

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS

Bruno Coelho Rodrigues

ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA  
HISPANOFALANTES: UMA PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO  
PARA ENSINO DE LEITURA E ESCRITA EM NÍVEIS INICIAIS

Porto Alegre

2013

Bruno Coelho Rodrigues

ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA  
HISPANOFALANTES: UMA PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO  
PARA ENSINO DE LEITURA E ESCRITA EM NÍVEIS INICIAIS

Monografia apresentada como  
requisito parcial para o grau de  
Licenciado em Letras pela  
Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Juliana  
Roquele Schoffen

Porto Alegre

2013

## RESUMO

Esta monografia visa a contribuir para a discussão de critérios para a elaboração de materiais didáticos para ensino de português como língua adicional direcionado a hispanofalantes através da proposta de uma unidade didática para o ensino de leitura e escrita em níveis iniciais. Abordo o trabalho com leitura e escrita partindo do pressuposto de que, diferentemente do que ocorre em outros contextos de ensino, é possível exigir mais dos aprendizes hispanofalantes em níveis iniciais em termos de compreensão e produção em razão da proximidade entre as línguas portuguesa e espanhola. A partir de uma perspectiva teórica que concebe a linguagem como ação social, proponho e analiso a unidade didática Turismo no Brasil, elaborada para compor os recursos pedagógicos do Nível I do curso de português da instituição de ensino colombiana *Fundación Universitaria Del Área Andina*. Na elaboração e análise do material, considereirei o construto teórico, estabelecido de acordo com o uso da linguagem associado à perspectiva bakhtiniana de gêneros do discurso, e as especificidades do ensino de português para falantes de espanhol.

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino, aprendizagem, português, língua adicional, espanhol, hispanofalantes, leitura, escrita.

## **RESUMEN**

*Esta monografía busca contribuir para la discusión de criterios para elaboración de materiales didácticos para la enseñanza del portugués como lengua adicional dirigido a hispanohablantes a partir de la propuesta de una unidad didáctica para la enseñanza de lectura y escrita en niveles iniciales. Abordo el trabajo con lectura y escritura en niveles iniciales partiendo de la suposición de que, diferentemente de lo que ocurre en otros contextos de enseñanza, es posible exigir más de los alumnos hispanohablantes en niveles iniciales en términos de comprensión y producción en razón de la similitud entre las lenguas portuguesa y la española. A partir de una perspectiva teórica que concibe el lenguaje como acción social, propongo y analizo la unidad didáctica “Turismo no Brasil”, elaborada para componer los recursos pedagógicos del Nivel I del curso de portugués de la institución colombiana Fundación Universitaria del Área Andina. La elaboración y análisis del material consideraron el marco teórico, establecido de acuerdo con el uso del lenguaje asociado a la perspectiva bakhtiniana de géneros del discurso, y las particularidades de la enseñanza de portugués para hablantes de español.*

**PALABRAS CLAVES:** *enseñanza, aprendizaje, portugués, lengua adicional, español, hispanohablantes, lectura, escritura.*

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>7</b>
<b>1. O ENSINO DE LÍNGUAS PRÓXIMAS E O USO DA LINGUAGEM.....</b>	<b>9</b>
1.1. Ensino e aprendizagem de Português e Espanhol.....	9
1.2. Pesquisas sobre o ensino de português para hispanofalantes.....	10
1.2.1. Transferência.....	11
1.2.2. Interlíngua e fossilização.....	11
1.2.3. Análise Contrastiva.....	12
1.3. Relativizando noções recorrentes e direcionando o foco para a linguagem em uso.....	13
1.4. Algumas características do Ensino de Português como Língua Adicional para Hispanofalantes.....	19
<b>2. ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS.....</b>	<b>22</b>
2.1. Ensino de Línguas por Tarefas baseadas em Gêneros do Discurso.....	22
2.2. Elaboração de Tarefas.....	24
2.3. Integração entre Leitura e Escrit.....	27
2.3.1. Tarefas de Leitura e Escrita para Hispanofalantes em Níveis Iniciais.....	31
2.3.1.1. Avaliação de textos escritos por hispanofalantes.....	34
<b>3. CONTEXTO DE ENSINO.....</b>	<b>37</b>
3.1. <i>Fundación Universitaria del Área Andina</i> .....	37
<b>4. PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO.....</b>	<b>40</b>
4.1. Unidade didática <i>Turismo no Brasil: Planejamento, Elaboração e Análise de Tarefas</i> .....	40
4.2. <i>Turismo no Brasil</i> .....	44
4.3. Avaliação.....	56
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>59</b>

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>62</b>
--	-----------

### **QUADROS**

Quadro 1 – Implicações de distintas perspectivas sobre linguagem no ensino-aprendizagem de línguas.....	18
Quadro 2 – Critérios para o planejamento de materiais didáticos.....	25
Quadro 3 – Planejamento da unidade didática <i>Turismo no Brasil</i> .....	41

### **TABELAS**

Tabela 1 – Sinais de interlíngua em contexto de imersão.....	14
Tabela 2 – Sinais de interlíngua em contexto de não-imersão.....	14
Tabela 3 – Gêneros e temas trabalhados antes da unidade <i>Turismo no Brasil</i> .....	40

## INTRODUÇÃO

A origem da minha relação com a língua falada por nossos vizinhos sul-americanos argentinos, bolivianos, chilenos, colombianos, equatorianos, paraguaios, peruanos, uruguaios e venezuelanos data de 2008. Naquele ano, iniciei a Licenciatura em Letras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com ênfase em português e espanhol. Como estudante de espanhol conheci as fascinantes literatura e cultura sul-americanas e como estudante de português tive a oportunidade de ensinar língua e cultura brasileiras a alunos de diversas nacionalidades – muitos deles hispanofalantes.

Minhas primeiras práticas em sala de aula começaram no Programa de Português para Estrangeiros<sup>1</sup> (PPE) da UFRGS em meados de 2009. Nessa instituição, além de atuar como professor-bolsista, participei ativamente de seminários de formação de professores, nos quais pude conhecer e discutir teorias sobre ensino e aprendizagem de línguas fundamentais para minha formação e vida profissional. Graças às experiências vivenciadas em dois anos e meio de trabalho no PPE, em janeiro de 2012 recebi um convite para trabalhar como professor no Instituto Cultural Brasil-Venezuela<sup>2</sup>, sediado em Caracas. Em julho do mesmo ano, após receber outro convite, cheguei à cidade de Pereira, Colômbia, para ensinar língua portuguesa na *Fundación Universitaria del Área Andina*<sup>3</sup>. Tais vivências me fizeram perceber que ao professor de língua portuguesa cujo público é formado unicamente por hispanofalantes cabe buscar respostas para uma intrincada questão: *como usar a proximidade existente entre as duas línguas em favor do desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos?* Materiais didáticos são peças-chave nessa busca. No entanto, dada a escassez de recursos que contemplem as necessidades específicas de aprendizes dessas línguas tão próximas, não raras vezes é necessário que o professor tenha que criar seu próprio material, a fim de complementar o conteúdo de livros e apostilas.

---

<sup>1</sup> Programa de extensão da UFRGS criado em 1993. Ver <https://sites.google.com/site/secretariappe/>

<sup>2</sup> Instituto ligado à Embaixada do Brasil em Caracas criado em 1994 para promover e difundir a língua portuguesa na Venezuela. Ver <http://www.icbv.org.ve/>

<sup>3</sup> Ver capítulo 3 deste volume.

Meu trabalho em solo colombiano é um exemplo concreto da situação exposta acima. Em Pereira, tive acesso a materiais didáticos que não levavam em conta as particularidades do ensino de português para hispanofalantes. Diante de tal estado de coisas, me vi obrigado a elaborar materiais complementares adequados ao contexto de ensino e ao meu entendimento do que significa saber uma língua<sup>4</sup>.

