

# O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS NO MUNICÍPIO DE BLUMENAU – SC E A SUA INTERFACE COM A FONOAUDIOLOGIA

## *Teaching Portuguese as a foreign language in the city of Blumenau – SC and its connection with the speech therapy*

Denise Terçariol <sup>(1)</sup>, Andrea Cristina Rizzotto Grüdtner <sup>(1)</sup>, Izabel Cristina Greuel <sup>(1)</sup>

### RESUMO

**Objetivo:** conhecer como se desenvolve o ensino da Língua Portuguesa para estrangeiros no município de Blumenau – SC. **Métodos:** a abordagem metodológica utilizada foi a qualitativa, e o instrumento para a coleta de dados foi entrevista semiestruturada com sete professores em Blumenau - SC. A análise dos dados foi realizada por meio da Análise de Conteúdo. **Resultados:** não há uma preocupação em relação à duração da aula para alunos hispano falantes. O nível de fluência está associado ao nível de conhecimento prévio da língua. Os professores buscam submeter seus alunos ao contexto de imersão do uso do português. Apesar de utilizarem estratégias para minimizarem as dificuldades no ensino de expressões idiomáticas, pronúncia, entonação, acentuação, escrita e conjugação de verbos, elas ainda não foram solucionadas. **Conclusão:** considerou-se que o fonoaudiólogo pode contribuir com a atuação dos professores de português, na modalidade de língua estrangeira, com orientações que envolvem habilidades auditivas e pronúncia, entre outras questões mais específicas de comunicação, pertinentes à Fonoaudiologia, em especial à Fonoaudiologia Educacional, bem como na elaboração de novos materiais didáticos.

**DESCRITORES:** Fonoaudiologia; Ensino; Aprendizagem; Linguagem

### ■ INTRODUÇÃO

O Português, como língua estrangeira (PLE), teve início na década de 50, nas forças armadas americanas, por meio dos cursos SPOL (Spoken Portuguese), no qual havia intercâmbio ítalo-americano<sup>1</sup>.

Em relação ao histórico da metodologia do ensino de línguas em geral – ou seja, não como segunda língua e nem do português em específico –, sabe-se que inicia no Período Clássico por meio do Método da Gramática-Tradução. Tem sua continuidade com o Método Áudio-Lingual, que contribuiu para a eclosão da teoria da Gramática Universal de Chomsky (1965) – devido ao enfoque restrito na estrutura da língua –, e perpassa pelo estudo de Labov (1978), frente à ótica do

aspecto social da língua, até chegar ao Modelo da Gramática Gerativo-Transformacional de Chomsky, o qual foi criticado por Hymes (1979), pois, apesar de conceber a competência linguística e o desempenho linguístico, excluía os aspectos socioculturais que deveriam estar englobados na formulação da competência linguística. Essa crítica colaborou com uma visão da aprendizagem do ensino das línguas semelhante à filosofia dos trabalhos da pragmática. Por isso, a partir do século XX, a perspectiva metodológica anula a preocupação exclusiva da estrutura e passa a preocupar-se com a aquisição da linguagem para fins de comunicação, dentro da proposta comunicativa<sup>2</sup>.

Em decorrência dessas propostas do ensino de línguas, a maneira de ensinar também sofreu modificações, e isso envolveu os próprios aprendizes, os quais também participaram dessas mudanças. Cronologicamente, o movimento do ensino de línguas, na visão dos aprendizes,

<sup>(1)</sup> Universidade do Vale de Itajaí, Itajaí, SC, Brasil.

Conflito de interesses: inexistente

inicia nos anos 50, com o movimento mímico que refletia as emissões repetitivas do comportamento linguístico do professor. Na sequência, nos anos 60, o movimento cognitivo passa a considerar o raciocínio do aprendiz; na década de 70, o movimento afetivo e social concebe a motivação como grande contribuinte; nos anos 80, o movimento estratégico do aprendiz reconhece o discente como possuidor de diferentes estilos de aprendizagem e estratégias autônomas; e, nos 90, o movimento político confere ao aprendiz a dimensão política e, assim, passa a compreender a linguagem como instrumento de poder<sup>3</sup>.

Para que o aluno se aproprie do português como segunda língua (PL2), vários são os obstáculos encontrados pelos professores: falta de material de apoio<sup>4</sup>, ausência do currículo adaptado às necessidades dos alunos estrangeiros<sup>4</sup>, questões socio-culturais<sup>4-6</sup>, pronúncia<sup>7</sup>, variantes sintáticas e fonológicas que possuem atributos específicos<sup>8</sup>, variação fonética<sup>9</sup>, entonação<sup>10</sup> e expressões idiomáticas<sup>8,11</sup>.

Diante desse levantamento bibliográfico, é possível perceber que há forte influência das áreas de linguística, letras, psicopedagogia e psicologia sobre o ensino de português como língua estrangeira, enquanto a bibliografia Fonoaudiológica limita-se ao estudo dos aspectos fonológicos voltados à população infantil<sup>12,13</sup> e a alguns poucos estudos que discutem preliminarmente a relação entre o processamento auditivo e a aprendizagem da segunda língua<sup>14</sup>.

Para além do trabalho clínico acerca do bilinguismo, é possível considerar que o fonoaudiólogo pode atuar, também, junto a professores que lecionam o português como segunda língua, na Fonoaudiologia Educacional.

Na área da Fonoaudiologia Educacional, esse profissional tem papel importante em ações de assessoria<sup>15</sup>, em cujo âmbito destaca-se: oferecer suporte teórico-técnico ao professor, auxiliando-o no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico. Associado a esse fator, ressalta-se o papel do fonoaudiólogo como profissional que atua tanto na comunicação oral quanto na escrita, o que envolve não apenas a linguagem, mas também o uso de uma língua. Na mesma bibliografia, produzida pelo Conselho Regional de Fonoaudiologia – 2ª região, evidenciam-se discussões sobre a atuação do fonoaudiólogo as quais contribuem para elucidar o papel desse profissional junto ao professor de português de uma segunda língua – embora não de maneira explícita. O fonoaudiólogo ainda “lida com as questões de comunicação e linguagem, no sentido de auxiliar e orientar procedimentos e condutas para a supressão de barreiras de comunicação e arquitetônicas (desenho universal,

implementação de símbolos no cotidiano escolar e outras sinalizações visuais etc.). O fonoaudiólogo está apto a ofertar ajuda técnica para a efetiva abertura de outros canais de comunicação na escola e, conseqüentemente, melhorar a aceitação deles na sociedade”<sup>12</sup>.

