

**DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA DE HISPANOFALANTES
APRENDIZES DE LÍNGUA PORTUGUESA
DO CURSO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS
NO MUNICÍPIO DE PACARAIMA (RR)**

Isis Pereira dos Santos (UERR)

isissnts@gmail.com

Cora Elena Gonzalo Zambrano (UERR)

coragonzalo@gmail.com

RESUMO

O interesse pela aprendizagem de nossa língua tem levado inúmeras pesquisas acerca do ensino de língua portuguesa para estudantes estrangeiros. O presente trabalho tem como objetivo geral analisar as dificuldades dos alunos hispanofalantes do curso de português como língua estrangeira (PLE) da Universidade Estadual de Roraima (UERR), no Município de Pacaraima (RR), no processo de aprendizagem da língua portuguesa. Especificamente, na escrita; investigar as metodologias que os acadêmicos-professores do curso utilizam no processo de ensino e fazer uma análise comparativa verificando o desempenho textual entre as turmas do nível básico II e nível avançado II. Esta pesquisa está direcionada com base na pesquisa qualitativa, cujos procedimentos metodológicos se deram através de observação, questionários, formulários e análise do conteúdo dos textos coletados. A base teórica deste estudo são trabalhos como os de José Carlos Paes Almeida Filho (2001), Dânia Pinto Gonçalves (2012), Regina Lúcia Péret Dell'Isola e Norimar Júdice (2002), Gilberta Manga (2013), Maria Elena Mira Mateus e Alina Villalva (2007), María Esther Arcos Pavón (2009), Larry Selinker (1972) e Daniele Marcelle Grannier (2002). Como resultado da pesquisa, foi possível identificar a interferência linguística que ocorre em textos de hispanofalantes no processo de aprendizagem, e fenômenos como fossilização com alunos do nível avançado II. A metodologia utilizada pelo professor de português como língua estrangeira contempla os aspectos gramaticais, usuais e culturais da língua portuguesa, garantindo um ensino contextualizado, promovendo a expansão não só do léxico, mas também a troca de experiências.

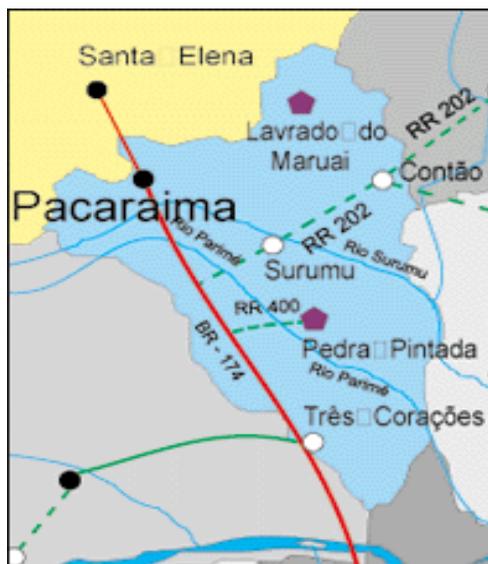
Palavra-chave: Ensino de PLE. Produção textual. Interferências linguísticas.

1. Introdução

O município de Pacaraima, situado na fronteira do Brasil com a

Venezuela, possui uma rica diversidade linguística, pois nele convivem além dos falantes de língua portuguesa, os indígenas (macuxi, taurepang, pemón), árabes, venezuelanos, peruanos, chineses e ingleses. Porém, o grupo que se destaca depois dos falantes de língua portuguesa, são os falantes do espanhol. Desta maneira, há uma grande procura, por parte desses falantes pela aprendizagem da língua portuguesa. Diante dessa necessidade, a Universidade Estadual de Roraima (UERR) decidiu ofertar para os estrangeiros que vivem na fronteira, um curso de extensão voltado para o ensino da língua portuguesa. Assim, esse espaço de ensino da Universidade Estadual de Roraima tornou-se um campo fértil para estudos linguísticos.

O estado de Roraima faz fronteira com a Guiana, a Venezuela, os estados do Amazonas e Pará. Dentre os municípios do estado de Roraima, Pacaraima fica situado no extremo norte do Brasil, a 218 km da Capital Boa Vista, onde a principal rota de acesso se dá através da BR 174, assim como vemos no mapa:



Mapa da fronteira do Brasil com a Venezuela, mostrando as cidades fronteiriças Pacaraima e Santa Elena. Fonte: <http://www.paganini.com.br/LIVRO.htm>

Pacaraima é um dos 15 municípios que compõem o estado de Roraima, faz fronteira com Santa Elena de Uairén (VE), um dos 11 municípios do Estado Bolívar. A distância que separa os dois municípios é de

15 km, facilitando assim os contatos de fronteiras comerciais, culturais, afetivos, linguísticos, profissionais, entre outros.

