

ARTIGO ORIGINAL

As representações de falantes de espanhol sobre sua produção escrita em língua portuguesa

Spanish speakers' representations of their written production in Portuguese

Rafaela Silva de Souza¹ , Rosa Yokota² 

1 Universidade Federal de São Carlos - ssouzarafaela@gmail.com

2 Universidade Federal de São Carlos - rosacavc@yahoo.es

Como citar o artigo.

SOUZA, R. S.; YOKOTA, R. As representações de falantes de espanhol sobre sua produção escrita em língua portuguesa. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 21, n. 1, p. AG5, 2022.

Resumo

O presente trabalho aborda o processo de ensino-aprendizagem de Português como Língua Não Materna (PLNM) a falantes de espanhol em contexto de imersão no Brasil. Busca-se identificar as representações (MOSCOVICI, 2015; AMOSSY; PIERROT, 2001; KULIKOWSKI; GONZÁLEZ, 1999) prévias que esses estudantes têm da língua portuguesa e como essas se refletem em sua produção escrita em contexto de sala de aula. Para tanto, baseamo-nos na abordagem qualitativo-interpretativista (HOLMES, 1992; MOITA LOPES, 1994) por meio da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2001, citado por BALDISSERA, 2001). A partir da análise dos dados, obtidos em dois momentos – (i) por intermédio de questionário e (ii) de produções escritas dos estudantes em contexto de sala de aula –, pretende-se ampliar a discussão sobre o ensino de português a falantes de espanhol.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de língua; português língua não materna; representações.

Abstract

This work addresses the process of teaching Portuguese as a non-native language to Spanish speakers who are in a context of immersion in Brazil. It aims to identify the representations (MOSCOVICI, 2015; AMOSSY; PIERROT, 2001; KULIKOWSKI; GONZÁLEZ, 1999) that these students have of the Portuguese language and how they are reflected in their written production in the classroom. The theoretical framework is based on a qualitative and interpretive approach (HOLMES, 1992; MOITA LOPES, 1994) through action research (THIOLLENT, 1985, cited by BALDISSERA, 2001). The data is obtained from two sources: (i) a questionnaire and (ii) students' texts written in the classroom, and its analysis provides a widening of the discussion about the teaching and learning of Portuguese to Spanish speakers.

Keywords: Language teaching and learning; Portuguese as a non-native language; representations.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, discutem-se as representações (MOSCOVICI, 2015; AMOSSY; PIERROT, 2001; KULIKOWSKI; GONZÁLEZ, 1999) de falantes de espanhol no que diz respeito às suas dificuldades e facilidades no processo de aprendizagem de Português como Língua Não

Fonte de financiamento: Nenhuma.

Recebido em 18 Jan 2022. Aceito em 09 Maio 2022.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution Non-Commercial No Derivative, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais, sem alterações e que o trabalho original seja corretamente citado.

Materna (PLNM)¹. De acordo com Kulikowski e González (1999), todos os atores do processo de ensino-aprendizagem carregam consigo representações sobre a língua que ensina ou aprende; assim sendo, as representações se tornam um elemento importante do processo, e podem, ainda segundo as autoras, facilitar ou dificultar a aprendizagem. Neste estudo, pretende-se apresentar como as representações de falantes de espanhol sobre a Língua Portuguesa se materializam, ou não, em suas produções escritas em contexto de sala de aula.

Os dados apresentados são resultado de pesquisas de Iniciação Científica coletados com a aprovação do Comitê de Ética em um curso de extensão de Português para Falantes de Espanhol oferecido por um departamento de Letras de uma universidade no interior de São Paulo. Todos os participantes da pesquisa estavam em período de intercâmbio estudantil no Brasil e eram oriundos de diferentes países cuja língua oficial é o espanhol.

Assim sendo, neste artigo, espera-se discutir as seguintes questões de pesquisas:

1. O que estudantes universitários falantes de espanhol consideram fácil ou difícil na aprendizagem de português?
2. Como as representações desses estudantes são materializadas em suas produções escritas em contexto de sala de aula?

Para melhor apresentação, este artigo está organizado em cinco seções: a primeira, na qual justifica-se a importância de se refletir sobre o ensino de português a falantes de espanhol; a segunda, na qual se discute o conceito de representações, base teórica deste artigo; a terceira, na qual apresentamos a metodologia da pesquisa; a quarta, na qual se discutem os resultados coletados; e por fim, a quinta e última seção, na qual se fazem as considerações finais.

2 O ENSINO DE PORTUGUÊS A FALANTES DE ESPANHOL

Neste artigo, pretende-se discutir as representações de falantes de espanhol aprendizes de PLNM, posto que tem sido um público numericamente expressivo no que diz respeito ao interesse por aprender português.

