

10

UMA PROPOSTA HETERODOXA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS A FALANTES DE ESPANHOL¹

*Daniele Marcelle Grannier
Universidade de Brasília*

Antecedentes

Neste trabalho apresento o desenvolvimento de uma idéia que se encontra esboçada no artigo “*Distância entre línguas e variáveis metodológicas no ensino de português para estrangeiros*” (Grannier, 1998), no qual, ao tratar do papel da língua materna na aquisição/aprendizagem do português, concluí que há diferenças significativas no ensino de português a cinco grupos de estrangeiros, de acordo com a distância de seu conhecimento lingüístico anterior e o português (v. quadro 1, reproduzido abaixo) e com o grau de facilidade/dificuldade apresentado por esses aprendizes ao longo do processo.

Como se pode ver no quadro, complementando essas considerações e visando a atender às necessidades de cada grupo, surteri a aplicação de alguns recursos metodológicos para um ensino mais rápido e mais eficaz. Entre eles, para os falantes de espanhol, enfatizei a *análise contrastiva* (AC) e as atividades redacionais.²

	Distância entre línguas	Facilidade	Recursos metodológicos
PORTUGUÊS	1. espanhol	- 1	AC geral: diferenças + Redações
	2. italiano	ideal	
	2.' francês	- 1	AC tópicos + Entrevistas ³
	3. inglês, alemão	- 2	AC: tópicos
	4. japonês, chinês, árabe	- 3	—

Quadro 1

Ensino de línguas próximas

¹ Uma primeira versão da proposta heterodoxa foi apresentada no 5º Congresso Internacional do Ensino de Português como Língua Estrangeira, na Universidad Nacional Autónoma de México, em 1998. Esta versão, revista e ampliada, foi apresentada no III Congresso da SIPLÉ, na Universidade de Brasília, em 2000.

² Como esse trabalho tinha um caráter de relato de experiência, apresentei apenas os recursos metodológicos que tinham sido desenvolvidos no período (1974 -1989, na Unicamp). Por isso não há indicação de recurso metodológico específico para o grupo 4.

³ Corresponde à atividade denominada "conference", em inglês.

Algumas analogias, como a identificação da *necessidade de uma conscientização da diferença lingüística*, contudo, entre o ensino de português a brasileiros falantes de variedades de português mais diferenciadas do português-alvo no ensino escolar (V. Bortoni, 1994) e o ensino de português a falantes de espanhol (PFE), levam a uma reformulação, aparentemente pequena, do quadro 1, mas que abre uma nova linha de considerações e aponta para uma nova perspectiva metodológica.

Incluindo o ensino de português como L1, verifica-se que se mantém o *contínuo* de distâncias entre línguas/variedades dos aprendizes (A, B, C, etc.) e a língua/variedade-alvo. Por conseguinte, faz sentido supor que idealmente deveríamos dispor de um contínuo de variáveis metodológicas para melhor atender a cada grupo de falantes de línguas/variedades a diferentes distâncias do português. (Cf. quadros 1 e 2).

Há, portanto, razões para se repensar as metodologias tradicionais nas quais se opõem *metodologia de ensino de L1 e metodologia de ensino de L2* e implicam, tradicionalmente, uma busca da "melhor metodologia" em cada caso. O pressuposto mais redutor, entretanto, esconde-se na idéia de que há *uma* (e, portanto, *apenas uma*) metodologia para o ensino de língua estrangeira (LE).

Distância entre línguas/ variedades	Metodologia	
PORTUGUÊS (variedade-alvo)	1. português: A, B, C, D, etc.	M L1
	2. espanhol	M L1/2
	3. italiano	M L2'
	4. francês	M L2''
	5. inglês, alemão	M L2'''
	6. japonês, chinês, árabe	M L2''''

Quadro 2

Com essas reflexões, associadas aos resultados de numerosos estudos⁴ – em que professores de português como L2 procuram explicar (1) tanto a notável rapidez no processo de aprendizagem do português por falantes de espanhol,⁵ (2) como o alto índice de *fossilização precoce* entre esses aprendizes⁶ e (3) a intercompreensão entre os falantes de português e os falantes de espanhol⁷ – deduz-se que o ensino de PFE ocupa uma posição especial.

Uma proposta heterodoxa

A partir desse quadro proponho uma abordagem radicalmente diferenciada, principalmente da metodologia de L2, que passo a denominar *proposta heterodoxa*.

A qualificação como "heterodoxa" se deve, principalmente, ao fato de rever, pelo menos para uma primeira fase do ensino de línguas próximas, a grande ortodoxia do ensino de línguas no século XX, a da *primazia da oralidade*. Além disso, como apresentei na reformulação do quadro 1 para o quadro 2, no início deste trabalho, questiono o paradigma que tem regido o ensino de línguas: (1) a dicotomia (L1 X L2) na distância entre a língua-alvo e as línguas/variedades dos aprendizes; (2) a oposição no ensino, entre *metodologia de ensino de L1 e metodologia de ensino de L2* e (3) o ideal implícito de propostas metodológicas uniformes para o ensino de línguas estrangeiras não importando a distância a que se encontrem da língua-alvo.

