



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Instituto de Estudos da Linguagem/IEL

Laura Olivato Pereira

TEMAS COMO BASE DAS AULAS DE PORTUGUÊS PARA FALANTES DE ESPANHOL

Campinas

2021

Laura Olivato Pereira

TEMAS COMO BASE DAS AULAS DE PORTUGUÊS PARA FALANTES DE ESPANHOL

Monografia apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras – Português.

Orientadora: Prof^a Dr^a Patrícia Aparecida de Aquino

Campinas

2021

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem
Leandro dos Santos Nascimento - CRB 8/8343

P414t Pereira, Laura Olivato, 1999-
Temas como base das aulas de português para falantes de espanhol / Laura Olivato Pereira. – Campinas, SP : [s.n.], 2021.

Orientador: Patrícia Aparecida de Aquino.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Português para falantes de espanhol. 2. Sequência didática. 3. Análise linguística. 4. Temas. I. Aquino, Patrícia Aparecida de, 1970-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações adicionais, complementares

Palavras-chave em inglês:

Portuguese for Spanish speakers

Didactic sequence

Linguistic analysis

Theme

Titulação: Licenciado em Letras

Banca examinadora:

Guilherme Jotto Kawachi

Leandro Rodrigues Alves Diniz

Patrícia Aparecida de Aquino

Data de entrega do trabalho definitivo: 08-07-2021

BANCA EXAMINADORA:

Guilherme Jotto Kawachi

Leandro Rodrigues Alves Diniz

Patrícia Aparecida de Aquino

IEL/UNICAMP
2021

Ata da banca com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no processo de vida acadêmica do aluno.

AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora Prof^a Dr^a Patrícia Aquino, que me acolheu e mentoreou desde o início da graduação, que sempre me deu suporte para explorar as minhas ideias de pesquisa e que me guiou e inspirou no meu processo de desenvolvimento enquanto pesquisadora e professora de língua adicional.

Ao Instituto de Estudos da Linguagem e ao Centro de Ensino de Línguas da Universidade Estadual de Campinas, onde tive a oportunidade de aprender com um Corpo Docente extremamente capacitado, dedicado e comprometido com a formação de professores.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo financiamento de minha pesquisa de Iniciação Científica entre agosto de 2019 e agosto de 2020, que em muito contribuiu para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus pais que sempre, com muito esforço, investiram na minha educação e me apoiaram além do possível para que eu pudesse estudar e escolher a profissão que desejasse, e à minha irmã que dividiu os espaços e conversas de estudo comigo.

Ao Vini, que durante os últimos anos tem me apoiado não só na minha trajetória acadêmica, mas em todas as atividades que exerci enquanto aluna, pesquisadora e profissional.

À Dê e ao Tô, que me introduziram ao gosto pela leitura, escrita e estudo e que me influenciaram na decisão pela minha carreira.

E, finalmente, àquele que fez, faz e certamente continuará a fazer em minha vida muito além do que poderia pedir ou imaginar.

RESUMO

Esta pesquisa se situa na área de Linguística Aplicada ao Português Língua Adicional, se filia à Análise do Discurso francesa e tem como objetivo refletir acerca da importância dos temas nas aulas de português como língua adicional, com mais ênfase a essa relevância que tem se dado em trabalhos da área, principalmente enquanto base para a estruturação do ensino-aprendizagem por meio de uma reformulação da forma original da sequência didática, proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), na qual são trabalhadas a análise linguística e as habilidades comunicativas. Para tanto, realizou-se um levantamento bibliográfico acerca da sequência didática, das especificidades do ensino de português para falantes de espanhol, da análise linguística e dos temas. Ademais, foi feita uma análise dos materiais utilizados nas aulas de Português para Falantes de Espanhol (níveis I e II) e de Prática de Produção de Textos em Português para Estrangeiros, que aconteceram no Centro de Ensino de Línguas (CEL) na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) entre os anos de 2018 e 2021, a fim de que se observasse na prática como tal trabalho funciona. Os resultados obtidos mostram as reformulações necessárias a um trabalho com sequência didática nas aulas de português para falantes de espanhol e a relevância dos temas como princípio norteador.

Palavras-chave: Português para falantes de espanhol; Sequência didática; Análise linguística; Temas.

ABSTRACT

This research found in the area of Applied Linguistics to Portuguese as an Additional Language, is affiliated with Discourse Analysis and aims to reflect on the importance of themes in lessons of Portuguese as an additional language, with more emphasis on its relevance that has been given in works in the area, mainly as a basis for the structuring of the teaching-learning process through a reformulation of didactic sequence, proposed by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), in which linguistic analysis and communication skills are worked on. Therefore, a bibliographical survey was carried out on the didactic sequence, specifically on teaching Portuguese for Spanish speakers, linguistic analysis and themes. In addition, an analysis was done of the 'Portuguese for Spanish Speakers' lessons (levels I & II) and of the material of the discipline 'Practice of Text Production in Portuguese for Foreigners', which took place at the Language Teaching Centre (CEL) at the University of Campinas (Unicamp) between 2018 and 2021. This was done in order to observe in practice how such work is performed. The results obtained show the necessary reformulations for a work with didactic sequence in 'Portuguese for Spanish Speakers' lessons and the relevance of the themes as a guiding principle.

Keywords: Portuguese for Spanish speakers; Didactic sequence; Linguistic analysis; Themes.

RESUMEN

Esta investigación se ubica en el área de Lingüística Aplicada al portugués lengua adicional, está afiliada al Análisis del Discurso Francés y tiene como objetivo reflexionar sobre la importancia de los temas en las clases de portugués como lengua adicional, con mayor énfasis en la relevancia que se le ha dado en obras en el área, principalmente como base para la estructuración de la relación enseñanza-aprendizaje mediante una reformulación de la estructura original de la secuencia didáctica, propuesta por Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), en la que se trabajan el análisis lingüístico y las habilidades comunicativas. Para ello, se llevó a cabo una revisión bibliográfica sobre secuencia didáctica, las particularidades de la enseñanza del portugués a hispanohablantes, el análisis lingüístico y los temas. Además, se realizó un análisis de los materiales utilizados en las clases de Portugués para Hispanohablantes (niveles I y II) y Práctica de Producción de Textos en Portugués para Extranjeros, que tuvieron lugar en el Centro de Enseñanza de Idiomas (CEL) de la Universidad Estatal de Campinas. (Unicamp) entre 2018 y 2021, con el fin de observar en la práctica cómo funciona el trabajo desarrollado allí. Los resultados obtenidos evidencian la reestructuración necesaria para un trabajo con secuencia didáctica en clases de portugués para hispanohablantes y la relevancia de los temas como principio rector.

Palabras clave: Portugués para hispanohablantes; Secuencia didáctica; Análisis lingüístico, Temas.

Lista de Figuras

Figura 1 - Compreensão escrita: propaganda “libera esse trânsito”	28
Figura 2 - Análise linguística: imperativo	30
Figura 3 - Fluxograma: tema, gênero, AL	31
Figura 4 - Produção oral: vogais	32
Figura 5 - Compreensão oral: braços abertos	35
Figura 6 - Análise linguística	36
Figura 7 - Produção escrita	38
Figura 8 - Tema: notícias falsas	43
Figura 9 - Tema: trabalho escravo contemporâneo	44
Figura 10 - Texto sobre homenagem	45
Figura 11 - “Nossa cidade inteligente”	49
Figura 12 - Exercício de reescrita	50
Figura 13 - Léxico específico: “mobilidade urbana e poluição”	51
Figura 14 - Produção escrita: “Mobilidade urbana e poluição”	52

Lista de Abreviaturas e Siglas

AL	-	Análise Linguística
CEL	-	Centro de Ensino de Línguas
IC	-	Iniciação Científica
PLA	-	Português como Língua Adicional
SD	-	Sequência Didática

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. O TRABALHO COM A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E COM GÊNEROS	14
3. O TRABALHO COM A SEQUÊNCIA DIDÁTICA REFORMULADA NO ENSINO DE PORTUGUÊS PARA FALANTES DE ESPANHOL.....	18
3.1 Português para falantes de espanhol.....	18
3.2 Reformulação da sequência didática para o ensino de português para falantes de espanhol	20
4. A GRAMÁTICA NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL	24
5. A SEQUÊNCIA DIDÁTICA (RE)PENSADA NO CURSO DE PORTUGUÊS PARA FALANTES DE ESPANHOL	27
5.1 Apresentação da situação	27
5.2 Produção inicial.....	27
5.3 Módulos.....	27
5.3.1 Compreensão escrita	28
5.3.2 Análise linguística	29
5.3.3 Produção oral.....	31
5.3.4 Compreensão oral.....	34
5.3.5 Produção escrita	37
5.4 Produção final	38
6. O USO DE TEMAS NAS AULAS DE PORTUGUÊS PARA FALANTES DE ESPANHOL	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
REFERÊNCIAS	56

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho se situa na área de ensino de português como língua adicional¹ (doravante PLA), a partir de uma perspectiva discursiva do ensino de língua, e tem como principal objetivo refletir sobre a importância do uso de temas como base nas aulas de língua adicional. Além disso, busca discutir como os temas funcionam enquanto subsídios para a estruturação de uma disciplina de Português para Falantes de Espanhol que envolva: a escolha e uso dos gêneros discursivos, as habilidades comunicativas e linguísticas exploradas, o uso autêntico da língua e engajamento discursivo dos alunos.

Muitos autores se referem a "tema" de forma mais genérica, fazendo referência a "questões de relevância", e, portanto, em um sentido menos específico do que aquele com o qual o conceito está sendo entendido neste trabalho. O que se pretende expor aqui é que os temas talvez mereçam ainda maior atenção do que somente as questões de relevância, pois eles são cruciais no aprendizado de uma língua adicional e possuem extrema relevância para o aprendizado de línguas próximas (como português e espanhol), já que, como se verá, a língua não possui um léxico que se distribua em diferentes temas, ou seja, que signifique a mesma coisa em diferentes temas, mas, diferentemente disso, os itens lexicais se especificam por temas. Em outras palavras, uma palavra que signifique algo em um tema pode ter um significado completamente diferente em outro. Assim, ao aprender uma língua adicional, é preciso aprender a enunciar sobre determinados temas nessa língua.

Para melhor compreender o uso de temas como base nas aulas de PLA, mais especificamente no contexto de ensino para hispanofalantes, serão apresentados exemplos desse uso nas aulas de Português para Falantes de Espanhol, nos níveis I e II, e nas aulas de Prática de Produção de Textos em Português Língua Estrangeira, que aconteceram no Centro de Ensino de Línguas (CEL), na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), entre os anos de 2018 e 2021.

Cheguei à questão da relevância dos temas como resultado de um trabalho anterior, de Iniciação Científica (IC), financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sob orientação da Prof^a Dr^a Patrícia Aquino.

A pesquisa de IC foi desenvolvida a partir de questões e observações levantadas no período de trabalho como PAD (Programa de Apoio Didático, uma espécie de monitoria) na

¹ O trabalho lidará com a noção de língua adicional, entretanto, muitos dos autores mencionados usam o termo "língua estrangeira". Além disso, a nomenclatura utilizada no CEL/Unicamp é anterior às reflexões realizadas sobre o termo.

sala de aula de Português para Falantes de Espanhol I e II (LA 167 A e 267 B), no 1º e 2º semestres de 2018. A atuação enquanto PAD envolvia o acompanhamento das aulas, anotações, auxílio aos alunos e levantamento de materiais.

Durante esse processo identifiquei a ansiedade e a demanda por parte de alguns alunos da disciplina pela classificação gramatical do português e por aulas tradicionais de gramática normativa, ainda que alguns deles sequer dominassem a classificação no espanhol. Alguns alunos, por exemplo, se preocupavam em saber a classificação normativa de tempos verbais e sentiam que só sabiam a língua quando sabiam realizar essa classificação². Em contrapartida, a experiência permitiu que me deparasse com relatos de alunos que elogiaram a metodologia utilizada justamente por ela não se restringir a esta sistematização e classificação. Foi a partir desse cenário de identificação da demanda dos alunos que surgiram a curiosidade e o desejo de pesquisar mais a fundo como o trabalho de habilidades comunicativas podem (e devem) ocorrer concomitantemente ao trabalho com análise linguística.

Passei então a questionar se nas aulas observadas existia a união do trabalho com as habilidades comunicativas e com a análise linguística e como isso acontecia. A partir desse questionamento, comecei a me perguntar sobre o desenvolvimento dos materiais didáticos utilizados nas aulas, pois me pareciam com o que eu estava estudando na disciplina de Leitura e Escrita: teoria e prática (LA 204), no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp: uma sequência didática (doravante SD), que foi originalmente proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Entretanto, percebi também que havia diferenças entre os dois tipos de trabalho.

A pesquisa para responder a esses questionamentos aconteceu então na IC, e uma vez que esse trabalho foi finalizado (PEREIRA, 2020)³ e a resposta à questão inicial foi respondida (conforme veremos na sequência), uma nova pergunta me chamou atenção: qual era (e é) o papel e a importância dos temas nas aulas e no desenvolvimento da SD reformulada? Esta questão surgiu, pois, uma das diferenças importantes que percebi ao comparar o material com uma SD foi a relevância dada ao tema. Para respondê-la, foi feita uma análise dos materiais das aulas de Português para Falantes de Espanhol II e da disciplina de Práticas de Produção de

² Em seu livro *Preconceito linguístico* (2007), Marcos Bagno escreve sobre o mito de que “é preciso saber gramática para falar e escrever bem”, que advém do instrumento de poder e controle que foi dado à gramática, e faz com que os alunos acreditem que precisem da gramática para saber falar e escrever a língua “correta”. A demanda desses alunos, aliada ao fato de que eles não têm conhecimento metalinguístico das categorias gramaticais do espanhol, indica que esse mito não existe apenas no Brasil, mas está presente em outros países da América Latina.

³ A análise da reformulação da SD nas aulas de português para falantes de espanhol teve início em uma pesquisa de Iniciação Científica realizada pela autora, financiada pelo CNPq, entre agosto de 2019 e agosto de 2020. Nesse período foi publicado um artigo (ver PEREIRA, 2020) com as reflexões desenvolvidas até o momento.

Texto em Português para Estrangeiros.

Para atingir o objetivo de responder a essa segunda questão de pesquisa, será feita, em primeiro lugar, uma apresentação teórica da proposta de trabalho a partir de uma SD; depois, como exemplo, será exposta uma proposta reformulada de trabalho para o contexto de ensino de português para falantes de espanhol, que una o trabalho com habilidades comunicativas e análise linguística, e, por último será exposta uma reflexão acerca da importância do tema dentro deste trabalho.

2. O TRABALHO COM A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E COM GÊNEROS

A metodologia de ensino por SDs, segundo os próprios autores (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82), “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, sendo que a noção de gênero é por eles concebida como um instrumento de comunicação.

De acordo com Bakhtin (2011)⁴, referência nos estudos sobre gêneros, o gênero do discurso é um enunciado relativamente estável e uma unidade da comunicação discursiva. Por ser uma unidade relativamente estável, é passível de análise em seus diferentes aspectos e essa análise detalhada é considerada uma ferramenta produtiva para sala de aula, pois pode auxiliar os professores a levarem seus alunos a refletirem sobre as características de diferentes gêneros específicos e, a partir disso, produzirem textos nesses gêneros.