Diante do exposto, e considerando a possibilidade de interface entre o ensino do português como segunda língua e a Fonoaudiologia, o objetivo do presente estudo é conhecer como se desenvolve o ensino da Língua Portuguesa para estrangeiros no município de Blumenau – SC.

## ■ MÉTODOS

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada com sete professores que ministram aulas de Língua Portuguesa para estrangeiros nas escolas de idiomas de Blumenau-SC, mediante o parecer 280.452/2013 do Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVALI, a assinatura do Termo de Anuência da Instituição pelas escolas de idiomas vinculadas à população desse estudo e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por parte dos professores participantes.

Ressalta-se que, em Blumenau, na época da coleta dos dados, havia quatro escolas de idiomas em que o Português era ensinado como língua estrangeira. Além disso, foi identificada uma professora que ensina, em sua residência, português como segunda língua. Ao todo seriam oito professores que participariam da pesquisa. Contudo, como o critério de exclusão foi o não aceite do docente ao convite, participaram da pesquisa apenas sete professores, caracterizando uma amostra de conveniência.

Para a coleta de dados, foi realizada, individualmente, uma entrevista semiestruturada com cada participante. Esse tipo de entrevista foi escolhido por permitir que se acrescentem, durante a conversa, perguntas que não estavam previstas, possibilitando, assim, uma melhor compreensão da problematização inicial da pesquisa<sup>16</sup>, o que favorecerá a análise qualitativa.

A duração das entrevistas, que foram registradas em um gravador digital marca Sony, modelo ICD-PX312 e, posteriormente, transcritas integralmente, obedecendo-se à variante linguística usada pelo professor, variou de 13 minutos a 1 hora e 30 minutos.

A análise dos dados foi realizada por meio da Análise de Conteúdo. Esse tipo de análise destina-se a considerar o que está escrito e o que pode ser inferido, corroborando a proposta qualitativa<sup>17</sup>. Nessa perspectiva, as categorias de análise foram construídas a partir dos dados – e não previamente

– e foram assim denominadas: 1- Método de ensino, 2- Aprendizagem e 3- Peculiaridades da língua associadas ao ensino-aprendizagem.

Na apresentação dos resultados, para a diferenciação dos sete professores participantes da pesquisa, foi utilizada a letra “P” seguida de um número. A letra “F” foi utilizada para designar o sexo feminino e “M”, o sexo masculino. Os recortes de fala estão redigidos em itálico. Os nomes dos alunos, quando citados pelos entrevistados, foram alterados, respeitando-se a nacionalidade do aluno.

Segue a relação dos professores identificados quanto ao sexo, idade, formação, línguas maternas de seus alunos estrangeiros e experiência com alunos estrangeiros:

**P1** – F, 25 anos; formação: Graduação em Letras (português e inglês); língua materna: espanhol; experiência com apenas uma aluna em 10 aulas.

**P2** – F, 23 anos; formação: Superior Incompleto em Relações Internacionais; língua materna: hindi (**Híndi** é uma **língua** indo-ariana, descendente direta do sânscrito); experiência com apenas um casal de estrangeiros em 10 aulas.

**P3** – F, 31 anos; formação: Graduação em Psicologia, MBA em gestão de pessoas; línguas maternas: inglês americano e inglês da Inglaterra; experiência com 2 estrangeiros.

**P4** – F, 43 anos; formação: Graduação em Letras (alemão), Pós Graduação em Psicologia do Ensino; línguas maternas: inglês e alemão; experiência com vários estrangeiros. Observação: essa professora leciona para estrangeiros que hospeda em sua residência em função de uma parceria com um intercâmbio.

**P5** – F, 57 anos; formação: Graduação em Letras, Mestrado em Literatura Inglesa e Portuguesa; línguas maternas: alemão e sueco; experiência com vários estrangeiros.

**P6** – M, 58 anos; formação: Graduação em Engenharia; línguas maternas: dinamarquês, sueco, alemão, francês, espanhol, inglês, chinês, japonês, russo, hindi e holandês; experiência com vários estrangeiros.

**P7** – M, 31 anos; formação: Graduação em Letras, três Especializações (Metodologia do Ensino Superior, Metodologia do Português e Língua Estrangeira e Alfabetização / Letramento) e mestrando pela Universidade Federal de Santa Catarina; línguas maternas: inglês e japonês; experiência com o PLE nos Estados Unidos e no Brasil.

Com relação aos alunos, observou-se que a faixa etária predominante foi de adolescentes (de 16 anos) a adultos (de 26 anos), os quais recém haviam ingressado no mercado de trabalho. No que se refere ao gênero, há maior incidência do

sexo masculino. Já no que tange o motivo para o aprendizado do português como língua estrangeira, o profissional foi o mais relatado

## ■ RESULTADOS

### 1. Método de Ensino

Método diz respeito à forma de proceder em determinada ação, ao passo que ensino faz alusão à transmissão de algum conhecimento. Portanto, pode-se concluir que método de ensino é a forma utilizada para transmitir algum conhecimento. Sendo assim, os resultados das entrevistas nessa categoria elucidam o ensino do português, como língua estrangeira, em relação ao tempo de duração, à sistematicidade e dinâmicas das aulas, à organização das turmas, aos materiais utilizados, bem como às tarefas a serem realizadas pelos alunos, a partir da orientação dos professores, uma vez que se entendeu que esse conjunto de aspectos consiste no método de ensino.

A duração das aulas variou de duas vezes por semana, com uma hora por dia, até vinte horas semanais.

