ao mesmo tempo morfológicos e sintáticos, quando afetam, a forma e a construção). (T.N.)

¹⁶ O erro léxico semântico é o que afeta ao significado das lexias. (T.N.)

Omissão	El error por omisión aparece cuando se suprime un morfema o alguna palabra imprescindible en un contexto ¹⁸ .
Ausencia de orden oracional (o falsa colocación)	El error por ausencia de orden oracional refleja una organización inadecuada de constituyentes ¹⁹ .
Empleo de forma errónea (o falsa elección)	El error por empleo de forma errónea, como es obvio, indica una elección inadecuada de morfema o de palabras en un determinado contexto lingüístico ²⁰ .

Fonte: Durão (2004, p. 78 – 79)

No terceiro critério proposto por Durão (2004), o critério comunicativo – segundo o qual o erro ocorre a partir da perspectiva do ouvinte –, há seis níveis de descrição:

Quadro 04. Critério Comunicativo

Global	El error global es el que afecta a todo el enunciado, de tal forma que no se puede comprender su sentido ²¹ .
Local	El error local es aquel que no impide la inferencia de sentido del mensaje, afectando solo a algún constituyente o algunas partes de un enunciado ²² .
Estigmatizador	El error estigmatizador no es un error en el sentido estricto: tiene que ver con una impresión más o menos generalizada sobre una determinada comunidad de habla (negros, árabes, judíos, gitanos, etc.), induciendo a juicios negativos de valor ²³ .
Irritante	El error irritante es el que causa una especie de “enojo” porque afecta estructuras del sentido común ²⁴ .
Por ambigüedad	El error por ambigüedad, como es obvio, es el que genera dificultad de comprensión debido a la existencia de una

¹⁷ O erro global é o que afeta a todo o enunciado, de tal forma que não se pode compreender seu sentido. (T.N.)

¹⁸ O erro por omissão aparece quando se suprime um morfema ou alguma palavra imprescindível em um contexto. (T.N.)

¹⁹ O erro por ausência de ordem oracional reflete uma organização inadequada de constituintes. (T.N.)

²⁰ O erro por emprego de forma errada, como é obvio, indica uma eleição inadequada de morfema ou de palavras em um determinado contexto lingüísticos. (T.N.)

²¹ O erro global é o que afeta a todo o enunciado, de tal forma que não se pode compreender seu sentido. (T.N.)

²² O erro local é aquele que não impede a inferência de sentido da mensagem, afetando só a algum constituinte ou algumas partes do enunciado. (T.N.)

²³ O erro estigmatizador não é um erro em sentido restrito: tem a ver com uma impressão mais ou menos generalizada sobre uma determinada comunidade de fala (negros, árabes, judeus, ciganos, etc), induzindo a juízos negativos de valor. (T.N.)

²⁴ O erro irritante é aquele que afeta estruturas de sentido comum, por exemplo, os considerados “falsos amigos” em relação ao espanhol e ao português podem ser considerados como um erro irritante.

	ambigüedad ²⁵ .
Pragmático – cultural	El error pragmático-cultural ocurre cuando la producción lingüística es perfectamente aceptable desde el punto de vista gramatical y lingüístico, pero, no lo es con respecto a alguna norma pragmática ²⁶ .

Fonte: Durão (2004, p. 78)

Quanto ao critério pedagógico, vejamos o quadro:

Quadro 05. Critério pedagógico

Individual	El error individual es el que caracteriza la interlengua de un hablante no nativo en particular. Vázquez (1999) dijo que ese tipo de error puede ser producto de la interferencia de otras lenguas aprendidas antes, pero, con mayor frecuencia, es el resultado de la proposición de hipótesis por parte del aprendiz. (...) ese tipo de error es idiosincrásico y desaparece por sí mismo ²⁷ .
Colectivo	Transitorio: que caracteriza los diferentes estadios de desenvolvimiento (...) suele ser superado a lo largo del proceso de aprendizaje ²⁸ .
	Permanente: tende a mantenerse en la IL de los aprendices – subdivide en: fosilizable y fosilizado.
Oral	El error oral es el que los aprendices cometen cuando hablan ²⁹ .
Escrito	El error escrito es el que cometen los aprendices cuando escriben ³⁰ .
De comprensión	El error de comprensión (de recepción o de interpretación) se da cuando los aprendices descodifican mal lo que escuchan ³¹ .
De producción	El error de producción ocurre cuando los aprendices proponen sus enunciados total o parcialmente erróneos ³² .

Fonte: Durão (2004, p. 79).

²⁵ O erro por ambigüidade, como é obvio, é o que gera dificuldade de compreensão devido a existência de uma ambigüidade. (T.N.)

²⁶ O erro pragmático-cultural ocorre quando a produção lingüística é perfeitamente aceitável desde o ponto de vista gramatical e lingüístico, mas, não é em relação a alguma norma pragmática. (T.N.)

²⁷ O erro individual é o que caracteriza a interlúgua de um falante não nativo em particular. Vázques (1999) afirma que esse tipo de erro pode ser produto da interferência de outras línguas aprendidas antes, mas, com maior frequência, é o resultado da proposição de hipótese por parte do aprendiz. (...) esse tipo de erro é idiosincrático e desaparece por si só. (T.N.)

²⁸ Transitório: que caracteriza os diferentes estádios de desenvolvimento (...) costuma ser superado durante o processo de aprendizagem. Permanente: tendem a se manterem na IL dos aprendizes – subdivide-se em: fossilizáveis e fossilizados. (T.N.)

²⁹ O erro oral é o que os aprendizes cometem quando falam. (T.N.)

³⁰ O erro escrito é o que cometem os aprendizes quando escrevem. (T.N.)

³¹ O erro de compreensão (de recepção ou de interpretação) se da quando os aprendizes descodificam mal o que escutam. (T.N.)

³² O erro de produção ocorre quando os aprendizes propõem seus enunciados total ou parcialmente equivocados. (T.N.)

O próximo quadro e seus respectivos desdobramentos trazem-nos parâmetros bastante pertinentes e significativos para nossas análises:

Quadro 06. Critério etiológico

1. Transferência / interferência / interlinguístico	El error por transferencia surge cuando los aprendices emplean elementos de la LM en la LE (ver Quadro 6a) ³³ .
2. Intralinguístico / intralingual	El error intralinguístico o intralingual es el que revela dificultades en cuanto a las reglas de la LE que se aprende (Ver Quadro 6b) ³⁴ .

Fonte: Durão (2004, p. 81)

Quadro 06a. Erros por transferência

La similitud fonológica o ortográfica.	Surge cuando una palabra de la LE se asemeja a una palabra de la LM, en su forma oral o en su forma escrita ³⁵ .
La extensión por analogía	El error debido a la extensión por analogía se da cuando al proponer/interpretar una determinada forma se tiene en mente dicha forma en la LM ³⁶ .
La falta de habilidad para distinguir aspectos gramaticales de la LE com respecto a los de la LM	El tercer tipo de error por transferencia es el que se debe a la falta de habilidad para distinguir aspectos gramaticales de la LE, con respecto a los de la LM ³⁷ .
El empleo de extranjerismo	El empleo de vocablos extranjeros no siempre es inadecuado. Se considera erróneo el uso de un extranjerismo cuando su empleo se da por desconocimiento de la forma correcta en la lengua objeto de estudio ³⁸ .

Fonte: Durão, 2004, p. 81

Quadro 06.b. Erros intralinguísticos

Por simplificación	El error por simplificación ocurre debido a una aplicación no adecuada o a la falta de aplicación de reglas gramaticales ³⁹ .
Por generalización	El error por generalización se da por una extensión indebida de reglas a casos de excepción ⁴⁰ .
Por inducción	El error por inducción ocurre en función de una orientación errónea o

³³ O erro por transferência surge quando os aprendizes empregam elementos da LM na LE. (T.N.)

³⁴ O erro por transferência surge quando os aprendizes empregam elementos da LM na LE. (T.N.)

³⁵ Surge quando uma palavra da LE se assemelha a uma palavra da LM em sua forma oral ou em sua forma escrita.

³⁶ O erro devido a extensão por analogia se da quando ao propor/interpretar uma determinada forma se tem em mente dita forma na LM. (T.N.)

³⁷ O terceiro tipo de erro por transferência é o que se deve a falta de habilidade para distinguir aspectos gramaticais da LE, com respeito ao da LM. (T.N.)

³⁸ O emprego de vocábulos estrangeiros nem sempre é inadequado. Se considera equivoco o uso de um estrangeirismo quando seu emprego se da por desconhecimento da forma correta na língua objeto de estudo. (T.N.)

³⁹ O erro por simplificação ocorre devido a uma aplicação não adequada ou a falta de aplicação de regras gramaticais. (T.N.)

⁴⁰ O erro por generalização se da por uma extensão indevida de regras a casos de exceção. (T.N.)

	parcial oferecida por un profesor o por un material didáctico ⁴¹ .
Por producción excesiva	El error por producción excesiva consiste en la repetición exagerada de una forma determinada en un mismo contexto. Se trata de un error estilístico ⁴² .

Fonte: Durão (2004, p. 82)

2.3 INTERLÍNGUA (IL): DEFINIÇÃO E ESTABELECIMENTO DO MODELO

Segundo Durão (2004, p. 60), o modelo de IL é uma evolução dos modelos de Análise Contrastiva e da Análise de Erros: “es una evolución de los modelos de la LC que lo precedieron – los modelos de AC y de AE, con lo cual cada uno de ellos – AC, AE, IL – es una etapa que visa a la comprensión de la ‘lengua de los aprendices’ identificada a lo largo del proceso de estudio del idioma objeto”.

O termo “Interlíngua” (Interlanguage) surgiu na década de 1970, introduzido por Selinker (1972), com a publicação do conceituado trabalho “Interlanguage” pela Universidade de Oxford. O modelo teórico proposto visava estabelecer algumas implicações psicológicas referentes ao aprendizado da Língua Estrangeira: haveria uma estrutura psicológica que viria a ser ativada sempre que se iniciasse o processo de aprendizagem de uma segunda língua. O aprendiz desenvolveria um sistema linguístico comum independente da língua materna e da língua-alvo, um sistema linguístico que possuísse características próprias, influenciadas não só pela transferência da língua materna, mas também por fatores externos da língua.

Diferentemente dos marcos teóricos da AC e da AE que impulsionaram a IL, esta não apenas considera os erros, mas também analisa e descreve a língua dos aprendizes em construção por aparentar um padrão linguístico e os seus estágios de aquisição, permitindo diversas observações durante as etapas do conhecimento da LE/L2.

⁴¹ O erro por indução ocorre em função de uma orientação errônea ou parcial oferecida por um professor ou por um material didático. (T.N.)

⁴² O erro por produção excessiva consiste na repetição exageradas de uma forma determinada em um mesmo contexto. Se trata de um erro estilístico. (T.N.)

Outras nomenclaturas foram atribuídas: “competência transitória” ou “dialeto idiossincrásico” (CORDER, 1967; 1971); sistema aproximativo (NEMSER, 1971, *apud* Durão, 2004); Interlíngua (SELINKER, 1972); construção transitória (DULAY, BURT y KRASHEN, 1982, *apud* Durão, 2004). Para este trabalho, optamos pelo conceito e nomenclatura propostos por Selinker (1972), por nos parecer mais pertinente aos objetivos da pesquisa, por considerarmos a (inter)língua do aprendiz viva e com presteza de movimentos e por operarmos com o registro de um determinado momento do processo de aprendizagem da língua-alvo.

Para Mukai (2012, p. 230):

Podemos definir interlíngua como um sistema linguístico de falantes não nativos da língua-alvo (LE/L2), ora como um sistema linguístico inteiro, ora como um sistema linguístico de um indivíduo em um dado momento do processo de aprendizagem. É importante frisar que a interlíngua não é um sistema linguístico estático que se desenvolve simplesmente de uma etapa para outra em direção à língua-alvo. Ela é dinâmica, mutuamente permeável entre a L1 dos aprendizes, a língua – alvo (LE/L2) e outros idiomas que eles conheçam (L3) no sentido de *Interpenetração* dessas línguas.

A partir das considerações de Mukai, concebemos como pertinente registrar que os aprendizes elaboram hipóteses que consideram relativas às regras gramaticais, sociais, culturais ou pragmáticas da língua-alvo, por meio de seus valores culturais, que os identificam como indivíduos de uma determinada comunidade. Os aprendizes permitem que a Interlíngua não seja um sistema linguístico estável, mas propício ao rompimento das barreiras linguísticas para o desenvolvimento ou superação. Assim, a interlíngua não é um sistema linguístico imóvel, mas dinâmico e permeável e o léxico é o componente mais dinâmico e suscetível a mudanças em uma dada língua ou durante a aquisição/aprendizagem de uma língua-alvo.

2.4 LÉXICO: BREVE CONCEITUAÇÃO

A título de complementação teórica, incluímos, neste capítulo, conceitos referentes ao léxico, uma vez que a delimitação do objeto é condição para trabalhos desta natureza. Diante de uma gama de possibilidades – léxico, gramática ou discurso (FERNÁNDEZ, 1997) –, optamos por selecionar e analisar interferências linguísticas referentes ao léxico.

Os estudos voltados à ciência do léxico têm longa tradição científica, especialmente no final do século XIX e início do século XX, com a produção de trabalhos concentrados em três áreas (a semântica evolutiva; o domínio conhecido como de “palavras e coisas” e a geografia linguística), que relacionaram o léxico à cultura (BIDERMAN, 1981, p.132). Além disso, o léxico também pode ser considerado como registro histórico dos aspectos sociais e culturais codificados de um povo.

De acordo com Biderman (2001, p.15), “é o léxico o único domínio da língua que constitui um sistema aberto, diversamente dos demais, fonologia, morfologia e sintaxe, que constituem sistemas fechados.”. O sistema aberto a que se refere está relacionado ao fato de que o léxico é o componente da língua mais vulnerável a pressões, sejam elas internas ou externas, sofrendo alterações sintáticas, morfológicas, fonéticas ou até mesmo semânticas.

Segundo a pesquisadora, é por meio das unidades lexicais que um povo classifica e nomeia a realidade do conhecimento humano do universo; foi por meio de classificação das diferenças e semelhanças que o homem foi individualizando e estruturando o mundo que o cerca e suas experiências, gerando o léxico das línguas naturais. Para Biderman (2001, p. 14):

a conceptualização da realidade configura-se linguisticamente em modelos categoriais arbitrários. As categorias linguísticas não são nem coincidentes, nem equivalentes. As taxionomias que embasam os modelos de categorização constituem elaborações específicas de cada cultura, embora possamos admitir que as línguas naturais tenham tipos e semântica universalmente compreensíveis. (...) vale a pena insistir no

fato de que as categorias léxicas variam de língua para língua, raramente ocorrendo que dois idiomas sejam dotados dos mesmos tipos categoriais.

O estudo lexical das línguas naturais está centrado em duas disciplinas tradicionais: a lexicografia e a lexicologia. Ambas possuem o mesmo propósito, entretanto com modos diferenciados de descrição.

No ocidente, a lexicografia iniciou-se nos princípios dos tempos modernos, mas não passava de listas de palavras para facilitar a leitura de textos da antiguidade clássica e a interpretação da Bíblia. Efetivamente, como ciência e na produção e elaboração de dicionários, iniciou-se nos séculos XVI e XVII, com a elaboração de dicionários monolíngues e bilíngues. Em língua portuguesa, os primeiros dicionários foram elaborados em 1712-1728, por Rafael Bluteau – Vocabulário Português-Latino –; em 1789, viria a público o Dicionário da Língua Portuguesa elaborado por Antonio de Moraes e Silva. (BIDERMAN, 2001).

Em relação à lexicologia, ciência cujo objetivo principal é o estudo e a análise da palavra, sua categorização lexical e a estrutura do léxico, também faz fronteira com a semântica, dialetologia, etnolinguística. Com essas ciências, desenvolveram-se estudos referentes às relações entre língua e cultura; recentemente, com a psicolinguística e a neurolinguística, foram desenvolvidas pesquisas sobre o armazenamento do vocabulário e acesso ao léxico armazenado na memória, com o intento de se obterem resultados aplicáveis ao ensino/aprendizagem do vocabulário.

Em situações de interlíngua, os itens lexicais “plenos” são os mais afetados por interferências, também se configura como uma das partes mais dificultosas na aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira, justamente pela complexidade e variedade das relações sintagmáticas ou paradigmáticas. A esse respeito, Fernandez (1997, p. 69) menciona a dificuldade de aprendizagem no que se refere ao léxico de uma língua estrangeira:

El dominio del léxico representa una de las dificultades más relevantes en la adquisición de una lengua extranjera, con todo lo que ello conlleva de variedad y complejidad [...] Sin embargo, los que más dificultan la comunicación. Las ambigüedades que crean se pueden, con todo, deshacer casi siempre en el contexto, aunque ello

provoque una reacción de extrañeza desde un punto de vista normativo y la necesidad de una relectura interpretativa⁴³.

Segundo Dagut (*apud* JEREMÍAS, 2004, p.152), “a medida que la ciencia lingüística se interesa más por los aspectos semánticos del lenguaje, la aplicación de los principio del análisis contrastivo se concentra cada vez más en los aspectos lexicales de la enseñanza de lengua”.

Consideramos, para este trabalho, que o estudo do léxico retrata, por meio dos erros, um determinado momento da aprendizagem/aquisição da língua portuguesa pelos candidatos paraguaios no exame de proficiência, pois são as unidades lexicais que classificam e nomeiam a realidade do conhecimento humano. Além disso, o léxico de uma língua é a melhor forma de caracterizar e distinguir uma língua natural em relação à outra, bem como as interferências da língua materna na língua-alvo.

No âmbito do léxico, julgamos necessário outro recorte: entre as palavras de classe aberta – substantivos, adjetivos, verbos ou advérbios –, optamos por analisar os substantivos, por seu papel de referenciador na relação entre língua e conhecimento de mundo, e os adjetivos, por seu papel de qualificador ou modificador, por excelência, do substantivo, concorrendo as duas classes, juntas, para a organização de uma parte significativa da experiência humana com a linguagem.

⁴³ O domínio das unidades lexicais representa uma das dificuldades mais relevantes na aquisição de uma língua estrangeira, por tudo o que congregam de variedade e complexidade [...] No entanto, os que mais dificultam a comunicação. As ambiguidades que criam podem-se, contudo, desfazer quase sempre no contexto, ainda que ele provoque uma reação de estranheza desde um ponto de vista normativo e a necessidade de uma releitura interpretativa. (TN)

CAPÍTULO III

CAMINHOS DA PESQUISA

Após o primeiro levantamento teórico, por meio de pesquisa bibliográfica, pudemos observar que a pesquisa era relevante para a área de português como língua estrangeira no Paraguai. Por não haver pesquisas específicas sobre o tema da interferência linguística, à luz da Análise Contrastiva, Análise de Erros e Interlíngua, em relação à aquisição do português como língua estrangeira naquele país, ou pesquisas que tomassem como objeto de análise a produção escrita de candidatos ao exame de Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa.

Para a formulação do projeto de pesquisa, deparamos alguns questionamentos fundamentais para estabelecermos os recortes metodológicos, por ser o Celpe-Bras um exame de certificação internacional e seus candidatos serem de diversas regiões do mesmo país. No que se refere ao Paraguai, constatamos que o levantamento dos dados em âmbito nacional não seria pertinente, pois depararíamos com a bibliografia teórica referente às línguas de contato, pelo fato de o país ser fronteiro com o Brasil. Assim, preferimos selecionar o Departamento Central, por ser um Estado não limítrofe com o Brasil, e ter tido candidatos inscritos ao Exame.

Em relação ao referencial teórico aplicado na pesquisa, em face da quantidade de dados e das possibilidades de pesquisa, optamos por adotar contribuições de três modelos de análise: a Análise Contrastiva, a Análise de Erros e a Interlíngua, bem como alguns fundamentos teóricos relacionados a pesquisas sobre aprendizagem da língua portuguesa como língua estrangeira. Estes últimos, em especial, conduziram-nos a um amplo campo a que se tem chamado de “linguística aplicada”, ou, mais propriamente, de “aplicações da linguística”, já que essa ciência sempre incursionou, direta ou indiretamente, pelo ambiente de sala de aula, no ensino e aprendizado de línguas (materna ou estrangeiras).

Geraldi (1997), por exemplo, afirma que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política com os mecanismos utilizados em sala de aula e

essa opção envolve uma teoria de compreensão da realidade, aí incluída uma concepção de linguagem que dá resposta ao para quê ensinamos o que ensinamos.

Nas palavras de Koch (1992, p. 9), essa concepção é a que reconhece a linguagem como forma (lugar) de ação ou interação, “que encara a linguagem como atividade, como forma de ação, interindividual finalisticamente orientada, como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e ou comportamentos”. Uma concepção certamente inscrita na elaboração do exame do Celpe-Bras.

3.1 METODOLOGIA

Este trabalho ancora-se em perspectivas metodológicas de análise quantitativa, no que se refere ao perfil dos informantes, e qualitativo-quantitativa no que se refere à análise dos textos escritos. Para o levantamento dos erros produzidos pelos informantes nas produções textuais, utilizamos nosso conhecimento de falantes de português como língua materna. Após o levantamento de erros produzidos pelos sujeitos selecionados, aplicamos princípios da Linguística Contrastiva, da Análise de Erros e da Interlíngua para realização da análise.