Os gêneros são base da SD, e, portanto, diferentes aspectos deles podem ser trabalhados em diversos módulos: de análise linguística, de compreensão escrita, de compreensão oral, de produção oral e de produção escrita. Eles permitem que os alunos se conscientizem sobre diferentes elementos do gênero, desenvolvam habilidades de compreensão e escrita, inclusive com a adequação às diferentes situações de interação presentes no cotidiano dos discentes.

Isso é essencial, uma vez que o uso da linguagem, como afirmado por Diniz, Stradiotti, Scaramucci (2009), “requer não apenas a manipulação de formas e regras linguísticas, mas também o conhecimento de regras de comunicação para que o desempenho não seja apenas gramaticalmente correto, mas também socialmente adequado” (p. 296). Isto vale tanto para um falante nativo quanto para um não nativo, pois os alunos de PLA devem ser capazes não só de fazer uso das regras gramaticais da língua portuguesa, mas também de se relacionarem, compreendendo e produzindo enunciados orais e escritos coerentes no interior de gêneros adequados a cada contexto.

Conforme afirma Bakhtin (2011), o emprego da língua efetua-se na forma desses enunciados orais e escritos, e eles refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo de utilização da língua, se servindo de um conteúdo temático, de um estilo de linguagem e de uma construção composicional.

Segundo o autor, o conteúdo temático é um domínio de sentido de que se ocupa o gênero. As cartas de amor, por exemplo, têm como conteúdo temático as relações amorosas. é

⁴ Obra publicada originalmente em russo com o título *Estetika Sloviésnova Tvórtchestva*. Edições Iskustvo, Moscou, 1979.

importante ressaltar que o conteúdo temático não se trata de um assunto específico. Enquanto o gênero cartas de amor têm como conteúdo temático as relações amorosas, o assunto específico seria uma declaração de amor, ou um rompimento, por exemplo.

O estilo é a seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado. Alguns exemplos de estilo são: oficial, como em discurso parlamentares, e familiar, como em mensagens de WhatsApp para um amigo próximo.

A construção composicional é o modo de organizar e estruturar o texto. Em cartas, por exemplo, a construção composicional conta com dados pessoais (endereço, data etc.); dêiticos e despedida.

Assim, por meio de diferentes gêneros é possível explorar diferentes formas linguísticas e diversas esferas de comunicação.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) afirmam que a finalidade da SD é a de ajudar o aluno a ser capaz de produzir um gênero discursivo e assim permitir que ele escreva ou fale de maneira mais adequada em uma dada situação de comunicação.

Segundo os autores os objetivos gerais da SD são, então:

preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhe instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e de falar; desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de autorregulação; construir nos alunos uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 93).

A estrutura de base de uma SD que os escritores apresentam segue este esquema: apresentação da situação - produção inicial - módulo 1 - módulo 2 - módulo 3 - produção final.

Na apresentação da situação, pensada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), deve ser descrita a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, expondo-os, assim, a um projeto de comunicação que será realizado na produção final. Essa descrição deve ser explícita para que os discentes compreendam o melhor possível a situação de comunicação que será trabalhada. Para isso, pode-se indicar que os estudantes pensem sobre: qual gênero será abordado? A quem se dirige a produção? Que forma assumirá a produção? Quem participará da produção?

É também nessa etapa da apresentação que se preparam os alunos para a produção inicial - a primeira tentativa de realização do gênero. Na etapa da primeira produção, os propositores da SD explicam que é possível fazer uma avaliação das capacidades já adquiridas

pelos alunos e ajustar as atividades e os exercícios previstos na SD às necessidades e dificuldades da turma. Ou seja, com a produção inicial, sabe-se o que é preciso trabalhar para desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos e, com os instrumentos de linguagem próprios ao gênero, se pensará na preparação para a realização da produção final.

Na etapa dos módulos, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem que estes sejam constituídos por várias atividades e exercícios, que relacionem a leitura e a escrita, e que irão fornecer as ferramentas necessárias para a produção do gênero. Isto é, nessa fase os gêneros serão trabalhados de maneira sistemática e aprofundada.

Os módulos devem levar à construção progressiva do conhecimento sobre o gênero, devem ser feitos de modo ordenado e cada atividade deve dar base para a realização da subsequente.

Os autores consideram a modularidade como o princípio geral no uso das SDs, que parte da “perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades interacionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes” (idem, p. 93).

Por último, os autores apontam que a SD é concluída com uma produção final, na qual o aluno pode pôr em prática a construção de conhecimento realizada durante os módulos. Nessa etapa é possível que tanto alunos quanto professores façam uma avaliação do desempenho final. Dessa maneira, o planejamento de uma produção textual a partir de uma SD prevê que se trabalhe do mais complexo - a produção inicial - para o simples - os módulos - e no fim com o mais complexo de novo - a produção final.

Além disso, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem que se faça um trabalho centrado nas marcas de organização características de determinado gênero, isto é, formas linguísticas que são histórica e socialmente ligadas a algum gênero. Exemplos de marcas de organização são o emprego de tempos verbais - o passado é característico de uma reportagem jornalística, por exemplo - e a maneira como são utilizados e inseridos os discursos diretos - utilizados em transcrições de entrevistas, por exemplo.

Tem-se então que, como abordado por Cristovão (2009), nessa proposta a aprendizagem é um processo espiralado em que se capta o novo transformando o que já existe. Assim, os conhecimentos já dominados são expandidos e transformados. Na progressão em espiral, acontece o reencontro com objetos de ensino em diferentes etapas da aprendizagem - o mesmo objeto pode ser trabalhado em diferentes momentos a depender do interesse em desenvolver determinada complexidade na tarefa.

Os gêneros são tipos de enunciados relativamente estáveis, e, como posto

anteriormente, são caracterizados por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo. Segundo Fiorin (2006), o estilo compreende uma seleção de meios linguísticos - meios lexicais, fraseológicos e gramaticais - dependendo da esfera comunicativa em que se produz o texto. No artigo de opinião, por exemplo, há frequente uso de orações enunciativas e exortativas, devido à sua trama argumentativa, que busca informar e convencer o leitor. Em um convite, por exemplo, há recorrente uso de verbos no imperativo, em enunciados como “venha conhecer o novo espaço”.

Percebe-se então que no interior da atividade com a SD é previsto o trabalho com questões relativas à sintaxe, à morfologia e até mesmo à ortografia, o que se prevê no módulo de análise linguística. Isso porque “ao produzir um texto, o aluno confronta-se forçosamente com problemas provenientes desses domínios” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Dentro da SD é então possível realizar o trabalho com a “sistematização gramatical”, associado ao desenvolvimento das habilidades comunicativas.

3. O TRABALHO COM A SEQUÊNCIA DIDÁTICA REFORMULADA NO ENSINO DE PORTUGUÊS PARA FALANTES DE ESPANHOL

O trabalho com a SD e com os gêneros nas aulas de português para falantes de espanhol justifica-se pois, como Dell’Isola (2009) declara, o aprendizado da língua adicional que se utiliza dos gêneros discursivos abre espaço para a compreensão e produção do aprendiz, pois o torna apto a “respeitar regras socialmente estabelecidas para o uso linguístico em circunstâncias específicas de produção textual, no que se refere à seleção adequada do modo de apresentação do discurso e da forma mais apropriada de empregar a língua estrangeira aprendida” (p. 119). Assim, gêneros como entrevistas orais ou escritas, programas de televisão, artigos científicos, contos etc. podem ser usados na SD para levar os estudantes a conhecerem como estes gêneros se dão e como são usados e produzidos na língua que se está estudando.

Além de desenvolver as habilidades comunicativas dos alunos, como afirma Cristovão (2009), no trabalho com os gêneros há espaço para a sistematização do conhecimento gramatical. Tanto uma como outra são ferramentas indispensáveis para o aluno se apropriar da língua estudada.

Além disso, o processo espiralado torna a SD uma eficaz alternativa no ensino de português para hispanofalantes, pois retomar conhecimentos é essencial no aprendizado de língua adicional, para que o aluno não esqueça o que já aprendeu, mas possa usar esse saber em novas situações.

Contudo, para o ensino de língua adicional, se fazem necessárias algumas adaptações na SD. É também preciso considerar cada contexto específico, que, no caso, é de português para estudantes universitários, falantes de espanhol.

3.1 Português para falantes de espanhol

O Brasil é um destino escolhido por muitos estudantes estrangeiros, tanto de graduação como de pós-graduação, uma vez que conta com universidades públicas de alta qualidade e com grandes e influentes polos de pesquisa, que atraem mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos⁵. Segundo o Ministério de Relações Exteriores (2020), dentre as principais motivações para o aprendizado de português dos falantes de espanhol encontra-se a mobilidade estudantil, especialmente em nível de graduação e pós-graduação.

Na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), por exemplo, os hispanofalantes representam um grande número dos estrangeiros que frequentam a

⁵ Essa realidade, entretanto, tem mudado nos últimos anos e, principalmente durante a pandemia causada pela COVID-19 o número de intercambistas que vieram ao Brasil diminui.

Universidade (MONDIN *et al.*, 2007). Eles podem se matricular em um curso de português específico para falantes de espanhol, que tem os níveis I e II, cada um com duração de um semestre. Este curso permite melhor adaptação à universidade e abre oportunidades no âmbito acadêmico.

O ensino de português para falantes de espanhol, então, se faz presente e possui características específicas devido à proximidade entre as duas línguas. Segundo Lombello, El-Dash, Baleeiro (1983), esse contexto de ensino deve ser diferente dos cursos para outros estrangeiros. Uma das diferenças é que deve haver mais cuidado na análise de aspectos lexicais contrastantes entre português e espanhol e problemas específicos, como o uso de preposições. Sugere-se então que se faça “uma análise contrastiva entre as duas línguas para poder focalizar estes problemas no preparo de um curso para falantes de espanhol que aborde todos os aspectos relevantes sem se tornar ou redundante ou lento demais” (LOMBELLO; EL-DASH; BALEEIRO, 1983, p. 127). De acordo com Grannier (2000), existe a necessidade de estimular o aluno a tomar consciência das diferenças entre as duas línguas, mais especificamente por meio da análise contrastiva. Ela pode ser desenvolvida por meio de exercícios de leitura, nos quais os estudantes podem comparar as diferentes convenções ortográficas nas duas línguas; na escrita, com correção do professor e depois reescrita do aluno; exercícios de tradução e outros exercícios de apreensão de regularidades da língua portuguesa em qualquer nível (fonético, fonológico, lexical, morfossintático).

Segundo Rodrigues (2013, p. 8), “diferentemente do que acontece em outros contextos de ensino, é possível exigir mais dos alunos em termos de compreensão e produção de textos em virtude da proximidade entre as línguas portuguesa e espanhola”.

Além de poder exigir mais dos alunos nesta questão, a proximidade entre as línguas pode permitir que a comunicação entre os alunos e professores seja fluida, pois no contexto das aulas de português para falantes de espanhol, desde o primeiro nível, o professor pode ministrar e conversar com os aprendizes em português e ser entendido por eles.

Apesar dessas especificidades, como todo ensino de língua adicional, é preciso ensinar os alunos de modo a torná-los capazes de utilizar as habilidades comunicativas para interação, uma vez é preciso saber usar a língua em diferentes práticas sociais. Conforme consta no Manual do Candidato do Exame Celpe-Bras, partindo de uma visão da linguagem como uma ação conjunta de participantes com um propósito social, e considerando língua e cultura como indissociáveis, o conceito de proficiência consiste no “uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo. Nesse sentido, a prática da linguagem tem de levar em conta o contexto, o propósito e o(s) interlocutor(es) envolvido(s) na interação com o texto” (BRASIL,

2006, p. 3).

Logo, como também já mencionado anteriormente, no âmbito do ensino de português para falantes de espanhol, deve haver um trabalho que prepare os alunos para agir em situações autênticas de comunicação (isto envolve também um trabalho com gramática e vocabulário, que são importantes na elaboração de textos orais ou escritos), tendo em mente as especificidades desse ensino.

O que entra em questão, então, é como, na prática, a proposta adaptada de uma SD, conforme analisada na IC, pode ser um recurso para desenvolver as habilidades comunicativas dos alunos e também realizar um trabalho de análise linguística, e considerando as especificidades do ensino de português para falantes de espanhol.

3.2 Reformulação da sequência didática para o ensino de português para falantes de espanhol

Segundo Magalhães e Cristovão (2018), a SD ganhou diversas releituras e adaptações no Brasil nos últimos anos. Por isso, para as autoras, os trabalhos com a SD se dividem entre: a. original e b. expandido (mais aberto e abrangente). Esse trabalho expandido pode acontecer de muitas formas, dependendo dos pressupostos teórico-metodológicos que o orientam e dos conceitos e práticas pedagógicas que o guiam.

De acordo com as autoras, isso acontece pois houve vários “incômodos” com a proposta original da SD. Um deles é que originalmente a SD tem a finalidade de trabalhar com apenas um gênero discursivo - o que foi um dos motivadores da reformulação da SD no contexto deste trabalho, pois a intenção é que os alunos sejam capazes de enunciar em diferentes gêneros. Além disso, os próprios autores da SD alertam que ela não deve ser considerada como um manual a ser seguido passo a passo. Magalhães e Cristovão (idem) defendem que “adaptações são necessárias em virtude dos diferentes contextos em que as SD são desenvolvidas” (idem, p. 42). Isto é, “o trabalho com SD é muito flexível, adaptável a diferentes realidades, sendo o esquema apenas uma orientação, refeita e reelaborada durante sua execução a partir das dificuldades e necessidades discentes, num trabalho que, embora seja planejado, é pensado e repensado com base no contexto escolar” (idem, p. 47).

No contexto da disciplina cujos materiais serão aqui apresentados, o objetivo é distinto do trabalho com a SD para estudantes brasileiros, no sentido de que a meta não é ensinar as estruturas dos gêneros, como acontece no ensino de língua materna na escola. A justificativa para essa escolha é que muitos alunos já têm o conhecimento do gênero em sua língua materna e, conforme explica Dias (2009), a compreensão de determinado texto na língua

adicional pode ser facilitada se o aprendiz ativar seu conhecimento sobre o gênero em que esse texto está inserido e estabelecer relações com esse gênero em sua língua materna. Assim, o objetivo é que o aluno consiga enunciar em diferentes gêneros.

Rajo (2009), em seu texto *Alfabetismo(s): desenvolvimento de leitura e escrita* traz uma carta escrita em alemão e afirma que, mesmo sem falar alemão, o leitor pode entender um pouco do texto. Ela ainda pergunta “olhando a diagramação do texto na página, de que gênero de texto você acha que se trata? (...) Por que você acha assim?” (p. 80). As perguntas da autora nos levam a refletir sobre o fato de que o aprendiz de uma língua adicional já (muito provavelmente) possui conhecimento da produção de gêneros discursivos em outras línguas. E se o aluno tiver o conhecimento da produção de um gênero em uma língua o que vai ele precisará para enunciar no gênero são: as especificidades (tendo em vista que alguns aspectos do gênero podem ser diferentes a depender do país), as questões da materialidade linguística (léxico e gramática) e, principalmente o conhecimento do tema, que é anterior ao gênero, porque do gênero, provavelmente, já tem o conhecimento.

