

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA HISPANO-FALANTES: UMA PROPOSTA A PARTIR DO ENSINO DE LÍNGUAS BASEADO EM TAREFAS¹

Antonio Rediver Guizzo *
Fernanda Gabina Alvarenga Fioravanti **
Paula Mackarena Miranda Oyarzo ***

Resumo: A Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) acolhe estudantes de países latino-americanos e da região do Caribe em seus cursos de graduação e pós-graduação. Nesse contexto, o objetivo da pesquisa é investigar opções didáticas que possibilitem aquisição de competências em Português Adicional e forneçam suporte linguístico e cultural aos estudantes para a realização de tarefas (ações comunicativas reais) em contextos universitários variados. No artigo, apresenta-se o trabalho desenvolvido a partir da tarefa “apresentação”, as opções didáticas realizadas, os materiais selecionados, as atividades propostas (pré-tarefas e tarefas) e alguns dos resultados obtidos. A pesquisa é financiada pela instituição por meio de bolsas de iniciação científica.

Palavras-chave: Português língua adicional. Ensino de Línguas Baseado em Tarefas. Neurociência Cognitiva.

PORTUGUÉS COMO LENGUA ADICIONAL PARA HISPANOHABLANTES: UNA PROPUESTA A PARTIR DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS BASADO EN TAREAS

Resumen: La Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA) acoge estudiantes de países latinoamericanos y de la región del Caribe en sus cursos de graduación y pos graduación. En este contexto, el objetivo de esta investigación es investigar opciones didácticas que posibiliten adquisición de competencias y habilidades en Portugués Adicional y fornecer soporte lingüístico y cultural a los estudiantes para la realización de tareas en contextos universitarios. En el artículo, se presenta el trabajo desarrollado a partir de la tarea de “Presentación”, las opciones didácticas realizadas, los materiales seleccionados, las actividades propuestas y algunos de los resultados obtenidos. La investigación es financiada por la institución por medio de becas de iniciación científica.

Palabras clave: Portugués Lengua Adicional. Enseñanza de Lenguas Basado en Tareas. Neurociencia Cognitiva.

Introdução

A Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) foi criada com a missão institucional de formar recursos humanos aptos a contribuir com a integração latino-americana, com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional, visando à construção de sociedades mais justas e igualitárias no continente latino.

Para realizar tal missão, a instituição visa à construção e compartilhamento de saberes que possam apontar para soluções democráticas aos problemas latino-americanos, e uma das metas para a promoção da construção e compartilhamento

desses saberes é acolher estudantes de países latino-americanos e da região do Caribe.

No campo do ensino de línguas, promove-se a adoção do bilinguismo – os estudantes estrangeiros que ingressam na UNILA (a grande maioria composta por hispano-falantes) estudam disciplinas de Português como língua adicional, e os estudantes brasileiros estudam disciplinas de Espanhol como língua adicional.

Nesse contexto, o artigo origina-se das especificidades e dificuldades encontradas nas práticas docentes voltadas ao ensino de Português Língua Adicional, assim como, das discussões realizadas no curso de licenciatura Letras Português e Espanhol como Línguas Estrangeiras – LEPLE.

Durante a pesquisa, discutiram-se aportes teóricos que orientam o ensino de línguas, fez-se a análise dos materiais didáticos destinados ao ensino de Português Língua Adicional/Estrangeira e elaborou-se uma sequência de aprendizagem² que pudesse atender às necessidades observadas na comunidade universitária.

Na elaboração da sequência de aprendizagem, houve a discussão sobre os aportes teóricos, materiais e atividades que visam à aquisição e desenvolvimento de competências necessárias para a interação em contextos universitários em nível básico. No artigo, apresenta-se o trabalho desenvolvido para fornecer aos estudantes suporte linguístico e cultural para realizar uma das primeiras ações de linguagem praticadas na universidade, a tarefa de “apresentar-se” em contextos com variados níveis de formalidade.

Neste trabalho, primeiramente, foi debatido os pressupostos do ensino de línguas baseado em tarefas. Em seguida, dividiu-se o artigo nas seções “a importância dos conhecimentos prévios”, “a outra língua”, “o gênero ‘apresentação’”, “estruturas linguísticas” e “falando português”. Cada uma dessas seções representa uma parte da sequência de aprendizagem elaborada, por isso, ao lado dos aportes teóricos que orientaram a produção da sequência, destacaram-se as opções didáticas, os textos escolhidos e as atividades desenvolvidas para possibilitar a realização das tarefas propostas.

A turma selecionada para a aplicação da pesquisa era composta por alunos de diferentes países da América Latina (Chile, Bolívia, Paraguai e Costa Rica), que cursavam a disciplina Português Adicional Básico. Os estudantes eram de diferentes cursos de graduação (“Música”, “Letras, Artes e Mediação Cultural” e “Saúde

Coletiva”) e, com exceção de uma aluna colombiana, nunca haviam estudado a língua portuguesa antes de ingressarem na UNILA.