Para traçar o perfil do informante interessado na aprendizagem da língua portuguesa no Paraguai, consideramos algumas variáveis, tais como a motivação que os leva à busca do conhecimento da língua portuguesa, assim como o interesse na obtenção e comprovação de proficiência em Língua Portuguesa – Celpe-Bras.

Primeiramente, solicitamos, à Diretoria de Avaliação da Educação Básica-DAEB-, vinculada ao Instituto Nacional de Avaliação e Pesquisa Educacional-Inep-, as produções dos candidatos paraguaios nos exames do Celpe-Bras referentes aos anos de 2012 e 2013.

Enviamos, por *e-mail*, a proposta do projeto de trabalho de investigação junto com uma carta (Anexo III) endereçada ao setor responsável pelo Celpe-Bras, além de solicitações pelo portal do Inep (Fale conosco), explicando a necessidade de obtenção

do material e o tipo de material que estávamos solicitando, ou seja: solicitamos as produções textuais dos exames de outubro de 2012 e abril de 2013 ao Inep e esclarecemos também que não eram de interesse deste trabalho as produções orais dos candidatos paraguaios.

Com o envio do material solicitado pela DAEB/INEP, fez-se necessária a ida até Assunção para uma reunião de esclarecimento e solicitação de autorização (Anexo IV) de retirada das fichas de inscrição dos candidatos e da lista de certificação por eles obtida. A reunião foi marcada com o diretor do Centro de Estudos Brasileiros, vinculado à Embaixada do Brasil no Paraguai, e também responsável, junto com o Departamento Cultural, pelas atividades de promoção e divulgação da língua portuguesa.

Os documentos cedidos pelo Centro de Estudos proporcionaram a exata quantificação da origem dos candidatos, dos níveis de certificação geral dos níveis de certificação por regiões e dos níveis de certificação no Departamento Central. Pudemos também estabelecer o perfil dos informantes, estratificando sexo, faixa etária, escolaridade, período de aprendizagem da língua portuguesa e respectiva motivação para a aprendizagem da língua portuguesa.

Com a autorização do diretor para a reprodução e retirada das fichas de inscrição e da lista de certificação dos candidatos de ambos os exames (outubro de 2012 e abril de 2013), iniciamos os recortes metodológicos.

3.2 RECORTES METODOLÓGICOS

De posse das produções, necessitamos estabelecer alguns recortes, em decorrência da ampla quantidade de textos (444 no total) enviados pela DAEB/INEP (produções de outubro de 2012 e de abril de 2013, conforme solicitado). Para o primeiro recorte, partimos da seleção dos dados com que poderíamos trabalhar: optamos pelos textos mais recentes – as produções do exame de 2013 –, descartando os de 2012.

O segundo recorte foi feito com base nas fichas de inscrição: selecionamos apenas os candidatos paraguaios cuja língua materna fosse a língua espanhola ou a língua guarani. Não consideramos aqueles candidatos paraguaios que tivessem a língua portuguesa como língua de herança ou qualquer outra (exceto o espanhol e o guarani) como língua materna. Dessa forma, selecionamos 192 textos de todos os níveis de certificação (Avançado, Intermediário Superior, Intermediário e os sem certificação), produzidos por 48 candidatos paraguaios, todos com suas respectivas fichas de inscrição.

No exame de abril de 2013, observamos que, dos 48 possíveis informantes selecionados para este trabalho de investigação, 23 eram do “Departamento Central”; 13 eram do “Departamento del Alto Paraná”; 9 do “Departamento de Amambay; e 3 do “Departamento de Concepción”. Como já mencionado na parte introdutória deste capítulo, a escolha do Departamento Central foi motivada por não ser limítrofe com o Brasil, diferentemente dos outros.

O Paraguai está dividido em 17 estados ou *departamentos* (cf. Mapa 01), além da capital *Asunción*, conforme se visualiza no Mapa 01:

Mapa 01. Divisão política do Paraguai



Fonte: http://country.paraguay.com/geografia/division_politica.php.⁴⁴

A título de conhecimento, elaboramos uma breve descrição das principais características de cada um dos estados de origem dos candidatos inscritos ao exame, bem como a porcentagem de candidatos inscritos.

O “Departamento Central”, com 47,90% dos candidatos inscritos ao exame Celpe-Bras de abril de 2013, é o Departamento sede da capital paraguaia, *Asunción*; é também o centro das atividades políticas, econômicas e culturais do país. O Departamento Central está dividido pelas cidades de Lambaré, Fernando de la Mora, Luque, San Lorenzo y Mariano Roque Alonso.

O segundo departamento com maior número de inscritos ao exame, totalizando 27,10% dos candidatos, é o do “Alto Paraná”, cuja capital é *Ciudad del Este*. O

⁴⁴ Mapa editado por: Ana Carolina Freschi

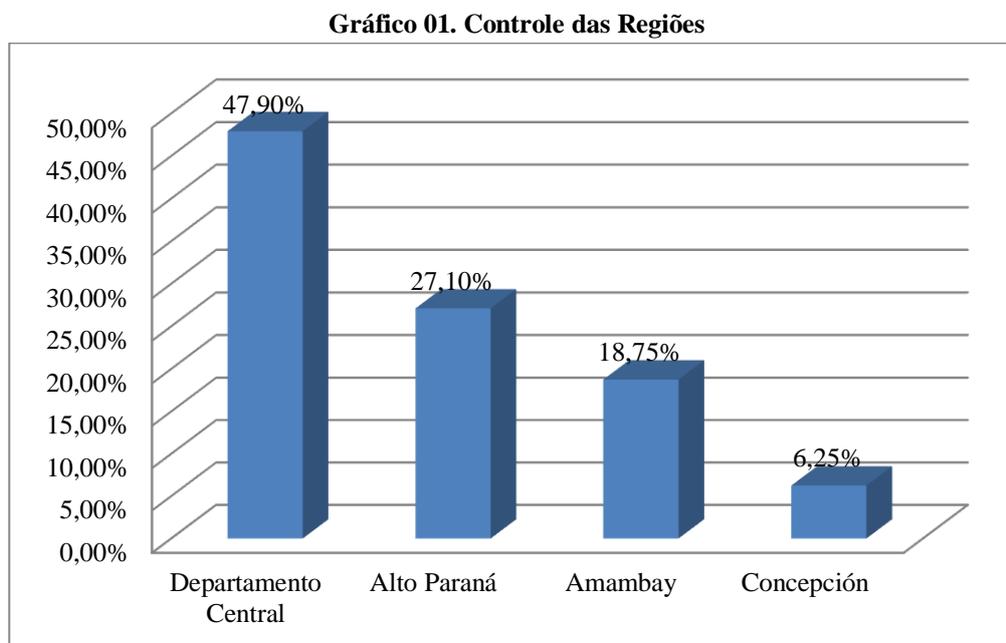
Departamento do Alto Paraná, de acordo com dados do governo paraguaio, é o segundo de maior importância e população do país, além de ser a sede de intensa produção de soja, trigo e milho e do comércio de eletroeletrônicos. A capital faz fronteira com a cidade brasileira Foz do Iguaçu.

O terceiro departamento, somando 18,75% dos candidatos inscritos ao exame, foi o “Departamento de Amambay”, localizado ao norte do Paraguai, que faz fronteira seca com o Brasil, com quem mantém fortes relações econômicas, especificamente o cultivo da erva-mate, da soja e do trigo. Sua capital é *Pedro Juan Caballero*.

Por fim, o “Departamento de Concepción”, totalizando 6,25% dos interessados ao exame do Celpe-Bras de abril de 2013, também faz fronteira com Brasil. Nesse departamento, concentra-se a produção de gado bovino e ovino, além de outros produtos agrícolas, como a soja, o trigo e a cana-de-açúcar. Tem como capital a cidade de *Concepción*, que empresta o nome ao Departamento.

3.2.1 Controle das regiões

Para efeito de quantificação, vejamos os primeiros resultados estatísticos para controle das variáveis por regiões:



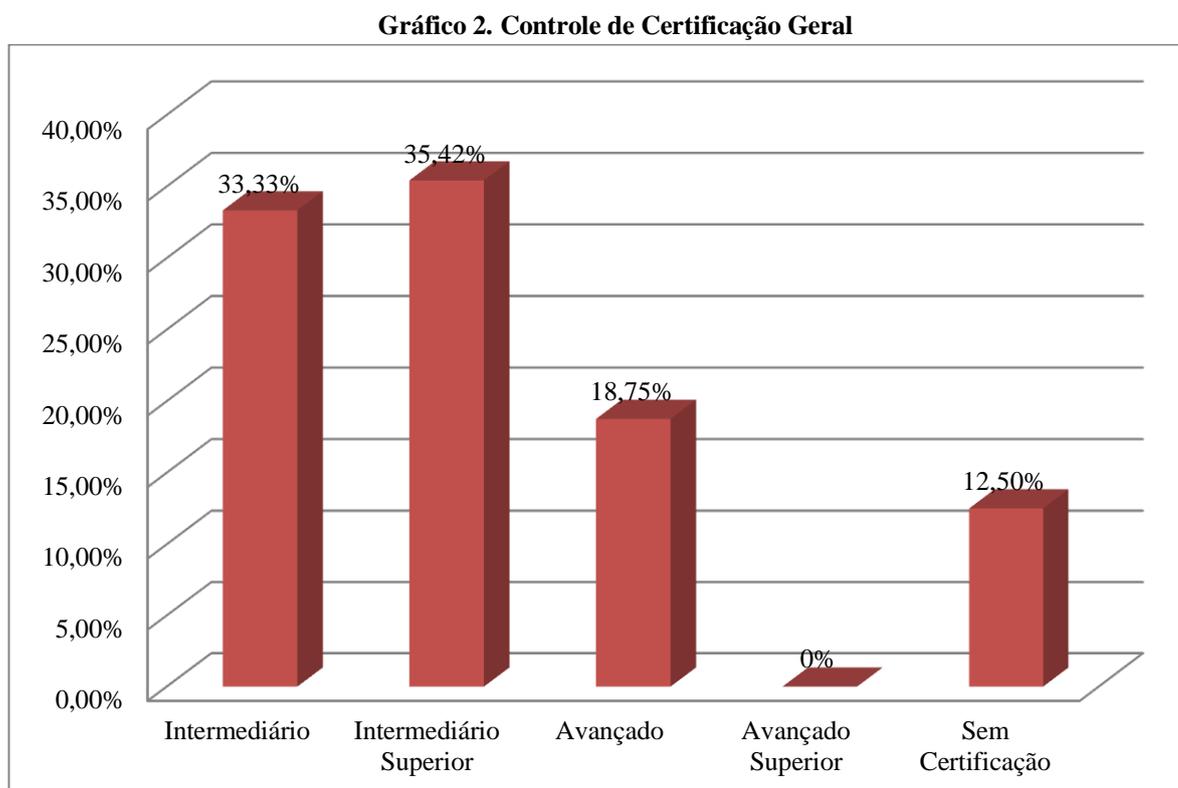
Fonte: Levantamento dos dados feito pela autora e a execução dos dados no gráfico pela geógrafa Ana Carolina Freschi.

Podemos observar, nos primeiros resultados, representados no Gráfico 01, que 47,90% dos candidatos inscritos pertenciam ao Departamento Central; 27,10%, ao Departamento de Alto Paraná; 18,75% dos inscritos eram do Departamento de Amambay; com a menor porcentagem, 6,25% dos candidatos inscritos eram oriundos do Departamento de Concepción.

No geral, o gráfico 01 revela que 52,10% dos candidatos ao exame de abril de 2013 eram originários das regiões de fronteira com o Brasil; os outros 47,90% dos candidatos inscritos para esse exame de abril eram do Departamento Central.

3.2.2 Níveis de certificação

Após o mapeamento da origem dos candidatos, julgamos necessária a quantificação dos níveis de certificação dos candidatos de todas as regiões. Vejamos o gráfico 02:



Fonte: Levantamento dos dados feito pela autora e a execução dos dados no gráfico pela geógrafa Ana Carolina Freschi

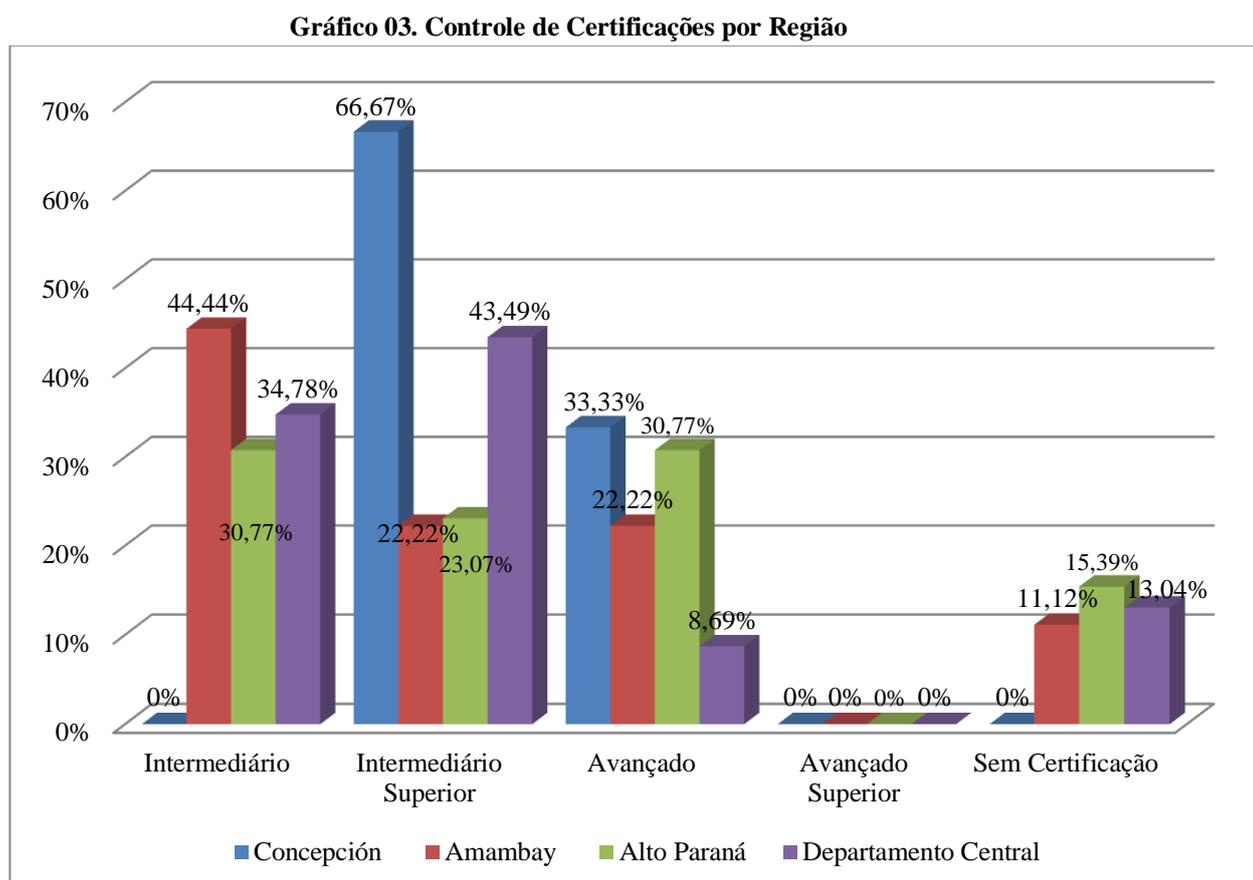
Conforme se pode verificar:

- 33,33% dos candidatos inscritos receberam certificação de nível Intermediário;
- 35,42% receberam certificação de nível Intermediário Superior;
- 18,75% receberam nível Avançado.
- 12,50% não atingiram o necessário para receber certificação do exame.

Isso significa que nenhum dos 48 candidatos atingiu o título de certificação Avançado Superior no Celpe – Bras de 2013.

3.2.3 Certificação por regiões

Em relação às certificações por regiões, observemos o Gráfico 03:



Fonte: Levantamento dos dados feito pela autora e a execução dos dados no gráfico pela geógrafa Ana Carolina Freschi

Da leitura do gráfico, resulta que:

Departamento de Concepción: dos 6,25% candidatos que se inscreveram ao exame:

- 66,67% receberam certificação de nível Intermediário Superior;
- 33,33% de nível Avançado;
- Não houve candidatos com certificação de Nível Intermediário ou sem certificação.

Departamento de Amambay: dos 18,75% dos candidatos inscritos:

- 44,44% receberam certificação com nível Intermediário;
- 22,22% receberam certificação com nível Intermediário Superior;
- 22,22% receberam certificação com nível Avançado;
- 11,12% não receberam certificação.

Departamento de Alto Paraná: dos 27,10% candidatos inscritos ao exame:

- 30,77% receberam certificação com nível Intermediário;
- 23,07% receberam certificação com nível Intermediário Superior;
- 30,77% receberam certificação com nível Avançado e
- 15,39% não receberam certificação.

Departamento Central: 47,90% dos candidatos inscritos, dos quais:

- 34,78% receberam certificação com nível Intermediário;
- 43,49% receberam certificação com nível Intermediário Superior;
- 8,69% receberam certificação com nível Avançado;
- 13,04% não receberam certificação.

3.3 DELIMITANDO TERRITÓRIO: DEPARTAMENTO CENTRAL

Nesta seção, apresentamos os resultados pertinentes ao Departamento Central, a única região em que, por não ser limítrofe com o Brasil, o português foi adquirido como língua estrangeira pelos candidatos paraguaios nesse exame de abril de 2013, diferente dos outros Departamentos, em que, em decorrência do limite geográfico com o Brasil, poderia haver maior contato com a língua portuguesa. Com isso, dos 192 textos anteriormente selecionados, elaboramos outro recorte e passamos a ter 92 textos produzidos por 23 candidatos originários dessa região, totalizando 47,90% dos

candidatos inscritos ao Celpe-Bras de abril de 2013. Os textos desses candidatos compõem o *córpus* de nossa pesquisa.

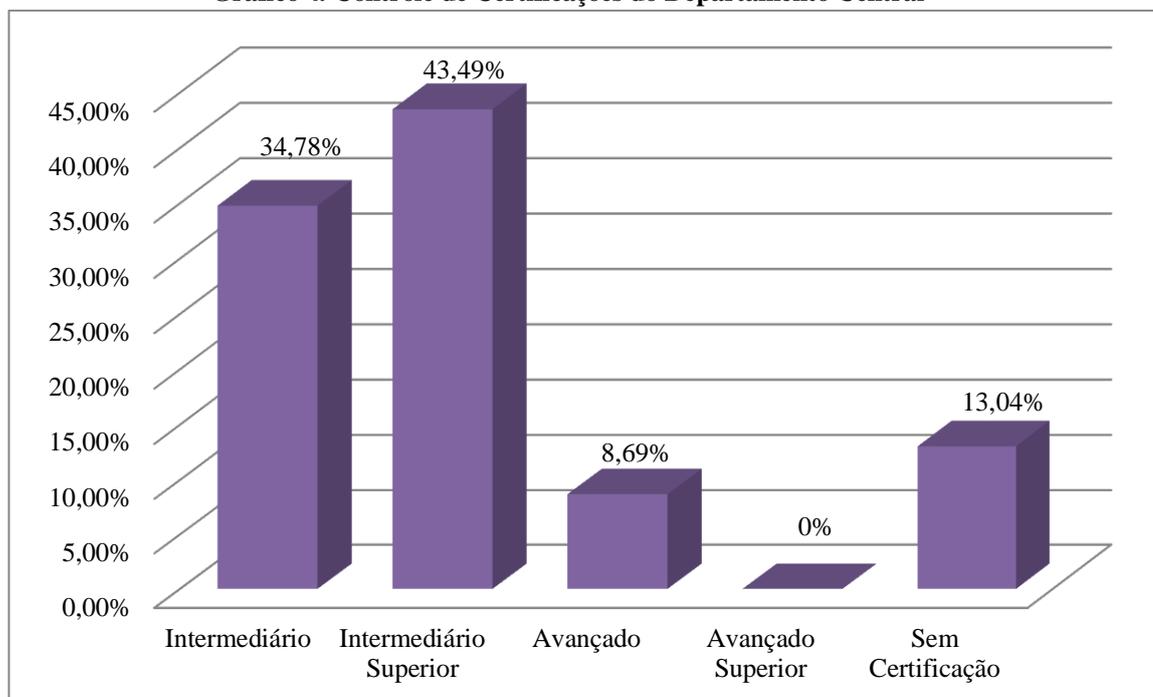
3.3.1 Níveis de certificação

Nos próximos subitens, apresentamos de forma detalhada a análise quantitativa dos níveis de certificação dos informantes do Departamento Central, bem como o perfil estratificado em sexo, faixa etária, escolaridade, período de aprendizagem da língua portuguesa e motivações para obtenção do certificado de proficiência em língua portuguesa – Celpe-Bras.