*“(...) são duas por semana. Cada hora, cada aula tem duração de uma hora, mas, como eu digo, assim, depende da necessidade (...)”.* – P3

*“(...) o aluno japonês, como a empresa paga, ele tem vinte horas semanais de aula”.* – P7

Assim como P3, outros professores fizeram considerações e refletiram sobre a duração das aulas:

*“Geralmente duas horas todo mundo vai bem; mas aí duas horas e meia, não são todos que aguentam. Quem tem um pouco mais de dificuldade para aprender, depois de duas horas para de render”.* – P4

*“As pessoas que falam língua com grande influência da língua latina a gente costuma, sem muito cuidado, fazer aulas de até duas horas. As pessoas que têm uma língua sem... com muito pouco ou nenhuma influência da língua latina, tipo chinês, ou japonês, ou russo, a gente procura fazer aulas mais curtas porque eles se cansam muito rápido”.* – P6

O conhecimento prévio do português, a proximidade das línguas maternas dos aprendizes e as características da cultura dos alunos foram considerados pelos entrevistados como pontos de

análise para a formação das turmas e organização das aulas.

*“Alguns individual, outros em grupos (...) sempre respeitando o nível de conhecimento anterior da língua portuguesa, ou não. (...) o individual, no caso, era, por exemplo, alguns semestres que nós tínhamos hispano – falantes, e um deles era sueco. Eu não colocaria o sueco junto com os hispano – falantes para aprender a língua portuguesa!”*. – P5

*“(...) sempre que tivemos, em grupo, ocidentais misturados com orientais, a dificuldade era muito maior de fazer, de conciliar esses interesses porque os orientais... os ocidentais são muito mais dispersos e os ocidentais [quis se referir aos orientais] são muito mais focado”*. – P6

*“(...) é individual porque depende de quantas pessoas têm em casa, de quem chegou primeiro. Eu não misturo níveis (...) nos últimos anos eu sempre tive bastante gente ao mesmo tempo, tipo oito pessoas, aí eu tive que separar quem já tinha experiência, quem já tinha conhecimento da língua e quem não tinha. Daí deu dois grupos de quatro pessoas”*. – P4

E P6 discorre sobre a dinâmica das suas aulas, sustentando-se na abordagem comunicativa:

*“Normalmente, como a gente trabalha seguindo a filosofia da abordagem comunicativa, a gente tem muito trabalho de “Pair Work” e muito trabalho de grupo também”*. – P6

P7 também demonstrou aplicar a abordagem comunicativa, buscando inserir seu aluno japonês no contexto do uso da língua:

*“O japonês é [prolongado] como ele foi a uma festa junina comigo, era um sábado, então é [prolongado], eu falei para ele que eu não gostaria que a família com quem ele tava morando trouxesse ele. Eu queria que ele pegasse um ônibus e viesse até aqui em casa. E eu falei esse é meu número de telefone, se tu te perder, liga para mim”*.

Os materiais também envolvem a dinâmica das aulas: há os que utilizam o material-base em virtude de normas da escola de idiomas, e aqueles que utilizam outras ferramentas para o ensino.

*“Era só o CD que falava tudo o que tinha no livro. O CD, ele só repetia o que tinha no livro (...). Ah, tipo, tinha algumas músicas assim,*

*sabe? Tipo “Cai, cai balão”, sei lá, umas coisas assim, que era, vamos dizer, cultural”*. – P2

*“(...) letras de música, propagandas, vídeos de propaganda, e utilizo também essas comédias que o aluno fica bastante interessado; eu percebo que é motivado e ele faz o possível para entender a piada”*. – P7

P4 revelou que, em sua experiência, os seus alunos nem sempre entendem as músicas em um primeiro momento:

*“Músicas geralmente eles não entendem, assim, de primeira não, né? Ah, isso não entende. (...)”*

Há quem relate sobre uma grande variedade de materiais que contribuem para o ensino da língua.

*“(...) nós usamos muita coisa que é de cultura local. Nós utilizamos inclusive receitas de doces, de brigadeiros... ah, propaganda de TV, publicidade, trechos de filmes com legenda em português no começo”*. – P5

E essa professora explica o motivo de esse material ser diversificado:

*“A maior dificuldade, eu diria, é que nós não temos material didático de boa qualidade. O professor precisa criar muita coisa (...) e o contato com a língua portuguesa é muito precário lá fora, e eles têm um português de Portugal, né? E todos aqueles “shuas”, aqueles s’s sibilantes que nós não temos aqui na região”*.

P3 compactua com P5 acerca da falta de material e acrescenta, ainda, o obstáculo “tempo”:

*“Eu acho que a maior dificuldade, o maior obstáculo é tempo, né? E material pra preparação dessas aulas pra estrangeiros”*. – P3

As tarefas, por sua vez, são utilizadas por alguns para fixação do conteúdo da aula e, por outros, para contextualização do ensino de PLE:

*“(...) eu sempre peço para eles cantarem músicas que têm em sala de aula para treinar a pronúncia, para treinar ritmo, para treinar, para aprender vocabulário e para trabalhar com a própria estrutura vocal, sabe? (...) às vezes é... quando o livro tem muita atividade de gramática e se não é feito em sala de aula, pro aluno ter contato com a língua que ele está estudando, ele fazia as atividades em casa de gramática”*. – P7

*“(...) agora em um livro que eu usei por último, tinha lá falando sobre é... música sertaneja, pão de queijo e mais não sei o que, e aí eu pedi pra eles ouvirem música sertaneja no youtube, né? Mas geralmente são escritas ou de conversação”. – P4*

*“Às vezes eles trazem uma receita e apresentam a receita do que vão fazer. Às vezes eles trazem... vão falar sobre a família, então, vai ali e mostra, apresentam fotografias. Apresentam a árvore da família e aí falam da origem, onde moraram, o que faziam quando eram criança, o que gostavam de brincar, comum. Esse tipo de coisa também acontece. Às vezes é sobre a empresa, sobre é... estratégias, sobre como a empresa se posiciona, é, como a empresa desenvolve estratégias, pesquisas, coisas desse tipo também”. – P6*

Destaca-se ainda, nessa categoria, a fala de um entrevistado sobre um impasse que perpassa pelo ensino do português para estrangeiro: não ter conhecimento da língua materna do seu aluno, ainda que sejam línguas de mesma origem.