O Ensino de Línguas Baseado em Tarefas

O *Ensino de Línguas Baseado em Tarefas* (ELBT) é uma abordagem didática de ensino de línguas que pretende possibilitar o desenvolvimento de competências linguísticas e culturais necessárias para a execução de ações no mundo, voltadas a objetivos comunicativos específicos, tais como pegar um ônibus, fazer um pedido em um restaurante, comprar um objeto, pedir informações, etc. Nesse sentido, o ELBT, como observa Luce (2009), pode ser visto como desdobramento do *Ensino Comunicativo de Línguas* (ECL), proposta que já havia incorporado “a dimensão social ao conceito de competência”. (LUCE, 2009, p. 16). No entanto, podemos buscar a diferença entre as duas propostas no fato de, no ELBT, como observa Pinto (2011), a tarefa é “[...] uma atividade na qual o aluno se implica a fim de conseguir cumprir um objetivo não-linguístico, mas para o qual precisa de um meio linguístico.” (PINTO, 2011, p. 29).

Desse modo, o ensino por tarefas centra-se no sentido das práticas sociais, estabelecendo estrita relação entre processos pedagógicos e necessidades comunicativas oriundas de contextos de interação reais. Sob essa perspectiva, uma sequência de aprendizagem desenvolvida a partir dos pressupostos do ELBT aborda as estruturas linguísticas secundariamente, isto é, algumas formas linguísticas que possivelmente podem ser utilizadas na realização da tarefa são destacadas, mas não há obrigatoriedade na utilização de determinada forma durante a realização da tarefa. Como Willis (1996) ressalta, o objetivo do ELBT é possibilitar a resolução de situações comunicativas, a utilização de diferentes formas deve ser livre, visto que, nas interações reais, as trocas de sentidos são espontâneas e não restritas à utilização de estruturas específicas (salvo as restrições advindas dos gêneros, da posição social dos interlocutores, etc.). Por isso, conforme Jorge Pinto (2011) observa, também é fundamental no ELBT que os estudantes sejam “[...] expostos às características do discurso espontâneo, pois têm de ser preparados para o mundo real: pessoas que falam rapidamente, que usam abreviaturas, linguagem vaga, isto é, aspectos muitas vezes não abordados em situação de aula.” (PINTO, 2011, p. 29).

Em síntese, podemos definir o ELBT como uma abordagem metodológica que viabiliza a constituição de propostas didáticas de ensino de línguas segundas, adicionais ou estrangeiras por meio de

[...] amostras e situações de comunicação autênticas, isto é, que possuam um intuito comunicativo baseado na troca de informação, no diálogo entre interlocutores com um propósito verdadeiro, que não seja primordialmente conectado com a preocupação com práticas que visem a acurácia linguística em detrimento do foco no significado. (LUCE, 2009, p. 20).

A partir de tal perspectiva, na elaboração da sequência de aprendizagem, delimitou-se como contexto das interações verbais o ambiente universitário e, a partir desse contexto, houve a seleção de algumas tarefas comunicativas que foram consideradas mais recorrentes nas primeiras interações dos estudantes estrangeiros na Universidade em variadas situações.

Para fornecer aos alunos insumo linguístico e cultural necessários para a realização das tarefas propostas, foi apresentado na sequência de aprendizagem, amostras de situações de comunicação autênticas e não autênticas, as características do “gênero apresentação” e estruturas linguísticas necessárias para a realização das tarefas.

Pelo nome de “gênero apresentação”, por falta de um termo mais apropriado, denomina-se por tarefas linguísticas que se desdobram para além de cumprimentos iniciais, perguntas retóricas sobre o estado do interlocutor e despedidas. Foi proposto aos estudantes o cumprimento de tarefas nas quais as apresentações constituem parte da estrutura de ações de linguagem direcionadas a diferentes propósitos comunicativos possíveis em contextos universitários – por exemplo, “você é um estudante do primeiro semestre de uma universidade brasileira e está com dificuldade em realizar a matrícula em algumas disciplinas no sistema online da instituição, procure o coordenador do seu curso e solicite ajuda”, “o professor pede aos estudantes que se apresentem e falem algumas características importantes sobre a cultura de seus países” etc.³

Desta forma, em diálogo com as proposições do ELBT, procurou-se atender os três requisitos básicos de uma tarefa destacados por Willis (1996): o significado da atividade deve ser mais importante que a forma (*meaning-based*), deve existir um objetivo comunicativo a ser atingido (*goal*), um resultado deve ser produzido

(*outcome*); e desta forma, a sequência de aprendizagem foi organizada em três fases: a pré-tarefa, a tarefa e a pós-tarefa. No entanto, os objetivos e desenvolvimento de cada fase diferenciam-se em certos pontos das proposições dos autores.

À fase da pré-tarefa, destinou-se as seções “a importância dos conhecimentos prévios”, “a outra língua”, “o gênero ‘apresentação’” e “estruturas linguísticas”; à fase da tarefa, destinou-se a seção “Falando português”; e por fim, para a fase da pós-tarefa, destinou-se uma revisão, discussão e autoavaliação das “apresentações” realizadas, e também, atividades de “reforço” de estruturas linguísticas não compreendidas satisfatoriamente. Na sequência, apontam-se os objetivos, estratégias didático-pedagógicas, atividades sugeridas e aportes teóricos que orientaram a pesquisa.

A importância dos conhecimentos prévios

Ausubel (*apud* MOREIRA; MASINI, 2011), na teoria da Aprendizagem Significativa, destaca importância da operação cognitiva de integração de conhecimentos novos a esquemas cognitivos pré-existentes. Para o autor, os conhecimentos prévios atuam como subsunções que integram os novos conhecimentos aos saberes já estabelecidos e ordenados hierarquicamente na estrutura cognitiva prévia. Ou seja, quando práticas didáticas enfatizam a compatibilidade entre novos conteúdos e os saberes já adquiridos, a estrutura cognitiva modifica-se, amplia-se e diversifica-se de forma mais eficiente, possibilitando melhor ancoragem e processamento das novas informações. Desse modo, a principal característica de tal perspectiva é contrapor-se a modelos pedagógicos nos quais a aprendizagem é caracterizada pelo acúmulo/depósito de conhecimentos de forma arbitrária, mecânica e não contextualizada, sem relação significativa com conhecimento prévio do estudante.