De acordo com Almeida filho (2001, p. 13):

O ensino de Português a falantes de outras línguas tem crescido sobremaneira nos últimos dez anos. No Brasil ou no exterior essa tendência é equilibrada. Entretanto, há um público que se destaca neste cenário de crescente demanda pelo Português: o de falantes de Espanhol Latino-americano².

Apesar da afirmação de Almeida Filho (2001) ser de 1995, suas palavras continuam a fazer sentido no cenário de ensino de PLNM no Brasil. Segundo Scaramucci (2013, p. 1):

Os dados obtidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão responsável pelo exame CELPE-Bras [Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros], mostram claramente que os falantes de espanhol (FE) constituem o grupo mais numeroso, quando comparado aos falantes de outras línguas.

Para Fanjul (2002), o Brasil vivencia um cenário político e social desenhado principalmente pelos blocos econômicos da América Latina que deram origem ao Mercado Comum do Sul (Mercosul). Em meio a este contexto, ainda de acordo com Fanjul (2002), as

1 O emprego do termo "Língua não Materna" utilizado neste artigo justifica-se por nos parecer mais neutro do que os termos Segunda Língua (L2) e Língua Estrangeira (LE). A escolha foi realizada a fim de minimizar possíveis confusões sobre os conceitos, posto que não há um consenso na literatura especializada e muitas vezes são usados como sinônimos.

2 Utilizamos a 2ª edição do livro; a primeira é de 1995.

Línguas passaram a significar o que Bourdieu chamou de “capital simbólico”, já que saber a Língua do outro passou a representar um diferencial.

Contudo, o interesse em aprender português não se restringe às relações com os países vizinhos. De acordo com Scaramucci (2013), embora a maioria dos aprendizes seja da América do Sul, há também espanhóis, mexicanos, cubanos, etc.

Júdice (2002), citado por Rabasa (2010, [s.p.]), afirma ainda que,

Com a consciência da necessidade de ensinar português a falantes de espanhol (PFE), a fim de promover o intercâmbio com os vizinhos do continente sul-americano, criou-se, em 1985, a área do ensino da língua e da cultura do Brasil para hispano-falantes na Universidade Federal Fluminense (UFF).

Esse foi um grande passo para a área, seguido por ações de outras instituições, como a Universidade de Brasília (UnB), que em 1989 abriu seu primeiro curso de extensão de Português para Falantes de Espanhol, e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que abriu a sua primeira turma de extensão de português para falantes de espanhol em 1995 e optou, desde o início, pela divisão entre português para falantes de espanhol e português para falantes de outras línguas, o que nos dá um indicativo da necessidade que falantes de espanhol têm de aprender a língua portuguesa não de uma forma específica, mas portadora de algumas “especificidades” (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 19).

Conforme Alonso (2017, p. 2543):

É amplamente reconhecido que a aprendizagem de português no caso de falantes de espanhol apresenta características particulares e suscita problemas especiais. Trata-se de diversos fenômenos que marcam esse processo de aprendizagem e que o fazem diferente do que se observa em aprendentes com outras línguas maternas.

Interessa-nos, assim, dar continuidade e contribuir com a reflexão sobre a necessidade e a demanda do ensino de português para falantes de espanhol, uma vez que, segundo Scaramucci (2013, p. 1), “[trata-se de] uma área relativamente pequena e o português para falantes de espanhol, como subárea, é ainda menor e tem pouca visibilidade”.

A perspectiva pela qual optamos por observar as particularidades no processo de aprendizagem de português por falantes de espanhol leva em consideração como esses aprendizes enxergam suas facilidades e dificuldades, ou seja, quais são suas representações sobre suas dificuldades e facilidades na hora de aprender português.

Na seção a seguir, discute-se o conceito de representações vinculado ao ensino-aprendizagem de línguas.

3 A IMPORTÂNCIA DE PENSAR O CONCEITO DE REPRESENTAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

O conceito de representações vincula-se, principalmente, a dois autores da Psicologia, Durkheim e Moscovici, o primeiro para o qual a representação é algo individual, e o segundo para o qual a representação é um fenômeno social.

Neste trabalho, discutem-se as representações a partir da proposição de Moscovici (2015), posto que estamos em consonância com a ideia de que as representações “são interdependentes, como duas faces de uma folha de papel.” (MOSCOVICI, 2015, p. 46) – o individual e o social caminham juntos.

Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. Representações não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem (MOSCOVICI, 2015, p. 41).