Dessa experiência surge a ideia de escrever uma monografia que visa a contribuir para a discussão de critérios para a elaboração de materiais didáticos para o ensino de português como língua adicional direcionado a hispanofalantes através da proposta de uma unidade didática para ensino de leitura e escrita em níveis iniciais, elaborada para compor os recursos pedagógicos do Nível I do Curso de Português da *Fundación Universitaria del Área Andina*. Abordo especificamente materiais para ensino de leitura e escrita em níveis iniciais, argumentando que, 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.

No primeiro capítulo desta monografia, reviso noções teóricas recorrentes em pesquisas sobre o ensino de português para hispanofalantes e inicio o estabelecimento de um construto teórico baseado na linguagem em uso. No segundo capítulo, dou continuidade à definição dos pressupostos teóricos, associando o ensino de línguas a partir do uso à noção bakhtiniana de gêneros do discurso. Terminado o estabelecimento das noções teóricas, estabeleço critérios para elaboração de materiais didáticos nesse contexto e abordo o ensino de leitura e escrita.

No terceiro capítulo, apresento a instituição de ensino *Fundación Universitaria del Área Andina*. No quarto capítulo, proponho e analiso a unidade didática *Turismo no Brasil*, levando em conta o construto teórico estabelecido no desenvolvimento do trabalho e os critérios para elaboração de materiais didáticos. Terminado esta monografia, tecendo considerações finais e sugerindo caminhos para futuras pesquisas.

---

<sup>4</sup> Em Bortolini (2006) e Torres (2008) há descrições de experiências similares na Colômbia e no Equador, respectivamente.



# 1. O ENSINO DE LÍNGUAS PRÓXIMAS E O USO DA LINGUAGEM

## 1.1. Ensino e aprendizagem de Português e Espanhol

“A diferencia de la mayoría de las personas – que entienden idiomas pero no los hablan – a mí me sucede con el portugués, que lo hablo pero no lo entiendo. Es decir, aprendí la música pero me falta la letra. Y como saben que adoro a Brasil [...] mis amigos me aconsejaban que tomara unas clases para aprenderlo **como Deus manda** [grifo do autor]. Yo pensé que era una pendejada pues español y portugués se parecen tanto que no precisaba tomar clases.” (PIZANO, 1984, p. 14)

A posição do escritor colombiano Daniel Samper Pizano pode ser encontrada na primeira página de um texto chamado “*Eu não falo português*” e, certamente, encontra eco na opinião das pessoas que de boa-fé afirmam que a língua falada pelos brasileiros é tão parecida com o espanhol que estudá-la é desnecessário. Seguindo essa lógica, apenas a boa vontade dos interlocutores seria suficiente para garantir a comunicação. Entretanto, acredito que cabe aqui uma objeção: *comunicação para fazer o quê?*

Obviamente, não saber português não impede – salvo prováveis exceções – que milhares de falantes de espanhol façam muitas coisas no Brasil, como: comprar, vender, comer, beber, ler, namorar, etc. No entanto, determinadas práticas sociais exigem (em maior ou menor grau) conhecimentos complexos da língua, afinal, é bastante improvável que alguém encontre contratos comerciais ou programas de TV feitos em espanhol circulando pelo Brasil...

Em função do estabelecimento de diversos acordos comerciais e políticas linguísticas<sup>5</sup>, nas últimas décadas os países da América Latina têm experimentado uma crescente integração econômica e acadêmica. Essa integração é facilitada, em grande parte, pelo fato de o português e o espanhol serem as línguas majoritárias do continente – sem prejuízo de minha parte às línguas autóctones e de imigração. Atualmente, saber português abre um extenso leque de oportunidades aos hispanofalantes sul-americanos no âmbito acadêmico e profissional. E a recíproca é verdadeira. A Lei 11.161, aprovada

---

<sup>5</sup> Sobre políticas linguísticas do Brasil, ver Carvalho (2007).

em 2005, regulamenta o ensino de espanhol nas escolas brasileiras e sinaliza que começamos a nos preocupar com a aprendizagem formal dessa língua<sup>6</sup>.

Em razão do papel integrador do ensino de português e espanhol na América Latina, recentemente tem-se publicado um número razoável de trabalhos que visam a aproveitar a proximidade entre as duas línguas em favor da aprendizagem<sup>7</sup>. A seguir, apresento especificamente as linhas gerais da discussão teórica sobre o ensino de português para hispanofalantes.

## 1.2. Pesquisas sobre o ensino de português para hispanofalantes

*Grosso modo*, é possível agrupar as publicações sobre o ensino de português para hispanofalantes em dois grupos. De um lado há pesquisas que concebem o processo de aprendizagem como um processo cognitivo individual e recomendam combate à formação do portunhol<sup>8</sup> (Almeida Filho 1995, 2004; Ferreira, 1995; Santos, 1999; Akberg, 2002); de outro, há pesquisas que, ancoradas em estudos de natureza sociolinguística, estudam a aprendizagem a partir da interação e da língua inserida em práticas sociais (Bortolini, 2006; Torres, 2008).

Como é possível observar, o grupo que recomenda o combate ao portunhol tem um número muito superior de publicações. Essas pesquisas geralmente estudam o processo de aprendizagem de português por hispanofalantes lançando mão das noções de Transferência, Interlíngua, Fossilização, e da Hipótese da Análise Contrastiva. Nas próximas seções, discuto o uso dessas noções na compreensão de como ocorre a aprendizagem de hispanofalantes e argumento, filiando-me a estudos como os de Bortolini (2006) e Torres (2008), que é necessário relativizá-las e redirecionar o foco para a língua portuguesa em uso.

---

<sup>6</sup> Conhecida como a “Lei do Espanhol”, a Lei 11.161 torna obrigatória a oferta da língua espanhola nos currículos plenos do Ensino Médio e facultativa nos currículos plenos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2005).

<sup>7</sup> Não é meu objetivo aqui descrever semelhanças e diferenças entre as línguas portuguesa e espanhola. Há estudos dessa natureza em Marrone (1990), Masip (1999) e Oliveira Neto e Brito (2010).

<sup>8</sup> É necessário distinguir o termo portunhol do *Português do Uruguai*, língua falada na região norte do Uruguai (BORTOLINI, 2009). A definição de portunhol utilizada neste trabalho será discutida mais adiante.

### 1.2.1. Transferência

Segundo Durão (2008, p.84), subjacente ao conceito de Transferência está o seguinte princípio: “a existência prévia de qualquer língua na mente de um falante afeta qualquer nova aquisição linguística que esse falante venha a obter”. Desse modo, esse conceito não deve ser visto como um mecanismo de troca de elementos de uma língua à outra, mas sim como “**transferência** de um conhecimento que vai guiando as hipóteses que o aluno vai fazendo sobre a nova língua [grifo meu]” (AKBERG, p. 11).

Durão (2008) ainda aponta que a noção de Transferência nasceu em meio a discussões da Psicologia e apresenta duas faces, uma positiva e outra negativa. No âmbito da aprendizagem de línguas, haveria Transferência Positiva quando conhecimentos prévios da língua X facilitassem a aprendizagem da língua Y. Já a Transferência Negativa, também conhecida como Interferência, ocorreria quando conhecimentos previamente existentes da língua X interferissem não produtivamente na aprendizagem da língua Y<sup>9</sup>.

Seria possível dizer que quando a maneira como os termos se ordenam nas orações da língua espanhola (conhecimentos prévios da língua X) auxilia aprendizes hispanofalantes na compreensão de textos orais e escritos em português (língua Y), há Transferência Positiva. Pensando nos mesmos termos, a Transferência Negativa (Interferência) talvez possa estar por trás de problemas de comunicação que ocorrem quando esses aprendizes utilizam equivocadamente palavras heterossemânticas<sup>10</sup> na produção em português.

