

MATHEUS PEREIRA FIGUEIRA DE OLIVEIRA

**A INTERFERÊNCIA DO ESPANHOL NA ORTOGRAFIA DO PORTUGUÊS
DO BRASIL: UMA ANÁLISE DA ESCRITA DE ESTRANGEIROS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Idalena de Oliveira Chaves

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2023**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

O48i
2023
Oliveira, Matheus Pereira Figueira, 1995-
A interferência do espanhol na ortografia do português do
Brasil: uma análise da escrita de estrangeiros / Matheus Pereira
Figueira Oliveira. – Viçosa, MG, 2023.

1 dissertação eletrônica (70 f.): il. (algumas color.).

Inclui anexos.

Orientador: Idalena Oliveira Chaves.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa,
Departamento de Letras, 2023.

Referências bibliográficas: f. 59-62.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2024.496>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino - Falantes
estrangeiros. 2. Língua portuguesa - Ortografia e soletração.
3. Língua portuguesa - Estudo e ensino - Falantes de espanhol.
I. Chaves, Idalena Oliveira, 1965-. II. Universidade Federal de
Viçosa. Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação
em Letras. III. Título.

CDD 22. ed. 469.82461


MATHEUS PEREIRA FIGUEIRA DE OLIVEIRA

**A INTERFERÊNCIA DO ESPANHOL NA ORTOGRAFIA DO PORTUGUÊS
DO BRASIL: UMA ANÁLISE NA ESCRITA DE ESTRANGEIROS**


Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós - Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*

APROVADA: 15 de setembro de 2023.

Assentimento:

Documento assinado digitalmente
 **MATHEUS PEREIRA FIGUEIRA DE OLIVEIRA**
Data: 19/08/2024 01:32:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Matheus Pereira Figueira de Oliveira
(Autor)

Documento assinado digitalmente
 **IDALENA OLIVEIRA CHAVES**
Data: 18/08/2024 23:51:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Idalena de Oliveira Chaves
(Orientadora)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, pela saúde, por ter me trazido até aqui, me capacitando e fortalecendo, me acompanhando e protegendo em todos os momentos.

Aos meus pais, pela educação dada, pelo apoio em minhas decisões, pelo suporte sempre presente em qualquer infortúnio e à realização de minhas metas e, também, pela compreensão de que muitas vezes tive que abdicar de nosso tempo juntos para atender às outras demandas.

Aos familiares e amigos de longa data, pelo apoio, pela torcida, cuidado e preocupação que sempre tiveram comigo, pelas orações e por compreenderem minha frequente ausência.

Aos amigos feitos no curso, no trabalho e na cidade de Viçosa que sem dúvidas foram minha alegria. Agradeço pelas trocas, pelas muitas conversas, pelos cafés, almoços, jantares e festas, pelas boas risadas, por serem ouvintes de meus desabafos e por compartilharem estes momentos comigo, sendo refúgio em meio ao caos da rotina. Destes, em especial, ao Lucas, ao Danilo e à Thaiana que se mantiveram sempre presentes, amigos com quem pude contar em todas as situações.

A Ariana, meu presente da Letras, por ter entrado desse desafio comigo, por todo suporte, toda paciência, conselhos e orientações sobre o programa, sobre a pesquisa, a profissão e a vida. Por estar comigo do início ao fim dessa jornada.

À Universidade Federal de Viçosa, pela oportunidade de realizar a pós-graduação e a seus docentes que em muito contribuíram para meu crescimento profissional com suas aulas e ensinamentos. Em especial à Idalena de Oliveira Chaves, que aceitou o desafio de me orientar em mais um trabalho, pela muita paciência que teve ao longo deste período e por toda contribuição com a pesquisa e com minha formação.

Aos meus alunos que são minha companhia diária, que me incentivam, me desafiam, me divertem e me fazem crescer como ser humano e profissional, que me dão a certeza de que estou no caminho certo, e que são o motivo do desenvolvimento de trabalhos como este.

RESUMO

OLIVEIRA, Matheus Pereira Figueira de, M.Sc. Universidade Federal de Viçosa, setembro de 2023. **A interferência do espanhol na ortografia do português do Brasil: uma análise da escrita de estrangeiros.** Orientadora: Idalena de Oliveira Chaves.

Inserindo-se nos estudos de Português como Língua Estrangeira (PLE), esta dissertação da área de Linguística Aplicada (LA) vem à luz da Análise Contrastiva, colocar lado a lado dois idiomas irmãos: português e espanhol. Considerando a proximidade entre as duas línguas e trabalhando com léxico e ortografia, esta pesquisa tem por objetivo identificar as interferências da língua espanhola na produção escrita, em língua portuguesa, por falantes estrangeiros. Para isso, este trabalho analisou rascunhos do exame escrito de proficiência em língua portuguesa, Celpe-bras. Estes textos, primeiramente atribuídos a falantes de espanhol, foram analisados e deles extraídos erros ortográficos que são os dados deste estudo. Estes erros, considerados por Fernández (1997) e Atanaka (2017) como uma transgressão involuntária da norma, foram classificados, buscando justificá-los, em dez categorias estabelecidas de acordo com Zorzi (1998) e Morais (2010). Esta análise, foi realizada com suporte teórico pautado na relação entre línguas semelhantes e com base nos conceitos de interlíngua e de transferência positiva e/ou negativa (Interferência) entre português e espanhol. Dessa forma, buscou-se identificar as principais dificuldades encontradas pelos estrangeiros, falantes de espanhol, ao escreverem em língua portuguesa. Assim, este estudo vem propor reflexões sobre a docência na área de português, sobre as metodologias a serem utilizadas, sobre as práticas e seus desafios, pensando no ensino para este público específico, buscando melhorias significativas no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Português como Língua Estrangeira; Ortografia; Falantes de espanhol

ABSTRACT

OLIVEIRA, Matheus Pereira Figueira de, M.Sc. Universidade Federal de Viçosa, september, 2023. **The interference of Spanish in Brazilian Portuguese orthography: an analysis of foreign writing.** Adviser: Idalena de Oliveira Chaves.

This dissertation in the field of Applied Linguistics delves into the realm of Portuguese as a Foreign Language (PFL) by employing Contrastive Analysis. It focuses on the juxtaposition of Portuguese and Spanish, two closely related languages. Through an exploration of lexicon and spelling, this study aims to uncover instances of Spanish language interference in the written production of Portuguese by non-native speakers. To achieve this objective, the research scrutinizes drafts of the Portuguese proficiency exam, Celpe-bras, initially completed by Spanish speakers. These texts are meticulously examined, allowing for the extraction of spelling errors, which serve as the core data for this investigation. The identified errors, described by Fernández (1997) and Atanaka (2017) as inadvertent norm violations, are categorized into ten groups following the frameworks of Zorzi (1998) and Morais (2010). This analytical process is rooted in the theoretical underpinning of the relationship between cognate languages, as well as the concepts of interlanguage and the transfer (both positive and negative) between Portuguese and Spanish. The primary objective is to pinpoint the key challenges encountered by Spanish-speaking foreigners when composing in Portuguese. As a result, this study contributes to a nuanced understanding of pedagogical strategies in the domain of Portuguese instruction. By reflecting on suitable methodologies, practices, and associated challenges, it aspires to enhance the teaching and learning experiences for this specific demographic.

Keywords: Portuguese as a Foreign Language; Orthography; Spanish speakers

RESUMEN

OLIVEIRA, Matheus Pereira Figueira de, M.Sc. Universidade Federal de Viçosa, septiembre de 2023. **La interferencia del español en la ortografía del portugués brasileño: un análisis de la escrita de los extranjeros.** Orientadora: Idalena de Oliveira Chaves.

Incorporándose en los estudios de Portugués como Lengua Extranjera (PLE), esta disertación en el campo de la Lingüística Aplicada (LA) emerge a partir del Análisis Contrastivo, uniendo dos lenguas hermanas: el portugués y el español. Considerando la cercanía entre ambas lenguas y centrándonos en el léxico y la ortografía, el objetivo de esta investigación es identificar las interferencias del español en la producción escrita de hablantes extranjeros en portugués. Con este fin, se analizaron borradores del examen escrito de competencia en portugués, Celpe-bras. Estos textos, en su mayoría escritos por hispanohablantes, fueron examinados para extraer errores ortográficos, que constituyen los datos de este estudio. Estos errores, definidos por Fernández (1997) y Atanaka (2017) como toda transgresión involuntaria de la norma, fueron clasificados en diez categorías establecidas según Zorzi (1998) y Morais (2010), en busca de justificarlos. Este análisis se sustentó teóricamente en la relación entre lenguas similares y se basó en los conceptos de interlengua y transferencia positiva y/o negativa (Interferencia) entre portugués y español. De esta manera, buscamos identificar los principales desafíos que enfrentan los extranjeros hispanohablantes al redactar en portugués. En consecuencia, este estudio propone reflexionar sobre la enseñanza en el ámbito del portugués, las metodologías a emplear y las prácticas y desafíos involucrados. Esto se realiza pensando en la educación para este grupo específico, con el objetivo de lograr mejoras sustanciales en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: Portugués como lengua extranjera; Ortografía; Hablantes de español.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Número de refugiados e seus países de origem no ano de 2021 no Brasil -----	17
Figura 2	Trecho de um rascunho do exame Celpe-Bras -----	35

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Exemplo de múltiplas possibilidades de representação extraído do corpus analisado e sua forma correta -----	37
Tabela 2	Exemplo de apoio na oralidade para escrever extraído do corpus analisado e sua forma correta -----	38
Tabela 3	Exemplo de omissão de letras extraído do corpus analisado e sua forma correta -----	38
Tabela 4	Exemplo de acréscimo de letras extraído do corpus analisado e sua forma correta -----	38
Tabela 5	Exemplo de junção ou separação inadequada das palavras extraído do corpus analisado e sua forma correta -----	39
Tabela 6	Exemplo de desconhecimento de regras contextuais extraído do corpus analisado e sua forma correta -----	39
Tabela 7	Exemplo de erro de acentuação extraído do corpus analisado e sua forma correta -----	39
Tabela 8	Exemplo de generalização inadequada de regras extraído do corpus analisado e sua forma correta -----	40
Tabela 9	Exemplo de substituição de letras extraído do corpus analisado e sua forma correta -----	40
Tabela 10	Exemplo de uso da forma em espanhol extraído do corpus analisado e sua forma correta -----	40
Tabela 11	Forma escrita pelos participantes na tarefa 01 e a forma correta em língua portuguesa -----	42
Tabela 12	Forma escrita pelos participantes na tarefa 02 e a forma correta em língua portuguesa -----	44
Tabela 13	Forma escrita pelos participantes na tarefa 03 e a forma correta em língua portuguesa -----	47

Tabela 14	Forma escrita pelos participantes na tarefa 04 e a forma correta em língua portuguesa -----	49
Tabela 15	Classificação dos erros encontrados nos textos analisados do exame Celpe-Bras -----	50
Tabela 16	Erros encontrados e não categorizados para análise, sua forma em Espanhol e em Português -----	51

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC - Análise Contrastiva

AE – Análise de Erros

BRICS – Grupo de países formado pelo **B**rasil, **R**ússia, **I**ndia, **C**hina e **A**frica do Sul

Celpe-Bras - Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

DLA - Departamento de Letras e Artes

Dphac – Departamento do Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural

IL – Interlíngua

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LA – Linguística Aplicada

LC – Linguística Contrastiva

LE – Língua Estrangeira

L2 – Segunda Língua

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

OBMigra – Observatório das Migrações Internacionais

PLE – Português como Língua Estrangeira

SUS – Sistema Único de Saúde

UFV - Universidade Federal de Viçosa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
ORGANIZAÇÃO DO TEXTO	15
1. OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA	16
1.1 OBJETIVOS	16
1.1.1 Geral	16
1.1.2 Específicos	16
1.2 Justificativa	16
2. REFERENCIAL TEÓRICO	20
2.1 Linguística Aplicada	20
2.1.1 Linguística Contrastiva	21
2.2 Línguas Semelhantes	21
2.3 Interlíngua	23
2.4 Transferência	25
2.4.1 Transferência positiva	25
2.4.2 Transferência negativa ou Interferência	26
2.5 Escrita e Ortografia	27
2.5.1 Léxico	28
2.6 O conceito de erro	29
3. METODOLOGIA	31
3.1 Natureza da Pesquisa	31
3.2 Celpe-Bras	32
3.3 O Corpus	33
3.3.1 Rascunhos	34
3.3.2 Posto Aplicador	35
3.4 Os Dados	35
4. ANÁLISE E RESULTADOS	37
4.1 Tarefa 01	41
4.2 Tarefa 02	44
4.3 Tarefa 03	47
4.4 Tarefa 04	48
4.5 Resultados	50
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS	59

INTRODUÇÃO

O ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), nas primeiras décadas dos anos 2000, ganhou grande notoriedade no Brasil e no mundo. Situado, de acordo com Almeida Filho (2012), na área de especialidade conhecida como Linguística Aplicada (LA), área que investiga, de forma aplicada, questões de linguagem na prática social, o ensino de PLE tornou-se alvo de estudos e conquistou importantes espaços de discussões e reflexões em pesquisas acadêmicas.

O ensino de Português para falantes de outras línguas e participantes de outras culturas existe como prática no Brasil desde o seu início colonial. A consciência generalizada de que essa é uma área de atuação profissional acadêmico-científica pode ser datada em pouco mais de 20 anos. A percepção de que temos uma prática institucionalizada crescente em novos postos de ensino do Português para falantes de outras línguas no Brasil e exterior abre caminho para a instauração dessa especialidade no campo da Teoria do Ensino e Aprendizagem das Línguas, campo esse constituinte da Linguística Aplicada contemporânea brasileira. (Almeida Filho, 2012, p. 723)

Assim, o ensino de português para estrangeiros não é algo novo, porém, tomá-lo como prática institucionalizada, sim. Pensá-lo dentro de uma ciência da linguagem, que pode ser estudado, que está dentro da academia e que exige profissionais na área, é algo mais recente e que muito beneficia a expansão do idioma e promove o país e sua cultura.

Um degrau ainda mais elevado de civilização começa a ser galgado quando uma sociedade através de suas instituições começa a se preparar para pesquisar e ensinar como língua estrangeira (LE) e/ou segunda língua (L2) a sua própria língua primeira, materna, escolar e, muitas vezes, nacional ou pátria. (Almeida Filho, 2017, n.p.)

Desta forma, esta pesquisa de mestrado se vale de mais um espaço de discussão sobre o português como língua estrangeira. Aqui, seu estudo foi realizado em contraste com a língua espanhola, refletindo suas possibilidades e implicações quando em contato com uma língua próxima.

Ao cursar Letras Português/Espanhol da Universidade Federal de Viçosa (UFV), onde me graduei, e lecionar há alguns anos como professor de línguas, tanto no ensino regular, no ensino técnico, quanto em cursos de idiomas, uma das experiências mais marcantes que tive foi cursar, ainda na graduação, no início de 2018, a disciplina Let. 304 (Ensino de Português como Língua Estrangeira) no Departamento de Letras e Artes (DLA). Nesta disciplina, fui apresentado a uma nova área da língua portuguesa e tive a oportunidade de observar estudantes estrangeiros (falantes de espanhol), da pós-graduação, em seus contextos de aprendizagem do português. Após a descoberta do português como língua estrangeira, conheci também o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) no qual venho participando como avaliador da parte oral desde 2019.

Assim, a partir dessas experiências com as avaliações, com o ensino das línguas, juntamente com todo o contato construído ao longo dos últimos anos com o mundo hispano, com a língua espanhola e com os hispanofalantes, foi possível perceber algumas dificuldades específicas nos processos de aquisição desse novo idioma, tanto por parte de brasileiros aprendendo a língua espanhola, quanto de falantes de espanhol aprendendo o português. Essas dificuldades, em grande parte, estão relacionadas à semelhança entre português e espanhol, e à utilização, permanente ou não, de uma língua intermediária (interlíngua), construída pelo aprendiz e localizada entre a língua já conhecida e a língua alvo, que vem sendo denominada, também, por *portunhol*.