Pode-se dizer, portanto que, a proposta heterodoxa (incluindo as "variedades de uma língua" no termo "línguas"), parte do seguinte princípio:

⁴ V. levantamento e análise crítica realizados por Ana Carvalho (no prelo).

⁵ V. por exemplo, Leiria (1998)

⁶ V. por exemplo, Ferreira (1995)

⁷ V. por exemplo, Henriques (2000)

No ensino de línguas, a metodologia adotada deve se situar num *contínuo* de variáveis metodológicas correspondente a um *contínuo* de distâncias entre a língua do aprendiz e a língua-alvo.

O desenvolvimento do ensino de português a falantes de espanhol

Há duas décadas vêm se publicando reflexões a respeito do ensino de PFE e as propostas têm variado entre aqueles que indicam uma metodologia de ensino de LE, com um tratamento incidental de algumas especificidades, como Almeida Filho (1995) e aqueles que têm elaborado materiais dirigidos (em parte ou no todo) a falantes de espanhol.

Na defesa de uma abordagem/metodologia diferenciada para os FE, o ponto mais consensual tem sido a necessidade de estimular o aprendiz FE a *tomar consciência das diferenças entre português e espanhol*. Associada a essa questão, direta ou indiretamente, há também uma concordância sobre os benefícios de se levar em consideração a *análise contrastiva*.

Não tem alcançado o mesmo consenso, entretanto, a questão de *como propiciar esse processo* ao aprendiz. Nessas divergências ou variações quanto aos procedimentos, alguns indicam a *conscientização do erro* (Almeida Filho, 1995), ou uma *atenção ao erro* para combater a *fossilização precoce* (Ferreira, 1995) ou, ainda, procedimentos *proativos* (Jensen, 2000, no prelo).

A análise contrastiva já foi recomendada (v. Lombello et al., 1983) como base para a *elaboração de materiais didáticos* para o ensino de PFE e já foi considerada "um ingrediente útil no ensino de português a falantes de espanhol" (Akeberg, 1994). A AC tem sido, de fato, aplicada à elaboração de materiais didáticos: os resultados de análises contrastivas (tanto informais como de caráter sistemático) têm subsidiado (implícita ou explicitamente) os materiais didáticos elaborados especificamente para FE.

Dentre esses, destacam-se *Português para Falantes de Espanhol* (Lombello e Baleeiro, 1983), *Curso Ativo de Português* (Silva Gomes, 1993), *Com Licença! Brazilian Portuguese for Spanish Speakers* (Simões, 1995) e *Sempre Amigos* (Coudry e Fontão, 2000).

Com respeito à AC, convém sublinhar o seu *caráter subsidiário*, como alerta Carvalho (no prelo), em seu apanhado histórico sobre o ensino de PFE:

"[...] percebe-se a ênfase da utilidade dos resultados da análise contrastiva para a seleção de pontos a serem incluídos no currículo de português para falantes de espanhol. No entanto, dificilmente pode-se considerar a análise contrastiva como um método de ensino em si, pois não oferece ferramentas para a aquisição real destes pontos."

Mais adiante, conclui:

"É somente através de práticas escritas e orais, comunicativas e contextualizadas, que a aquisição do português pode ser efetuada por falantes de espanhol, como já foi salientado por proponentes de uma combinação de estruturas lingüísticas (determinadas pela análise contrastiva) e práticas contextualizadas (Azevedo 1978, Jordan 1991, Teixeira Leal Tarquinho 1977, Simões 1989, 1994) [...] A utilidade da análise contrastiva limita-se, então, a prover estruturas lingüísticas aos professores de língua e escritores de livros de texto que devem incorporá-las a atividades contextualizadas e comunicativas."

Por outro lado, Jensen (no prelo) propõe medidas pedagógicas que questionam tendências correntes. Em primeiro lugar, propõe:

"[...] um ensino explícito de diferenças específicas entre as línguas para chamar a atenção do aluno e para facilitar o reconhecimento do que ele deverá ou não fazer em português [...]"

o que poderá ser alcançado através de

"[...] uma correção de erros mais consistente e mais atenta [...] o professor deve tomar uma atitude clara e proativa contra os erros de transferência negativa ou interferência, especialmente no léxico. O não corrigir significaria aceitar o erro, podendo o aluno incorrer no risco de fixá-lo até o estado de fossilização, quando se faz impossível removê-lo [...]"

Os erros persistentes desses aprendizes que "se comunicam tão bem" levam os professores a procurar explicações para os contrastes entre o desenvolvimento da aprendizagem do português FE e o da aprendizagem por falantes de outras línguas. Por outro lado, a sistematicidade das características desenvolvimentais encontradas entre os aprendizes FE cria nos professores a expectativa de encontrar uma explicação que possa levar à descoberta de uma maneira de prevenir e/ou remediar essas dificuldades.

