

## Português do Brasil para hispânicos: percurso de ensino e relato de experiência

### Brazilian Portuguese for Hispanics: teaching path and experience report

Flavio Biasutti Valadares<sup>1</sup>

**Resumo:** O artigo apresenta o percurso baseado na noção de competência comunicativa, adotado para o trabalho com hispânicos em uma turma de ensino de Português do Brasil, com o objetivo de mostrar a abordagem metodológica via atividades orais com foco na interação visando à compreensão oral tanto dos falantes quanto dos ouvintes. Para tanto, a partir das atividades propostas, selecionamos três categorias de ordem fonomorfológica para relato – uso de preposição sem contração, uso de vogais fechadas/abertas e pronúncias de fricativas alveolares vozeadas e desvozeadas. Como aporte teórico, relacionamos a perspectiva de competência comunicativa, de interlíngua e o método de aprendizagem por tarefas em contraponto com a análise contrastiva, cuja base está ligada à noção de estratégia eficiente para o êxito do objetivo sociocomunicativo. Conclui-se que os aprendentes hispânicos, ao frequentarem uma turma formada apenas por falantes de espanhol, tendem a se apropriar mais efetivamente dos conhecimentos linguísticos mobilizados nas aulas, ratificando nossa tese de que a interlíngua funciona como um acelerador de interações em seus diversos domínios.

**Palavras-chave:** Linguística Aplicada. Ensino de Português L2. Português do Brasil.

**Abstract:** The article presents the course based on the notion of communicative competence, adopted for the work with Hispanics in a class of Brazilian Portuguese, with the goal of showing the methodological approach through oral activities focusing on interaction aiming at oral comprehension for both the speakers and the listeners. Therefore, starting from the proposed activities, we selected three categories from a phonomorphological order for the report – use of preposition without contraction, use of open/closed vowels and pronunciation of alveolar fricative voiced and voiceless. As the theoretical base, we related the communicative competence perspective, of interlanguage and the task-based learning method in counterpoint with the contrastive analyses, whose base is connected to the notion of effective strategy for the socio-communicative goal. It concludes that the Hispanic learners, when attending a class formed only by Spanish speakers, tend to appropriate more effectively of the linguistic knowledge mobilized in the classes, ratifying our theses that the interlanguage acts as an accelerator of interaction in its several domains.

**Keywords:** Applied Linguistics. Portuguese Teaching a 2<sup>nd</sup> language. Brazilian Portuguese.

---

<sup>1</sup> Instituto Federal de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. Endereço eletrônico: [flaviusvaladares@ifsp.edu.br](mailto:flaviusvaladares@ifsp.edu.br).

## Introdução

Partindo-se do pressuposto, amplamente aceito por pesquisadores e docentes de ensino de segunda língua, de que língua e cultura são indissociáveis, trazemos, neste artigo, a partir de aulas de Português do Brasil para Hispânicos, um relato do percurso de ensino-aprendizagem relativo à produção oral no que se refere à apreensão de pronúncia do Português do Brasil, com o auxílio da L1/Espanhol, conjugando o movimento para se chegar o mais próximo possível de uma pronúncia que se distancie das semelhanças entre as duas línguas, minimizando a influência da L1.

Ressaltamos que o Português para Falantes de Espanhol (PFE), conforme Alonso (2017, p. 3544), “é considerado como um campo de pesquisa (CARVALHO, 2001), uma área ou campo de conhecimento (SCARAMUCCI, 2013 e SIMÕES; CARVALHO; WIEDEMANN, 2004, respectivamente) ou uma especialidade (RABASSA, 2010) dentro do quadro geral do ensino de Português como Língua Estrangeira”. Nesse sentido, destacamos que este artigo se propõe a conjugar as linhas de estudo que se enquadram na competência comunicativa, na interlíngua e na metodologia por tarefas, fazendo um contraponto com a abordagem de análise contrastiva.

Alonso (2017, p. 3546) sustenta que o Português para Falantes de Espanhol tem como objeto de estudo “o processo de ensino/aprendizagem do português no caso dos aprendentes falantes de espanhol” cuja importância se manifesta na constatação de que os hispânicos apresentam particularidades que resultam na necessidade de um tratamento pedagógico específico, a fim de que possa investir em ações efetivamente que priorizem a aprendizagem por meio de práticas que levem o aprendente a entender que as semelhanças entre as línguas precisam ser utilizadas em favor de seu desenvolvimento sociolinguístico e sociocomunicativo.

Nessa perspectiva, pretendemos apontar como os aprendentes hispânicos mobilizam e articulam conhecimentos da L1 segundo interações sociais naturais cujo propósito reside em situá-los linguisticamente no espaço de uso do Português do Brasil para fins comunicativos. Também, a partir da ideia de transferência, conceitualmente “um processo que consiste na presença, em determinado sistema linguístico, de unidades ou de modos de organização pertencentes a um outro sistema”, de acordo com Frosi (1997, p. 40), procuramos assinalar como esse recurso pode ser utilizado em favor do aprendente de origem hispânica.