A Venezuela está passando por um momento de crise econômica e uma das portas de escape para a fuga dessa realidade é a migração desse povo para o Brasil, onde as oportunidades são maiores e a moeda brasileira está mais valorizada que a venezuelana. A inflação e a escassez de mantimentos básicos estão em alta no mercado venezuelano e isso acarreta a busca pelo comércio e a interação linguística no país vizinho.

Portanto, essa situação favorece a busca em aprender o português para a entrada em nosso país. Foi esse contexto de diversidade que motivou este trabalho de pesquisa, o qual tem como objetivo principal conhecer quais as maiores dificuldades que os estudantes de português como língua estrangeira (PLE) têm na produção textual. Considerando que o espanhol é bem próximo ao português assim como afirma Dânia Pinto Gonçalves (2012) a língua portuguesa e a língua espanhola mantêm duplo contato linguístico. Ambas são oriundas do latim vulgar, pertencentes à mesma família linguística e tidas como irmãs pelos linguistas. Para José Carlos Paes Almeida Filho (2001, p. 16) elas são “quase variantes dialetais uma da outra”. É nesse caminho, e por ser uma área de múltipla diversidade, que o intuito desta pesquisa é detectar os problemas vivenciados pelos alunos.

2. Língua estrangeira, língua 1 e língua 2 – LE, L1 e L2

A linguagem e a comunicação são parte da nossa vida cotidiana. Usamos a linguagem para trocar informações, para estabelecer e manter relacionamentos, para estruturar e coordenar a ação social e para dar forma e comunicar a nossa identidade individual e social.

O período que se caracteriza pela aquisição da primeira língua é quando a criança adquire a língua que os seus pais falam e no período da infância quando começam os primeiros balbucios, até o conhecimento total para uma boa comunicação.

Conforme Irlandé Antunes (2009), a língua é viva e está em constante mudança, não pode ser encarada apenas como um conjunto de signos, mas também como um fenômeno social ligada à cultura de seus falantes e à identidade de um povo.

O português como primeira língua tem uma utilidade de comuni-

cação no ambiente em que se vive. Desta maneira José Carlos Paes Almeida Filho destaca que “Uma língua 1 (L1) serve para comunicação ampla desde a casa, passando pela rua até a escola e os meios culturais. É a língua que constitui a identidade pessoal, regional, étnica e cultural de uma pessoa”. (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 8)

Em contrapartida Karen Pupp Spinassé fala que:

Língua materna, ou a primeira língua (L1) não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende. Tão pouco trata-se de apenas uma língua. Normalmente é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através dos pais, e também é frequentemente a língua da comunidade. Entretanto, muitos outros aspectos linguísticos e não-linguísticos estão ligados à definição. A língua dos pais pode não ser a língua da comunidade, e, ao aprender as duas, o indivíduo passa a ter mais de uma L1 (caso de bilinguismo). Uma criança pode, portanto, adquirir uma língua que não é falada em casa, e ambas valem como L1. (SPINASSÉ, 2006, p. 5)

Desta maneira é possível que o indivíduo seja bilíngue com duas línguas maternas (duas primeiras línguas), pois aprenderá duas línguas em lapsos de tempos simultâneos, porém a língua que os pais falam em casa não é a mesma da comunidade. Esse fenômeno é bastante corriqueiro em cidades de fronteira, pelo fato de que muitos estrangeiros vêm residir nelas e seus filhos aprendem duas línguas ao mesmo tempo que são consideradas como primeira língua (L1).