### 1.2.2. Interlíngua e fossilização

Em um dos trabalhos mais conhecidos e citados na literatura sobre o ensino de português para hispanofalantes, Almeida Filho (1995, p. 14) busca responder à pergunta que dá título ao texto: [É necessária] *uma metodologia específica para o ensino de*

---

<sup>9</sup> Durão (2008, p. 73) ressalta que a Interferência adquiriu “um sentido negativo, paralelo ao de perturbação, daí a ser considerado mais adequado [...] o termo Transferência Negativa”.

<sup>10</sup> As palavras heterossemânticas são vocábulos cuja grafia e/ou pronúncia são semelhantes tanto em português quanto em espanhol, mas têm significados e usos particulares em cada língua. As palavras heterossemânticas também são conhecidas pelos termos Falsos Cognatos e Falsos Amigos.

*línguas próximas?* O autor define metodologia como “o conjunto de práticas de ensinar línguas fundamentadas nalguma abordagem prevalente (do professor, dos autores do material [...] ou da combinação desses)” e conclui que não haveria necessidade de uma metodologia específica.

Almeida Filho (1995) argumenta que a metodologia pode ser a mesma empregada em outros contextos de ensino, desde que sejam atendidas algumas especificidades, como: ênfase a aspectos que diferenciam e aproximam as línguas, a fim de favorecer uma representação do português, e necessidade de oferecer aos aprendizes experiências de natureza comunicativa. As especificidades apontadas pelo autor trabalhariam contra a Fossilização e a conseqüente formação de uma Interlíngua. Em trabalhos de outros autores, como apontei anteriormente, a atitude combativa frente a essas duas noções é bastante recorrente.

O termo Interlíngua apareceu em discussões sobre ensino e aprendizagem de línguas pela primeira vez nos trabalhos do linguista e psicólogo cognitivo Larry Selinker<sup>11</sup>. No texto *Interlanguage*, publicado em 1972, Selinker aventou a existência de uma estrutura psicológica latente que serviria para a aquisição de segunda língua. Essa estrutura pode ser entendida como um sistema intermediário entre o que o autor chama de *Native Language* (NL) e *Target Language* (TL) (DURÃO, 2007).

Relacionado à noção proposta por Selinker está o conceito de Fossilização, que designa um mecanismo que consiste na manutenção de “itens lingüísticos, regras e subsistemas da interlíngua” (AKBERG, 2002, p. 5). O Portunhol, definido por Colin Rodea (1990, apud Ferreira, 1995, p. 39) como “a expressão mais imediata do contato entre as línguas portuguesa e espanhola”, seria então uma interlíngua com marcas de fossilização.

### **1.2.3. A Hipótese da Análise Contrastiva**

Outro termo recorrente na discussão sobre o ensino de português para hispanofalantes é a Análise Contrastiva. A Hipótese da Análise Contrastiva originou-se no campo das teorias estruturalistas entre as décadas de 40 e 50 (KURTES, 2006, p.

---

<sup>11</sup> A palavra “interlíngua” também faz referência a uma língua auxiliar internacional, criada pela *International Auxiliary Language Association* (IALA) em 1951. Ver site da União Brasileira Pró-Interlíngua (<http://www.interlingua.org.br/>).

115). De acordo com essa hipótese, através da comparação entre dois sistemas linguísticos seria possível prever os erros que os aprendizes cometeriam. Ao comparar o plano morfossintático das duas línguas, por exemplo, perceberíamos que em português o tempo verbal Futuro do Subjuntivo se manifesta através de morfemas que inexistem no espanhol. A oração:

(a) *Me liguem quando vocês estiverem prontos, por favor.*

Equivale em espanhol a:

(b) *Me llaman cuando estén listos, por favor.*

Na língua espanhola, para expressar as “noções” desse tempo verbal, os falantes lançam mão de construções que utilizam basicamente o Presente do Indicativo e o Presente do Subjuntivo. Assim, de acordo com a Análise Contrastiva, é previsto que alunos hispanofalantes tenham dificuldades para aprender as formas do Futuro do Subjuntivo.

Por ter um caráter predominantemente prático, afinal, através dela é possível determinar o que se deve ensinar e/ou enfatizar, a Análise Contrastiva tem servido de ponto de partida para a elaboração de livros didáticos específicos para hispanofalantes – ver, por exemplo, *Português para Falantes de Espanhol* (LOMBELLO e BALEEIRO, 1983) *Com licença! Brazilian Portuguese for Spanish Speakers* (SIMÕES, 1995), *Sempre Amigos* (COUDRY e FONTÃO, 2000). Contudo, Carvalho (no prelo, *apud* Grannier, 2002, p.61) enfatiza que esse tipo de análise tem caráter secundário, uma vez que não proporciona a aquisição real dos aspectos divergentes, mas sim a identificação de quais são os aspectos divergentes.

### **1.3. Relativizando noções recorrentes e direcionando o foco para a linguagem em uso**

Geralmente as noções de Interlíngua e Fossilização são tratadas de modo interligado: o excesso de formas da língua espanhola na produção oral e/ou escrita de aprendizes hispanofalantes de português sugeriria que a interlíngua estaria fossilizada.

Contudo, adotar esses conceitos, a meu ver, pode prejudicar a compreensão de como ocorre aprendizagem de português por falantes de espanhol.

Ferreira (1995, p. 41), em um texto intitulado “A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la”, reproduz um excerto da produção de um aluno do curso de Português para Falantes de Espanhol da Universidade de Campinas (Unicamp):

Eu sou professor de Educação Física e **estoy** terminando **Sicologia**  
**intentando una** bolsa que não saiu... [grifos da autora].

Embora saliente que o aluno recebeu um ano de ensino formal, Ferreira não especifica o nível em que ele estava no momento da geração de dados, o que ele aprendeu durante o tempo de estudo nem quais eram as condições de produção (se a entrevista fazia parte de uma atividade em sala de aula, a quem o aluno respondia, qual era o propósito das perguntas). A autora ainda apresenta duas tabelas (Ibid., p. 42) nas quais compara a produção de alunos em contexto de imersão e não-imersão, a fim de detectar sinais de interlíngua:

**Tabela 1 – Sinais de interlíngua em contexto de imersão**

Número de palavras	Erros de Interlíngua	Porcentagem de erros de interlíngua
Aluno 1: 38	1	2,6 %
Aluno 2: 37	4	10,8 %
Aluno 3: 32	7	21,8 %

**Tabela 2 – Sinais de interlíngua em contexto de não-imersão**

Número de palavras	Erros de Interlíngua	Porcentagem de erros de interlíngua
Aluno 1: 17	4	23,52 %
Aluno 2: 31	6	19,35 %
Aluno 3: 32	11	34,37 %

Como é possível inferir, as formas da língua espanhola que aparecem no discurso dos alunos ao falarem português são consideradas “erros de interlíngua”. Além disso, mais uma vez, não são apresentadas informações detalhadas sobre o *corpus* analisado.

A não ser que seja feita uma extensa análise sobre o perfil dos alunos, sobre os níveis em que se encontram no momento da geração de dados, sobre as experiências de aprendizagem que os níveis do curso preveem e sobre as condições de produção dos dados, estudar a aprendizagem de português por hispanofalantes sob o viés da Interlíngua e da Fossilização é contraproducente e injusto. Contraproducente porque a postura não favorece a compreensão de como fatores de convergência entre as línguas portuguesa e espanhola facilitariam a aprendizagem. Injusto porque, além de ser exigido um alto grau de “perfeição linguística”, os alunos serão avaliados a partir do déficit, ou seja, a partir do que ainda não são capazes de fazer.