Desenvolvi, então, em 2018, como trabalho de conclusão de curso, o artigo intitulado “Análise da interferência da língua materna na escrita ortográfica de falantes de espanhol na prova escrita do exame Celpe-bras”, sob a orientação da professora doutora Idalena Oliveira Chaves, que analisou a interferência do espanhol na produção escrita de hispanofalantes participantes do exame de proficiência em língua portuguesa, Celpe-Bras, realizado na Universidade Federal de Viçosa. Assim, esta pesquisa de mestrado surge do desejo de dar continuidade a este trabalho iniciado na graduação.

Para este novo desafio, faremos um recorte no universo de desvios ortográficos encontrados em textos produzidos por estrangeiros¹ falantes de espanhol, seja como língua materna ou segunda língua.

Toda língua possui uma ortografia, com regras próprias, muitas vezes complexas e um vasto léxico culturalmente construído, composto por inúmeras influências. Neste trabalho, pretende-se analisar o léxico ortográfico em excertos de textos com marcas da língua espanhola, produzidos por estrangeiros nos rascunhos da prova Celpe-Bras². A dedicação a este aspecto da forma escrita da aquisição de uma língua estrangeira se deve ao fato de ser pouco estudado na literatura. Escrever, considerando as regras previstas na gramática, não é uma tarefa fácil na língua materna e isto se agrava quando se trata de uma língua nova. Cabe ao professor identificar as fragilidades no aprendizado da língua e buscar meios para melhoria do ensino. No caso específico desta pesquisa, trabalharemos com a ortografia nos rascunhos da prova escrita do exame Celpe-Bras. Este estudo terá como suporte os pressupostos da Linguística Contrastiva (LC), subárea da Linguística Aplicada, que busca apontar similaridades e diferenças estruturais entre a língua materna e a língua estrangeira, no processo de aprendizagem.

¹ Utilizaremos “estrangeiro(s)” para nos referirmos aos autores dos textos analisados neste trabalho. A opção por este termo se deve ao fato de não se tratar, necessariamente, de estudantes ou aprendizes, pois são falantes de outras línguas buscando um certificado de proficiência na língua portuguesa. O público alvo que procura este exame varia de estudantes a profissionais de várias áreas ou mesmo candidatos à naturalização.

² Na parte da metodologia será explicitado o motivo de utilizar rascunhos do exame.

ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

Nesta seção é descrita a organização geral deste trabalho, que se trata de uma pesquisa de mestrado realizada entre os anos de 2021 e 2023. A dissertação está dividida em cinco capítulos: o primeiro, após a Introdução, que apresenta a temática da pesquisa, é onde estão os objetivos (geral e específicos) e a justificativa para realização deste estudo, destacando para sua relevância no âmbito dos estudos de língua estrangeira.

No segundo, Referencial Teórico, é onde se encontra a fundamentação teórica da pesquisa, com conceituações de termos importantes e reflexões de acordo com a abordagem adotada para este trabalho.

No capítulo terceiro, Metodologia, são expostos os caminhos metodológicos seguidos para a realização deste estudo. Com classificação do método a ser adotado, com a menção ao Exame de proficiência, Celpe-Bras, que é o nosso corpus, além da exposição de quais são os nossos dados, e como foram trabalhados.

No quarto capítulo, Análise dos Dados, é apresentada a classificação realizada, juntamente com a exposição de cada classe de categorização utilizada e apresentamos os resultados obtidos, provenientes das análises críticas dos dados.

No último capítulo, denominado de Considerações Finais, estabelecemos as conclusões às quais se chegou com este estudo, quais suas contribuições para o ensino de português como língua estrangeira, trazendo reflexões sobre o ensino e aprendizagem do português a fim de promover a aquisição completa e efetiva do novo idioma.

1. OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA

1.1 Objetivos

1.1.1 Geral

O objetivo geral desta pesquisa de mestrado é investigar, à luz da Linguística Contrastiva, as possíveis interferências da língua espanhola, no nível ortográfico, presentes na escrita de estrangeiros, conhecedores do espanhol, quando estes produzem textos em português.

1.1.2 Específicos

Especificando os objetivos, é de interesse a identificação do tipo de interferência presente durante a produção dos estrangeiros, ou seja, os erros encontrados no que diz respeito aos recursos linguísticos acionados por eles para se adequarem à língua portuguesa. Com os erros identificados, o foco passa a ser compreendê-los e classificá-los de acordo com suas motivações. Assim, seguindo, assume-se o objetivo de pensar o ensino de PLE, contemplando desde a formação de seus professores, à execução de métodos e estratégias que beneficiem e efetivem o ensino de português como língua estrangeira direcionado a falantes de espanhol.

1.2. Justificativa

Aprender uma língua estrangeira é um processo, ainda que complexo, muito necessário. Saber um outro idioma pode trazer autonomia, possibilitar acessos, estabelecer poderes e promover trocas, entre tantos outros benefícios. Tanto hoje, como ao longo da história, algo indiscutível é a importância desta aquisição. Segundo Almeida Filho, (2017, n.p.). “todas as sociedades, ricas ou pobres, oralizadas ou letramentadas, todas elas reconhecem o valor educacional, cultural, psicológico, prático e profissional de aprender uma nova língua.”

Somado a isso, vivemos, atualmente, em um grande processo de globalização que nos permite interagir com os mais variados povos no mundo utilizando diversas ferramentas digitais para a comunicação. Esse processo e essa oportunidade de se comunicar em qualquer língua fazem com que a aquisição de idiomas diferentes seja fundamental para o estabelecimento, manutenção e diálogo entre várias culturas.

Incluindo o Brasil neste panorama de mundo globalizado, o país ganhou no princípio deste século³, grande notoriedade no cenário internacional, seja por motivos econômicos, ambientais, culturais, políticos, científicos ou turísticos. Assim, cresceu de forma significativa, neste período, o número de estrangeiros vindos para estudar, trabalhar, para residir, ou até mesmo fugindo de seus países, por motivos de guerras ou crises, e que chegaram aqui, muitas vezes, sem conhecer nosso idioma ou conhecendo de forma muito superficial. De acordo com o site da Agência Brasil⁴, nos últimos dez anos, o número de novos imigrantes no Brasil cresceu 24%:

Atualmente 1,3 milhão de imigrantes residem no Brasil. Em dez anos, de 2011 a 2020, os maiores fluxos foram da Venezuela, Haiti, Bolívia, Colômbia e Estados Unidos. O número de novos refugiados reconhecidos anualmente no país saiu de 86, em 2011, para 26,5 mil em 2020. As solicitações de reconhecimento da condição de refugiado também aumentaram, passando de cerca de 1,4 mil, em 2011, para 28,8 mil, em 2020 (Agência Brasil, 2021).

Estes dados confirmam o crescimento no número de imigrantes e mostra que boa parte destes são hispanofalantes vindos, principalmente, de países próximos ao Brasil. Esses dados também podem ser observados na tabela elaborada pelo Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), abaixo:

Figura 1: Tabela sobre os números de refugiados e seus países de origem no ano de 2021

³ É preciso marcar este sucesso como sendo um fenômeno do início dos anos 2000. Neste período o país, que já era membro do Mercosul e do BRICS, contava com uma boa projeção internacional, possuía políticas de internacionalização e promoção da cultura e do idioma, chegou a ser a sexta economia mundial em 2011, além ter tido olhos do mundo voltados pra cá sediando eventos como a Copa do Mundo de Futebol em 2014 e os Jogos Olímpicos de 2016.

⁴ [https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-12/numero-de-novos-imigrantes-cresce-244-no-brasil-em-dez-anos#:~:text=ouvir%3A,ter%C3%A7a%2Dfeira%20\(7\)](https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-12/numero-de-novos-imigrantes-cresce-244-no-brasil-em-dez-anos#:~:text=ouvir%3A,ter%C3%A7a%2Dfeira%20(7).). (acesso em 03/04/2023)

Tabela 2.1.1. Número de solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado, segundo principais países de nacionalidade ou residência habitual, Brasil – 2021

Principais Países	Nº de solicitações
Total	29.107
VENEZUELA	22.856
ANGOLA	1.952
HAITI	794
CUBA	529
CHINA	345
GANÁ	307
BANGLADESH	257
NIGÉRIA	246
ÍNDIA	139
COLÔMBIA	138
PERU	128
LÍBANO	90
GUINÉ	84
SENEGAL	79
SÍRIA	71
CAMARÕES	57
MARROCOS	57
NEPAL	55
PAQUISTÃO	41
GUINÉ-BISSAU	39
OUTROS PAÍSES	843

Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Polícia Federal, Solicitações de reconhecimento da condição de refugiado.

Fonte:

https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMigra_2022/REF%C3%9AGIO_EM_N%C3%9AMEROS/Refu%CC%81gio_em_Nu%CC%81meros_-27-06.pdf

Essa predominância de grupos hispanofalantes se justifica por estarmos localizados na América do Sul, com 7 dos 10 países que fazem fronteira com o Brasil possuindo espanhol como língua oficial, o que sugere uma maior atenção para esse grupo de falantes. De acordo com Zoppi Fontana e Diniz, 2008:

Especificamente, quanto aos falantes de espanhol, segundo um estudo estatístico, existem 410.000 hispanofalantes de domínio nativo e, 96.000 hispanofalantes de competência limitada no Brasil (INSTITUTO CERVANTES, 2014). Assim, a relevância do conhecimento do português não se limita a seu uso no território brasileiro, mas também além fronteiras, pois a língua portuguesa tem se tornado importante no exterior em virtude da criação de novos espaços para a sua circulação. (Zoppi Fontana e Diniz, 2008, *apud* Rocha e Robles, 2017, p.643)

Desta forma, o ensino de português como língua estrangeira, com o foco nestes grupos de falantes de espanhol, se torna cada vez mais necessário, não apenas no Brasil, mas em diferentes partes do mundo. Com isso, cresce também a preocupação em como este ensino de português funciona e quais seus resultados na aquisição da língua por parte destes falantes.

Dentro deste contexto de aquisição do português, a escolha pelo estudo do léxico e da ortografia se dá pela importância destes para a aquisição da nova língua. Sobre o léxico (vocabulário), Krashen (1989) o considera uma parte essencial no caminho para a proficiência em língua estrangeira e uma atividade importante na ampliação de repertório linguístico, auxiliando o aprendiz a se expressar melhor, facilitando, assim, a comunicação.

Sobre a ortografia, que também é essencial para que se atinja a proficiência, devido ao maior grau de complexidade, explica Morais (2002) que:

[...] a ortografia é uma ‘norma’ que se arbitrou socialmente como correta. Por ser um conhecimento de tipo convencional, normativo, não devemos apostar na ideia de que o aluno vá descobri-lo sozinho. Ele precisará de modelos sobre os quais refletir e de ajuda: situações que estimulem a reflexão sistemática sobre nossa norma ortográfica. (Morais, 2002, p.69).

Assim, discutir o ensino de português para falantes de espanhol, na perspectiva aqui proposta, se torna relevante tanto para a pensamos na docência, no corpo docente e sua formação, como, também, pensar seu trabalho, práticas e metodologias de forma a efetivar o processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, esta pesquisa se insere como algo inédito nas discussões acerca do ensino de PLE, por ter como foco o léxico na habilidade escrita, e, também, por utilizar como material de pesquisa o exame Celpe-Bras. Este é de grande importância para seus participantes e para as ações de internacionalização nas universidades, além, claro, de ser gatilho para a difusão da língua portuguesa no mundo.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo de referencial teórico está dividido por seções. Na primeira seção, trazemos os caminhos que esta dissertação percorre dentro da Linguística Aplicada (doravante LA). Posteriormente, nas demais seções, apresentamos conceitos e noções que fundamentam teoricamente este trabalho. Todos estes estão relacionados ao ensino de língua estrangeira e o papel da língua materna (e/ou outra língua já adquirida) nesse processo.

2.1. Linguística Aplicada

Antes de iniciarmos, é de grande importância trazer o conceito de Linguística Aplicada e qual de suas vertentes será utilizada como suporte para este estudo.

Preocupada em estabelecer uma comunicação eficaz entre falantes de diferentes línguas, e atenta à eficiência de métodos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, Gargallo (1993) explica que a LA:

[...] é uma disciplina científica que se apoia nos conhecimentos teóricos que a linguística teórica oferece sobre a linguagem, e seu objetivo principal é a resolução de problemas linguísticos que geram o uso da linguagem por uma comunidade linguística (Gargallo, 1993, p.21, tradução nossa)⁵

Assim, para este referencial, seguiremos a ideia de uma LA como a ciência cujo objeto é a linguagem. Esta, em uso, presente em situações reais de comunicação, que:

[...] ocupa lugar central na vida humana; afinal, é ela que nos permite a simbolização do real, uma vez que viabiliza a formação de conceitos, a abstração e a organização cognitiva das representações do mundo extramental. A linguagem permite-nos, ainda e fundamentalmente, a interação social, condição para a vida em sociedade. Em razão, sobretudo, dessas funções, a linguagem tem sido, historicamente, uma questão muito estudada pelo homem, no entanto, somente no final do século XIX e no início do século XX – com a contribuição de Ferdinand de Saussure –, estabeleceu-se oficialmente a ciência linguística, tendo como objeto de estudo a língua. (Rodrigues e Rizzatti, 2011, p. 13)

A LA, assim como toda ciência, possui suas ramificações e suas especificidades de acordo com a área e os objetivos de estudo. Nesta perspectiva, como uma pesquisa que atua dentro da

⁵ La Linguística Aplicada (LA) es una disciplina científica que se apoya en los conocimientos teóricos que sobre el lenguaje ofrece la lingüística teórica, y su objetivo principal es la resolución de los problemas lingüísticos que genera el uso del lenguaje en una comunidad lingüística. (Gargallo, 1993, p. 21)

Linguística Aplicada, essa pesquisa contará como o suporte teórico da Linguística Contrastiva (doravante LC).

2.1.1 Linguística Contrastiva

A Linguística Contrastiva pode ser entendida pela seguinte definição de Gargallo:

A linguística contrastiva – termo cunhado por Tranger (1949) como subdisciplina da Linguística Aplicada-, considera as características conflitivas das línguas, sejam elas geneticamente relacionadas ou não, e seu objetivo é uma gramática contrastiva, que reúna de acordo com uma forma única, as gramáticas descritivas das duas línguas, ao mesmo tempo que permita predizer com certa exatidão quais partes de estrutura apresentaram dificuldades no processo de aprendizagem. (Gargallo, 1993, p.27, tradução nossa)⁶

Assim, de acordo com Gargallo, a LC é o termo utilizado para se referir a uma investigação baseada na comparação de duas ou mais línguas, geralmente a língua materna e a língua a ser aprendida. No caso deste trabalho, respectivamente, a língua espanhola e a língua portuguesa. De acordo com Robles (2016, p. 29), a LC estuda o contraste de duas ou mais línguas no contexto do ensino e aprendizagem de uma segunda língua, estudando os “traços conflitivos das línguas, descrevendo suas gramáticas” (*Ibid.*).

Dentro da LC encontramos três modelos teóricos para análise: análise contrastiva (AC), análise de erros (AE) e interlíngua (IL). O primeiro antecipa o erro, o segundo classifica e analisa o erro e o terceiro modelo indica, por meio deste erro, o nível de aprendizagem do aluno (Robles, *op. cit.*, p. 30).

Desta forma, a LC irá guiar o desenvolvimento desta pesquisa, possibilitando contrastar a língua materna e a língua alvo, observando as semelhanças e as diferenças e encontrando os pontos de dificuldade na aprendizagem. Somando-se a ela, abordaremos, também, pensando nas línguas portuguesa e espanhola, as especificidades de línguas semelhantes e o conceito de interlíngua, que é de fundamental importância para o estabelecimento dos limites entre a língua materna e a língua alvo e a análise de erro, um dos focos desta dissertação. Em seguida, veremos a relação de transferências que ocorrem de uma língua para a outra, com destaque para a interferência, que é considerada como a materialização da transferência negativa.