Ainda que alguns estudantes tenham dificuldades com o gênero, o mesmo acontece com falantes nativos de uma língua e, desse modo, essa não é uma questão específica para a língua adicional. Quando isso acontece, considera-se importante que seja realizado o trabalho de reescrita, assim como seria feito com falantes nativos, isso porque a questão de saber produzir um gênero não depende da língua, mas do letramento e das práticas do estudante, do sujeito.

Os módulos de compreensão e produção oral e escrita e de análise linguística buscam contribuir para que os alunos sejam capazes de enunciar nos diferentes gêneros na língua em aprendizado. Por exemplo, se os alunos não aprendessem as diferenças gramaticais entre a língua portuguesa e a língua espanhola, como o uso cotidiano do pronome “seu” em português, que não corresponde apenas ao “su” do espanhol, mas também ao “tu”, poderiam interpretar erroneamente uma reportagem, por exemplo; se não aprendessem a pronunciar o [z] e a diferenciar as vogais abertas das fechadas no português, poderiam ter problemas durante um almoço ao chamar o novo amigo ‘Zé’ de “Sê”, e assim por diante. Resumidamente, o material elaborado para o ensino de PLA dá aos alunos ferramentas necessárias para se expressarem dentro de diferentes gêneros, alguns dos quais grande parte dos alunos já domina.

Um outro exemplo é dado por Júdice (2013, p. 151):

se o aprendiz estrangeiro, na sua língua de origem, já estiver acostumado, por exemplo, a produzir textos configurados com recurso ao tipo de argumentativo, ao desenvolver, na língua-alvo, texto desse mesmo tipo, certamente terá seu trabalho facilitado por já saber lidar com seu arcabouço

lógico, porém vai se deparar com dificuldades relativas à mobilização dos recursos lexicais e sintáticos da língua-alvo para a construção de seus argumentos.

Outra questão, agora específica da disciplina, está relacionada ao público: estudantes universitários. Dentre eles, alguns já dominavam a estrutura de determinados gêneros. Faz sentido, portanto, presumir que essa habilidade já foi desenvolvida para a língua espanhola e que se trata, agora, de dar ênfase às construções linguísticas e ao léxico da língua portuguesa, sem a preocupação com as características do gênero em si. Entretanto, é importante ressaltar que o professor deve estar atento às dificuldades que possam aparecer, pois

as habilidades e dificuldades que o aprendiz estrangeiro tem em sua língua nativa (...) no tocante à compreensão e produção de gêneros de determinados domínios, em que desenvolve/desenvolveu atividades e/ou pelos quais nutre interesse, interferem na sua compreensão e produção de textos de gêneros semelhantes na língua-alvo (JÚDICE, 2012, p. 150).

Em relação à estrutura da SD (apresentação da situação; produção inicial; módulos e produção final), o que pode ser visto como uma primeira adaptação nas aulas de Português para Falantes de Espanhol do CEL acontece em relação à apresentação da situação. Na proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), na apresentação da situação “é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar” (p. 84). Entretanto, já que o objetivo não é trabalhar e ensinar um gênero, essa etapa se distancia da forma proposta pelos autores para o ensino de língua materna. O que acontece nas aulas observadas no CEL, é uma apresentação do programa de aulas do curso.

Por último, no ensino de Português para Falantes de Espanhol do CEL não há a produção inicial. Como dito anteriormente, a SD proposta por Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) foi pensada de forma que as atividades a serem trabalhadas partam do mais complexo para o simples e no fim para o mais complexo de novo, de modo que, ao chegar na etapa da produção final, os alunos já sejam capazes de produzir o gênero - incluindo sua estrutura e forma linguística. Entretanto, nas aulas de Português para Falantes de Espanhol em que se teve a vivência, não houve a proposta de uma produção inicial. Pelo fato de o objetivo da disciplina ser diferente do trabalho com estudantes brasileiros, optou-se por, antes, trabalhar a materialidade linguística, pois, ainda que dominassem as características do gênero em espanhol, sem o conhecimento linguístico necessário em português, seria improdutivo para os alunos realizarem uma produção inicial.

Apesar das distâncias entre a SD original e o trabalho proposto na disciplina, considere ainda assim tratar de uma SD reformulada por ser uma sequência de atividades, espiralada e que resultam em uma produção final na qual se mobiliza o aprendido até este

ponto.

A seguir se abordará como o ensino de “gramática” nas aulas de PLA pode acontecer através da análise linguística. Magalhães e Cristovão (2018) mencionam os trabalhos de Pontara e Cristovão (2017) e Gomes e Souza (2015), que “indicam a possibilidade e a necessidade de um ensino reflexivo de linguagem, acoplando SD e AL num trabalho totalmente integrado” (p. 43). Nas duas pesquisas aponta-se que é possível usar os módulos da SD para realizar uma análise sobre os fenômenos linguísticos-discursivos nos gêneros discursivos, sendo, portanto, uma gramática que analisa o funcionamento do discurso e tem mais sentido para os alunos. Ademais, no trabalho de Pontara e Cristovão (2017), “a reflexão em torno de temas importantes para a formação cidadã também desponta como um diferencial na SD para além do ensino da linguagem” (p. 43). O uso dos temas nas aulas de PLA no CEL/Unicamp será abordado após as reflexões sobre o ensino de “gramática”.

4. A GRAMÁTICA NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

Conforme já exposto, alguns alunos demandavam um trabalho com a classificação e sistematização gramatical nas aulas. Essa demanda dos alunos chamou minha atenção para a questão do trabalho com a gramática nas aulas de PLA, e em como conciliar essa demanda com o trabalho com habilidades comunicativas. A partir disso, surgiu a questão: como então trabalhar com a gramática? Antes de pensar em como trabalhar com a gramática, é necessário, primeiramente, pensar nos vários sentidos da palavra “gramática”.

Segundo Possenti (1996), a gramática pode ser definida como “conjunto de regras”, sendo que este conjunto pode ser entendido de três maneiras distintas: “1. conjunto de regras que devem ser seguidas; 2. conjunto de regras que são seguidas; 3. conjunto de regras que o falante domina” (p. 64).

Estas regras podem ser vistas, por exemplo, da perspectiva da gramática normativa, que considera a língua como um modelo ou padrão ideal em qualquer situação de fala ou escrita, e, portanto, que estipula que essas regras devem ser seguidas; e da perspectiva da gramática descritiva, que pretende descrever ou explicar as línguas tais como elas são usadas, e, assim, depreende das regras que são efetivamente seguidas.

De acordo com Kellerman (2009), o “conjunto de regras que o falante domina”, a que se refere Possenti, são as hipóteses que possibilitam o falante a produzir frases e sequências de palavras que são compreensíveis e reconhecidas como pertencentes a uma língua.

E como essas hipóteses se formam, isto é, como o falante consegue produzir esse conjunto de regras (a gramática)? Esse fenômeno é possível pois a língua é uma produção social. Como lembra Possenti (1996), os pais ou adultos, em geral, não ensinam a língua para as crianças por meio de um conjunto de atividades que se dão tipicamente numa escola. Isso porque aprendemos a falar falando e ouvindo, aprendemos a escrever escrevendo e lendo; e somos corrigidos e reescrevemos e reorientamos a nossa fala. E neste processo de correção não existe reprovação, humilhação, castigo, exercícios de fixação ou recuperação. Assim, os adultos não propõem às crianças exercícios de linguagem, mas o que ocorre é um uso efetivo dela, sempre contextualizado e numa tentativa de produzir sentido. “Não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas” (POSSENTI, 1996, p. 37). Desta maneira, o conhecimento de uma língua, a forma como as hipóteses se formam, é o resultado de práticas efetivas significativas e contextualizadas.

Portanto, ainda de acordo com Possenti (1996), o modo de conseguir ensinar a gramática, como conjunto de regras que o falante domina, é com atividades semelhantes às que

acontecem nas casas e nas ruas, realizando atividades linguísticas presentes na vida.

Ainda discutindo o ensino de gramática na língua materna, ele afirma que isso não quer dizer que o trabalho com a gramática na escola deva desprezar a gramática normativa, mas que deve enfatizar a gramática internalizada e a descritiva. Possenti (1996), ainda enfatiza que é preciso reconhecer que saber uma língua é uma coisa e saber a sua gramática e analisá-la é outra. Por um lado, o aluno pode falar e escrever numa língua sem saber nada sobre ela, e por outro, ele pode saber sobre uma língua sem saber dizer uma frase nessa língua em situações autênticas. Logo, os alunos devem saber usar as regras, mas não precisam saber explicitamente quais são elas.

Isto também não significa que nas aulas só se deve trabalhar a "prática" e que não haja reflexão sobre questões de língua, pois refletir sobre a língua é uma das atividades usuais dos falantes e não há razão para reprimi-la. "Trata-se apenas de reorganizar a discussão, de alterar prioridades" (idem, p. 44).

Todas essas reflexões a respeito do ensino de gramática nas aulas de língua materna podem ser trazidas para o ensino de língua adicional. Como afirmam Kawachi, Vivacqua e Aquino (2020), "as diferenciações entre língua materna (doravante LM) e adicional neste caso são detrimenais; elas podem nos ajudar em propósitos administrativos/organizacionais, mas acabam por perpetuar uma segmentação que parece nos distanciar, mesmo quando nossas preocupações são compartilhadas" (p. 61). Nas aulas de onde saíram as análises, a preocupação é a mesma que deve ser nas aulas de língua materna: que o aluno saiba enunciar na língua, em situações autênticas e de forma adequada ao contexto no qual enuncia, sem precisar saber, necessariamente, regras gramaticais explícitas de como fazê-lo.

Uma alternativa para trabalhar a gramática é a análise linguística (doravante AL). Segundo Mendonça (2006), a AL surgiu como proposta de uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua no que diz respeito ao tratamento dos fenômenos gramaticais, textuais e discursivos. O objetivo central é refletir sobre elementos e fenômenos linguísticos e estratégias discursivas com foco nos usos da linguagem.

O que configura um trabalho de AL é a reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e/ou para a compreensão ampla dos usos e do sistema linguísticos, com o fim de contribuir para a formação de leitores-escreitores de gêneros diversos, aptos a participarem de eventos de letramento com autonomia e eficiência (p. 208).

A autora também argumenta que com isso espera-se contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita, de produções de textos orais e escritos e de análise e sistematização de fenômenos linguísticos. Sendo assim, a AL possibilitaria uma

reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais textuais-discursivos que perpassam usos linguísticos, seja de leitura, compreensão oral, produção escrita e oral e que inclua a tomada de consciência sobre o efeito de sentido produzido por determinadas escolhas (por exemplo: lexicais ou de ordenação sintática). Os recursos linguísticos têm o intuito de ampliar os potenciais de compreensão do aluno.

Ademais, vale ressaltar que a nomenclatura é uma ferramenta no processo de aprendizagem, e o conhecimento dos termos técnicos não deve ser o objetivo das aulas. Nas disciplinas de Português para Falantes de Espanhol observadas, a docente faz uso de termos técnicos para algumas explicações a fim de que os que conhecem a nomenclatura gramatical acompanhem, mas, além de tentar suprir cada vez mais o desconhecimento da nomenclatura com a apresentação de um número significativo de exemplos⁶, se dispõe a explicar determinadas categorias que não façam sentido para algum aluno, de forma que todos entendam o funcionamento da regra, independentemente da terminologia envolvida.

⁶ Em seu texto *Aprender a escrever (re)escrevendo*, Sírio Possenti (2009) propõe que na escola existam práticas de leitura de materiais variados e prática de escrita constante, todos os dias. Ele afirma propor muita leitura e muita escrita “simplesmente porque é assim que se aprende a ler e a escrever” (p. 43). Ou seja, ao ser exposto a um gênero discursivo, um aluno terá condições de escrever baseado neste modelo. Isso pode ser traduzido para a gramática (ao se pensar no eixo associativo): uma lista de exemplos substitui uma definição.

5. A SEQUÊNCIA DIDÁTICA (RE)PENSADA NO CURSO DE PORTUGUÊS PARA FALANTES DE ESPANHOL

Aqui será apresentado um trabalho realizado na disciplina Português para Falantes de Espanhol II, no início de 2019, cujo tema norteador foi “Ações para solucionar problemas” (nos subtemas “trânsito e malandragem” e “mapeamento e sistema de correios”) - analisado como uma adaptação da SD como proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)⁷.

O subtema “trânsito e malandragem” envolve questões referentes ao comportamento no trânsito e engloba léxicos importantes, especialmente para a análise contrastiva entre a língua portuguesa e a espanhola, como a própria palavra “trânsito”, que em espanhol é traduzida por “tráfico”. Apesar da palavra “tráfico” existir no português, ela não possui o mesmo sentido que a palavra espanhola nesse campo temático. Do mesmo modo, o subtema “mapeamento e sistema de correios” envolve um vocabulário específico como “CEP”, “endereço”, “carteiro” e favorece a exploração de questões relacionadas à localização, questões que são importantes para os alunos de intercâmbio que precisavam lidar com situações como cadastros, busca por moradia etc.

5.1 Apresentação da situação

A apresentação da situação é diferente da proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), conforme já explicado. No contexto dessas aulas, um tipo de apresentação (distante da forma original) aconteceu nas primeiras aulas, quando a professora expôs o plano da disciplina. Dentro dessa exposição incluiu-se o cronograma, os temas que seriam abordados e as atividades que seriam realizadas, isto é, as produções escritas e orais que deveriam ser elaboradas pelos alunos. Ficou definido que as atividades seriam desenvolvidas em aproximadamente um mês de aula: seis aulas prévias às apresentações orais que deveriam ser preparadas pelos alunos e apresentadas nas sétima e oitava aulas.

5.2 Produção inicial

Aqui aparece uma nova adaptação, conforme já explicado: a etapa “produção inicial” não foi realizada na reformulação do trabalho com a SD.

5.3 Módulos

De acordo com o já apontado, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem que os módulos sejam constituídos por várias atividades e exercícios que, por um lado, relacionem

⁷ Todas as atividades aqui reproduzidas foram desenvolvidas pela Prof^a. Dr^a. Patrícia Aquino, responsável pela disciplina.

a leitura e escrita e, por outro, forneçam as ferramentas necessárias para a capacidade de produção do gênero. A semelhança aqui com o trabalho feito está no fato de operar com diversas atividades e exercícios que estabeleçam essa relação e que são base para a realização de outro módulo, mas o foco não é o aprofundamento do gênero, e sim das competências linguísticas, visto que esse é o objetivo, já explicado, do ensino de língua adicional.

Os módulos estão organizados dentro de um tema. Assim, dentro do tema, a cada texto lido ou ouvido são propostos módulos de compreensão escrita, de compreensão oral, de AL, de produção oral e de produção escrita. Para fins de organização, seguirei essa divisão, mas, como se verá, os módulos se entrecruzam e acontecem de forma espiralada.

Dentro do tema "Ações para solucionar problemas", são propostos os módulos de compreensão escrita e oral, de AL, de produção escrita e oral, que mobilizam diferentes gêneros relevantes para as atividades.