Maria Elena Mira Mateus e Alina Villalva (2007) afirmam que a segunda língua (L2) difere da língua materna (L1) por ter um valor específico que é destacado para fins como educação ou a administração pública. Por outro lado, José Carlos Paes Almeida Filho (2007) enfatiza que: “Uma L2 é uma língua não materna que se sobrepõe a outra(s) que não circula(m) socialmente em setores ou instituições ou que circulam com restrições”. Para o autor a segunda língua tem singularidade que se constituem em situações diversas:

(a) indivíduos de uma dada língua residindo temporariamente num outro país falante de outra língua. (b) comunidades falantes de culturas e língua transplantadas num país falante de outra L e que vivem perenemente mantendo seus atributos linguístico-culturais vivos; (c) grupos étnicos falantes de línguas nativas circundadas por uma língua nacional amplamente majoritária (...). (f) grupos de um L nova dominante (de um crioulo) que herdaram língua hegemônica de colonização (...) (h) Jovens falantes de uma língua nativa majoritária ou nacional em seu próprio país para quem seus pais escolhem uma educação escolar mediada por outra língua de prestígio. (p. 10)

A aprendizagem de segunda língua está voltada para a comunicação, em que um indivíduo já possui competências linguística de uma de-

terminada língua, ou seja, ele já tem conhecimento de uma língua materna ou L1 e aprende outra língua para comunicar-se no ambiente em que vive que há a presença das duas. Esse contato entre a língua materna e outra língua em um mesmo espaço é a principal característica de uma segunda língua (L2).

Nesse processo de aprendizagem da segunda língua ocorre a chamada interferência linguística, que é a interferência de hábitos e estrutura da língua materna na segunda língua, incidindo em erros pelo fato de tentar fazer a adaptação de uma sobre a outra. (FIGUEIREDO 1995 *apud* MANGA 2013, p. 42)

De acordo com Maria Elena Mira Mateus e Alina Villalva (2007), uma língua estrangeira (LE) se dá através da aprendizagem de uma outra língua em outra cultura. O ensino corresponde a ações, meios e condições para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. No ensino de língua portuguesa, assim como qualquer outra língua, há de se ter uma preocupação por parte do professor, pois ele que vai ser o principal vínculo de aprendizagem, partindo do pressuposto de que o aluno aprende o que está sendo ensinado.

É muito importante destacar a importância de que haja um ensino onde o educando tenha voz, para que possa interagir e contribuir para sua aprendizagem. O educador precisa determinar e organizar os conteúdos planejados para o ensino de tal língua. Neste sentido, Marta Scarpato (2008, p. 20) diz:

(...) no planejamento de ensino, o que se determinou para aquela classe num dado ano letivo, é fundamental ter clareza de que, de acordo com o procedimento adotado para aquela aula, pode haver alunos participantes, que aprendem a pensar e expor duas reflexões; alunos apenas ouvintes, que não expressam seus pensamentos no processo de construção do conhecimento; ou alunos que constroem seus conhecimentos com o grupo-classe. Todas essas situações contribuirão para a formação dos educandos enquanto pessoa que vive em sociedade.

Os procedimentos de ensino são um ato de escolha do professor, com a finalidade de propiciar uma melhor aprendizagem dos alunos, sendo ele estimulado a participar ativamente, expressando sua compreensão do conceito ou tema em estudo.

3. *Português como língua estrangeira (PLE)*

Valéria Sena Camargo (2009, p. 44) afirma que “o termo portu-

guês como língua estrangeira é definido pela SIPLE (Sociedade Internacional de Português-Língua Estrangeira) a partir da visão do 'outro', ou seja, para o não falante de português”.

O ensino de português como língua estrangeira começou a ser difundido a partir dos anos 80 através de iniciativas das universidades brasileiras, desta forma tornou-se uma fonte de pesquisa a respeito desse ensino. Para a difusão deste, houve apoio de iniciativas privadas de escolas e com um baixo incentivo destacou-se a iniciativa governamental nos Ministérios de Relações Exteriores (o Itamaraty). Um dos grandes avanços na área de português como língua estrangeira foi a instituição do Exame Nacional CELPE-BRAS (Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa do Brasil).

O ensino de português como língua estrangeira é necessário, principalmente em cidades de fronteira onde o contato linguístico é marcado. Seguindo essa linha de estudos e oportunidades para o ensino de português como língua estrangeira, a Universidade Estadual de Roraima criou um curso de extensão nas fronteiras de Pacaraima (RR)/Venezuela e Bonfim (RR)/Guiana Inglesa, somando-se, há várias outras instituições que oferecem cursos de português como língua estrangeira, e dentre essas podemos destacar a UFRR.