2.2. Línguas Semelhantes

⁶ La Linguística Contrastiva – Término acuñado por Tranger (1949) como subdisciplina de la Linguística Aplicada-, considera las características conflictivas de las lenguas, tanto si están genéticamente relacionadas como si no, y su objetivo es una gramática contrastiva, que reúna bajo una forma única las gramáticas descriptivas de dos lenguas, al tiempo que permita predecir con cierta exactitud qué partes de la estructura presentarán dificultades en el proceso de aprendizaje. (Gargallo, 1993, p.27)

Consideradas línguas irmãs e, indiscutivelmente, semelhantes, a língua portuguesa e a língua espanhola possuem a mesma origem no Latim e possuem um ponto de partida comum, a península Ibérica, região onde hoje se encontram Espanha e Portugal, de onde cada língua partiu e se desenvolveu a seu modo, com suas variações e particularidades estabelecidas com o tempo e de acordo com suas regiões de alcance, como explica Freschi:

Há de se recordar que as línguas portuguesa e espanhola são línguas românicas, possuem o latim como base comum, além de uma similar história evolutiva. De uma perspectiva geográfica, os dois idiomas surgiram como línguas em regime de vizinhança, tanto na Europa, como na América, transplantados pelas viagens ultramarinas, pelos portugueses e pelos espanhóis, nos séculos XV e XVI. Embora o português e o espanhol sejam dois idiomas próximos, suas trajetórias evolutivas evidenciam, além de semelhanças, traços que definem a individualidade de cada um. (Freschi, 2015, p. 24)

Dentre as línguas românicas, português e espanhol podem ser consideradas as mais parecidas em diversos níveis, principalmente o lexical. Essa semelhança, sempre vista como um facilitador, e, em alguns momentos, servindo como pretexto para não se estudar a fundo uma ou outra língua, realmente possui pontos positivos que podem beneficiar seus aprendizes. Como alguns destes pontos podemos citar: a ordem canônica das orações, a similaridade do léxico, as bases culturais compartilhadas e “no plano da língua escrita, então, por ser esse mais conservador por natureza, as semelhanças parecem mais visíveis e a outra língua parece mais compreensível.” (Almeida Filho, 2001, p.15). Além disso, segundo Almeida, o aprendiz quando letrado, por possuir conhecimentos e habilidades comuns nas duas línguas, já inicia a aprendizagem de um princípio pós-elementar de compreensibilidade do insumo na nova língua, o que permite uma confiança inicial importante para a obtenção de êxito no processo de aquisição da língua estrangeira.

Apesar disso, o autor também nomeia essa semelhança de “facilidade enganosa” pois, assim como pode ajudar, também pode servir como tropeço. Existem, entre as duas línguas, algumas diferenças marcantes e perigosas, como, por exemplo, a fonologia do sistema vocálico, mais complexa no português em relação ao espanhol, as dificuldades com o léxico informal e o grande número de falsos cognatos. O aprendiz ao se deparar com essas diferenças, logo após os primeiros êxitos, pode se desestimular, perdendo a confiança inicial e podendo se estagnar no decorrer do processo, como afirma Capilla, 2009:

O aprendiz vai perdendo confiança e se observa uma tendência geral à lentidão no progresso da interlíngua ou até ao estancamento nos níveis inicialmente adquiridos. Isto pode depender tanto da perda da motivação comunicativa, quanto do descobrimento de dificuldades. (Capilla, 2009, p. 2)

Além disso, há a falta de clareza em algumas diferenças, faltam definidores bem traçados que delimitam uma língua da outra, o que acarreta no aprendiz o incômodo de estar ou não usando a

língua alvo e a própria língua de maneira errada. Almeida Filho, citando Older e Ziahosseiny (1970), afirma que “a interferência pode, na realidade, ser maior quando os itens a serem aprendidos são mais semelhantes aos itens já aprendidos do que quando totalmente novos e não relacionados com conhecimentos anteriores”. (Almeida Filho, 2001, p.16).

Entendemos, assim, que esta semelhança entre as duas línguas tem seus pontos positivos e negativos para o processo de ensino/aprendizagem, sendo necessário um empenho maior, tanto do aluno quanto do professor, para que o aprendizado de fato avance.

2.3. Interlíngua

Antes de entrarmos no conceito de interlíngua, é importante entender quem é o aprendiz de uma segunda língua. Leite e Weissheimer (2013) trazem diferentes autores que conceituam o sujeito bilíngue. Para elas:

[...] o bilinguismo é um fenômeno multifacetado e, por isso mesmo, entendemos a dificuldade não somente em definir o sujeito bilíngue, mas também em definir o sujeito nativo, já que hoje em dia é raro identificar quem não tenha sido influenciado de alguma maneira por outra língua. (Leite; Weissheimer, 2013, p. 421)

Podemos entender, então, que um sujeito bilíngue é aquele que usa duas ou mais línguas em diferentes situações, de acordo com as necessidades de uso de uma ou outra. Este sujeito dificilmente será fluente em duas ou mais línguas, mas ele consegue identificar e utilizar cada língua para uma situação comunicacional diferente. Durante este processo, o aprendiz pode ser levado a utilizar uma ou outra língua de um modo particular, que pode ser chamado de interferência, porém, isso não o descaracteriza como um sujeito bilíngue.

Durante este processo de aprendizagem, o sujeito passará por um estágio chamado de Interlíngua. Leite e Weissheimer (2013, p. 422) utilizam a definição de Ellis (1995) para explicá-la: “[...] a interlíngua seria um *continuum*, um sistema intermediário que pode ser produzido pelo falante em qualquer estágio do seu desenvolvimento”. Este sistema é caracterizado por ser altamente permeável, ou seja, “ele está em constante mudança” (*Ibid.*). Conforme o falante vai aprendendo novas hipóteses sobre a nova língua, ele vai internalizando-as e revisitando os aprendizados anteriores, por isso, a constante revisão e mudança. Fazendo uma analogia aos conjuntos matemáticos, a interlíngua é um conjunto composto tanto pelo conjunto da L1 quanto pelo conjunto da L2, é um processo “constituído de construções comuns à língua materna e à LA” (*Ibid.* p. 423).

A interlíngua é também conhecida por dialeto idiossincrático que, segundo Corder (1992, p.37, *apud* Alvarez, 2012, p.15), é um elemento de fundamental importância quando falamos de aquisição de uma segunda língua, uma vez que se trata do sistema desenvolvido pelo aprendiz no início da aquisição de uma língua estrangeira, que se situa entre sua língua materna e a língua que se deseja adquirir. Segundo Selinker (1992, p.79, *apud* Alvarez, 2012, p.15), autor do termo interlíngua, trata-se de um sistema intermediário e autônomo em que o aprendiz a partir de diferentes estratégias, desenvolve uma gramática própria para subsidiar suas experiências na aprendizagem da nova língua e que ele utilizará como base para suas produções textuais. Assim, a interlíngua se torna um produto não completo da interação entre dois sistemas linguísticos já consolidados, no caso deste trabalho, entre a língua portuguesa e a língua espanhola.

Além disso, a interlíngua possui característica transitória, atravessando etapas gradativas, caminhando em direção à língua alvo. Estes são estágios muito particulares vivenciados por cada aprendiz, mas que Brown (1994 *apud* Alvarez, 2012, p.182) separa em quatro estágios:

- Primeiro: pré-sistemático, em que o aprendiz comete erros aleatórios, faz suposições e experimentações e não possui sistematicidade;
- Segundo: emergente, quando já existe uma consciência de produção, em que se inicia a internalização de regras e se obtém discernimento de sistemas;
- Terceiro: sistemático, quando o aprendiz já possui maior consciência e já é capaz de corrigir seus próprios erros;
- Quarto: pós-sistemático, com o aprendiz já fluente, dominando os sistemas e cometendo um número menor de erros.

Considerando esses estágios, é importante ressaltar que nem todos os aprendizes avançam em sua caminhada rumo à língua alvo, acontecendo o fenômeno que podemos chamar de fossilização ou cristalização, que é o retardamento evolutivo, isto é, estar em uma dessas fases e não avançar. Trata-se da solidificação de alguns erros e desvios que, uma vez internalizados, se tornam cada vez mais difíceis de se extinguir. E, especialmente, em se tratando da relação língua portuguesa e língua espanhola, como já dito, a proximidade entre as línguas pode ser um facilitador para essa estagnação.

A interlíngua é um conceito importante quando se fala em aprendizado de uma segunda língua, pois leva em conta todos os fatores, internos ou externos, que contribuem para a aprendizagem, fazendo com que cada indivíduo a construa de forma única e pessoal: “seu nível de complexidade [da interlíngua] aumenta à medida que a compreensão da LA [língua alvo] também aumenta” (*Ibid.*).

Selinker (1972, *apud* Leite; Weissheimer, 2013, p. 423-424), considera cinco processos cognitivos como centrais para o aprendizado de uma segunda língua: transferência de língua materna;

transferência de processo de aprendizagem; estratégias de aprendizado de língua alvo; estratégias de comunicação em língua alvo; supergeneralização de conteúdo linguístico da língua alvo. Estes processos são provenientes do comportamento dos falantes e estão relacionados às produções de interlíngua, possibilitando identificar em qual processo ela ocorre e, conseqüentemente, o porquê desta ocorrência.

Tratado o conceito de interlíngua e apresentado seus estágios, é importante esclarecer que para esta pesquisa a interlíngua será vista manifestada na ortografia, a partir dos textos escritos que compõem o *corpus* a ser analisado. Dentro da escrita, o foco maior será no léxico, e assim, neste contexto, será possível perceber como a interlíngua acontece e como o aprendiz cria suas estratégias rumo à língua alvo.

2.4. Transferência

O processo de transferência diz respeito à utilização dos conhecimentos prévios do aprendiz, geralmente relativos à língua materna, ou, podendo ainda, ser relativo a uma outra língua estrangeira de seu domínio. Trata-se do aproveitamento de recursos linguísticos já conhecidos do aprendiz para realizar a assimilação da nova língua, o que ocorre, em maior parte, entre línguas semelhantes, como neste caso, entre o português e o espanhol. Odlin (1989, p. 27, *apud* Vilela, 2009, p. 47) explica que a transferência é “a influência que resulta das semelhanças e diferenças entre a língua alvo e quaisquer outras línguas anteriormente adquiridas ou, ainda, que tenham sido aprendidas de modo imperfeito”.

Retomando a AC, Durão (2007, *apud* Robles, 2016) explica que ela pode ser dividida em três componentes: linguístico, psicológico e pedagógico. Dentre estes, a transferência se encontra dentro do componente psicológico, pois o aprendiz a realiza de forma mecânica ao tentar “produzir enunciados de uma língua que não é a língua materna” (Robles, 2016, p.32).

2.4.1 Transferência positiva

A transferência pode ser classificada de duas maneiras: uma delas é a transferência positiva, com um alto grau de compreensão textual e relacionada à semelhança entre as línguas. Segundo Robles (2016, p. 39), a transferência positiva “ocorre quando as semelhanças entre a LM e a LE podem facilitar a aprendizagem”. A autora ainda acrescenta que na aprendizagem da LE, a transferência positiva pode ser considerada uma vantagem, pois quando ocorre a passagem dos conhecimentos prévios, oriundos da LM, para a LE, o resultado é o uso linguístico correto da LE. A

outra é a transferência negativa, ou interferência, com erros e desvios influenciados pela língua materna relacionada às diferenças entre uma língua e outra. Explicaremos melhor a transferência negativa na seção seguinte.

2.4.2 Transferência negativa ou Interferência

Considerada a materialização da transferência negativa, a interferência está baseada na teoria behaviorista de estímulo positivo e negativo:

Esta teoria pressupõe que os indivíduos não possuem habilidades inatas, mas sim propensões para responder aos estímulos aos quais estão expostos. Assim, com a resposta de cada estímulo se desenvolveriam comportamentos. Deste modo, Watson (1913) postulou que cada resposta a um estímulo pode ser reforçada de maneira positiva ou negativa. O reforço positivo acontece quando uma resposta tem como resultado um benefício. Portanto, o reforço negativo acontece quando aquela resposta não contribui a nenhum benefício. (Rocha e Robles, 2017, p. 652)

Partindo desse pressuposto de estímulos e respostas, é possível perceber a interferência acontecendo no âmbito da aquisição de uma nova língua da seguinte maneira:

A interferência ou transferência negativa se dá na medida em que o falante de uma língua percebe que o elemento a ser transferido é comum. Trabalhos que remontam aos anos cinquenta já apontavam que o aluno tende a transferir para a segunda língua formas e significados de sua língua e cultura original. Interferência, então, será a ocorrência de forma de uma língua na outra, causando desvios perceptíveis no âmbito da pronúncia, do vocabulário, da estruturação de frases, bem como nos planos idiomático e cultural. (Vazquez Gomes, 2002, n.p.)

Dentro desta perspectiva, pode-se perceber que a classificação de um fenômeno de interferência pode partir de diferentes critérios. De acordo com Rocha e Robles (*op. cit.*, p. 653) existe um ponto em comum nessas classificações, “[...] direta ou indiretamente as interferências estão relacionadas com a divisão metodológica própria do sistema da língua nos quatro níveis básicos: fonológico, lexical, morfológico e sintático”.

A interferência é, portanto, tomada como um fenômeno negativo, que acontece, principalmente, no início da aprendizagem e que é mais forte quando se tratam de línguas semelhantes. O aprendiz acaba transferindo para a língua alvo elementos que podem causar desvios e dificultar a comunicação. De acordo com Robles (2016, p. 40), diferente da transferência positiva, quando o aprendiz passa da LM para a LE, a interferência causa erros na produção linguística. A autora explica que a dinamicidade da língua faz com que a interferência atravesse diferentes níveis linguísticos, ficando, assim, “difícil afirmar que as interferências linguísticas ocorrem unicamente em

um dos níveis, pois, na maioria dos casos, existem implicações em mais de um nível” (*Ibid.*, p. 41). Overbeke (1976, *apud* Robles, 2016) classifica a interferência linguística estabelecendo relações binárias, dentre elas a relação interlinguística/intralinguística:

A interferência interlinguística ocorre quando os aprendizes utilizam elementos da LM na produção linguística da LE; enquanto, a interferência intralinguística ocorre quando os aprendizes apresentam dificuldades e problemas de aprendizagem das regras da própria LE. (Robles, 2016, p.40)

Chaves e Santiago (2013) consideram que a LM possui um papel estratégico no processo de aprendizagem da LE, “inclusive com sua interferência, podendo causar dificuldades e erros na produção dos aprendizes” (*Ibid.*, p. 591). Os autores explicam que apesar do erro por interferência da LM existir, de fato, a maioria dos erros são provenientes da intralíngua e não da interlíngua:

[...] a maioria dos aprendizes adultos adotaria estratégias que se aproximam às adotadas pelas crianças no processo de aquisição de L1, utilizando-se, por exemplo, de generalizações de regras (como ocorre na tentativa de conjugar certos tempos verbais irregulares aplicando-lhes regras de regularidade) e analogias (percepção da formação sintática e elaboração de novos elementos por comparação). (Chaves, Santiago, 2013, p. 592)

Older e Ziahosseiny (1970, *apud* Chaves, Santiago, 2013, p. 592), acreditam que a interferência da LM pode ser maior quando “os itens a serem aprendidos são similares aos itens do sistema já conhecido pelo aprendiz”, como é o caso da língua portuguesa aprendida por estudantes hispanofalantes.

2.5 Escrita e Ortografia

Para este trabalho, optamos por trazer a escrita como material de estudo. Não mais ou menos importante que as outras áreas ou habilidades, porém, desafiadora e complexa ao mesmo passo que muito enriquecedora para o estudo lexical e pouco estudada em se tratando de português como língua estrangeira.