Amossy e Pierrot (2001, p. 9) iniciam a discussão sobre estereótipos retomando uma piada alemã – “qual é o livro mais curto do mundo? Quatro mil anos de humor alemão” –, por meio da qual se reforça a imagem de que os alemães são pessoas fechadas e pouco extrovertidas. Assim como afirmam as autoras, ainda que a piada não faça todas as pessoas rirem, ela é interessante uma vez que nos dá elementos para discutir a questão das representações estereotipadas e dos preconceitos estabelecidos. Em nosso caso, essa discussão voltar-se-á para o campo de ensino de línguas não maternas: português a falantes de espanhol, visto que, por serem línguas próximas, a representação de que “falar espanhol é falar um português mal falado e vice-versa”, segundo Almeida Filho (2001, p. 16), leva o estudante a acreditar na facilidade, ou dificuldade, de aprender a língua alvo, o que, muitas vezes, revela-se enganoso.

Para Sêga (2000, p.128),

As representações sociais se apresentam como uma maneira de interpretar e pensar a realidade cotidiana, uma forma de conhecimento da atividade mental desenvolvida pelos indivíduos e pelos grupos para fixar suas posições em relação a situações, eventos, objetos, e comunicações que lhes concernem. O social intervém de várias formas: pelo contexto concreto no qual se situam grupos e pessoas, pela comunicação que se estabelece entre eles, pelo quadro de apreensão que fornece sua bagagem cultural, pelos códigos, símbolos, valores e ideologias ligados às posições e vinculações.

De forma mais objetiva, Amossy e Pierrot (2001, p. 54) apontam que as representações “reflete[m] um ‘saber do senso comum’ entendido como conhecimento ‘espontâneo’, ‘ingênuo’, ou como pensamento natural por oposição ao pensamento científico”.

Por meio de ambas as colocações, nota-se que, por mais que representações circulem com características de verdade absoluta, não possuem, essencialmente, esse caráter, no entanto, não são facilmente desmistificadas devido a processos sociais que enraízam e fortalecem essas representações.

Segundo Kulikowski e González (1999), que se dedicam ao ensino de espanhol a falantes de português, ao ingressar em um curso de língua estrangeira cada estudante também carrega consigo representações sobre a língua materna e a língua alvo, as quais têm uma importância significativa no momento inicial de aprendizagem e podem tanto favorecer quanto prejudicar o estudante. Além disso, as representações são marcadas pelas experiências individuais e mutáveis no decorrer do processo de aprendizagem.

Tanto o professor quanto a estratégia de ensino adotada ocupam um papel importante no processo de aprender: é necessário assumir a tarefa de não reproduzir ou reforçar certos equívocos presentes no senso comum ou no imaginário do estudante, pois:

Por trás do que parece igual, ou quase igual, existem no espanhol e no português maneiras diferentes de organização que não são apenas sintáticas, morfológicas ou semânticas, mas que nos colocam em lugares diferentes para enunciar e significar³ (KULIKOWSKI; GONZÁLEZ, 1999, p. 15, tradução nossa).

É preciso, segundo as autoras, buscar a justa medida dessa proximidade e fazer das representações dos estudantes um instrumento favorável para a aprendizagem, de modo que o aluno note que conquanto se tratem de línguas próximas, “são diferentes e possuem marcas constitutivas de identidade inconfundíveis e intransferíveis” (KULIKOWSKI; GONZÁLEZ, 1999, p. 16, tradução nossa).

Nesse sentido, considerando a importância e influência das representações no processo de ensino-aprendizagem de línguas, pretende-se, com este artigo, ampliar e movimentar as discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem de português a falantes de espanhol, posto que se o aprendiz de uma língua estrangeira qualquer carrega consigo infundáveis

3 “Por detrás de lo que parece ‘igual’ o ‘casi igual’ existen en el español y en el portugués maneras diferentes de organización que no son sólo sintáticas, morfológicas o semánticas, sino que nos colocan en lugares diferentes para enunciar y significar.”

representações, ousamos dizer que o aprendiz de línguas estrangeiras próximas carrega consigo muito mais.

Na seção seguinte, apresenta-se a metodologia de pesquisa utilizada para discussão proposta.

4 METODOLOGIA

O presente trabalho, apesar de apresentar dados quantitativos, é de natureza qualitativa de cunho interpretativista (HOLMES, 1992; MOITA LOPES, 1994), posto que não intencionamos generalizar os dados obtidos, mas discuti-los e interpretá-los com base na pesquisa-ação.

De acordo com Thiollent (2001), citado por Baldissera (2001, p. 6):

A pesquisa-ação consiste em uma ampla e explícita interação entre os pesquisadores e envolvidos na pesquisa e não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo), mas pretende aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou nível de consciência das pessoas e grupos que participarem do processo, bem como contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas.