Para a Universidade Estadual de Roraima, foi uma possibilidade de permitir aos alunos e profissionais estrangeiros falar, ler, ouvir, entender e escrever a língua portuguesa, proporcionando comunicação em sala de aula e interação social aos cursistas, bem como a imersão na cultura brasileira. Por estes fatores o *Campus* Universitário da Universidade Estadual de Roraima na cidade de Pacaraima, por estar localizado na fronteira do Brasil com a Venezuela estabelece constante laço cultural, educacional e social.

Entretanto, o ensino do curso de português como língua estrangeira em Pacaraima tem características de uma segunda língua, apesar de que esses alunos estudam num ambiente escolar formal, estão aprendendo em um lugar onde se praticam as duas línguas (língua portuguesa e língua espanhola), ambiente este que é fronteiro e a facilidade do contato nos supõe que seja um ensino de segunda língua, pois, a língua não é estranha a esse público que se utiliza dela para a comunicação social, transações de negócios, relacionamentos afetivos, entre outros. No entanto, o curso é conhecido como português como língua estrangeira por ser ensinado formalmente como uma língua estrangeira.

3.1. PLE (português como língua estrangeira) para falantes de espanhol

Neste tópico será feita uma abordagem a respeito do ensino a hispano-falantes que vivem na fronteira Brasil-Venezuela e buscam continuamente aprender português; também será explanado sobre as interferências que ocorrem pelo fato de haver proximidade entre o espanhol e o português.

As fronteiras delimitam a soberania de um país, assim com sua política, cultura e economia que são divididas por linhas invisíveis aos olhos. Indivíduos hispano falantes ao cruzarem as fronteiras políticas se deparam com outro território limítrofe, que compreende a cultura do Brasil com a sua língua de origem, que lhe dá uma sensação de confiança e desconfiança ao tentar se comunicar em português e é isso que os difere dos outros estrangeiros que venham a atravessar esses limítrofes. (JUDICE, 2002)

Assim, as cidades de Pacaraima e Santa Elena não representam somente o limite entre territórios, mas traduzem em grande parte uma fronteira polissêmica, no sentido empregado por José de Souza Martins (2009, p. 11): “é na fronteira que encontramos o humano no seu limite histórico”, pois é na fronteira que se tornam visíveis as diferenças culturais e linguísticas. Diríamos que é na fronteira que algumas características se combinam fazendo surgir uma forma própria de relacionamento e de experiência humana.

Nestes casos, muitos utilizam o “portunhol” para fazer-se entender e acabam misturando os idiomas. Norimar Júdice (2002) destaca esse aspecto:

Para conseguir uma comunicação emergencial usando o ‘portunhol’, inserindo palavras do português aprendidas no cotidiano em estruturas de sua língua de origem, muitos hispanofalantes que chegam ao Brasil vão adiando indefinidamente a busca de um ensino regular da nova língua. (JÚDICE, 2002, p. 39)

Neste sentido vemos que para se comunicar tanto brasileiros como hispanofalantes fazem uso de uma interlíngua, conhecida como portunhol, para se fazer entender, isso ocorre em ambiente em que a comunicação é essencial para expressar-se, a consequência desse fato transpassa o ambiente informal, chegando até os ambientes de aprendizagem formal de uma língua estrangeira.

Em estudos a respeito do ensino de línguas podemos citar o conceito de interlíngua que está inteiramente ligado ao processo de aquisição de uma língua estrangeira. Esse conceito surgiu no ano de 1969 e seu precursor foi Larry Selinker.

O entendimento de interlíngua está voltado ao processo em que o aprendiz de uma segunda língua ou uma língua estrangeira se baseia em sua língua materna e aplica essa estrutura em uma língua estrangeira, isso faz com que o aluno fuja da norma padrão da língua a ser aprendida, formando assim um sistema independente que seria a interlíngua defendida por Larry Selinker.

Essas estratégias ocorrem durante o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira ou segunda língua, em que o aluno faz a transferência literal da língua, deixando de lado o sentido que se quer alcançar; o uso recorrente de regras em situações parecidas; a generalização da regra aprendida em todas as situações; a estratégia de comunicação que encontramos em vários ambientes fronteiriços, em que o indivíduo produz para manter uma relação de comunicação para resolver algo e isso ocorre geralmente, quando o aluno não consegue transferir corretamente a mensagem. Podemos exemplificar esse processo com o seguinte esquema:



**LÓPEZ, Arturo Varón. Fossilización y Adquisición de Segundas Lenguas (ASL).
Fonte: Varón López (p. 111).**

Podemos notar que a interlíngua ocupa espaço intermediário entre a primeira língua/língua materna e língua alvo, em que o sujeito faz uso das duas para comunicar-se, sendo ela um método em constante modificação, até que ele se dê conta do equívoco e internalize a forma correta da palavra.