A escrita é uma forma de expressão humana, começando na pré-história, com seus desenhos em cavernas e chegando aos dias atuais, com uma vasta possibilidade de registrar pensamentos e opiniões trazidas pelas redes sociais. De acordo com Costa (2012, p. 01), a escrita surge quando o homem deixa de ser nômade, iniciando o cultivo do alimento e a criação de animais, necessitando, assim, de um recurso para registrar as contagens do que possuía e do alimento estocado. “Todas as formas de inscrição gráfica se originaram da necessidade humana de se comunicar e registrar suas impressões acerca de sua história, cultura, acontecimentos, entre outras finalidades sociais.” (*Ibid.*, p.

02). Ainda, de acordo com os autores, o domínio técnico trazido pelo desenvolvimento da escrita, ao conseguir registrar graficamente uma linguagem, possibilitou a aceleração do processo de construção cultural dos povos que conseguiram esse feito.

Com o advento da escrita, e, posteriormente, da imprensa, possibilitando um maior acesso a instrumentos de leitura como livros e jornais, aprender a ler e escrever se tornou uma necessidade, porém, acessível somente a pequenos grupos da sociedade. Conforme explica Costa (2012, p. 03), apenas no século XIX a ideia de que todas as crianças deveriam aprender a ler e escrever começou a ser difundida. Percebe-se, portanto, a importância da escrita e sua relação com a comunicação, possibilitando que informações e histórias pudessem chegar a mais pessoas.

O processo de domínio da escrita é algo delicado em qualquer língua, seja ela materna ou estrangeira. Diferentemente das outras habilidades, como a audição e fala, a escrita (assim como a leitura) exige um grau de complexidade um pouco maior por parte do aprendiz, uma vez que existe a necessidade de uma sistematização do saber e o apoio de um ensino formal, para que se alcance a aquisição e o aperfeiçoamento da escrita. Como explica Romanelli (2009, p.103): “os primeiros passos da aprendizagem da escrita são marcados pela intuição, seguidos pela racionalização, diretamente relacionados com a educação formal, que possibilita a sistematização da escrita”.

Segundo a autora, “a escrita ortograficamente correta decorre do aperfeiçoamento da linguagem escrita e envolve regras de transcrição específicas a cada língua.” (*Ibid.*, p.102). Assim, o aprendiz precisa analisar os fonemas da língua para representá-los graficamente, aperfeiçoando sua concepção alfabética de escrita, considerando que as palavras nem sempre são escritas da forma como são faladas, e tendo consciência de seu embasamento em convenções ortográficas. Além disso, “para a aprendizagem da língua escrita é essencial que o aprendiz desenvolva habilidades linguísticas, mas também, principalmente, as metalinguísticas” (*Ibid.*), ou seja, para escrever é necessário que o aprendiz reflita sobre a própria língua, seus usos, formas, sons e regras.

Assim, entendendo a escrita como este processo de reflexão, neste trabalho, optamos por analisá-la, em português como língua estrangeira, produzida por falantes de espanhol. O objetivo, com isso, foi o de tratar a relação existente entre os dois idiomas (português e espanhol), no que diz respeito a facilidades e/ ou dificuldades enfrentadas na produção escrita, como a língua espanhola interfere nessa produção em português. Dentro desta escrita, temos um vasto campo para trabalho, com muitas áreas de estudos, porém, escolhemos analisar especificamente o léxico. Assim, é importante, ainda que brevemente, falarmos um pouco sobre a competência lexical.

2.5.1 Léxico

De acordo com Antunes (2012), o léxico pode ser considerado, de forma geral, como o repertório de palavras de uma língua. Seria como um conjunto de itens disponíveis para atender às necessidades comunicativas dos falantes.

Ao lado da gramática, mais especificamente junto à morfossintaxe e à fonologia, o léxico constitui o outro grande componente da língua. Se é verdade que não existe língua sem gramática, mais verdade ainda é que sem léxico não há língua. As palavras são a matéria prima com que construímos nossas ações de linguagem. (Antunes, *op. cit.*, p.27)

Antunes acredita, também, que o léxico seria como uma espécie de “memória” representativa das “matrizes cognitivas” construídas, algo dinâmico, em constante movimento e reformulação. O que Júdice (2002) já trazia em suas reflexões: “O léxico constitui um plano linguístico aberto, em permanente movimento, fazendo, em alguns registros, uma rápida assimilação de novas criações vocabulares que correspondem a necessidades expressivas de uma dada comunidade linguística.” (Júdice, *op. cit.*, p. 42).

Adotando, assim, essa concepção de léxico para o desenvolvimento deste trabalho, voltamos ao foco de contraste entre língua portuguesa e língua espanhola, em que, no léxico, essa relação se estreita ainda mais. Júdice acrescenta que:

[...] no léxico do português, aprendizes hispanofalantes vão se defrontar também com zonas mais opacas à luz de sua língua e cultura, representadas não só pelos itens lexicais que ao Português do Brasil foram agregados como contribuição de determinados grupos africanos ou povos indígenas, mas também por criações vernáculas. (Júdice, *op. cit.*, p. 41)

Desta forma, a escolha do léxico como material desta pesquisa se justifica pela nitidez em que, nele, conseguimos identificar as representações e interferências de uma língua na outra.

Partindo desta noção sobre escrita, ortografia e léxico, seguimos para a análise dos dados, onde trazemos as categorias utilizadas para classificação dos dados.

2.6 O conceito de erro

Aqui é importante apresentar o conceito de erro que foi utilizado para realização desta pesquisa. Trazemos, assim, a definição por Fernández (1997) segundo o qual “É considerado erro toda transgressão involuntária da norma estabelecida em uma comunidade dada” (Fernandez, 1997, p. 22, tradução nossa)⁷. Trazemos, também, com igual ideia, a definição de acordo com Atanaka (2017, p. 36), em que o erro pode ser classificado como “toda transgressão involuntária da norma, ou

⁷ [...]se considera error a toda transgresión involuntária de la ‘norma’ estabelecida en una comunidade dada. (FERNÁNDEZ, 1997, p.22)

seja, do sistema de regras que normatiza o emprego social do idioma”. Assim, dentro da Linguística Contrastiva, a análise de erros cometidos pelo aprendiz de uma língua estrangeira é uma maneira para se investigar as estratégias utilizadas por ele no processo de aprendizagem.

Para Robles (2016, p. 33), o erro “[...] faz parte do processo de aprendizagem, podendo ser mais frequente nas etapas iniciais de instrução formal.”. Nestas fases, o aluno possui menos conhecimento e contato com a língua e suas formas e, assim, os erros são mais recorrentes. Estes erros apresentados são, então, naturais ao processo e podem ser importantes norteadores dos caminhos a serem seguindo no ensino. “Nenhum falante estrangeiro de uma dada língua, independente do nível, começou sua aprendizagem sem cometer erros. Pelo contrário, erra-se muito até que se acerte, mas apenas acertamos após muito errarmos.” A partir da identificação e análise destes erros, o professor pode traçar estratégias diferentes para corrigi-los. Para isto, é necessário identificar este erro, classificá-lo e analisá-lo, entender sua origem e gravidade. Como esta pesquisa trata da análise dos erros ortográficos encontrados na escrita de estrangeiros, trataremos dos critérios durante a análise.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo apresentamos os percursos metodológicos traçados para o desenvolvimento deste trabalho. Na primeira seção, trazemos a natureza dessa pesquisa. Em seguida, apresentamos o exame Celpe-Bras que é de onde retiramos nosso *corpus*. Posteriormente, tratamos dos dados, especificando, dentro do exame, qual será a parte utilizada. Por fim, estabelecemos quais foram os dados utilizados, descrevendo os procedimentos de sua análise.

Ressaltamos, ainda, que todas as atividades relacionadas a essa pesquisa foram realizadas com total comprometimento ético. Por trabalharmos com um *corpus* retirado de rascunhos não identificados, cedidos ao posto aplicador pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2015, não houve a necessidade de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP).

3.1 Natureza da Pesquisa

Para o desenvolvimento desta pesquisa, utilizaremos uma abordagem qualitativa e interpretativa, que, segundo Lessa (2010, p. 2), trata-se do posicionamento metodológico que “defende o estudo do homem, levando em conta que o ser humano não é passivo, mas sim que interpreta o mundo em que vive continuamente.”. Por se tratar de uma pesquisa que busca a compreensão de uma realidade vivida por um grupo social específico, de participantes de um exame de proficiência em português como língua estrangeira, ela pode ser considerada de abordagem qualitativa. Segundo Minayo (2001, *apud* Silveira; Córdova, 2009, p. 32), esta se caracteriza por trabalhar com “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.”. Porém, para se compreender a realidade deste grupo, é necessária uma análise de dados mensuráveis, como os erros cometidos e a repetição dos mesmos, por exemplo, o que nos leva, também, a uma abordagem metodológica quantitativa. De acordo com Fonseca (2002, p. 20, *apud* Silveira; Córdova, 2009, p. 33), a pesquisa quantitativa “considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros.”. Ainda, conforme Fonseca (*Ibid.*), “a utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente.”, justificando, assim, a utilização das duas abordagens para este estudo. Desta forma,

essa pesquisa assume um caráter subjetivo, pautada pela observação, identificação e interpretação dos dados obtidos, relacionando conceitos e princípios a fim de responder aos objetivos propostos.

Primeiramente, é importante relacionarmos as diferenças do ensino de Língua Portuguesa como primeira língua e como língua estrangeira, abordando os diferentes objetivos de cada proposta. Ainda neste momento, exporemos os contextos de ensino do Português como LE.

No segundo momento, explicaremos o processo de aprendizagem da língua estrangeira e o papel de língua já adquirida neste processo, utilizando, como já mencionado no referencial teórico, a LC, de acordo com a definição de Gargallo (1993). Os exemplos de interlíngua, transferência e interferência, conceitos já explicados também no referencial teórico, serão expostos nesta etapa da pesquisa, pois são de grande importância para o momento da análise do corpus.

Após estes dois momentos, faremos a seleção e análise do *corpus* escolhido, textos escritos por falantes de espanhol e redigidos em português, buscando trechos que possibilitem fazer o recorte dos erros ortográficos cometidos. Após este momento, iremos quantificar e analisar o tipo de erro e o possível motivo da ocorrência do mesmo nos textos coletados. Para melhor compreensão, explicamos, rapidamente, sobre a dinâmica do Exame Celpe-bras, de onde extraímos os dados e como selecionamos o *corpus*.

3.2 Celpe-Bras

Implementado em 1998, o Celpe-Bras é o exame oficial brasileiro para obtenção de certificado de proficiência em língua portuguesa. De acordo com o Documento base do exame Celpe-Bras, dentre as muitas motivações para a sua criação,

[...] estava a possibilidade de oferecer um instrumento com potencial para redirecionar o ensino de português, tanto no Brasil quanto no exterior, visto que exames de proficiência podem ser eficientes mecanismos de política linguística. Essa motivação foi, juntamente com o atendimento das necessidades do público-alvo inicial – estudantes estrangeiros de graduação e de pós-graduação nas instituições de ensino superior (IES) brasileiras –, responsável pela definição da natureza do Exame, de seus conteúdos, das habilidades avaliadas e dos pesos dados a cada uma delas. (Brasil, 2020, p. 17)

Atualmente, o exame é atribuído ao Inep e tem sua aplicação no âmbito nacional e internacional, de uma a duas vezes ao ano. O exame busca avaliar a capacidade de uso da língua e consiste em duas etapas: a primeira, é a parte escrita, possui duração de três horas e tem por objetivo avaliar, de forma integrada, compreensão oral, compreensão imagética, leitura e produção escrita em língua portuguesa. Essa parte é composta por quatro tarefas que englobam compreensão e produção textual. A segunda parte, a parte oral, consiste em uma interação, de cerca de 20 minutos, conduzida

por um interlocutor e acompanhada por um avaliador observador e é destinada a aferir o desempenho do participante na compreensão e produção oral em língua portuguesa. Desta forma, o exame certifica quatro níveis de proficiência, a saber: intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior, em que conhecer e saber utilizar o vocabulário adequado é ponto fundamental para o avanço nos níveis. Como trabalharemos com a escrita, para compor o *corpus* desta pesquisa, interessa-nos a primeira etapa do exame.

O exame é exigido para o ingresso de estudantes estrangeiros em instituições de ensino superior e utilizado na validação de diplomas de profissionais estrangeiros, além de um importante comprovante de proficiência em língua portuguesa, exigido por algumas empresas:

[...] o Celpe-Bras é aceito, internacionalmente, em empresas e instituições de ensino como comprovação de proficiência em Português como Língua Estrangeira (PLE). No Brasil, é pré-requisito para ingresso em cursos de graduação por meio do PEC-G, sendo exigido, também, no âmbito do PEC-PG. Ademais, é, em alguns casos, pré-requisito para a validação de diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no País. Algumas entidades de classe exigem o CelpeBras para registro profissional, a exemplo do Conselho Federal de Medicina (CFM). (Brasil, 2020, p. 18)

Desde 2018, o exame também é utilizado para a concessão de naturalização brasileira. Além disso, é um importante instrumento para promover e difundir a língua portuguesa.

Desta forma, o exame torna-se de grande importância para seus participantes e recebe sempre um alto número de inscritos, como exemplo, a primeira aplicação de 2023, que contou com mais de sete mil vagas distribuídas em 129 postos aplicadores (48 no Brasil e 81 no exterior). A participação no exame é voluntária e está destinada a estrangeiros (de todas as nacionalidades) e brasileiros residentes no Brasil ou no exterior que não possuam o português como língua materna.

Neste contexto, de forma a atender os propósitos deste trabalho, serão selecionados textos de participantes do exame Celpe-bras, realizado no Brasil, em cuja escrita ocorra alguma marca da língua espanhola em sua grafia. Estes textos não têm qualquer tipo de identificação e a seleção será realizada após a leitura e identificação de marcas linguísticas que nos levem a atribuí-los à autoria de hispanofalantes ou estrangeiros que tenham aprendido o espanhol antes do português.

3.3 O Corpus

Utilizaremos como corpus desta pesquisa trechos extraídos dos campos de anotações e rascunhos da primeira etapa (parte escrita) do exame Celpe-Bras. Estes campos são espaços que acompanham os enunciados de cada tarefa, e são seguidos pela folha de rascunho, que juntos compõem o caderno de prova, resultando em quatro tarefas no total. Eles não possuem valor

avaliativo e não podem ser levados pelos examinandos. Diferente do que acontece desde o ano 2018, durante um bom período de aplicações, o Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (Cebraspe), instituição brasileira responsável pelo planejamento, aplicação e correção do Celpe-Bras, disponibilizava, após cada edição de aplicação, os cadernos das provas com esses rascunhos, para uso dos postos aplicadores. Assim, foi possível a realização deste trabalho com este material.

É importante ressaltar que todas as anotações e rascunhos (assim também como qualquer parte do caderno de provas) que foram objeto deste estudo não possuem nenhum dado do examinando, como: nome, idade, nacionalidade, sexo, ou qualquer identificação que seja. A seleção dos rascunhos e a atribuição destes a produção de falantes de espanhol, ocorreu, única e exclusivamente, a partir de marcas textuais (ortográficas, semânticas e sintáticas) que permitem identificar traços da língua espanhola na escrita em português.

3.3.1 Rascunhos

Selecionamos, para este trabalho, os rascunhos referentes ao segundo exame aplicado no ano de 2015. Contamos com um número de 23 cadernos de provas, cada caderno com 4 tarefas, ou seja, 2 campos de anotações e 4 folhas de rascunhos, de onde extraímos os trechos para análise.

A escolha em analisar trechos dos rascunhos foi uma alternativa pensada para conseguirmos atender aos prazos exigidos pelo programa de pós-graduação. Se deve, também, ao fato de não ser simples a obtenção de exemplares dos textos junto ao INEP, o que demandaria mais tempo em funções de certas burocracias, além da necessidade de submissão ao comitê de ética, caso aprovado o pedido e utilização do material de prova.