Os conceitos Interlíngua e Fossilização fazem referência direta a estudos de cunho cognitivista e, conseqüentemente, denotam uma visão de aprendizagem individual que, além de desconsiderar os contextos de uso da linguagem, tem como referência um falante-ouvinte ideal<sup>12</sup> (TORRES, 2008, p. 11). Recomendar o combate à formação do portunhol equivale a delegar aos hispanofalantes uma missão, se não impossível, duríssima: eliminar completamente marcas do espanhol a fim de “dominar” o português.

Parece-me que a questão central está no entendimento do que é “dominar uma língua”, ou melhor, ser proficiente. Se as ocorrências de formas da língua espanhola no discurso de hispanofalantes são vistas como falhas de aprendizagem, proficiência é sinônimo de acurácia linguística e proficientes são os aprendizes que conhecem as formas da língua portuguesa. Diante disso, cabem algumas questões: *Se há sucesso no combate ao portunhol, o produto será um aprendiz que fala como um brasileiro? É objetivo de todos os aprendizes atingir o “falar como brasileiro”? É possível alcançar esse objetivo? É exigido o mesmo nível de acurácia linguística de falantes de outras línguas que não o espanhol?*

---

<sup>12</sup> Segundo Akberg (2002, p.11), estudos filiados à Psicologia Cognitiva ofereceram variados modelos para a compreensão “da aprendizagem em geral e também da aquisição de uma língua”. Embora as pesquisas de natureza cognitivista tenham se originado a partir de distintas orientações teóricas, partilhavam o pressuposto de que a aquisição de uma língua é um processo mental individual.

Como observam Schlatter et al. (2004, p.355-356), uma questão primordial em pesquisas sobre aprendizagem de línguas e que determina o modo como vamos interpretar o processo de aquisição é “nosso conceito de linguagem, proficiência e aprendizagem”. Embora bem fundamentados, em minha opinião, os trabalhos que defendem o combate à formação do portunhol têm uma visão bastante reducionista desses três conceitos, de modo que se torna necessário repensar o uso que se tem feito das noções de Fossilização e Interlíngua em estudos sobre aprendizagem de línguas, dado que a utilidade delas para a compreensão do desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos é bastante questionável<sup>13</sup>.

Na esteira de Clark (2000 [1996]), compreendo que ocorre uso da linguagem quando falantes (inter)agem conjunta e coordenadamente em favor de um propósito social; sob essa perspectiva, a comunicação humana só se dá efetivamente quando falantes e ouvintes interagem e atuam em conjunto. É possível relacionar esse modo de interpretar a comunicação com a noção de aprendizagem que adoto neste trabalho, uma vez que a interação é um elemento fundamental tanto da aquisição de uma língua quanto do uso da linguagem no cotidiano. Minha posição se distancia de abordagens que veem a aprendizagem como um processo mental individual, pois a considero um produto social que resulta da “interação social e da co-construção do conhecimento pelos participantes” (SCHLATTER et al., 2004, p.363).

Conceber a aprendizagem como resultante da interação social denota um entendimento do que é proficiência que transcende o mero domínio de formas linguísticas, pois não é possível dissociar o processo de aprendizagem de contextos de usos da linguagem – ser proficiente é, então, saber usar adequadamente a língua para desempenhar ações no mundo (BRASIL, 2006, p. 4)<sup>14</sup>. Desse modo, independentemente da língua que os aprendizes falem – seja chinês, francês, inglês, búlgaro ou espanhol –, proficientes serão aqueles que souberem usar o português adequadamente em variadas práticas sociais.

Em virtude do estabelecimento de novos conceitos, o objetivo de ensino deixa de ser a transmissão de conhecimento metalinguístico e passa a ser a promoção do Letramento, entendido aqui como o “estado ou condição de quem *não* só sabe ler e

---

<sup>13</sup> Acredito que a noção de Transferência e a Hipótese da Análise Contrastiva podem auxiliar o professor a avaliar aspectos da produção dos alunos e a compreender melhor as afinidades entre as línguas portuguesa e espanhola.

<sup>14</sup> No próximo capítulo irei retomar e estender a noção de proficiência adotada neste trabalho.



escrever, mas exerce práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade [...], conjugando-as com as práticas sociais da interação oral” (SOARES, 1999, p. 3 apud SCHLATTER, 2009, p. 12). Em outras palavras, o ensino deve buscar ampliar as possibilidades de participação do aprendiz em práticas sociais que envolvam o uso da língua.

Adotar novos conceitos de Aprendizagem, Uso da Linguagem e Proficiência, consequentemente, nos obriga a rever outros termos recorrentes na área de ensino-aprendizagem de línguas, como: Falante Nativo (FN), Falante Não-Nativo (FNN) e Língua Estrangeira. Toda manifestação linguística é ligada a práticas sociais, ou seja, se dá em um contexto sócio-histórico definido e está sujeita a variáveis que determinam como as formas de uma língua irão se manifestar na interação entre falantes e ouvintes. *Grosso modo*, essas variáveis podem ser definidas a partir das seguintes perguntas:

- *Quem usa a língua?*
- *Qual é o propósito do uso da língua?*
- *Com quem o usuário da língua interage?*
- *Em que prática social se dá a interação?*

Como é possível inferir, as identidades imbricadas no uso da linguagem não são estáveis, uma vez que dependem do contexto de produção para se configurarem. Em uma negociação comercial, talvez os papéis de Fornecedor e Cliente sejam mais relevantes que os de FN e FNN. Já em outras situações, como em uma viagem turística ao Brasil, por exemplo, assumir os papéis de FN e FNN pode auxiliar a comunicação, haja vista que há a possibilidade de os brasileiros “simplificarem” seu modo de falar ao perceber que o interlocutor é estrangeiro e tem dificuldades de compreensão.

O termo Língua Estrangeira está intrinsecamente ligado às noções de FN e FNN. Em oposição a ele, neste trabalho é adotado o termo Língua Adicional, pois assim é priorizado o acréscimo de uma língua a outras que o aluno tenha em seu repertório e se reconhece que essa língua cumpre um papel importante na comunicação de cidadãos contemporâneos dentro de sua própria comunidade, não sendo necessariamente estrangeira (SCHLATTER e GARCEZ, 2012, p. 37). Saber espanhol atualmente é necessário para que exerçamos a cidadania dentro do Brasil – entender alguns anúncios

publicitários, ler textos na universidade, navegar na internet, etc. –, não significando que iremos necessariamente viajar à Colômbia ou a outro país hispanofalante.

Levando em conta a discussão estabelecida até aqui, é possível afirmar que o modo como o pesquisador/professor concebe a linguagem e a aprendizagem determina como as pesquisas e as experiências em sala de aula serão conduzidas. Diferentes posições provocam diferentes reações em cadeia que alteram os aspectos que compõem o processo de ensino e aprendizagem de uma língua, conforme é apontado no quadro<sup>15</sup> abaixo:

**Quadro1 – Implicações de distintas perspectivas sobre linguagem no ensino-aprendizagem de línguas**

<b>Saber uma língua/Ser proficiente: dominar um sistema de formas linguísticas</b>	<b>Saber uma língua/Ser proficiente: saber usar a linguagem para praticar ações</b>
<b>Identidades:</b> as identidades são fixas: Falante Nativo (falante-ouvinte que domina sua língua) e Falante Não-Nativo (falante-ouvinte que aspira dominar outra língua)	<b>Identidades:</b> as identidades não são fixas e se definem nos contextos de uso da língua.
<b>Aprendizagem:</b> processo cognitivo e individual.	<b>Aprendizagem:</b> processo coletivo que emerge da interação entre os participantes.
<b>Objetivo de ensino:</b> promover domínio da língua enquanto sistema de formas.	<b>Objetivo de ensino:</b> promover possibilidades de participação em distintas e variadas práticas sociais.
<b>Professor:</b> - responsável por transmitir conhecimentos sobre a língua - avaliador de erros linguísticos	<b>Professor:</b> - usuário mais experiente da língua - leitor/avaliador da produção de sentidos
<b>Aluno:</b> - receptor do conhecimento sobre a língua - (re)produtor de estruturas linguísticas	<b>Aluno:</b> - usuário menos experiente da língua - produtor/leitor de sentidos

<sup>15</sup> Há quadros similares em Kraemer (2012) e Schlatter et al. (2004).