A Neurociência Cognitiva, semelhantemente, observa que o processo cognitivo humano evoluiu a partir da necessidade de testar hipóteses e gerar padrões de condutas. A cognição humana, ao contrário da compreensão assinalada de aprendizagem mecânica, não opera por meio da absorção contínua de conteúdos, como uma espécie de arquivo ou memória digital, mas por meio do funcionamento de uma complexa rede de operações neurofisiológicas e

neuropsicológicas adaptadas evolutivamente para se transformar estrutural e fisiologicamente frente à necessidade de resolução de novos problemas (CONSENZA; GUERRA, 2011).

No âmbito do ensino de línguas, aportes teóricos da Aprendizagem Significativa e da Neurociência Cognitiva apontam à possibilidade de, no desenvolvimento de competências linguísticas e culturais em língua estrangeira, partir dos conhecimentos que os estudantes apresentam sobre a própria língua, fazendo-os refletirem sobre as ações de linguagem que praticam nas interações sociais em língua materna, assim como, sobre as dimensões culturais, simbólicas e ético-existenciais implicadas nessas interações.

Nesse sentido, na sequência de aprendizagem, após a apresentação da proposta das tarefas relacionadas ao ato de apresentar-se em diferentes contextos acadêmicos, com a intenção de cumprir diferentes propósitos comunicativos, antes de iniciar a exposição dos estudantes à língua alvo (português), promoveu-se uma reflexão sobre características da língua materna (espanhol). O objetivo era demonstrar na língua espanhola características que, para a realização da tarefa, deveriam ser observadas no português, tal como a seleção de expressões, palavras e formas de tratamento adequadas à formalidade do contexto interacional e ao propósito comunicacional da interação verbal.

Para promover essa discussão, anteriormente, foi solicitado a alunos de diferentes países da América Latina (e de diferentes turmas) que informassem como possivelmente interagiriam (em espanhol) nos contextos sugeridos. Alguns dos contextos sugeridos e das respostas obtidas foram: a) Você precisa se apresentar em uma reunião de alunos de diferentes cursos (*Hola, me llamo Paula, soy chilena y estudio Letras/ Chile – Magallanes*); b) No primeiro dia de aula, o professor pede aos alunos que se apresentem e falem algo sobre seu país de origem (*Buen día, mi nombre es José, vengo de la ciudad de Medellín, me gusta mucho la bandeja paisa, pues para nosotros los paisas es la comida típica./ Colombia – Medellín*); c) No primeiro dia de “x” disciplina, o professor pergunta aos alunos suas aspirações para o futuro (*Hola, me llamo Leonardo, empecé mi carrera hace un año, estudio odontología, y, bueno, mis aspiraciones al terminar mis estudios son desempeñarme en un trabajo donde me sienta a gusto y obtener los conocimientos necesarios para hacerlo./ Argentina – Mendoza*). Além das “apresentações” informadas pelos alunos, foram selecionados como materiais linguísticos autênticos, dois vídeos de canais do

youtube nos quais *vloggers* apresentavam-se e falavam um pouco sobre a própria vida (nome, idade, onde viviam, o que estudavam, etc.).

Depois de assistir os vídeos e ler as “apresentações” coletadas, foi proposto aos alunos que discutissem com os colegas sobre expressões, palavras e forma de tratamento que são utilizados em diferentes contextos de interação, assim como, observar diferenças e semelhanças entre a forma como interagiriam nos contextos informados e a forma observada nos materiais apresentados.

Durante a atividade, os alunos debateram sobre as diferenças linguísticas que havia nos exemplos, e observaram que, em alguns casos, as diferenças apontavam mais para uma escolha do enunciador do que uma exigência da situação comunicativa. Além disso, como a turma era composta por diferentes nacionalidades (paraguaios, colombianos, costa-riquenhos, chilenos e bolivianos), os estudantes, a partir dos exemplos apresentados e dos comentários feitos pelos colegas paraguaios, também observaram uma tendência maior à informalidade no espanhol utilizado no Paraguai.

Após a discussão sobre os diferentes usos linguísticos, solicitou-se aos estudantes que classificassem pelo grau de formalidade as “apresentações” e justificassem essa classificação com elementos linguísticos extraídos dos exemplos.

As atividades sobre a própria língua foram muito profícuas para preparar “o olhar” dos alunos à diversidade de recursos linguísticos utilizados em português. Além de que, foi perceptível que a observação comparativa aguçou o interesse pelas estruturas linguísticas utilizadas em contextos diversos, pelas diferenças de registros em situações com diferentes níveis de formalidade e pelas dimensões culturais e identitárias manifestas nas interações.

A outra língua

Depois de “estimular” os conhecimentos prévios aos quais se pretendia relacionar com os conteúdos em português, iniciou-se a exposição dos alunos à língua alvo com a apresentação inicial do problema a ser resolvido na seção: perceber como ocorrem no português as diferenças linguísticas observadas em espanhol.