Essa citação nos dá o exato indicativo da proposta que apresentamos: por um lado, desenvolver uma pesquisa na qual professor-pesquisador interage continuamente com os aprendentes participantes da pesquisa em contexto de sala de aula e, por outro, principalmente, buscar aumentar o nível de consciência dos participantes com relação às representações que carregam sobre o seu processo de ensino-aprendizagem de PLNLM.

A coleta de dados foi realizada em dois momentos diferentes: 1º no segundo semestre de 2013 no curso de português língua estrangeira básico I; e 2º no segundo semestre de 2014 no Curso de produção escrita em Língua Portuguesa para falantes de Espanhol (nível intermediário e avançado), e esteve sempre vinculada ao projeto de extensão “Linguística Aplicada: Português Para Estrangeiros”, oferecido pelo departamento de Letras de uma universidade no interior de São Paulo.

Participaram da pesquisa 9 (nove) estudantes universitários provenientes de diferentes países de língua espanhola (Argentina, Chile, Colômbia e Paraguai), sendo 5 (cinco) do nível básico e 4 (quatro) do nível intermediário-avançado. Cada curso teve a duração aproximada de um semestre.

A coleta respeitou os seguintes passos: (i) questionário; e (ii) análise das produções dos discentes.

Com o questionário pretendia-se avaliar aspectos gramaticais pontuais que os estudantes considerassem fácil ou difícil na aprendizagem da Língua Portuguesa. Para a sua elaboração, consideraram-se pesquisas anteriores que realizaram um levantamento sobre as principais dificuldades apresentadas por falantes de espanhol na escrita de textos em língua portuguesa (DURÃO, 1999; RODRIGUES, 2013).

Assim sendo, foram considerados 10 aspectos gramaticais como possíveis pontos de dificuldade dos estudantes, além da categoria “outros”, por meio da qual os alunos poderiam apontar algum aspecto gramatical não contemplado. Na sequência, apresenta-se o Quadro 1, com os aspectos gramaticais que deveriam ser julgados pelos alunos como “fácil” ou “difícil” na aprendizagem de português.

Em um segundo momento, passou-se a analisar também as produções desses discentes. Foram selecionados três gêneros textuais para a produção escrita dos estudantes: (i) carta; (ii) e-mail; e (iii) resumo acadêmico. O primeiro, pelo número de vezes que foi solicitado no exame CELPE-Bras; o segundo, por ser um gênero bastante comum na atualidade, tanto dentro quanto fora do contexto acadêmico; e o terceiro, por fazer parte da realidade acadêmica dos estudantes.

Quadro 1. Enunciados sobre aspectos gramaticais do português.

1. Evitar que la oralidad lleve a errores en la Ortografía. Ejemplo: “deBe/deVe” o “poSSa/poÇa”.
2. Identificar el género de una palabra, o sea, si la palabra es femenina o masculina. Ejemplo: a viagem.
3. Usar los artículos: “o”, “a”, “os”, “as”. Ejemplo: as meninas, as passagens, a água.
4. Conjuguar verbos en diferentes tiempos verbales. Ejemplos: Eu tenho, eu tive, que ele tenha etc.
5. Contraer preposiciones con artículo: “nas”, “dos”, “pelo”. Ejemplo: tudo pelos bons resultados.
6. Identificar cuando se trata de un falso amigo, o sea, de palabras que parecerían tener el mismo significado pero que en realidad no lo tienen. Ejemplo: “escritorio (ES)” “escrivantina (PT)”
7. Diferenciar los usos y formas de tratamiento: “a gente”, “agente”, “nós”, “os outros/eles”.
8. Escribir textos formales y académicos en portugués.
9. La proximidad entre portugués y español torna el aprendizaje: fácil/difícil/no lo sé.
10. Otros

Fonte: Elaboração das autoras.

Deste modo, os dados desta pesquisa se pautam nos resultados das respostas dos questionários, que indicam as representações dos discentes e na verificação da materialização (ou não) de tais representações em suas produções escritas.

Na próxima seção, serão apresentadas as informações quantitativas e qualitativas dos resultados obtidos por meio do questionário e das produções escritas dos estudantes participantes.

5 AS REPRESENTAÇÕES DE FALANTES DE ESPANHOL SOBRE A PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA: DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, propomo-nos a discutir as perguntas que orientam este artigo.

No item 5.1, discute-se (1) o que estudantes universitários falantes de espanhol consideram “fácil” ou “difícil” na aprendizagem de português e no item 5.2, discute-se (2) como essas representações são materializadas em suas produções escritas em contexto de sala de aula.