Dos 23 informantes do Departamento Central:

- 34,78% receberam certificação com nível Intermediário;
- 43,49% foram certificados com nível Intermediário Superior;
- 8,69% receberam certificação com nível Avançado;
- 0% não houve nenhuma certificação com nível Avançado Superior;
- 13,04% não receberam certificação;

Gráfico 4. Controle de Certificações do Departamento Central



Fonte: Levantamento dos dados feito pela autora e a execução dos dados no gráfico pela geógrafa Ana Carolina Freschi

3.3.2 O perfil dos informantes do departamento central

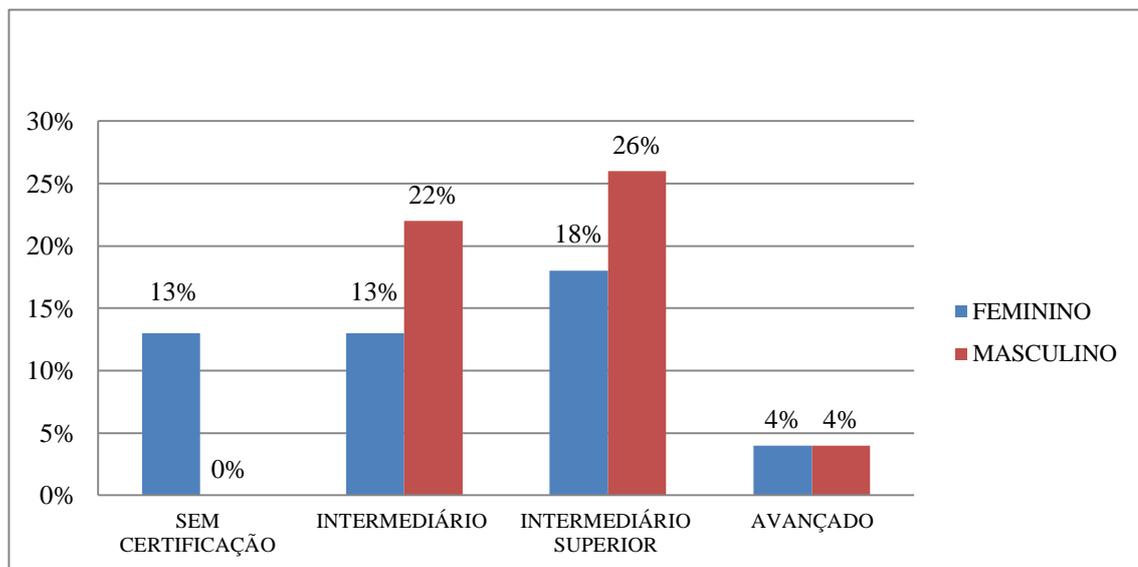
No que se refere ao perfil dos informantes, consideramos a estratificação em algumas variáveis extralinguísticas, como: sexo, faixa etária, escolaridade, período de aprendizagem e motivações que levaram o informante à obtenção do certificado de proficiência em língua portuguesa - Celpe-Bras. No eixo vertical do gráfico 05 (a seguir), consta o nível de certificação; já no eixo horizontal, consta a porcentagem de informantes. Por meio dessa quantificação, consolidamos o perfil dos informantes paraguaios originários do Departamento Central, que possuíam o interesse na aquisição do português como língua estrangeira, além do empenho em obter o Celpe-Bras.

3.3.2.1 *Sexo*

Em relação à variável sexo, constatamos que 13% dos informantes que não obtiveram certificação no Exame de abril de 2013 eram do sexo feminino. Dos informantes que atingiram o Nível Intermediário, (35%), 13% são do sexo feminino e 22% do sexo masculino. Dos 44% dos informantes que receberam nível de Certificação Intermediário Superior, 18% são do sexo feminino e 26% do sexo masculino. Já no nível de certificação Avançado, totalizando 8% dos informantes inscritos, 4% são do sexo feminino e 4% do sexo masculino.

Para melhor visualização, vejamos a disposição no gráfico a seguir:

Gráfico 05. Sexo



Fonte: Levantamento dos dados feito pela autora e a execução dos dados no gráfico pela geógrafa Ana Carolina Freschi

Os dados observados no gráfico 05 revelam que a procura por certificação em português como língua estrangeira é maior pelo sexo masculino do que pelo sexo feminino.

3.3.2.2 Faixa etária

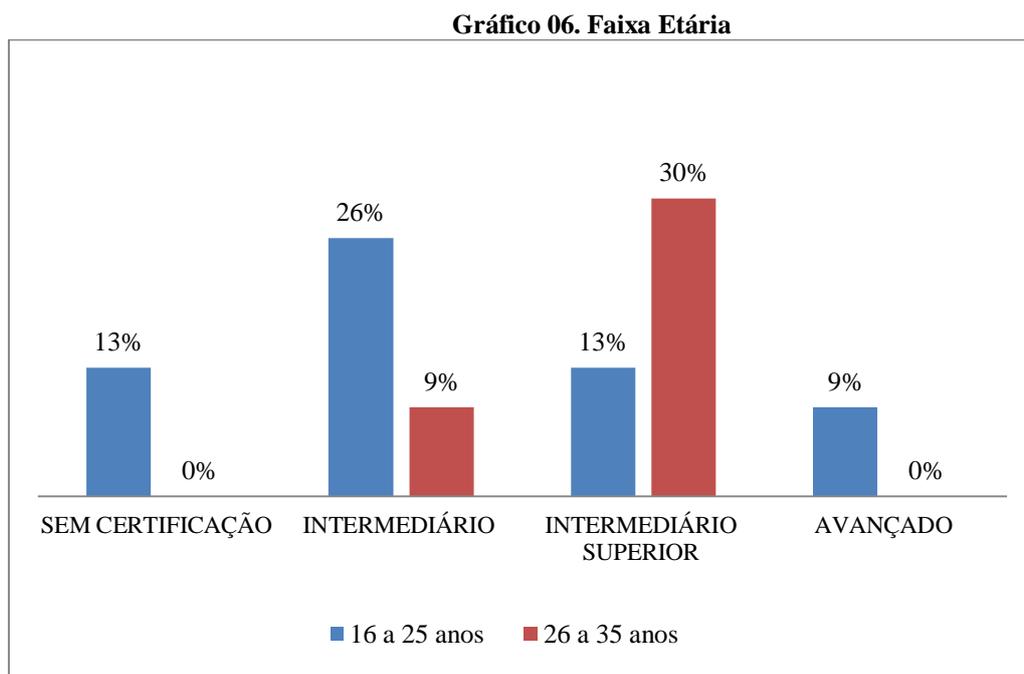
Com a quantificação dos dados referentes à faixa etária, levantados por meio das informações declaradas nas fichas de inscrição, observamos que os informantes eram relativamente jovens, distribuindo-se em duas faixas etárias: de 16 a 25 anos e 26 a 35 anos.

Utilizamos, para a definição das faixas etárias, as fichas de inscrição. Para a definição da primeira faixa etária, utilizamos a idade mínima permitida para a realização do exame por parte da DAEB/INEP, 16 anos, ou que tivessem concluído o equivalente ao Ensino Médio no país de origem. Para estabelecer o teto para a primeira faixa etária, consideramos o período de duração do ensino superior, em média de quatro a seis anos. Para a segunda faixa etária, consideramos os informantes que tivessem terminado o ensino superior e estivessem atuando na área de formação.

Verificamos, nas fichas de inscrições, que o informante com maior faixa etária tinha 35 anos, o que serviu de teto para a delimitação da segunda faixa.

Dessa forma, de acordo com os níveis de certificação:

- 13% dos informantes que não receberam certificação pertenciam à primeira faixa etária;
- Dos 35% dos informantes de nível intermediário, 26% eram da primeira faixa etária e 9%, da segunda;
- Dos 43% dos informantes com nível Intermediário Superior, 13% eram da primeira faixa etária e 30%, da segunda;
- Dos 9% dos informantes com nível Avançado, todos eram da primeira faixa etária.



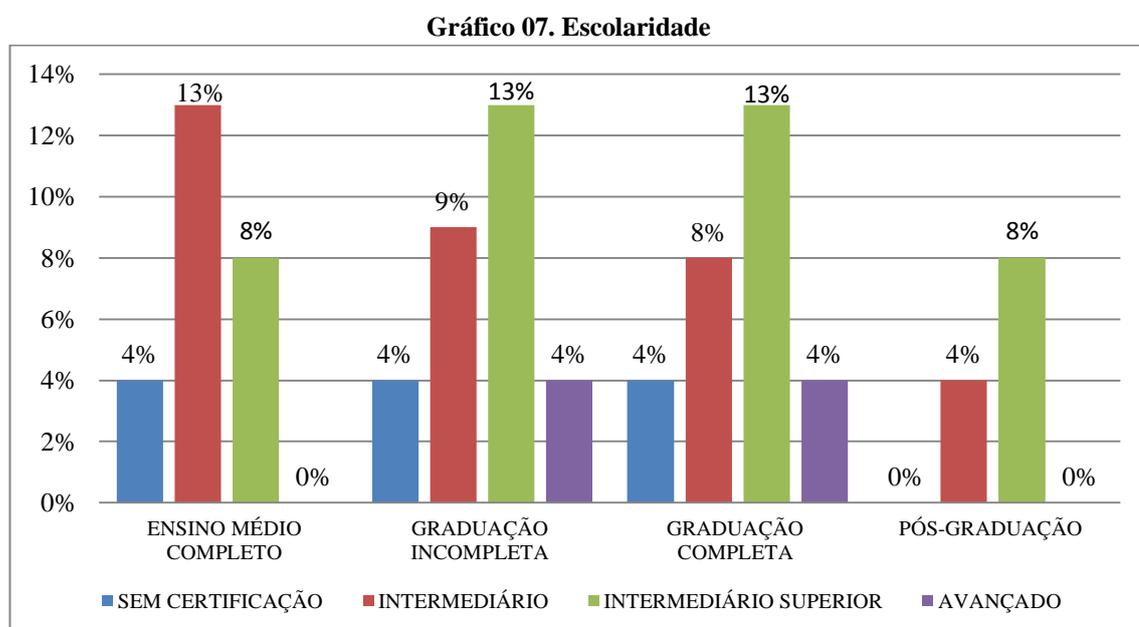
Fonte: Levantamento dos dados feito pela autora e a execução dos dados no gráfico pela geógrafa Ana Carolina Freschi

Em relação à faixa etária, podemos considerar que 61% dos informantes ao Exame Celpe-Bras de abril de 2013 pertenciam à primeira; os outros 39%, à segunda.

3.3.2.3 Escolaridade

Para a estratificação “escolaridade”, seguimos as informações dos informantes contidas nas fichas de inscrição, delimitadas por: ensino médio completo; graduação incompleta; graduação completa e pós-graduação. Temos:

- dos 12% dos informantes que não receberam certificação, 4% possuíam ensino médio completo; 4% possuíam graduação incompleta e 4% graduação incompleta;
- dos 34% dos informantes com certificação de nível intermediário, 13% possuíam ensino médio completo; 9% possuíam graduação incompleta; 8% possuíam graduação completa e 4% possuíam pós-graduação;
- dos 42% dos informantes com nível de certificação Intermediário Superior, 8% possuíam ensino médio completo; 14% possuíam graduação incompleta; 13% possuíam graduação completa e 8% possuíam pós-graduação;
- dos 8% dos informantes com nível de certificação Avançado, 4% possuíam graduação incompleta e os outros 4% possuíam graduação completa.



Fonte: Levantamento dos dados feito pela autora e a execução dos dados no gráfico pela geógrafa Ana Carolina Freschi

Em relação a esse nível de estratificação, conforme se visualiza no gráfico, 25% dos informantes possuíam ensino médio completo; 30% possuíam graduação incompleta; 29% possuíam graduação completa e 12% possuíam pós-graduação.

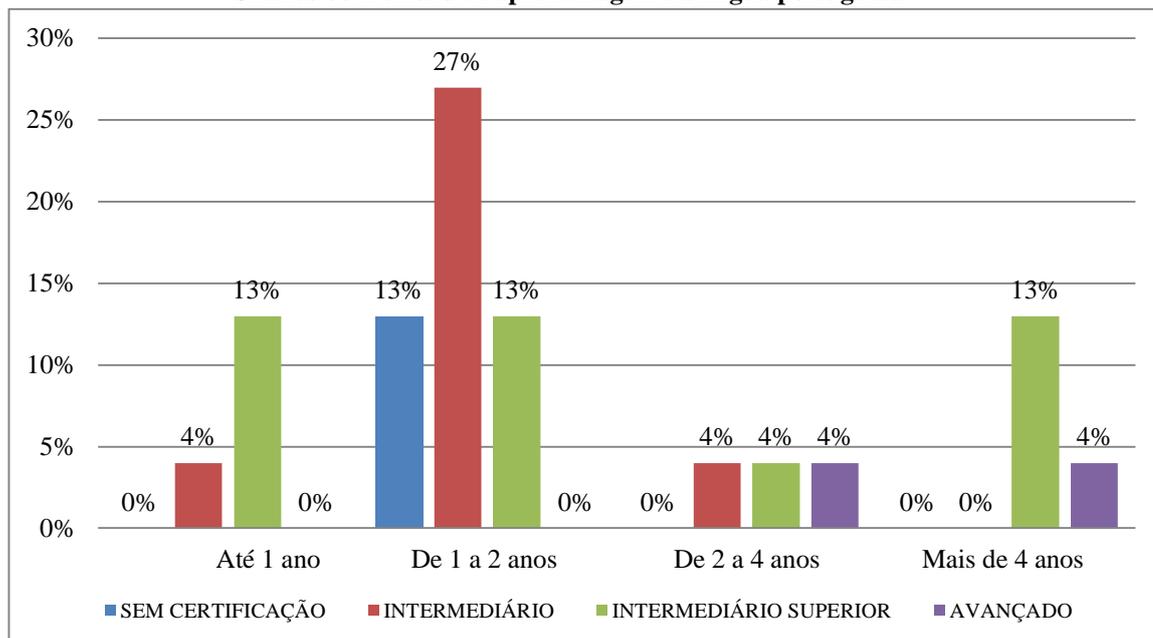
3.3.2.4 Período de aprendizagem da língua portuguesa

Ainda com base nas fichas de inscrição, quantificamos o período de aprendizagem do informante em relação à língua portuguesa. Para esse campo, segundo consta nas fichas de inscrição, foram determinadas quatro opções para preenchimento, a saber:

- Até 01 ano;
- De 01 a 02 anos;
- De 02 a 04 anos;
- Mais de 04 anos.

Conforme consta no Gráfico 08, dos 17% dos informantes que se dedicaram por até um ano, 4% receberam certificação de Intermediário e 13% receberam certificação de Intermediário Superior. Dos 53% dos candidatos que se dedicaram de um a dois anos, 13% não receberam certificação, 27% receberam certificação de Intermediário e 13% receberam certificação de Intermediário Superior. Dos 12% que declararam dedicação para a aprendizagem no período de dois a quatro anos em língua portuguesa, 4% receberam certificação de Intermediário, 4% receberam certificação de Intermediário Superior e 4% receberam certificação de Avançado. Dos informantes que, na ficha de inscrição, declararam que se dedicaram à aprendizagem da língua portuguesa por mais de quatro anos, (17%), 13% receberam certificação de Intermediário Superior e 4% receberam certificação de nível Avançado.

Vejamos o gráfico:

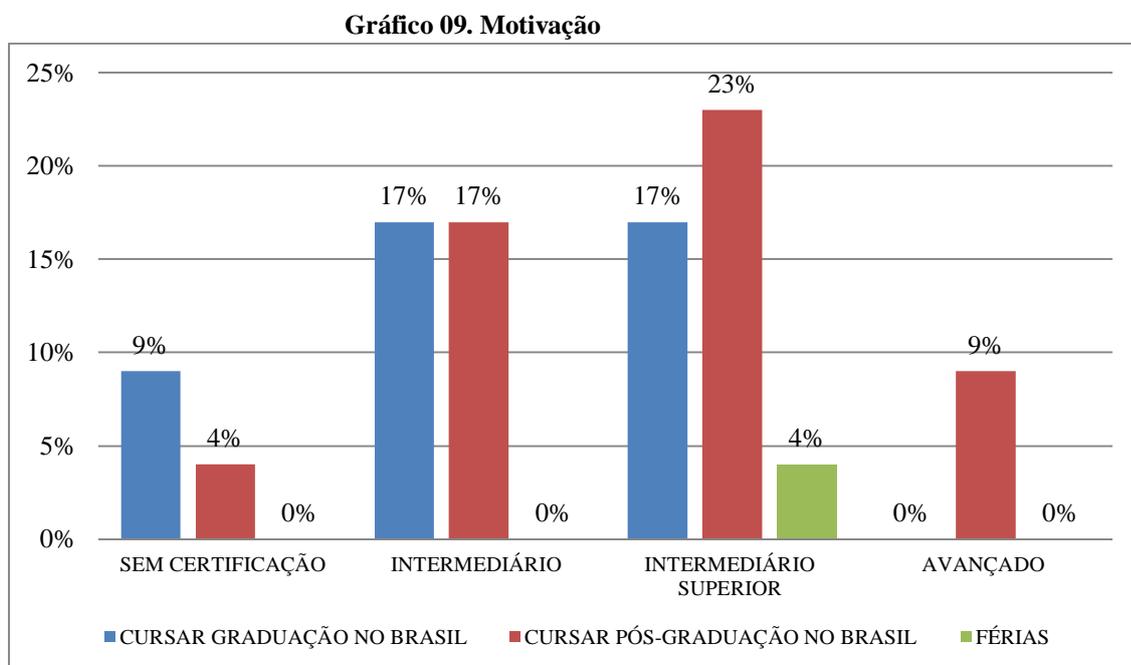
Gráfico 08. Período de aprendizagem da língua portuguesa

Fonte: Levantamento dos dados feito pela autora e a execução dos dados no gráfico pela geógrafa Ana Carolina Freschi

Constam ainda, nas fichas de inscrição, outras formas de aprendizagem. Em geral, todos declararam que frequentaram institutos de idiomas que oferecessem curso de português como língua estrangeira; alguns declararam que, além do curso no instituto, também faziam aulas particulares, ou aprendiam com amigos brasileiros, ou assistiam a programas de televisão ou liam jornas, revistas e livros em língua portuguesa.

3.3.2.5 Motivações para a candidatura ao Celpe-Bras

No gráfico seguinte, visualizam-se as motivações dos informantes paraguaios para se candidatarem ao Exame Celpe-Bras de abril de 2013. Vejamos:



Fonte: Levantamento dos dados feito pela autora e a execução dos dados no gráfico pela geógrafa Ana Carolina Freschi

As motivações reveladas para a candidatura ao exame Celpe-Bras de abril de 2013 foram três, segundo as fichas de inscrição dos 23 informantes. A motivação com o percentual mais alto, 53%, foi a de ir para o Brasil cursar pós-graduação; a motivação de ir para o Brasil cursar graduação posiciona-se em segundo lugar, com 43%; e apenas 4% dos informantes que se inscreveram ao exame não estão interessados em se aperfeiçoar cientificamente no Brasil, mas querem passar férias no país.

A partir da quantificação das estratificações, baseada nas fichas de inscrição dos informantes, foi possível delimitar o perfil do informante paraguaio interessado no exame Celpe-Bras de abril de 2013. Com base nesses dados, podemos afirmar que os informantes paraguaios são: escolarizados; jovens; maioria do sexo masculino; de 01 a mais de 04 anos de dedicação à aprendizagem da língua portuguesa; são motivados pelos programas bilaterais entre o governo brasileiro e governo paraguaio, pois, ao se inscreverem para o exame, visam, além do conhecimento de uma língua estrangeira, a

candidatura ao Programa de Estudantes de Convênio de Graduação, PEC-G, ou Pós-Graduação, PEC-PG. Assim, a candidatura ao programa de convênio é, de certa forma, o principal motivador à realização do exame. Devemos considerar também que ambos os países pertencem ao Mercosul e há a facilitação de visto para que os estrangeiros circulem pelos países desse bloco econômico, motivando também o turismo no Brasil. Vale ressaltar também que, segundo as fichas de inscrições, todos os informantes realizaram o exame pela primeira vez.

Nas seções anteriores, fizemos uma análise rigorosa em relação ao perfil dos informantes, determinamos e selecionamos aqueles que se enquadravam como aprendizes de português como língua estrangeira no Departamento Central e classificamos os níveis de certificação para melhor apresentação e tratamento dos dados, que é o objeto do próximo item.

3.4 PROCEDIMENTOS PARA O TRATAMENTO DOS DADOS

Os procedimentos para tratamento dos dados seguiram a metodologia de pesquisas referentes à Análise de Erros e Interlíngua, marcos teórico-metodológicos que fundamentam este trabalho.

Tarone (*apud* SANTOS GARGALLO, 1993, p.137)⁴⁵ define os passos que devem ser seguidos para elaboração de pesquisas voltadas a interlíngua:

- a. Determinar o perfil do informante
- b. Delimitar o tipo de análise, que poderá ser longitudinal (por um período de tempo com os mesmo informantes) ou transversal (em um momento determinado do processo de aprendizagem);
- c. Planejar a tarefa, com a segurança de que o modelo empregado seja mais apropriado para limitar os aspectos propostos como objetivo de estudo (tema de conversação, lugar da prova, relação entre os informantes e seus interlocutores);

⁴⁵ a. Determinación del perfil del informante o informantes; b. determinación del tipo de análisis, que podrá ser longitudinal (por un periodo de tiempo con los mismos informantes) o transversal (en un momento determinado del proceso de aprendizaje; c. diseño de la tarea, con la seguridad de que el modelo empleado sea el más apropiado para limitar el aspecto o aspectos que se proponen como objetivo de estudio (tema de conversación, lugar de la prueba, relación entre el informante y su interlocutor, etc.); d. examen de los factores que se van a tener en cuenta como causantes de la variabilidad en la interlengua (los contextos en los que una determinada forma lingüística es obligatoria); e. análisis de los datos siguiendo el criterio de los contextos obligatorios. (TN)

- d. Examinar os fatores considerados causadores da variabilidade na interlíngua (os contextos nos quais uma determinada forma linguística é obrigatória);
- e. Analisar os dados conforme o critério dos contextos obrigatórios;

Para operacionalizar os passos dados, fizemos exaustivos recortes para determinar o perfil do informante: primeiramente, identificamos a nacionalidade, a língua materna e a naturalidade. Depois, selecionamos os candidatos naturais do Departamento Central, estratificamos o nível de certificação, o sexo, a faixa etária, a escolaridade, o período de aprendizagem da língua portuguesa e a motivação para obter a certificação de proficiência em língua portuguesa.