Uma proposta heterodoxa

É nesse contexto que surge a idéia de uma proposta heterodoxa. No artigo citado acima, relatei, entre as experiências que "comigo deram certo", o desenvolvimento de uma programação para o ensino de PFE⁸ a qual me permitiu a projeção de procedimentos específicos para um curso de PFE (Grannier 1998):

"O curso para falantes de espanhol deve ser programado de forma a proporcionar ao aluno uma conscientização das diferenças entre o português e o espanhol. Isso deve basear-se numa análise contrastiva que focalize essas diferenças. 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."

Desenvolvendo essas idéias iniciais, proponho (1) revisitar o percurso: análise de erros (AE) – identificação de pontos críticos (PC) – análise contrastiva (AC) – elaboração de materiais didáticos (MD).⁹

AE – PC – AC – MD

e (2) implementar um conjunto de procedimentos¹⁰ que caracterizarão uma abordagem específica para o ensino de línguas próximas e, no nosso caso, de português a falantes de espanhol.

1. Os subsídios: as pesquisas lingüísticas

A falta de resultados de pesquisas vinha sendo um grande obstáculo para chegar a um resultado mais satisfatório do ensino de PLE, em geral. Poucos pesquisadores/professores de PFE vinham sentindo como sua, a tarefa de realizar pesquisas lingüísticas.

À margem de interessantes debates sobre abordagens e, às vezes, participando deles, alguns trabalhos isolados de natureza lingüística, entretanto, marcaram presença em congressos e em publicações. Aqui devemos destacar o trabalho pioneiro de Lombello (1983) "Articuladores e elementos de relação na aquisição de português por um falante de espanhol".

Há pouco mais de uma década aumentaram consideravelmente os trabalhos dessa natureza, ou motivados pelos erros dos aprendizes ou visando a uma aplicação ao ensino de português como LE. Cito alguns desses trabalhos, a título de exemplificação: Marrone (1990), Schmitz (1991),

⁸ As experiências relatadas no artigo se referem ao período entre 1975 e 1989, em que atuei na Unicamp.

⁹ V. uma aplicação dessa seqüência em Grannier e Araújo Carvalho (no prelo).

¹⁰ Na primeira versão/apresentação da proposta heterodoxa, denominei esse conjunto de procedimentos "um pacote" à semelhança dos pacotes turísticos que procuram oferecer um conjunto de serviços variados para atender a uma finalidade geral.

Herrera González (1994), van de Wiel (1995), Akerberg (1998), Henriques (2000) e Jensen (no prelo).

Começamos a identificar, nesse movimento, alguns centros onde têm sido impulsionadas essas pesquisas, tanto no Brasil como em países de língua espanhola. Destaco algumas instituições onde há grupos de pesquisa de natureza lingüística, ligadas ao PLE e, em particular, ao PFE: a Universidad Nacional Autónoma de México, a Universidad Nacional de Rosario (Argentina), a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, a Universidade Federal Fluminense, a Universidade Estadual de Campinas e a Universidade de Brasília.

Apesar dessas novas contribuições, há ainda muito a fazer, principalmente no que diz respeito às pesquisas subsidiárias, tanto as diretamente ligadas à finalidade de aplicação ao ensino (como, por exemplo, a AC), como aquelas ligadas ao processo de A/A (desde simples análises de erros até o estudo dos sistemas lingüísticos em ação em diferentes etapas do processo).

Carvalho (no prelo), em seu histórico sobre o ensino de PFE, identificando perspectivas de um campo de pesquisa, reafirma a necessidade de vários tipos de estudos que "beneficiariam sobremaneira a elaboração de material didático e a formação de professores [...] e trariam embasamento empírico e fundamentação teórica à prática de ensino [...] (a) falantes de espanhol nos cursos de português".

Em comparação, as pesquisas lingüísticas básicas, sobre a língua portuguesa, contam com projetos que se desenvolvem há mais de 30 anos (o projeto NURC, por exemplo) e têm produzido contribuições de fôlego.¹¹

Mesmo assim, ainda estamos longe de dispor de suficientes resultados de estudos lingüísticos, tanto básicos como subsidiários, no grau de análise que necessitaríamos para a aplicação ao ensino.

2. O material didático

O material didático para o ensino de PFE tem uma característica fundamental que o diferencia dos demais materiais didáticos para o ensino de português como língua estrangeira (PLE) e o aproxima notavelmente do material didático para o ensino de português como L1: a possibilidade de selecionar os textos exclusivamente por sua adequação temática, sem restrições, no que diz respeito a sua extensão ou a sua complexidade lexico-estrutural. Da mesma maneira, várias atividades desenvolvidas a partir de textos no ensino de L1 são adequadas ao ensino de PFE. Em Pereira (1997), por exemplo, encontram-se textos e atividades que poderiam ser utilizados em aulas para FE.