5.1 O que estudantes universitários falantes de espanhol consideram fácil ou difícil na aprendizagem de português?

Nas tabelas a seguir, apresentamos o que os estudantes falantes de espanhol consideram fácil ou difícil na aprendizagem do português. Na Tabela 1, apresentam-se os dados dos estudantes de nível básico; e na Tabela 2, apresentam-se os dados dos estudantes de nível intermediário-avançado⁴.

⁴ As porcentagens apresentadas foram calculadas a partir das respostas dos estudantes ao questionário de perguntas fechadas, por meio do qual deveriam analisar os aspectos do Quadro 1 como “fácil”, “difícil” ou “não sei avaliar”.

Tabela 1. Aspectos considerados “difíceis” e “fáceis” pelos estudantes de nível básico.

Aspectos gramaticais apontados no questionário	Facilidade ou dificuldade da aprendizagem (%)		
	Fácil	Difícil	Não sei
1. Evitar que la oralidad lleve a errores en la Ortografía. Ejemplo: “deBe/deVe” o “poSSa/poÇa”.	40%	40%	20%
2. Identificar el género de una palabra, o sea, si la palabra es femenina o masculina. Ejemplo: a viagem.	40%	60%	0%
3. Usar los artículos: “o”, “a”, “os”, “as”. Ejemplo: as meninas, as passagens, a água.	60%	20%	20%
4. Conjuguar verbos en diferentes tiempos verbales. Ejemplos: “Eu tenho”, “eu tive”, “que ele tenha”, etc.	20%	60%	20%
5. Contraer preposiciones con artículo: “nas”, “dos”, “pelo”. Ejemplo: tudo pelos bons resultados.	20%	60%	20%
6. Identificar cuando se trata de un falso amigo, o sea, de palabras que parecerían tener el mismo significado pero que en realidad no lo tienen. Ejemplo: “escritorio (ES)” “escrivantina (PT)”.	0%	100%	0%
7. Diferenciar los usos y formas de tratamiento: “a gente”, “agente”, “nós”, “os outros/eles”.	60%	20%	20%
8. Escribir textos formales y académicos en portugués.	20%	80%	0%
9. La proximidad entre portugués y español torna el aprendizaje: fácil/difícil/no lo sé.	100%	0%	0%
10. Otros	-		

Fonte: Elaboração das autoras.

Tabela 2. Aspectos considerados “difíceis” e “fáceis” pelos estudantes de nível intermediário-avançado.

Aspectos gramaticais apontados no questionário	Facilidade ou dificuldade da aprendizagem (%)		
	Fácil	Difícil	Fácil
1. Evitar que la oralidad lleve a errores en la Ortografía. Ejemplo: “deBe/deVe” o “poSSa/poÇa”.	50%	50%	0%
2. Identificar el género de una palabra, o sea, si la palabra es femenina o masculina. Ejemplo: a viagem.	25%	75%	0%
3. Usar los artículos: “o”, “a”, “os”, “as”. Ejemplo: “as meninas”, “as passagens”, “a água”.	75%	25%	0%
4. Conjuguar verbos en diferentes tiempos verbales. Ejemplos: Eu tenho, eu tive, que ele tenha etc.	0%	100%	0%
5. Contraer preposiciones con artículo: “nas”, “dos”, “pelo”. Ejemplo: tudo pelos bons resultados.	100%	0%	0%
6. Identificar cuando se trata de un falso amigo, o sea, de palabras que parecerían tener el mismo significado pero que en realidad no lo tienen. Ejemplo: “escritorio (ES)” “escrivantina (PT)”.	25%	50%	25%
7. Diferenciar los usos y formas de tratamiento: “a gente”, “agente”, “nós”, “os outros/eles”.	75%	0%	25%
8. Escribir textos formales y académicos en portugués.	0%	75%	25%
9. La proximidad entre portugués y español torna el aprendizaje: fácil/difícil/no lo sé.	100%	0%	0%
10. Otros	-		

Fonte: Elaboração das autoras.

Nos dados expostos, por meio dos quais apresentamos o que os estudantes falantes de espanhol julgam “fácil” ou “difícil” na aprendizagem de língua portuguesa e também a porcentagem de aspectos sobre os quais não sabem opinar, chamou-nos a atenção que 100% dos estudantes, tanto de nível básico quanto de nível intermediário, consideram que a proximidade entre o português e o espanhol facilita a aprendizagem de PLNM; esse foi o único aspecto em que a resposta dos estudantes dos dois níveis coincidiu totalmente. Outro aspecto que se destacou nos dois grupos foi a classificação da “produção acadêmica” como difícil. Esses aspectos poderiam, então, ser classificados como mais estáveis entre as representações de falantes de espanhol aprendizes de português, enquanto os outros aspectos são menos consensuais.