No segundo passo (delimitar o tipo de análise), optamos por trabalhar com o exame de certificação - Celpe-Bras, pois, dessa forma, a análise ocorre em um determinado momento do processo de aprendizagem dos informantes, registrado nas produções textuais do exame, denominado “análise transversal”. (SANTOS GARGALLO, 1993). Também delimitamos os níveis de certificação recebidos pelos informantes selecionados.

Quanto ao item “c”, o planejamento das tarefas foi feito pela Comissão Técnica – Científica do Celpe-Bras. Por se tratar de um Exame de Certificação Internacional, não coube a nós a elaboração das tarefas para levantamento dos *corpora*. Ao fazermos a leitura das tarefas realizadas pelos candidatos, iniciamos a classificação dos possíveis fatores causadores de variação. Identificamos que, dentre o leque de opções – erros léxicos, gramaticais e discursivos (FERNÁNDEZ, 1997) –, os erros léxicos eram os mais abrangentes e significativos para a abordagem aqui proposta.

Assim, a pesquisa corresponde aos itens “d” e “e” da proposta, pois examinamos os fatores, analisamos os dados, identificamos o sistema de uso obrigatório e, ainda, classificamos os “erros” e os analisamos por grupos. Para o levantamento dos fatores considerados causadores de variação, utilizamos o nosso conhecimento de falantes de português como língua materna. Por fim, neste recorte, foi possível o reconhecimento do conjunto interno e a observação idiossincrática da

interferência da língua espanhola na língua portuguesa no momento selecionado de aprendizagem para a análise, bem como no contexto linguístico formal de produção textual.

Ortiz Alvarez (2012, p.15) explica:

Metodologicamente as pesquisas em interlíngua supõem analisar e descrever a língua do estudante de LE, a língua que ele usa durante o processo de aprendizagem. Esse estudo deve ser rigoroso na metodologia, exaustivo no corpus de dados, fiel na interpretação e empiricamente verificável nas conclusões.

No que se refere à metodologia, estamos de acordo com Ortiz Alvarez (2012), no entanto, para este trabalho de investigação e por se tratar de uma análise transversal proporcionada pelos textos fornecidos do exame Celpe-Bras, não foi possível identificar possíveis interferências durante o processo de aprendizagem dos sujeitos.

Selecionamos as inadequações referentes aos substantivos e aos adjetivos registrados nas produções dos 23 informantes naturais do Departamento Central, verificamos a natureza das ocorrências e as agrupamos separadamente, para melhor visualização e tratamento dos dados. Referente aos substantivos, organizamos as ocorrências em 13 categorias: uso do acento circunflexo; uso do acento agudo; uso do til; uso de hífen; uso da cedilha; confusão de grafemas; interferência de outra língua estrangeira; questões semânticas; palavras similares nas duas línguas, mas com acento distinto; empréstimos da língua materna e casos de fronteira, além de outros casos. Já em relação aos adjetivos, as ocorrências foram organizadas em 5 categorias: questões semânticas; casos de fronteira; empréstimos da língua materna; acentuação e outros casos.

Por se tratar de produções textuais de um exame de certificação internacional, seguimos as exigências e orientações da DAEB/INEP, repassadas por telefone (ligação realizada no dia 03 de novembro de 2014), referentes ao anonimato dos informantes. Fomos orientados a descaracterizar o número de inscrição de todos os candidatos e, assim, poderíamos anexar as produções (Anexo V). Dessa forma, legendamos cada informante com números cardinais, abreviamos o nível de certificação atribuído ao informante e abreviamos a produção escrita, indicando a ocorrência da tarefa com um numeral cardinal.

A título de exemplificação, 1SCT1:

- 1 – candidato 1;
- SC – Sem Certificação;
- T1 – Tarefa 1, podendo ser T2 (Tarefa 2) ou T3 (Tarefa 3) ou T4 (Tarefa 4).

3.4.1 Legenda dos Informantes

a. Informantes Sem Certificação:

- 1SCT1
- 2SCT1
- 3SCT1

b. Informantes com nível Intermediário:

- 1IMT1
- 2IMT1
- 3IMT1
- 4IMT1
- 5IMT1
- 6IMT1
- 7IMT1

c. Informantes com nível Intermediário Superior:

- 1IST1
- 2IST1
- 3IST1
- 4IST1
- 5IST1
- 6IST1
- 7IST1
- 8IST1
- 9IST1

- 10IST1

d. Informantes com nível Avançado:

- 1AVT1
- 2AVT1

Para a descrição não se tornar extensa, apresentamos apenas a Tarefa 01, mas, durante a análise, atribuímos a legenda conforme a ocorrência registrada nas tarefas em questão.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise, procuramos aplicar, mesclando, os critérios propostos por Durão (2004), explicitados e descritos no Capítulo II (gramatical, linguístico, comunicativo, pedagógico e etiológico).

No que tange ao “critério pedagógico”, identificamos, nas produções textuais, a inadequação individual e inadequações coletivas. Em relação às coletivas, não cabe a este trabalho de análise avaliar se seriam transitórias ou permanentes, assim como se seriam fossilizáveis ou fossilizadas, pois trabalhamos com um determinado momento de registro por parte desses candidatos. Também não cabe a este trabalho, como já dito, a análise oral, a inadequação de compreensão e produção. Nosso foco são inadequações escritas, por se tratar de análise de registro gráfico.

Em relação ao último critério elencado por Durão (2004), o etiológico, pudemos constatar que, mais que o comunicativo, é o mais completo, produtivo e pertinente para as análises das produções textuais dos sujeitos paraguaios no exame de Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa em abril de 2013. Essa completude, produtividade e pertinência vinculam-se ao fato de o critério aplicar-se, direta e especificamente, às circunstâncias em que se inscreve nosso objeto de estudo: a aprendizagem do português como língua estrangeira, pois envolve os “erros por transferência” e os intralinguísticos.

Nesta etapa do trabalho, analisamos os erros coletados nas quatro propostas textuais exigidas pelo exame Celpe-Bras, elaboradas pelos 23 informantes selecionados para este trabalho, perfazendo um total de 92 textos. Agrupamos os erros referentes aos substantivos e aos adjetivos cometidos pelos informantes segundo as ocorrências registradas nos textos. Obtivemos 13 itens para análise referentes aos substantivos e cinco referentes aos adjetivos. Para melhor visualização e tratamento dos dados, separamos as ocorrências:

Vejamos os erros referentes aos substantivos:

- a. Circunflexo;

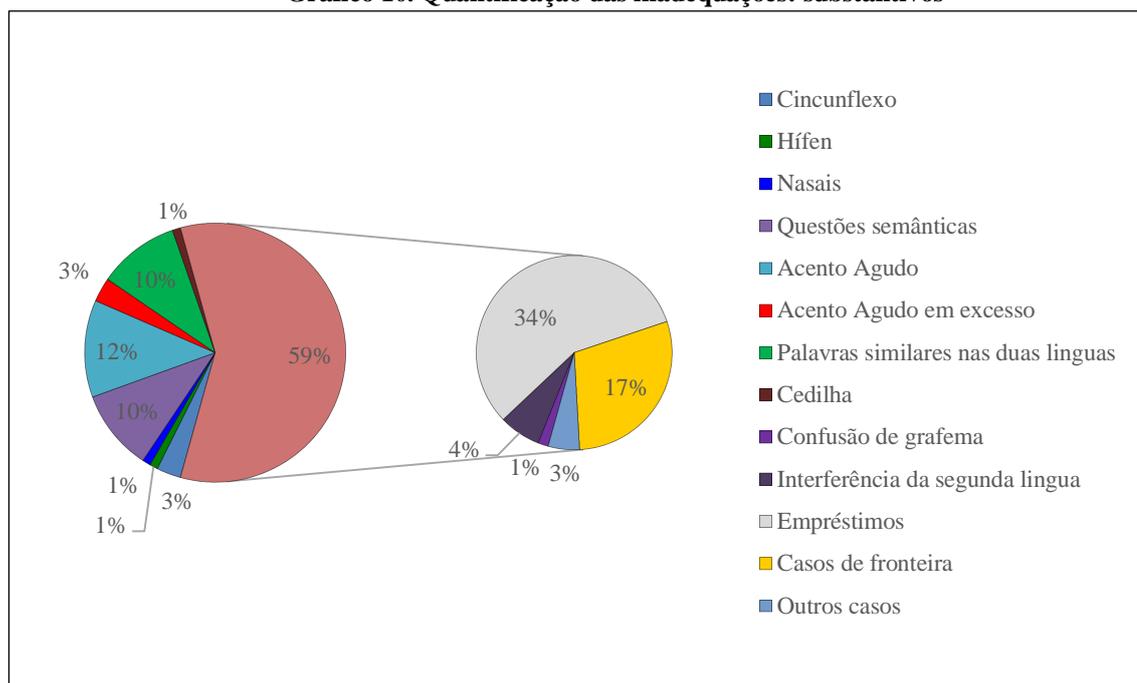
- b. Acento agudo;
- c. Agudo em excesso;
- d. Nasais;
- e. Hífen;
- f. Cedilha;
- g. Confusão de grafemas;
- h. Questões semânticas;
- i. Interferência de outra língua estrangeira;
- j. Palavras similares nas duas línguas, mas com acento distinto;
- k. Empréstimos da língua materna;
- l. Casos de fronteira;
- m. Outros casos.

Aos adjetivos:

- a. Acentuação;
- b. Questões Semânticas;
- c. Empréstimos da língua materna
- d. Casos de fronteira;
- e. Outros casos.

4.1 SUBSTANTIVOS

Posteriormente ao levantamento dos fenômenos linguísticos referentes à classe dos substantivos, julgamos necessária a quantificação desses erros, conforme podemos visualizar no gráfico a seguir:

Gráfico 10. Quantificação das inadequações: substantivos

Fonte: Levantamento dos dados feito pela autora e a execução dos dados no gráfico pela geógrafa Ana Carolina Freschi

De acordo com os resultados apresentados no Gráfico 10, os índices de ocorrências, entre os substantivos, relacionadas a “empréstimos da língua materna” e a “casos de fronteira” são os de maior percentual, totalizando 51% das inadequações. No que se refere aos outros registros, temos: 3% para as ocorrências relacionadas ao uso do circunflexo; 4% para os registros relacionados à interferência de outra língua estrangeira; 1% no que se refere ao uso do hífen; 1% aos registros do uso do til; 10% em relação às questões semânticas; 12% para o acento agudo; 1% para o uso excessivo de acento agudo; 10% para as palavras similares nas duas línguas, mas com acento distinto; 4% para a confusão de fonemas; 1% para outros casos.

4.1.1 Circunflexo: critérios gramaticais

O acento circunflexo (^), segundo os critérios gramaticais da língua portuguesa, é empregado para indicar o timbre semifechado nas vogais tônicas [a], [e] e [o], sendo inexistente em língua espanhola. Verificamos a ocorrência do erro no vocábulo oxítono “comites”. Em espanhol, tal unidade léxica, de acordo com a *Nueva Gramática de la Lengua Espanhola*, é oxítona e, como toda oxítona terminada em

vogal, “n” ou “s” é acentuada, receberia acento agudo. Também é classificada como oxítone em língua portuguesa e, como toda oxítone terminada em ‘a’, ‘e’, ‘o’ e ‘em’ e os respectivos plurais são acentuados, a marcação é feita na última sílaba. Como o timbre de “e” é semifechado em português, usa-se acento circunflexo (^).

Produções dos informantes	Forma Correta em PB	Forma Correta em LE
“Por meio da criação de <u>comites</u> gestores nas localidades afeitadas, conseguir discutir o problemas e as possíveis soluções, fazer planejamentos de trabalho” 8IST2	Comitês	Comités
“Eu acho que esta é uma maneira de que a gente seja conciente da <u>importancia</u> de uma boa alimentação” 3IMT1	Importância	Importancia

Ainda no que se refere ao acento circunflexo (^), observamos a ocorrência de omissão de tal marcação na lexia “importancia”. Assim, constatamos que o não uso do acento circunflexo, por sua não existência na língua materna, pode-se configurar como um erro interlinguístico por falta de habilidade ou mesmo por analogia, segundo o critério etiológico. O informante também omite, no entanto, o uso do acento agudo, obrigatório na unidade “comités” de acordo com as regras gramaticais da língua materna, o que nos levaria a classificá-lo também como erro intralinguístico.

Aplicando o critério gramatical proposto por Durão (2004), esse erro é classificado como erro ortográfico, por afetar a grafia das palavras, enquanto o critério linguístico não se aplica. Já no critério comunicativo, o erro não impede a compreensão da mensagem e afeta alguma parte do constituinte, de modo que foi classificado como erro local. Aplicado o critério pedagógico, o erro é caracterizado como individual, em face da baixa ocorrência, e escrito, por ser registrado na produção escrita.

Para esse fenômeno, foram constatadas duas ocorrências, sendo a primeira por um informante certificado com nível intermediário superior, na proposta textual 02, e a segunda, por outro informante, certificado com nível intermediário, na proposta textual 01. É notável, nestes dois erros léxicos, o desconhecimento das regras gramaticais da língua-alvo.

4.1.2 Agudo

Bem como em língua portuguesa, muitos vocábulos em língua espanhola também são acentuados graficamente. Em relação às ocorrências abaixo – omissão de acento agudo (´) em palavras paroxítonas ou proparoxítonas e em casos de hiato –, encontramos quatro ocorrências, duas envolvendo a mesma unidade léxica por diferentes informantes.

Produções dos informantes	Forma correta em PB	Forma Correta em LE
“O programa já faz parte de 29 <u>municípios</u> paranaenses (cada município com um comitê gestor), beneficiando 1.000.000 de habitantes” 4IMT2	Municípios	Municípios
“Este programa já foi implementado em 29 <u>municípios</u> nas populações que utilizaram-o” 5IMT2	Municípios	Municípios
“Com apoio do Poder Público de Paraguái e Brasil, <u>países</u> integrantes do tratado comunidades locais e organizações privadas” 8IST2	Países Acentua-se porque o “i” forma hiato com a vogal anterior, fica sozinho na sílaba e não está seguido de nh. Não se enquadra nas paroxítonas	Países
“Os números do Programa são: 19.000 educadores ambientais trabalhando para que as pessoas tenham consciência de lutar para conseguir o <u>Equilíbrio</u> ambiental” 8IST2	Equilíbrio	Equilibrio
“Tendo em conta os elevado <u>índices</u> de obecidade que são registrados nas escolas” 6IST1	Índices [proparoxítona]	Índices
“Tendo em conta o alto <u>índice</u> de obsessidade entre os alunos” 7IST1	Índice[proparoxítona]	Índice
“O sucesso do programa e comprovado pelo alto <u>índice</u> de desenvolvimento social, cultural e da infraestrutura da região com a participação do	Índice[proparoxítona]	Índice

poder público, a governação e outras organizações” 7IST2		
“Alimentando eles com alimentos saudáveis, porque temos um <u>índice</u> de obesidade muito alto” 8IMT1	Índice [proparoxítona]	Índice
“O projeto será desenvolvido conjuntamente com os professores de: biologia, matemática, física e química. Os alunos aprenderam a cultivar produtos sem agro-tóxicos, trocaram seus <u>hábitos</u> alimentares por outros <u>hábitos</u> mais saudáveis” 9IST1	Hábitos[proparoxítona]	Hábitos

As unidades léxicas “municípios” e “equilíbrio”, classificadas como paroxítonas terminadas em ditongo, devem, de acordo com a gramática normativa da língua portuguesa, receber acento gráfico. No caso de “países”, o “i” deve receber acento (agudo) por formar hiato com a vogal anterior, estar sozinho na sílaba e não ser seguido por sílaba iniciada por -nh. Já nas unidades “índices” e “hábitos”, ambas proparoxítonas, verificamos, de acordo com a gramática normativa da língua portuguesa e da gramática normativa da língua espanhola, que ambos os vocábulos deveriam ser acentuados, nas duas línguas, por serem proparoxítonos.

Aplicados os diferentes critérios aos erros mencionados, podemos afirmar que o critério linguístico não se aplica a nenhum dos casos, pois os “erros” não se situam no âmbito segmental nem suprasegmental, não chegando a configurar-se, pois, uma omissão. Pelo critério gramatical, trata-se, em todos os casos, de erros de grafia; pelo critério comunicativo, são erros locais; pelo pedagógico, considerado o baixo número de ocorrências/candidatos, são erros individuais de produção. Quanto ao etiológico, podem ser considerados erros por transferência interlinguísticos, motivados por falta de habilidade, e, no caso de “índices” e “hábitos”, seriam também intralinguísticos, por simplificação.

Conforme os dados, 33% das ocorrências registradas foram de informantes que receberam nível de certificação intermediário; os outros 67% que também cometeram os erros receberam certificação com nível intermediário superior. Os informantes que

registraram os desvios receberam certificação com nível intermediário e intermediário superior, e os registros ocorreram nas tarefas 01 e 02.

4.1.3 Acento agudo em excesso

Na lexia “bovernamentáis”, por não haver uma explicação gramatical plausível para o erro de acentuação, consideramos que, de acordo com o critério gramatical, o erro é de grafia; não se enquadra no critério linguístico; pelo critério pedagógico, classificamos como escrito e individual, podendo vir a desaparecer por si só; pelo critério etiológico, classificamos como um erro intralinguístico por simplificação, por revelar desconhecimento ou dificuldades referentes às regras de acentuação da língua estrangeira.

Produções dos informantes	Forma correta em PB	Forma correta em LE
“Junto com poderes públicos e organizações não <u>bovernamentáis</u> ” 4IMT2	Governamentais	Gubernamentales

O informante recebeu nível de certificação Intermediário e a ocorrência foi registrada na tarefa 02.

4.1.4 Nasais

Tanto o português como o espanhol são línguas que possuem traços históricos comuns e marcam aspectos evolutivos semelhantes, no entanto há, em cada uma das línguas, particularidades que definem sua individualidade, como o caso da nasalidade das vogais, individualizando o português em relação ao espanhol.

Segundo Cunha e Lindley Cintra (2008, p. 48), as vogais em língua portuguesa, de forma geral, são doze: sete vogais orais e cinco vogais nasais. Para as vogais orais, o ponto articulatorio em relação à posição do véu palatino deve estar levantado contra a parede posterior da faringe, de modo que as produções serão [i], [ɛ], [e], [a], [ɔ], [o] e [u]. Já para as cinco vogais nasais [ĩ], [ẽ], [ã], [õ], [ũ] a passagem

de ar deverá ocorrer com o véu palatino abaixado, de modo que parte da corrente expiratória ressoará na cavidade nasal. Para Silva (2009, p.91):

Vogais nasais são produzidas com o abaixamento do véu palatino permitindo que o ar penetre na cavidade nasal. O abaixamento do véu palatino altera a configuração da cavidade bucal e, portanto a qualidade vocálica das vogais é diferente da qualidade vocálica das nasais correspondentes. Contudo, a diferença de qualidade vocálica das vogais orais e das vogais nasais correspondentes é pequena e adotamos os mesmos nasais. Um til colocado acima da vogal marca a nasalidade. A vogal [a] nasal por exemplo deve ser transcrita como [ã].

Diferente da língua portuguesa, em espanhol não há a ocorrência das vogais nasais e as vogais orais são cinco, de acordo com a “Nueva Gramática de la Lengua Española”. São elas: [a], [e], [i], [o], [u].

A marcação de nasalidade das vogais é um dos fenômenos característicos da língua portuguesa em relação às outras línguas românicas.

Produções dos informantes	Forma correta em PB	Forma correta em LE
“Tive a impressão que seria um projeto ótimo pra chamar a atenção dos alunos sobre a <u>questao</u> de alimentação” IIMT1	Questão	Cuestión

Para marcar a nasalidade vocálica em língua portuguesa, é preciso, em geral, empregar um til (~) acima das vogais que serão nasalizadas (SILVA, 2009). Dessa maneira, a omissão de marcação de nasalização na lexia “questao” caracteriza-a como inadequada segundo as regras da língua portuguesa. Parece tratar-se, pois, de interferência da língua materna na língua-alvo, em face da não existência desse fenômeno linguístico em língua espanhola. Aplicado o critério gramatical, verifica-se que o erro afeta a grafia da palavra, por não haver a marcação de nasalidade; a ocorrência não se enquadra no critério linguístico, por não se tratar de adição ou omissão de um morfema, por não ser uma organização inadequada dos constituintes oracionais e também não ser uma escolha inadequada de morfema. Pelo critério comunicativo, o erro é local: não impede o sentido da mensagem, embora afete

alguma parte da palavra. Segundo o critério pedagógico, o erro é classificado como individual – registrado por um aprendiz – e escrito; pelo critério etiológico, o registro é classificado como transferência por falta de habilidade para distinguir aspectos da língua estrangeira em relação à língua materna.