2.1. O conteúdo

O que diferencia, então, o material didático para o ensino de português como L1 daquele para o ensino de PFE? São duas as características: os "*ganchos*" *culturais* e *interculturais*¹² e os *pontos críticos enfocados*.

No que diz respeito aos aspectos *culturais* e *interculturais*, o falante de espanhol é um estrangeiro e tem interesse em conhecer o Brasil e os brasileiros. Apesar da maioria dos FE serem de países próximos (do ponto de vista geográfico e também histórico) e apesar de compartilharem diversos traços culturais¹³ com os brasileiros, esses aprendizes não estão livres de dificuldades de comunicação e de mal-entendidos causados por diferenças culturais. Assim como para outros estrangeiros, para o FE, a aula de português é um *locus* privilegiado para trocar idéias sobre essas questões bem como para entrar em contato com outras leituras do comportamento dos brasileiros e, reciprocamente, conhecer leituras que os brasileiros podem fazer do seu comportamento. Por outro lado, a temática que interessa ao aluno (adulto) falante de espanhol tem características bastante diferentes do aluno (adolescente) brasileiro. Em estudo recente sobre as razões que levam os alunos a procurarem os cursos de português na

¹¹ Além de numerosos resultados de pesquisas que são publicados em revistas especializadas (como a DELTA), dispomos agora de duas publicações recentes, *A Gramática de Usos do Português* (Moura Neves, 2000) e o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2001), instrumentos fundamentais para o professor de português.

¹² V. exemplos de textos e atividades que trazem "ganchos" para interação intercultural em Henriques e Grannier (2001).

¹³ V. considerações sobre diferentes distâncias culturais e a relativa intercompreensão de textos por falantes de espanhol e de português, em Henriques (2000).

Universidad Nacional Autónoma de México, Alfaro Mejía, Herrera González e Navarrete Vega (no prelo), relatam que

"A tendência mais observada nesses dez anos no interesse dos alunos por aprender português foi devida, quase sempre, à divulgação e boa acolhida da música popular brasileira no nosso país, além dos temas subseqüentes considerados no âmbito das ciências sociais e das humanidades: história do Brasil, cultura brasileira, Amazônia e recursos naturais, literatura luso-brasileira, entre as principais"

Em segundo lugar, o ensino de PFE *focaliza pontos críticos* diferentes daqueles focalizados no ensino de português como L1. Enquanto neste, a língua/variedade-alvo é predominantemente o registro + ou – formal da modalidade escrita; para os FE, a língua-alvo é, antes de tudo, a variedade informal da modalidade oral (que o brasileiro não precisa aprender, naturalmente). Se, por um lado, o brasileiro, na escola, precisa aprender a substituir, na escrita, mais formal, os pronomes tônicos de terceira pessoa usuais na sua fala, por exemplo, em "Eu vi *ele*" e em "O João deu um presente *pra ele*" por pronomes átonos em "Todos o consideraram inocente" e "Os conselheiros *lhe* recomendaram cautela"; por outro lado, o FE precisa aprender a substituir os pronomes átonos correspondentes em espanhol pelos pronomes tônicos usuais na fala do português no Brasil. Para, só em outro momento, mais tarde, provavelmente quando estudar a modalidade escrita formal em português, aprender a usar os pronomes átonos *o*, *a*, *lhe* e seus respectivos plurais (com muito mais facilidade do que o brasileiro).

2.2. As atividades

Com respeito às linhas gerais da didática de PFE, datam da década de 70 os primeiros trabalhos com reflexões sobre a maneira de dar forma às especificidades que o ensino de PFE requer. De acordo com Carvalho (no prelo), as propostas consistiam em

"[...] uma combinação de estruturas lingüísticas (determinadas pela análise contrastiva) e práticas contextualizadas (Azevedo 1978, Jordan 1991, Teixeira Leal Tarquinho 1977, Simões 1989, 1994) [...]"

Mais recentemente, de uma maneira ou de outra, uma abordagem comunicativa com atenção para especificidades do aprendiz FE tem sido reconsiderada, como por exemplo, por Almeida Filho (1995), Júdice (2000) e Jensen (2000) e orienta implícita ou explicitamente a elaboração de materiais didáticos. O livro que mais destaca, fisicamente, esses dois aspectos é *Sempre Amigos* de Coudry e Fontão, dividido em seis módulos, dos quais os cinco primeiros são dirigidos a estrangeiros em geral (incluindo os FE), com os textos e as atividades comuns a todos e, somente o sexto módulo, com dez páginas, focaliza tópicos específicos para o FE. Ou, seja, num livro de cerca de cem páginas, apenas um décimo trata das questões que mais interessam aos FE.