Segundo Isabella Mozzillo (2005), com relação à interferência ou transferências que ocorrem neste contexto, podemos dizer que ela é analisada de duas formas, sendo a primeira positiva e outra de forma negativa. Ou seja, um tipo de interferência é considerado bom, que poderia trazer benefícios para a aprendizagem, enquanto o outro é considerado um empecilho para o desenvolvimento da língua alvo.

A fossilização refere-se à permanência da interlíngua em estágios mais avançados, em que a equivocação persiste, onde o aluno internaliza esses aspectos na pronúncia, nas regras gramaticais ou em uso de vocábulos, independente dos números de intervenções que o aluno tenha recebido do professor.

Como vimos, o processo de interlíngua está estritamente ligado ao desenvolvimento da língua em seus estágios de aprendizagem, em que se toma como base a língua materna, porém, se esse processo persiste e é internalizado pelo aprendiz, sobrevém o fenômeno de fossilização que está na estrutura cognitiva do indivíduo, esses “erros” fossilizados podem acompanhar o aluno até as últimas etapas da aprendizagem.

3.2. Produção textual em português como língua estrangeira

O ensino de português como língua estrangeira a esses falantes, como dito anteriormente, vem sendo procurado com mais frequência por questões econômicas, sociais e políticas, no entanto, sabe-se que para aprender a escrever uma língua é fundamental estar inserido em um ambiente formal.

Quando se fala nesse processo voltado a hispanofalantes que irão adquirir o português como língua estrangeira, eles encontram certo grau de dificuldade pelo fato de serem línguas próximas, consideradas línguas românicas que vieram do ramo ibérico e por conterem um conjunto vasto de palavras de origem latina, tornando assim uma distorção em sua estruturação e erros em seus textos.

Desta maneira, os cursos de português para hispanofalantes, devem ter em seus programas de ensino formas e métodos que façam com que o aluno perceba as diferenças existentes entre o português e o espanhol. Daniele Marcelle Grannier (2002) afirma:

Nesse sentido, o incentivo ao automonitoramento da fala em português tem dado bons resultados. Como transição para esse automonitoramento, tanto a redação em sala de aula como principalmente a redação extensiva como tarefa extraclasse têm se revelado atividades altamente proveitosas e muito apreciadas pelos alunos. Ao contrário das atividades orais, as diversas atividades redacionais permitem ao aluno dar-se tempo para refletir mesmo que seja por alguns segundos e permitem ao professor, por outro lado, através de várias técnicas de correção, indicar, sem perturbar a expressão do aluno, em que pontos ele deve ainda refletir e onde pode melhorar o seu desempenho. Dessa maneira, o aluno pode procurar por si mesmo formas alternativas mais apropriadas em português. (GRANNIER, 2002, p. 63)

Com base nisso, podemos dizer que se o professor fizer uso dessa técnica de prática constante da escrita, tanto dentro do ambiente de aprendizagem como fora, fará com que o aluno possa identificar seus equívocos e internalizar as formas corretas da língua portuguesa e conseqüentemente chegar ao aperfeiçoamento da pronúncia

O ensino-aprendizagem da escrita deve combinar a aquisição de competências e conhecimentos específicos, e devem ser aplicados pelo aprendiz de uma língua estrangeira no momento da produção do seu texto, com o acesso às diferentes partes envolvidas pelo processo da escrita. Estas duas vertentes têm implicações para a ação que deve ser realizada pelo professor.

Além dos estímulos e o papel do professor no ensino de línguas, temos que enfatizar que o aluno tem que ter uma boa construção morfológica e sintática em sua mente, para que posteriormente saiba utilizá-la em suas produções textuais.