A ocorrência apareceu no texto de um informante que recebeu certificação de nível Intermediário e foi consignada na tarefa 1.

4.1.5 Hífen

Na inadequação quanto ao uso de hífen, registramos a separação de elementos de um único vocábulo fonológico pelo processo de hifenização: “agro-toxicos”.

Produções dos informantes	Forma correta em PB	Forma correta em LE
“O projeto será desenvolvido conjuntamente com os professores de: biología, matemática, física e química. Os alunos aprenderam a cultivar produtos sem <u>agro-toxicos</u> , trocaram seus hábitos alimentares por outros hábitos mais saudáveis” 9IST1	Agrotóxico	Pesticida

Em língua portuguesa, a palavra, de acordo com as regras gramaticais, é grafada sem hífen, por se tratar de um falso prefixo e o segundo elemento não ser iniciado com vogal igual à vogal final do primeiro elemento ou por “h” (HOUAISS, p. 61). Assim, podemos levantar a hipótese de que a insegurança desse candidato levou-o a cometer a inadequação. Analisada segundo o critério etiológico, trata-se de um caso de generalização e extensão de casos de exceção à regra. Em relação ao critério gramatical, o erro se enquadra em de grafia; não se aplicam ao caso os critérios linguístico e comunicativo; pelo critério pedagógico, classifica-se como erro escrito. O informante recebeu certificação de nível intermediário superior, e a inadequação foi registrada na tarefa 1.

4.1.6 Uso da cedilha

Em língua portuguesa, a cedilha é utilizada para representar a fricativa linguodental surda [s] diante de a, o e u; em língua espanhola, esse fenômeno não ocorre; não há “ç”. No corpus, foram encontradas duas ocorrências de uso indevido da cedilha, a primeira no vocábulo “índice”, a segunda no vocábulo “transferenças”, configurando, segundo o critério etiológico, um erro intralinguístico, por revelar dificuldades de interlíngua nas regras da língua-alvo, decorrentes de falta de habilidade do informante.

Produções dos informantes	Forma correta em PB	Forma correta em LE
“Alimentando eles com alimentos saudáveis, porque temos um <u>índice</u> de obesidade muito alto” 8IMT1	Índice	Índice
“Isto é feito por meio de <u>tranferenças</u> virtuais de créditos a quem dirige o carro” 8IST4	Transferências	Transferencia

Pelo critério gramatical, o erro é de grafia; o caso não se enquadra no critério linguístico; por não interferir na compreensão da mensagem, no critério comunicativo, é considerado como erro local; já no critério pedagógico, é erro escrito.

O primeiro informante recebeu certificação com nível Intermediário e o outro informante recebeu certificação de nível Intermediário Superior, as inadequações ocorreram nas tarefas 01 e 04.

4.1.7 Confusão de grafemas

No excerto abaixo, destacamos o vocábulo “pesquiza”. A unidade léxica em língua portuguesa passa por um processo peculiar de sonorização do fonema fricativo alveolar desvozeado /s/ para o fonema fricativo alveolar vozeado /z/ quando estiver entre vogais (SILVA, 2009, p.37), causando confusões na grafia.

Produções dos informantes	Forma correta em PB	Forma correta em LE

“Depois de uma <u>pesquisa</u> comparativa feita com ajuda dos professores da Escola São João que fica no Rio de Janeiro” 8IST1	Pesquisa	Busqueda
---	----------	----------

Dessa forma, segundo os critérios propostos por Durão (2004), podemos classificar esse erro como gramatical, por se tratar de uma confusão entre fonemas que podem se confundir com os da língua materna dos candidatos. O erro não se enquadra no critério linguístico, por se tratar de confusão entre fonemas e não morfemas; pelo critério comunicativo, o erro é local, pois afeta a unidade mínima de significação e não gera impedimento de compreensão da palavra. Pelo critério pedagógico, o erro se enquadra como individual e escrito, podendo vir a desaparecer com o tempo.

O informante recebeu certificação de nível intermediário superior e a ocorrência foi registrada na tarefa 01.

A produção do informante, em relação ao próximo fragmento, é certamente intrigante.

Produções dos informantes	Forma correta em PB	Forma correta em LE
“Toda a <u>pupulação</u> têm que ter consciência dos problemas que está ocorrendo as reservas de água doce, por então, todos têm a obrigação de compartilhar a responsabilidade de evitar sua degradação” 2SCT2	População	Población
“Eu acho que esta é uma <u>meneira</u> de que a gente seja conciente da importancia de uma boa alimentação” 3IMT1	Maneira	Camino

No português brasileiro, a troca de fonemas /o/ por /u/ de fato acontece, sendo mais comum em posição final de sílaba, por exemplo em [‘mato] [‘bato]; na posição pretônica, “pupulação”, é característica de determinados dialetos do português oral brasileiro (por exemplo, [‘tumati], na fala carioca), preservando-se ortograficamente o grafema ‘o’. Classificamos esse erro, pelo critério gramatical, como erro fonológico, por indicar confusão de fonemas na oralidade e como ortográfico por ter-se registrado

graficamente a confusão. A ocorrência não se enquadra no critério linguístico; pelo critério comunicativo, é classificado como erro local; pelo critério pedagógico, como individual e escrito. Em relação ao critério etiológico, nós o consideramos como erro intralinguístico por indução. A hipótese seria que, por se tratar de uma característica da oralidade da língua-alvo e pelo fato de o candidato ter declarado, na ficha de inscrição, que frequentou aulas de língua portuguesa em um Instituto, intuímos que o professor possuísse características dialetais assimiladas pelo aprendiz e que o teria induzido ao erro.

Outra ocorrência foi a troca do fonema /a/ do vocábulo “maneira” pelo fonema /e/, criando uma inadequação gráfica no substantivo feminino “maneira”, o que consideramos como um “lapso”, e não como um erro (para usar as palavras de Corder).

Os fenômenos foram registrados por três informantes, em distinto nível de certificação: o primeiro informante foi certificado como intermediário superior e o registro ocorreu na tarefa 1; o segundo não recebeu certificação e a ocorrência está na tarefa 2; já o terceiro recebeu nível intermediário e o registro foi na tarefa 1.

4.1.8 Palavras similares nas duas línguas, com acento distinto

Entre o português e o espanhol, é possível encontrar vocábulos com mesma grafia e mesmo sentido, no entanto com distinta acentuação. Em geral, em face da não existência do acento circunflexo em espanhol, tais palavras são acentuadas com agudo, diferente do português, em que recebem ou acento circunflexo, ou acento agudo, ou ainda a notação til.

Para esse fenômeno, identificamos “comité”; “éxito”; “tránsito” e “biología”, por serem palavras com mesmo sentido, tanto em português como em espanhol, mas com diferente acentuação, foram consideradas como interferência da língua materna na língua estrangeira.

Produções dos informantes	Forma correta em PB	Forma correta em LE

“O programa já faz parte de 29 municípios paranaenses (cada município com um <u>comité</u> gestor), beneficiando 1.000.000 de habitantes” 4IMT2	Comitê	Comité
“Onde o Projeto tem dois meses de implementação com muito <u>éxito</u> ” 8IST1	Êxito	Éxito
“Ou seja, uma responsabilidade compartilhada até agora com muito <u>éxito</u> ” 8IST2	Êxito	Éxito
“Caronetas é um programa nacional destinado a descongestionar o <u>trânsito</u> nos centros urbanos, e assim também combater a poluição produzida pela quantidade enorme de automóveis circulantes” 10IST4	Trânsito	Tráfico
“O projeto será desenvolvido conjuntamente com os professores de: <u>biología</u> , matemática, física e química. Os alunos aprenderam a cultivar produtos sem agrotóxicos, trocaram seus hábitos alimentares por outros hábitos mais saudáveis” 9IST1	Biologia	Biología

Seguindo os critérios de análise de erros (DURÃO, 2004), enquadrámos as ocorrências como um erro gráfico (critério gramatical); como erro escrito (critério pedagógico); um erro por transferência, por semelhança ortográfica, pois os candidatos empregam elementos da língua materna na língua estrangeira (critério etiológico). O critério linguístico e o critério comunicativo não se aplicam às ocorrências.

Ainda encontramos formas de acentuação da língua materna com interferência ortográfica da língua estrangeira (o português do Brasil), que é o caso de “quilómetro” (quilómetro) e “jóvens” (que não se acentua graficamente em português), com o morfema de plural em português e a acentuação em espanhol, bem como “ámbitu”.

Produções dos informantes	Forma correta em PB	Forma correta em LE
“Graças a ele já foi recuperado mais de 1200 <u>quilómetros</u> de extensão, de áreas afeitadas pela Itaipu” 5IST2	Quilômetros	Kilómetros

“Aproveito a oportunidade para chamar aos <u>jóvens</u> a trabalhar neste programa e em outros deste tipo” 5IST2	Jovens	Jóvenes
“Os resultados até hoje é muito ótimo tanto no âmbito social, ambiental e no crescimento ecológico” 2IMT2	Âmbito	Ámbito

O fenômeno foi encontrado nas produções de seis informantes, sendo dois com certificação de nível intermediário e os outros quatro com certificação de nível intermediário superior. As inadequações surgiram nas tarefas 01, 02 e 04.

4.1.9 Outros casos

Produções dos informantes	Forma correta em PB	Forma correta em LE
“ <u>Crecimênto</u> econômico e social” 6IST2	Crescimento	Crecimiento
“Mas os carros que circulam o fazem com maior quantidade de passageiros, o que se traduz em menos poluição e <u>econõmia</u> ” 6IST3	Economia	Económia

Neste caso, o que nos chama a atenção, além dos desvios em “crecimênto” e “econõmia”, é o fato de a inadequação partir do mesmo candidato. Na primeira tarefa, o informante registra a forma correta, segundo a gramática normativa, do adjetivo “econômico” no entanto, na tarefa 3, o candidato utiliza til para “acentuar” o substantivo “econõmia”, criando a inadequação, uma vez que “economia” não recebe acento. Num claro processo de transferência interlingual, por analogia, o sujeito, percebendo a nasalidade e sabendo que, em português, bem como em guarani, o til é marca de nasalidade na grafia de certas vogais, aplica-o. Em guarani⁴⁶, há seis vogais nasais representadas pelo til, ã; ã; ã; ã; ã; ã, e assim, ao nasalizar o substantivo “economia”, o candidato registra suas impressões sobre o processo de nasalização da

⁴⁶ <http://www.staff.uni-mainz.de/lustig/guarani/ortografia/ortografia.html>

língua guarani na ortografia da língua portuguesa. Há de se considerar que ambas as línguas, por questões históricas, compartilham nasalidade.

Em relação à ocorrência “crescimêto”, consideramos ser um erro de gráfia, pelo fato de o uso do acento circunflexo afetar a grafia da palavra “crescimento”.

O informante recebeu certificação de nível intermediário superior; as ocorrências foram registradas nas tarefas 02 e 03. Na ficha de inscrição, o informante declara ter conhecimento da língua guarani.

4.1.10. Semântico

As inadequações analisadas neste item geraram sensação de estranheza, obrigando-nos a uma releitura e, à produção de inferências para a compreensão da unidade lexical registrada e o sentido atribuído na oração. Um dos erros causados por problemas de grafia está no vocábulo “dozes”. Em português, “doze” é numeral, e não recebe morfema de plural “s”. Em espanhol, o numeral “doze” graficamente será “doce”, que, em português, corresponde ao substantivo feminino “doce”, definido como ‘confeção culinária em que entra açúcar ou outro adoçante’. (DICIONÁRIO AURÉLIO, versão digital 5.13). A confusão semântica origina-se por se tratar de unidades lexicais com sentidos e grafias distintas.

Produções dos informantes	Forma correta em PB	Forma correta em LE
“Tem imagem para voce mais o menos como deve sair os <u>dozes</u> que voce escolho para fazer” 3SCT3	Doce	Dulces
“São de diferentes dozes” 3SCT3	Doces	Dulces
“Este livro contem receitas novas de <u>dozes</u> passo por passo para fazer bem” 3SCT3	Doces	Dulces
“É uma mulher que gosta de fazer <u>dozes</u> , gosta do seu trabalho não têm problema” 3SCT3	Doce	Dulces

--	--	--

Seguindo os critérios da análise de erros, no que se refere ao gramatical, o registro parte de erro gráfico, que afeta o significado das unidades; pelo critério comunicativo, o erro é local por não ser impossível inferir o sentido da mensagem; pelo critério pedagógico, além de ser um erro escrito, também é um erro individual, pois pode vir a desaparecer; segundo o critério etiológico, é um erro por transferência de elementos da língua materna na língua-alvo, causado por analogia ao registro gráfico da língua materna.

No próximo excerto, o desvio parte do acréscimo da consoante “h”, permitindo a ocorrência da unidade léxica “escolha” para “escola”. O uso desse encontro representacional de duas consoantes, simbolizando apenas um som, intitulado dígrafo (CUNHA & LINDLEY CINTRA, 2008, p. 65) gerou confusão na compreensão do leitor. De acordo com o Dicionário Aurélio (versão 5.13), o substantivo feminino “escola” é definido por ‘estabelecimento público ou privado onde se ministra ensino coletivo’; já “escolha”, segundo o Dicionário Aurélio (versão 5.13), na primeira acepção, corresponde ao “ato ou efeito de escolher”. Dessa forma, novamente para a compreensão da oração é preciso inferência e conhecimento compartilhado da proposta textual para que a confusão semântica não cause transtornos ou estranheza, o que nos permitiria afirmar que, do ponto de vista gramatical, o erro não é apenas gráfico, mas também léxico-semântico, pois a grafia afeta ou pode afetar o significado, configurando até mesmo um erro linguístico. O candidato recebeu nível Intermediário de certificação e a ocorrência foi registrada na tarefa 01.

Produções dos informantes	Forma correta em PB	Forma correta em LE
“Entao eu acho que seria uma muito boa idea. Fazer a mesma implementação em nostra <u>escolha</u> para assim gradualmente trocar a mentalidad habitual para uma mais saudable” 6IMT1	Escola	Escuela

O informante recebeu nível intermediário de certificação e a ocorrência foi registrada na tarefa 01.

No fragmento a seguir, há duas inadequações na unidade “mau”, cometidas pelo mesmo informante. A primeira é a não marcação de nasalização da vogal [a] porque em espanhol não há tal marcação (erro interlingual); a segunda, a troca da vogal postônica [o] por [u], de que resulta incongruência de sentido.

Produções dos informantes	Forma correta em PB	Forma correta em LE
“Os convido a ler e saber como se faz receitas de outro mundo de la mau de Alaíde” 7IMT3	Mão	Manos

No que se refere aos erros “semânticos”, os erros foram cometidos por dois informantes que receberam certificação de nível intermediário e um informantes que não recebeu certificação.

4.1.11 Interferência de outra língua estrangeira

Outra ocorrência que, de fato, nos surpreendeu, foi a interferência de uma terceira língua, a língua inglesa, registrada nos substantivos “vegetables” e “sistem” na produção textual de dois informantes.

De acordo com o dicionário bilíngue: Português/Inglês “Longman – Dicionário Escolar”, “vegetables” é classificado como substantivo, na primeira entrada, consta: legume, verdura; em espanhol, de acordo com o *Diccionario de la lengua española* (DRAE, 23. edición, versión electrónica), na terceira e na quarta entrada: 3. s.m. Ser orgânico que crece y vive, pero no muda de lugar por impulso voluntario; 4. s.m. pl. P. Rico. Hortalizas en general. Em português, de acordo com o dicionário digital Aurélio (versão 5.13), o verbete “vegetal” é classificado como substantivo masculino e, na segunda acepção é definido como: 2. Espécime do reino das plantas (ou reino vegetal). [Pl.: *-tais.*].

Tanto em língua portuguesa, quanto nas línguas inglesa e espanhola, o vocábulo “vegetal” pertence à classe dos substantivos. O registro desse vocábulo é graficamente próximo em língua espanhola, em língua portuguesa e em língua inglesa,

no entanto um possível desconhecimento da grafia do vocábulo em língua portuguesa fez que o informante o registrasse na sua segunda língua estrangeira, no caso, o inglês.

Ainda no que se refere à interferência de outra língua estrangeira, tivemos o registro da unidade lexical “sistem” (que, em inglês, ortograficamente seria “system”) para definir “sistema”; em espanhol e em português, o vocábulo tem o mesmo sentido e mesma grafia.

Produções dos informantes	Forma correta em PB	Forma correta em LE	Forma correta em LI
“O objetivo deste projeto é ter uma horta com os principais <u>vegetables</u> onde os alunos possam plantar e logo colher como parte de trabalhos na escola” 2IMT1	Vegetais	Vegetales	Vegetables
“Os <u>sistem</u> pesquisará uma pessoa que faça o mesmo trajeto” 5IMT4	Sistema	Sistema	System
“O pagamento você pode fazer com a pessoa mesmo mas o site tem um <u>sistem</u> de créditos pre-pagos que te facilitará o problema de pagamento” 5IMT4	Sistema	Sistema	System

O emprego de estrangeirismos, segundo os critérios elencados por Durão (2004), se enquadra no critério etiológico por transferência, mediante emprego de vocábulos estrangeiros causado por desconhecimento da forma correta da língua objeto de estudo.

Os informantes receberam certificação com nível intermediário, no entanto, em tarefas distintas, sendo a primeira ocorrência na tarefa 01 e a segunda, na tarefa 02. Ambos os informantes declararam, na ficha de inscrição, que possuíam conhecimento em língua inglesa.

4.1.12 Empréstimo da Língua Materna

Nas produções a seguir identificadas, elencamos as ocorrências com os empréstimos da língua materna.

Produções dos informantes	Forma correta em PB	Forma correta em LE
“É melhor oferecer <u>productos</u> naturais de uma Horta Ecológica que salgadinhos com bastantes conservantes” 1SCT1	Produtos	Producto
“Ontem eu vi uma reportagem sobre escolas no Rio Grande do <u>Sur</u> que têm um projeto semelhante” 3IST1	Sul	Sur
“Espero que você considere esse bonito <u>projecto</u> ” 8IMT1	Projetos	Projectos
“Queremos plantar em lugares não ocupados como verduras, alface, tomate, entre outros e <u>arboles</u> ” 3SCT1	Árvores	Árboles
“Entao eu acho que seria uma muito boa <u>idea</u> . Fazer a mesma implementação em nostra escolha para assim gradualmente trocar a mentalidad habitual para uma mais saudable” 6IMT1	Ideia	Idea
“Entao eu acho que seria uma muito boa idea. Fazer a mesma implementação em nostra escolha para assim gradualmente trocar a <u>mentalidad</u> habitual para uma mais saudable” 6IMT1	Mentalidade	Mentalidad
“Depois eles fariam as práticas na escola, semeando as <u>hortalizas</u> ” 5IST1	Hortalças	Hortalizas
“O projeto consiste em incluir na carga horaria da escolha o cultivo de <u>hortalizas</u> livres de agrotóxicos” 7IMT1	Hortalças	Hortalizas
“Depois aulas práticas de como fazer os <u>canteros</u> , composições dos alimentos, sol que precisam as sementes” 8IST1	Canteiros	Canteros

“A minha <u>sugerencia</u> está baseada na realização de um projeto incluindo a instituição inteira” 7IST1	Sugestão	Sugerencia
“O programa “cultivando Água Boa” vêm desenvolvendo-se desde 2003 por a Itaipu Binacional, foi planejado por organizações governamentais e comunidades <u>locales</u> ” 2SCT2	Locais	Locales
“Com apoio do Poder Público de Paraguá e Brasil, países integrantes do tratado comunidades <u>locales</u> e organizações privadas” 8IST2	Locais	Locales
“O suceso que alcanzó foi <u>gracias</u> a que a usica hidrelétrica Itaipu Binacional é um evento científico sobre o desenvolvimento sustentável” 6IMT2	Graças	Gracias
“A participação e colaboração das pessoas participantes neste projeto, mais de 1 <u>millón</u> de pessoas em 29 municipios do estado de Parana” 7IMT2	Milhão	Millón
“104.000 <u>hectáreas</u> ” 6IST2	Hectares	Hectáreas
“São mais de 100 ações destinadas à melhorar a qualidade de vida dos moradores, em <u>armonia</u> com a natureza” 1AVT2	Harmonia	Armonia
“O programa é o <u>siguiente</u> ” 6IMT4	Seguinte	Siguiente
“A plataforma da organização consiste em se registrar no programa com o chefe ou <u>encargado</u> da sua seção ou no escritório da gerencia de Recursos Humanos” 7IST4	Encarregado	Encargado
“De acordo a posto de combustível, pedágios e <u>estacionamiento</u> ” 5IST4	Estacionamento	Estacionamiento
“A plataforma da organização consiste em se registrar no programa com o chefe ou encargado da sua seção ou no escritório da <u>gerencia</u> de Recursos Humanos” 7IST4	Gerente	Gerencia

De acordo com os dados, podemos considerar que, quando o informante não tem conhecimento da unidade lexical na língua-alvo, ele desenvolve estratégias com o intuito de suprir as falhas ou vazios de aprendizagem para registrar a mensagem que necessita transmitir. Nesses casos, o informante apropria-se de unidades lexicais da língua materna, transmitindo-as para a língua-alvo. Os empréstimos da língua materna, observados os critérios descritos, enquadram-se, segundo o critério etiológico, em erros por transferência de elementos da LM na LE. De certa forma, todas as formas registradas são semelhantes graficamente em ambas as línguas; o sujeito também poderia ter em mente a forma gráfica na língua materna, gerando extensão por analogia e falta de habilidade ou conhecimento dos aspectos que as diferenciam.