É nesse ponto, o da proporção do foco nas questões específicas, e na maneira em que essas são incorporadas ao material didático, que encontramos a maior variação. São três as possibilidades teóricas e também as que se concretizaram em publicações: (1) livros que apresentam os pontos específicos em separado (Coudry e Fontão, 2000), (2) livros que adaptam um texto básico para estrangeiros em geral e integram, no seu corpo, os pontos específicos adaptando inicialmente o texto básico e chegando até a criação de textos e atividades direcionados especialmente para FE, obtendo assim uma configuração final integrada (Lombello e Baleeiro, 1983) que se intitula, apropriadamente, *Curso de Português para Falantes de Espanhol* e (3) um material didático, com base numa abordagem comunicativa, criado especificamente para aprendizes FE, como é o caso de *Curso Ativo de Português*, (Silva Gomes et al., 1993).

Naturalmente, como é de se esperar, o resultado prático que se obtém com um material que integra na sua própria criação as especificidades que o perfil do aluno requer, é superior ao de qualquer outro.

O método para o ensino de PFE: a distinção de fases

Na proposta de uma *abordagem heterodoxa para o ensino de línguas próximas*, o material didático elaborado especialmente para o ensino de português a falantes de espanhol, distingue

duas fases principais: a fase I, mais específica, caracterizada pelo "pacote de procedimentos" e a fase II, na qual se dá a passagem para o desenvolvimento da fluência oral.

1. Fase I: "o pacote"

A fim de, desde o início, estabelecer uma conscientização das semelhanças e diferenças entre português e espanhol, minimizando a tendência à fossilização precoce, convém observar uma fase constituída de diversos procedimentos integrados – com foco nos pontos críticos, para firmar a pronúncia e os aspectos morfossintáticos do português, antes que se instale a aceitação de "falar em português" com a pronúncia, o vocabulário e a morfossintaxe do espanhol (ou de algum grau de "portunhol").

Para alcançar esse objetivo, é preciso adiar para uma segunda fase a produção oral livre, pois essa acarreta necessariamente o recurso à transferência indiscriminada do espanhol. Surge daí o período de (relativo) silêncio na fase I.

1.1. O período de (relativo) silêncio

Um período de silêncio tem sido observado freqüentemente entre os aprendizes de L2. Dulay, Burt e Krashen (1981), apresentam um apanhado das diversas situações em que isso foi documentado. Inicialmente, os autores definem as situações de acordo com as possibilidades de comunicação do aprendiz de L2 como participante da interação na língua-alvo:

"o papel do aprendiz na comunicação [...] (possibilita) três tipos de comunicação: (1) de mão única, (2) de mão dupla restrita e (3) de mão dupla plena."¹⁴

e passam a descrever e a avaliar alguns casos em que aprendizes, por algum motivo, observaram períodos de silêncio: (1) o caso de um período de silêncio culturalmente determinado, mas tradicionalmente estabelecido, pelos índios brasileiros da área do rio Uaupés¹⁵; (2) o caso de períodos de silêncio observados em crianças aprendizes de L2; (3) o método proposto por Asher, do "Total Physical Response" em que os aprendizes ficam em silêncio nas dez primeiras horas de ensino enquanto devem obedecer a ordens na língua-alvo; (4) a abordagem natural (Natural Approach), proposta por Terrell; (5) o adiamento da prática oral: estudos realizados por diferentes pesquisadores (relativos ao ensino de diferentes línguas, independentemente). Finalmente, concluem:

"Esses tipos de descobertas permitem-nos sugerir que situações de comunicação nas quais é permitido aos estudantes permanecer em silêncio ou responder na sua primeira língua podem ser a abordagem mais eficaz para as primeiras fases do ensino de línguas. Esta abordagem incorpora o que se tem observado que aprendizes de línguas de todas as idades têm feito naturalmente e parece ser mais eficaz do que forçar uma comunicação de mão dupla plena desde o início da aquisição de L2." (pp. 25-26)

Nesse sentido, proponho que as atividades de *produção oral sejam controladas*, tanto na sua extensão como nos seus temas, enquanto as atividades relacionadas à *escrita são incentivadas*. Em outras palavras, heterodoxamente, convém *não estimular a produção oral livre* numa fase inicial.

1.2. A oralidade

Note-se que mesmo sem estimular a produção oral, todas as atividades desenvolvidas em sala de aula levam naturalmente a uma interação professor/aluno e aluno/aluno na qual se desenvolve o uso da língua falada.

Por outro lado, 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 com as de compreensão auditiva), (2) na aprendizagem da relação grafia/pronúncia (incluindo exercícios fonéticos e leitura em voz alta) e (3) no desenvolvimento do automonitoramento da produção oral.

¹⁴ Citações traduzidas pela autora.

¹⁵ Os autores adotam a grafia *Vaupes*, em inglês.

O uso de espelhos nos exercícios fonéticos e as gravações em áudio e em vídeo do desempenho dos aprendizes nessas atividades tornam-se bons instrumentos para uma autoavaliação e para comentários do professor, posteriormente.