Deste modo, o hispanofalante faz uso da transferência em palavras em português. Há também quem dá ênfase às formas verbais que se diferem, assim como afirma Norimar Júdice:

O mais-que-perfeito do indicativo na língua portuguesa e imperfeito do subjuntivo na língua espanhola, com o sufixo: -ra” e “futuro do subjuntivo expresso por morfema próprio em língua portuguesa, o que não ocorre em língua espanhola. (JÚDICE, 2002, p. 45)

Em outro caso referente à mesma linha de pensamento temos as opacidades referentes a alguns conectivos que interferem no entendimento do texto:

No tocante a produção textual, estando o uso de conectivos de emprego frequente altamente automatizado pelo aprendiz em textos orais e escritos, elabora em sua língua materna, a presença desses elos sintáticos tende a se registrar como interferência em textos produzidos na língua-alvo. (JÚDICE, 2002, p. 46)

Há também que dar enfoque à ordem dos termos na oração, que aparecem principalmente em produções textuais, em que pode “retardar a compreensão, sobretudo de períodos longos, ou acarretar, na produção do português, inserida em estruturas nitidamente do espanhol”. (JUDICE, 2002, p. 46)

Daniele Marcele Grannier (2002, p. 72) destaca que no ensino da escrita, a leitura “intensiva e extensiva” faz com que o aluno faça uma associação das convenções ortográficas do português, “proporcionado ao

FE um *input* privilegiado que auxilia até mesmo no desenvolvimento do conhecimento e da consciência das particularidades do português”, tomamos como exemplo os fonemas [b] e [v] que na língua espanhola não há uma distinção clara em sua pronúncia, porém na escrita é possível notar o emprego correto deles.

Com relação à produção textual, Daniele Marcele Grannier (2002) destaca que:

As atividades escritas ou redacionais, por outro lado, permitem uma interação professor/aluno e aluno/aluno que compensa, de certa forma, a redução da interação oral livre e permite ao professor corrigir o aluno sem interrompê-lo. A correção leva, portanto, a autocorreção e estimula o aprendiz a reler seu texto antes de considerá-lo terminado. (GRANNIER, 2002, p. 73)

Nestas condições, o aprendiz ao longo do tempo, vai percebendo as diferenças que acercam o português e o espanhol e fazendo a autocorreção nas produções textuais, e com isso auxiliam no desenvolvimento da oralidade.

4. Abordagem metodológica

Dentre os tipos de pesquisa qualitativa usamos alguns, assim como a pesquisa bibliográfica, que compreende o embasamento teórico desta pesquisa, fazendo o exame de materiais de natureza diversos, complementares, atividade de localização de fontes, para coletar dados gerais ou específicos a respeito do tema abordado aqui; e estudo de caso que consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico (ANDRÉ, 2005)

A coleta de dados deu-se a partir da delimitação do local. Após esses dados iniciais, foram realizados os seguintes procedimentos:

- a) Observação e anotações a respeito do contexto, indivíduos e métodos utilizados;
- b) Aplicação de questionário e formulário referente aos objetivos da pesquisa;
- c) Tabulação dos dados e
- d) Relatório e análise dos dados.

5. *Análise de dados*

Os sujeitos da pesquisa estão caracterizados por uma faixa etária que varia de 20 a 58 anos, porém o índice de adultos acima de 28 anos é maior tanto no nível BII (básico II) quanto no AII (avançado II).

Os principais recursos utilizados pelos professores, tanto do básico II como avançado II são as apostilas e projetor. O professor da turma básico II faz uso com mais frequência das seguintes metodologias:

- a) Explicação oral do conteúdo gramatical (livro didático);
- b) Audição e interpretação através de músicas;
- c) Fazer comentários diversos sobre questões culturais da língua portuguesa.

Já o professor da turma do avançado II utiliza com mais frequência as seguintes metodologias com o ensino da língua alvo:

- a) Audição e interpretação através de músicas;
- b) Fazer comentários diversos sobre questões culturais da língua portuguesa;
- c) Exibição de filmes e em seguida propõe questões relacionadas.

Daniele Marcele Grannier (2002) salienta a respeito do ensino de português a falantes de espanhol que:

[...] no que concerne ao enfoque da oralidade, a concentração passa a ser apenas (1) na percepção auditiva (tanto com as atividades que visam a apurar o ouvido para os sons do português como as da compreensão auditiva), (2) na aprendizagem da redação grafia/pronúncia (incluindo exercícios fonéticos e leitura em voz alta) e (3) no desenvolvimento do automonitoramento da produção oral. (GRANNIER, 2002, p. 72)

Com isso, podemos notar que os professores utilizam das mesmas metodologias com os alunos. Daniele Marcele Grannier (2002), em seus estudos nos mostra que mesmo sem estimular a oralidade propositalmente, ela sempre ocorrerá pela “interação professor/aluno e aluno/aluno na qual se desenvolve o uso da língua falada” e o uso de música, filmes e suas respectivas atividades relativas fazem com que o aluno habitue o ouvido com a pronúncias em português.