As ocorrências foram verificadas em textos de três informantes que não receberam certificação; três informantes com certificação de nível intermediário; cinco informantes com nível de intermediário superior e um informante com nível de avançado. As ocorrências foram registradas nas tarefas 1, 2 e 4.

4.1.12. Casos de fronteira

Os “casos de fronteira” são definidos, de acordo com Durão (2004, p. 247), como:

una formación de hipótesis para las que los estudiantes parten de conocimientos que poseen, tanto de la LM como de la LE y “crean” palabras según su observación personal. Por tanto, lo que denominamos casos de frontera son préstamos desde la LM que sufren alguna adaptación fonémica o gráfica, tomando como referencia el sistema de la lengua meta⁴⁷.

Torijano Pérez (2003, p. 384) complementa a definição de Durão (2004): “en la medida en que el estudiante toma el modelo de su lengua de origen y lo moldea

⁴⁷ Uma formação de hipóteses que os estudantes partem dos conhecimentos que possuem, tanto da LM, quanto da LE e “criam” palavras segundo suas observações pessoais. Por tanto, o que denominamos casos de fronteira são empréstimos da LM que sofrem alguma adaptação fonêmica ou gráfica, tomando como referencia o sistema da língua-alvo. (T.N.)

según las nuevas circunstancias, no suficientemente aprendidas, de la lengua de destino⁴⁸”.

A análise do cópuz revelou que os “casos de fronteira” foram o segundo mais frequente item de ocorrência, com 17% dos casos registrados. Nos excertos a seguir, pudemos ratificar os conceitos propostos por Durão (2004) e Torijano (2003).

Verificamos que há uma interferência morfológica da língua materna do informante sobre as unidades lexicais do português (critério gramatical). Pudemos considerar que esses informantes possuem conhecimentos da língua-alvo e aplicam regras da língua materna (critério etiológico, por transferência), criando novas unidades de acordo com o que acreditam ser a forma correta, sejam elas por semelhanças gráficas ou extensão por analogia. Vejamos.

Produções dos informantes	Forma correta em PB	Forma correta em LE
“Precisamos fazer este Projeto por que têm muitas crianças ainda em crescimento e devemos fazer uma concentização para o <u>ciudadão</u> a importância da ordem ecológica e da boa alimentação” 1SCT1	Cidadão	Ciudadano
“Nos os <u>ciudadão</u> também devemos de cuidar agua como não tirando papel o contaminando porque é tambem de nossa parte de vida” 3SCT2	Cidadão	Ciudadano

Em relação a “ciudadão”, observamos que, nas duas ocorrências, a lexia “ciudad” foi emprestada da língua materna e o afixo “ão” emprestado da língua-alvo, criando o vocábulo “ciudadão”. Assim, é possível observar que a ocorrência nesse caso mantém uma relação padronizada de construção. O morfema da língua materna e o afixo da língua-alvo foram registrados nas tarefas 1 e 2, por dois candidatos distintos.

Nos fragmentos que seguem, as unidades lexicais “antiguedade”, “idade”, “ventajas”, “disminuição”, “propietária”, “consecuência”, “novedades”,

⁴⁸ A medida que o estudante toma o modelo de sua língua de origem e o molda segunda as novas circunstancias, não suficientemente aprendidas, da língua-alvo. (T.N.)

“asesoramento”, “obrigação” e “poluição” também correspondem ao “casos de fronteira”, ou seja: parte do vocábulo emprestado da língua materna que, associado à língua-alvo, cria uma unidade lexical mista. Vejamos:

Produções dos informantes	Forma correta em PB	Forma correta em LE
“Os carros velhos que já passaram 5 anos de <u>antiguedade</u> vai ter multa por jogar fumaza demais pelo ar” 1SCT2	Antiguidade	Antiguedad
“Nascida em Minas Gerais, Alaide chegou ao Rio aos 13 anos de <u>idade</u> ” 1SCT3	Idade	Edad
“Considero que é um projeto que vale a pena pelas numerosas <u>vantagens</u> que presenta para a comunidade escolar” 4IMT1	Vantagens	Ventajas
“Este sistema tem muitas <u>vantagens</u> , vocês poderan compartilhar seus gastos de combustível” 7IMT4	Vantagens	Ventajas
“São muitos os beneficios que com ela vêm como a <u>diminuição</u> de pago de combustível” 2IMT3	Diminuição	Disminución
“Cozinheira e <u>proprietária</u> do botequim Chico & Alaíde, no Leblon, ela costuma rabiscar combinações de ingredientes que lhe vêm à cabeça enquanto dorme” 7IMT3	Proprietária	Propietaria
“O programa foi elaborado á <u>consequência</u> das Inundações no estado de Paraná ao Este, por causa da construção da Usina de Itaipú” 8IST2	Consequência	Consecuencia
“Alaide trae para nos às últimas <u>novedades</u> acerca de seus bolinhos dos sonhos” 6IMT3	Novidades	Novedades
“Contando com o <u>asesoramento</u> dos professores de biologia, matemáticos” 7IMT1	Assessoramento	Asesoramiento
“Toda a pupulação têm que ter conciência dos problemas que está ocorrendo as reservas de água doce, por então, todos têm a <u>obrigação</u> de compartilhar a responsabilidade de evitar sua degradação” 2SCT2	Obrigaçã	Obligación

“Agora você pode ser parte de uma solução ao problema da <u>poluição</u> do ar, o congestionamento do trânsito e a economia” 5IMT4	Poluição	Polución
--	----------	----------

No fenômeno “casos de fronteira”, obtivemos o registro de erros por parte de 03 informantes que não receberam certificação, totalizando 38% das ocorrências; de 05 informantes que receberam certificação de nível Intermediário, totalizando 54% das ocorrências; e 01 informante que recebeu certificação de nível Intermediário Superior, totalizando 8% das ocorrências. As ocorrências foram registradas em todas as tarefas.

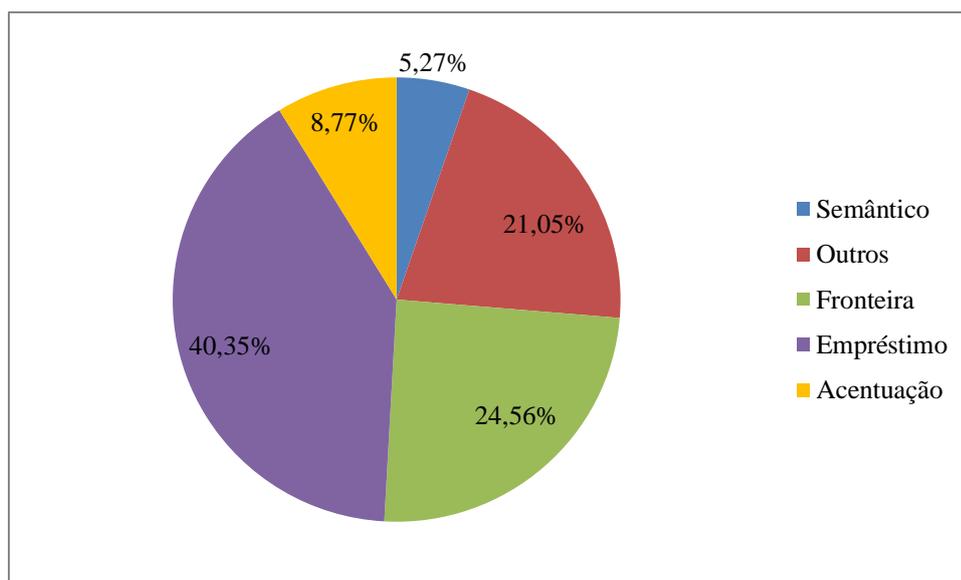
A partir da análise das ocorrências registradas pelos informantes selecionados para este trabalho, verificamos que todos os cometeram desvios (orto)gráficos e desvios semânticos registrados graficamente. Constatamos também que, das ocorrências concatenadas, os índices referentes aos itens semânticos (casos de fronteira e empréstimos da LM) e aos itens gráficos (circunflexo; acento agudo; agudo em excesso; nasais; hífen; cedilha; confusão de fonemas; interferência de outra língua estrangeira; palavras similares nas duas línguas, mas com acento distinto e outros casos) tiveram o mesmo percentual de ocorrências.

No que tange aos substantivos analisados, nas 92 produções dos 23 informantes paraguaios oriundos do Departamento Central selecionados para este trabalho, notamos a ocorrência da interferência da língua guarani apenas no item sobre nasalidade, valendo retomar que ambas as línguas compartilham esse traço linguístico. Por fim, ressaltamos que todos os informantes cometeram algum tipo de desvio em relação aos substantivos.

4.2 ADJETIVOS

Assim como elaborado na classe dos substantivos, também consideramos necessária a quantificação dos erros referentes à classe dos adjetivos, conforme podemos visualizar no gráfico a seguir:

Gráfico 11. Quantificação das inadequações: adjetivos



Fonte: Levantamento dos dados feito pela autora e a execução dos dados no gráfico pela geógrafa Ana Carolina Freschi

Conforme a quantificação dos resultados apresentados no Gráfico 11, as ocorrências referentes aos adjetivos foram: 8,77% para “acentuação”; 5,27% para questões “semânticas”, totalizando 14,04% das ocorrências; 40,35% para os “empréstimos” da língua materna; 24,56% para os casos de “fronteira”, com o maior percentual, totalizando 64,91%; 21,05% para “outros” casos.

4.2.1 Acentuação

Retomando a descrição sobre o uso do acento circunflexo (^) no item 4.1.1, o acento em língua portuguesa é utilizado para marcar o timbre semifechado nas vogais tônicas [a], [e] e [o]. No excerto a seguir, o erro decorre da acentuação da unidade “novo”, inexistente em língua portuguesa.

No segundo excerto, o registro, por parte do sujeito, é feito por meio do uso do acento agudo em “origináís”, não havendo uma explicação gramatical em ambas as línguas para a marcação com acento gráfico, a não ser o timbre aberto da vogal.

No terceiro excerto, o informantes omite o acento circunflexo em “economico”, palavra que, de acordo com as regras gramaticais da língua portuguesa, deveria ser acentuada, por ser proparoxítona.

Produções dos informantes	Forma Correta em PB	Forma Correta em LE
“Estou promovendo un <u>novô</u> programa para ajudar o meio ambiente e a vocês” 8ITT1	Novo	Nuevo
“Eu acredito que este livro vai ser um sucesso total, já que poucas vezes temos a possibilidade de ler receitas tão boas e <u>origináís</u> ” 5IST2	Originais	Originales
“A sustentabilidade só é possível enquanto o crescimento economico e social vão da mão de meio ambiente” 3ITT2	Econômico	Económico

De acordo com o critério gramatical, trata-se de erros gráficos, por afetar a grafia; a ocorrência não se enquadra nos critérios linguístico e comunicativo; pelo critério pedagógico, são erros individuais, que podem vir a desaparecer com o tempo; pelo critério etiológico, foram classificados como erros intralinguísticos por simplificação, decorrentes da aplicação inadequada das regras gramaticais da língua-alvo.

Os erros foram registrados por três informantes distintos, sendo dois certificados com nível intermediário e um com nível intermediário superior, nas tarefas 1 e 2.

4.2.2 Semântico

Conforme já descrito no item 4.1.10, os erros causados por questões semânticas geram, de certa forma, sensações de estranheza, bem como necessidade de inferência e releitura do enunciado.

No adjetivo registrado a seguir, o informante, por meio da confusão de grafemas e semelhança gráfica, registra o adjetivo de dois gêneros “doce” – 1. Que tem sabor como o do mel ou o do açúcar. 2. De sabor agradável (DICIONÁRIO AURÉLIO, versão digital 5.13), como numeral. A confusão semântica origina-se por se tratar de unidades lexicais com sentidos e grafias distintas.

Produções dos informantes	Forma Correta em LP	Forma Correta em LE
“Estou lançando este livro para todos meus clientes e pessoas que estão interessando em saber cozinhar coisas <u>dozes</u> os segredos que têm e para que se sinta uma pessoa profissional dentro da sua casa” 3SCT3	Doces	Dulces

No excerto que segue, os informantes registram a unidade “afeitadas”, para o que seria “afetadas”, e a unidade poderia gerar confusão semântica com o verbo “afeitar”, Reg. (Rio Grande do Sul), ato de barbear-se (DICIONÁRIO AURÉLIO, versão digital 5.13).

Produções dos informantes	Forma Correta em LP	Forma Correta em LE
“Por meio da criação de comites gestores nas localidades <u>afeitadas</u> , conseguir discutir o problemas e as possíveis soluções, fazer planejamentos de trabalho” 8IST2	Afetadas	Afectadas
“Graças a ele já foi recuperado mais de 1200 quilômetros de extensão, de áreas <u>afeitadas</u> pela Itaipu” 5IST2	Afetadas	Afectadas

Enquadramos a ocorrência, pelo critério gramatical, como erro léxico-semântico, por afetar o significado das lexias; pelo critério linguístico, entendemos tratar-se de erro por adição de uma unidade, criando a possível significação; pelo critério comunicativo, o erro gera ambiguidade de sentido; pelo critério pedagógico, enquadra-se em individual e escrito; a ocorrência não se enquadra em outros critérios.

4.2.3 Empréstimos da língua materna

Nas ocorrências abaixo, agrupamos todos os erros causados por empréstimos da língua materna.

Produções dos informantes	Forma Correta em LP	Forma Correta em LE
“Adicionalmente, se der certo, poderemos substituir os legumes comprados na contina pelos legumes cultivados na nossa <u>propia</u> escola” 1AVT1	Própria	Propia
“Em Brasil, eles estão cultivando seus <u>propios</u> alimentos, são as crianças e os jovens o que trabalham em isso” 3ITT1	Próprios	Propios
“O Programa Cultivando Água Boa demonstra que os recursos naturais pôde-se utilizar para gerar energia <u>limpia</u> sim alterar o recurso natural e o equilíbrio do medio ambiente” 6ITT2	Limpa	Limpia
“Sabemos que muitos alunos têm maus hábitos <u>alimentários</u> e que também muitos vêm de famílias pobres” 1IST1	Alimentícios	Alimentarios
“Minha ideia é mudar os hábitos <u>alimentários</u> atraves da implementação de um projeto Horta Ecológica nossa escola” 5IST1	Alimentícios	Alimentarios
“Uma merendeira prepararia os alimentos, e os alunos mudariam seus hábitos <u>alimentários</u> comendo mais saladas” 5IST1	Alimentícios	Alimentarios
“Acredito que todos os alunos gostarão de participar deste projeto, além de poder acrescentar seus conhecimentos e	Alimentícios	Alimentarios

ajudar a melhorar seus hábitos <u>alimentários</u> e de sua comunidade” 5IST1		
“O projeto será desenvolvido conjuntamente com os professores de: biología, matemática, física e química. Os alunos aprenderam a cultivar produtos sem agro-toxicos, trocaram seus hábitos <u>alimentarios</u> por outros hábitos mais saudáveis” 9IST1	Alimentícios	Alimentarios
“Os alunos poderão trabalhar na horta escolar semanalmente, mas todos deverão tomar as medidas de higiene <u>adecuadas</u> como o uso de luvas para manipular a terra” 4IST1	Adequadas	Adecuadas
“Embora ela tenha métodos pouco ortodoxos a Alaíde é considerada na atualidade uma celebridade entre os boêmios cariocas. É pouco <u>común</u> , certo?” 8IST3	Comum	Común
“Entao eu acho que seria uma muito boa ideia. Fazer a mesma implementação em nossa escola para assim gradualmente trocar a <u>mentalidad</u> habitual para uma mais saudable” 6ITT1	Mentalidade	Mentalidad
“Eles trocavam os hábitos alimentícios para uma alimentação mais <u>saudable</u> ” 6ITT1	Saudável	Saudable
“Também é para admirar que todos os alunos ficam orgulhosos e com mais motivação para trocar o hábito normal por um mais <u>saudable</u> ” 6ITT1	Saudável	Saudable
“Entao eu acho que seria uma muito boa ideia. Fazer a mesma implementação em nossa escola para assim gradualmente trocar a <u>mentalidad</u> habitual para uma mais saudable” 6ITT1	Saudável	Saudable
“Cozinheira e <u>proprietária</u> do botequim Chico & Alaíde, no Leblon, ela costuma rabiscar combinações de ingredientes que lhe vêm à cabeça enquanto dorme” 7ITT3	Proprietária	Propietaria
“Todos os segredos de sua iguarias psicografadas e do sabor <u>inigualable</u> da sua comida” 6ITT3	Inigualável	Inigualable

“Os alunos poderão trabalhar na horta escolar semanalmente, mas todos deverão tomar as medidas de higiene <u>adecuadas</u> como o uso de luvas para manipular a terra” 4IST1	Adequadas	Adecuadas
“Com apoio do Poder Público de Paraguái e Brasil, países integrantes do tratado comunidades <u>locales</u> e organizações privadas” 8IST2	Locais	Locales
“O programa “cultivando Água Boa” vêm desenvolvendo-se desde 2003 por a Itaipu Binacional, foi planejado por organizações governamentais e comunidades <u>locales</u> .” 2SCT2	Locais	Locales
“Senhor diretor assim os alunos estaram <u>contentos</u> porque sua opinião é importante para nos.” 3SCT1	Contentes	Contentos
“Atenciosamente esperando sua <u>pronta</u> resposta” 7ITT1	Rápida	Pronta
“A través delas trasseron um grande crescimento <u>econômico</u> ” 6ITT2	Econômico	Económico

De acordo com os dados quantificados no gráfico 11, podemos considerar que o item “empréstimo da língua materna”, no caso dos adjetivos, foi o de maior ocorrência e o que mais demonstrou o desconhecimento das unidades lexicais na língua-alvo pelos informantes. Assim como já descrito no item 4.1.12, consideramos que o informante apropriou-se das lexias da LM e as transferiu para a LA. Os empréstimos da LM são, de acordo com Durão (2004), classificados, pelo critério etiológico, como transferências de elementos da língua materna na língua estrangeira, por semelhanças gráficas e extensão por analogia, decorrentes do fato de se interpretarem determinadas formas da LM como semelhantes na LE. Os erros também afetam a grafia das palavras (critérios gramatical), porém os outros critérios não se aplicam a eles.

As ocorrências foram registradas por 11 informantes, sendo 02 que não receberam certificação; 03 com certificação de nível intermediário; 05 com nível

intermediário superior; 01 com certificação de nível avançado. Os erros foram registrados nas tarefas 1, 2 e 3.

4.2.3 Casos de fronteira

Retomando os “casos de fronteira” mencionados por Durão (2004) e Torijano Pérez (2003), podemos afirmar que nosso cópuz apresenta casos de criação de unidades lexicais “mistas”, que o sujeito que as registra modela-as a partir da língua materna para a língua-alvo, mediante formulação de hipóteses e adaptações da língua-alvo.

No uso dos adjetivos, a ocorrência desse fenômeno foi de 24,56%, o segundo fenômeno mais frequente nas produções escritas. Vejamos:

Produções dos informantes	Forma Correta em LP	Forma Correta em LE
“O programa “cultivando Água Boa” vêm desenvolvendo-se desde 2003 por a Itaipu Binacional, foi planejado por organizações <u>gubernamentais</u> e comunidades locais.” 2SCT2	Governamentais	Gubernamentales
“O calor e o frio <u>insuportável</u> , já esta piorando cada vez mais o planeta a cauda da nossa irresponsabilidade. Precisamos atuar todas as pessoas, tanto do Brasil como otros países.” 1SCT2	Insuportável	Insoportable
“Considero que o plano é ótimo para poder combater a pior e maior das doenças <u>actuais</u> ” 10IST1	Atuais	Actuales
“Nós conhecemos agora a vida dela, graças a sua ilimitada <u>creatividade</u> e com a vesta sempre para o frente, ela conseguiu seu objetivo” 2SCT3	Criatividades	Creatividad
“Também teve-se um maior equilíbrio entre os pilares naturais, sociais e económicos, com um alto crescimento deste último por causa da sustentabilidade deste recurso <u>invaluável</u> ” 2SCT2	Inestimável	Invaluable
“Por meio da criação de comites gestores nas	Afetadas	Afectadas

localidades <u>afeitadas</u> , conseguir discutir o problemas e as <u>posíveis</u> soluções, fazer planejamentos de trabalho” 8IST2		
“Considero que o plano é ótimo para poder combater a pior e maior das doenças <u>actuais</u> ” 10IST1	Atuais	Actuales
“Alimentando eles com alimentos saudáveis, porque temos um índice de obesidade muito alto” 8ITT1	Saudáveis	Saludable
“O primeiro emprego que ela tinha foi como arrumadeira e vendia tortas a restaurantes” 3SCT3	Primeiro	Primer
“Alaíde começou fazendo bolinhos gostosos depois de um sonho, é <u>incrível</u> , cada vez que ela vai dormir têm um cardeninho de anotações onde ela dormindo com olhos fechados escreve todos seus temperos.” 1SCT3	Incrível	Increíble
“Os índices de obesidade na população são cada vez maiores, isto é devido a uma má alimentação dos <u>jovens</u> ?” 5IST1	Jovens	Jóvenes
“Aproveito a oportunidade para chamar aos <u>jovens</u> a trabalhar neste programa e em outros deste tipo” 5IST2	Jovens	Jóvenes

Os registros dos adjetivos também mostraram que há uma interferência morfológica da língua materna do informante sobre as unidades lexicais da língua em processo de aquisição/aprendizagem.