Resume-se, então, considerando os aspectos gramaticais apresentados no Quadro 1, que, segundo as representações de falantes de espanhol aprendizes de português do nível básico, sobressai-se como difícil: identificar o gênero de uma palavra, conjugar os tempos verbais, contrair preposições, identificar o significado de palavras parecidas e escrever textos acadêmicos; enquanto para falantes de espanhol aprendizes de português do nível intermediário-avançado destaca-se como difícil: identificar o gênero de uma palavra, conjugar os tempos verbais, identificar o significado de palavras parecidas e escrever textos acadêmicos.

Nota-se, assim, que o único aspecto contrastante entre o grupo de nível básico e de nível intermediário-avançado é a contração de preposições, posto que para falantes de nível básico esse pode ser um aspecto difícil na aprendizagem de português, e para falantes de nível intermediário-avançado esse pode ser um aspecto fácil na aprendizagem de português.

Merece, ainda, ressalva a porcentagem daquilo que os estudantes consideram difícil. No grupo de nível básico apenas “identificar o gênero de uma palavra” e “escrita acadêmica” aparecem com mais de 60% da afirmativa de dificuldade dos estudantes; no grupo de intermediário-avançado, três aspectos se destacam como mais difíceis, ultrapassando 60% da afirmativa de dificuldade dos estudantes: “identificar o gênero de uma palavra”, “conjugações verbais” e “escrita acadêmica”.

Apesar de haver uma categoria “outros”, por meio da qual os alunos poderiam apontar outras dificuldades ou facilidades não contempladas no questionário, não houve nenhuma colocação apresentada pelos estudantes.

Por fim, o fato de termos dados de um grupo pequeno de participantes (nove estudantes) impede que possamos fazer generalizações, contudo, parece-nos importante observarmos as representações deste pequeno grupo e, posteriormente, compará-las com informações obtidas em outros contextos de aprendizagem, construindo, assim, um mapa que possibilite análises e discussões mais sistemáticas e descritivas sobre o ensino de português a falantes de espanhol.

5.2 Como essas representações são materializadas em suas produções escritas em contexto de sala de aula?

Durante a fase de triangulação dos dados – na qual procuramos colocar lado a lado o que os alunos haviam respondido no questionário e as inadequações que apareceram em suas redações –, pudemos notar que na maioria das situações não é possível estabelecer uma relação direta, ou seja, uma relação de causa e consequência entre as representações dos estudantes e suas inadequações.

No entanto, há dados, como o do sujeito 9, em que aquilo que afirmou ser difícil se materializa em suas produções, como se nota no exemplo a seguir (Quadro 2):

Quadro 2. Sujeito 9

Pergunta do questionário	Resposta dada pelo sujeito 9	Número de inadequações
1. Evitar que la oralidad lleve a errores en la Ortografía.	Difícil	9
Exemplo: “O que FAIZ com que você se pergunte de novo, está tudo feito?”		
Exemplo: “Acho que aquele caminho DEBE”		

Fonte: Elaboração das autoras.

Entende-se que a influência da oralidade pode aparecer tanto motivada pela língua materna quanto pelo próprio sistema de códigos da língua que o estudante está aprendendo. No caso do exemplo apresentado “o que ‘FAIZ’ com que você se pergunte de novo, está tudo feito?”, nota-se que a influência da oralidade ocorre dentro do sistema linguístico que o estudante está aprendendo, ou seja, da língua alvo: o português. No caso apresentado o aluno escreve “FAIZ” em lugar de “FAZ”, provavelmente porque a vogal “i” aparece na pronúncia da palavra, mas não na escrita.

Outros exemplos similares são encontrados na produção escrita do sujeito 9 (Quadro 2), como é o caso do segundo exemplo – “acho que aquele caminho DEBE” –, agora motivado pelo sistema linguístico da língua materna, posto que em espanhol o “B” e o “V” têm a mesma pronúncia.

Nota-se, assim, que para o sujeito 9 a oralidade, seja da língua materna ou da língua alvo, gera algumas dificuldades na produção escrita.

Entretanto, muitos aspectos da Língua Portuguesa considerados como difíceis pelos estudantes não aparecem como inadequação em suas redações como nos exemplos:

Quadro 3. Sujeito 2

Pergunta do questionário	Resposta dada pelo sujeito 2	Número de inadequações
3. Usar "o", "a", "os", "as"	Difícil	0
Exemplo: Anos depois foi publicada A obra “Homenagem a Manuel Bandeira”		

Fonte: Elaboração das autoras.