Essa alternativa nos trouxe alguns desafios, como a dinâmica de lidar, muitas vezes, com textos não concluídos. Como os participantes dispõem de pouco tempo para a produção dos textos, muitos usam os campos de anotações e rascunho apenas para esboçar alguma ideia, trazer alguma referência do vídeo e do áudio ou anotar algum dado. Assim, muitos acabam optando por não redigir um texto, ou quando redigem, não conseguem finalizá-lo. Desta forma, também nos deparamos com produções escritas de forma não sistematizada ou com uma grafia muito rudimentar, que, em alguns momentos, dificultaram a identificação do que foi escrito.

Apesar dos pontos listados anteriormente, o trabalho com as anotações e os rascunhos também trouxe ganhos para esta pesquisa, pois lida com uma escrita espontânea, que, mesmo influenciada pelo contexto da pressa, é despreocupada em relação à correção da escrita, ocorrendo de forma mais natural, fluida e permissiva.

3.3.2 Posto Aplicador

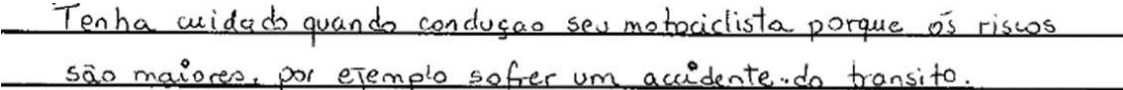
O posto aplicador escolhido para a aquisição desse material foi a Universidade Federal de Viçosa (UFV), situada em Minas Gerais e credenciada para aplicar o exame desde o ano de 2015. De acordo com Relatório ANUAL DRI – 2022⁸, a UFV possui convênios com mais de 50 universidades de países hispanofalantes, dentre eles Argentina, Colômbia e Espanha. Assim, a Universidade recebe um número significativo de alunos destes países anualmente. No último ano, dos 470 estudantes estrangeiros que ingressaram na UFV, 146 eram de países hispânicos.

Desta forma, o exame recebe as inscrições de muitos destes estudantes, o que já impulsiona o número de inscritos. Além de outros participantes que se deslocam de diferentes lugares do país e chegam a Viçosa para realização das provas. Isso acontece, pois, no Brasil, o exame não conta com postos aplicadores em muitas cidades nem com muitas vagas. Assim, o estrangeiro que necessita da certificação se desloca até o posto em que a vaga existe.

3.4 Os Dados

Os dados arrolados nesta pesquisa são palavras que contêm erros ortográficos e, a partir destes erros, vamos analisar o que pode estar envolvido na escolha do estrangeiro por determinada forma de escrita. Na imagem abaixo temos um exemplo de um trecho da parte escrita do exame:

Figura 2: Trecho de um rascunho do exame Celpe-Bras de 2015.



Tenha cuidado quando conducao seu motociclista porque os riscos são maiores, por exemplo sofrer um acidente do transito.

Fonte: Celpe-Bras 2015

Neste trecho, o dado extraído é a palavra “ejemplo”, em que o autor faz uso da forma em espanhol na intenção de escrever, em português, o termo “exemplo”.

Estes dados serão categorizados, na análise, de acordo com Zorzi (1998) e Morais (2002) e utilizaremos o conceito de erro trazido por Fernández (1997), em que faremos uso de sua tipologia de erros para a classificação voltada especificamente para a língua espanhola. Serão classificados em

⁸ Fonte: <https://www.dri.ufv.br/wp-content/uploads/2020.pdf>

10 categorias: múltiplas possibilidades de representação; apoio na oralidade para escrever; omissão de letras; acréscimo de letras; junção ou separação inadequada das palavras; desconhecimento de regras contextuais; acentuação; generalização inadequada de regras; substituição de letras para representar sons surdos/sonoros; uso da forma em espanhol. Cada erro, será analisado de forma a promover reflexões sobre seus motivos, buscando, assim, maneiras de repensar o ensino de português para falantes de espanhol, a fim de melhorar as práticas docentes e promover avanços na escrita de estrangeiros em língua portuguesa.

4. ANÁLISE E RESULTADOS

Para esta pesquisa, foram analisados os textos referentes às anotações e aos rascunhos da parte escrita do exame Celpe-Bras 2015/2. Neles foram encontrados erros de diferentes ordens, representando diferentes níveis de conhecimento da língua portuguesa e distintos estágios de aprendizagem, de acordo com o que já vimos anteriormente. Cada participante possui seu domínio na língua, uns em um estágio mais avançado, com maior conhecimento a respeito das regras e cometendo poucos erros, e outros, em níveis inferiores, com menos conhecimento sobre a língua e seu sistema e apresentando maior número de erros. Para esse trabalho, reforçamos, novamente, que o foco está apenas nos erros ortográficos, sendo analisados somente os itens lexicais.

Para a classificação desses erros, um dos suportes está em Morais (2010). Este, trabalha a aquisição da língua portuguesa escrita e a interiorização da norma ortográfica, dividindo-a em dois grupos de dificuldades encontradas pelos seus aprendizes. O primeiro referente às regularidades, está ligado à compreensão, e pelo princípio gerativo prevê a utilização de regras para que se realize a escrita de modo correto e sem dúvidas. E o segundo, o grupo das irregularidades, está relacionado à memorização, não possui regras que os justifiquem e fica a cargo do aprendiz memorizar as formas corretas das palavras, para que, em sua escrita, não cometa erros. Somado a estes conceitos e direcionando para a aquisição do português, não como língua materna, mas como estrangeira, classificou-se os erros ortográficos (extraídos dos textos escritos dos participantes do exame Celpe-bras que identificamos como falantes de espanhol) em 10 categorias de erros estabelecidas, em sua maioria, por Zorzi (1998):

1. Múltiplas possibilidades de representação - isto é, quando há várias possibilidades de escrever uma determinada palavra nas duas línguas, tanto no espanhol como em português. Temos como exemplo o som /s/ que, em português, pode ser grafado por s, ss e c (sucesso) mas também ç (tradição), sc (crescer), sç (cresço), xc (excelente), x (experimentar) e z (feliz), dentre outros sons e casos:

Tabela 1: Exemplo de múltiplas possibilidades de representação extraído do *corpus* analisado e sua forma correta.

Produção do Participante	Forma Correta
Próximo	Próximo

Fonte: Produção nossa.

2. Apoio na oralidade para escrever - consiste em escrever o que se ouve, na crença equivocada de que escrevemos da mesma forma como falamos ou ouvimos:

Tabela 2: Exemplo de apoio na oralidade para escrever extraído do *corpus* analisado e sua forma correta

Produção do Participante	Forma Correta
Cove	Couve
Aconteci	Acontece

Fonte: Produção nossa.

3. Omissão de letras – Ocorre quando se omite algum(ns) elemento(s) e se escreve a palavra de maneira incompleta:

Tabela 3: Exemplo de omissão de letras extraído do *corpus* analisado e sua forma correta

Produção do Participante	Forma Correta
Letores	Leitores

Fonte: Produção nossa.

4. Acréscimo de letras – Trata-se do inverso da omissão de letras, ocorre quando se acrescenta algum(ns) elemento(s) e se escreve a palavra de maneira incorreta:

Tabela 4: Exemplo de acréscimo de letras extraído do *corpus* analisado e sua forma correta

Produção do Participante	Forma Correta
Soamente	Somente

Fonte: Produção nossa.

5. Junção ou separação inadequada das palavras – ocorre quando se divide uma palavra que, em realidade, se escreve junta ou quando se juntam palavras para formar uma só que ortograficamente não existe:

Tabela 5: Exemplo de junção ou separação inadequada das palavras extraído do *corpus* analisado e sua forma correta.

Produção do Participante	Forma Correta
De os	Dos

Fonte: Produção nossa.

6. Desconhecimento de regras contextuais – ocorre quando o estrangeiro, por desconhecer alguma regra da escrita da língua, faz uma escolha de representação equivocada. Um exemplo disso, pode ser, quando se faz o uso de uma letra para representar um som, porém não é considerada sua posição em relação a outras letras e sons na palavra, como a letra “s” que, entre vogais, tem o som de /z/, ou “rr” que possui um som em início de palavra e entre vogais, diferente de “r” junto de vogais no interior das palavras:

Tabela 6: Exemplo de desconhecimento de regras contextuais extraído do *corpus* analisado e sua forma correta

Produção do Participante	Forma Correta
Vicitantes	Visitantes
Interressante	Interessante

Fonte: Produção nossa.

7. Acentuação – erros relacionados a omissão, acréscimo ou inversão de acentos gráficos nas palavras:

Tabela 7: Exemplo de erro de acentuação extraído do *corpus* analisado e sua forma correta

Produção do Participante	Forma Correta
E	É
Podê	Pode

Fonte: Produção nossa.

8. Generalização inadequada de regras – ocorre quando se aplica alguma regra, já interiorizada, de maneira equivocada em palavras às quais ela não se aplica, como, por exemplo, a correspondente “nh” em português para “ñ” do espanhol:

Tabela 8: Exemplo de generalização inadequada de regras extraído do *corpus* analisado e sua forma correta.

Forma em Espanhol	Produção do Participante	Forma Correta
Enseñan	Ensenhan	Ensinam

Fonte: Produção nossa.

9. Substituição de letras para representar sons surdos/sonoros – acontece quando há uma substituição de letras e sons, por exemplo quando ocorre a troca das letras “p” por “b”, “t” por “d”, “q” por “c” ou “g” e “f” por “v”, dentre outras como:

Tabela 9: Exemplo de substituição de letras extraído do *corpus* analisado e sua forma correta

Produção do Participante	Forma Correta
Queixos	Queijos
Franco	Frango

. Fonte: Produção nossa.

10. Uso da forma em espanhol – ocorre quando a palavra simplesmente aparece escrita em espanhol, que, neste caso, possui forma diferente da escrita em português:

Tabela 10: Exemplo de uso da forma em espanhol extraído do *corpus* analisado e sua forma correta

Produção do Participante	Forma Correta
Aquí	Aqui
Cocinar	Cozinhar
Compartir	Compartilhar

Fonte: Produção nossa.

Apresentadas as categorias utilizadas para a classificação dos dados, seguimos para a exposição destes que está organizada seguindo a execução do trabalho. Uma vez escolhida a edição a ser utilizada para esta pesquisa, 2015/2, optamos por analisar separadamente cada uma das 4 tarefas dispostas no caderno de questões do exame. Esta escolha foi tomada por acreditarmos que os materiais (vídeo, áudio ou texto) utilizados como base para a proposta de redação, juntamente com o enunciado e o gênero textual pedido por ele, podem justificar a utilização de determinado vocabulário e estrutura textual.

4.1. Tarefa 01

Na primeira tarefa, os participantes assistiram, por duas vezes, a um vídeo de 2 minutos, que trazia uma reportagem produzida pela “TV Saúde”, em parceria com o Ministério da Saúde e o Sistema Único de Saúde (SUS), sobre a conscientização e obrigatoriedade do uso de cinto de segurança. O vídeo traz a fala de dois motoristas, em uma delas, o breve relato de um deles que sofreu um acidente, em que foi protegido pelo uso do cinto. Além disso, a reportagem mostra, também, os dados, em porcentagem, da redução do risco, em caso de acidentes, que o uso do cinto proporciona.

A partir do vídeo, o participante, se colocando em uma situação de membro do Ministério de Saúde, precisava redigir um texto em formato de guia, para ser distribuído a taxistas, com o intuito de incentivar a cobrança do uso do cinto de segurança aos seus passageiros. A seguir apresentamos, na tabela 11, os erros encontrados na respectiva tarefa:

Tabela 11: Forma escrita pelos participantes na tarefa 01 e a forma correta em língua portuguesa

TAREFA 01	
Forma utilizada pelo participante	Forma correta em Língua Portuguesa
Acidente	Acidente
Aceidente	Acidente
Adelante	Adiante
Arremezado	Arremessado
Atrais	Trás
Atraz	Atrás
Auto movil	Automóvel
Automovil	Automovel
Batimento	Batida
Concientizasaão	Conscientização
Conduzca	Conduza
Consecuencias	Consequências
Cuerpo	Corpo
De atrás	De trás
De em	Da
De enfrente	Da frente
Diferencia	Diferença
Disminuir	Diminuir
Empedi	Impede
Esmagado	Esmagado
Espaso	Espaço
Estadisticamente	Estatisticamente
I	E
Impide	Empedi
Inclusivél	Inclusive
Lansado	Lançado

Lanzado	Lançado
Lazado	Lançado
Maehucado	Mal educado
Milhones	Milhões
Milhores	Milhares
Muerte	Morte
Necesidade	Necessidade
O	Ou
Obligatorio	Obrigatório
Paissageros	Passageiros
Pasageiro	Passageiro
Pasajeiro	Passageiro
Pasajero	Passageiro
Pasajero	Passageiro
Passagero	Passageiro
Passagêros	Passageiros
Passajeiro	Passageiro
Perssoa	Pessoa
Pesquisen	Pesquisem
Pesquiza	Pesquisa
Pezquisa	Pesquisa
Poro	Pelo
Prever	Prevenir
Projectado	Projetado
Projecto	Projeto
Purque	Porque
Quitar	Retirar
Reduce	Reduz

Reduci	Reduz
Reducido	Reduzido
Reducir	Reduzir
Reduze	Reduz
Riesgo	Risco
Risgo	Risco
Saudi	Saúde
Seguransa	Segurança
Si	Se
Sigue	Seguir
Siguendo	Seguindo
Trasito	Trânsito
Traz	Trás
Velocidad	Velocidade

Fonte: produção nossa.

4.2. Tarefa 02

Na segunda tarefa, os participantes ouviram, por duas vezes, um áudio de 2 minutos e 3 segundos, que trazia uma matéria sobre o “Prêmio Professores do Brasil”, em que um professor e uma aluna - do projeto vencedor do ano de 2012 - falavam sobre a importância da iniciativa. A matéria também explicava um pouco como funcionaria a dinâmica de seleção dos projetos para o ano de 2015 e chamava a atenção para o prazo de inscrição que estava próximo.

Com base nas informações do áudio, o examinando tinha que redigir um texto, se imaginando diretor de uma escola pública brasileira que estivesse divulgando o prêmio e incentivando os professores desta escola a inscreverem seus projetos desenvolvidos com os alunos. Listados, a seguir, estão os erros encontrados na segunda tarefa, na tabela 12:

Tabela 12: Forma escrita pelos participantes na tarefa 02 e a forma correta em língua portuguesa

TAREFA 02	
Forma utilizada pelo participante	Forma correta em Língua Portuguesa

Actividades	Atividades
Agradabel	Agradável
Alumnos	Alunos
Apredierom	Aprenderam
Chace	Chance
Comunidad	Comunidade
Contribuen	Contribuem
Cual	Qual
Custoso	Caro
Desarrollado	Desenvolvido
Diferencia	Diferença
Educacion	Educação
Ellos	Eles
Em	Em
Ensenas	Ensina
Escula	Escola
Esfuerzo	Esforço
Espiritu	Espírito
Esqezan	Esqueçam
Fazcem	Fazem
Flagrancia	Fragrância
Fue	Foi
Ganadera	Ganhadora
Ganador	Ganhador
Hace	Faz
Ideales	Ideal
Incripciones	Inscrições
Innova	Inova

Innovadoras	Inovadora
Innovadores	Inovadores
Inscripciones	Inscrições
Inscriva	Inscriva
Inscribir-se	Inscriver-se
Invita-los	Convida-los
Llevan	Levam
Lo	O
Materiales	Materiais
Medio	Meio
Necesidad	Necessidade
Objectivo	Objetivo
Oportunidad	Oportunidade
Pessoa	Pessoa
Projecto	Projeto
Realizan	Realizam
Receva	Receba
Recicables	Recicláveis
Reconhocidas	Reconhecidas
Region	Região
Reproducir	Reproduzir
Responsable	Responsável
Seleccion	Seleção
Selecciona	Seleciona
Seleccionados	Selecionados
Sucedidas	Sucedidas
Sucedidu	Sucedido
Trabajo	Trabalho

Uma	Uma
Uno	Um
Y	E

Fonte: produção nossa.