Do mesmo modo, como material linguístico não-autêntico, foram apresentadas respostas de estudantes brasileiros (de diferentes estados) sobre

como interagiriam em certos contextos universitários, tais como: a) Você é apresentado a outro estudante da universidade e inicia uma conversa (– *E aí, beleza?*/ – *Beleza e você?*/ – *De boa.*/ Foz do Iguaçu-Paraná); b) No primeiro dia de aula, o professor pede aos estudantes que se apresentem e falem algo sobre o lugar de onde vieram (*Olá, meu nome é Lucas, sô de Minas Gerais. O estado é famoso pelo queijo e pelas montanhas.*/ Belo Horizonte-Minas Gerais); c) Você precisa mandar um e-mail para o professor perguntando como será a apresentação de um trabalho (*Olá Professora Tania, eu sou a Bruna da turma de FAL. Eu fiquei com dúvida sobre o trabalho que você passou na última aula, será que você pode dizer de novo como vai ser a apresentação?*/ São Paulo-São Paulo). Como material linguístico autêntico, também ocorreu a seleção de dois vídeos de canais do *youtube* nos quais *vloggers* apresentavam-se e falavam um pouco sobre a própria vida (os vídeos foram vistos primeiramente sem transcrição do áudio e, depois, com a transcrição para facilitar a compreensão, visto que a velocidade da fala dos *vloggers* e a pronúncia “não-didatizada” dificultava consideravelmente a compreensão dos estudantes).

A primeira atividade realizada com os alunos foi a organização de um glossário com as palavras e expressões presentes nos materiais selecionados. O objetivo principal não era apresentar uma tradução das palavras, mas destacar usos linguísticos recorrentes em interações reais semelhantes às tarefas propostas. Alguns dos termos selecionados e das explicações propostas foram: a) “Então”: *Entonces. Palabra generalmente usada para unir oraciones. En este caso “Então, a primeira é que eu nasci dia 21 de março de 87, então eu tenho 26 anos”, al ser usada al comienzo de la frase, tendria mas un uso de “bueno”;* b) “Não foi legal”: *Que no fue bueno, que alguna situación o cosa no fue agradable. Puede tener dos sentidos, uno como algo “bueno” y otro con el sentido de dentro de la ley;* c) “eu ganhei”: *“Yo gane”, en español el uso de “ganhar alguma coisa” es sinónimo de “obtener” algo o de que me dieron alguna cosa;* d) Coisa: *Palabra que puede ser usada en muchos sentidos, refiriendose a cosas y situaciones, semejante a la palabra “wea” usada en Chile. En colombia, el termino que es usado en contextos semejantes es “vaina”.*

Na segunda atividade, assim como se procedeu com os textos em espanhol, os alunos deviam organizá-los em uma escala de formalidade (do mais informal ao

mais formal) e justificar a resposta a partir dos recursos linguísticos utilizados nos materiais.

Na terceira atividade, os estudantes deveriam comparar os textos em espanhol e português e justificar quais poderiam ser considerados semelhantes quanto ao grau de formalidade. Em geral, os alunos apontaram três equivalências: a) - *Hola, un gusto, ¿como estás?* / - *Bien, ¿y tú?* / - E aí, beleza? / - Beleza e você? / - De boa.; b) *Hola, me llamo Paula, soy chilena y estudio Letras.* / Oi, o meu nome é Fernanda, eu sou de Foz do Iguaçu e estudo Letras.; c) *Mi nombre es Diego, vengo de la zona costera de Ecuador, Manabi. En mi pueblo van muchos turistas, la comida de mar es muyf rica y todos de niños practicamos surf.* / - Olá, meu nome é Lucas, sô de Minas Gerais. O estado é famoso pelo queijo e pelas montanhas.

Nessa seção da sequência de aprendizagem, como já observado, salientaram-se principalmente os recursos discursivos e linguísticos recorrentemente utilizados para denotar o grau de formalidade nas interações reais e importantes para a execução das tarefas propostas. As atividades também foram desenvolvidas com o propósito de expor os estudantes a uma ampla variedade de usos linguísticos recorrentes nas interações entre falantes nativos. Como se tratava de estudantes em contexto de imersão, a exposição a diferentes usos linguísticos também os encorajou a trazerem à aula exemplos e dúvidas decorrentes do convívio na universidade e na comunidade de Foz do Iguaçu.

O “gênero apresentação”

Depois de salientar elementos discursivos, linguísticos e lexicais presentes em “apresentações” provenientes de diferentes contextos de formalidade, objetivou-se realçar recursos composicionais do gênero. Conforme observa Bakhtin (2003) “[...] a diversidade das modalidades de diálogo cotidiano é extraordinariamente grande em função do seu tema, da situação e da composição dos participantes”. (BAKHTIN, 2003, p. 262). Por isso, como esclarecido anteriormente, para aproximar-se do uso real da língua, optou-se por denominar “gênero apresentação” situações que envolviam saudações, cumprimentos, perguntas retóricas sobre o interlocutor e despedidas orientadas por propósitos comunicativos específicos e de ocorrência frequente em contextos de interação universitários (apresentar-se no primeiro dia de

aula, solicitar determinada informação a um professor, ser apresentado a outro estudante).

Embora seja possível uma infinidade de formas de interação no contexto universitário e o ELBT preconize a livre escolha de recursos linguísticos e discursivos pelo estudante, na seção em que se estudaram as características do gênero, optou-se por pré-determinar uma estrutura potencial para o “gênero apresentação”, que também orientou (mas não determinou) a realização das tarefas propostas.