<b>Materiais didáticos:</b> instrumentos utilizados para promover o domínio de formas da língua.	<b>Materiais didáticos:</b> instrumentos utilizados para incentivar a participação dos alunos em distintas e variadas práticas sociais.
--	---

#### **1.4. Algumas características do Ensino de Português como Língua Adicional para Hispanofalantes**

Tendo em conta que o objetivo do ensino de português como língua adicional é promover a participação dos aprendizes em práticas sociais, qual seria então a diferença entre ensinar a um hispanofalante e a um francófono, por exemplo? Considerando que a noção de proficiência será a mesma para ambos, argumento que as particularidades do ensino de português para falantes de espanhol residem basicamente no material didático utilizado e no modo como as experiências de aprendizagem são conduzidas<sup>16</sup>.

Nesta monografia, minha posição se aproxima dos trabalhos de Grannier (2002), Torres (2008) e Bortolini (2006). A seguir, apresento algumas observações desses autores e aponto características do ensino de português para aprendizes falantes de espanhol.

No trabalho de Torres (2008), também encontram-se críticas aos estudos que consideram a aprendizagem um processo mental individual e à manutenção dos conceitos Interlíngua, Transferência e Fossilização. O autor defende que a língua deve ser ensinada a partir do uso e que o material didático específico para hispanofalantes deve propor reflexões linguísticas e conscientização de semelhanças e diferenças entre as línguas. Sobre a abordagem de aspectos estritamente gramaticais, Torres (2008, p. 41) afirma que “a comparação entre as línguas é uma atividade importante, desde que seja feita de forma contextualizada e com o foco nos sentidos que os recursos podem construir”.

---

<sup>16</sup> Embora haja pesquisadores que estudem o processo de aprendizagem de espanhol a partir da linguagem em uso – ver, por exemplo, trabalhos de pesquisadores envolvidos com o exame de proficiência CELU (Certificado de Español: Lengua y Uso) em <http://www.celu.edu.ar/?q=es/node/6> –, há poucas publicações que abordam as especificidades do ensino de língua espanhola direcionado a falantes de português. Ademais, a maioria das publicações disponíveis estuda o processo de aprendizagem sob o viés da Interlíngua e da Fossilização – ver, por exemplo, Durão (2001), Gomes (2002), Brandão (2003), Villalba (2002; 2009), Kiota (2005), Rodriguez (2007) e Fernandez (2011).

Grannier (2002, p. 62) aponta que o material didático desenvolvido especialmente para aprendizes falantes de espanhol se assemelha a materiais utilizados no ensino de português para lusófonos porque a seleção de textos não tem restrições, principalmente “no que diz respeito a sua extensão ou a sua complexidade léxico-estrutural”. Segundo Grannier, haveria duas características que diferenciariam o material didático direcionado a hispanofalantes do material utilizado no trabalho com aprendizes falantes de português, as quais ela chama de “Pontos Críticos” e “Ganchos Culturais e Interculturais”. Em resumo, para a autora, os materiais devem abordar aspectos divergentes (pontos críticos) entre as duas línguas e propiciar a compreensão de traços culturais do Brasil e dos brasileiros.

No que se refere ao conteúdo cultural dos materiais didáticos, Bortolini (2006, p. 28) salienta o vínculo intrínseco existente entre língua e cultura; ao estudar determinado idioma, o aprendiz tem contato com a língua/cultura do “outro” e pode (re)conhecer características da sua própria língua/cultura. A autora ainda observa que a utilização de materiais autênticos, além de apresentar elementos culturais, promove contato com o uso real da língua<sup>17</sup>.

É necessário que futuras pesquisas estudem as peculiaridades do ensino de português para hispanofalantes levando em conta especificamente diferentes níveis de proficiência (Básico, Intermediário ou Avançado) e as habilidades envolvidas no uso/aprendizagem de línguas (Compreensão e Expressão Oral, Leitura ou Escrita). No entanto, penso que é possível apontar algumas características que independem dessas variáveis.

Em função da grande proximidade existente entre as duas línguas, desde o primeiro contato com o português, alunos e professor compartilham uma espécie de “cumplicidade linguística” que pode permitir que a comunicação entre alunos e professor seja fluida. Ademais, o tratamento de temas como alguns tempos verbais, formação de palavras e, em certa medida, pronominalização é facilitado pelo fato de as línguas portuguesa e espanhola terem mecanismos similares, apesar de as formas serem distintas.

A ênfase a diferenças entre as duas línguas, desde que seja dada de maneira contextualizada, pode auxiliar na aprendizagem de estruturas linguísticas típicas do

---

<sup>17</sup> No capítulo 2 será retomada a discussão sobre o uso de textos autênticos em materiais didáticos.

português e na otimização do tempo de aprendizagem. Esse trabalho pode ser facilitado pelo uso de textos autênticos, pois os alunos podem ter contato com a língua portuguesa em situações concretas de uso e conscientizar-se de que, embora seja possível que uma palavra tenha a mesma forma e significado nos dois sistemas linguísticos, pode ser utilizada pelos falantes de maneira diferente.

Frente a outros contextos de ensino, portanto, acredito que o trabalho com hispanofalantes se diferencia basicamente pela possibilidade de comunicação entre professor e aluno na língua portuguesa desde os níveis mais iniciais, e também pela necessidade de se enfatizar semelhanças e diferenças entre as línguas. No próximo capítulo, discutirei critérios para elaboração de materiais didáticos sob o viés do uso da linguagem e o ensino de leitura e escrita para falantes de espanhol em níveis iniciais.

## 2. ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS

### 2.1. Ensino de Línguas por Tarefas baseadas em Gêneros do Discurso

Apontei anteriormente que o objetivo do ensino de português como língua adicional é promover o letramento, ou seja, a participação do aprendiz em práticas sociais que envolvam o uso da língua. Contudo, é bastante difícil encontrar no mercado editorial recursos pedagógicos que estejam em consonância com a linguagem em uso e/ou tenham sido criados especificamente para falantes de espanhol. Nota-se que a maioria dos livros didáticos propõe basicamente leitura e análise de textos artificiais e oferece exercícios estruturais descontextualizados – ver, por exemplo, Laroca et al., 1992; Lima et al., 1999; Iunes et al., 1999; Burim et al., 1999; Coudry e Fontão, 2000; Bizon e Fontão, 2005; Ponce et al., 2006. Frente à carência de materiais, as três instituições de ensino em que trabalhei até o presente momento – Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS, Instituto Cultural Brasil-Venezuela e *Fundación Universitaria del Área Andina* – complementam os cursos oferecidos com tarefas pedagógicas, geralmente elaboradas pelos professores.

Entendo uma tarefa pedagógica como um convite para participar em práticas sociais que demandam o uso da linguagem. De acordo com essa definição, toda tarefa envolve basicamente uma ação, um propósito e um ou mais interlocutores (BRASIL, 2006, p. 4). Segundo Bulla, Gargiulo e Schlatter (2009, p.4), materiais dessa natureza consistem:

No planejamento e orientações de atividades (conjunto de ações) que serão realizadas pelos participantes de um contexto educacional, consiste, pois, num plano, uma proposta do ‘que fazer’ (de atividades pedagógicas futuras) [tradução minha]<sup>18</sup>.