4.3. Tarefa 3

Na terceira tarefa, os participantes tinham, no caderno de questões, um texto do ano de 2013 adaptado do Almanaque Brasil de Cultura Popular, intitulado “Cozinheira faz iguarias com o que ia pro lixo”. O texto apresenta a cozinheira Regina Tchelly, de 32 anos, paraibana e ex-empregada doméstica, que criou um projeto chamado “Favela Orgânica”, desenvolvido nas comunidades da Babilônia e do Chapéu Mangueira, na zona sul do Rio de Janeiro. O projeto teve início a partir da revolta de Regina diante do grande desperdício de alimentos que ocorre nas feiras livres. Ela resolveu dar destino a esses alimentos, criando mais de 450 pratos altamente nutritivos e sem o acompanhamento de carnes, que ela, com muito talento, carisma e disposição, ensina à comunidade em oficinas.

Além dessas oficinas, o projeto conta, ainda, com um bufê de gastronomia alternativa para eventos e promove capacitação para profissionais da alimentação. Porém, tudo acontece na própria casa da cozinheira, onde a falta de espaço dificulta a execução e o crescimento do projeto, ainda que ela siga disposta e confiante em seu trabalho.

Após a leitura, o participante recebendo o papel enunciativo de ser um membro da Associação de Moradores da Comunidade da Babilônia, deveria escrever um texto do gênero e-mail dirigido à algumas empresas em busca de patrocínio para o projeto e a possibilidade de aluguel de um espaço para suas atividades. Assim, o participante descreveria, também, o projeto para justificar sua relevância. Seguem, na tabela 13 abaixo, os erros encontrados nesta tarefa:

Tabela 13: Forma escrita pelos participantes na tarefa 03 e a forma correta em língua portuguesa.

TAREFA 03	
Forma utilizada pelo participante	Forma correta em Língua Portuguesa
Adecuado	Adequado
Atencioçamente	Atenciosamente
Comunes	Comuns

Creadora	Criadora
Crecer	Crescer
Cumunidad	Comunidade
De as	Das
Dificultada	Dificuldade
Emna	Na
Escrivo	Escrevo
Excelentissima	Excelentíssima
Expongo	Exponho
Innovadoras	Inovadoras
Obridados	Obrigado
Ofreecer	Oferecer
Optimismo	Otimismo
Pasta	Massa
Pido	Peço
Poblações	Populações
Prgecto	Projeto
Produccao	Produção
Professioneis	Profissões
Reducir	Reduzir
Sitio	Lugar
Todo	Tudo
Um	Um

Fonte: produção nossa.

4.4. Tarefa 4

Na quarta tarefa, assim como na terceira, os participantes tinham um texto no caderno de questões. Nesta, tratava-se de uma matéria do Jornal “Em dia” do ano de 2012, intitulada “Azulejos valiosos” a qual trazia como subtítulo: “Quatro casarões do século XIX são alvo de roubos e

depredações em Belém.” Na matéria, é exposta uma situação preocupante sobre o roubo e depredação a casarões antigos da cidade. O foco do texto é o roubo de azulejos, da virada do século XIX para o XX, realizado em imóveis abandonados. Estes exemplares seriam valiosos, com alto nível artístico e expostos em fachadas ou painéis interiores. Trata-se de roubos pontuais e “estranhos”, algo que alimentaria um possível mercado de azulejos na cidade ou poderia ser uma tentativa arquitetada de desqualificação das propriedades por um possível interesse na localidade. Estes casarões já tiveram o tombamento iniciado pelo Departamento do Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural (Dphac), porém, este processo estaria, ainda, na data de publicação da matéria, em trâmite. As investigações sobre os atos não haviam sido concluídas.

Para esta última tarefa, o examinando deveria escrever um texto, como sendo um morador de Belém, inconformado com a situação dos casarões da cidade. O gênero do texto pedido é uma carta aberta para ser publicada em jornais locais, direcionada à Prefeitura municipal, explicando o problema e cobrando medidas imediatas para solucioná-lo. Os erros encontrados, nesta tarefa, estão listados na tabela 14 a seguir:

Tabela 14: Forma escrita pelos participantes na tarefa 04 e a forma correta em língua portuguesa.

TAREFA 04	
Forma utilizada pelo participante	Forma correta em Língua Portuguesa
Aceso	Acesso
Aparecieram	Apareceram
Cidad	Cidade
Ciudade	Cidade
Cualquier	Qualquer
Dirigo	Dirijo
Ganhanza	Ganho
Haga-se	Faça
Inmediato	Imediato
Inmoveis	Imóveis
Maravillados	Maravilhados
Medio	Meio
Poda	Possa

Pude	Pode
Robos	Roubos
Rutas	Rotas
Vigilar	Vigiar

Fonte: produção nossa.

Um ponto importante a ser ressaltado, e que está perceptível nas tabelas acima, é a diferença no número de erros de cada produção. As produções da terceira e quarta tarefa tiveram um número significativamente inferior de erros, comparadas às das primeira e segunda. Isso pode ser motivado pelo fato dessas tarefas serem as últimas do exame. Os participantes que dispõem de pouco tempo, três horas apenas para realização do exame completo, não conseguem, muitas vezes, administrar a dinâmica entre rascunhos e textos definitivos a serem avaliados. Assim, nos deparamos com textos incompletos ou apenas anotações e, até mesmo, algumas poucas tarefas com o espaço para anotações e rascunho em branco.

Para além disso, outra motivação, muito pertinente, para o baixo número de erros pode ser a presença do texto escrito como base para essas produções do participante. Uma vez que ele pode compreender melhor lendo, sendo ativo na construção de sentido

[...] a leitura é um processo cognitivo, histórico, cultural e social de produção de sentidos. Isso significa dizer: o leitor – um sujeito que atua socialmente, construindo experiências e história – compreende o que está escrito a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos de mundo. Ou seja, o leitor é sujeito ativo do processo. Na leitura, não age apenas decodificando, isto é, juntando letras, sílabas, palavras, frases, porque ler é muito mais do que apenas decodificar. Ler é atribuir sentidos. E, ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida.” (Cafieiro, 2010, p.85-86)

Além disso, quando, no exame, contamos com o texto escrito, o participante tem a oportunidade de ver o texto mais de 2 vezes (o que não acontece com o vídeo e o áudio) e ele pode usar o texto escrito como auxílio e consulta em caso de dúvida com a ortografia de algum termo.

4.5 Resultados

Nesta seção, serão apresentados os resultados obtidos após a coleta e a análise dos dados desta pesquisa. Esta apresentação se inicia com a tabela 15 de classificação dos erros e, posteriormente, segue a organização da análise, onde cada tarefa do Celpe-Bras é tratada de forma separada.

Tabela 15 - Classificação dos erros encontrados nos textos analisados do exame Celpe-Bras.

Classificação dos erros ortográficos:	Número de ocorrências
Múltiplas possibilidades de representação	17
Apoio na oralidade para escrever	12
Omissão de letras	12
Acréscimo de letras	16
Junção ou separação inadequada das palavras	3
Desconhecimento de regras contextuais	21
Acentuação	11
Generalização inadequada de regras	0
Substituição de letras para representar sons surdos/sonoros	3
Uso da forma em espanhol	76
Casos não classificados	24

Fonte: produção nossa.

Essa classificação foi realizada com os erros listados nas tabelas 11, 12, 13 e 14 referentes a cada tarefa do exame Celpe-Bras. Também considerou-se as palavras com mais de um erro, como, por exemplo: “saudi” e “espíritu” em que ocorrem a troca de “e” por “i”, possivelmente baseada pela forma oral da palavra, além da omissão do acento, e o desconhecimento de que, em paroxítonas que formam hiato com “i” ou “u”, e em proparoxítonas, todas, deve haver acentuação gráfica. Dessa forma, algumas palavras foram incluídas em mais de uma categoria. Houve, também, palavras que não se encaixaram em nenhuma delas, com erros pautados pela interlíngua, ou seja, no entrecruzar do português com o espanhol, sem formar um produto em nenhum dos dois idiomas. Assim, ainda que justificados, estes não puderam ser enquadrados nas categorias escolhidas para análise deste trabalho. Alguns exemplos são:

Tabela 16: Erros encontrados e não categorizados para análise, sua forma em Espanhol e em Português.

Forma em Espanhol	Produção do Estrangeiro	Forma em Português
Pueda	Poda	possa
Siguiendo	Siguendo	seguindo
Haga	haga-se	faça
Millones	Milhores	milhares

Fonte: produção nossa.

Na tarefa 01, sobre a conscientização e obrigatoriedade do uso de cinto de segurança, como o participante contava, apenas, com o vídeo como suporte para a construção do seu texto, foi encontrado um número maior de erros, principalmente relacionados a múltiplas possibilidades de representações e apoio na oralidade para escrever. O vocabulário estava direcionado para o tema de segurança, veículo e acidente. Assim, tivemos “carro”, “motorista”, “velocidade” e “morte” como algumas palavras presentes na maioria dos textos. Alguns erros também foram recorrentes, como na grafia da palavra “accidente”, em que os participantes mantiveram a letra “c” muda da escrita em espanhol; da palavra “risgo” que, apesar do participante retirar a letra “e” da forma em espanhol, ele ainda mantém a letra “g” no lugar “c”; nas palavras “empedi” e “porque”, que o participante se apoia na forma falada do português para escrever. Além disso, tivemos, também, as inúmeras formas adotadas para grafar o verbo “reduzir” e suas variações devido à ausência do som de “z” no espanhol e a grafia de “passageiros”, devido às múltiplas formas de representação do som de “s” e do som de “g” e “j”.

Seguindo, agora, para a tarefa 02, sobre o “Prêmio Professores do Brasil”, em que o participante contava, apenas, com um áudio como suporte para a construção do seu texto, também encontramos um número significativo de erros, sendo, dentre as quatro, a que apresentou maior número de uso da forma em espanhol: das 76 ocorrências no geral, 35 foram somente nesta tarefa. O vocabulário estava direcionado para o tema de ensino, projetos e inovação. Assim, tivemos “oportunidade”, “professor” e “projeto” como palavras presentes na maioria dos textos. De erros recorrentes, tivemos, como exemplo, a grafia das palavras “alumno”, “innovadoras”, “actividades” e “diferencia” entre as ocorrências em que os participantes trouxeram a forma em espanhol. Ademais, foi recorrente, também, a adoção de formas variadas para grafar o verbo “seleccionar” e suas variações devido à presença do “c” mudo em espanhol e a grafia do verbo “inscrever” que, no espanhol, é “inscribir” com alteração do “e” pro “i” do “v” pro “b” representando o mesmo som, e, ainda, com o acréscimo de “p” em suas formas nominais, como em: “inscripción”.

Já na tarefa 03, referente ao projeto Favela Orgânica, que transforma lixo em iguarias culinárias, os participantes possuíam, como suporte, o texto escrito e o vocabulário está relacionado ao tema de gastronomia e projeto social. Palavras como “favela”, “comida” e “lixo” estavam presentes na maioria dos textos e o número de palavras grafadas erradas diminuiu significativamente comparado às tarefas anteriores. Foram encontrados mais casos de interlândia, como “profesioneis” (profissões) e alguns erros que se repetiram foram “reducir” (reduzir), “comunidad” (comunidade) e “todo” (tudo), que representam o uso da forma em espanhol; tivemos “de as”, separação da contração “das” que não existe em espanhol. Além disso, podemos trazer a palavra “adecuado” como um erro de múltiplas

possibilidades de representações pelo “c” e “q” que apresentam o mesmo som em espanhol e pelo desconhecimento da regra, em português, do uso de cada uma dessas letras.

Por último, chegamos à tarefa 04, sobre roubo de Azulejos dos casarões históricos de Belém. Nesta tarefa, assim como na anterior, os participantes contaram com o texto escrito e um vocabulário relacionado ao tema de crime, patrimônio, arquitetura e cuidado. Tivemos erros recorrentes como “robos” em que o provavelmente o participante se apoiou na oralidade e omitiu a letra “u” quase não percebida quando a palavra é pronunciada. Observamos, além disso, erros como “cidad” e “ciudade” em que há omissão e acréscimo de letras devido a interferência da forma em espanhol “ciudad”.

Após a apresentação destes resultados, é possível afirmar que, sim, há uma clara influência da língua espanhola na escrita dos estrangeiros ao produzirem textos em português. Sejam estes estrangeiros falantes nativos ou conhecedores do idioma, o fato é que eles se apoiam na língua espanhola para realizarem as produções em língua portuguesa. Desta forma, a maior parte dos erros se deu pela tentativa de aproximação entre a escrita das duas línguas e o reflexo disso foram muitas palavras produzidas na interlíngua. Estas não pertencem nem ao português, nem ao espanhol. Muitas delas conseguimos classificar dentro das categorias estabelecidas para a análise, com base em possíveis motivações e justificativas. Outras não conseguiram se enquadrar nas categorias utilizadas.

Das dificuldades encontradas pelos estrangeiros e percebidas através de suas produções escritas, seguem listadas as que mais se destacaram:

- Desconhecimento da língua portuguesa, no que se refere às suas regras e principalmente a seu vocabulário;
- Falta de limite entre cada língua, para evitar o uso consecutivo das duas. Isso justifica o grande número de uso das formas em espanhol;
- Dificuldades para representar sons com múltiplas formas de grafia ou sons incomuns em espanhol. Como exemplo, temos o uso de “ss” e representações desse som, troca das letras “b” e “v” e representações para o som /z/, entre outras;
- Acréscimo indevido de consoantes mudas, presentes na língua espanhola e inexistentes na língua portuguesa, como “c” de “actividad” e “p” “inscripción”.

Assim, somado a isso, em alguns textos, também foram encontrados alguns falsos cognatos, como por exemplo o termo “sitio” que, em espanhol, significa lugar e, na língua portuguesa, é comumente utilizado para nomear uma propriedade agrícola, uma chácara ou fazenda.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa das considerações finais, retomo o objetivo principal desta pesquisa que foi investigar, à luz da Linguística Contrastiva, as interferências da língua espanhola, no nível ortográfico, na produção de textos em português. Os textos selecionados para a análise são de autoria de estrangeiros participantes do exame Celpe-Bras, falantes de espanhol ou que o têm como língua adicional. Após a identificação dessas interferências, manifestadas em erros ortográficos, ocorreu a classificação de acordo com suas motivações. Agora, após estas etapas e após a apresentação dos resultados obtidos com esta análise, voltamos ao objetivo de propor estratégias e caminhos que beneficiem e efetivem o ensino de português como língua estrangeira direcionado a estrangeiros falantes de espanhol.

Através do desenvolvimento desta pesquisa, ficaram nítidas as interferências da língua espanhola (e suas formas) e como elas, direta ou indiretamente, influenciam a escrita, em português, de seus falantes, seja na elaboração de hipóteses, na aplicação de regras, na interpretação de sons ou mesmo na expressão gráfica. Em cada categoria utilizada foi possível notar como a semelhança entre as línguas interfere na escrita, ora auxiliando como, no caso de algumas regras comuns, ora causando confusões quando não há regras em que se possa apoiar.

Partindo destes desvios e destas dificuldades, percebidas no decorrer deste trabalho, buscamos pensar o ensino de português como língua estrangeira e o papel do professor no Brasil e no exterior. O que ensinar? Como ensinar? E como estabelecer um diálogo entre o português e o espanhol?

Mesmo que o aprendiz já possua um nível de conhecimento maior sobre sua língua de origem ou uma língua já adquirida, aprender uma língua nova (ainda que semelhante às que possui), não é uma tarefa fácil. Ainda mais quando se trata da escrita nesta língua, que envolve um conhecimento gramatical e ortográfico. E aprender a ortografia de uma língua, de acordo com Moraes 2010, [...] não é um processo passivo, não é um simples ‘armazenamento’ de formas corretas na memória. Ainda que a norma ortográfica seja uma convenção social [...], o sujeito que aprende a processa ativamente. (Moraes, 2010, p.45)

Sendo assim, o autor considera o aprendizado da ortografia como algo mais complexo, que depende de um sujeito ativo, dos conhecimentos trazidos por ele, do avanço de sua escolaridade, do contato deste com textos (principalmente impressos como jornais, livros e revistas em que há menos erros ortográficos), da prática de leitura, dentre outras coisas que podem auxiliar o processo de aquisição da ortografia. A contar, o papel fundamental do professor, promovendo situações e

estímulos, entendendo as condições do aprendiz e trabalhando sempre pautado na reflexão, para que a aquisição linguística ocorra da maneira mais proveitosa possível.