5.3.1 Compreensão escrita

O primeiro módulo foi desenvolvido dentro do tema “Ações para solucionar problemas: trânsito e malandragem”. O foco do módulo em relação à habilidade comunicativa foi a compreensão escrita, o gênero utilizado foi a propaganda. O texto autêntico trazido para a sala de aula foi uma propaganda do movimento *Rio eu amo eu cuido*, que visa conscientizar os cariocas da importância de pequenos gestos que podem transformar a cidade.

Rio: eu amo, eu cuido

Formado por voluntários, antes de mais nada, apaixonados pelo Rio, o movimento visa conscientizar os cariocas e entusiastas da cidade maravilhosa da importância dos pequenos gestos que estão ao alcance de todos e são capazes de transformar a cidade. Com o lema “não basta amar, tem que cuidar”, eles espalham boas práticas como a de que lixo se joga no lixo, não se deve fazer fila dupla no trânsito e etc.



Adaptado de: <http://www.hypeness.com.br/2015/07/10/iniciativas-inspiradoras-que-provam-que-e-possivel-mudar-as-cidades-para-> Acesso em: 01 Ago. 2019
2018melhor/<<http://www.hypeness.com.br/2015/07/10>

Análise linguística

- 1) Você conhece a gíria carioca “malandro”? Para quem você acredita que ela é utilizada e em que situações?
- 2) E a expressão “não rola”? O que você imagina que ela significa?

Figura 1 - Compreensão escrita: propaganda “libera esse trânsito”

Fonte: Acervo pessoal concedido pela docente

A compreensão da propaganda envolvia o pequeno texto explicativo introdutório e

a imagem. Ou seja, é um texto multimodal - a imagem e o texto verbal não se dissociam na interpretação. Para Possenti (2012, p. 245-246), as multissemioses "devem ser consideradas na análise exatamente como se considera(ria) a língua, em todos os seus aspectos: essencialmente, as imagens também não são transparentes, exigindo, portanto, o mesmo tratamento explícito a que o analista submete a língua".

As perguntas 1 e 2, que tratam das gírias e expressões utilizadas nos textos contribuem para a compreensão escrita. A primeira pergunta é dividida em duas partes: na primeira parte se espera uma resposta dos alunos quanto à pergunta se eles conheciam ou não a gíria malandro - normalmente, as respostas dos alunos que afirmavam que conheciam a expressão vinham acompanhadas de uma explicação do seu significado - e a segunda parte envolve realizar uma análise mais profunda da palavra, na qual se discute para quem a gíria é utilizada e em que situações. Os alunos que ainda não conheciam essa gíria poderiam dar a resposta a partir da interpretação do texto e de suas vivências, especialmente considerando que, como afirma Marisa Lajolo (1982b, p. 59, apud GERALDI, 2011),

“ler (...) é, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista”.

A segunda pergunta envolve fazer uma suposição sobre o significado da expressão “não rola” baseado na interpretação do texto (ou de outras situações em que o possa se ter deparado com ela).

Essas perguntas, que foram respondidas com a ajuda da professora e da PAD, além de mobilizarem conhecimentos lexicais, orientaram os alunos para a compreensão do significado da propaganda e geraram uma discussão sobre problemas no trânsito.

5.3.2 Análise linguística

Depois do trabalho com a compreensão escrita, passou-se para a AL. Nesse momento foi pedido para os alunos assinalarem as contrações em preposições e artigos que encontram no texto. Isto porque na língua espanhola não há essa contração (por exemplo, enquanto em português usamos *na* para *em+a*, em espanhol se usa *en la*) e esse é um erro muito comumente feito pelos alunos. Essas contrações já haviam sido exploradas em um momento anterior na disciplina, mas foram revisadas, uma vez que o texto dava subsídio para isso e o movimento espiral da SD permite a retomada de conteúdos. Ademais, esse tópico fazia parte do programa curricular do nível 1 (a disciplina de Português para Falantes de Espanhol I) e essa revisão, além de relembrar os que cursaram a disciplina, também servia para os alunos que

não haviam feito disciplina anterior e porventura não estivessem suficientemente familiarizados com o tópico.

É importante ressaltar que, durante o curso, também se trata de contrações que fazem parte da variação informal da língua portuguesa, especialmente na fala. Tratar da variação linguística faz parte de um trabalho constante em sala de aula, uma vez que se apontam as formas usadas em diferentes gêneros, por exemplo, acadêmicos escritos, que são mais formais, e acadêmicos orais, dos quais alguns são menos formais. Para Marcuschi (2001, p. 48), “(...) por isso mesmo é conveniente alertar pelo menos para a existência da variedade dialetal ou socioletal”. Nas aulas da disciplina, além de realizar esse alerta mencionado por Marcuschi para a existência da variação, são feitas reflexões sobre o uso de diferentes variantes, sendo que, por muitas vezes, tais reflexões surgem quando a presença de uma delas chama atenção de algum aluno ou quando são objeto da aula.

Após o exercício de reconhecimento das contrações no texto, foi sistematizada a forma do imperativo no português brasileiro. Ao fazê-lo, a docente deixou claro que essa forma é a corrente no Sudeste, lugar onde a universidade e os estudantes estavam inseridos, mas que possui variação a depender da região do Brasil. Por fim foi explicada a diferença gramatical e discursiva entre as formas “libere” e “mude” e “separe” e “acerte”, como se vê nas questões 3 e 4.

- 3) Assinale todas as contrações entre preposições e artigos do texto. De quais outras você se lembra? (Revisão)

- 4) Compare a forma do imperativo “Libera” do cartaz acima com as formas “Mude de atitude” e “Separe o lixo e acerte na lata”, vistas na aula passada. Observe que todos os verbos sublinhados são da 1ª conjugação (terminados em AR), como o seguinte exemplo, do verbo “amar”:

IMPERATIVO

afirmativo

—
 ama tu
 ame ele/ela a gente/ você
 amemos nós
 amem eles/elas vocês



Do ponto de vista gramatical, qual a diferença entre “Libera” e “Mude”, “Separe” e “Acerte”? _____

E do ponto de vista do uso linguístico/discursivo? _____

Figura 2 - Análise linguística: imperativo
 Fonte: Acervo pessoal concedido pela docente

Além de apresentar a conjugação do imperativo afirmativo, essa atividade buscou levar os alunos ao reconhecimento dos diferentes níveis de formalidade associados às duas formas do imperativo no Brasil. Aqui vê-se como o tema atua enquanto base para a escolha do

léxico, a escolha dos gêneros discursivos utilizados e este, por sua vez, engloba os tópicos gramaticais a serem estudados na AL. Isso pode ser apresentado pelo fluxograma:

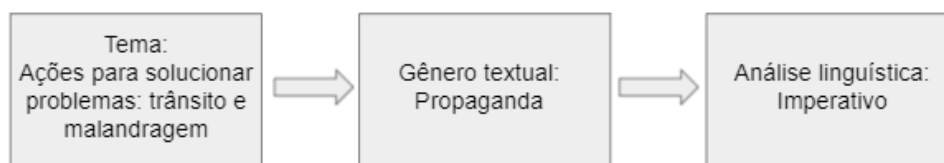


Figura 3 - Fluxograma: tema, gênero, AL
Fonte: Acervo pessoal

Com essa atividade, é possível perceber de maneira evidente o entrelaçamento entre as competências linguísticas, e tais competências contribuem para a compreensão escrita. Para Aquino (2019, p. 88),

não há dúvidas quanto à existência de uma forte relação entre recursos linguísticos (tanto gramaticais quanto lexicais) e a produção de efeitos de sentido em um texto. Não pode haver dúvidas, portanto, de que são relevantes questões que levem o aluno a analisar determinado recurso linguístico para fazer inferências sobre o(s) efeito(s) de sentido por ele produzido. Uma ironia ou uma ênfase, por exemplo, podem vir sinalizadas pelo uso de uma palavra específica, pela escolha de um morfema ou por uma inversão sintática.

Desse modo, os alunos tiveram que recuperar conhecimentos linguísticos sobre o português para serem capazes de, em último nível, compreenderem os efeitos de sentido produzidos.

Vê-se que nesta atividade houve um entrelaçamento entre os módulos de compreensão escrita e de AL, o que está de acordo com Marcuschi (2001), que afirma que a compreensão escrita deve ser “tida como um processo criador, ativo e construtivo que vai além da informação estritamente textual. Ou seja: compreender um texto envolve mais do que o simples conhecimento da língua e a reprodução de informações” (p. 56). O autor também afirma que o tratamento adequado da compreensão de texto em sala de aula contribui para a formação de um cidadão mais crítico e capaz diante dos textos que ele recebe para seu uso na vida diária, pois usamos a língua para entender o que pensamos ou então para entender o que os outros pensam.

A compreensão escrita foi estimulada pelas perguntas, que trabalhavam com AL, e esta foi feita a partir do texto escrito. Assim, pode-se observar mais uma vez que as habilidades comunicativas estão entrelaçadas - neste caso a compreensão escrita estava ligada à AL, e vice-versa.

5.3.3 Produção oral

O trabalho feito anteriormente com a compreensão escrita foi seguido pelo módulo

de produção oral. Primeiro foi feito um exercício fonético, para os alunos explorarem a produção oral das vogais abertas “o” e “e”. Isto porque no espanhol não há essas vogais - por exemplo, uma dificuldade muito grande entre os alunos é fazer a produção sonora e reconhecer a diferença entre as palavras “vovô” e “vovó”.

5) Assinale no texto “Rio: eu amo, eu cuido” as letras “e” e “o” que correspondem às vogais abertas da língua portuguesa.

A partir do texto

- 1) Que problema a iniciativa *Rio: eu amo, eu cuido* pretende solucionar? Você já viu isso acontecer no Brasil? E no seu país?
- 2) Se você estivesse atrasado para um compromisso, você cometeria infrações no trânsito para conseguir chegar mais rápido? Discuta com seus colegas soluções para melhorar a educação no trânsito.

Se você tiver se interessado pelo tema e quiser conhecer um pouco mais sobre ele, leia o texto a seguir, disponível no site: <<http://www.rioeuamoeucuido.com.br/o-movimento/>>. Acesso em: 01 Ago 2019

Figura 4 - Produção oral: vogais
Fonte: Acervo pessoal concedido pela docente

O trabalho com a produção oral, segundo Diniz, Stradiotti e Scaramucci (2009), deve abordar diferentes aspectos da oralidade, por exemplo “competência interacional, fluência, pronúncia, adequação lexical, adequação gramatical e compreensão oral” (p. 279). Deve envolver também o desenvolvimento de competências interativas através da capacidade de mudança de tópico, adequação a fala do interlocutor, assunto ou contexto e uso de estratégias para suprir eventuais lacunas lexicais ou gramaticais.

Para que essa produção seja possível, isto é, para que os alunos queiram efetivamente falar e falem, é interessante abordar questões controversas, provocativas e também que façam, de alguma forma, parte do conhecimento e contexto dos alunos.

Aqui vê-se novamente o uso do tema como base para as atividades realizadas em sala. O tema “Ações para solucionar problemas” possibilita uma série de abordagens, algumas de adesão e outras de questionamento, nas quais os alunos podem se engajar sociodiscursivamente. Nesse exercício, o tema serviu como base para as discussões motivadas pelas perguntas 1 e 2 apresentadas na figura.

Essas discussões geradas são gêneros orais efetivos, uma vez que não simulam debates ou conversas, mas são efetivamente debates e conversas autênticas. E, a partir disso, é possível que o docente faça intervenções para abordar questões linguísticas de diferentes naturezas, que sejam significativas para o(s) aluno(s) que tomaram o turno na aula.

Depois, com base no texto, foram feitos comentários e discussões relacionadas ao problema no trânsito (aludido pela propaganda). A segunda pergunta, especialmente, envolve uma polêmica. A intenção do trabalho com polêmicas, que aparece também em outros módulos,

é instigar os alunos a falarem. A sustentação teórica dessa atividade se encontra em Maingueneau (1984 apud VILELA-ARDENGHI; MUSSALIM, 2018), segundo o qual “a polêmica resulta de uma heterogeneidade constitutiva das identidades discursivas, que desemboca naquilo que o autor [Maingueneau] chamou de interincompreensão” (p. 553). Isto é, uma vez que cada aluno possui um posicionamento discursivo, ou seja, enuncia a partir de valores e/ou crenças que são resultado do ambiente em que está inserido, ao se colocar em oposição a outro, tal aluno reproduz a gênese do discurso (PÊCHEUX, 1997; MAINGUENEAU, 1984 apud POSSENTI, 2012). Especificamente em relação às salas de aula observadas, o que se vê é que os alunos se sentem instados a enunciar, a tomar o turno da fala quando estão convidados a responder questões polêmicas. Desse modo, os alunos produzem discursos efetivamente e têm a oportunidade de ouvir o outro, refletir, concordar ou discordar, pois, conforme Kawachi, Vivacqua, Aquino (2020), com base em Maingueneau (1984), “a polêmica é o espaço privilegiado para a promoção de discursos efetivos e prenes de sentido” (p. 60)

Durante as falas dos alunos realizadas nas respostas às perguntas e discussão, a professora indicava desvios na pronúncia e/ou nas estruturas e apresentava palavras que os alunos não conheciam em português para compor suas falas.

Na discussão feita para responder às perguntas os alunos conversaram sobre o que fariam na situação descrita, e puderam estabelecer relações com problemas semelhantes de seus países de origem. Essa discussão foi interessante justamente por contar com o posicionamento discursivo de alunos que vêm de países diferentes, com diversas experiências de vida que os constituem, o que trouxe para a discussão um aspecto cultural enriquecedor. Isso é possível porque, como dito anteriormente, o posicionamento discursivo é resultado do ambiente em que se está inserido. Logo, por exemplo, um aluno do México, cuja capital (Cidade do México) possui alto nível de poluição do ar causado, entre outras coisas, pelo excesso de veículos automotores que circulam diariamente pelas rodovias e estradas das cidades⁸, pode colaborar com a discussão de modo diferente de um aluno da Colômbia, cuja capital (Bogotá) conta com um dos sistemas de transporte mais eficientes do mundo e é referência no que diz respeito à intermodalidade, nas quais as ciclovias possuem papel importante⁹. E os dois podem achar consonâncias ou dissonâncias entre os discursos. Como afirma Pêcheux (1969, p. 77),

⁸ OLIVEIRA, Sandra Costa de; PELICIONI, Maria Cecília Focesi. **Educação ambiental com vistas a um trânsito saudável**. In: III Congresso de Inovação, Tecnologia e Sustentabilidade. Jun/2015.

⁹ MORATO, Marcelo. **Bogotá—Um conceito de transporte público que vai além de veículos de transporte de massa**. In: arq. urb, n. 13, p. 5-23, 2015.

(...) tal discurso remete a tal outro, frente ao qual é uma resposta direta ou indireta, ou do qual ele "orquestra" os termos principais ou anula os argumentos. Em outros termos, o processo discursivo não tem, de direito, início: o discurso se conjuga sempre sobre um discurso prévio, ao qual ele atribui o papel de matéria-prima, e o orador sabe que quando evoca tal acontecimento, que já foi objeto de discurso, ressuscita no espírito dos ouvintes o discurso no qual este acontecimento era alegado, com as "deformações" que a situação presente introduz e da qual pode tirar partido.