A estrutura potencial compôs-se em cinco “passos”: a) Saudação/interpelação (obrigatória na estrutura apresentada) – contato inicial com o interlocutor por meio de um cumprimento (bom dia, olá etc.) ou por meio de uma interpelação (desculpe, com licença, “viu” etc.); b) Pergunta retórica (facultativa, a presença dependeria do contexto de interação, dos participantes, das estratégias comunicativas selecionadas etc.) – perguntas sobre o estado do interlocutor (tudo bem? beleza? etc.); c) Apresentação pessoal (facultativa, a presença depende do contexto de interação, dos participantes, das estratégias comunicativas selecionadas etc.) – informar nome e/ou outros dados pessoais ao interlocutor; d) Propósito Comunicacional (obrigatório) – o desenvolvimento do “objetivo” da interação (fazer uma solicitação, dar informações pessoais etc.); e) Despedida (obrigatório) – saudações finais (tchau, até etc.).

A opção em delimitar uma estrutura potencial orienta-se, em certa medida, na leitura de LUCE e FINGER (2008) do conceito “Foco na Forma” de Long e Robinson (1988). Para os autores, direcionar a atenção dos alunos a certos aspectos linguísticos durante a pré-tarefa não significa necessariamente instrução gramatical descontextualizada, mas estratégia pertinente para salientar estruturas linguísticas recorrentes em contextos de interação verbal semelhantes. Nesse sentido, dialogando também com uma perspectiva sociosemiótica dos gêneros, procurou-se tornar mais evidente “a correlação direta entre a organização funcional da linguagem e o contexto de situação” (VIAN; LIMA-LOPES, 2005, p. 32). Pretende-se assim, a partir da proposição de uma estrutura, aumentar o repertório não só de palavras e expressões, mas também de outros recursos discursivos a serem utilizados nas produções dos alunos.

Depois de apresentar a estrutura potencial, foi solicitado aos alunos que observassem nos exemplos da seção “a outra língua” a recorrência dessa estrutura

e sua relação com a situação e formalidade de cada contexto. Por exemplo, em “Olá, meu nome é Lucas, sô de Minas Gerais. O estado é famoso pelo queijo e pelas montanhas.”, os alunos observaram que, no enunciado, utiliza-se o item lexical “Olá” para a saudação, palavra que representa maior formalidade que o “Hola” em espanhol no português brasileiro (BAGNO; CARVALHO, 2015); escolha que se justifica pelo contexto de interação – “Apresentar-se na primeira aula de uma disciplina e falar um pouco da região de onde veio”.

No mesmo enunciado, os alunos observaram que não ocorreu o “passo” pergunta retórica, por ser dispensável naquele contexto, mas houve a ocorrência inevitável do “passo” apresentação pessoal. Já “O estado é famoso pelo queijo e pelas montanhas” foi considerado como “propósito comunicacional”.

Estruturas linguísticas

Depois de observar a estrutura potencial do “gênero apresentação”, iniciou-se a exploração dos recursos linguísticos que seriam necessários para a realização das tarefas.

Primeiramente, retomam-se alguns itens lexicais presentes nos exemplos da seção “A outra língua”, com o objetivo de ressaltar palavras e expressões que geralmente ocasionam dúvidas aos estudantes de Português Básico quanto ao sentido e contextos de uso.

Em seguida, houve a apresentação de algumas estruturas da língua. Entre elas, os artigos definidos, indefinidos e algumas preposições (para, em, por e de) que, isoladamente, não apresentaram dificuldade para os alunos. No entanto, a questão que se abordou, e que apresentou certa complexidade, foram os casos de contração entre as preposições e os artigos definidos e indefinidos. Nesse ponto, foi elaborada uma divisão entre contrações obrigatórias (que ocorrem tanto na fala quanto na escrita) e contrações circunstanciais (que geralmente ocorrem na fala e dificilmente ocorrem na escrita). Por exemplo, como obrigatórias explicou-se a contração das preposições “de”, “em” e “por” e com os artigos definidos; como circunstanciais, apontou-se para o fato de que, na língua oral e em algumas interações escritas em contextos informais, é também recorrente a contração da preposição “para” com os artigos definidos (“pra”, “pros” etc.) e da preposição “em” com os artigos indefinidos (“num”, “numa” etc.). Ainda destacou-se que, em

contextos orais informais, pode-se observar a contração das preposições “de” e “para” com os artigos indefinidos, gerando ocorrências sonoras como “dum”, “duns”, “duma”, “prumas” etc., que muito raramente aparecem na língua escrita e são de difícil compreensão para estudantes de nível inicial pela ausência da imagem visual da palavra.

Ainda nessa seção, abordou-se o uso dos pronomes, apontando questões como formalidade e informalidade e diferenças de utilização entre língua escrita e língua oral nas funções de sujeito, objeto direto e objeto indireto. A intenção era destacar particularidades, tais como a ênclise como forma de uso preferencial dos pronomes oblíquos no registro escrito e a substituição dos pronomes oblíquos pelos pronomes do caso reto no registro oral da língua; a utilização de “senhor” para tratamento formal; a diferença de formalidade entre “você” e “*usted*”, a diferença de sentido da palavra “gente” no espanhol e no português; o uso reiterado das formas “para/pra nós”, “para/pra vocês”, “para/pra ele”, “para/pra gente” no lugar dos pronomes que exercem função de objeto indireto; o uso recorrente do pronome “tu” com a conjugação verbal da terceira pessoa do singular substituindo a conjugação da segunda pessoa (“tu quer”).