Com relação ao enfoque didático foi perguntado aos professores quais os procedimentos utilizados para o ensino de língua portuguesa e

obtivemos as seguintes respostas:

<i>Turma BII e Turma AII</i>	
✓	<i>Explica oralmente o conteúdo da gramática (livro didático)</i>
✓	<i>Apresenta uma situação e pede aos alunos que falem sobre (diálogos)</i>
✓	<i>Propõe a leitura e tradução de textos diversos</i>
✓	<i>Põe músicas para escutar em seguida faz perguntas</i>
✓	<i>Faz comentários diversos sobre questões culturais da língua portuguesa</i>
✓	<i>Exibe filmes e em seguida propõe questões relacionadas</i>
✓	<i>Realiza peças de teatro (temas diversos/adaptações de obras)</i>

Notamos, no quadro acima, que há a predominância dos debates, exposições, diálogos, exposições de filmes, audição de músicas brasileiras e dramatização, além desses, ainda é abordada a questão cultural da língua e isso notamos no plano de ensino de cada unidade. Com relação à abordagem cultural, José Carlos Paes Almeida Filho (2007) afirma que a aula de língua estrangeira pode possibilitar ao aluno mais do que a sistematização de um novo código linguístico, também a chance de, em alguns casos, se transportar para dentro de outros lugares, outras situações e pessoas.

5.1. Análise da produção textual

A coleta das produções textuais dos alunos do básico II (BII) e avançado II foram realizadas no mesmo dia e com instrumentos e metodologias iguais. As produções se deram sobre a perspectiva do conto “The Light House”⁷⁹, onde foi feita uma indagação sobre o conto e logo após a produção escrita expondo as impressões referentes a ele.

Portanto, a análise foi dívida pelas categorias: *Categoria sintática* referente aos verbos, advérbios, adjetivos etc.; *Léxico* que abordará o ordenamento interno das frases e a categoria dos *expressivos* que classificam os problemas de linguagem.

5.1.1. Categoria sintática e léxico

As categorias foram analisadas em conjunto pois a estrutura inter-

⁷⁹ “The Light House” é um conto em vídeo que mostra como um pai cuida do filho até ele crescer. A proposta desse conto foi pelo fato de que não há falas, sendo um conto mudo, para que as produções não sofressem com nenhuma interferência oral.

na das frases estão inteiramente ligadas com a posição e escrita das palavras dentro da sintaxe.

Os textos analisados no nível básico II e destacados nessa categoria se deram através de análises com ocorrência de transferência do Espanhol nos textos em língua portuguesa.

“*A historia conta a vida de um home que deou todo o que ele tive para seu filho*” – Hombre logo é transferido para o português como Home; todo ao invés de tudo; o verbo ter conjugado tive no lugar de tinha.

“*Passo muito tempo, seu pãe espero mais ele enfermou (...) depois ele chegou com seu familia e començou*” – O verbo passar sem o U, em vez de passou, (pretérito perfeito); o substantivo *Pãe* no lugar de *pai*, essa fato ocorre por haver a tradução com a interferência da estrutura espanhola, pois **Padre** (Pai) e **Madre** (Mãe) em espanhol troca-se apenas o morfema inicial (destacado em negrito) do substantivo e conserva-se a o sufixo (sublinhado), mas na língua portuguesa não ocorre desta maneira; *Començou* – em espanhol *comenzó*, ao invés de começou.

Na análise dos textos da turma avançado II foram utilizados os mesmos procedimentos empregado para análise dos textos do básico II, porém podemos constatar que o índice de transferência foi relativamente baixo em relação ao nível anterior (básico II), no entanto há aspectos que são comuns nos dois grupos, e a título de exemplo destacamos alguns trechos que dão enfoque a esses aspectos.

“Quando *tivemos* filhos temos que *ver-los* crescer e *madurecer*, *formandose* homens e mulheres”

“O filho *volto* e encontrou seu *pãe* doente; foi muito triste para ele saber que seu *pãe* *estaba* nessa cama *sosinho* e doente” – Os pretéritos são transferidos como é no espanhol. *Volto* – voltou; *estaba* – estava.

5.1.2. *Categoria expressivos*

Nessa categoria foram pontuadas algumas palavras que permanecem em espanhol ou as que estão escritas de forma equivocada tornando assim um problema de linguagem.