1.3. A escrita

A leitura - intensiva e extensiva - associada a um rápido domínio das convenções ortográficas do português, proporciona ao FE um *input* privilegiado que o auxilia até mesmo no desenvolvimento do conhecimento e da consciência das particularidades fonéticas do português. A regularidade da ortografia do português (por exemplo, a letra b representa sempre o som [b], o v sempre representa o som [v], etc.) constitui um reforço valioso na aprendizagem das oposições fonológicas que existem em português e não existem em espanhol.

Por outro lado, a produção escrita oferece a possibilidade de um *tempo para o aluno e um tempo para o professor*.

O aluno dispõe de mais tempo para pensar ao escrever do que ao falar. Nesse tempo desenvolve-se naturalmente um tipo de automonitoramento que deve ser estimulado e para o qual o professor pode fornecer elementos, progressivamente.

As atividades escritas ou redacionais, por outro lado, permitem uma interação professor/aluno e aluno/aluno¹⁶, que (1) compensa, de certa forma, a redução da interação oral livre e (2) permite ao professor corrigir o aluno sem interrompê-lo.

A correção individualizada por escrito (ou, ocasionalmente, comentários gerais em aula) pode e deve se constituir, no início, em verdadeiros *recasts por escrito*, através dos quais o aluno é colocado em contato com diferentes alternativas de expressão em português daquilo que tentou dizer. Aos poucos a correção deve gradualmente retirar o detalhamento das informações até se reduzir à sinalização do erro ou da inadequação para que o próprio aprendiz se lembre das possíveis alternativas em português ou possa encontrá-las através dos instrumentos de estudo adequados.

A correção leva, portanto à autocorreção e estimula o aprendiz a reler seu texto antes de considerá-lo terminado. Esse procedimento permite incorporar critérios de correção – os quais são, por sua vez, nada mais que o fruto/fonte da conscientização das semelhanças e diferenças entre o português e o espanhol.

1.4. O foco-na-forma

Outra maneira de alcançar a conscientização das particularidades da língua-alvo, segundo Fotos (1993) e Swain (1998) é através das atividades com foco-na-forma.

Na proposta heterodoxa, adoto o tipo de foco-na-forma defendido pelo movimento do “redespertar do *foco-na-forma*”, nos termos de Doughty e Williams (1998), para o ensino de línguas estrangeiras, seguindo Long (1991), e Swain (1998), no qual se parte do uso da língua em contexto significativo para promover a atenção *na forma e no significado dos enunciados*. Para esse fim, proponho exercícios de apreensão de regularidades da língua portuguesa em qualquer nível (fonético, fonológico, lexical, morfossintático, pragmático, etc.) inspirados nos exercícios de treinamento de lingüistas.¹⁷

A análise lingüística de natureza diacrônica também fornece elementos e inspiração para exercícios em que se comparam e se explicam as diferenças entre as línguas envolvidas. (Ver comparações de línguas aplicadas ao ensino em Blanche – Benveniste, 1997).

Outras atividades e exercícios que se podem revisitar são as do ensino tradicional de L1 e de L2. Dessa maneira, têm sido utilizadas atividades tais como o ditado, a tradução, a organização de elementos em quadros e tabelas, etc.

No manual de autoria de Blanche – Benveniste, citada acima, a tradução, por exemplo, é umas das atividades principais e se apoia em recursos variados explicitados nos *princípios e*

¹⁶ V. "diários dialogados" (Morita,

¹⁷ V. exercícios fonéticos, entre outros, em Grannier e Araújo Carvalho (no prelo) e comentários da nota 15 do mesmo trabalho.

recomendações (p. 7 e ss.): a compreensão global, a utilização ao máximo das zonas "transparentes", a técnica da "palavra vazia", usos da inferência, etc.

Como, para o FE, não se trata, num primeiro momento, de adquirir o português como uma nova língua, mas de aprender a diferenciar sua (do aprendiz) língua/variedade da língua da variedade a ser aprendida, a fase I da proposta heterodoxa se caracteriza mais como uma aprendizagem (através de estudo) do que por um processo de aprendizagem/aquisição de L2.

2. Fase II: o desenvolvimento da fluência oral

O desenvolvimento da fluência oral se dá progressivamente e, embora a produção oral não seja estimulada na fase I, ela começa a acontecer naturalmente e adquire as condições para se desenvolver plenamente na fase II. Nessa fase, entretanto, a maior parte dos procedimentos da fase I deve ser mantida, revendo-se enquanto for necessário os pontos críticos na aprendizagem do PFE.

Para a passagem da escrita para a oralidade (percurso inverso ao do falante nativo) podem ser propostas numerosas atividades consolidadas nas últimas décadas na aquisição de línguas, tais como a dramatização a partir da observação comentada de diálogos em vídeo na qual se presta especial atenção à linguagem não-verbal e à entonação associadas à produção oral dos brasileiros.