As tarefas *a priori* não garantem a interação e, conseqüentemente, a aprendizagem. O sucesso no ensino depende em grande medida do engajamento dos aprendizes no cumprimento das ações propostas pelo material didático (SCHLATTER, 2004, p. 360). Desse modo, é necessário diferenciar tarefa de atividade: uma tarefa

---

<sup>18</sup> Trecho original em espanhol.

pedagógica pode ser entendida como o roteiro das ações a serem cumpridas, e atividade pedagógica como o que acontece quando as ações são de fato cumpridas.

Para que as tarefas pedagógicas a serem propostas nesta monografia refletissem uma visão de linguagem focada no uso, me baseei na noção bakhtiniana de gêneros do discurso. Conforme Bakhtin (1992, p. 279):

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso* [grifos do autor].

Sob a perspectiva bakhtiniana, portanto, aprender uma língua equivale a aprender a lidar com enunciados para cumprir propósitos comunicativos, afinal, o autor ressalta que “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso” (Id. Ibid.).

Embora seja possível observar certa estabilidade, as formas dos gêneros discursivos não são fixas, pois dependem do contexto em que se dá o uso da linguagem para se configurarem. A materialidade linguística dos gêneros, conforme apontam Schoffen et al. (2013, p. 263), é determinada principalmente “pelos papéis assumidos pelos interlocutores com um propósito comunicativo em uma situação específica”, de modo que as tarefas pedagógicas devem apresentar uma situação comunicativa contextualizada, os papéis que os interlocutores deverão assumir e os propósitos de uso da língua. É importante ainda ressaltar que a noção de gênero do discurso:

Consiste em muito mais do que o formato do texto, que pode ser nomeado: carta, e-mail, aula expositiva, reportagem de jornal, panfleto, etc. A relação de gênero inclui em si própria toda a rede intrincada de relações que contribuem para compor o gênero: as esferas de atividades humanas, o autor, sua individualidade e seu lugar no mundo, e o interlocutor, sua posição no mundo e em relação ao autor, vão determinar como o texto

será composto, quais informações irão aparecer e quais não irão, e como a disposição dessas informações e as relações entre elas deverão ser estabelecidas através de recursos linguísticos. (SCHOFFEN, 2009, p. 102).

Associar a perspectiva do uso da linguagem aos gêneros do discurso é perfeitamente coerente com o construto teórico construído até então, uma vez que a linguagem é usada “para fazer coisas” (CLARK, 2000[1996]) e somente é possível fazê-las lançando mão das formas “relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1992, p. 279). Ensinar uma língua por tarefas é, portanto, incentivar a participação dos alunos em práticas sociais para o cumprimento de ações através do uso de gêneros discursivos.

## 2.2. Elaboração de Tarefas

Como salientei no capítulo anterior, o modo como o professor concebe a linguagem, a proficiência e a aprendizagem determina como as experiências em sala de aula irão materializar-se, de maneira que a definição de um construto teórico é o primeiro passo para que o material didático a ser criado seja um aliado eficaz no desenvolvimento das atividades comunicativas dos aprendizes. Após o estabelecimento dos pressupostos teóricos, parte-se para a elaboração das tarefas propriamente ditas.

Para operacionalizar o construto teórico subjacente à visão de linguagem focada no uso, é possível planejar o material didático a partir de **temas norteadores, gêneros do discurso**<sup>19</sup> e **habilidades/competências linguísticas enfocadas** – Bortolini, 2006; Torres, 2008; Andrighetti, 2009; Schlatter, 2009; Schoffen et al. (em preparação); Kraemer (2012):

---

<sup>19</sup> *Grosso modo*, dentro de uma tarefa pedagógica os gêneros discursivos dividem-se em gêneros de compreensão (de leitura) e gêneros de produção (de escrita). Em uma única tarefa, é possível optar entre trabalhar com apenas um gênero (aprendizes leem e escrevem o mesmo gênero) ou abordar gêneros de distintas naturezas (alunos leem um gênero e produzem outro). De acordo com o material a ser apresentado no capítulo 4, os aprendizes devem ler o gênero discursivo Texto de Revista de Turismo e produzir o gênero E-mail.



**Quadro 2 – Critérios para o planejamento de materiais didáticos**

<b>Temas Norteadores</b>	<p>A definição temática deve levar em conta a relevância para o contexto de ensino e a adequação à faixa etária dos aprendizes. Incluir nas tarefas temas excessivamente “infantis” ou “adultos”, ou ainda temas com os quais ninguém se identifica pode desestimular o engajamento dos participantes na execução das atividades propostas. Kraemer (2012, p. 101) recomenda que, além da adequação ao contexto de ensino e ao perfil dos alunos, a seleção de temas também deve levar em conta as esferas de uso da língua nas quais os aprendizes circulam ou possam circular, a realidade social e global, e o posicionamento dos participantes frente a questões culturais, como: crenças, valores e vida social.</p>
<b>Gêneros Discursivos</b>	<p>A escolha dos gêneros discursivos deve estar em consonância com os temas norteadores. Se o tema escolhido para a tarefa é Turismo, por exemplo, é possível trabalhar com anúncios, artigos jornalísticos, programas de televisão, entre outros. Além da relação com o tema, na esteira de Kraemer (Ibid. Id.), a <b>variedade</b> também pode ser um critério de escolha de gêneros. É recomendável que eles sejam retirados de suportes diversos, a fim de que os alunos possam participar de práticas de uso da linguagem dentro e fora dos limites da sala de aula.</p> <p>O trabalho com textos autênticos é fundamental para a operacionalização do construto teórico baseado no uso da linguagem porque permite que o aluno tenha contato com situações reais, uma vez que esses materiais “foram criados com a finalidade de comunicar algo e não somente ensinar a língua em que foi produzido” (TABORDA apud TORRES, 2008, p. 20). Bressan (2002, apud BORTOLINI, 2006, p. 26) comenta que os materiais autênticos apresentam o uso real da língua e são fontes de elementos culturais.</p>
<b>Habilidades/competências linguísticas enfocadas</b>	<p>É necessária a definição de quais serão as habilidades focalizadas pela tarefa, ou seja, se será focalizado leitura, escrita, compreensão ou expressão oral. É necessário também definir as competências linguísticas (persuadir, opinar, informar, entre outras) mobilizadas pelas atividades.</p> <p>Importante ressaltar que as competências linguísticas irão materializar-se em sala de aula em forma de ações. Se o foco é a competência “opinar”, inserida em uma tarefa cujo eixo temático é Turismo e o gênero discursivo de produção é Carta do Leitor, é possível propor a seguinte atividade: <i>“Após ler a reportagem do jornal X sobre preços abusivos cobrados de turistas estrangeiros na praia brasileira Y, escreva para a seção carta do</i></p>

	<p><i>leitor do jornal, dando sua opinião sobre o problema</i>”. Assim, de acordo com o exemplo dado acima, a competência “opinar” irá materializar-se como uma ação: <b>escrever uma carta do leitor, opinando sobre um problema.</b></p>
--	--

Terminado o planejamento, é necessário iniciar a elaboração das atividades que irão compor a tarefa. O roteiro de atividades pode ser dividido em quatro partes:

**(a) Atividades Preparatórias**

Objetivam “ativar” o conhecimento prévio dos aprendizes sobre o tema norteador e/ou fornecer conhecimento necessário para a leitura do(s) texto(s) selecionado(s). É possível lançar mão de *brainstorms*, exercícios de relacionar colunas e discussões em grupo.