Sob esse mote, abarcamos, em nossa abordagem, os quatro componentes da Competência Comunicativa, de acordo com Canale e Swain (1980): a competência gramatical relativa ao domínio da gramática da língua (léxico, sintaxe, morfologia e semântica); a

competência sociolinguística, cujo objetivo se situa na compreensão do contexto social no qual a língua é usada; a competência discursiva, referindo-se à produção de textos com coesão e coerência; e a competência estratégica baseada no uso de estratégias para compensar falhas na comunicação.

Envolvemos tais competências com o intuito de expor alguns fatos linguísticos verificados nas aulas e como o itinerário pedagógico quanto ao ensino por competências pode promover um caminho de domínio sociocomunicativo dentro da cultura de maneira a produzir efeitos de reorganização de pronúncia margeando a natural associação de estrutura linguística entre o Português do Brasil e a língua espanhola e ressaltando a importância da interlíngua e da análise contrastiva, por meio da metodologia por tarefas.

Para a consecução de nossos objetivos, como procedimento metodológico para conferir cientificidade a nosso estudo, utilizamo-nos de observação direta com anotações, aqui relatadas sem identificação do aprendente, e uso das informações sob a ótica de relato de experiência de ensino, justificando não ser necessária autorização dos alunos para uso de tais informações, visto que tratamos dos fenômenos sociolinguísticos e sociocomunicativos do ponto de vista do docente e da metodologia adotada e não dos indivíduos produtores.

Selecionamos, então, 3 categorias de ordem fonomorfológica para nossa apresentação – uso de preposição sem contração, uso de vogais fechadas/abertas e pronúncias de fricativas alveolares vozeadas e desvozeadas. Tal seleção ocorre em função da proximidade etimológica das palavras exemplificadas e de ser um item que, de fato, torna a trajetória desse aprendente, a seu ver, de sucesso sociolinguístico e sociocomunicativo ao obter êxito em sua expressão oral condizente com as regras de uso do Português do Brasil.

Nesse ponto, ainda que o público-alvo seja o de bolivianos, esclarecemos que há outras nacionalidades, como colombianos, peruanos e cubanos, por exemplo, mas partimos do princípio da oferta para hispânicos de origem boliviana, com o propósito de atender à demanda do entorno da instituição. Além disso, é significativo frisarmos que a proposta do curso visa à inserção dos hispânicos no mercado de trabalho formal, o que nos remete a motivações de ordem instrumental e de integração, nos termos de Tragant e Muñoz (2000), visto que os aprendentes hispânicos matriculam-se para usar o Português do Brasil em seu cotidiano tanto laboral quanto social.

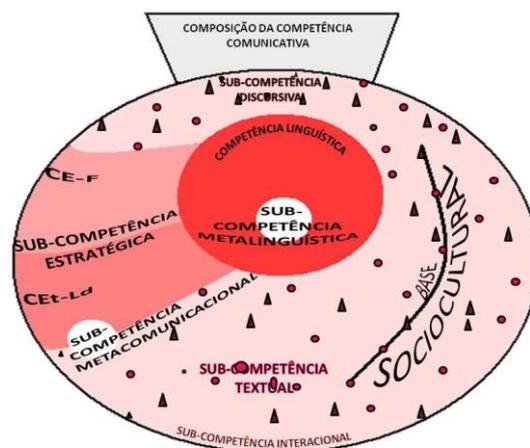
Avaliada a motivação de oferta, evidenciamos, citando Resende (2018), que já há uma configuração de oferta de turmas especializadas, de acordo com a nacionalidade/origem dos alunos, como de Português do Brasil para Hispânicos, para línguas asiáticas, para anglófonos, para árabes *etc*, isto é, a distinção metodológica de alunos consoante sua filiação linguística

“se vale do grau de familiaridade com a gramática do português (em termos estruturais) e igualmente do nível de intercompreensibilidade (no caso das línguas românicas e, mais fortemente, do espanhol)” (RESENDE, 2018, p. 881).

### Percurso teórico

Almeida Filho (1993, p. 47-48) ratifica a ideia de que “o ensino comunicativo é aquele que não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua”, com a defesa de que este tipo de ensino “toma unidades de ação feitas com linguagem como organizatórias das amostras autênticas de língua-alvo que se vão oferecer ao aluno-aprendiz”. A seguir, reproduzimos o que o autor denomina como “um arcabouço com características próprias de CC, com o intuito de operacionalizar o uso desse importante construto”:

Figura 1- Representação da CC a partir de discussões no projeto Pró-Formação, por Almeida Filho *et al.* (2009)



Fonte: Franco; Almeida Filho (2009, p. 13)

Considerando a Competência Comunicativa como área de pesquisa e de aplicação de ensino-aprendizagem, entendemos com Mulon e Vargas (2014, p. 69-70) que “o método de ensino calcado no funcionamento da linguagem, a partir do uso linguístico, tem oportunizado o desenvolvimento da Competência Comunicativa” e que isso vem contribuindo para que metodologias que impliquem a interação se fortifiquem a ponto de caminharmos para um desenvolvimento mais efetivo de práticas pedagógicas no ensino de segunda língua.