*“O obstáculo foi que eu não domino a língua estrangeira dela. A língua materna dela, aliás, que é o espanhol. Então tinha coisas que ela perguntava e eu não conseguia explicar porque eu não sabia dar, de repente, o correspondente na língua dela”. – P1*

No momento seguinte, a professora referiu estratégias que realizava para minimizar suas dificuldades no processo de ensino:

*“(...) às vezes eu tinha que perguntar pro professor do espanhol, ou então eu pegava o dicionário de espanhol e levava pra sala. Daí eu procurava mostrar: “oh, na tua língua isso é assim”. Aí, ela olhava e dizia: “Ah, entendi””. – P1*

## 2. Aprendizagem

Aprender é tomar conhecimento de algo, ou seja, é descobrir algo novo. A aprendizagem diz respeito aos fatores que interferem na aquisição desse novo conhecimento. Nesta pesquisa, os entrevistados revelaram fatores que interferem na aprendizagem: o conhecimento prévio da língua portuguesa, o objetivo de querer aprender essa língua, o interesse e o tipo de aluno.

Referente ao primeiro fator, conhecimento prévio, que se traduz por alguma exposição/experiência anterior ao português, observou-se um consenso no discurso dos professores, os quais

relataram que, para os alunos que já tiveram algum contato com o português, há mais facilidade na aprendizagem da língua portuguesa:

*“(...) uma alemã e uma austríaca. Elas chegaram aqui com uma facilidade enorme. Já tinham um bom domínio da língua”. – P6*

*“Ah, eles aprendem, eles aprendem mais, né? Eles vão mais longe porque geralmente eles já têm aquela base inicial e aí eles conseguem caminhar mais rápido, andar mais rápido”. – P4*

No que diz respeito ao segundo fator, os entrevistados relataram que a grande maioria aprende o português por motivos profissionais e, a minoria, por motivos pessoais.

*“(...) eles geralmente vêm pra é... aprender a falar e o entender, justamente porque eles precisam pros trabalhos voluntários, né? O objetivo deles geralmente não é o idioma, é o trabalho voluntário”. – P4*

*“Dois alunos meus, eles eram brasileiros e que queriam aprender o português para falar com a família no Brasil. É, os dois mexicanos eles queriam aprender português por causa da Copa. (...) a Abby, ela quer vir estudar no Brasil e o Carl também gostaria de fazer um mestrado no Brasil”. – P7*

Apesar de os objetivos poderem ser diferentes, o interesse no enfoque da aprendizagem tende a ser o mesmo: conversação.

*“(...) eu acho que o objetivo principal era falar”. – P2*

*“Normalmente, o foco é a conversação”. – P6*

Houve um relato ainda da diferenciação dos enfoques na aprendizagem, de acordo com as nacionalidades:

*“(...) os alemães geralmente são muito focados na parte da gramática. Ao passo que os suecos querem mais a comunicação oral, essa comunicação verbal”. – P5*

Quanto ao interesse, os professores relataram ainda que a aprendizagem depende da vontade e da dedicação do aluno.

*“(...) depende muito do aluno se expor à língua, mesmo entre os hispano falantes, nem sempre eles saem fluentes”. – P5*

*“Porque, assim, não adianta só a aula, né? A pessoa tem que fazer a tarefa e tem que*

*falar. Algumas pessoas, o último menino que veio, ele era muito, muito, muito tímido. Ele não falava com ninguém, e aí eu não posso fazer muito por ele. E aí ele não aprendeu quase nada, realmente”. – P4*

*“O mais difícil foi que eles não vinham pra aula. Eles faltavam bastante e... eu acredito que há falta de dedicação em casa também, sabe?”. – P2*

Entretanto, P4 destaca que a maior dificuldade para a aprendizagem deles perpassa pela inserção no contexto social e responsabiliza o brasileiro por não saber se comunicar com o estrangeiro:

*“(...) quando as pessoas brasileiras, né? Falam ou muito rápido, ou muito baixo, ou com algum sotaque um pouco diferente assim, né? Porque o brasileiro tem que saber, a gente, né? O ser humano tem que saber conversar com estrangeiro também”. – P4*

Já em relação ao tipo de aluno, há dois grupos: mulheres que acompanharam seus maridos em decorrência de transferência do emprego e intercambistas e/ou profissionais.

*“(...) o marido dela trabalha pruma companhia que é transferida a cada tempo, né? Então, ela veio acompanhando ele e ela quis aprender português porque ela está fazendo um curso pra passar o tempo”. – P1*

*“Era um casal de indianos. É... o marido “tava” a trabalho e aí a esposa “tava” acompanhando, né? (...)”. – P2*

*“Hm, 95% deles intercambistas e acho que eu tive um empresário só, assim, se eu não me engano, 99%”. – P4*

### 3. Peculiaridades da língua associadas ao ensino-aprendizagem

Uma língua tem características próprias que envolvem desde os traços culturais de um povo até as raízes da própria língua. Portanto, as expressões idiomáticas, pronúncia, entonação e acentuação, a escrita da língua, e a própria conjugação de verbos tornaram-se elementos importantes no âmbito desta pesquisa.