Para auxiliar na compreensão das estruturas linguísticas, elaborou-se uma série de exercícios estruturais de preenchimento de lacunas. Cada exercício apresentava informações sobre o contexto de interação, diferentes opções de preenchimento e solicitação de justificativa da escolha de determinada forma.

Por exemplo, para auxiliar na compreensão da recorrente substituição do pronome “nós” pela expressão “a gente” no registro oral do português brasileiro, foram propostos exercícios como: a) _____ (*A gente não gosta/ Nós não gostamos*) *de ter aula no sábado. (contexto: diálogo entre estudantes)*. O objetivo do exercício era que os alunos compreendessem a predominância da utilização da expressão “a gente” no registro oral informal, assim como a diferença entre “a gente” no português e “la gente” em espanhol.

Outro exemplo de exercício proposto foi: b) *Professor, a gente entrega o trabalho _____ (para/pra/para o/pro) _____ (você/senhor)? (contexto: diálogo entre estudante e professor)*. O objetivo era possibilitar aos estudantes a compreensão de que a formalidade da situação pode determinar a forma linguística utilizada, assim como observar que o pronome “você” não apresenta traços de formalidade como “*usted*” em espanhol. Foi observado também

que é característica da cultura brasileira a constituição de relações sociais mais informais. Os estudantes observaram ainda que, em seus países, as relações de assimetria são mais destacadas no trato entre professores e alunos.

Outro exercício proposto foi: c) - *Você avisou ao João que vai ter prova hoje?* - *Eu _____ (lhe avisei/ avisei ele).* (contexto: diálogo entre estudantes). A intenção era demonstrar, no registro oral do português brasileiro, a recorrente substituição dos pronomes oblíquos por pronomes pessoais do caso reto, caso que não acontece no espanhol.

Além disso, também foram apresentados, em uma perspectiva contrastiva com o espanhol, três tempos verbais: presente, pretérito imperfeito e pretérito perfeito, pois nesse contexto, os três tempos seriam suficientes para o desenvolvimento das tarefas. Embora as tarefas propostas demandassem solicitações em contextos de relações sociais assimétricas, optou-se por não apresentar o futuro do pretérito, tempo geralmente utilizado em português para solicitações em situações de maior formalidade, para evitar um excesso de informações nesse momento do aprendizado.

Outra opção no trabalho com os verbos foi apresentar uma tabela de conjugação verbal com “ele”, “ela”, “você”, “tu” e “a gente” como “pronomes” da terceira pessoa do singular. Paralelamente, como dito anteriormente, foi explicada a recorrente substituição da conjugação do “tu” no português brasileiro e o sentido da expressão “a gente” (o uso gramatical de tu e vós foi apresentado secundariamente, para que os alunos conhecessem essas conjugações verbais, mas sem a intenção de propor sua utilização).

Desse modo, tentou-se a conciliação no trabalho com as estruturas linguísticas, uma abordagem estrutural dedutiva, a partir de exercícios com preenchimento de lacunas, com uma reflexão indutiva sobre as questões socioculturais dos contextos interacionais propostos. Além da reflexão sobre questões gramaticais e/ou do registro formal da língua, as opções apresentadas para os estudantes demandavam uma reflexão sobre o uso concreto da linguagem em diferentes contextos de interação verbal, buscando o desenvolvimento da competência cultural (reconhecimento das diferenças entre contextos variados) e da competência sociolinguística (reconhecimento dos diferentes registros da língua e adequação a diferentes situações comunicativas). A competência discursiva (capacidade de interpretar e elaborar textos combinando recursos gramaticais, usos

socioculturais e características dos gêneros) e a competência estratégica (capacidade de utilizar diferentes estratégias para atingir um objetivo comunicacional) foram desenvolvidas de forma mais consistente na elaboração das tarefas propostas.

Falando Português

Após as seções descritas acima, iniciou-se a orientação final para a produção da tarefa. Conforme já exposto, todas as reflexões e atividades propostas destinaram-se a proporcionar aos alunos insumo linguístico e cultural para a realização das tarefas; além disso, também a proposição e condução das tarefas manteve constante preocupação com o contexto fornecido pelas situações comunicativas que, em nosso caso, surgiam a partir de possíveis ações com a linguagem que os alunos poderiam ter de realizar no ambiente universitário.

Nessa perspectiva, as tarefas propostas partiam todas da mesma situação inicial *“Eres un estudiante de primer semestre en una universidad de Brasil...”* e, posteriormente, diversificavam-se em contextos e propósitos comunicativos variados, tais como *“...y estas con dificultades en realizar la matricula en el sistema online de la universidad y necesitas pedir ayuda para la coordinadora de tu curso”*, *“...y un alumno de tu clase se presenta ante ti y pide para entrar en tu grupo de trabajo. tú aceptas y le dices lo que tiene que hacer”*, *“...y el profesor pide a los estudiantes que se presenten y hablen algunas características importantes de la cultura de sus países”*, *“...y necesitas hacer tu documento de la biblioteca, pida informaciones a la secretaria sobre que documentos necesitas presentar y cuánto tiempo necesita para estar lista”*, etc. Nessa etapa, as orientações preocuparam-se, sobretudo, em possibilitar que os alunos atingissem o propósito comunicativo, sem intervenções para correções sobre as estruturas linguísticas, mas apenas esclarecimentos sobre os contextos propostos.