Ainda que de uma outra perspectiva, que leva em conta a compreensão, também

Bakhtin (2003, p. 371 apud BRAIT, 2012, p. 20) afirma que

não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem. Nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último. Ele é apenas o elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado (...). Assim, a compreensão completa o texto: ela é ativa e criadora (...) A cocriação dos sujeitos da compreensão. (...) é impossível uma compreensão sem avaliação. (...) O sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento.

No final, foi sugerido que os discentes fizessem a leitura de um texto para saber um pouco mais sobre o tema e o projeto, trabalhando, novamente, a compreensão escrita e também a observação das diferenças entre a língua portuguesa e a língua espanhola.

5.3.4 Compreensão oral

O próximo módulo trabalhado foi dentro do tema “Ações para solucionar problemas: mapeamento e sistemas de correio”, cujo foco de habilidade comunicativa foi a compreensão oral, trabalhada a partir de um vídeo. O vídeo apresentado foi o “Orlando - Carteiro por amor (Rio de Janeiro, RJ)” (<http://bracosabertos.com/conteudo/orlando.html>), do projeto *Braços abertos*, que trata sobre a história de um homem que em seu tempo livre é carteiro na comunidade em que vive, pois o serviço de correio não chega até as casas deste local. Depois de assistirem ao vídeo, os alunos, juntamente com a professora, responderam a algumas perguntas sobre ele.

BRAÇOS ABERTOS**Orlando – Carteiro por amor (Rio de Janeiro, RJ)**

A história do Orlando é curiosa.

Ele é carteiro e, por uma dessas coincidências da vida, sua casa não está no mapa dos correios.

A região onde mora, por ser formada por ruas pequenas, estreitas e tortuosas, não tem todos os CEPs, o que torna o trabalho do correio impossível.

O que o carteiro Orlando fez?

Fora do horário de trabalho e de braços abertos, ele mesmo faz a entrega da correspondência de seus vizinhos.

(trecho adaptado)

Disponível em: <http://www.bracosabertos.com/conteudo/orlando.html>. Acesso em 08 ago. 2019.**A partir do texto**

- 1) Você sabe o que é CEP? Qual é o número dito por Orlando no início do vídeo? _____
- 2) Por que as cartas não chegam diretamente às casas das pessoas?
- 3) Por que Orlando chama as correspondências de "cartas de amor"?
- 4) Qual é a motivação de Orlando para fazer esse trabalho?
- 5) Você concorda com a frase "Palavras convencem, mas exemplos arrastam" (1:58)?
- 6) Você conhece iniciativas parecidas em seu país? Comente-as.

Figura 5 - Compreensão oral: braços abertos

Fonte: Acervo pessoal concedido pela docente

Novamente, o gênero escolhido partiu do tema e este, uma vez que tem cunho social, leva os alunos a pensarem acerca de ações que têm sido desenvolvidas para interferir em determinado contexto¹⁰. Também por meio dessa atividade, os alunos tiveram a oportunidade de voltar o olhar para as condições em que vivem as pessoas nas comunidades cariocas. De modo paralelo, os alunos novamente trabalharam com a produção oral, ao participarem das discussões e compartilharam ações que são desenvolvidas em seus países, fazendo uso do que já conheciam sobre o tema.

Em relação à compreensão oral, assistir ao vídeo permitiu o contato com a prosódia e a entonação em situações autênticas de fala e as perguntas permitiram lidar com a estrutura e organização do português para respondê-las. De acordo com Diniz, Stradiotti e Scaramucci (2009), a compreensão oral é um processo ativo e interativo de construção de sentidos, e, portanto, o trabalho com a compreensão oral não deve se limitar à fixação de estruturas gramaticais ou ao reconhecimento de sons para a produção oral. Mas deve envolver, além do trabalho com conhecimentos estruturais da língua, o trabalho com aspectos suprasegmentais, como prosódia e entonação (que têm papel importante para a formação de sentido) e com conhecimentos prévios do ouvinte em relação ao assunto abordado e em relação ao contexto. A

¹⁰ A seleção das próprias campanhas de conscientização é feita devido ao fato de que elas propiciam a polêmica. Algumas campanhas costumam ser objetos de crítica dos alunos e é comum haver discordância a respeito da forma como diferentes alunos encaram cada "ação". Alguns alunos consideram, por exemplo, que determinadas questões são dever do estado e que esse tipo de "ajuda" acaba sendo prejudicial, na verdade.

primeira pergunta - “você sabe o que é CEP?” - foi feita para mobilizar o conhecimento prévio, e aqueles que não sabiam o que era CEP puderam aprender e compreender melhor o texto. A segunda, terceira e quarta perguntas eram perguntas de localização, isto é, as respostas estavam no texto oral e era preciso identificá-las. A quinta questão permitiu aos alunos conversarem criticamente, exporem suas opiniões sobre uma falado vídeo. Vê-se aqui também o trabalho com a polêmica.

A sexta pergunta permitiu que os estudantes relacionassem o vídeo com ações que eles conheciam em seus países. Essa pergunta foi um primeiro exemplo do que seria feito na produção final - como será abordado posteriormente. Após a discussão, aconteceu uma etapa de AL.

Análise linguística

- 1) Ouça a palavra “curiosa”. Quais são as diferenças sonoras em relação ao espanhol? _____
- 2) Observe as vogais tônicas do trecho “Se eu tiver sede, peço água, se eu tiver fome, peço comida” (0:32).
Sublinhe os ‘es’ e ‘os’ abertos e circule os fechados.
- 3) O que significam as expressões “beco” e “viela”? (1:16) _____

- 4) Observe a expressão “e ficou” (1:19). Como você traduziria para o espanhol? _____
- 5) O que você entendeu por “mutirão”? _____
- 6) Em determinado momento, Orlando diz que tem “ojeriza a projetos” (2:09). Observe a pronúncia de “ojeriza” e de “projetos”? Qual o fone representado pelo “j” nessas palavras?

- 7) Você notou diferenças entre o sotaque de Orlando (um carioca) e o sotaque paulista? Comente-as.

Figura 6 - Análise linguística

Fonte: Acervo pessoal concedido pela docente

Nas perguntas 1, 2, e 6 foram abordados aspectos fonéticos do português. Na primeira questão o objetivo é a identificação da diferença de pronúncia da palavra no português e espanhol, uma vez que no português a palavra é pronunciada com o “o” aberto e no espanhol com o “o” fechado. Essa é uma atividade de análise comparativa importante, pois a proposta é que os próprios alunos possam fazer esse reconhecimento das diferenças fonéticas contrastivas entre as duas línguas.

Na segunda pergunta é abordada novamente a pronúncia do “o” e “e” abertos e fechados - aqui, novamente, a retomada de um conteúdo já abordado, característica da espiralidade. A sexta pergunta também trabalha com o contraste entre o português e o espanhol, pois a letra “j” representa diferentes fones nas duas línguas.

Na pergunta 7 se chama a atenção para a diferença de sotaque entre paulistas e cariocas. Nas perguntas 3, 4 e 5, trabalhou-se com o léxico, sendo que a pergunta 4 envolvia uma tradução, uma atividade bastante produtiva no ensino de língua portuguesa para falantes de língua espanhola, conforme já abordado no início deste texto.

5.3.5 *Produção escrita*

Por fim, o último módulo trabalhado foi o de produção escrita. De acordo com Schlatter *et al* (2009, p. 106, apud BRASIL, 2020, p. 29), as tarefas propostas na parte de produção escrita do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras)¹¹, consideram que

a adequação das ações produzidas pelo uso de uma língua é (e, nessa perspectiva, deve ser) avaliada através de critérios que constituem e constroem o contexto comunicativo apresentado pela própria tarefa (**domínio temático**, propósitos de compreensão e de produção textual, posição enunciativa, interlocutor, formato, suporte) [grifo meu].

Em outras palavras, a capacidade de produção escrita em uma língua estrangeira inclui também conhecer o tema que será abordado no texto.

Na continuidade da atividade, havia a parte do “para casa”, em que cada aluno foi convidado a conhecer outras ações por meio da página Retratos Brasileiros do *Facebook* (<https://www.facebook.com/retratosbrasil>), escolher uma pela qual se interessasse e comentar na próxima aula, realizando uma produção oral. Também foi proposto que se pesquisasse uma campanha de conscientização do seu país e fizesse um texto em português para divulgá-lo para brasileiros. Nessa atividade foi trabalhado o módulo de produção escrita, também visando à produção final.

¹¹ O Celpe-Bras é o exame oficial para certificar proficiência em português brasileiro e foi desenvolvido por autores utilizados na referência bibliográfica deste trabalho e, por isso, será tomado aqui como referencial teórico. Para saber mais sobre o exame, acesse: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/celpe-bras>.

Sugestões de atividade para casa

- 1) Pesquise outros relatos de ações (por exemplo, na página *Retratos Brasileiros* <https://www.facebook.com/retratosbrasil>). Escolha um pelo qual se interesse, poste o link no Google Sala de Aula e comente na próxima aula.
- 2) Até agora, conhecemos as campanhas *Separe o lixo e acerte na lata* e *Rio eu amo eu cuido*, além de histórias de pessoas que promovem ações para solucionar problemas locais. Pesquise uma campanha de conscientização do seu país e faça um texto, em português, divulgando-a para os brasileiros. Caso queira ler um exemplo antes, leia a divulgação da primeira ação que analisamos em sala:

“TODA CAIXINHA VAZIA CONTÉM UMA TELHA INTEIRINHA!”

A Diretoria de Projetos Socioambientais da AESabesp investe na sustentabilidade e apoia a campanha do Ministério do Meio Ambiente - MMA, que visa preparar a sociedade brasileira para uma mudança de comportamento em relação à coleta seletiva do lixo, conscientizando sobre a nova Política Nacional de Resíduos Sólidos - PNRS.

E afinada com o slogan da Campanha “Separe o lixo e acerte na lata”, reservou uma dica muito útil de não-geração de resíduos, com o bom aproveitamento das embalagens Longa Vida. Elas são utilizadas para a manutenção da qualidade e higiene dos alimentos e podem ser reaproveitadas para a fabricação de novos produtos.

Segundo a empresa Tetra Park, a reciclagem das embalagens começa nas indústrias de papel, em um equipamento chamado “hidrapulper”. Durante a agitação das embalagens, com água e sem produtos químicos, as fibras celulósicas são hidratadas, separando-se das camadas de plástico/alumínio. Essas fibras são, então, utilizadas na produção de papel reciclado para confecção de caixas e tubos pequenos. As camadas de plástico/alumínio são usadas para fabricar peças plásticas ou placas e telhas utilizadas na construção civil.

Procure o Ponto de Entrega Voluntária – PEVs mais próxima de você e entregue suas embalagens longa vida usadas, os endereços estão disponíveis no site <http://www.rotadareciclagem.com.br/index.html>.

Disponível em: <http://www.aesabesp.org.br/calendario/801-toda-caixinha-vazia-contem-uma-telha-inteirinha.html>. Acesso em: Ago. 2019.

Figura 7 - Produção escrita

Fonte: Acervo pessoal concedido pela docente

Para a produção, os alunos contavam com o que havia sido trabalhado nos outros módulos, isto é, com o vídeo e com as ações que conheceram e comentaram, e também com o que aprenderam de sistematização gramatical.

Esse texto foi corrigido pela professora, que indicou questões de (in)adequação gramatical, coesão e coerência, de gênero e sugestões para reescrita. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 117),

os erros encontrados nos textos produzidos ao longo das sequências são uma fonte de informação preciosa para o professor. Um levantamento dos erros mais frequentes pode servir como base para a escolha das noções a serem estudadas ou revistas nos momentos consagrados unicamente à ortografia.

5.4 Produção final

A produção final foi a apresentação de um seminário realizado pelos alunos sobre uma “ação para solucionar problema” de seu país. Essa proposta parte de um pressuposto teórico - que também é visto nos outros módulos - de que “não se aprende por exercícios, mas

por práticas significativas” e que “o domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas” (POSSENTI, 2002, p. 36). Com isso, ao invés de fazer uma apresentação baseada em um contexto fictício, os alunos podem apresentar uma ação para solucionar problemas sociais de seu país. Essa proposta promove uma prática significativa na qual o aluno usa a sua voz e enriquece a aula, uma vez que todos passam a conhecer diferentes cidades, regiões e culturas.

A escolha do gênero foi devida ao fato de a disciplina ser específica para estudantes universitários e essa ser uma prática muito comum na universidade. Dessa maneira, foi produtivo para os alunos exercitarem esse gênero, uma vez que o usarão por diversas vezes em sua vida acadêmica.

Os módulos com as atividades de análises linguísticas, os debates e respostas às perguntas que levaram ao desenvolvimento da produção oral e a atividade de produção escrita sobre o mesmo tema possibilitaram que os alunos desenvolvessem a capacidade de realizar esse seminário. Para Bakhtin (2003, p. 326 apud BRAIT, 2012, p. 16).

o dado e o criado no enunciado verbalizado. O enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular e que, ainda por cima, tem relação com o valor (...). Contudo, alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado (a linguagem, o fenômeno observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão de mundo etc.). Todo dado se transforma em criado.

Durante as apresentações de seminário, os colegas que estavam assistindo anotavam os desvios que encontravam na fala do outro, e, desse modo, junto com a professora e com a PAD se encarregavam da reflexão léxico-gramatical da apresentação. Além disso, eles também faziam perguntas àquele que estava apresentando e propunham reformulações.

Com a análise do material foi possível observar que é possível unir o ensino de habilidades comunicativas e de AL nas aulas de PLA, sendo que ensinar habilidades comunicativas é trabalhar com as mesmas de forma integrada, a partir de discursos e gêneros discursivos autênticos, que circulam no mundo; e ensinar AL não é ensinar terminologias gramaticais, mas ensinar o uso das estruturas linguísticas, sem que os alunos precisem necessariamente saber classificá-las.

Tal conclusão partiu do problema de pesquisa da Iniciação Científica mencionada na introdução, e uma vez que a pergunta inicial foi respondida (sobre como ensinar gramática nas aulas de língua adicional, sem se esquecer do trabalho com as habilidades comunicativas), outra surgiu: qual a relevância dos temas na organização do material analisado?

A seguir, será então apresentada uma reflexão sobre o uso de temas nas aulas de PLA, tomando como exemplo as atividades nas aulas de Português para Falantes de Espanhol e de Prática de Produção de Texto em Português para Estrangeiros¹², do CEL.

¹² Apesar de a disciplina não ser específica, os exemplos apresentados neste trabalho são produções de hispanofalantes.