À medida que o aprendiz avança na produção oral, as atividades vão se tornando cada vez menos monitoradas, indo de apresentações orais em que um aluno fala "em público" enquanto os outros fazem anotações sobre o seu desempenho, com o auxílio de uma grade, até uma interação baseada em elementos provocadores variados.

Conclusão

Embora reconheça como da maior relevância os desenvolvimentos da Lingüística Aplicada para o ensino de línguas (L2) que consolidaram, no século XX, a "primazia do oral", considero necessário, entretanto, em circunstâncias especiais, contemplar uma "primazia da produção escrita".

Apoio-me (1) na posição especial da língua espanhola no contínuo de distâncias entre as línguas dos aprendizes e o português e (2) no questionamento da oposição *metodologia de ensino de L1 – metodologia de ensino de L2* para propor uma ABORDAGEM HETERODOXA. para o ensino de línguas próximas.

Nessa abordagem (1) integram-se as vantagens de compartilhar uma grande quantidade de semelhanças entre a L1 do aprendiz e a língua-alvo e focalizam-se sistemática e continuamente os pontos críticos na aquisição dessa língua e (2) utiliza-se um material didático elaborado especialmente, no nosso caso, para o *ensino de português a falantes de espanhol e criado com foco nas questões lingüísticas e interculturais específicas relevantes dessa situação*.

Por outro lado, o método para o ensino de PFE distingue duas fases: uma fase preparatória (fase I) com um "período de (relativo) silêncio" no qual se procura (1) uma exposição à língua falada com atenção maior para a *percepção* auditiva e a compreensão oral, (2) a prática da relação *grafia/pronúncia*, (3) a primazia do escrito na produção do aprendiz e (4) o *foco-na-forma*.

Após a instrumentalização e a conscientização do que é aprender uma língua próxima, adquiridas na fase I, passa-se para o desenvolvimento progressivo da *fluência oral em português*, na fase II.

Tanto na fase I como na II, a abordagem heterodoxa, propõe uma conscientização contínua das semelhanças e das diferenças entre o português e o espanhol, através do *foco-na-forma*, a partir do uso da língua em contexto significativo.

Não se trata de recomendar o combate à interferência nem de estimular no aprendiz uma conscientização do erro, de conseqüências psicológicas negativas que levam ao abandono dos

cursos e à construção da crença na própria "incompetência para língua". O que proponho é o *trabalho com a língua*, com realce das características da língua-alvo.

Bibliografia

AKERBERG, MARIANNE (1994) "Análise contrastiva na gramática pedagógica: um ingrediente útil no ensino de português a falantes de espanhol". *3º Congresso Internacional de Ensino de Português como Língua Estrangeira*. México: CEB/UNAM. 96-102.

AKERBERG, MARIANNE (1996) "A transferência na situação de duas línguas próximas: o caso de português e de espanhol". *4º Congresso Internacional do Ensino de Português como Língua Estrangeira*. México: CEB/UNAM. 13-46.

ALFARO MEJÍA, MARÍA NOEMÍ, HERRERA GONZÁLEZ, LEONARDO E NAVARRETE VEGA, M. PATRÍCIA (no prelo) "Aprendizagem autônoma de português por alunos hispano-falantes mexicanos", oficina apresentada no II Encontro Internacional de Português Língua Estrangeira, USP, 2000.

ALMEIDA FILHO, JOSÉ CARLOS PAES (1995) "Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?" In: *Português para Estrangeiros. Interface com o espanhol*, José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas: Pontes. 13-21.

BLANCHE – BENVENISTE, CLAIRE (1997) *EuRom 4: Método de ensino simultâneo das línguas românicas*. Firenze: La Nuova Italia Editrice.

BORTONI, STELLA MARIS (1994) "Variação Lingüística e Atividades de Letramento em Sala de Aula". *3º Congresso Internacional de Ensino de Português como Língua Estrangeira*. México: CEB/UNAM. 13-26.

CARVALHO, ANA (no prelo) "Português para falantes de espanhol: perspectivas de um campo de pesquisa" in: *Hispania*.

COUDRY, PIERRE E FONTÃO, ELIZABETH (2000) *Sempre Amigos*. Campinas: Pontes.

DOUGHTY, CATHARINE E WILLIAMS, JESSICA (1998) *Focus on Form in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. 1-11

DULAY, HEIDI, BURT, MARINA E KRASHEN, STEPHEN (1981) *Language Two*. New York: Oxford University Press.

FERREIRA, ITACIRA A. (1995) "A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor. Aceitação tácita ou ajuda para superá-la?" In: *Português para Estrangeiros. Interface com o espanhol*, José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas: Pontes. 39-48

FERREIRA, ITACIRA A. (1997) "Interface português/espanhol" in: *Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira*, José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas: Pontes. 141-151.