Em relação aos critérios da análise de erros, o gramatical, tanto ortográfico como morfológico; aplicado o critério linguístico, identificam-se erros são por adição de um morfema; o critério comunicativo, o erro visto pela perspectiva do ouvinte, por sua vez, não se aplica às ocorrências, pois não gerariam nenhum problema de comunicação. Pelo critério pedagógico, os erros são de produção, por serem criados a partir das propostas dos aprendizes em relação aos enunciados, podendo ser total ou parcialmente errados. Aplicado o critério etiológico, os itens são enquadrados em

erros por transferência pelo fato de os aprendizes empregarem elementos da língua materna na língua estrangeira, por faltarem-lhes habilidade e por desconhecerem elementos gramaticais que distinguem a língua estrangeira da língua materna.

Dos 7 sujeitos que registraram as ocorrências, 3 não receberam certificação, 1 foi certificado com nível intermediário e 3 foram certificados com nível intermediário superior; os erros foram nas tarefas 1, 2 e 3.

4.2.4 Outros casos

Nas ocorrências abaixo, registradas pelos informantes, notamos algumas confusões gráficas entre vogais e consoantes, seja por trocas, omissões ou acréscimo. Vejamos:

Produções dos informantes	Forma correta em LP	Forma correta em LE
<u>Escreto</u> pela cozinheira de Minas Gerais Alaíde Carneiro - 8IST3	Escrito	Escrito
“O programa já é implementado em 29 Municipios de Paraná, por meio do cultivo da terra de forma <u>correita</u> ” 8IST2	Correta	Correcta
“Graças a ele já foi recuperado mais de 1200 quilómetros de extensão, de áreas <u>afeitadas</u> pela Itaipu” 5IST2	Afetadas	Afectadas
“Por meio da criação de comites gestores nas localidades <u>afeitadas</u> , conseguir discutir o problemas e as possíveis soluções, fazer planejamentos de trabalho” 8IST2	Afetadas	Afectadas
“Vai ser ótimo para nossa empresa e também para nossa cidade, melhorando assim a qualidade de vida e poder cuidar o <u>ambente</u> ” 2SCT4	Ambiente	Ambiente
“O Programa Cultivando Água Boa demonstra que os recursos naturais pôde-se utilizar para gerar energia limpa sem alterar o recurso natural e o equilibrio do medio <u>ambente</u> ” 6ITT2	Ambiente	Ambiente

“Você alguma vez sonhou com ideias <u>revolucionaria</u> ?” 5ITT3	Revolucionária	Revolucionaria
“Junto com poderes públicos e organizações não <u>bovernaméntais</u> ” 4ITT2	Governamentais	Gubernamental

Os erros elencados como “outros erros” foram classificados segundo diferentes critérios (gramatical, linguístico, pedagógico e etiológico), já que afetaram a forma da unidade lexical, houve adição ou omissão de morfema na lexia, foram individuais, podendo desaparecer conforme o empenho na aprendizagem da LE; houve também um erro de escrita e de produção e, em alguns casos, apresentaram-se aspectos de semelhança gráfica ou ortográfica com a língua materna do informante. Foi identificado ainda um erro intralinguístico, revelador de dificuldade de aplicação das regras ortográficas da língua estrangeira.

Os erros foram cometidos por 7 informantes, 1 informante não recebeu certificação, 3 informantes certificados com nível intermediário e os outros 3 com certificação de nível intermediário. As ocorrências foram registradas nas tarefas 2, 3 e 4.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho propôs o estabelecimento de um quadro prévio, cujos resultados pudessem contribuir com falantes de outras línguas na aquisição/aprendizagem da língua portuguesa como língua estrangeira.

No que se refere aos caminhos que nos levaram a este trabalho, pudemos verificar que as políticas bilaterais entre os governos brasileiro e paraguaio, desde a década de 1940, têm impulsionado o ensino da língua portuguesa no Paraguai. Isso se deu inicialmente com a sistematização de acordos entre o Ministério da Educação e a Escola de Humanidades, por meio da cooperação com a Universidade Nacional de Assunção, e posteriormente com a construção do espaço físico da Faculdade de Filosofia junto com o Colégio Experimental Paraguai Brasil e também com a ida da Missão Cultural Brasileira a Assunção. A criação do CEB e da Escolinha de Artes também foram fatores que impulsionaram a difusão da língua portuguesa no país vizinho.

Além dos tratados e acordos de cooperação entre os dois países, outro fator determinante para o interesse na aquisição/aprendizagem da língua portuguesa é a proximidade: há algumas cidades cujo limite fronteiro é determinado por apenas uma rua, o que proporciona às línguas locais a livre circulação pelos habitantes da região. Sobre esse fator, verificamos que 52,10% dos candidatos inscritos ao exame Celpe-Bras eram oriundos das regiões limítrofes com o Brasil. Necessário ressaltar também que esse fator físico impulsiona a procura pela obtenção do certificado em língua portuguesa para estrangeiros.

No Departamento Central, apesar do encerramento de algumas atividades desenvolvidas pelo governo brasileiro no país, como a Escolinha de Artes, ainda são mantidas algumas atividades proporcionadas pela embaixada brasileira e outros institutos, e espaços são destinados para a aquisição/aprendizagem da língua portuguesa, de forma diferenciada das regiões de fronteira, favorecendo o convívio de diferentes línguas no cotidiano.

Além desses espaços, outro diferencial para o interesse na aquisição/aprendizagem da língua portuguesa no Departamento Central é proporcionado pelo convênio para estudantes (PEC-G e PEC-PG), que o Brasil mantém com o governo paraguaio: 96% dos candidatos declararam estar interessados na candidatura, movimentando a aplicação do Celpe-Bras no Paraguai. A demanda pelo exame está relacionada ao interesse de ascensão a um “mundo” melhor, que proporcionaria ao estudante estrangeiro a possibilidade de cursar ensino superior em um país consideravelmente estabilizado econômica e educacionalmente.

De fato, ao se dedicar à aprendizagem de uma língua estrangeira, o aprendiz visa, com raríssimas exceções, além do conhecimento, a novas oportunidades pessoais e financeiras. Afinal, falar uma língua ou outras línguas representa prestígio social em qualquer comunidade ou meio cultural. Pudemos verificar também que os paraguaios residentes no Departamento Central e interessados na aquisição/aprendizagem da língua portuguesa são jovens, escolarizados, falam outras línguas estrangeiras, estudam em média de um a dois anos a língua portuguesa e a maioria é do sexo masculino.

Conforme discutido no capítulo teórico, a Análise de Erros visa ao contraste da Língua Materna do aprendiz em relação à língua que está em processo de aquisição, com o intento de identificar e analisar os desvios que estão ocorrendo durante o desenvolvimento da aprendizagem. Neste trabalho, verificamos os desvios que ocorreram no momento em que os informantes realizaram o exame de certificação. Pudemos constatar que os 23 informantes selecionados para o trabalho, tanto os que não receberam certificação como aqueles que receberam certificação com nível avançado, cometeram erros em graus diferentes em relação à grafia dos substantivos e dos adjetivos. Uns com maiores porcentagens; outros com menores. É importante mencionar que nem todos os informantes cometeram erros em todas as tarefas, mas todos os informantes de todos os níveis de certificação registraram erros referentes à grafia dos substantivos e dos adjetivos nas tarefas propostas.

Assim, partir das análises das ocorrências registradas pelos informantes selecionados para este trabalho, verificamos que todos os informantes cometeram desvios gráficos e desvios semânticos registrados graficamente. Constatamos também

que, das ocorrências concatenadas, os índices referentes aos itens semânticos (casos de fronteira e empréstimos da LM) e aos itens gráficos (circunflexo; acento agudo; agudo em excesso; nasais; hífen; cedilha; confusão de fonemas; interferência de outra língua estrangeira; palavras similares nas duas línguas, mas com acento distinto e outros casos) tiveram o mesmo percentual de ocorrências.

Dos critérios da análise de erros (gramatical, linguístico, comunicativo, pedagógico, etiológico) propostos por Durão (2004), por se tratar de produções escritas, os mais produtivos e pertinentes foram o gramatical, o etiológico e o pedagógico. Em relação ao critério comunicativo, por este partir da perspectiva do ouvinte, sua aplicabilidade foi reduzida. Identificamos erros locais, que permitiram inferência do sentido da mensagem, e um caso de erro provocado pela impressão generalizada de nasalidade comum entre as línguas portuguesa e guarani, registrado em uma ocorrência de uso do til (~). O critério linguístico também foi pouco aplicável, restringindo-se a casos de adição ou omissão de morfemas.

Constatamos que as questões de interlíngua dos sujeitos permeia, pelo critério gramatical, os níveis gráfico, morfológico (afetaram a forma da unidade lexical) e léxico-semântico (afetaram o significado); pelo critério linguístico, os erros afetaram a forma da unidade no contexto.

Aplicado o critério pedagógico, consideramos que os erros pertenciam ao nível individual (por se tratar da interlíngua de um aprendiz e suas hipóteses para efetuar o registro da tal forma, por ser idiossincrásico e poder desaparecer com o tempo), ao nível escrito (cometidos na escrita, já que o cópulo do trabalho se compôs por produções textuais escritas) e ao nível de produção (pelas hipóteses do indivíduo, elaborada de forma total ou parcialmente equivocada).

Considerado o critério etiológico, os erros por transferência identificados mostraram que, de fato, os aprendizes empregam elementos da língua materna na língua estrangeira, fatores que decorrem das semelhanças fonológicas ou gráficas, da extensão por analogia e do fato de se ter em mente a forma da língua materna. Assim, os registros denunciam a falta de habilidade para distinguir aspectos gramaticais em relação à língua-alvo. Nos erros por transferência, também se enquadra o emprego de vocábulos de outras línguas estrangeiras por desconhecimento da forma correta na

língua-alvo. No cópuz, identificamos uso de vocábulos em língua inglesa no lugar de unidades da língua objeto de estudo do aprendiz.

Ainda segundo o critério etiológico, as ocorrências permearam três dos quatro níveis intralinguísticos: o primeiro, por simplificação de uma aplicação da regra ou pela falta de aplicação das regras gramaticais da língua-alvo; o segundo, por generalização das regras; o terceiro por possível indução causada por uma provável formação equivocada ou parcialmente equivocada por influência de um professor ou de material didático.

Com a realização desta pesquisa, identificamos, classificamos e analisamos, segundo a análise de erros e os critérios elencados por Durão (2004), os erros na escrita de substantivos e adjetivos registrados por candidatos paraguaios do Departamento Central no exame Celpe-Bras de abril de 2013. Mais do que apontar, classificar e analisar os erros dos candidatos, o trabalho vem a contribuir para o início de pesquisas sobre o português como língua estrangeira no Paraguai, estabelecendo um relato das questões históricas, das influências políticas geradas com as assinaturas dos tratados bilaterais e que impulsionam o interesse pela cultura e pela língua portuguesa falada no Brasil, além de os resultados contribuir com sujeitos interessados na aquisição/aprendizagem da língua em questão.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ALMEIDA FILHO, José Carlos de. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In: ALMEIDA FILHO, J. P. (org.). **Português para estrangeiros: interface com o espanhol**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. Questões de interlíngua de aprendizes de português a partir ou com a interposição do espanhol (língua muito próxima). In: SIMÕES, A.R.M.; CARVALHO, A.M.; WEIDEMANN, L. **Português para falantes de espanhol**. Campinas: Pontes Editores, 2004.

ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. **Novas línguas/línguas novas: questões da interlíngua na pesquisa em linguística aplicada**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

ANDRADE, Otávio Goes de. **Interlíngua oral e léxico de brasileiros aprendizes de espanhol**. Londrina: Eduel, 2011.

ARTOS, Secundino Vigón. La Enseñanza de la gramática del español como Lengua Extranjera a Lusófonos. **Actas del XV Congreso Internacional de Asele**. Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Sevilla, 2004.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev., ampl. e atual. Conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BIDERMAN, Maria Teresa Camargo. A estrutura mental do léxico. In: BORBA, Francisco da Silva (org). **Estudos de filologia e linguística**. São Paulo, SP: Edusp, 1981. p. 130-144.

BIDERMAN, Maria Teresa Camargo. As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires; ISQUERDO, Aparecida Negri (orgs). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. V. 1. 2. ed. Campo Grande: Ed. UFMS, 2001, p. 13-22.

BRANDÃO, Luciana. O “quase falar” e a “cara feia do portunhol” interlíngua e fossilização. In: ALVAREZ, Maria Luiza Ortiz. **Novas línguas/línguas novas: questões de interlíngua na pesquisa em linguística aplicada**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012, p. 43-60.

BRASIL. **Centro de Estudos Brasileiros**. Disponível em: <http://cebassuncaopy.blogspot.com.br/> Acesso em: 13 de junho de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Manual do Aplicador ao exame Celpe-Bras 2011/1**. Brasília-DF, 2011a.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Acordo entre os Estados Unidos do Brasil e o Paraguai destinado a sistematizar as Funções da Missão Cultural**

Brasileira em Assunção. Disponível em: http://dai-mre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/1952/b_10/at_download/arquivo Acesso em: 13 de junho de 2014.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Rede Brasil Cultural.** Disponível em: <http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/>. Acesso em: 13 de junho de 2014.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Saiba mais sobre Livio Abramo.** Disponível em: <http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/en/noticias/28-assuncao/146> Acesso em: 13 de junho de 2014.

COLÉGIO EXPERIMENTAL PARAGUAY – BRASIL. Disponível em: <http://www.cepb.una.py/web/> Acesso em: 13 de junho de 2014.

COLIN RODEA, M. **Você não é brasileiro?** Um Estudo dos Planos Pragmáticos na Relação Português/Espanhol. Dissertação de Mestrado, Unicamp, 1990.

CORDER, S.P. **Error Analysis and Interlanguage.** Oxford University Press, 1981.

CUNHA, Celso; LINDLEY CINTRA, Luís F. **Nova gramática do português contemporâneo.** 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. **Análisis de errores en la interlengua de brasileños y de españoles aprendices de portugués.** 2. ed. mod. Londrina: Eduel, 2004.

FERNÁNDEZ, Sonsoles. **Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera.** Edelsa. 1997.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio eletrônico. Versão 5.13.** Positivo Informática. 2004.

FERREIRA, Itacira A. A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la? In: ALMEIDA FILHO, J. P. (org.) **Português para estrangeiros interface com o espanhol.** 2. Ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

FERREIRA, Itacira A. Interface Português/Espanhol. In: ALMEIDA FILHO, J. P. (org.). **Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira.** 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

FLAVIAN, Eugenia; GRETEL, Eres Fernández. **Minidicionário espanhol português/português espanhol.** 16. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GARGALLO, Isabel Santos. **Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua em el marco de la lingüística contrastiva.** Madrid: Editorial Síntesis, 1993.

GARGALLO, Isabel Santos & LOBATO, Jesús Sánchez. **Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2) lengua extranjera (LE)**. Espanha: SGEL, 2008.

GERALDI, J. Wanderley. **Portos de passagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

HOUAISS, Instituto Antônio. **Escrevendo pela nova ortografia: como usar regras do novo acordo ortográfico da língua portuguesa**. 3. ed. São Paulo: Publifolha, 2009.

KOCH, Ingedore G. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

LADO, R. **Introdução à Linguística Aplicada**. Tradução de Vicente Pereira de Souza do original *Linguistics Across Cultures* (1957). Petrópolis: Vozes, 1971.

LOBATO, Lúcia Maria Pinheiro. **A semântica na linguística moderna: o léxico**. Rio de Janeiro, F. Alves, 1977.

MERCOSUL. **Decisões do Conselho do Mercado Comum**. Disponível em: <http://www.sice.oas.org/trade/mrcsrs/decisions/dec0905p.asp> Acesso em: 12 de julho de 2014.

MERCOSUL. **Decisões do Conselho do Mercado Comum**. Disponível em: <http://www.sice.oas.org/trade/mrcsrs/decisions/dec0905p.asp> Acesso em: 12/Julho de 2014.

MERCOSUL. **Tratado de Assunção**. Disponível em: http://www.mdic.gov.br/arquivos/dwnl_1270491919.pdf. Acesso em: 14 de junho de 2014.

MUKAI, Yuki. A interlíngua dos aprendizes brasileiros de língua japonesa como LE. IN: ALVAREZ, Maria Luiza Ortiz. **Novas línguas/línguas novas: questões de Interlíngua na pesquisa em linguística aplicada**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

NICOLAIDES, Christine, SILVA, Kleber Aparecido da., TILIO, Rogério, ROCHA, Claudia Hilsdorf. (orgs.) **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão étnica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: **Nueva gramática de la lengua española. Manual**, Madrid, Espasa Libros, 2010.

REIS, Mariza. **A importância da competência gramatical no ensino comunicativo (inglês)**. São Paulo: Oficina de Textos, 1998.

- ROSA, Maria Carlota. **Introdução à morfologia**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. Proficiência em LE: Considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos de Linguística Aplicada**. Campinas, (36): 11-22, jul/dez, 2000.
- SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. O projeto Celpe-Brás no âmbito do Mercosul: Contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. In: ALMEIDA FILHO, J. P. (org.). **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia**, 2006, Vol. 1, novembro 2006. 01–10.
- SELINKER, Larry. **Interlanguage**. IRAL, x.3, 1972
- SEÑAS: **Diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños**. Universidad de Alcalá de Henares. Departamento de Filología. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- SILVA, Thaís Cristóforo. **Fonética e fonologia do Português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 9. ed., 2ª. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.
- WIDDOWSON, Henry. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução: José Carlos de Almeida Filho. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

ANEXOS

ANEXO I

ANEXO II

ANEXO III

ANEXO IV

ANEXO V

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES

Coleção de Atos Internacionais

N.º 295

**ACÓRDO ENTRE OS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL
E O PARAGUAI DESTINADO A SISTEMATIZAR AS
FUNÇÕES DA MISSÃO CULTURAL BRASILEIRA EM
ASSUNÇÃO**

Concluído no Rio de Janeiro, a 31 de março de 1952, por troca de notas.



NOTA DO GOVERNO PARAGUAIO

Embajada del Paraguay — Rio de Janeiro, el 31 de marzo de 1952.

Señor Ministro,

Tengo el honor de proponer a Vuestra Excelencia que, teniendo en vista la cooperación que desde el mes de febrero de 1944 viene prestando al Ministerio de Educación del Paraguay la Misión Cultural Brasileña, en la antigua Escuela de Humanidades, de conformidad con el deseo en aquella época manifestado al Gobierno brasileño por el Gobierno paraguay; y considerando la conveniencia de sistematizar las funciones de la mencionada misión, así como de regular los derechos y los deberes de la misma, queden adoptadas las bases definidas a continuación.

2. La Misión Cultural Brasileña tiene por finalidad, en primer término, cooperar con la Universidad Nacional de Asunción, suministrando los profesores especialistas de las siguientes disciplinas: Psicología, Didáctica General, Lengua Portuguesa y Literatura Luso-brasileña; en segundo término, colaborar en el desenvolvimiento de otros proyectos, en materia de educación, que puedan ser de interés para el intercambio cultural entre el Brasil y el Paraguay.

3. Además de los profesores de las disciplinas especificadas en el párrafo anterior, podrán, según las conveniencias, ser suministrados por el Gobierno del Brasil otros profesores, todos los cuales quedarán integrados a la Misión Cultural Brasileña.

4. Los profesores de la Misión podrán también enseñar en el Instituto Paraguai-Brasil, Escuela Brasil, o cualquier otra institución, conforme lo juzguen de interés ambos Gobiernos.

Embaixada do Paraguai — Rio de Janeiro, em 31 de março de 1952.

Senhor Ministro,

Tendo em vista a cooperação que, desde o mês de fevereiro de 1944, vem prestando ao Ministério da Educação do Paraguai a Missão Cultural Brasileira, na antiga Escola de Humanidades, segundo o desejo manifestado pelo Governo paraguaio, naquela época, ao Governo brasileiro, e considerando a conveniência de sistematizar as funções da mencionada Missão, assim como de regularizar os direitos e deveres da mesma, tenho a honra de propôr a Vossa Excelência sejam adotadas as seguintes bases definitivas.

A Missão tem por objetivo, em primeiro lugar, cooperar com a Universidade Nacional de Assunção, fornecendo-lhe professores especialistas das seguintes disciplinas: Psicologia, Didáctica Geral, Língua Portuguesa e Literatura Luso-Brasileira; em segundo lugar, colaborar no desenvolvimento de outros projetos, em matéria de educação, que possam ser de interesse para o intercâmbio cultural paraguaio-brasileiro.

O Governo brasileiro poderá, se as conveniências o exigirem, fornecer outros professores, além daqueles encarregados das disciplinas especificadas no parágrafo anterior, os quais ficarão também integrados na Missão.

Os professores da Missão poderão ensinar igualmente no Instituto Paraguai-Brasil, Escola Brasil ou outra qualquer instituição, a critério de ambos os Governos.

5. La Misión Cultural Brasileña, a los efectos de sus actividades específicas, se entienda con el Ministro de Educación del Paraguay, por intermedio de su Jefe.

6. Toda dificultad técnica que se presentare será resuelta por entendimiento directo entre el Ministro de Educación del Paraguay y el Jefe de la Misión.