A proposta de tarefa, inicialmente, voltava-se à interação verbal e realizou-se através da encenação, entre os alunos, das situações comunicativas apresentadas nas tarefas. O posterior registro escrito, como destacado, foi um artifício utilizado para reforçar o aprendizado.

A seguir, foram apresentados e analisados exemplos das resoluções expostas pelos estudantes às tarefas propostas em sua forma escrita.

No primeiro exemplo, a situação proposta era: “Você faltou no dia da prova porque estava doente. No início da aula, você precisa informar para o professor o motivo de sua ausência, apresentar o atestado médico que comprova que você estava doente e pedir para fazer a prova em outra data”.

A: *Professo*, eu não pude vir no dia da prova.

P: E porque motivo não *vino* esse dia?

A: Porque eu tinha uma consulta *medica*, *ental* não poderia vir.

P: *Voce* tem um atestado medico?

A: Sim, eu tenho *isso* aqui.

P: Bom, *dar* para mim isso

A: *Profe*, eu queria *sabe sim* eu posso fazer a prova outro dia ou *sim* voce pode hoje ta bem para *mi*.

P: Ta bom, eu vou fazer umas provas no sábado *por a tarde*, então *voce vai para* fazer a prova, *va ser em salon* 302.

A: Obrigado *profe*.

No exemplo, podem-se observar interferências advindas da influência da língua materna (espanhol) no processo de aquisição do português: a) a ocorrência de “vino”, por exemplo, do verbo “venir” em Espanhol; b) o registro de “*sim*” no lugar de “se”, que pode ser interpretado como uma interferência do vocábulo “*si*” do espanhol, somada à memória visual da palavra “sim” do português, visto que no espanhol a conjunção condicional e o advérbio de afirmação possuem a mesma grafia; c) a escrita de “*mi*” no lugar de “mim”; d) a ausência da contração entre “por” e “a”; e) a utilização do vocábulo “*salon*”; f) a elaboração de duas diferentes hipóteses para o emprego do verbo “ir” na tarefa – “*vai para fazer*” e “*va ser*”.

No caso de “ental”, também se pode inferir que houve uma interferência do conhecimento da ocorrência fonética da letra “L” no final de palavras em português somada com não compreensão fonética do traço nasal de “ão”.

Já na utilização de “profe”, observa-se a intenção do aluno de apresentar no registro escrito as particularidades observadas no registro oral da língua com a intenção de demonstrar conhecimento de expressões informais no português.

No exemplo abaixo, para a mesma proposta comunicativa do anterior, observamos um aluno que apresentou pouquíssimos problemas na realização da tarefa em sua forma escrita.

Eu: Olá professor, tudo bem?

Prof: Oi, sim João, tudo. E você?

Eu: Tudo também. Professor, o Cristian falou para você porque eu não consegui vir ontem fazer a prova?

Prof: É ele me falou que você ficou doente. Não é?

Eu: Isso! Eu tinha *um dor* de cabeça muito forte e tive que ir para o *ponto de atendimento*. Mas eu pedi para o doutor me fazer um *comprovante*, falei para ele que eu tinha que fazer a sua prova e ele fez este *comprovante* aqui.

Prof: Sem problema! Quando você acha que pode fazer a prova, não esqueça que a gente não tem muito tempo, temos que seguir com o cronograma.

Eu: Eu acho que pode ser hoje mesmo, eu já tinha estudado.

Prof: Ótimo. Pegue uma cadeira lá no final da sala, vou *te* trazer a prova então.

Neste caso, pode-se observar a interferência do espanhol na troca de gênero em “*um dor*”; a falta de um item lexical mais específico para a situação comunicativa em “comprovante” e “ponto de atendimento”; o uso concomitante da segunda e terceira pessoa em “você” e “te”, muito comum também entre falantes nativos; a compreensão do uso das expressões “então” e “a gente”; e o grau de formalidade elegido pelo aluno, que preferiu a forma “professor” e a não utilização da forma “profe”.

Após a apresentação das tarefas na forma oral e escrita, voltou-se a trabalhar questões focalizadas na utilização de recursos e estruturas linguísticas, buscando esclarecer as dúvidas que surgiram na elaboração das atividades.

Considerações finais

Ao longo desse artigo, apresentou-se uma sequência de aprendizagem desenvolvida, principalmente, a partir de proposições do *Ensino de Línguas Baseado em Tarefas* (ELBT). Também se buscou orientar o trabalho a partir de perspectivas que ressaltam a importância dos gêneros nas interações verbais reais e, conseqüentemente, nas práticas de ensino – área com consistentes trabalhos em língua materna, mas ainda não tão difundida na área de ensino de línguas estrangeiras/adicionais. Além desses referenciais teóricos, buscou-se o diálogo com aportes da Neurociência Cognitiva e com a Teoria da Aprendizagem Significativa, principalmente quanto a questões que ressaltam a importância dos conhecimentos prévios na ancoragem e aprendizados de novos conhecimentos.

A sequência de aprendizagem, conforme relatada, foi aplicada em uma turma de Português Adicional Básico da UNILA. Após a análise dos resultados percebidos no aprendizado dos alunos e nova reflexão sobre os aportes teóricos e estratégias

didáticas utilizadas tanto na elaboração quanto aplicação do material, observou-se uma resposta positiva, acima da esperada, na realização das tarefas propostas.