Com relação às expressões idiomáticas, que são aquelas que, ao serem traduzidas ao pé da letra, não exprimem o real sentido do discurso, P5 revelou:

*“(...) nós tivemos um aluno americano... a primeira semana que ele chegou ele falou: “(...) uma das coisas que eu gosto muito no Brasil é*

*que as pessoas são muito otimistas. Elas sempre se chamam de bonitas, umas as outras”. Eu disse: “É? Nunca reparei isso”. “A senhora pode reparar, quando eles se cumprimentam eles sempre dizem, ele me falou em inglês, como você é lindo”. Falei: “É mesmo?” (...) falei que coisa, eu devo estar bem desatualizada. Os alunos chegam e dizem: e aí, beleza? E eles achavam que esse beleza era como: “você é uma beleza!”, “Como você é lindo!””.*

P6 demonstrou interesse no ensino de expressões idiomáticas:

*“(...) as expressões, na maioria das vezes, eles se quer percebem. Então, a gente tá se antecipando ao processo porque a gente fala: (...) “Olha, por exemplo, é provável que você vá escutar numa reunião, ou numa conversa o termo “ASPONE”, hn? E “ASPONE” significa isso, hn?... “Ah, é verdade eu já escutei” [professor relatando fala do aluno]. Hn?*

Esse mesmo professor revelou como faz para explicar algumas expressões idiomáticas:

*“O que a gente tenta fazer nesse sentido é buscar as razões históricas que trouxeram aquela expressão, hn?”.*

P3 trouxe um discurso distinto, revelando que seus alunos não possuíam dificuldades com as expressões idiomáticas, pois tinham interesse em aprendê-las:

*“(...) a questão das expressões, às vezes, eles mesmos que traziam. Tipo, a gente tava aprendendo, tipo... é... uma palavra daí eles falavam: “A teacher, mas eu ouvi isso”. Daí eu digo: “Ah... mas isso aí a gente usa assim”. Eu sempre usei tipo, bonito. Bonito é bonito, mas se eu falar “boniiiiito” (prolongando a palavra) tipo assim, pode ser que a pessoa aprontou. (...) era uma parte que eles gostavam bastante porque na verdade é muito utilizado pela gente (...)”.*

A pronúncia foi revelada como uma das dificuldades mais frequentes na aprendizagem de PLE:

*“Eles têm dificuldade com o “A – O – til” (referindo-se à sílaba “ão”), o som nasal. Hm... têm dificuldade com o “lh” que pra eles, eles também separam o “l” do “h”, né? E o “nh” também. (...) O “x” quando tem som de “z”, tipo exame, ou aquele som de “ics”, né? Tem alguns que pegam”. – P4*

*“(...) O alemão tem os “r” muito “guturrais”, muito fortes, “r” muito de garganta. Então ele tem esse problema sério com o “r””.* – P5

“A gente vê que russo aprende a pronunciar o português com facilidade. Os espanhóis, os alunos de língua espanhola, esses têm uma dificuldade muito grande com as vogais porque as vogais deles são mais limitadas. (...) Os de língua inglesa também têm uma dificuldade, mas, é... essa dificuldade não é muito acentuada não. Os de língua francesa têm uma dificuldade tremenda. É muito difícil pra eles pronunciar o “r”. É muito difícil pra eles pronunciar o “nh”, o “nhã”. (...) Os chineses e japoneses também têm muita dificuldade pra pronunciar o “r””. – P6

Alguns professores expuseram técnicas utilizadas para minimizarem essas dificuldades:

“(...) eu tentava demonstrar, eu mesmo, e pedir para eles repetirem, tentava demonstrar a diferença de, por exemplo, de fila e filha. Eles conseguiram perceber. (...) Ah... no avô, fecha a boca, faz os lábios tocarem. Avó abre a boca. Daí depois eles começaram a perceber os movimentos da boca e conseguiram fazer a pronúncia, mas o que eles não conseguiam é o som do lh, tanto o japonês quanto americanos”. – P7

“A gente mostra, aí temos que fazer exercícios visuais mesmo. Mostrar onde é que a gente põe a língua, onde é que a gente... o que é que a gente tenta fazer com a garganta porque eles têm muita dificuldade pra pronunciar”. – P6

Esse último professor confessou que, mesmo utilizando essas estratégias, é comum persistirem essas dificuldades:

“É difícil. É difícil. É difícil até porque eu acredito que eles já tão com o aparelho auditivo condicionado para determinados sons. Então é muito difícil pra eles perceber aquilo que o aparelho não tá condicionado pra perceber”.

Os professores reconheceram também a dificuldade na acentuação:

“Acentuação eles tinham, mas sempre tem dificuldade, né? O português é complicado mesmo pro estrangeiro porque... é... porque é diferente da língua materna, então é isso”. – P2

Nesse aspecto, alguns professores declararam o que realizam para diminuir essa dificuldade:

“Eu sempre tipo, trabalhava assim, tipo, “pó”, “café? é um som muito mais, tipo mais

aberto. O chapeuzinho, né? Ele é um sonzinho mais fechado tipo “avô”, então o som meio que entra, sabe? E é nesse sentindo que eu ia explicando pra eles, né? O da “maçã” eu sempre dava uma puxadinha na vogal, pensa que ele vai fazer a volta”. – P3

“(...) se você escrever a palavra assim. ela pode significar várias coisas, mas, se colocar esse acento... ela significa apenas isso; se colocar esse outro acento, apenas aquilo. Um exemplo é avô e avó”. – P7

Em relação à entonação, percebeu-se que houve duas vertentes de respostas: quem acredita que não há mudança de entonação e os que acreditam que os estudantes utilizam a entonação de sua língua materna:

“Olha, eles não têm muito problema de entonação”. – P4

“(...) o japonês, por exemplo, eles não têm essa elevação de voz que você tem quando você vai fazer uma pergunta, né? (...) É, é, eles são mais monocórdios”. – P5

A P3 revelou algo diferenciado que observou em suas aulas:

“A questão quando eles aprenderam a negação. Então também, o “não” ficava muito, tipo, “não”. E eu dizia: “Não, não é assim, né?” Tipo: “Não quero” (ênfatisando o não). Não, calma! (...) tu acaba sendo meio rude, às vezes, com as pessoas (...)”.

A partir disso, ela ensinou que:

“(...) as palavras são que nem no port... que nem no próprio inglês, que elas podem ser as mesmas palavras, mas, se tu mudar a entonação ou o contexto for diferente, o significado pras pessoas será diferente, né?”.

O P6 alertou que, muitas vezes, a utilização da entonação de pergunta em frases assertivas é devido à dúvida se o contexto sintático está adequado:

“(...) a gente percebe que ele falou com entonação de pergunta (...) porque ele quer que a gente confirme se ele tá pronunciando corretamente ou não [risos]”.