7. Los profesores de la Misión Cultural Brasileña serán remunerados exclusivamente por el Gobierno brasileño.

8. El Gobierno paraguayo concederá a los Miembros de la Misión Cultural Brasileña el goce de los mismos privilegios y prerrogativas que puedan beneficiar los miembros de las misiones análogas de terceros países.

9. Cualquier miembro de la Misión podrá ser exonerado por conveniencia del Gobierno del Brasil o del Paraguay, o por solicitud del interesado. El retiro de los profesores en cuestión será objeto de un entendimiento previo.

10. La permanencia normal de los miembros de la Misión será de tres años. A criterio del Gobierno brasileño y de comun acuerdo con el Gobierno paraguayo, podrá ser prorrogado dicho término.

11. La presente nota y la que Vuestra Excelencia se digne dirigirme en respuesta constituirán un acuerdo entre los Gobiernos interesados, que será válido a partir de esta fecha y podrá ser denunciado en cualquier momento, con aviso previo de seis meses.

Me valgo de esta oportunidad para renovar a Vuestra Excelencia las expresiones de mi consideración más distinguida.

FABIO DA SILVA.

Su Excelencia el Señor Doctor João Neves da Fontoura, Ministro de Relaciones Exteriores de la República de los Estados Unidos del Brasil.

A Missão Cultural Brasileira se entenderá, por intermédio de seu Chefe, com o Ministro da Educação do Paraguai no que se referir às suas atividades específicas, devendo ser resolvida, por entendimento direto entre ambos, qualquer dificuldade técnica que surgir.

Os professores da Missão serão remunerados exclusivamente pelo Governo brasileiro, concedendo-lhes o Governo paraguai o gozo dos mesmos privilégios e prerrogativas de que se possam beneficiar os membros de missões análogas de terceiros países.

Qualquer membro da Missão poderá ser exonerado por conveniência do Governo brasileiro ou do Governo paraguai, ou a pedido do interessado. Em qualquer desses casos, a retirada dos professores em aprêço se fará mediante entendimento prévio entre os dois Governos.

A permanência normal dos membros da Missão será de três anos, podendo o referido prazo ser prorrogado, a critério do Governo brasileiro e com a aquiescência do Governo paraguai.

A presente nota e a que Vossa Excelência se digne dirigir-me em resposta constituirão um acordo entre os dois Governos interessados, e entrará em vigor a partir desta data e poderá ser denunciado em qualquer tempo mediante aviso prévio de seis meses.

Valho-me desta oportunidade para renovar a Vossa Excelência as expressões de minha mais distinta consideração.

FABIO DA SILVA.

A Sua Excelência o Senhor Doutor João Neves da Fontoura, Ministro das Relações Exteriores da República dos Estados Unidos do Brasil.

NOTA DO GOVERNO BRASILEIRO

Ministério das Relações Exteriores — Rio de Janeiro, em 31 de março de 1952.

DC1/DAI/20/542.6(43).

Senhor Embaixador.

Tenho a honra de acusar recebimento da nota datada de hoje, pela qual Vossa Excelência propõe as bases, abaixo mencionadas, para sistematizar as funções da Missão Cultural Brasileira (doravante denominada Missão) e regular-lhe os direitos e deveres, tendo em vista a cooperação que, desde fevereiro de 1944, vem a mesma prestando ao Ministério da Educação do Paraguai, na antiga Escola de Humanidades, segundo o desejo manifestado pelo Governo paraguai, naquela época, ao Governo brasileiro.

2. A Missão tem por objetivo em primeiro lugar, cooperar com a Universidade Nacional de Assunção, fornecendo-lhe professores especialistas das seguintes disciplinas: Psicologia, Didática Geral, Língua Portuguesa e Literatura Luso-Brasileira; em segundo lugar, colaborar no desenvolvimento de outros projetos, em matéria de educação, que possam ser de interesse para o intercâmbio cultural paraguai-brasileiro.

3. O Governo brasileiro poderá, se as conveniências o exigirem, fornecer outros professores, além daqueles encarregados das disciplinas especificadas no parágrafo anterior, os quais ficarão também integrados na Missão.

4. Os professores da Missão poderão ensinar igualmente no Instituto Paraguai-Brasil, Escola Brasil ou outra qualquer instituição, a critério de ambos os Governos.

5. A Missão se entenderá, por intermédio de seu Chefe, com o Ministro da Educação do Paraguai no que se referir às suas atividades específicas, devendo ser resolvida, por entendimento direto entre ambos, qualquer dificuldade técnica que surgir.

6. Os professores da Missão serão remunerados exclusivamente pelo Governo brasileiro, concedendo-lhes o Governo paraguai o gozo dos mesmos privilégios e prerrogativas de que se possam beneficiar os membros de missões análogas de terceiros países.

7. Qualquer membro da Missão poderá ser exonerado por conveniência do Governo brasileiro ou do Governo paraguai, ou a pedido do interessado. Em qualquer desses casos, a retirada dos professores em aprêço se fará mediante entendimento prévio entre os dois Governos.

8. A permanência normal dos membros da Missão será de três anos, podendo o referido prazo ser prorrogado, a critério do Governo brasileiro e com a aquiescência do Governo paraguai.

9. É-me grato comunicar a Vossa Excelência que o Governo brasileiro concorda com os termos acima expressos da nota mencionada, a qual deverá constituir, juntamente com esta nota, um Acordo entre os dois Governos.

Aproveito a oportunidade para renovar a Vossa Excelência os protestos da minha alta estima e consideração.

JOÃO NEVES DA FONTOURA.

A Sua Excelência o Senhor Doutor Fábio da Silva,
Embaixador do Paraguai.

Departamento de Imprensa Nacional
Rio de Janeiro - Brasil - 1951

Tarefa 1 | Projeto Horta Ecológica

Página 2

Você vai assistir duas vezes a uma reportagem sobre o **Projeto Horta Ecológica**, podendo fazer anotações enquanto assiste.

Você é professor e assistiu à reportagem sobre o **Projeto Horta Ecológica**. Motivado por essa iniciativa, escreva um *e-mail* ao diretor da escola em que você trabalha, sugerindo a implementação de um projeto semelhante na sua instituição. Com base na reportagem, fundamente sua sugestão, explicando como o projeto pode ser desenvolvido e destacando as vantagens para a comunidade escolar.

Repórter Brasil. Disponível em: tvbrasil.ebc.com.br. Acesso em: ago. 2012.

Tarefa 2 | Cultivando Água Boa

Página 4

Você vai ouvir duas vezes a reportagem **Cultivando Água Boa**, podendo fazer anotações enquanto ouve.

Como um dos responsáveis pela execução do programa **Cultivando Água Boa**, você foi convidado para representar a usina hidrelétrica Itaipu Binacional em um evento científico sobre desenvolvimento sustentável. Escreva o texto que fará parte do pôster a ser exibido neste evento, caracterizando o programa, apresentando seus resultados e explicando as razões do seu sucesso.

Rádio Senado. **Cultivando Água Boa**. Disponível em: www.senado.gov.br. Acesso em: ago. 2012.

Você é o responsável pela divulgação dos lançamentos da editora MonteCastelo Ideias. Escreva o texto de apresentação do livro de Alaíde Carneiro para compor o catálogo da editora, apresentando a nova publicação, as curiosidades da cozinheira e o diferencial das suas receitas.

BARES

Bolinhos dos sonhos

Dona do botequim Chico & Alaíde prepara livro com suas receitas de quitutes



Alaíde, em seu botequim. "Uma vez conta como fazer os salgadinhos enquanto durmo"

fazer. Quando acordo, anoto de olho fechado. Se abrir, esqueço tudo", conta. Recentemente, Alaíde começou a revolver as cadernetas que manteve ao lado da cama. A ideia é lançar um livro de receitas, a ser publicado pela editora MonteCastelo Ideias, em que promete revelar os segredos de suas iguarias, digamos, psicografadas. "Penso nisso há tempos. Os clientes vivem me perguntando sobre meus salgados", explica.

À parte seus métodos pouco ortodoxos, Alaíde tornou-se uma celebridade entre os boêmios cariocas. Sua fama começou quando ainda trabalhava no Bracarense, tradicionalíssimo botequim do Leblon, frequentado por artistas e políticos. Por 24 anos, pilotou as frigideiras da casa, até decidir abrir seu próprio negócio, em parceria com Chico, que era garçom no mesmo bar. Hoje, comanda uma equipe de dez pessoas e supervisiona pessoalmente o preparo de mais de quarenta tipos de salgado servidos no botequim. Todos os dias é a primeira a chegar. Antes das 7 horas já está na cozinha, e só sai de lá quando o bar fecha, perto da meia-noite. Ela faz questão de preparar sozinha a massa e o recheio dos bolinhos. Só a irmã, Patrícia, está autorizada a substituí-la, e, mesmo assim, apenas em situações de emergência. "Sempre deixo tudo pronto. Afinal, só eu sei fazer meu tempero", diz, sem falsa modéstia.

Muitos escritores, publicitários e poetas costumam manter um bloquinho na mesa de cabeceira para anotar ideias que surgem em meio aos sonhos. Alaíde Carneiro não

Nascida em Minas Gerais, Alaíde chegou ao Rio aos 13 anos — hoje tem 49, mas não gosta de falar no assunto. Um de seus primeiros empregos foi como arrumadeira na casa de uma professora de gastronomia que, para incrementar o orçamento

Você é gerente de Recursos Humanos de uma empresa que acabou de se cadastrar no site Caronetas. Escreva um e-mail para os funcionários da empresa, incentivando-os a participar do programa de caronas. Seu texto deverá

- apresentar o funcionamento da plataforma;
- explicitar os benefícios do sistema; e
- incentivar a abertura de contas no site.

Ur
URBANIDADE

VIAGEM A DOIS

SITE PREMIADO AJUDA A ORGANIZAR CARONAS
ENTRE COLEGAS NO TRAJETO CASA-TRABALHO

| DICHO | Priscilla Santos

Boa parte dos automóveis que circulam em grandes centros urbanos brasileiros carrega poucos passageiros. Em São Paulo, por exemplo, 64% dos carros só levam o próprio motorista. Além de congestionar o trânsito, ainda polui o ar. Foi diante disso que o engenheiro especialista em logística Márcio Nigro, de São Paulo, criou o site Caronetas, eleito em junho pela Universidade de Michigan e pela Rockefeller Foundation como a melhor solução mundial de mobilidade urbana. A plataforma, voltada para empresas, ajuda a organizar caronas entre funcionários. Lançada em 2011 e atualmente com 293 mil usuários, é responsável por mais de 5 mil caronas diárias em 19 estados brasileiros.

A grande sacada é solucionar a questão da segurança, um dos maiores temores das pessoas ao oferecer ou aceitar caronas. Como o círculo é restrito à empresa, essa insegurança diminui. Hoje já são quase 2 mil corporações usando o sistema, que é gratuito. Primeiro, a companhia se cadastra e, então, seus funcionários fazem suas contas individuais no site. Ao preencher seu trajeto diário, a plataforma indica pessoas que fazem caminhos parecidos e as coloca em contato.

Outro atrativo é financeiro. A carona é cobrada, levando em conta gasto de combustível, pedágios e estacionamento. "O ideal é que motorista e passageiro definam um valor por viagem", afirma Márcio. O pagamento pode ser feito diretamente a quem

oferece a carona. Mas uma das novidades da plataforma é um sistema de créditos pré-pagos, que facilita a falta de troco, por exemplo. Quem pega carona pode transferir parte de seus créditos virtualmente para quem dirige. Ao compartilhar o custo dos trajetos, o motorista pode economizar entre R\$ 3.500 e R\$ 7 mil ao ano.

Além de se economizar dinheiro e a natureza, as caronas podem ser uma maneira de voltarmos a respirar aliviados, como já fizemos um dia. "Se os proprietários dos 5 milhões de carros de São Paulo transportarem mais uma pessoa, tiraríamos 2,5 milhões de veículos das ruas, um cenário parecido ao de 20 anos atrás". ■ Vanessa Vieira

Três Lagoas, 20 de maio de 2013

A/c:
Maria Cristina Moura
Assessora de Gabinete do DAEB/INEP

Prezada,

Venho por meio deste documento solicitar os cadernos de respostas da parte escrita dos candidatos paraguaios, referentes ao exame Celpe-Bras, no período de outubro de 2012 e abril de 2013. Anteriormente, fiz a solicitação pelo portal do Inep “Fale conosco”, mas até o momento não obtive resposta.

Segundo o Manual do Aplicador, item 16, consta que o material está disponível para pesquisa, mas o mesmo não informa quais os procedimentos para solicitação a comissão responsável, por isso envio esta carta.

Sou estudante do curso de mestrado em Letras, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, meu projeto de pesquisa visa à análise da parte coletiva dos candidatos (caderno de respostas) do respectivo exame, especificamente os de nacionalidade paraguaia.

Atenciosamente,
Juliana Fresqui

Três Lagoas, 17 de dezembro de 2013.

A/c
Aldo Solalinde
Diretor do Centro de Estudos Brasileiros em Assunção

Venho por meio desta carta solicitar as fichas de inscrição e os resultados dos candidatos inscritos no exame Celpe-Bras de outubro de 2012 e abril de 2013.

Em contato com a assessoria de gabinete do Inep/Daeb fui informada que o posto aplicador detém as fichas de inscrições, justifico assim o envio da solicitação ao CEB.

Segundo o Manual do Aplicador, item 16, consta que o material está disponível para pesquisa, mas o mesmo não informa quais os procedimentos para solicitação a comissão responsável, por isso envio esta carta.

Sou estudante do curso de mestrado em Letras, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, meu projeto de pesquisa visa à análise da parte coletiva dos candidatos (caderno de respostas) do respectivo exame, especificamente os de nacionalidade paraguaia.

Atenciosamente,
Juliana Fresqui

São Paulo, 20 de agosto de 2013

Prezado Senhor

Escrevo-lhe para por a consideração de V.S.^{za} o Projeto Horta Ecológica, elaborado pelo Departamento de Investigação da Escola, depois de uma Pesquisa comparativa feita com ajuda dos Professores da Escola São João que fica no Rio de Janeiro, onde o Projeto tem dois meses de implementação com muito êxito.

O Projeto nasceu pela iniciativa de tentar baixar o alto índice de obesidade dos alunos, porque a sua alimentação é quase todos os dias com alimentos industrializados e cheios de conservantes, mesmo que sejam trazidos das suas casas ou comprados na escola.

Então a sugestão é a seguinte: Todas as semanas do mês de ~~Março~~ Setembro, oferecer aos alunos Aulas com a Teoria ~~necessária~~ necessária nas Disciplinas de Matemáticas, Física, Química e Biologia, depois aulas práticas de como fazer os Cantos, composições dos alimentos, sol que precisam as sementes.

O objetivo é que no último trimestre do ano, 60 alunos estejam trabalhando na Horta, e assim poder mudar a consciência dos colegas nos hábitos da alimentação.

Outro tema importante é que o investimento de dinheiro para que o projeto seja desenvolvido vai ser feito pela ~~Escola~~ Prefeitura da cidade.

Concluo que o Projeto tem muitas vantagens importantes para melhorar a qualidade de vida dos alunos da nossa Instituição, criando uma consciência de mudar os hábitos da alimentação, preferendo os mais saudáveis e que eles sintam orgulho do seu próprio esforço.

Agradecendo-lhe a sua atenção, deixo ao conhecimento do Senhor a Sugestão, com a segurança de que vai dar certo, do melhor jeito possível.

Atenciosamente

Assistente Departamento de Professores

A Editora Montecastelo Ideias apresenta nesta oportunidade sua nova publicação.

Trata-se de um livro de receitas muito especiais, que o faz diferente a todos os demais.

É o livro de receitas, mais bem, a bíblia da reconhecida cozinheira Alaide!

Para quem não conhecerem esta maravilhosa artista da cozinha, faremos um breve resumo.

Alaide, é uma mulher de 49 anos, proprietária do tradicional botecoim Chico & Alaide, no Leblon.

É um dos bares mais altamente reconhecidos pelo irresistível sabor de seus salgadinhos, cujo segredo, todo carioca sabe que está na maneira ^{em} que a cozinheira faz suas receitas: dormindo!

Ela refere que sonha com as combinações dos ingredientes e quando acorda, anota tudo num caderno.

Assim nascem todas suas maravilhosas receitas.

O propósito deste livro, segundo Alaide, é de revelar os segredos desses ~~mitos~~ ^{gostares} tão adorados pelos clientes.

Tomara que o leitor (~~gostor~~ ^{gostor}) desta nova publicação se sairá à venda no mês de maio.

~~As~~ (receitas) (sanhadadas)

"As receitas sanhadas de Alaíde Carneiro, nunca antes reveladas"

Alaíde é uma mulher trabalhadora de 49 anos, cozinheira e proprietária do botiquim Chico & Alaíde, no Leblon. Lugar onde comanda uma equipe de dez pessoas e supervisiona pessoalmente o preparo de mais de quarenta tipos de salgado.

Alaíde tornou-se uma celebridade entre os boêmios cariocas. Sua fama começou quando ainda trabalhava no Bracarense, tradicionalíssimo boteco do Leblon, frequentado por artistas e políticos. Alaíde tem mais de 24 anos de experiência na cozinha e até hoje nunca tinha revelado as suas receitas.

Alaíde tem uma particularidade na criação de todos quitutes servidos no seu bar que a faz ser diferente ~~as~~ demais cozinheiras e única com o seu tempero. A exitosa cozinheira costuma rabiscar combinações de ingredientes que lhe vêm à cabeça enquanto dorme. "Vejo o salgado pronto e uma voz me fala como devo fazer. Quando acordo, anoto de olho fechado. Se abrir, esqueço tudo," conta.

Neste livro você vai saber os segredos das receitas da cozinheira mineira mais famosa do Rio de Janeiro.

MonteCastelo Ideias, 23 abr. 2013. -

Cuidando Nossa Água de Vida.

Toda Pessoa sabe que a água é a coisa mais importante em nosso planeta, sem água não há vida.

A empresa Itaipu Binacional (a) foi desenvolvido no ano / está sendo mais desenvolvido em este ano 2013. A Energia elétrica foi crescendo a medida que as pessoas que trabalham dentro da empresa os engenheiros propõem novas tarefas, novas iniciativas para que possa crescer mais.

O sucesso está em desenvolvimento cada vez mais a empresa está sendo melhor com ajuda do Brasil, assim a empresa está chegando a um sucesso muito elevado.

Nós os cidadãos também devemos de cuidar água como não tirando papel e contaminando porque este é também de nossa parte de vida e somos responsável por ela.

Esta empresa é a mais conhecida por todo mundo e é a mais importante é uma das coisas que o país tem.

Se ajudarmos também nós a energia elétrica será melhor mais o que agora está, sempre tendo em conta não contaminar de qualquer tipo de coisas que possa afetar a água.

Bolinhas dos Sonhos

É assim como vai se chamar o livro da famosa cozinheira Alaíde Carneiro. Ela é famosa por seus bolinhos que prepara em seu boteguim chique & Alaíde, no Leblon.

Ela costuma ter um bloquinho na mesa de cabeceira para anotar as combinações ~~de~~ de ingredientes, que jura, que lhe vêm à cabeça enquanto dorme.

Segundo ela, vê o salpado pronto e uma voz lhe fala como deve fazê-lo. Depois, ela tem que fazer as anotações de olho fechado, para não se esquecer de tudo.

É assim como ela conseguia anotar mais de dez cadernos e também fazer todo seu cardápio.

Alaíde Carneiro é uma pessoa muito trabalhadora com muita experiência na preparação de alimentos. Já desde muito pequena ela ~~foi~~ preparava doces para vendê-los e assim, incrementar seu orçamento. Depois começou a ajudar a ~~patroa~~ patroa no preparo de doces.

Mas sua vida mudou no momento em que ela começou a sonhar com comidas.

Graças a costume de fazer estas anotações, ela agora pode fazer um livro com seus segredos e compartilhá-los com todas as pessoas, que sempre querem saber sobre seus salpados.

Quem provou seus bolinhos sabe que são receitas de outro mundo, e que vale a ^{pena} ~~pena~~ comprar seu livro para ~~conhece~~ conhecer mais destes bolinhos dos sonhos.

Eu acredito que este livro vai ser um sucesso total, já que poucas vezes temos a possibilidade de ler receitas tão boas e originais.

Senhor Diretor

lhe apresento meu Projeto de Ordem Ecológica:
Eu queria primeiramente falar com você sobre um Projeto
implementando uma Horta Ecológica, agora que nós
estamos com tempo pra cuidar da Saúde da gente.

Nós podemos fazer este Projeto até agora do Brasil,
é muito importante preservar os alimentos naturais já
que quase não têm mais no País, esta acabando,
agora só têm alimentos com conservantes e industrializados.

Precisamos fazer este Projeto por que têm muitas
crianças ainda em crescimento e devemos fazer uma
concentização para o cidadão a Importancia da Ordem
Ecológica e da (boa) alimentação.

É melhor oferecer produtos naturais de uma Horta
Ecológica que salgadinhos com bastantes conservantes
que vendem no Mercado.

Também assim nós ajudamos a gente adulta que
carecem de diabetes, ajudamos eles pra ter uma boa
alimentação que vai fazer bom pra saúde. é também
pra todo Brasil e fora do País.

Obrigado pela sua atenção, vou estar esperando sua
resposta.

→ Não esqueça: Em quanto todos nós juntos
podemos fazer um melhor Trabalho.