Em relação à análise contrastiva, é basilar a consideração de que, em sua versão mais recente, não há uma concepção negativa sobre a interferência língua materna/língua estrangeira, visto que o entendimento se localiza na esfera de que elas “são mecanismos cognitivos acionados pela mente humana como primeiro passo para a aquisição de uma

língua”, ou seja, “as interferências e os erros de produção na LE passam a ser entendidos como parte de um período transitório do processo de aprendizagem chamado **interlíngua**” (ALVES, 2011, p. 90).

Magro (1980, p. 124) assevera que a Análise Contrastiva (AC) foi “a princípio muito valorizada graças à afirmação de que o Ensino de Línguas Estrangeiras seria melhorado se se conhecessem os pontos de dificuldades que os alunos teriam quando em situação de sala de aula ao aprender uma segunda língua”. Fulgêncio (2013, p. 78), ao tratar da língua italiana, advoga que “o apoio na língua materna tem também seu lado positivo: se a estrutura das duas línguas é coincidente, o aluno lucra ao aproveitar um conhecimento linguístico que já possuía”.

Dessa maneira, ainda que haja divergências sobre a aplicabilidade ou mesmo êxito da Análise Contrastiva, adotamos aqui a noção pelo viés de conscientização da diferença, seguindo os postulados de Almeida (1995) e de Grannier (2002, 2004); em outros termos, entendemos que o aprendente de origem hispânica necessita desenvolver a concepção de que as diferenças e as semelhanças entre os dois sistemas linguísticos – Português do Brasil e Espanhol – precisam ser contrastadas para que seu desempenho em cada uma das línguas possa estar bem desenvolvido e que a consciência disso possa conduzir sua aprendizagem mais efetivamente, evitando o simples contraste explícito ou a conscientização apenas do erro em comparação à diferença ou mesmo na hipótese do *noticing* de Schmidt (1990).

Portanto, outro ponto conceitual é referente à interlíngua que, no caso específico de ensino para hispânicos, torna-se primordial, visto que os aprendentes, principalmente os iniciantes, tendem a fazer uso do portunhol como uma manifestação da interlíngua em desenvolvimento, tentando conformar o espanhol e o português. Nesse sentido, pensamos a interlíngua como uma maneira bastante profícua de subsidiar nossas ações no processo de ensino da língua adicional.

A partir disso, observados enfoques relacionados à interlíngua no ensino de línguas próximas, comungamos da afirmação de Alvarez (2012) sobre o fato de os sistemas de comunicação intermediários – língua materna/língua adicional – exercerem papel importante no processo de aquisição. Adicionalmente, trazemos Grannier (2002) com sua visão de que a análise contrastiva pode servir de base como uma estratégia eficiente para se chegar ao objetivo sociocomunicativo no uso de uma língua em um determinado contexto.

Para a autora, ideia de que a interlíngua funciona, de fato, como uma espécie de esforço natural de comunicação pode promover ao ensino um desenvolvimento de automonitoramento, inclusive pensando na consciência que os aprendentes possam construir

sobre seus usos em contraste tanto no aspecto gramatical quanto lexical e pragmático, evidenciando que as experiências podem levar a um acelerar de suas interações em diversos domínios sociocomunicativos. Moreno e Fernández (2013, p. 107) reiteram que se trata da “criação de hipótese através da LM formulada pelos estudantes para alcançar a LE”.

Sobre Metodologia das Tarefas, observamos que as tarefas têm objetivos comunicativos e são elaboradas a partir de atividades, gêneros e/ou pré-gêneros textuais orais e escritos de forma sequenciada (SWALLES, 1990). Nesse sentido, entendemos que o centro ocorre no aprendente, respeitando seu tempo e seu *background* na realização da tarefa, ou seja, aprendentes em estágios de desenvolvimento diferentes demandam estratégias de ensino diversas que possam contemplar da melhor forma efeitos que garantam êxito a seu cumprimento. Nessa condição, a aprendizagem por tarefas tende a facilitar um desenvolvimento que respeita as individualidades ao mesmo tempo em que valoriza interesses e motiva o aprendente.

Long (2011) atenta para o fato de uma didática baseada em tarefas não necessariamente utilizar um texto para objetivo do ensino. O autor faz um resumo de estudos sobre os princípios e características metodológicas do ensino baseado em tarefas, ressaltando: (1) o uso de tarefas e não de textos para nortear a didática; (2) a promoção da aprendizagem por meio da prática; (3) a elaboração de insumo para além dos textos autênticos; (4) o fomento à indução por parte do aprendiz; (5) a promoção de repertório linguístico rico e diferenciado; (6) o foco na forma contextualizado; (7) o retorno de avaliação; (8) o respeito ao desenvolvimento individual do aluno; (9) a promoção da aprendizagem colaborativa e cooperativa; (10) a coerência entre ensino e uso futuro da língua.