**(b) Atividades de Compreensão e Reflexão Linguística**

Antes de a leitura ser feita, é recomendável que os aprendizes tenham acesso às perguntas de compreensão. A elaboração das questões deve considerar os propósitos das atividades de escrita, pois compreensão e produção são atividades inter-relacionadas<sup>20</sup>. Dentro do leque de atividades de compreensão, pode ser incluído o estudo do(s) gênero(s) discursivo(s) focalizado(s) na tarefa – esse estudo pode ser feito através da identificação de *quem produz o texto, qual é o propósito de escrita, a quem o texto é dirigido, onde o texto é veiculado, quais são as características visuais do texto*. Grosso modo, a reflexão linguística pode ser entendida como a abordagem de recursos linguísticos de maneira contextualizada. É possível elaborar atividades dessa natureza partindo dos gêneros discursivos (de compreensão e/ou produção) e propondo reflexões sobre os modos como os autores/interlocutores mobilizam as formas da língua para construir sentidos.

---

<sup>20</sup> Na próxima seção irei tecer mais comentários a respeito da estreita relação entre compreensão e produção em tarefas de leitura e escrita.

### **(c) Atividades de Produção**

Objetivam dar respostas aos textos lidos. É recomendável que as propostas de escrita incentivem o uso da língua direcionado a diferentes interlocutores envolvendo o cumprimento de distintos propósitos sociais<sup>21</sup>.

### **(d) Atividades de Resposta ao Texto dos Alunos**

As atividades de resposta objetivam colocar os aprendizes como interlocutores dos textos produzidos pelos colegas. Esse trabalho pode ser feito mediante propostas de réplicas aos textos elaborados (por exemplo, os alunos são convidados a aceitar ou recusar, via e-mail, um convite para uma viagem). Também podem ser propostas análises através de perguntas de compreensão (pensando novamente em anúncios turísticos, poder-se-ia perguntar aos leitores se nos textos há informações relevantes que eles esperariam encontrar em um anúncio turístico, como: benefícios, meios de acesso, atrações, entre outras).

O planejamento e a preparação de atividades das tarefas pedagógicas para o ensino de língua adicional serão operacionalizados na unidade didática incluída no quarto capítulo. Nas próximas seções, abordo o trabalho conjunto com leitura e escrita e aponto características do ensino dessas habilidades para hispanofalantes em níveis iniciais.

## **2.3. Integração entre Leitura e Escrita**

Na esteira de Kleiman (1995), Leffa (1996) Terzi (2001) e Schlatter (2009), considero a leitura um processo socialmente construído. Sob essa perspectiva, o leitor transcende a mera decodificação de palavras e interage com o texto, (re)construindo velhos e novos sentidos<sup>22</sup>. O ato de ler envolve quatro ações (decodificar, participar,

---

<sup>21</sup> A elaboração de atividades de produção direcionadas a falantes de espanhol deve considerar ainda aspectos particulares que serão discutidos no quarto capítulo.

<sup>22</sup> Bortolini (2006, p. 31) frisa que, de acordo com o uso da linguagem, o termo sentido é mais adequado que significado. O sentido de uma palavra é socialmente construído pelos falantes de uma língua, enquanto o significado faz referência à categorização gramatical da palavra.

usar e analisar) que sempre se manifestam de maneira integrada e, durante a leitura, o leitor exerce papéis diretamente relacionados a essas ações (SCHLATTER, 2009, p. 13). Ao ler uma receita médica (decodificar) visando saber como administrar determinado remédio (analisar), por exemplo, o leitor reagirá de acordo com a expectativa do gênero (usar) e relacionará sua experiência de mundo com as informações do texto (participar).

Neste trabalho, a escrita também é entendida como uma construção social. Ao escrever mobilizamos nosso conhecimento metalinguístico e, principalmente, nossa “memória de leitor” a fim de (re)construir sentidos. Como todo uso da linguagem, a leitura e a escrita servem para fazer coisas (Clark, 2000 [1996]) – ambas são utilizadas por interlocutores para o cumprimento de propósitos comunicativos envolvidos em práticas sociais.

Gomes (2009, p. 25) observa que a leitura compartilha com a escrita os mesmos componentes principais – escritor, texto e leitor –, de modo que é impossível dissociar completamente uma habilidade da outra. Segundo a autora:

Ao ler, estamos construindo sentidos, interagindo com o texto e com os discursos ali materializados. Estamos, de certa forma, *escrevendo* um texto a partir da nossa experiência de leitura e de conhecimento de mundo, levando em conta a situação comunicativa presente que estabelece os propósitos da interação. [...] Ao ler estamos também construindo sentido e mobilizando nossa bagagem de leitura. O processo de escrita também requer a ação de ler, pois o texto é uma produção em construção e sua completude é estabelecida pela negociação de sentidos que leitores/escritores realizam com o texto. (Id. Ibid.).

Para abordar leitura e escrita de maneira integrada a partir do uso da linguagem, é imprescindível que os textos não sejam considerados um conjunto de palavras a serem traduzidas ou uma fonte de estruturas gramaticais (SCHLATTER, 2009, p. 14). A maioria das tarefas de leitura e produção textual que encontramos em livros didáticos, infelizmente, ainda propõe exercícios descontextualizados e trata textos como pretextos para a abordagem de formas linguísticas. Na quinta unidade do livro didático *Ler...Falar...Escrever...Português* (IUNES, 1999, p. 52-53), por exemplo, é possível encontrar as seguintes tarefas:



 <b>VERÃO</b>	<b>DEZEMBRO</b> D S T O Q S S 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	<b>JANEIRO</b> D S T O Q S S 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	<b>FEVEREIRO</b> D S T O Q S S 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29	
	<b>OUTONO</b> D S T O Q S S 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	<b>MARÇO</b> D S T O Q S S 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	<b>ABRIL</b> D S T O Q S S 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30	<b>MAIO</b> D S T O Q S S 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31
	<b>INVERNO</b> D S T O Q S S 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30	<b>JUNHO</b> D S T O Q S S 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30	<b>JULHO</b> D S T O Q S S 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30	<b>AGOSTO</b> D S T O Q S S 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31
	<b>PRIMAVERA</b> D S T O Q S S 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30	<b>SETEMBRO</b> D S T O Q S S 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30	<b>OUTUBRO</b> D S T O Q S S 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	<b>NOVEMBRO</b> D S T O Q S S 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30

Meses do ano

1. JANEIRO
2. FEVEREIRO
3. MARÇO
4. ABRIL
5. MAIO
6. JUNHO
7. JULHO
8. AGOSTO
9. SETEMBRO
10. OUTUBRO
11. NOVEMBRO
12. DEZEMBRO

Dias da semana

domingo, segunda-feira, terça-feira, quarta-feira, quinta-feira, sexta-feira, sábado.

Estações do ano

primavera, verão, outono, inverno.

Dia 25  
anteontem
Dia 26  
ontem
Dia 27  
hoje
Dia 28  
amanhã
Dia 29  
depois-de-amanhã

A. Responda.

1. — Que dia é hoje? — Hoje é..... dia..... de..... de.....  
Agora é ..... (dia da semana /dia do mês/mês/ano/estação do ano)
2. — Em que dia você nasceu? — Eu nasci no dia .....
3. Quando é o Natal? .....
4. Quando vamos ter um feriado? .....
5. Qual é o maior feriado do seu país? .....
6. Quando vão começar suas férias? .....

52 cinquenta e dois

B. Observe a data e responda.

- Que dia é hoje?  
6ª f., 3 de novembro *Hoje é sexta-feira, dia três de novembro.*  
2ª f., 15 de janeiro .....  
Sábado, 1º de abril .....  
4ª f., 2 de julho .....  
3ª f., 19 de junho .....  
5ª f., 23 de novembro .....  
Sábado, 1º de março .....  
5ª f., 30 de outubro .....  
6ª f., 14 de maio .....  
Domingo, 25 de fevereiro .....  
3ª f., 27 de agosto .....



- explicitar a posição dos interlocutores envolvidos na situação comunicativa, deixando claro para o aprendiz “para quem” ele está escrevendo;
- definir o(s) propósito(s) de escrita, explicitando razões circunstanciais para isso.