Quadro 4. Sujeito 5

Pergunta do questionário	Resposta dada pelo sujeito 5	Número de inadequações
4. Tempos verbais e conjugação	Difícil	0
Exemplo: Além disso os impostos não SÃO muito altos.		

Fonte: Elaboração das autoras.

Por outro lado, aquilo que foi considerado fácil no questionário é encontrando como inadequação na produção textual:

Quadro 5. Sujeito 1

Pergunta do questionário	Resposta dada pelo sujeito 1	Número de inadequações
1. Evitar que la oralidad lleve a errores en la Ortografía.	Fácil	6
Exemplo: Acho que chama muita atenção produtos de ELABORAÇÃO brasileira.		

Fonte: Elaboração das autoras.

No exemplo fornecido pelo texto do sujeito 1 (Quadro 5), foi considerado inadequação de ortografia causada pela oralidade o uso de b/v, uma vez que apresentam o som similar em muitas regiões hispano-falantes.

Quadro 6. Sujeito 7

Pergunta do questionário	Resposta dada pelo sujeito 7	Número de inadequações
1. Evitar que la oralidad lleve a errores en la Ortografía.	Fácil	6
Exemplo: Profissional com muita EXPERIÊNCIA		

Fonte: elaboração das autoras.

A inadequação ortográfica do sujeito 7 (Quadro 6), apesar de ser um problema de convenção, pois trata-se do uso de 'ç' com vogal 'i', e não de oralidade, foi classificada dentro da categoria 1, uma vez que o "ç", em algumas situações, tem o mesmo som do "c".

Quadro 7. Sujeito 3

Pergunta do questionário	Resposta dada pelo sujeito 3	Número de inadequações
3. Usar "o", "a", "os", "as"	Fácil	5
Exemplo: Ø Brasil é um país com muitas pessoas		

Fonte: Elaboração das autoras.

Apesar de o uso de artigo antes de nome próprio variar no Português brasileiro, na correção do texto do aluno o não uso de artigo foi considerado inadequação porque no contexto em que o aluno estava aprendendo português, Sudeste brasileiro, opta-se pelo uso do artigo definido antes de nome próprio.

Dado o exposto, foi possível notar que prevalece a impossibilidade de estabelecer uma relação direta entre o que o aprendiz declara que é fácil ou difícil e as inadequações que aparecem em sua produção escrita.

Rodrigues (2013), em seu trabalho sobre as dificuldades de falantes de espanhol na produção de textos acadêmicos em língua portuguesa, também conclui que o imaginário dos estudantes muitas vezes não condiz com os problemas reais. No entanto, não devemos ignorar as percepções dos aprendizes, pois elas têm repercussões na imagem que formulam sobre a Língua, o que pode influenciar nos seus hábitos de estudo e em sua dedicação no processo de aprendizagem. Além disso, conhecer a percepção para certos aspectos e a não percepção de outros por parte do aprendiz permite ao professor orientar a

seus alunos e sensibilizá-los para questões que, por si só, não são detectáveis por um falante não nativo.

Em Souza (2014; 2015), enfatiza-se que tanto as inadequações dos estudantes como seus acertos estão vinculados a outros fenômenos que não apenas suas representações. Há, por exemplo, os fatores afetivos (ansiedade, esforço, medo) e outros de ordem linguística (a familiaridade do aluno com o gênero, a circunstância em que a produção escrita foi solicitada), além da participação do aluno dentro e fora da sala de aula, e a exposição real do aluno à língua não materna, pois em contato semanal com os estudantes era possível à professora-pesquisadora saber quais alunos utilizavam a língua meta como instrumento de interação na vida cotidiana e quais ainda se comunicavam na língua materna. É preciso lembrar, assim como afirma Ferreira (1997 p. 149), “que o fato de o aluno estar em imersão não é garantia absoluta de expansão da sua interlíngua”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de reconhecermos que a quantidade de participantes que dão origem a este trabalho não é suficiente para generalizações, o que nunca foi nossa intenção, entendemos as informações como dados de direcionamento importantes, principalmente no que diz respeito à proposta da pesquisa-ação, cujo um dos objetivos, a partir de contextos específicos de ensino e pesquisa, é a conscientização dos envolvidos no processo.

Os dados aqui compartilhados apontam que, segundo as representações de falantes de espanhol aprendizes de português, dos aspectos apresentados no Quadro 1, destaca-se como difícil a escrita de textos acadêmicos e como fácil a proximidade do português e do espanhol. Essas informações são as consideradas mais estáveis entre as representações dos grupos de nível básico e intermediário-avançado.