6. O USO DE TEMAS NAS AULAS DE PORTUGUÊS PARA FALANTES DE ESPANHOL

Como vimos, as aulas de Português para Falantes de Espanhol do CEL são destinadas a estudantes universitários, da graduação e da pós-graduação, e têm como base o uso de temas. Essa prática também vem sendo utilizada em outras universidades. Timboni, Rupert e Schlatter (2019) apresentam uma análise do Curso Autoformativo de Português para Intercâmbio (CAPI) - uma iniciativa do Programa de Português para Estrangeiros (PPE) (<http://www.ufrgs.br/ppe>), Instituto de Letras, em conjunto com o Núcleo de Apoio Pedagógico à Educação a Distância (NAPEAD) (<http://www.ufrgs.br/napead/>) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - na qual elas afirmam priorizar uma seleção de temas e textos com os quais os alunos do curso podem se deparar durante seu intercâmbio, bem como procuram promover a “aprendizagem da língua no uso e para o uso em gêneros do discurso relevantes e pertinentes a práticas sociais que os alunos poderão vivenciar no intercâmbio na universidade” (idem, p. 15).

As professoras indicam que

o CAPI está **organizado a partir de temas** e problemáticas relevantes para a participação dos cursistas em práticas sociais relativas ao intercâmbio por meio de textos escritos, orais e multimodais. Os textos e as tarefas pedagógicas lançam mão de gêneros do discurso implicados nessas práticas propondo compreensão oral, leitura, produção oral e produção escrita e o estudo de recursos linguístico discursivos relevantes aos gêneros (idem, p. 06) [grifo meu].

Semelhantemente, nas aulas do CEL, as escolhas dos temas e dos textos e das tarefas pedagógicas que deles partiram buscavam levar em conta o contexto dos alunos enquanto estudantes universitários em intercâmbio e programas de estudo acadêmico. Como se verá a seguir, os temas discutidos são socialmente e pessoalmente relevantes para os alunos enquanto pesquisadores e universitários. Isto é, os temas possuem aspectos sociais importantes a serem discutidos; são parte do contexto em que os alunos estão inseridos e é dentro do contexto é que os alunos terão que fazer uso da língua.

O mesmo acontece no Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFIS), nas aulas de Inglês como língua adicional, na Unicamp, nas quais também se usa a reformulação de SD como estrutura metodológica,

o ensino dessa língua foi pensado a partir de eixos temáticos específicos, a fim de estimular a reflexão crítica sobre cidadania e participação social. Desse modo, os pressupostos teórico-metodológicos que embasam esta SD procuram problematizar discursos de ódio e intolerância pertinentes ao eixo temático “estereótipos” e pretendem levar os alunos a se apropriarem da

estrutura linguística do Simple Present (AQUINO *et al.*, 2020, p. 63) [grifo meu].

Não só é possível observar o tema como prática nas aulas de língua adicional em diferentes universidades, como também é possível notar que o tema já foi e é alvo de reflexão de diversos estudiosos da linguagem. Schlatter (2009), por exemplo, afirma que “a aula de LE deve criar condições para que o educando possa engajar-se em atividades que demandam o uso da língua a partir de **temáticas**¹³ **relevantes** ao seu contexto e de gêneros discursivos variados” (SCHLATTER, 2009, p. 12).

O linguista e professor Widdowson¹⁴(1991 apud BIZON, 1992), ainda que trabalhe com a método comunicativo no ensino de línguas, diferente da abordagem de ensino de língua que é aqui trabalhada, defende a relevância de temas interdisciplinares nas aulas de língua adicional, uma vez que eles favorecem o tratamento na sala de aula de uma língua em seu uso autêntico (*use*) e não simplesmente para a prática de formas (*usage*), ou do que chamamos hoje um ensino focalizado na gramática.

Além desse princípio trazido por Widdowson, outros atores também já trataram do trabalho com temas. Um exemplo está no texto de Bizon (1992), que o inclui de forma indireta, associando-o a “conteúdo”. Ela aponta para a importância de se escolher um conteúdo potencialmente relevante e interessante para o aprendiz. Um conteúdo “que se traduzisse em temas e conflitos do universo do aluno e da realidade presente” e que fosse trabalhado “através de atividades de problematização e ação dialógica” e que pudesse levar o aprendiz “à construção interativa autêntica e significativa na nova língua, fazendo-o, ao mesmo tempo, crescer pessoalmente” (BIZON, 1992, p. 22). A autora também apresenta a necessidade de que o ensino de habilidades linguísticas não ocorra isoladamente, mas que elas sejam relacionadas às habilidades pragmáticas.

É em Schlatter (2009) que mais nitidamente se observa a importância dos temas nas aulas de PLA. A autora indica alguns critérios utilizados para a elaboração de materiais didáticos. Dentre eles, pode-se destacar:

- a partir de temas norteadores relevantes para o contexto e a faixa etária dos educandos, listar as situações de comunicação (gêneros discursivos) que fazem parte desse campo temático;
- Selecionar textos (escrito/áudio/vídeo) coerentes com os temas norteadores e que digam respeito a diferentes usos da língua nesse campo

¹³ Alguns dos autores citados usam “temática” para se referir àquilo que o presente trabalho trata por “tema”.

¹⁴ Com o fechamento das bibliotecas devido à pandemia, não foi possível acessar os textos originais. Sendo assim, algumas das referências bibliográficas foram lidas por meio de outros textos disponibilizados digitalmente.

temático. A partir dos gêneros discursivos e textos selecionados, decidir quais habilidades que deverão ser focalizadas, sendo que é importante integrar atividades de compreensão com atividades de produção;

- Elaborar atividades que exijam o uso da língua com diferentes propósitos (posicionar-se, argumentar, pedir etc.), envolvendo diferentes posições de enunciação e diferentes interlocutores (por exemplo: aluno defendendo uma ideia para os colegas, a turma solicitando algo à direção, leitor de um jornal local para o colunista do jornal etc.) (p. 14-16).

Nos critérios utilizados por Schlatter, vê-se que o tema é a base para a escolha dos gêneros discursivos a serem trabalhados, bem como base para abordar aspectos de uso da língua dentro de um tema, por exemplo, o uso de um léxico específico; e, por último, a base para o uso da língua com diferentes propósitos, por exemplo, formular hipóteses usando o subjuntivo, dar ordens usando o imperativo etc.

Um exemplo de trabalho no qual os alunos tiveram que agir discursivamente em um gênero dentro de um tema relevante para eles pode ser observado na disciplina de Prática de Produção de Textos em Português para Estrangeiros, no CEL, sob o tema “Notícias falsas”. A figura a seguir é uma proposta de situação de produção escrita:

Situação de produção

Você foi convidado para colaborar com um blog com a estrutura da Agência Lupa, que divulga notícias científicas e denuncia notícias falsas (*fake news*). Foi solicitado que você prepare uma entrada para essa mídia, na qual você deve denunciar uma notícia falsa e produzir a notícia verdadeira. Para isso, você deverá escolher uma notícia falsa relacionada à sua área de pesquisa ou ao seu interesse.

Você deverá produzir um texto dividido em duas partes: a primeira parte será a notícia falsa e a segunda, a divulgação dos dados verdadeiros em relação ao tema da notícia.

IMPORTANTE: CONSULTE A COLETÂNEA PARA COMPREENDER O TIPO DE TEXTO ESPERADO.

O texto deverá conter:

1. A descrição da notícia falsa (ex.: coelhos voam);
2. Um argumento que demonstre o que é falso na notícia;
3. O que é cientificamente estabelecido sobre o tema (ex.: o que se comprovou cientificamente até hoje sobre a locomoção dos coelhos);
4. Um apontamento sobre o que a notícia falsa contém: por que consideramos seu conteúdo científico? Há palavras que permitam subentender um fundamento científico nessas notícias? Quais?

Figura 8 - Tema: notícias falsas

Fonte: Acervo pessoal concedido pela docente

Além dessas instruções, os alunos receberam o seguinte comando:

A leitura dos textos já publicados no site da “Agência Lupa” permitirá que vocês se informem sobre:

- o nível de formalidade;
- as características do gênero a ser produzido.

Nessa atividade os discentes precisaram produzir o gênero discursivo¹⁵ proposto - texto de blog -, fazendo uso das estruturas linguísticas adequadas para tal gênero e precisaram fazer uma análise crítico-argumentativa da notícia falsa que tivesse relação com a área de estudo dos alunos, isto é, uma área que tivesse sentido e que fosse relevante para eles.

Mais um exemplo de tema utilizado no curso de Português para Falantes de Espanhol, dessa vez no nível II, foi o tema “Trabalho escravo contemporâneo”.

Video “Trabalho escravo no setor têxtil”, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=r8hbckeyCNs>



- 1) No início do vídeo, a Jéssica diz “Olha só esse vestidinho que eu comprei”. Qual o efeito de sentido produzido pelo diminutivo em “vestidinho”? Quais são outros efeitos de sentido que o diminutivo pode produzir em LP?
- 2) Observe a construção “Isso é tão século XIX” (0:27). Trata-se de uma construção típica da linguagem de adolescentes. Traduza-a para a linguagem adulta formal.
- 3) Observe a expressão utilizada para acrescentar uma informação em 2:28. Quais são as diferenças entre ela e a comumente utilizada em espanhol?
- 4) Depois da pergunta “Eles não denunciavam esse abuso todo?” (2:32), a resposta inicia com as palavras “É que” (É que a maioria deles teme ser denunciada às autoridades, por causa da situação irregular da migração”), pois o texto foi elaborado de forma a intercalar trechos formais a trechos que procuram simular a conversa entre duas jovens amigas. Quais seriam as opções para iniciar a mesma resposta em um texto de um gênero acadêmico (prova, dissertação, tese ou seminário)?
- 5) Reparem nas palavras sublinhadas “Toda essa situação” (2:44), “Mas, todas as empresas do setor têxtil...” (2:49). Que forma deve assumir essa palavra na substituição de “inteiro” na frase seguinte: “Infelizmente, isso é muito comum no mundo inteiro”?
- 6) Observem a palavra “bem-estar” (2:57). Em língua portuguesa, utilizamos a expressão “Bem-estar social”. Note as diferenças entre ela e sua tradução na língua espanhola.
- 7) Repare no uso da forma do subjuntivo do verbo “poder” (3:10). Como essa palavra deve ser escrita?
- 8) Você conhece a palavra “mico” (3:35)? E como entende a expressão “pagar mico”? Para entendê-la (ou conhecê-la melhor), vejamos o vídeo: “Conheça a origem da expressão pagar mico” disponível em: <http://globotv.globo.com/rede-globo/tv-globinho/v/conheca-a-origem-da-expressao-pagar-mico/1922477/>
- 9) Uma outra expressão com a qual o texto dialoga, ainda que ela não apareça explicitada é “deu zebra”. Você sabe o que significa? Vamos entender a origem dela com o vídeo: “Jogo entre Vasco e Portuguesa deu origem à expressão “vai dar zebra””, disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/5661129/>

Atividade elaborada por Patrícia Aquino e Juliana Vegas Chinaglia

Figura 9 - Tema: trabalho escravo contemporâneo
Fonte: Acervo pessoal concedido pela docente

¹⁵ Anteriormente a essa atividade a professora havia trabalhado com os alunos gêneros de divulgação científica e abordado o tema “negacionismo científico”.

EUA homenageiam jornalista brasileiro Leonardo Sakamoto por luta contra trabalho escravo

O Departamento de Estado dos Estados Unidos homenageou nesta terça-feira (27) o jornalista brasileiro Leonardo Sakamoto (blogueiro do UOL), pela atuação no combate ao trabalho forçado, e mais sete pessoas, em uma cerimônia para apresentar o relatório sobre tráfico de pessoas, que o governo elabora anualmente e que foi liderada pelo secretário de Estado americano, Rex Tillerson, e a filha e assessora do presidente americano, Donald Trump, Ivanka Trump.

O órgão destacou que Sakamoto criou a ONG Repórter Brasil, dedicada a “supervisionar e combater o trabalho escravo”, e que ajudou a melhorar a educação a respeito do tema. A organização coordena o programa educativo “Escravo, nem pensar!”, que tenta conscientizar os brasileiros sobre a escravidão moderna e “dá apoio técnico e financeiro a comunidades vulneráveis”. De acordo com a nota do Departamento de Estado americano, a plataforma, que tem abrangência nacional, já beneficiou mais “de 200 mil pessoas” no país.

“Sob a liderança de Sakamoto, a ‘Repórter Brasil’ também participou da criação do Pacto Nacional pela Erradicação do Trabalho Escravo, um acordo que une 400 empresas comprometidas em combater o trabalho forçado”, destacou o Departamento no texto.

Chamados “Heróis contra o tráfico de pessoas”, os oito receberam um diploma e fizeram fotos Tillerson e Ivanka.

Além de Sakamoto, foram homenageados Amina Oufroukhi, juíza do Marrocos que contribuiu na aprovação de uma lei contra o tráfico de pessoas em 2016; Vanaja Josephine, ativista de Camarões; Vicktoria Sebhelyi, ativista na Hungria; Alike Kinán, vítima de exploração sexual na Argentina; Mahesh Bhagwat, policial na Índia; Allison Lee, sindicalista de Taiwan; e Boom Mosby, ativista contra a exploração infantil na Tailândia.

Disponível em <<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/efe/2017/06/27/eua-homenageiam-jornalista-brasileiro-por-luta-contra-trabalho-escravo.htm>>. Acesso em 20 de março de 2019.

- 1) O que você entende por “tráfico de pessoas”?
- 2) Quais situações de trabalho, nos dias de hoje, você acredita que poderiam ser consideradas como escravidão moderna?
- 3) Qual a relação entre trabalho escravo e migração? Discuta com seus colegas.
- 4) Se você pudesse participar do projeto *Escravo, nem pensar!*, que sugestões você daria para o fim do trabalho escravo?

Se eu _____

Figura 10 - Texto sobre homenagem

Fonte: Acervo pessoal concedido pela docente

Vê-se que nessas atividades, o tema “Trabalho escravo contemporâneo” foi fundamental para a reflexão de um problema social atual, para proposta de ações e para a conscientização da problemática, por meio do vídeo e do texto. Tudo isso aconteceu ao mesmo tempo em que foram trabalhadas questões de habilidades linguísticas e de AL. Sendo assim, é possível afirmar que são “os temas que fomentam (...) oportunidades de uso da língua” (TILIO, 2014, p. 934), bem como são espaços para reflexão cultural e desenvolvimento das habilidades linguísticas.

Tilio (2008) chama atenção para um dos aspectos apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua adicional, o qual aponta para o foco nos temas

transversais, que são questões que permeiam a vida social contemporânea. Para ele, “professores e alunos podem enfocar práticas sociais vividas fora da escola, já que, ao usar a linguagem as pessoas constroem significados acerca destes temas transversais, construindo a si mesmas e o mundo social à sua volta” (p. 131). Dutra e Penna (2013) também citam os PCN, que indicam

os temas transversais como fundamentais para uma análise comparativa de como questões particulares são tratadas no Brasil e nos países (no nosso caso específico) estrangeiros de onde vêm nossos alunos. Esses temas tratam de questões sociais que estão relacionadas com a proposta da cidadania no ensino de línguas estrangeiras (p. 6).

Tilio (2008) afirma que

no ensino de língua estrangeira o mundo é construído falando-se e escrevendo-se sobre ele, por isso é propício à discussão de temas transversais. Além disso, o ensino de língua estrangeira “fornece os meios para os aprendizes se distanciarem desses temas ao examiná-los por meio de discursos construídos em outros contextos sociais de modo a poderem pensar sobre eles, criticamente, no meio social em que vivem” (p. 134-135).