As características da língua portuguesa, quando comparadas com as de outras línguas, também acarretam impasses no ensino da escrita do português. P4 relatou que:

*“O que dá de diferença é no alemão, por exemplo, e esse problema eu acho que os norte-americanos não tiveram, é, por exemplo, “sábado” e “sapato” para eles soa exatamente igual, por causa do /p/ e do /b/, do /t/ e do /d/”.*

Uma estratégia utilizada por P7 para deixar seus alunos mais seguros durante a escrita foi:

*“(...) tentei mostrar para eles que muita palavra da língua espanhola é parecida com a língua portuguesa e [prolongado], não só palavras como estrutura gramatical, por exemplo, e [prolongado] mostrei para os alunos americanos que tinham o inglês como primeira língua que muito vocabulário e [prolongado] inglês e parecido com o da língua portuguesa também”.*

Os verbos também são problemas:

*“A dificuldade surge na escrita entre, sei lá, às vezes em conjugar um verbo ou ortografia mesmo (...)”.* – P4

A participante acrescentou que sua maior dificuldade, frente a essas tarefas, era a conjugação dos verbos:

*“(...) eu acho difícil explicar de uma maneira que eles entendam 100% os dois passados. Tanto o perfeito quanto o imperfeito (...)”.* – P4

Diante dessa dificuldade, ela relatou o que faz para ajudar seus alunos:

*“(...) falo: um é encerrado e o outro é comprido, mas aí vem um exemplo, uma exceção e... é do mesmo jeito que é difícil de passar isso, é difícil pra eles entenderem porque no alemão não tem, né? O gerúndio também é uma coisa que eles não têm, alemão não tem, mas aí eu consigo recorrer ao inglês porque quase todos falam inglês. (...)”.*

## ■ DISCUSSÃO

Nos resultados da pesquisa, verificou-se que não há uma preocupação em relação à duração da aula para alunos hispano falantes, mas os professores acreditam não ser viável a formação de grupo em que haja alunos que utilizam língua latina e alunos que não possuem ou não possuíram contato com ela. Os participantes percebem, por meio de suas vivências, que os falantes das línguas latinas apresentam mais facilidade em adquirir o português. Portanto, reconhecem que as diferenças culturais e linguísticas podem interferir na aprendizagem.

Há de se ressaltar ainda que o conhecimento prévio do português em seu país de origem – ou em outros que utilizam o português – também é utilizado como um critério para formação de grupo, pois uma das professoras defende que um aluno que já tenha sido exposto ao português anteriormente pode ter mais facilidade, ou, até mesmo, mais dificuldade, caso tenha ocorrido, por exemplo, em Portugal, devido aos “s” sibilantes.

De maneira geral, o discurso dos professores revelou que eles se propõem a submeter seus alunos ao máximo possível no contexto de imersão do uso do português. Essa asserção pode ser observada nos discursos dos professores, quando eles trazem relatos sobre o material diferenciado que utilizam com seus alunos, e nas propostas de tarefas. Entretanto, isso fica mais nítido no depoimento do professor que solicitou que seu aluno pegasse um ônibus para que juntos fossem a uma festa junina.

Diante do exposto, nota-se que há preferência no uso da metodologia comunicativa que passou a ser defendida por volta de 1979<sup>2</sup>. O autor referido compreende que a linguagem engloba os aspectos estruturais da língua, as práticas socioculturais e o estado emocional e psicológico do sujeito. Ou seja, o autor compreende que o sujeito, ao utilizar a linguagem, percebe-se como uma entidade superior ou inferior a seu interlocutor. Essa percepção de entidade superior e inferior envolve questões econômicas, sociais e de poder, visto que o indivíduo adéqua os aspectos pragmáticos e semânticos para cada situação e posição que ocupa no discurso com determinado interlocutor. Essa perspectiva caracteriza seu conceito de competência comunicativa. Por meio disso, é possível determinar que uma pessoa é competente em uma língua, quando os aspectos pragmáticos e semânticos estão em consonância com a situação. Portanto, a competência linguística é concebida como um instrumento de poder.

Em se tratando de materiais didáticos, os participantes não se limitam ao livro-base e demonstram que há falta de material de qualidade para essa modalidade de ensino. Um exemplo disso é o ensino de pronúncia por meio de atividades de forma mecânica, e não comunicativa, como já se encontram em muitos livros didáticos atuais<sup>18</sup>.

Os achados de um estudo a respeito de três pesquisas que enfatizavam a dificuldade de aprendizagem de línguas de alunos tardios, ou seja, aqueles que passaram da idade adequada à aprendizagem – dos três anos até a puberdade –, vão ao encontro desta pesquisa, já que se percebeu que diversas são as variáveis que interferem na aprendizagem. A saber: quantidade e qualidade de



estímulo recebida; uso, necessidade, motivação e semelhança entre a língua materna e a língua aprendida e estilo de aprendizagem<sup>19</sup>. Dessa forma, a necessidade, no âmbito da referida pesquisa, estaria associada ao fator objetivo e a motivação, ao nível de interesse.

No entanto, no contexto desta pesquisa, os resultados apontam outra questão: o nível de fluência da língua está associado ao nível de conhecimento prévio da língua por parte dos alunos e não ao seu interesse e objetivos de aprendizado.

Há de se ressaltar, todavia, que este estudo é inovador, já que trouxe relatos de dificuldades encontradas pelos participantes durante o processo de ensino, bem como a maneira de que dispuseram para solucioná-las. É possível observar que as maiores dificuldades estão associadas às peculiaridades da língua (expressões idiomáticas, pronúncia, entonação e acentuação). Dentre as técnicas dos professores para diminuir suas dificuldades, destacaram-se: busca pela razão histórica de determinada expressão idiomática; demonstração dos pontos articulatórios e repetição para melhorar a pronúncia; oposições mínimas para contribuir no aspecto de acentuação e entonação.