Norris (2001) legitima que tarefas constituem planos teórico-pedagógicos e empíricos com vistas a alcançar, efetivamente, objetivos reais, isto é, concebe-se que o aprendente poderá, sim, desenvolver sua capacidade de colocar em uso o que tiver sido proposto em determinada tarefa na língua-alvo, sendo essencial a compreensão, para o professor, de que a abordagem baseada em tarefas, sobretudo, é holística, procurando oferecer ao aprendente experiências e informações que podem ser entendidas e aplicadas em seu cotidiano sociocomunicativo, ensejando oportunidades de desenvolvimento de sua aprendizagem.

Santos (2018, p. 1002) salienta que estudos empíricos vêm confirmando a percepção, via registro cognitivo, de aprendentes durante a realização de tarefas orais quanto às lacunas e às diferenças entre a língua materna, a língua-alvo e seu sistema de interlíngua, “estabelecendo novas relações entre forma/significado, que resultam na modificação do *output* e no desenvolvimento da língua”. A autora cita Gass e Selinker (2008), Mackey

(2012), Swain e Lapkin (1995) e Swain (1985, 2000, 2005) para subsidiar sua perspectiva. Contudo, assinalamos que a hipótese *noticing* – Schmidt (1990) é controversa entre os pesquisadores na atualidade.

### **Percurso de ensino e relato de experiência**

Inicialmente, é precípuo enfatizarmos o que Mendes (2016, p. 294) explicita sobre as línguas pluricêntricas:

[...] caracterizam-se por apresentar mais de um centro de referência, de onde emanam variadas normas linguísticas, nem sempre coincidentes do ponto de vista de seus usos. As normas variam internamente, porque apresentam diferenças dentro de uma mesma variedade de uso, e também variam externamente, como é o caso de normas que diferem entre países e regiões. (MENDES, 2016, p. 294)

A partir dessa noção, entendemos que ensinar língua portuguesa, necessariamente, passa pela compreensão de que se trata de muitas línguas e de que isso leva à adoção de estratégias de ensino variadas, consoante o lugar onde se ministra um curso, por exemplo, além do público de cursistas. Nesse aspecto, ofertar uma turma de Português do Brasil para Hispânicos na cidade de São Paulo igualmente significa pensar o lugar desses hispânicos e que expectativas eles têm, assim como que demandas apresentam.

Posto isso, recuperamos Resende (2018, p. 882), que destaca o fato de que a relação linguística,

[...] no caso dos hispanofalantes, é muito mais estreita, além da semelhança estrutural, há ainda a semelhança lexical que faz com que o grau de inteligibilidade nos estágios iniciais e/ou nos primeiros contatos seja bastante alto – ainda que isso possa se apresentar como uma dificuldade para níveis mais avançados, devido à alta quantidade de falsos cognatos etc. (RESENDE, 2018, p. 882)

Nesse sentido, é patente uma separação metodológica quanto aos aprendentes hispânicos, bem como materiais didáticos específicos que contemplam as dificuldades/facilidades inerentes ao cotejamento das duas línguas, principalmente nos níveis fonético e fonológico. Grannier (2002) assegura que uma abordagem/metodologia diferenciada para hispânicos apresenta como procedimento mais consensual a necessidade de estimular o estudante que é falante de espanhol a compreender conscientemente as diferenças entre o português e a língua espanhola; ela também sinaliza que há, indiretamente, uma concordância sobre os benefícios de se levar em consideração a análise contrastiva.

Para além, frisamos que somente práticas comunicativas e contextualizadas, tanto orais quanto escritas, poderão conduzir a uma aquisição do Português do Brasil, em específico, dotando o aprendente de condições para combinar as estruturas linguísticas das duas línguas, com a finalidade de obter êxito, ao se utilizar do contraste em sua aprendizagem não como possibilidade de erro, mas sim, como recurso intralinguístico sem associá-lo a erro.

Assim, ao se trabalhar com palavras cujos sons em Português do Brasil apresentam tantas possibilidades, como por exemplo o fonema [s], que pode ser representado na escrita por “s” (*sapo*), “ss” (*passo*), “c” (*cerca*), “ç” (*calçado*), “x” (*máximo*), “sc” (*piscina*), “xc” (*exceção*), “sç” (*nasça*); por outro lado, o grafema ‘x’ pode representar diferentes sons como [ks] (*sexo*), [s] (*máximo*), [z] (*exaltar*), [ʃ] (*xícara*), o aprendente hispânico, inevitavelmente, recorrerá a sua língua materna para os contrastes. Nesse momento, a Análise Contrastiva auxilia para o desenvolvimento da pronúncia ao se conseguir realçar ao aluno semelhanças e diferenças fonéticas das duas línguas para fonemas que existem nas duas línguas.