Um exemplo em que os alunos puderam realizar esse distanciamento de um tema e examiná-lo em outro contexto social, mais especificamente, no caso, no contexto brasileiro, e inclusive linguisticamente, foi o tema da “Mobilidade urbana”, trabalhado no nível II da disciplina de Português para Falantes de Espanhol.

Em uma das atividades dentro desse tema os alunos assistiram a um vídeo sobre o transporte por meio de bicicletas na cidade de São Paulo (BICICLETA faz sentido em São Paulo? – Cidade Ocupada (com Fred Melo Paiva). Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=Es85U_ehzns. Acesso em junho/2021). Em um comentário escrito feito por um dos alunos da disciplina, na plataforma Google Sala de Aula, pode-se observar o distanciamento realizado por ele: primeiro, ele fez uma reflexão sobre a situação das ciclovias e dos ciclistas na cidade de São Paulo e, depois fez uma comparação com o seu país de origem (a Guatemala), afirmando que a Cidade da Guatemala é mal projetada e possui um sério problema de transporte público, o que leva cada vez mais pessoas a optarem pelo uso da bicicleta como meio de transporte diário, mas que essas pessoas correm o risco de serem atropeladas por carros ou motocicletas.

Além disso, a partir desse vídeo surgiram discussões sobre os problemas e os aspectos políticos relacionados à mobilidade urbana, e, especialmente, às ciclovias.

Os alunos também puderam observar o uso do subjuntivo no vídeo (tópico gramatical que estavam aprendendo no momento).

Outro aspecto relevante que pode ser explorado através dos temas são as

diversidades culturais dos alunos. Tilio (2008) enfatiza que a abordagem de temas culturais não deve ser tratada como uma disputa entre culturas, mas, de acordo com o autor (idem, p. 138), existe a “possibilidade de debate, discussão e reflexão sobre temas da realidade social dos indivíduos e do mundo, mundo este em que esses indivíduos estão inseridos”.

Além disso, o autor afirma que ao usar temas que digam algo ao aluno e que sejam relevantes ao seu contexto situacional e cultural, “cria-se uma oportunidade real para que ele [o aluno] se engaje sociodiscursivamente no processo de ensino e aprendizagem, o que propicia a construção de uma base de conhecimento sólida na língua estrangeira” (idem, p. 933). Também complementa que “para alcançar o objetivo sociointeracional de efetivamente permitir que o aprendiz atue no mundo usando a língua estrangeira, acredito ser fundamental que os conteúdos temáticos propostos propiciem seu engajamento discursivo” (ibidem). Essa visão do autor vai ao encontro da visão utilizada nos materiais didáticos apresentados, nas quais se faz uso de polêmicas, para que os alunos queiram efetivamente falar e atuem no mundo.

Além dos apontamentos trazidos pelos autores mencionados, o Celpe-Bras explicita que o mesmo “pressupõe familiaridade com gêneros e **temas** não adequados a um público menor de 16 anos ou que não tenha o equivalente ao ensino fundamental completo” (BRASIL, 2020, p. 18 [grifo meu]). Ou seja, existe aí uma noção da importância dos temas na proficiência, que será avaliada.

Existe também, por parte das diretrizes do exame, uma preocupação para que o não conhecimento do tema não seja determinante na performance de quem está sendo avaliado. Entretanto, podemos observar na prova oral, por exemplo, que é inevitável que se a pessoa avaliada não tiver nenhum conhecimento sobre o tema, será difícil realizar uma boa performance. Isto porque a prova oral é baseada na interação entre o avaliador e o avaliado a partir de elementos provocadores. Segundo o Manual do Examinando (INEP, 2015), é a partir da compreensão da fala do avaliador e dos assuntos tematizados nos elementos provocadores que ocorrerá a interação para que a produção oral em língua portuguesa possa ser avaliada. Ou seja, o tema funciona como elemento importante no enunciado de quem está sendo avaliado, e, caso o examinando não conheça o tema, ele poderá ter dificuldades em enunciar.

Há duas dimensões nas quais o conhecimento sobre o tema pode interferir mais diretamente, uma é esta: a sociocultural. A outra é a mais específica, que diz respeito ao léxico mobilizado. Em relação à primeira dimensão, um aluno, por exemplo, que more ou tenha suas origens em um país onde não se abordam questões como feminismo, possivelmente não saberá o que dizer caso o elemento provocador tenha esse tema. Em outras palavras, o tema não faz parte de sua dimensão sociocultural e por isso ele terá dificuldades em construir enunciados

dentro desse tema.

No documento *Propostas curriculares para ensino de português no exterior* (MRE, 2020), os autores afirmam o seguinte sobre a proposta curricular:

[é] a dimensão sociocultural, em seu funcionamento discursivo, que está na base do planejamento curricular apresentado. É a partir dela que estão organizadas as duas outras dimensões: a relativa aos gêneros discursivos, na sua relação com os propósitos específicos em jogo em uma dada situação, e a relativa aos recursos lexicogramaticais e fonético-fonológicos. **A estruturação da dimensão sociocultural pode se dar por unidades temáticas** – com seus respectivos subtemas, quando for o caso – ou por projetos pedagógicos (p.36 [grifo meu]).

Nesse documento, vê-se que a construção da proposta curricular se dá a partir de unidades temáticas, e elas são base para o trabalho com as questões de gêneros e léxico-gramaticais.

Scaramucci (2000) chama atenção para o tema em relação à proficiência. De acordo com a autora, a proficiência de um falante (inclusive o nativo) pode variar de acordo com o tema, bem como de acordo com o gênero, o interlocutor, o contexto etc. A autora defende que ao dizer que alguém é proficiente em uma língua, deve-se perguntar: proficiente para quê? Em qual situação? Sobre qual tema?

Ela dá relevância ao uso de temas, mas coloca-o nesse texto em equivalência de importância a outros elementos - como os gêneros. Em outro texto, porém, escrito juntamente com Dell’Isola, Schlatter e Júdice, sobre o exame Celpe-Bras, Scaramucci afirma que

a escolha dos textos que integram as tarefas de exames de proficiência em língua estrangeira (...) constitui empresa bastante delicada. Ao empreender essa seleção, as bancas elaboradoras do exame CELPE-Bras, além da já rotineira observação das construções gramaticais da superfície, **avaliam criteriosamente a permeabilidade dos temas**, articulando modalidades e modos de organização discursiva, atentando para o conjunto de registros, variedades regionais, discursos, imagens veiculadas e, finalmente, examinando a adequação do material textual à sua função de implementar as tarefas comunicativas a serem propostas aos candidatos (2003, p. 158-159) [grifo meu].

Neste trabalho, procura-se dar relevância ao destaque que se pode vislumbrar em “criteriosamente a permeabilidade dos temas”: o tema estaria em um nível anterior ao do gênero e das situações. Isso porque alguém precisa saber falar sobre um tema para, então, poder selecionar o gênero no qual vai enunciar e, concomitantemente com o gênero e a situação, o nível de formalidade que vai imprimir ao seu discurso.

Um argumento é que é preciso pensar nas especificidades linguísticas de cada tema, como vemos no exemplo a seguir: um tema abordado na disciplina Prática de Produção de

Textos em Português para Estrangeiros (a disciplina, apesar de não ser específica, era 80% composta por hispanofalantes) foi “Cidades inteligentes”. Durante a disciplina, diversas atividades foram desenvolvidas a partir de uma série de textos sobre cidades inteligentes e ao final a professora propôs a criação de um projeto coletivo, chamado “Nossa cidade inteligente”. Nesse projeto, cada aluno propôs um aspecto para a construção de uma cidade inteligente, levando em conta sua formação, sua área de atuação e suas experiências. Depois de fazer uma proposta por escrito, que foi corrigida pela professora, os alunos apresentaram seu projeto à turma. A figura abaixo mostra a proposta feita aos alunos:

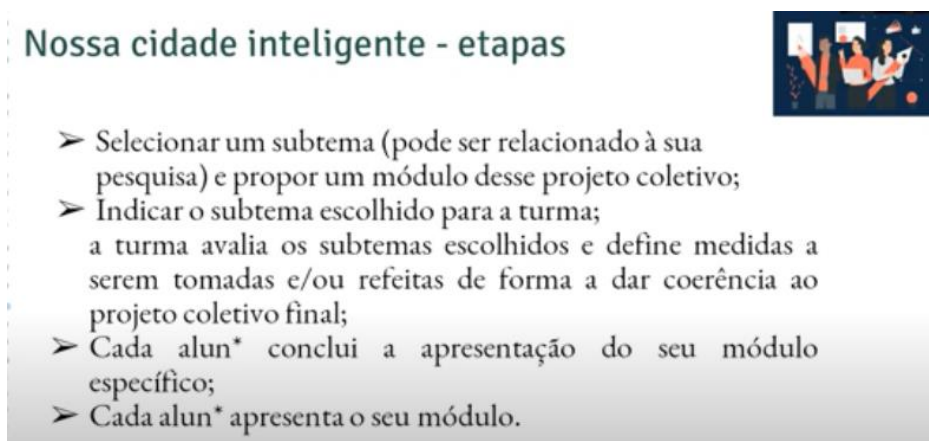


Figura 11 - “Nossa cidade inteligente”

Fonte: Acervo pessoal concedido pela docente

Com esse projeto os alunos precisaram considerar maneiras possíveis de contribuir para a vida pública através de sua área de conhecimento e pesquisa. Como a maioria dos alunos da turma era composta por estudantes do programa de pós-graduação da universidade e, portanto, de pesquisadores, a professora apontou também como exemplos de subtemas títulos selecionados no edital da FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) para financiamento de pesquisas acerca de cidades inteligentes (os títulos podem ser encontrados em: <https://fapesp.br/10362/chamada-cidades-inteligentes-tem-resultado-da-etapa-de-enquadramento>. Acesso em junho/2021).

Nesta atividade os alunos precisaram mobilizar conhecimentos referentes à sua área de estudo, o que está de acordo com o afirmado por Tilio (2014):

é importante que os conteúdos temáticos partam de conhecimentos, ideias e práticas socioculturais relevantes para os aprendizes – sejam elas já experimentadas, com as quais já estejam familiarizados, ou potenciais, ou seja, apresentando novas possibilidades ainda não pensadas ou vividas (p. 933).

Tilio (idem) afirma que para isso acontecer é necessário selecionar temas relevantes, includentes e de cunho social. Também pensando na esfera social e na cidadania,

Dutra & Penna (2013), elucidam que os temas transversais nas aulas de PLA se fazem necessários para viabilizar um ensino voltado “para a reflexão sobre as questões de interesse social e sobre os diversos aspectos que compõem o exercício da cidadania, contribuindo para a conscientização de seu papel no mundo enquanto cidadão” (p.7).

Depois de entregues as atividades pelos alunos, a professora costuma trabalhar com a reescrita de trechos produzidos por eles, como é o caso da figura abaixo:

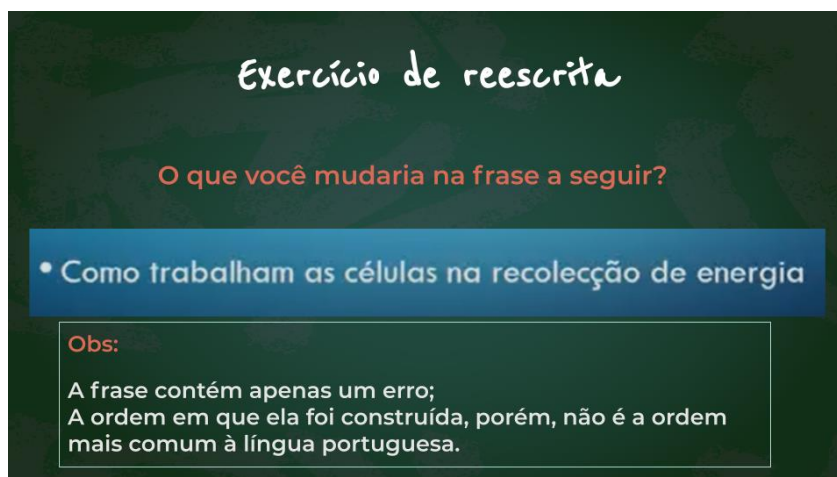


Figura 12 - Exercício de reescrita
Fonte: Acervo pessoal concedido pela docente

O trecho, escrito por um hispanofalante, indica novamente a especificidade das aulas de português para hispanofalantes, nas quais, como afirmado anteriormente, se deve ter cuidado na análise de aspectos lexicais contrastantes entre português e espanhol, já que, devido à semelhança entre as línguas, um aluno pode pensar que o sentido e o uso de determinada palavra na língua espanhola equivalem aos da palavra correspondente (i.e. a palavra cuja forma é igual ou semelhante) na língua portuguesa. Em segundo lugar, uma mesma palavra pode ser traduzida por palavras diferentes dependendo do tema a que ela se associa. Neste caso, a palavra “recolecção” costuma ser traduzida, na maioria dos contextos, por “colheita”, mas neste contexto - devido ao tema - a tradução adequada para se referir a energia é “captação”.

Outro exemplo que sustenta a relevância do tema foi observado durante a disciplina de Português para Falantes de Espanhol II, com o tema “Mobilidade urbana e poluição”. A figura a seguir mostra um slide desenvolvido pela professora da disciplina, no qual se destacam as diferenças lexicais do português e do espanhol nesse campo temático.

Léxico específico

Meio de transporte;
Ciclovía; ciclofaixa (ciclorrota é pouco usado);
Corredor ou calha de ônibus;
Metrô (sílabas tônicas são a última);
Ônibus ou busão (gíria);
Bicicleta, bike ou pedal;
Ir a pé, caminhar;
Bonde; trólebus; trem;
Carro; automóvel; caminhonete; caminhão

Como eu me locomovo de um lugar para outro? Como você vai de um lugar para outro? Como você circula/se desloca na/pela cidade? Qual é o seu principal meio de locomoção?

Lembrem-se: em LP “poluição” é diferente de “contaminação”;
Ex:
As chaminés das fábricas geram, diariamente, poluição.
Rios, ribeirões, riachos são contaminados quando há algum vazamento de alguma substância específica.
Ambos os acontecimentos são tristes, mas nem todas as empresas investem recursos necessários para a preservação do meio ambiente.

Congestionamento ou engarrafamento;
Tráfego.

Figura 13 - Léxico específico: “mobilidade urbana e poluição”

Fonte: Acervo pessoal concedido pela docente

No slide estão destacadas algumas palavras que, mais uma vez, mostram que para enunciar em uma língua, o aluno precisa ter conhecimento do tema no qual desenvolve seu discurso. A palavra “contaminante” em língua espanhola deve ser traduzida, em grande parte dos contextos (a depender do tema) não por “contaminante”, mas por “poluição”, como ocorre no tema “Mobilidade urbana e poluição” - ainda que também exista a palavra “contaminante” na língua portuguesa, característica de outro tema. O mesmo acontece com a palavra “congestión”, que é traduzida por muitos hispanofalantes, para “congestão”. No entanto, a palavra “congestão”, que também existe na língua portuguesa, não se encaixa no tema de mobilidade urbana, e deve ser traduzida por “congestionamento”. Por fim, na figura, tem-se a palavra “tráfego” destacada. Isso porque no espanhol a palavra correspondente é “tráfico”, que ganha um significado completamente diferente, pertencente a outro tema, no português.