As preocupações dos participantes em buscar solucionar essas dificuldades são justificadas pela bibliografia que aborda a questão da pronúncia na aprendizagem da segunda língua, conforme visto na introdução deste trabalho. A pronúncia dos sons e os aspectos prosódicos como o acento, o ritmo e a entonação da nova língua, quando parecidos com os da língua materna do aprendiz, podem ser produzidos com desvios<sup>12</sup>. Portanto, se não houver discriminação auditiva entre os fonemas da nova língua, essa produção tenderá a ocorrer com desvios, podendo acarretar uma fala com significado distinto ao que se queria produzir.

Um estudo evidenciou que um grupo de alunos submetidos a aulas de fonética da língua inglesa – anteriormente ao curso de Inglês – obteve melhores resultados na avaliação do processamento auditivo, quando comparados aos que tiveram apenas aulas de inglês<sup>20</sup>.

O processamento auditivo engloba a capacidade de percepção, identificação, localização, atenção, análise, memorização e recuperação de informações auditivas. Além disso, envolve o uso do conhecimento prévio, contribuindo para a compreensão da informação auditiva integrada a outros estímulos sensoriais<sup>14</sup>.

No estudo, em que se objetivou relacionar habilidades do processamento auditivo e autopercepção de alunos de inglês como L2 – segunda língua – sobre a própria aprendizagem, verificou-se o seguinte: os alunos que apresentaram avaliações

fonoaudiológicas e habilidades do processamento auditivo alteradas não percebem suas dificuldades na aprendizagem da L2<sup>14</sup>.

No âmbito desta pesquisa, a falta de percepção por parte dos alunos foi relatada pelos professores ao referirem que, mesmo utilizando estratégias diversificadas para minimizar as dificuldades de seus alunos, elas não foram solucionadas.

A seguir as referidas estratégias estão agrupadas, considerando a perspectiva de aprendizagem e de ensino. Referente às dificuldades na perspectiva da aprendizagem, é possível observar a responsabilização que os professores incorporam à figura do aluno, como faltas às aulas e incompreensão de letras de músicas. Já nas dificuldades referentes à perspectiva de ensino, o professor transfere a dificuldade para si, ou seja, reconhece que possui limitações em algum aspecto, dentre as quais se destacam o tempo de duração das aulas e o material, como também a falta de domínio da língua materna do aluno e a complexidade da explicação da gramática.

## ■ CONCLUSÃO

Por meio desse estudo que se propunha a conhecer o ensino da Língua Portuguesa para estrangeiros no município de Blumenau – SC, foi possível descobrir que os professores de português na modalidade de L2 sentem algumas dificuldades, principalmente no âmbito das peculiaridades da língua, frente a esse processo de ensino. Apesar dessas dificuldades, os discursos dos professores da presente pesquisa sugeriram que eles buscam consolidar esse tipo de ensino das mais variadas maneiras, buscando privilegiar a imersão na cultura brasileira.

Diante dos resultados, é possível inferir que a Fonoaudiologia pode contribuir com esse ensino no que tange a comunicação e suas barreiras, bem como na promoção de uma melhor aceitação desses estrangeiros na sociedade, por meio de assessoria nas demandas de cada professor, seja por meio de técnicas de discriminação auditiva para melhor diferenciação entre os fonemas da nova língua e os de sua língua materna – contribuindo com a percepção e produção correta dos aspectos fonéticos e fonológicos –, seja com questões mais específicas de comunicação pertinentes à área da Fonoaudiologia, envolvendo, inclusive, a perspectiva da linguagem como instrumento de poder.

Os resultados deste estudo levam os pesquisadores a considerar a importância da interface entre cursos de Licenciatura em Letras e Fonoaudiologia. Esse tipo de interface já tem história entre a Pedagogia e a Fonoaudiologia.

## ABSTRACT

**Purpose:** to know to develop teaching of Portuguese for foreigners in the city of Blumenau – SC. **Methods:** the methodological approach was qualitative, and the instrument for collecting data was a semi structured interview with seven teachers in Blumenau-SC. **Results:** there is no concern regarding the duration of the class for Spanish speaking students. The level of fluency is associated with the level of prior knowledge of the language. Teachers want their students to undergo immersion context of the use of Portuguese. Despite using strategies to minimize the difficulties in teaching idioms, pronunciation, intonation, stress, writing, and conjugation of verbs, they have not yet been resolved. **Conclusion:** it was considered that the speech therapist can help with the performance of teachers of Portuguese, for foreigners with directions that involve listening skills and pronunciation, among other more specific communication, pertaining to speech pathology, particularly in the area Educational of Speech Therapist and the development of new learning materials.