No entanto, um outro ponto crucial nesse processo de aprendizagem é o da entonação, mais especificamente, a paralinguística, uma vez que ultrapassa o valor linguístico e permite ao aprendente dominar mais adequadamente intenções na interação, conseguindo congrega o aspecto emocional do processo, o foco relativo ao objetivo comunicacional e as relações pragmáticas inseridas no âmbito cultural, como polidez. Araújo (2014) ressalta que a entonação paralinguística deve ser interpretada em conjunto com os conteúdos léxico-gramaticais e fatores pragmáticos. A autora explicita que

[...] na entonação emocional, podemos verificar os traços de expressão pessoal do interlocutor, seus laços de afetividade e espontaneidade. Já a entonação de foco incide sobre a melodia do enunciado, apontando para determinadas partes onde está presente a relevância do discurso do interlocutor. A entonação de cortesia, por sua vez, se ocupa dos efeitos de intensificação ou atenuação da mensagem transmitida no discurso. [...] Por isso, acreditamos que o fenômeno linguístico da entonação não ocupa um lugar secundário no processo de aquisição da Competência Comunicativa, mas influencia de maneira direta nas várias competências (ou subcompetências) que a conformam. (ARAÚJO, 2014, p. 36-37)

Disso decorre que a competência sociocomunicativa é desenvolvida pensando a esfera cultural, sem se desconsiderar a dimensão fonética e enfatizando a relevância de se associar a isso o desenvolvimento de habilidade pragmática, principalmente se observando contexto de uso. Nesse ponto, pronúncia e entonação respaldam o falante para que esse conjunto possa se desenvolver, dimensionando suas competências nos domínios interacional, discursivo e estratégico; em outros termos, como assegura Araújo (2014, p. 38), “um falante necessita

‘saber agir’ diante de regras de intenção e atos de fala, ‘saber selecionar’ enunciados adequados a um determinado contexto e ‘saber usar’ estratégias para evoluir no seu processo de comunicação”.

Dessa forma, fundamentalmente, a percepção de que uma atividade oral poderia ser resumida a apenas decodificação não encontra eco na nossa abordagem, visto que primamos pela pronúncia e pela entonação, e sobretudo, pela construção sociocultural de significação para o que o aprendente diz, ou seja, nossa compreensão prevê que o trabalho com a pronúncia passa pela interlíngua, com as adequações na pronúncia de entonações que denotem as perspectivas de ordem sociocultural para uma construção de interações que ratifiquem a ideia de que o hispânico desenvolveu a competência comunicativa esperada para se inserir em situações reais de uso da língua com brasileiros.

A primeira categoria selecionada para o relato é **uso de preposição sem contração**; para sua consecução, foi solicitada uma narrativa simples, após exposição pelo docente sobre o uso de preposições no Português do Brasil, do trajeto que eles faziam de casa até a escola. Trata-se de um aspecto inerente à gramática espanhola e que no Português do Brasil só se usa em casos nos quais o núcleo do sujeito vem precedido de artigo, o verbo na posição canônica está no infinitivo e a preposição antecede o artigo (Chegou o momento de os alunos hispânicos entenderem o uso de preposições!) ou com aquelas que não admitem contração, como por exemplo entre e até.

Para os alunos hispânicos, principalmente em se tratando de uma turma iniciante, é bastante complexo alterar seu uso em relação a preposições, ocasionando sempre muita dificuldade no processo de oralidade (a escrita não está em pauta neste artigo), o que ficou comprovado no decorrer da audição das narrativas. A partir do resultado inicial, explanamos por contraste os usos diversos nas duas línguas, o que propiciou que eles pudessem utilizar os conhecimentos da língua espanhola<sup>2</sup> e aplicá-los para uma transferência positiva.

Como resultado, em uma tarefa posterior, com uma atividade prevendo a composição de um mapa de localização no qual as preposições foram usadas como forma de indicar lugar, origem e meio, os aprendentes alcançaram um domínio muito consistente das preposições a, até, de, em, entre, para e por. Eles conseguiram utilizar as preposições que não admitem contração sem dificuldades e conseguiram desenvolver o entendimento para as preposições que necessitam de contração, redimensionando a regra da língua espanhola e realizando a

---

<sup>2</sup> Os conhecimentos a que nos referimos são da ordem do uso, uma vez que boa parte dos alunos não tem domínio das regras prescritas pela gramática normativa.

transferência conceitual para adequação ao uso em Português do Brasil, inclusive relativamente a utilizações típicas de oralidade, como pra/pro/pras/pros, dum, num.

A outra categoria selecionada para este relato é **uso de vogais fechadas/abertas**, que configura uma outra dificuldade bastante verificada entre hispânicos. A tarefa consistia em pares de palavras com vogais abertas e fechadas para repetição em voz alta; na sequência, palavras em contraste com o espanhol e, por fim, frases com palavras que apresentavam os dois casos.