Ao chegar ao fim do trabalho com o tema “Mobilidade urbana e poluição”, a professora da disciplina propôs uma atividade escrita:

Produção escrita – duas opções de tema: **Mobilidade urbana** ou **Panoptismo** ou **algum outro tema abordado ao longo do semestre**

Situação

Suponha que você é membro do conselho editorial de uma revista científica e uma de suas funções é sugerir temas para cada edição.

Escreva um e-mail para a editora-chefe, a fim de convencê-la a **publicar uma entrevista sobre o tema escolhido** por você (as sugestões são: “Mobilidade urbana” ou “Panoptismo”)

- Deixe claro qual é o tema que você está sugerindo (“Mobilidade urbana”, “Panoptismo” ou outro abordado no semestre);
- Explique-o;
- Argunte sobre a importância desse tema e sobre a relevância de que ele seja abordado na revista;
- Indique pelo menos um(a) autor(a) a ser entrevistado/a.

Considere também que

- Há vários membros no conselho e você quer ver o seu tema na próxima edição;
- Você faz parte da equipe dessa revista há pouco tempo e não tem intimidade com a editora-chefe.

Figura 14 - Produção escrita: “Mobilidade urbana e poluição”

Fonte: Acervo pessoal concedido pela docente

Os alunos, que já conheciam o gênero e-mail, precisaram se atentar para as especificidades do mesmo no português e mobilizar as estruturas linguísticas que haviam aprendido durante todo o semestre de aulas. Mas, para produzir nesse gênero, usando as estruturas linguísticas aprendidas, precisavam ter conhecimento do tema, para fazerem sentido. Uma aluna, por exemplo, escreveu que as pessoas têm necessidade de mobilizar-se. A palavra “mobilizar” não faz sentido nesse contexto e pode causar uma quebra no entendimento daquilo que se quer dizer. Enquanto a aluna quis dizer que as pessoas têm a necessidade de “locomover-se/deslocar-se”, uma pessoa poderia entender que as pessoas têm a necessidade de pôr-se em ação para uma tarefa ou campanha.

Uma outra aluna escreveu que a mobilidade urbana é uma questão que diz respeito à mobilidade das pessoas. Novamente, o emprego da palavra nesse contexto pode gerar problemas de interpretação, pois dizer “mobilidade das pessoas” leva o leitor a entender a capacidade de se mover, de ter flexibilidade ou pode levá-lo a imaginar que se está abordando o tema dos fluxos migratórios.

Apesar de estarem de acordo com o gênero discursivo proposto, isto é, utilizarem de forma adequada a forma composicional e o estilo de um email, incluindo saudação e despedida, e de empregarem as estruturas linguísticas correntes no gênero em questão e também usarem léxicos existentes na língua, as alunas não conseguiram transmitir a ideia que queriam, pois suas escolhas não fizeram sentido dentro do tema. Assim, as alunas precisariam ter se atentado para o léxico específico do tema. Como exposto pela professora, dentro do tema

“Mobilidade urbana”, usamos as palavras “locomover-se”, “deslocar-se”.

Ao comentar sobre o ensino do desenvolvimento da capacidade de leitura, Possenti (2009) elucida que o professor deve chamar a atenção para o léxico, tanto no que diz respeito a sua especificidade (por exemplo, se é um termo jurídico ou técnico, um neologismo etc.) quanto para seus diversos sentidos. Ainda que não seja especificamente no contexto de desenvolvimento da capacidade de leitura, tal trabalho também pode (e deve) acontecer no ensino de língua adicional. Isso ganha maior importância ao se considerar as especificidades do ensino de português para falantes de espanhol.

Em outras palavras, a consideração da importância do tema vem do entendimento de que saber falar uma língua adicional envolve conhecer esferas temáticas. Um próprio brasileiro, por exemplo, talvez não saberia conversar com um médico em uma conferência acadêmica de medicina por não conhecer os termos técnicos e o vocabulário próprio dessa esfera. Do mesmo modo, se um aprendiz de uma língua adicional estudar e ter contato apenas em um tema durante seu percurso de aprendizado, não saberá enunciar nos demais, já que lhe faltará o léxico específico do tal.

É o tema - em um nível mais profundo do que o do gênero ou a formalidade - que determinará as escolhas lexicais. Isto é, existe uma hierarquia para produzir um enunciado: primeiro vem o tema, depois o gênero e suas especificidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho buscou contribuir para a reflexão acerca da importância dos temas nas aulas de PLA, mais especificamente nas aulas de português para falantes de espanhol. Os temas, que têm sido objeto de estudo e prática nos últimos anos, possuem grande relevância no aprendizado de uma nova língua, uma vez que funcionam como base do discurso - é a partir deles que o discurso do aluno é situado e que se decide que palavras e expressões utilizar. Além disso, eles podem ser usados como base para o desenvolvimento de aulas de português para falantes de espanhol e para a elaboração de SDs.

A partir da análise de uma SD, é possível afirmar que SDs são um excelente instrumento para unir tarefas comunicativas a momentos de sistematização das estruturas linguísticas, mas que em aulas de língua adicional é interessante fazer um trabalho repensando a estrutura de uma SD, dadas as especificidades desse contexto de ensino/aprendizagem.

As adaptações propostas nas aulas de Português para Falantes de Espanhol consistem em modificar a apresentação da situação e não realizar uma produção inicial, mas trabalhar, concomitantemente, em cada tema abordado e gênero utilizado, módulos de compreensão e de produção escrita e oral e de AL, sendo que o foco não deve ser direcionado às marcas e características do gênero (ou melhor, de um único gênero), mas à possibilidade que cada oferece de se trabalhar com as habilidades comunicativas, com a AL. O trabalho com as habilidades comunicativas é importante porque elas reproduzem situações autênticas de comunicação, em que diferentes habilidades são usadas de forma integrada. Por sua vez, o trabalho com a AL é importante porque se propõe a levar à tomada de consciência sobre determinadas escolhas da materialidade linguística, isto é, conduz a uma reflexão sobre o efeito de sentido produzido por determinadas escolhas léxico-gramaticais.

Vemos então, em todas essas atividades, como é possível unir a “sistematização gramatical”, que passamos a compreender como a “análise linguística” com as habilidades comunicativas, oferecendo aos alunos um ensino/aprendizagem efetivo da língua, isto é, que os torna capazes de agir no mundo, de se relacionar e comunicar, recorrendo ao léxico produtivo e às estruturas específicas dentro de um tema da língua portuguesa do Brasil.

Além de apontar exemplos de como as SDs reformuladas podem ser elaboradas a partir de temas, o trabalho também buscou retomar o que alguns autores já disseram acerca da relevância dos temas e expor exemplos, a partir dos quais se vê que os temas são importantes ferramentas a serem utilizadas como ponto de partida na estruturação do ensino de PLA. Os exemplos mostraram que é possível para o professor escolher temas que sejam atuais e sempre

tendo em mente o público-alvo. É preciso refletir: quais temas os meus alunos (que circulam em determinados espaços sociais) precisam saber, pois farão uso deles?

No entanto, mais do que reconhecer a relevância do tema, o presente trabalho propôs-se a dar um passo além: sem o tema não é possível formular um enunciado coeso e coerente, pois as escolhas lexicais mudarão dependendo dele.

Concluindo, a importância do uso dos temas não se dá apenas a nível de reflexão social, pois, se assim fosse, discussões promovidas por sociólogos ou antropólogos com o grupo de alunos poderiam ser o suficiente, sem a necessidade de haver um professor ensinando uma língua. Quer dizer, então, que além da importância a nível de reflexão social, os temas são importantes para o aprendizado da língua, para a possibilidade de enunciar em diferentes dimensões socioculturais de maneira adequada, dentro de um gênero e usando o léxico e a gramática da língua.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Patrícia Aparecida de. **Polêmica em torno de dislexia: um caso de interincompreensão**. 2016. 267 p. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/321218>>. Acesso em: ago. 2018.
- _____. Leitura: a nossa porta de entrada. In: MENDONÇA, Márcia; NEVES, Cynthia Agra de Brito (Orgs.). **A redação no vestibular Unicamp - o que e como se avalia**. Campinas: Ed. Unicamp, 2019. p. 85 - 110.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Ed. Loyola, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011 [1979]. p. 261 - 287.
- BRAIT, Beth. Perspectiva dialógica. In: BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília (Orgs.). **Texto ou discurso?**. São Paulo: Contexto, 2012. p 09 - 28.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Documento base do exame Celpe-Bras [recurso eletrônico]**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/documento-base-do-exame-celpe-bras>>. Acesso em maio 2021.
- BIZON, Ana Cecilia Cossi. Aprender conteúdos para aprender língua estrangeira: uma experiência de ensino alternativo de PE. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos; LOMBELLO, Leonor (Orgs.). **Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros**. Campinas: Ed. Unicamp, 1992.
- CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Orgs.) . **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. Gêneros textuais em livros didáticos de língua estrangeira: O que falta?. In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Orgs.) . **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 99-120.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret *et al.* **A avaliação de proficiência em português língua estrangeira: o exame CELPE-Bras**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 3, nº 1, p. 153-164, 2003.
- DIAS, Reinildes. Critérios de avaliação do livro didático (LD) de Língua Estrangeira (LE). In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Orgs.) . **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 199-234.
- DINIZ, Leandro Rodrigues; STRADIOTTI, Lúcia Mantovani; SCARAMUCCI, Matilde. Uma análise de livros didáticos de português para estrangeiros. In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs.) . **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 265-304.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para

o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim & Colaboradores (Orgs). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DUTRA, Anelise Fonseca; PENNA, Sílvia. **CELPE-BRAS: confecção de material didático**. In: Anais do IV SILID e do III SIMAR. Rio de Janeiro: Entrelugar, 2013. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/textos-publicados/dutra-penna-2013>>. Acesso em maio 2021.

FERREIRA, Wisla. **A expressão da ironia no Português Brasileiro: um estudo prosódico**. In: Anais do Congresso Brasileiro de Prosódia, vol. 2, 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_coloquio/article/view/6159/5325>. Acesso em out. 2019.

FIORIN, José Luiz. Os gêneros do discurso. In: **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006. p. 60 -77.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GRANNIER, Daniele. **Uma proposta heterodoxa para o ensino de português a falantes de espanhol**. In: III Congresso da SIPLE, Universidade de Brasília, 2000.

JÚDICE, Norimar. Módulos didáticos para grupos específicos de aprendizes estrangeiros de português do Brasil: uma perspectiva e uma proposta. In: PEREIRA, Ariovaldo; GOTTHEIM, Liliana (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 147 – 184.

KAWACHI, Guilherme Jotto; VIVACQUA, Maria Victoria Guinle; AQUINO, Patrícia. Língua Estrangeira, Educação e Diversidade: Um Olhar Sobre Discursos Extremistas na Prática Pedagógica em Língua Estrangeira, p. 59 -78. In: **Diversidade e Tecnologias no Ensino de Línguas**. São Paulo: Blucher, 2020. ISBN: 9786555060560, DOI10.5151/9786555060560-03

KRAEMER, Fernanda Farencena. **Português Língua Adicional: progressão curricular com base em gêneros do discurso**. Tese (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Porto Alegre, RS, 2009. 191 p. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/54078>>. Acesso em out/2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Manual do Examinando**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/manuais/manual-do-examinando-2015/view>. Acesso em: jun/2021.

LOMBELLO, Leonor; EL-DASH, Linda; BALEEIRO, Marisa. **Subsídios para a elaboração de material didático para falantes de espanhol**. In: Trabalhos em Linguística Aplicada, vol. 1, pp. 117-132, 1983.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Org.) **Sequências e projetos didáticos no pacto nacional pela alfabetização na idade certa: uma leitura**. Campinas: Pontes Editores, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: Algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 46 - 59.

_____. Os gêneros textuais em sala de aula: as “sequências didáticas”. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199 - 226.

MONDIN, Angelo Leonardo *et al.* **O ensino de Português para estrangeiros na Unicamp: como uma história pioneira da década de 70 se delineou até hoje**, 2007. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/~matilde/entrevista2007.html>>. Acesso em: maio 2018.

Ministério de Relações Exteriores.. **Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola**. Brasília : FUNAG, 2020.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. IN: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradução Bethania Mariani *et al.* 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp. 1997.

PEREIRA, Laura Olivato. **Reformulação da sequência didática nas aulas de Português para Falantes de Espanhol**. In: Revista Língua, Literatura, Ensino/IEL (Unicamp), v. 14, p. 81 - 94, 2020. Disponível em: <<https://revistas.iel.unicamp.br/index.php/le/article/view/6523>>. Acesso em jun. 2021.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. Notas sobre língua, texto e discurso. In: BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília (Orgs.). **Texto ou discurso?**. São Paulo: Contexto, 2012. p 257 - 268.

_____. **Aprender a escrever (re)escrevendo**. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2009.

ROCHA, Nildicéia Aparecida. **O ensino de Português língua estrangeira no Brasil: ontem e hoje**. In: Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação, Blumenau, v. 13, n.1, p.101-114, 2019. <http://dx.doi.org/10.7867/1981-9943.2019v13n1p101-114>.

RODRIGUES, Bruno Coelho. **Ensino de português como língua adicional para hispanofalantes: uma proposta de material didático para ensino de leitura e escrita em níveis iniciais**. Licenciatura em Letras - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SCARAMUCCI, Matilde. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. In: **Trabalhos de Linguística Aplicada**. Campinas, n. 36, p. 5-10, jul./dez. 2000.

SCHLATTER, Margarete. **O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento**. Calidoscópio, v. 7, n. 1, p. 11-23, 2009. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4851>> Acesso em maio 2021.

SOEIRO, Rita Coimbra. **Dificuldades dos hispanofalantes na aprendizagem da pronúncia do português língua estrangeira**. Tese (Mestrado em Letras), Faculdade de Letras da

Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2010. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/10216/55306>>. Acesso em out. 2019.

TIMBONI, Kétina Allen da Silva; RUPERT Rupert, Andréa de Araújo; SCHLATTER, Margarete. 2019. **Curso Autoformativo de Português para Intercâmbio (CAPI): didactic materials based on the notions of language use and discourse genre**. In: *BELT - Brazilian English Language Teaching Journal*. Porto Alegre, 2019. DOI:<https://doi.org/10.15448/2178-3640.2019.1.33348>.

TILIO, Rogério. **Reflexões sobre o ensino e aprendizagem de língua estrangeira**. In: Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, v. 2, n. 7, p. 118-143, 2003. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/70>> Acesso em maio 2021.

_____. **Língua estrangeira moderna na escola pública: possibilidades e desafios**. In: Educação & Realidade, v. 39, n. 3, p. 925-944, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/MBP7wrkH5B88jWKmLKSMgMr/abstract/?lang=pt>> Acesso em maio 2021.

VILELA-ARDENGHI, Ana. Carolina; MUSSALIM, Fernanda. **A polêmica enquanto modalidade argumentativa ou discursiva: o debate em torno da 'carta das francesas'**. DISCURSO & SOCIEDAD, v. 12, p. 551-564, 2018. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6764793>>. Acesso em out. 2019.