Além disso, a coleta de dados indica predominantemente a não materialização das representações de falantes de espanhol na produção escrita em língua portuguesa, uma vez que ainda que haja relações diretas – quando o aluno diz que acha algo fácil/difícil e essa representação se materializa na produção escrita –, majoritariamente, essas relações de causa e consequência não acontecem, ou seja, apesar de apontar que algo é difícil, essa dificuldade não aparece materializada no texto, e o inverso também é verdade.

Por fim, conclui-se que a realização de novas pesquisas sobre o tema é desejável, talvez, de forma que pudessem ser reproduzidas com um maior número de participantes, considerando gêneros textuais específicos e outros contextos, a fim de gerar dados comparáveis que possam contribuir para o ensino-aprendizagem, desde as fases mais abstratas, quando pensamos em abordagem de ensino e maneira de ensinar, até as formas mais concretas, como a produção de materiais didáticos que considerem as informações obtidas e ressignifiquem, segundo o grupo de aprendentes, o processo de ensino-aprendizagem de português a falantes de espanhol.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In: _____. (Org.) Português para estrangeiros: interface com o espanhol. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001. p. 13-21.
- ALONSO, R. Português para falantes de espanhol: aspetos-chave na formação de professores. In: ALBUQUERQUE, A.; ASSUNÇÃO, L. (Coord.). Simpósio 27: formação do Professor de PL2/PLE: perspectivas de lá e de cá. [s.n.e.; s.l.], 2017. p. 3543-3560.
- AMOSSY, R.; PIERROT, A. H. Estereótipos y clichés. Tradução de Lélia Gándara. Buenos Aires: Eudeba, 2001.
- BALDISSERA, A. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. Sociedade em Debate, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 5-25, 2001. Disponível em: <https://revistas.ucpel.edu.br/rsd/article/view/570/510>. Acesso em: 23 nov. 2021.
- DURÃO, A. B. Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués. Londrina, PR: UEL, 1999.

- FANJUL, A. P. Português-Espanhol: línguas próximas sob olhar discursivo. São Carlos, SP: Claraluz, 2002.
- FERREIRA, Itacira. Interface Português/Espanhol. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). Parâmetros atuais para o ensino de Português língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1997. p. 141-151.
- HOLMES, J. Research and the postmodern condition. In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (Org.). Linguística Aplicada: da aplicação da Linguística à Linguística transdisciplinar. São Paulo: Educ/Editora PUC-SP, 1992.
- KULIKOWSKI, M. Z. M.; GONZÁLEZ, N. T. M. Español para brasileños: sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos, n. 9, p.11-20, 1999.
- MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. D.E.L.T.A, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.
- MOSCOVICI, S. Representações sociais: investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- RABASA, Y. A emergência da especialidade de ensino de Português para hispanofalantes no Brasil. HELB – História do Ensino de Línguas no Brasil, Ano 4, n. 4, 2010.
- RODRIGUES, R. Dificuldades apresentadas por hispanofalantes na produção de textos acadêmicos em Língua Portuguesa: a questão dos heterogênicos. 2013. 49 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) (Graduação em Letras Português/Espanhol) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.
- SCARAMUCCI, M. V. R. A área de Português para falantes de Espanhol no Brasil. Portuguese Language Journal, v. 7, p.1-10, Gainesville, FL, 2013.
- SÊGA, R. A. O conceito de representação social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici. Anos 90, Porto Alegre, v. 8, n. 13, p. 128-132, jul. 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/6719/4026>. Acesso em: 10 out. 2021.
- SOUZA, R. Representações e constatações sobre a dificuldade e a facilidade de hispano falantes aprendizes de Português como Língua Estrangeira (PLE). Relatório de Iniciação Científica. São Carlos, SP, 2014. p. 55. Não publicado.
- SOUZA, R. O processo de aprendizagem formal de Português como Língua Não Materna (PLNM): representações e constatações sobre a dificuldade e a facilidade de hispano-falantes. Relatório de Iniciação Científica. São Carlos, SP, 2015. p. 108. Não publicado.

Contribuição dos autores

Este trabalho foi escrito por mim, Rafaela Silva de Souza, sob a orientação da Prof. Dra. Rosa Yokota. Dediquei-me a releitura de aspectos teóricos que nos permitissem analisar e compartilhar os dados obtidos em Pesquisas de Iniciação Científica vinculadas ao processo de Ensino e Aprendizagem de Português como Língua não Materna. Cada uma das seções do artigo foi escrita por meio de discussões colaborativas entre mim e minha orientadora.