Cabe ressaltar que a variação de uso no Brasil precisou ser observada para que os alunos pudessem entender que fechamento e abertura de vogal no Português do Brasil têm relação direta com regiões específicas que realizam de um modo ou de outro as pronúncias. Para eles, esse esclarecimento foi bastante revelador, já que viver em São Paulo também é estar em contato com diversidade linguística brasileira em várias situações sociocomunicativas.

Na realização da tarefa, a primeira dificuldade foi a percepção de que o ritmo em espanhol é silábico e em português é acentual, ou seja, os hispânicos demonstraram problemas para a realização da sílaba tônica em suas pronúncias, por vezes, confundindo o som aberto ou o som fechado com a tonicidade e a atonicidade, mais especificamente nos casos sem acento gráfico. Apesar disso, por contraste, foi possível fazê-los perceber como identificar a tonicidade e diferenciá-la de som aberto e de som fechado, nas vogais anteriores /é/ e /ê/ e posteriores /ó/ e /ô/, foco da tarefa.

A 3ª categoria selecionada para o relato, **pronúncias de fricativas alveolares vozeadas e desvozeadas – [s] e [z]**, foi trabalhada tanto para exercitar a pronúncia quanto de entender entonações fundamentais que levam o aluno a compreender como as palavras em Português do Brasil são faladas, visto que, neste caso, a surda constitui-se apenas de um ruído e a sonora apresenta também pulsos glotais, o que gera grande dificuldade ao falante de espanhol, principalmente os de /z/ intervocálico, como em ‘mesa’, ‘lisa’.

Em Português do Brasil, em início de sílaba, o uso é uniforme, o que não ocorre em final de sílaba, com variedades diversas conforme as regiões brasileiras. Disso decorrem três questões a se trabalhar com os hispânicos: a produção desvozeada em início de sílaba, a vozeada e ainda as variadas possibilidades de acordo com a região brasileira. Para tanto, salientamos a distinção das fricativas vozeadas no que respeita às desvozeadas pela duração da fricção, para que os alunos pudessem perceber que as surdas são mais longas que as sonoras e que, em início de sílaba, a consoante surda tem aproximadamente o dobro da duração da sonora.

Outro dado pertinente para o entendimento dos hispânicos relaciona-se ao fato de que, no Português do Brasil, a fricativa /s/ é que tem assimilação do traço de vozeamento regressivo, tanto em posição interna (te[s]te, me[z]mo) quanto em posição de fronteira (mai[s] forte, mai[z] velho); todavia, em posição final de palavra antecedendo pausa, permanece o desvozeamento (CÂMARA JR., 2001[1970]), o que gera mais dificuldades para o hispânicos por igualmente precisar entender como funcionam as variações fonéticas de acordo com as regiões.

Com vistas a trabalhar as pronúncias, propusemos exercícios de repetição a partir de palavras faladas isoladamente, com recurso de exercícios fonoaudiológicos, bem como frases curtas nas quais havia a presença de palavras com os casos a exercitar. A partir disso, elaboramos uma atividade com travalínguas que contivessem palavras em sequência tanto com os sons vozeados quanto com os sons desvozeados. Nesta atividade, eles escolheram um travalíngua para estudar e dizer em voz alta lendo e depois sem realizar a leitura, falando com a entonação declarativa.

O trabalho com travalínguas trouxe respostas importantes, já que uniu pronúncia e entonação, além de se conseguir fazer contrastes com travalínguas em espanhol. Nesse sentido, cumprimos nosso objetivo por os aprendentes terem se dedicado ao aspecto entonacional e nesse item isso ter valido para que a pronúncia chegasse muito próxima à totalidade de acertos em fala espontânea por meio dos travalínguas, ou seja, foi perceptível que os alunos puderam constatar as diferenças entre surda e sonora, inclusive na posição de fronteira, inicialmente pela audição e na sequência pela própria pronúncia e pela pronúncia dos colegas de sala.

Um à parte imprescindível refere-se a alguns alunos que associaram a grafia distinta ao som idêntico, pronunciando o som quando a grafia era correspondente, mas apresentaram dificuldade quando não o era, como em beleza e Brasil, questionando-se sobre a grafia que eles conheciam para Brasil como Brazil e por isso a associação com o som vozeado, apesar de a grafia ser com s.

Posto isso, entendemos que a metodologia por tarefas compôs um cenário de aprendizagem profícuo, observado o processo utilizado para a consecução das propostas a partir dos objetivos pretendidos, isto é, ocorreu uma dinâmica na execução da tarefa que proporcionou aos aprendentes uma prática que uniu aspectos linguísticos e paralinguísticos sempre em direção ao uso real em situações reais de interação.

Além disso, é significativa a certeza de que a aprendizagem é um processo que leva o aluno a acumular conhecimentos e habilidades que permitirão, por exemplo, evitar

transferência por generalização ou algo que decorra de semelhanças das línguas, o que com a Análise Contrastiva nos permitiu, ao longo do processo de realização das tarefas, identificar e avaliar a produção do aluno, com intervenção do docente como aquele mediador que refletirá o que e o porquê da dificuldade, propondo uma reelaboração do processo de aprendizagem com vistas ao êxito.