Partindo, portanto, desta perspectiva, é reconhecida a importância que o professor ocupa neste processo de aquisição. Contudo, é importante identificar quem seria este(a) profissional: quem é o(a) professor(a) de PLE? Primeiramente, alguém habilitado com formação na área, licenciado em língua portuguesa. O que vemos com frequência, principalmente quando falamos de ensino de línguas, são atuantes sem formação. Saber a língua não é suficiente para tornar ninguém professor dela. Ser professor vai além de dominar o conteúdo a ser ensinado. Exige conhecimentos de didática, planejamento e elaboração de cronogramas, aulas e avaliações, formulação de estratégias de ensino, conciliação entre teoria e prática, dentre outras ações desenvolvidas por este profissional. De mesmo modo, é fundamental atentar-se para formação deste professor. Esta, antes de tudo, deve ser crítica,

[...] evidenciado a importância de se pensar a complexidade existente em sala de aula como espaço de negociação de artefatos sociais, culturais, ideológicos, econômicos, entre outras representações hierárquicas e/ou historicamente construídas no pano contextual das relações de poder, envolvendo as práticas discursivas de heterogêneos agentes diretos e indiretos dos processos de ensinar e aprender. (Oliveira, 2014, p. 31)

Assim, essa formação precisa - além de trazer os conhecimentos sistemáticos sobre a língua, a educação, a didática e as práticas de ensino - despertar, neste profissional, a identidade de agente político e social. Que ele entenda que a sala de aula, principalmente a de língua estrangeira, é um espaço social composto por indivíduos heterogêneos, perpassados por variadas marcas culturais e ideológicas, que são/estão inseridos/provenientes de diferentes contextos sociais. Desta forma, que respeite estes indivíduos, valorizando suas vivências e contribuições, e auxiliando na conquista de seus objetivos referentes à aquisição do novo idioma. Como traz Oliveira (2014),

[...] trata-se de um trabalho relevante com vistas a observar que há muito céu por detrás da língua dos seres humanos: há cultura, há discursos, há intenções. Então, pensando na flexibilidade existente entre o fluxo do discurso e as identidades em construção na hora de aprender uma nova língua, cabe a nós, professores de línguas e agentes políticos, em geral, construir discursos alternativos que colaborem na luta contra a hegemonia e a favor da diversidade e da igualdade de oportunidades. (Oliveira, 2014, p.45)

Após pensarmos neste profissional é importante refletirmos sobre o conteúdo a ser levado para as aulas. Em se tratando do português do Brasil, nos deparamos com uma língua utilizada em um país com dimensões continentais, com inúmeras influências e variações, com uma grande diversidade em

vocabulário, sons e sotaques. Assim, também, para o professor há sempre inquietações sobre o que ensinar? A gramática? Qual norma? Quais formas variantes? É válido ensinar ortografia?

Para alcançarmos a aquisição plena da língua, como já bem mencionado ao longo deste trabalho, o aprendizado da ortografia não pode ficar de lado, e, no que diz respeito às línguas próximas, acaba sendo mais complexo para professor e aluno lidarem com os limites entre uma e outra. Isso não significa que a ortografia vai ser o centro das atenções no ensino da língua, mas como bem ilustra Marcos Bagno (2007, p.10): “a língua é um rio caudaloso, longo e largo, que nunca se detém em seu curso, [...] a água do rio/língua, por estar em movimento, se renova incessantemente”. Dessa forma, por mais importante que seja o ensino da norma e de conteúdos gramaticais, principalmente quando falamos de escrita, não podemos nos prender somente a isso, “[...] é preciso mostrar, em sala de aula e fora dela, que a língua varia tanto quanto a sociedade varia, que existem muitas maneiras de dizer a mesma coisa e que todas correspondem a usos diferenciados e eficazes dos recursos que o idioma oferece a seus falantes”. (Bagno, 2008, p. 16).

Agora, precisamos refletir sobre como deve ocorrer o ensino dessa língua, e como direcioná-lo ao público específico de falantes de uma língua próxima, como o espanhol. É preciso, pra isso, trazer algumas estratégias que contribuam para a efetivação deste ensino, mas antes de tudo, estabelecer quais seriam suas prioridades. De acordo com Marcos Bagno (2008):

A prioridade absoluta, no ensino de línguas deve ser dada às práticas de letramento, isto é, às práticas que possibilitem ao aprendiz uma plena inserção na cultura letrada. De modo que ele seja capaz de ler e escrever textos dos mais diferentes gêneros que circulam na sociedade. Para ler e escrever, por mais óbvio que pareça, é preciso ler e escrever (Bagno, 2008, p. 13)

Assim, podemos, mais uma vez, ver como a leitura e a escrita são importantes no dia a dia da sala de aula de português para estrangeiros, pensando em contextos em que os mesmos necessitam ler e escrever em português. Esta relação foi, também, evidenciada quando na análise de dados desta pesquisa, as tarefas finais do exame Celpe-Bras, que contavam com o texto escrito como suporte para as produções dos participantes, apresentaram um número muito inferior de erros. Assim, uma estratégia para desenvolver a escrita em LE é contar com a leitura. Esta deve ser pensada e orientada pelo professor, destacando sempre para seus objetivos e ocorrendo com o suporte de materiais autênticos e de diversos gêneros que circulam na sociedade.

Outra estratégia que tende a facilitar o aprendizado de português, em relação ao espanhol, é colocar os dois idiomas em contraste. É uma alternativa que possibilita o uso de muitos elementos comuns. Há regras comuns, por exemplo: as duas línguas acentuam as proparoxítonas e usam “m” antes de “p” e “b”; no âmbito do vocabulário, ambas compartilham um grande número de palavras com mesma grafia: casa, restaurante, bicicleta, amor, entre outras; na estrutura, como

exemplo, podemos citar a ordem padrão das orações de sujeito, verbo e complemento. Dessa forma, exaltar essas semelhanças, muitas vezes já percebidas e transferidas pelo aprendiz pode, além de ajudar, estimular a progressão rumo à aquisição do português. Além disso, deixar em evidência o que não é semelhante nas duas, essas diferenças podem servir como limite entre uma língua e outra.

Somando-se, ainda, ao uso da leitura e a comparação entre as línguas, uma estratégia muito válida diz respeito ao ambiente de sala de aula e seus participantes. É verdade que, em turmas de PLE, contamos, geralmente, com estrangeiros de diferentes nacionalidades, mas

[...] se, ao iniciar seus estudos de LP no nível básico, o aprendiz de fala hispânica, em vez de se inserir em turma heterogênea, tiver oportunidade de se inscrever em turma na qual todos os estudantes compartilhem a mesma língua de origem, terá mais chance de adquirir a língua-alvo de forma mais dinâmica, explorando profunda e produtivamente suas zonas de transparências e contatos pelas áreas de opacidade. (Judice, 2002, p.40)

Isso traria o foco para este grupo específico e ajudaria a concentrar os conteúdos e as dinâmicas para ele. Além disso, propiciaria às outras estratégias um maior espaço para se efetivarem, beneficiando, ainda, as trocas entre o grupo, o compartilhamento de dúvidas e a busca de soluções para dificuldades comuns.

E, por fim, tomemos, um aprendiz falante de espanhol, como um candidato ao exame de proficiência Celpe-bras, que busca se preparar para a realização do exame. Para sua preparação, além de precisar contar com um conhecimento da língua bem alinhado em todas as habilidades e principalmente na escrita, este participante deve ser preparado para a dinâmica do exame que é composto de tarefas de produção de texto. Então ele deve entender sua estrutura, sua avaliação e quais são suas etapas, quanto tempo irá dispor para a escrita em cada uma das tarefas e quais recursos utilizará para sua realização.

Vimos como o espanhol interfere na escrita dos estrangeiros devido sua semelhança com o português. Refletimos sobre o ensino de português para este grupo específico, que deve ocorrer com foco em práticas que apoiem-se na relação entre leitura e escrita e no contraste entre os dois idiomas, agrupando estes falantes em espaços de ensino em que estejam em pares (com também falantes de espanhol) e que possuam professores plenamente capacitados para acompanhá-los no processo de aquisição do português.

Além destas reflexões a respeito do ensino do português como língua estrangeira, também podemos tomar esta pesquisa para pensar futuros trabalhos. Tanto a dualidade entre português e

espanhol, o português como língua estrangeira e a interlíngua, como as dinâmicas do exame Celpe-Bras são temas que aqui foram abordados, mas de forma alguma se esgotam. Pelo contrário, abrem grandes possibilidades para importantes discussões e ganhos para a área de Linguística Aplicada ao ensino de línguas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Ensino de português língua estrangeira/EPLÉ**: a emergência de uma especialidade no Brasil. In LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., and RIBEIRO, S., orgs. *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias* [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, pp. 723-728. ISBN 978-85-232-1230-8. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. Campinas: Pontes, 2.ed., 2001.

ALVAREZ, M. L. O. **Novas línguas, línguas novas: questões de interlíngua na pesquisa em linguística aplicada**. Campinas: Pontes, 2012

ATANAKA, A.H. **Análise de erros resultantes da interlíngua de brasileiros aprendizes de espanhol como idioma estrangeiro/L2**. Revista Lusófona de Economia e Gestão das Organizações, n. 5, 2017. p. 31-46

BAGNO, M. **Preconceito Linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo. Edições Loyola, 1999

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**. 49. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2007.

BAGNO, M. **Não é errado falar assim!** em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRASIL. **Ministério da Justiça e Segurança Pública**. MJSP apresenta dados inéditos sobre imigração e refúgio da última década no Brasil. Brasília, DF, 2022.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep**. Celpe-Bras 2021 tem 78% das vagas preenchidas. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/celpe-bras/celpe-bras-2021-tem-78-das-vagas-preenchidas>. Acesso em: 09 jan. 2023.

_____. **Documento base do exame Celpe-Bras**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

CAFIERO, D. **Letramento e leitura**: formando leitores críticos. in: In: ROJO, R. (Org.). Explorando o ensino: Língua Portuguesa. Brasília/DF: PDE, 2010.

CAPILLA, M. C. C. **O efeito da língua materna na aquisição de línguas próximas**, In: XII Congresso Internacional de Humanidades, Brasília - UnB, 2009.

CHAVES, E. P., SANTIAGO, J. P. **A interferência da língua de partida na aprendizagem da escrita em português como L2 por surdos e hispânicos**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS, 4., 24 -27 de abr.2013. Belém (PA), Anais...Belém (PA):UFPA, 2013. p.590-599

- CORDEIRO, D. **Análise de erros na produção escrita de estudantes de PL2: uma abordagem sociocultural**, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/Mathheus/Downloads/39083-180189-1-PB%20(3).pdf> Acesso em: 25 nov. 2018.
- COSTA, R. C. **A evolução e revolução da escrita: um estudo comparativo**. UNIGRANRIO, 2012
- DIRETORIA DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS. **Relatório ANUAL DRI – 2020**. Universidade Federal de Viçosa. Viçosa – MG, 2020. Disponível em: <https://www.dri.ufv.br/wp-content/uploads/2020.pdf>
- FERNÁNDEZ, S. (1997). **Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del E/LE**, Madrid: Edelsa. 1997.
- FRESCHI, J. C. **Questões de interlíngua em textos escritos por paraguaios no exame Celpe-Bras**. Dissertação de Mestrado. UFMS/CPTL, 2015.
- FILHO, J. C. P. A. **O Ensino de português como língua não materna: concepções e contextos de ensino**. São Paulo: Museu da Língua Portuguesa, 2017. Disponível em: www.estacaodaluz.org.br.
- GRANNIER, D. M.; CARVALHO, E. A. **Pontos críticos no ensino de português a falantes de espanhol - da observação do erro ao material didático**, 2015. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/pontos_criticos-ple-espanhol.pdf> Acesso em: 25 nov. 2018.
- GARGALLO, I. S. **Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva**. Madrid: Síntesis, 1993.
- JUNGER, Gustavo; CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu de; SILVA, Bianca G. Refúgio em Números (7ª Edição). Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>
- KRASHEN, S. (1989). **We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis**. The Modern Language Journal, 24, 237-270. In The Electronic Journal for English as a Second Language. Disponível em: http://www.sdkrashen.com/content/articles/1989_we_acquire_vocabulary_and_spelling_by_reading.pdf). Acesso 09/01/2023.
- LEITE, L.; WEISSHEIMER, J. **O desenvolvimento da interlíngua na aprendizagem da escrita em inglês em uma escola bilíngue**. Revista do GELNE, Natal/RN, Vol. 15, Número Especial: 417-439. 2013.
- LESSA DE OLIVEIRA, C. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características**. Travessias, Cascavel, v. 2, n. 3, 2010. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122>. Acesso em: 3 nov. 2021.
- MORAIS, A. G. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2002.

MOYSÉS, J. J. **Um estudo de Interlíngua: análise de erros em espanhol cometidos por falantes do português brasileiro na graduação**, 2014. Disponível em: <http://dml.fflch.usp.br/sites/dml.fflch.usp.br/files/TGI_JulianaJereMoyses.pdf> Acesso em: 25 nov. 2018.

NÚMERO DE NOVOS IMIGRANTES CRESCE 24,4% NO BRASIL EM DEZ ANOS. **Agência Brasil**, 2021. Disponível em: [https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-12/numero-de-novos-imigrantes-cresce-244-no-brasil-em-dez-anos#:~:text=ouvir%3A,ter%C3%A7a%2Dfeira%20\(7\).%20\(acesso](https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-12/numero-de-novos-imigrantes-cresce-244-no-brasil-em-dez-anos#:~:text=ouvir%3A,ter%C3%A7a%2Dfeira%20(7).%20(acesso)

OLIVEIRA, H. K. **Formação crítica de professores de línguas: uma proposta emancipatória e política**. Revista Escrita, Rio de Janeiro, n19, p. 31 - 47, 2014.

OLIVEIRA, A. A. **Gramáticas distintas e seu papel na aquisição de português como L2**. UFV, Viçosa, 2018.

ROBLES, A. M. P. A. **Interferências Linguísticas e Interlíngua: a aprendizagem de Português Língua Estrangeira por peruanos hispanofalantes**. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2016

ROCHA, N. A.; ROBLES, A. M. P. A. **Interferências linguísticas na interlíngua em alunos hispanofalantes de português como língua estrangeira**, Revista de Estudos da Linguagem, Belo Horizonte, v.25, n.2, p. 641-680, 2017.

RODRIGUES, R. H., RIZZATTI, M. E. C. **Linguística Aplicada: ensino de língua materna**. Florianópolis: LLV/ CCE/UFSC, 2011

ROMANELLI, B. M. B., GUIMARAES, S. Regina K. **Ortografia do português do Brasil e habilidades linguísticas em crianças bilíngues francês-português**. *Psicol. pesq.* [online]. 2009, vol.3, n.1, pp. 101-114. ISSN 1982-1247

SANTOS, A. S. P. **A escrita da fala e apropriação do sistema ortográfico nos textos de crianças das séries iniciais**. Disponível em: <<http://www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2004/PDF/%C1urea%20da%20Silva%20P.%20Santos.pdf>> Acesso em: 25 nov. 2018.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.;

SILVEIRA, D. T. (org). **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>

VAZQUEZ GOMES, G. P. F. **Características da interlíngua oral de estudantes de letras/espanhol nos dois últimos semestres de estudo**. In: CONGRESO BRASILENO DE HISPANISTAS, 2., 2002, San Pablo.

VILELA, A.C. S. **Transferência Linguística e Transferência de Treinamento na Interlíngua do Falante de Português -L1/Inglês-L2 2009**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2009.