FERREIRA, ITACIRA A. (no prelo) "Reflexão crítica sobre o lugar da gramática no ensino de português para falantes de espanhol". Anais do III Congresso da SIPLE, Universidade de Brasília – 2000.

FOTOS, SANDRA (1993) "Consciousness raising and noticing through focus on form: Grammar task performance versus formal instruction". *Applied Linguistics*. 14: 385-407.

GRANNIER, DANIELE MARCELLE (1998) "Distância entre línguas e variáveis metodológicas no ensino de português como segundas línguas", *VIII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa – AULP*. Macau: Centro Cultural da Universidade de Macau. 163-170.

GRANNIER, DANIELE MARCELLE E ARAÚJO CARVALHO, ELZAMÁRIA (no prelo) "Pontos críticos no ensino de português a falantes de espanhol - da observação do erro ao material didático", comunicação a ser apresentada no IV Congresso da SIPLE, Rio de Janeiro, 2001.

GRANNIER-RODRIGUES, DANIELE E LOMBELLO, LEONOR C. (1989). "A anterioridade do lingüístico no planejamento de programas de cursos de línguas" in: *O ensino de português para estrangeiros*, José Carlos P. de Almeida, Filho e Leonor C. Lombello (Orgs.). Campinas: Pontes. 41-46.

HENRIQUES, EUNICE R. (2000) "Intercompreensão de texto escrito por falantes nativos de português e de espanhol." DELTA, 16 (2). 263-295.

HENRIQUES, EUNICE RIBEIRO E GRANNIER, DANIELE MARCELLE (2001) *Interagindo em Português – Textos e Visões do Brasil*, Brasília: Editora Thesaurus.

HERRERA GONZÁLEZ, LEONARDO (1994) "As nasalizações na pronúncia de estudantes hispanofalantes de português" in: *3º Congresso Internacional de Ensino de Português como Língua Estrangeira*. México: CEB/UNAM. 159-171.

JENSEN, JOHN B. (no prelo) "O papel do espanhol como fonte de erro em português: o caso do aluno bilíngüe em espanhol e em inglês". Anais do III Congresso da SIPLE, Universidade de Brasília – 2000.

JÚDICE, NORIMAR (no prelo) "Ensino de português para hispanofalantes: transparências e opacidades", Anais do III Congresso da SIPLE, Universidade de Brasília – 2000.

JÚDICE, NORIMAR, AMORIM, RONALDO E FIGUEIREDO, SANDRA HELENA (1999) "O cartum como mediador em atividades de produção textual em português língua estrangeira" in: *Anais do II Congresso da Sociedade Internacional de Português – Língua Estrangeira*. Rio de Janeiro: PUC-Rio. 160-164.

LEIRIA, I. (1998) "Falemos antes de 'verdadeiros amigos'" in: *Para acabar de vez com Tordesilhas*, Paulo F. Pinto e Norimar Júdice. Lisboa: Colibri.

LOMBELLO, LEONOR CANTAREIRO E BALEEIRO, MARISA DE ANDRADE (1983) *Português para falantes de espanhol* (edição experimental). Unicamp/Funcamp/MEC.

LOMBELLO, LEONOR CANTAREIRO (1983) "Articuladores e elementos de relação na aquisição de português por um falante de espanhol". *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, vol I, n. 2. Campinas: Unicamp. 89- 111.

LOMBELLO, LEONOR CANTAREIRO, ET AL., (1983) "Subsídios para a elaboração de material didático para falantes de Espanhol" *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, vol I, n. 1. Campinas: Unicamp/Funcamp.

LONG, MICHAEL "Focus on form: a design feature in language teaching methodology" (1991) citado por Doughty, Catharine e Williams, Jessica (1998) *Focus on Form in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. 1-11.

MARRONE, CÉLIA SIQUEIRA (1990) *Português-espanhol: aspectos comparativos*. São Paulo: Editora do Brasil

MOURA NEVES, MARIA HELENA DE (2000) *A Gramática de Usos do Português*. São Paulo: Editora UNESP.

PEREIRA, GIL CARLOS. (1997) *A palavra: expressão e criatividade: estudo e produção de textos*. São Paulo, Moderna.

SCHMITZ, JOHN R. (1991) "Alguns Subsídios para o Ensino de Espanhol a Falantes de Português no Brasil". In: *Letras*, PUCCAMP, vol. 10, n.ºs 1 e 2.

SILVA GOMES, HELENA MARIA, PESSOA, FRANCISCO LAGE E CASTRO, BRUNO ALVES DE (1993) *Curso Ativo de Português* (3 volumes). Universidad Nacional Autónoma de México, CELE, México.

SIMÕES, ANTÔNIO (1995) *Com Licença! Brazilian Portuguese for Spanish Speakers*. Austin: UP Texas.

SWAIN, MERRILL (1998) "Focus on form through conscious reflexion" in: Doughty, Catharine e Williams (Eds.), Jessica, *Focus on Form in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press. 64-80.

Obra citada

Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001)