Assim, com base em Long (2011) e em Savignon (1983), podemos afirmar que o contexto comunicativo fundamenta, em certa medida, o sucesso dos aprendentes hispânicos em relação às três categorias por nós analisadas, uma vez que é necessária uma múltipla visão do processo, em que variáveis de aprendizagem precisam ser observadas. Savignon (1983, p. 57) apresenta quatro categorias, a saber:

[a] Quem: as variáveis do aprendiz, incluindo sexo, faixa etária, nível de educação formal, conhecimento de outras línguas, inteligência, necessidades, atitudes e personalidade;

[b] O que: competência comunicativa, compreendendo seus quatro componentes: competências gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica;

[c] Onde: contextos ou situações de aprendizado de L2, envolvendo o nível de formalidade do processo de instrução, quantidade de tempo dedicada, modelos e tipo de acesso à L2; e

[d] Como: estratégias e processos que permeiam o processo de aprendizagem, tais como a interação com a L2, estilos de aprendizagem, processos cognitivos e abordagens para o ensino e aprendizagem. (SAVIGNON, 1983, p. 57)

Para além dos dados linguísticos e do processo de aprendizagem, em nosso relato, aditivamente é fundamental o entendimento de que os hispânicos mantêm interesse em aprender o Português do Brasil sob objetivos variados, mas que nessa relação de interculturais de aprendizagens, eles não prescindem de suas origens, principalmente os bolivianos, tanto que não preterem suas origens socioculturais, com efetiva participação nos coletivos de bolivianos que funcionam em vários locais da cidade de São Paulo, sendo o ¡Sí, yo puedo!<sup>3</sup> o que mais se destaca, além da feira na Praça Kantuta<sup>4</sup>.

Nesse ponto, citamos Resende (2018, p. 884) que acentua: “a resistência à aculturação e/ou ao entrosamento com os brasileiros faz com que esses imigrantes formem guetos, dentro dos quais continuam falando sua língua materna”, o que corrobora nossa percepção dos perfis que reconhecemos em sala de aula, isto é, há o interesse pela aprendizagem do Português do Brasil como uma maneira a mais de acesso e não como uma troca de *status* sociolinguístico.

---

<sup>3</sup> <<https://www.facebook.com/ProjetoSiYoPuedo>>.

<sup>4</sup> <<http://www.boliviacultural.com.br/port/artigo/praca-kantuta-prepara-se-para-revitalizacao-em-2018>>.

## Conclusão

O artigo propôs um relato de experiência via percurso de ensino baseado na competência comunicativa, área de pesquisa bastante desenvolvida nas últimas décadas quando se trata de ensino de L2. No nosso caso, valemo-nos deste arcabouço teórico-metodológico para mostrar nossa abordagem metodológica via atividades orais com foco na interação visando à compreensão oral tanto dos falantes quanto dos ouvintes.

Nesse princípio, ressaltamos que a seleção de três categorias de ordem fonomorfológica para nosso relato – uso de preposição sem contração, uso de vogais fechadas/abertas e pronúncias de fricativas alveolares vozeadas e desvozeadas – revela como nossa defesa de que é necessário elaborar metodologias específicas para o ensino de Português do Brasil para falantes de espanhol encontra sustentação teórica nos vários trabalhos que aqui citamos.

Além disso, nosso aporte teórico, ao relacionar a competência comunicativa, interlíngua e o método de aprendizagem por tarefas em contraponto com a análise contrastiva, sustenta nossa estratégia de busca pelo êxito do objetivo sociocomunicativo em nossas aulas, isto é, que os aprendentes hispânicos, ao frequentarem uma turma formada apenas por falantes de espanhol, apropriam-se mais efetivamente dos processos sociolinguísticos mobilizados nas aulas, o que corrobora nossa perspectiva de que a interlíngua funciona como um acelerador de interações em seus diversos domínios.

Dessa forma, amparados em Grannier (2002), assumimos que, no ensino de línguas, especificamente no de Português do Brasil para Hispânicos, metodologias variadas devem ser adotadas, de modo a situar isso num contínuo de distâncias e de proximidades entre a língua do aprendente e a língua-alvo. Assim, acreditamos que possamos chegar a resultados mais satisfatórios tanto da perspectiva do aluno quanto de nossas práticas.

## Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

ALONSO, R. Português para falantes de Espanhol: aspectos chave na formação de professores. **Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa**. Simpósio 27. Università del Salento, 2017.

ALVAREZ, M. L. O. A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas. CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS, 2012. Salvador. **Anais**. Bahia: UFBA, 2012.

ALVES, C. F. A contribuição da análise contrastiva e de um corpus de erros para o desenho de um dicionário de espanhol para aprendizes brasileiros. **Cadernos de Letras**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 89-98, jul. 2011.

ARAÚJO, M. L. **Entonação das interrogativas e das declarativas do português brasileiro falado em Minas Gerais: Modelos para o Ensino de Línguas**. 2014. 235 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

CÂMARA JR, J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2001 [1970].