ZANELLA, L.; CAVALHEIRO, A.M.S. **O papel do erro na aprendizagem de uma língua.** In: VI Congresso de Extensão e Cultura – CEC, 2019, Pelotas. 5ª Semana Integrada, UEPEL, 2019. Disponível em: https://cti.ufpel.edu.br/siepe/arquivos/2019/XE_03962.pdf?ver=1568587662

ZORZI, J. L. **Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico.** Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

ZORZI, J. L. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais.** Porto alegre: Artmed, 2003.

ANEXOS

ANEXO A – Caderno da Prova escrita do exame Celpe-bras – Tarefa 1. Enunciado

2015/2 **Celpe Bras** Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 1 | Uso do cinto de segurança Página 2

Você vai assistir duas vezes a um vídeo sobre o uso do cinto de segurança, podendo fazer anotações enquanto assiste.

O Ministério da Saúde está promovendo ações de conscientização relacionadas à segurança no trânsito, entre as quais está a elaboração de um guia de prevenção de acidentes a ser distribuído a todos os taxistas brasileiros. Como funcionário desse ministério, você ficou responsável por escrever o texto sobre o uso do cinto de segurança para incentivar os motoristas de táxi a solicitar que os passageiros usem o cinto no banco traseiro. Com base nas informações do vídeo, apresente os dados relativos ao uso do cinto de segurança no Brasil e justifique a necessidade desse uso.

Video disponível em: www.youtube.com/ministeriodasaude. Acesso em: 23 ago. 2015 (adaptado).

Anotações

- 1987 cinto segurança passou a ser obrigatório todo Brasil → milhao
 video 201
 muito passageiros acidentado evita sua morte por u

- cinto reduce o risco de morte → o corpo não e jogado para fora
 - banco de atraz e ainda mais inseguro do carro
 para frente e esmagar os outros por

45% risk
 → quando só usa seu cinto os de frente
 por ministério do saúde - uso 45% risco morte

→ 75% risco no banco atraz
 estratégias para evitar o # de mortes no
 trânsito

ANOTAÇÕES

ANEXO B – Caderno da Prova escrita do exame Celpe-bras – Tarefa 1. Rascunho



Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 1 | RASCUNHO

Página 3

com o uso do cinto: milhões de brasileiros.

Ser estratégico salva sua vida

No Brasil no ano 1987 o cinto de segurança passou a ser de uso obrigatório em todo o território. Tem-se demonstrado que o uso de cinto reduz o risco de morte tanto do motorista como dos demais passageiros. As últimas estatísticas feitas pelo ministério de Saúde demonstram que o uso do cinto por parte do motorista tem reduzido um 95% o risco de morte bem como num 75% o risco de morte dos passageiros do banco de trás.

Nos últimos anos o MDS ajudado por todo seu time de trabalho estamos promovendo ^{uma} ações para incentivar os motoristas de táxi a solicitar que os passageiros usem o cinto no banco traseiro. Como primeiro passo está esta guia de prevenção de acidentes de trânsito. Para você como Motorista de táxi é fácil justificar ~~o~~ pois uma das razões é que o uso do cinto por parte dos passageiros no banco de trás em caso de acidente pode evitar que o corpo não seja jogado para fora do carro, evita também que esmague aos outros passageiros e evita ao mesmo tempo que a vida de você como motorista seja posta em risco. Além que este tem salvado milhões de vidas.

De esta forma não duvida sem antes exigir que seus passageiros se coloquem o cinto de segurança. Salva sua vida e a de os demais

ANEXO C – Caderno da Prova escrita do exame Celpe-bras – Tarefa 2. Enunciado



Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 2 | Professores do Brasil

Página 4

Você vai ouvir duas vezes uma matéria sobre o Prêmio Professores do Brasil, podendo fazer anotações enquanto ouve.

Você é diretor de uma escola pública brasileira e decidiu divulgar o Prêmio Professores do Brasil entre os professores da sua escola. Para incentivá-los a inscrever os projetos que tenham desenvolvido com os alunos, escreva um texto informativo a ser afixado no mural da sala dos professores para divulgar o Prêmio. Com base nas informações sobre o projeto vencedor de 2012, destaque a importância de experiências como essa para os alunos e a comunidade escolar.

Audio disponível em: www.youtube.com/ministeriodaeducacao. Acesso em: 23 ago. 2015 (adaptado).

Anotações

da 2 22 2012 fecha

Reco expel profe na sala de aula

sala construida com PET - para este ensino

integro escola publica que uno dos premiados no ano premio

integro aos alunos no projeto e a familia
ajuda compartilhar suas experiencias

exponer inovar no ensino publico - terão

selec até 40 trab por Região rest do

Prêmio prof bras 2012

ajuda às pessoas / ajudar a seu tempo livre
estudante : para o futuro não só para agora

Discrecias na vida dos estudantes.

ANEXO D – Caderno da Prova escrita do exame Celpe-bras – Tarefa 2. Rascunho



Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 2 | RASCUNHO

Página 5

compartilham
esforço
esforço

Família
20

é um prêmio concedido a ~~os~~ ^à ~~trabalhos~~ ^{os trabalhos} em todo Brasil, sendo ~~8~~ ⁸ trabalhos selecionados por região neste ano.

envolvente

O prêmio professores do Brasil, é um prêmio dado a ~~os~~ ^{os} melhores projetos desenvolvidos na sala de aula junto com os estudantes, onde são reconhecidas as ideias inovadoras e o ~~esforço~~ ^{esforço} por parte de alunos e professores. ^{no ensino público, além do reconhecimento das escolas na sala de aula, a nível nacional.}

A ideia principal é integrar ao estudante ^{bem} como a sua família, onde ~~eles~~ ^{eles} compartilham o seus próprios experiências logradas na aula. ~~O estudante terá a~~ ^{oportunidade de} ocupar o seu tempo livre.

tilhem

vemo assim que com poucos recursos se podem lograr grandes coisas

No ano 2012 foi premiado o projeto do construção de ~~coisas~~ ^{coisas} um sala de aula com materiais PET, um projeto apoiada por professores do França e professores de uma escola pública no Brasil. Tomando este exemplo

Assim ^{como este ex:} a nossa escola é uma candidata a receber este prêmio na versão do presente ano, pois conta com varios projetos desenvolvidos com os alunos. que merecem ser dados a conhecer e reconhecidos pelo seu valor.

a comunidade escolar

Quero invitá-los a ~~todos~~ ^{todos} ~~professores~~ ^{professores} a inscrever-se na próxima versão do Prêmio Professores do Brasil a qual têm ~~fe~~ ^{fe} data limite a proxima segunda 22 do presente ano

Não esqueçam que pequenas ações podem lograr o câmbio hoje e para as gerações futuras da nossa escola.

ANEXO E – Caderno da Prova escrita do exame Celpe-bras – Tarefa 3. Enunciado

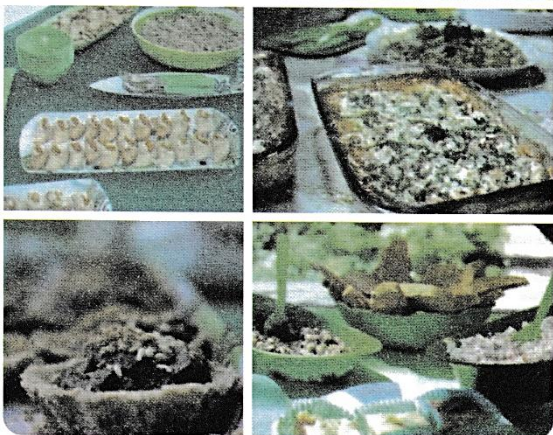


Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 3 | Projeto Favela Orgânica

Página 6

Você é membro da ^{propósito.} Associação de Moradores da Comunidade da Babilônia e acompanha o projeto Favela Orgânica. Com base nas informações da reportagem “Cozinheira faz iguarias com o que ia pro lixo”, escreva um e-mail dirigido a empresas que possam patrocinar o Favela Orgânica e possibilitar o aluguel de um espaço adequado para as atividades do projeto. Em seu texto, solicite o patrocínio, descrevendo o projeto e justificando sua relevância.



Cozinheira faz iguarias com o que ia pro lixo

Cascas, talos e folhas. Os alimentos podem e devem ser aproveitados de forma integral. É o que ensina a cozinheira Regina Tchelly, 32 anos, ex-empregada doméstica que criou o projeto Favela Orgânica nas comunidades da Babilônia e do Chapéu Mangueira, na zona sul do Rio.

Nascida na Paraíba, ela cresceu vendo a mãe aproveitar integralmente tudo o que ia para a cozinha. Já no Rio, a partir de 2001, revoltou-se ao se deparar com o desperdício nas feiras livres. Passou a encher a sacola com o que era considerado resto e soltou a imaginação para dar fins para toda aquela comida. Assim surgiram brigadeiros com casca de banana, pão de casca de abóbora, pastas de talo de agrião. Todos deliciosos, baratos e de alto valor nutricional.

Em 2011, Regina juntou 140 reais e criou o Favela Orgânica. Sua disposição, talento e carisma fizeram o projeto decolar. Ensinou as vizinhas, depois a comunidade inteira, outras favelas do Rio e, quando se deu conta, estava dando oficinas em outros estados e até em outros países. “No total, já dei oficinas para mais de duas mil pessoas”, conta, com alegria.

A paraibana criou mais de 450 pratos — todos sem nenhum tipo de carne. Hoje, a maior dificuldade que enfrenta é não ter um espaço mais adequado para tocar o projeto, que também oferece bufê de gastronomia alternativa para eventos e promove capacitação para profissionais da alimentação. Tudo é feito a partir de sua casa, na Babilônia.

Mesmo assim, Regina segue confiante, com sorriso fácil e disposição para trabalhar. “Tudo o que é feito com amor dá certo”, garante.

SAIBA MAIS Site do projeto: www.favelaorganica.com.

Almanaque Brasil de Cultura Popular, dez. 2013 (adaptado).

ANEXO F – Caderno da Prova escrita do exame Celpe-bras – Tarefa 3. Rascunho



Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 3 | RASCUNHO

Página 7

Assunto

Remitente: Camille Novais
Destinatário: Empresas patrocinadoras
Assunto: Projeto Favela Orgânica Patrocínio.
Prezado (a)
Meu nome é Camille Novais e ^{sou} faço membro da Associação de Moradores da comunidade da Babilônia e faço parte integral do Projeto Favela Orgânica. Este projeto foi criado no ano 2011 por Regina Tchelly uma desempenhada com o fim de aproveitar todos os desperdícios de comida, dando um outro utilidade antes de que forem jogados ao lixo. Este é uma dos projetos mais relevantes na comunidade de Babilônia , pela criação de novas receitas, novos pratos de alta valor nutricional a partir ^{sem carne} de baixo preço ^{e utilizando} a partir de desperdícios de comida hoje como aproximadamente 450 pratos diferentes. Além é um projeto que integra às comunidades de favelas do Rio de Janeiro, mostrando-lhes soluções alternativas para o aproveitamento dos recursos. *Assim como também oferece
② proporção fão para profissionais de alimentação e promover eventos de alternativas diferentes no bufê .
Agora, uma das maiores dificuldades que temos para continuar com o nosso projeto é a falta de um espaço adequado para a realizar as atividades que são propostas como a ②
Desta forma solicitamos a ajuda de sua empresa para ^{lograr} ^{um} ^{financ} lograr o pagamento do aluguel de outro espaço e lograr continuar o projeto Favela Orgânica
Agradecemos desde já a sua pronta resposta.
Atenciosamente. Camille Novais Membro da Associação de Moradores da comunidade de Babilônia

A M C B

ANEXO G – Caderno da Prova escrita do exame Celpe-bras – Tarefa 4. Enunciado



Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 4 | Azulejos valiosos

Página 8

Você é morador de Belém e está inconformado com a situação dos casarões históricos da cidade. Com base na matéria “Azulejos valiosos”, escreva uma carta aberta endereçada à prefeitura municipal, para ser publicada em jornais locais. Seu texto deverá explicar o problema e argumentar sobre a necessidade de se tomarem medidas imediatas para solucioná-lo.

Azulejos valiosos

Quatro casarões do século XIX são alvo de roubos e depredações em Belém.

A capital paraense já foi considerada uma das cidades brasileiras com maior variedade de azulejos, que coloriam as fachadas e o interior de residências. Boa parte deles foi importada da Europa, principalmente na virada do século XIX para o XX, auge da produção de borracha. Da década de 1970 para cá, no entanto, mais de 50% dos azulejos se perderam. Este ano, a situação parece ter se agravado. Desde fevereiro, pelo menos quatro casarões foram alvo de vandalismo. O assunto vem se espalhando pela capital paraense, e há quem suspeite de encomenda de roubos.

Uma das construções depredadas é o Palacete Vitor Maria da Silva, batizado com o nome de seu antigo dono, inspetor de obras do estado do Pará no governo Augusto montenegro (1901-1909).

Os azulejos foram encontrados dias depois, em cacos, e estão no Laboratório de Conservação e Restauração da UFPA (Lacore): “Recebemos aqui no laboratório mais de 1.000 fragmentos de azulejos e estamos montando o quebra-cabeça para ver a que painéis pertencem. Vamos limpar e organizar o material até o fim de junho. Só depois será decidido o que pode ser restaurado ou refeito”, explica Thaís Sanjad, coordenadora do Lacore.

Há cerca de um ano, o Departamento do Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural (Dphac) iniciou o processo de tombamento do casarão. Segundo a diretora Thaís Toscano, o procedimento é demorado, por ser necessário documentar detalhes arquitetônicos e históricos da

construção. “No caso deste imóvel, os detalhes se tornam mais elaborados, dado o nível artístico dos painéis de azulejo. Mas o local já foi interditado”.

A proteção do palacete parece encaminhada, mas a situação na cidade causa preocupação, já que outros três casarões tiveram azulejos do século XIX furtados. “Foram roubos pontuais muito estranhos. O Palacete Vitor Maria da Silva tem um dos interiores mais bonitos da cidade, mas por fora é muito simples, não chama atenção. As pessoas que invadiram devem ter sido encarregadas de roubar azulejos. Ou então foi uma tentativa de desqualificação da propriedade, para que se possa fazer o que quiser com o patrimônio”, suspeita a arquiteta e urbanista Cláudia Nascimento. A superintendente do Iphan no Pará, Maria Dorotéia Lima, concorda: “Tudo indica que há um mercado de azulejos na cidade, até porque os exemplares fora das áreas tombadas não têm qualquer proteção, o que pretendemos fazer em breve”, disse. Enquanto as investigações não forem concluídas, os poucos exemplares de azulejos que ainda restam aumentam cada vez mais de valor.



Jornal Em Dia, jun. 2012 (adaptado).

ANEXO H – Caderno da Prova escrita do exame Celpe-bras – Tarefa 4. Rascunho



Celpe Bras

Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 4 | RASCUNHO

Página 9

Vitória 28 de março de 2012

Eu sou Evoldo Moraes, ~~moreno~~

masi e creci na cidade de Belém, e

quero expressar a inconformidade que

Prezado(a) morador de Belém, sinto ^{a toda a comunidade da cidade} pela situação dos casarões históricos da cidade.

A uns anos

Belém já foi uma das cidades com maior quantidade de azulejos com de alto valor histórico de nosso país, azulejos que dotam do século XIX ou XX. Muitos destes azulejos faziam parte do interior ou exterior das residências. A uns anos um grande número destes azulejos já não foram roubados e não se sabe onde eles estão, outros foram achados fragmentados. * Aqueles roubos são do minha preocupação pessoal pois estão acabando com o patrimônio histórico e cultural de toda uma geração, com a memória histórica de todo um país. @

* Os últimos dados que se conhecem sobre os roubos é que existe a possibilidade de que os roubos não estejam sendo organizados com o fim de furtar estes azulejos.

@ É necessário tomar medidas imediatas ante este problema por parte de nós como ^{residentes} comunidade de Belém, bem como por parte das entidades encarregadas para criminalizar estes fatos de respostas imediatas a