**KEYWORDS:** Speech, Language and Hearing Sciences; Teaching; Learning; Language

## REFERÊNCIAS

1. Futer MJK. A relação entre os estilos de aprender e os estilos de ensinar em uma sala de aula multicultural de português língua estrangeira: um estudo de caso [dissertação na internet]. Brasília: Repositório Institucional da Universidade de Brasília; 2007 [acesso em 15 abr 2013]. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/2945>
2. Paula LG. A contribuição da pragmática para o ensino de línguas. Rev. Desempenho [periódico na internet]. 2008 jun; [acesso em 17 out 2012]; 9(1):15. Disponível em: [http://www.let.unb.br/rd/images/desempenho/200801-volume9-numero1/05\\_desempenho-200802-volume9-numero1\\_Luciane.pdf](http://www.let.unb.br/rd/images/desempenho/200801-volume9-numero1/05_desempenho-200802-volume9-numero1_Luciane.pdf)
3. Barcelos AMF. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas. Rev. Linguagem & Ensino [periódico na internet]. 2004 jan/jul; [acesso em 12 set 2012]; 7(1): 34. Disponível em: [https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.revistas.ucpel.tche.br%2Findex.php%2Frl%2Farticle%2Fdownload%2F217%2F184&ei=8EePUrbEM8W2kQf32oDI Aw&usq=AFQjCNGVGlt3X\\_gyp5PEvrL9SRUmORHTQQ&sig2=Jki2uxVBDAbsMDnF2lwRQ&bvm=bv.56988011,d.eW0](https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.revistas.ucpel.tche.br%2Findex.php%2Frl%2Farticle%2Fdownload%2F217%2F184&ei=8EePUrbEM8W2kQf32oDI Aw&usq=AFQjCNGVGlt3X_gyp5PEvrL9SRUmORHTQQ&sig2=Jki2uxVBDAbsMDnF2lwRQ&bvm=bv.56988011,d.eW0)
4. Andrade MSB. Retrato da realidade escolar de alunos estrangeiros matriculados em escolas públicas do Distrito Federal: Um estudo de caso [dissertação na internet]. Brasília: Repositório Institucional da Universidade de Brasília; 2009 [acesso em 15 abr 2013]. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4956/1/2009\\_MarilenaSomavillaBdeAndrade.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4956/1/2009_MarilenaSomavillaBdeAndrade.pdf)
5. Wiedemer ML. As faces da comunidade de fala. Revista de Letras, Artes e Comunicação [periódico na internet]. 2008 jan-abr; [acesso em 19 set 2012]; 2(1): 15 . Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/810/865>
6. Coitinho VP. A prática docente do professor de português para estrangeiros para uma aprendizagem crítica: formação de professores. Rev Intersaberes. [periódico na internet] 2007 Jan/ Jun; [acesso em 19 set 2012]; 2(3): 13. Disponível em: <http://www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/article/view/105/78>
7. Carvalho KCHP. Estudo fonético-acústico dos róticos e no espanhol para uma aplicação pedagógica. Rev Estud. Ling. [periódico na internet]. 2006 out; [acesso em 19 abr 2013]7. Disponível em: <http://gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2006/sistema06/1264.pdf>
8. Ramos-Sollai S. Professora, o que significa 'sei lá'? 'lá' onde? análise do âmbito pragmático na competência comunicativa em *ple*. VERBUM – Cadernos de Pós-Graduação [periódico na internet]. 2012; [acesso em 02 abr 2013]; 1(2): 10. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/12044/9216>
9. Dutra AA. Palatalização das Oclusivas [t] e [d] na Aquisição do Português por Nativos Americanos e Espanhóis: Implicações ao Ensino. SIGNUM: Estud. Ling. [periódico na internet]. 2011 dez; [acesso em 19 abr 2013]; 2(14): 17. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8503/9568>
10. Santos PS. Uma proposta de descrição prosódica dos atos de fala ordem e pedido voltada para o ensino de português como língua estrangeira (PLE). *ReVEL* [periódico na internet]. 2010; [acesso

em 19 abr 2013]; 8(15): 32. Disponível em: [http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_15\\_uma\\_proposta\\_de\\_descricao\\_prosodica.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_15_uma_proposta_de_descricao_prosodica.pdf)

11. Vilutis IM. A linguagem dos fenômenos inconscientes. *Rev Bras. Psicanál* [periódico na internet]. 2009 mar; [acesso em 12 out 2012]; 43(1): 8. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_pdf&pid=S0486-641X2009000100007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0486-641X2009000100007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)

12. Araújo FP, Lindenbaum J, Figueiredo FV, Chiappetta ALML. A consciência fonológica do português na aquisição simultânea de duas línguas. *Rev CEFAC* [periódico na internet]. 2006; [acesso em 08 out 2012]; 8(1): 5. Disponível em: <http://www.revistacefac.com.br/fasciculo.php?form=edicoes/v8n1.php#>

13. Ferronato BC, Gomes E. Um caso de bilingüismo: a construção lexical, pragmática e semântica. *Rev CEFAC* [periódico na internet]. 2008 jan/mar; [acesso em 08 out 2012]; 10(1): 7. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v10n1/04.pdf>

14. Batista PB, Lemos SMA. Relação entre Autopercepção da Aprendizagem da Segunda Língua e Avaliação de Processamento Auditivo [dissertação na internet]. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais; 2009 [acesso em 22 fev 2014]. Disponível em: <http://www.medicina.ufmg.br/fon/arquivos/monografias/20091/09-pollyanna-barros.pdf>

15. CFFa: Conselho Federal de Fonoaudiologia 2ª Região. Fonoaudiologia na Educação – Políticas Públicas e Atuação do Fonoaudiólogo. [acesso em 14 jun 2013]. Disponível em: [http://www.fonosp.org](http://www.fonosp.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2010/04/livro-fonoaudiologia-na-educacao.pdf)

[br/wordpress/wp-content/uploads/2010/04/livro-fonoaudiologia-na-educacao.pdf](http://www.fonosp.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2010/04/livro-fonoaudiologia-na-educacao.pdf)

16. Oliveira CL. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. *Travessias* [periódico na internet]. 2008; [acesso em 07 jul 2015]; 2(3). Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122/2459>

17. Bardin L. *Análise de Conteúdo*. 5 ed. Lisboa: Edições 70; 2009.

18. Barreto FM, Alves UK. Como inserir o ensino comunicativo de pronúncia na sala de aula de L2. In: Lamprecht RR, Blanco-Dutra AP, Scherer APR, Barreto FM, Brisolará LB, Santos RM et al. *Consciência dos sons da língua: Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. 2. ed. Porto Alegre: PUCRS; 2009. p. 280-316.

19. Barboza LS. Fatores que influenciam no desempenho de um aprendiz de língua estrangeira. *Letrônica* [periódico na internet]. 2012 jun/dez; [acesso em 14 jun 2013]; 5(3):12. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/12117/8837>

20. Araújo LMM, Feniman MR, Carvalho FRP, Lopes-Herrera, SA. English Language Teaching: phonetics, phonology and auditory processing contributions. *Pró-Fono R Atual Cientif.* [periódico na internet]. 2010 jul/set; [acesso em 22 fev 2014]; 22(3):6. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-56872010000300005&script=sci\\_arttext&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-56872010000300005&script=sci_arttext&tlng=es)

<http://dx.doi.org/10.1590/1982-0216201517620614>

Recebido em: 19/12/2014

Aceito em: 09/09/2015

Endereço para correspondência:  
Izabel Cristina Greuel  
Rua Victor Konder, 131 apto 801  
Blumenau – SC – Brasil  
CEP: 89012-170  
E-mail: [izabelcgreuel@gmail.com](mailto:izabelcgreuel@gmail.com)