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

FRANCO, M. M. S.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva. **Revista Desempenho**, v. 10, n.1, p. 4-22, jun. 2009.

FROSI, V. M. **Estudo de erros produzidos com artigos por aprendizes de língua italiana: Um subsídio para o ensino/aprendizagem**. 1997. 432 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997.

FULGÊNCIO, L. A otimização de estratégias didáticas através da Análise Contrastiva. **Revista de Italianística**, XXVI, p. 73-90, 2013.

GASS, S. M.; SELINKER, L. **Second Language Acquisition: an introductory course**. 3. ed. New York: Routledge, 2008.

GRANNIER, D. M. Uma proposta heterodoxa para o ensino de Português a falantes de espanhol. In: JÚDICE, N. (Org.). **Português para Estrangeiros: perspectivas de quem ensina**. Niterói: Intertexto, 2002. p. 57-80.

GRANNIER, D. M. Dificuldades de comunicação devidas a faltas de pronúncia. In: SIMÕES, A. R. M.; CARVALHO, A. M.; WIEDEMANN, L. (Orgs.). **Português para falantes de espanhol**. Campinas: Pontes Editores, 2004. p. 175-182.

LONG, M. H. Methodological principles for language teaching. In: LONG, M. H.; DOUGHTY, C. J. **The handbook of language teaching**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2011. p. 373-397.

MACKAY, A. **Input, Interaction and Corrective Feedback in L2 Learning**. Oxford: Oxford University Press, 2012.

MAGRO, M. C. Análise Contrastiva e Análise de Erros: um estudo comparativo. **Cadernos de Linguística e Teoria da Literatura Ensaio de Linguística**, Belo Horizonte, v. 3, p. 124-133, 1980.

MENDES, E. Pluricentrismo linguístico, ensino e produção de materiais de Português LE no PPPEL. In: ALVAREZ, M. L. O. GONÇALVES, L. (Orgs.). **O Mundo do Português e o Português no Mundo Afora: especificidades, implicações e ações**. Campinas: Pontes, 2016. p. 293-310.

MORENO, C.; FERNÁNDEZ, G. M. E. **Gramática Contrastiva del español para brasileños**. Madri: SGEL, 2007.

MULON, K. B. G.; VARGAS, S. L. Materiais didáticos na internet para ensino de português como língua estrangeira. **Revista Ao Pé da Letra**, v. 16.1., 2014.

NORRIS, J. M. Identifying rating criteria for task-based EAP assesment. In: HUDSON, T. D.; BROWN, J. D. (Eds.). **A focus on language test development: expanding the language proficiency construct across a variety of tests**. Honolulu, III: University of Hawai Press, 2001.

RABASSA, Y. A Emergência da Especialidade de Ensino de Português para Hispanofalantes no Brasil. **Revista Helb**, ano 4, n. 4-1, 2010.

RESENDE, M. Notas sobre o ensino de português como língua estrangeira: aspectos universais e particulares – das línguas e dos falantes. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 12, n. 2, p. 871-891, abr./jun. 2018.

SANTOS, S. A competência oral: uma abordagem por tarefas. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 12, n. 2, p. 1000-1020, abr./jun. 2018.

SAVIGNON, S. **Communicative Competence: theory and classroom practice**. United States of America: Addison-Wesley, 1983.

SCARAMUCCI, M. A área de Português para Falantes de Espanhol no Brasil. **Portuguese Language Journal**, n. 7, 2013.

SCHMIDT, R. The role of conciousness in second language learning. **Applied Linguistics**, n. 11, p. 129-158, 1990.

SIMÕES, A.; CARVALHO, A.; WIEDEMANN, L. **Português para falantes de espanhol**. Campinas: Pontes, 2004.

SWAIN, M. Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development. In: GASS, S. M.; MADDEN, C. G. **Input in Second Language Acquisition**. Rowley, MA: Newbury House, 1985. p. 235-253.

SWAIN, M. The Output Hypothesis: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J. P. **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. UK: Oxford University Press, 2000. p. 97-114.

SWAIN, M. The Output Hypothesis: Theory and Research. In: HINKEL, E. **Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning**. Volume I. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005. p. 471-483.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step Towards Second Language Learning. **Applied Linguistics**, Oxford, vol. 16, n. 3, p. 371-391, 1995.

TRAGANT, E.; MUÑOZ, C. La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera. In: MUÑOZ, C. (Ed.). **Segundas lenguas: Adquisición en el aula**. Barcelona: Ariel, 2000. p. 81-105.

### **Sobre o autor**

*Flavio Biasutti Valadares* ([Orcid iD](#))

Doutor em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); com estágio pós-doutoral na Universidade Presbiteriana Mackenzie. mestre em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ); graduado em Letras - Português e especialista em Linguística pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). É professor do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) - Campus São Paulo.

Recebido em março de 2020.

Aprovado em maio de 2020.