Por exemplo, foi observado que a forma utilizada de análise e sugestão de uma estrutura potencial de gênero possibilitou aos estudantes a compreensão de diferentes estratégias de interação verbal, principalmente no que tange à formalidade das situações, sem determinar um “modo” fixo de interação, o que sempre foi o objetivo deste trabalho. Ainda quanto a questões referentes à formalidade das interações, foi possível observar que os exercícios estruturais contextualizados (completar lacunas) facilitaram o entendimento de escolhas discursivas que são diferentes em espanhol e português, como também diferem entre os próprios países de origem dos estudantes (como a tendência à informalidade no trato com professores). Também se observou que a opção por também estudar estruturas linguísticas recorrentes nas interações verbais cotidianas consideradas gramaticalmente incorretas (“pra”, “pros”, “dum”, “duns”, “duma”, “prumas”, uso concomitante da segunda e terceira pessoas em “você” e “te”, o uso recorrente do pronome “tu” com a conjugação verbal da terceira pessoa do singular etc.) esclareceu diversas dúvidas quanto a enunciados que os estudantes já tinham ouvido em diferentes interações verbais, mas não conseguiram compreender.

Entre essas e outras observações, pode-se concluir que a sequência proposta apresentou uma contribuição favorável para o desenvolvimento das competências discursivas, estratégicas, sociolinguísticas e culturais dos estudantes de Português Adicional Básico, principalmente por possibilitar uma reflexão linguística que abarcou diferentes usos e estratégias discursivas.

NOTAS

* Antonio Rediver Guizzo é docente e coordenador do Mestrado em Literatura Comparada (PPGLC/UNILA – Foz do Iguaçu - PR). Docente do curso de Letras Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras (LEPLE/UNILA – Foz do Iguaçu - PR). antonioredguizzo@gmail.com

** Fernanda Gabina Alvarenga Fioravanti é discente do curso de Letras Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras (LEPLE/UNILA – Foz do Iguaçu - PR). Bolsista de Iniciação Científica-UNILA. fernandagabina.af@gmail.com

*** Paula Mackarena Miranda Oyarzo é discente do curso de Letras Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras (LEPLE/UNILA – Foz do Iguaçu - PR). Bolsista de Iniciação Científica-UNILA. paula.oyarzo@aluno.unila.edu.br

¹ Agradecemos à Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) pelo financiamento do projeto por meio de bolsas de Iniciação Científica.

² A sequência de aprendizagem pode ser visualizada pelo link: <<https://docs.google.com/document/d/19DdtnA709NvS5aYY39PQvltVsmEzsC3yKO67aB1DWjE/edit>>. Acesso em 26 nov. 2017.

³ Também cabe ressaltar que as tarefas propostas, embora denominadas “gênero apresentação”, diferem, na sua realização, das manifestações dos gêneros em contextos interacionais reais, visto que a realização das tarefas ocorreu, primeiramente, de forma oral e teatralizada na interação entre dois alunos e, em seguida, foram solicitadas de forma escrita, com o intuito de consolidar os conhecimentos adquiridos durante o desenvolvimento da sequência de aprendizagem, estratégia orientada em aportes da neurociência cognitiva voltada à área educacional, que sugerem o melhor desenvolvimento do aprendizado quando em diálogo com processos cognitivos diferenciados (CONSENZA; GUERRA, 2011) – oralidade e escrita, no caso.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos; CARVALHO, Orlene Lúcia de Sabóia. **Gramática Brasileña para hablantes de español**. São Paulo: Parábola, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CONSENZA, Ramon. M.; GUERRA, Leonor. B. **Neurociência e educação** - Como o cérebro aprende. São Paulo: Artmed, 2011.

LUCE, Maurício Seibel. **O ensino de língua estrangeira por tarefas**: um projeto com críticas de filmes. 185 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/21488>>. Acesso em 30 out. 2017.

LUCE, Maurício Seibel; FINGER, Ingrid. O ensino de línguas por tarefas: um exemplo prático de seqüência didática e o papel da saliência de elementos de gênero e de aspectos gramaticais nas etapas de pré e pós-tarefa. **Revista Língua & Literatura**, Frederico Westphalen, v. 10, n. 15 p. 19 – 41, Dez., 2008. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/view/84>>. Acesso em 30 out. 2017.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie F. Salzano, **Aprendizagem Significativa** - A Teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2011.

PINTO, Jorge. O ensino de línguas baseado em tarefas e o foco na forma: contributos para uma didática do PL2 em cabo verde. **Lingvarum Arena**, Universidade do Porto, Lisboa, v. 2, p. 27-41, 2011. Disponível em <http://www.clul.ulisboa.pt/files/jorge_pinto/Jorge_Pinto_Artigo_Lingvarum_Arena.pdf>. Acesso em 04 dez. 2017.

OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves de. Neurociências e os processos educativos: Um saber necessário na formação dos professores. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 18, n. 1, p. 13–24, Jan./abr., 2014. Disponível em:

<http://www.clul.ulisboa.pt/files/jorge_pinto/Jorge_Pinto_Artigo_Linguarum_Arena.pdf>. Acesso em 04 dez. 2017.

WILLIS, Jane. **A framework for task-based learning**. Harlow: Longman, 1996.

Recebido em: maio de 2017.
Aprovado em: novembro de 2017.