Podemos verificar através do quadro abaixo que tanto a turma de básico II como a avançado II fazem uso de sua língua materna em textos de língua estrangeira, que nesse caso é o português, sabendo que algumas

vezes isso ocorre pelo fato de que o aluno ainda não haja internalizado a palavra de forma “correta”. Neste ponto damos destaque ao processo de fossilização em que o aluno internaliza a palavra “errada” levando-a até o último estágio da aprendizagem.

Básico II		Avançado II	
Palavras em português	variáveis dessa palavra	Palavras em português	variáveis dessa palavra
PAI	Pãe	PAI	Pãe
MENINO	Minino	Filho	Filho / Filos
Aprendizagem	aprendizaje	NÓS	Nois / Noss
ESSE (A)	Esa		

6. Considerações finais

Portanto, podemos notar com essa pesquisa que a metodologia utilizada pelos professores no ensino de português para estrangeiros abrange os conceitos culturais e comunicacionais da língua, através de textos e aulas expositivas, com base em apostilas.

No que se refere às produções textuais, podemos observar e concluir que há uma persistência das estruturas espanholas em vocábulos do português, acarretando assim a interferência de uma na outra, isso ocorre nos aspectos estruturais, ortográficos e há também a ocorrência de “palavras erradas”.

Concluimos que, mesmo no nível avançado do curso, há interferências da L1 na L2, verificando vários casos de fossilização, principalmente na categoria dos expressivos. Apenas com a leitura e prática constante, estes aprendizes conseguirão superar as dificuldades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. (Org.). *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 2001

_____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2007.

_____. *O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino*. São Paulo: Museu da língua portuguesa, Estação da Luz. Disponível em:

<<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwifmaip8ZvYAhUDxpAKHZjMDPQQFggn-MAA&url=http%3A%2F%2Fmuseudalinguaportuguesa.org.br%2Fwp-content%2Fuploads%2F2017%2F09%2FENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf&usg=AOvVaw2UMoyGUeU-mhQ79EPxBZ-U>>.

ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2005.

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

CAMARGO, Valéria Sena. *Traços fonéticos-fonológicos do Português para falantes do espanhol e do inglês: segmentos dificultadores para a aquisição do português brasileiro*. 2009. Dissertação (Mestrado). – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em:

<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-01022010-143929/publico/VALERIA_SENA_CAMARGO.pdf>. Acesso em: 06-05-15

GONÇALVES, Dânia Pinto. A interferência linguística no uso de heterossemânticos por brasileiros aprendizes de Espanhol. *Revista Letras*, Goiânia, 2012

GRANNIER, Daniele Marcelle. *Uma proposta heterodoxa para o ensino de português a falantes de espanhol*. Niterói: Intertexto, 2002.

JÚDICE, Norimar. *Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina*. Niterói: Intertexto, 2002.

LÓPEZ, Arturo Varón. Fossilización y adquisición de segundas lenguas ASL. *Interlengua*, Fossilización, p. 101-129. Disponível em:

<<http://human.kanagawa-u.ac.jp/gakkai/publ/pdf/no166/16609.pdf>>.

MANGA, Gilberta. *A produção escrita no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira*. Porto: Faculdade de Letras Universidade do Porto. Porto. 2013. Disponível em:

<http://sigarra.up.pt/flup/pt/publs_pesquisa.show_publ_file?pct_gdoc_id=81832>. Acesso em: 05-05-2017.

MARTINS, José de Souza. *Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano*. São Paulo: HUCITEC, 2009.

MATEUS, Maria Elena Mira; VILLALVA Alina. *Linguística*. Lisboa: Caminho, 2007.

MOZZILLO, Isabella. La interlengua: producto del contacto lingüístico en clase de lengua extranjera. Caderno de Letras, Pelotas: UFPel, n. 11, p. 65-75, 2005.

PAVÓN, María Esther Arcos. *Análisis de errores, contrastivo e interlengua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella*. 2009. Tesis (Doctorado en Lengua Española). – Facultad de Filología (Departamento de Filología Española I), Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

SCARPATO, Marta (Org.). *Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer*. 1 ed. São Paulo: Avercamp. 2008.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos de língua materna, segunda língua e falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia*, vol. 1, n. 1, p. 1-10, 2006. Disponível em:

<http://seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/view/3837/2144>