A seguir, levando em conta os critérios para a elaboração de materiais a partir da linguagem em uso, apresento características do ensino de leitura e escrita para hispanofalantes em níveis iniciais.

### **2.3.1. Tarefas de Leitura e Escrita para Hispanofalantes em Níveis Iniciais**

De acordo com a discussão estabelecida nesta monografia, as tarefas pedagógicas para o ensino português como língua adicional devem respeitar os critérios de elaboração estabelecidos nas seções anteriores independentemente da língua falada pelos aprendizes. Sejam os alunos chineses ou colombianos, o material didático deve:

- (a) Ser planejado a partir de temas norteadores, gêneros e habilidades/competências linguísticas;
- (b) Organizar-se hierarquicamente em *atividades preparatórias*, *atividades de compreensão e reflexão linguística*, *atividades de produção* e *atividades de respostas aos textos dos alunos*;
- (c) Integrar atividades de compreensão e produção;
- (d) Incluir materiais autênticos;
- (e) Propor reflexões sobre aspectos linguísticos e culturais.

No entanto, em função da proximidade entre as línguas portuguesa e espanhola, o ensino direcionado a falantes de espanhol se diferencia do ensino de português para falantes de outras línguas. Conforme apontei anteriormente, as diferenças residem basicamente no material didático e no modo como as experiências de aprendizagem são conduzidas.

No que diz respeito às tarefas pedagógicas para ensino de leitura e escrita, retomo as ideias de Grannier (2002), Bortolini (2006) e Torres (2008) – ver seção 1.4. do primeiro capítulo – para argumentar que é necessário incluir atividades que enfatizem as diferenças entre as duas línguas. Entretanto, não é recomendável que essas atividades restrinjam-se a formas linguísticas, afinal, línguas não são listas de palavras a serem traduzidas.

Bortolini (2006, p. 29) aponta que a transparência lexical entre as línguas pode levar o aprendiz a passar despercebido por valores sociais atribuídos a palavras que aparentemente têm o mesmo sentido. A título de exemplo, a autora cita o verbo ADORAR. Saber que, na forma e no significado apontado em dicionários, o verbo é idêntico tanto em português quanto em espanhol não faz o aluno proficiente no uso. Enquanto os brasileiros utilizamos o verbo ADORAR para dizer trivialmente “*Adoro essa música*” ou ainda “*Adoro essa roupa*”, falantes de espanhol o reservam apenas para descrever sentimentos tão intensos quanto o amor por uma pessoa ou por Deus.

A ênfase aos usos da linguagem está diretamente ligada à sensibilização cultural e ao trabalho com os gêneros do discurso. Em Pereira, Colômbia, por exemplo, é prática comum abrir e-mails formais com “*Reciba un cordial saludo*”. Se pensarmos nessa prática social no Brasil – independentemente do interlocutor, dos propósitos de escrita e da situação comunicativa –, iniciar um e-mail com “*Receba uma cordial saudação*” não seria usual. É necessário, portanto, apontar não apenas diferenças formais, senão também diferenças no significado social das palavras; em outras palavras, deve-se enfatizar a construção de sentidos.

Em síntese, as tarefas de leitura e escrita devem propor atividades que permitam que o aprendiz hispanofalante se conscientize de que está estudando uma língua diferente do espanhol, ou seja, uma língua que está imbricada em culturas e visões de mundo diferentes (JÚDICE, 2002, p. 40). Essa conscientização pode ser criada a partir do trabalho com textos autênticos, pois esse tipo de material, por apresentar elementos culturais e a língua portuguesa no seu uso real, favorece o estabelecimento de “fronteiras” entre uma língua e outra.

Desde o primeiro contato com a nova língua, é possível que hispanofalantes compreendam textos com relativa facilidade, o que é praticamente impossível se pensarmos em falantes de inglês ou árabe. Essa “habilidade inata” para a leitura em português talvez justifique o superlativo de Leiria (1998 apud JÚDICE 2002, p. 39) que



afirma que falantes de espanhol são, na verdade, “falsíssimos iniciantes”. No entanto, se por um lado a proximidade linguística facilita a leitura, por outro, leva problemas ao plano da escrita. Sidi (2002, p.4) observa que:

As respostas dos falantes de espanhol para as tarefas que integram compreensão e produção de textos escritos podem apresentar um bom desempenho de nível avançado no tocante aos aspectos da tarefa que envolve compreensão textual, mas em contrapartida, podem apresentar um desempenho de nível intermediário ou insatisfatório com relação aos critérios de avaliação da produção textual, como aspectos de adequação contextual, discursiva e linguística.

A ausência de grandes barreiras de compreensão pode abrir margem para que sejam propostas produções textuais que não levam em conta as experiências de aprendizagem previstas nos níveis que os alunos cursam no momento de escrita. Em minha trajetória profissional, tenho observado que algumas tarefas propõem o trabalho de produção textual a partir de situações comunicativas que mobilizam recursos linguísticos que os alunos ainda não aprenderam, como se o fato de falarem uma língua tão parecida com o português fosse garantia para uma escrita prodigiosa. Quando tal situação acontece, é frustrante para todos os envolvidos: o professor frustra-se pelo fato de os alunos seguirem escrevendo em “portunhol” e os aprendizes, por seu turno, frustram-se porque não percebem avanços na aprendizagem. Essa situação pode ser evitada se o material didático produzido for submetido a uma rápida e criteriosa análise, baseada nas seguintes questões:

→ *As pré-atividades oferecem recursos para que os alunos possam compreender satisfatoriamente os textos que serão lidos?*

→ *As experiências de aprendizagem pelas quais os alunos já passaram possibilitam o cumprimento da proposta em português?*

→ *Quais recursos linguísticos os alunos precisam para cumprir a proposta de escrita?*

Na minha opinião, é sumamente importante que o professor reflita se o material didático oferece recursos suficientes para que a proposta de escrita seja cumprida em português. Se, por exemplo, o enunciado da tarefa propõe a escrita de um convite e a tarefa não dá acesso a estruturas da língua portuguesa comumente utilizadas para “fazer convites”, os aprendizes certamente não deixarão de escrever o texto, contudo, usarão formas do espanhol. Como sugerem Schoffen et al. (em preparação), as propostas de escrita direcionadas a hispanofalantes devem ser controladas, no sentido de que se faz necessário dar acesso a estruturas linguísticas típicas do português ligadas à situação comunicativa em questão.

### **2.3.1.1. Avaliação de textos escritos por hispanofalantes**

A avaliação da produção escrita de falantes de espanhol, frente a outros contextos de ensino de português como língua adicional, também apresenta peculiaridades em razão da proximidade entre as línguas portuguesa e espanhola. Para começar a discutir esse aspecto, retomo a noção de proficiência adotada nesta monografia.

De acordo com a visão de linguagem focada no uso, ser proficiente é “ser um membro competente de uma comunidade linguística, capaz de construir gêneros adequados para participar de situações de enunciação em diferentes esferas de uso da linguagem” (SCHOFFEN, 2009, p. 106). Nesse sentido, a proficiência somente pode ser demonstrada e avaliada no uso, a partir dos elementos discursivos que compõem a situação comunicativa estabelecida pela proposta de escrita. Por exemplo, se o enunciado da tarefa pede que os aprendizes escrevam um e-mail para um amigo brasileiro convidando-o para uma viagem, a avaliação deve centrar-se em verificar se o “todo comunicativo” foi configurado adequadamente. Sob o viés do uso da linguagem, portanto, avaliar é verificar a capacidade de configurar a situação comunicativa proposta pela tarefa pedagógica (SCHOFFEN, 2009, p. 103).

Como é possível inferir, a avaliação não se detém na observação de aspectos gramaticais, pois o objetivo é o cumprimento da proposta de escrita. No entanto, a análise de itens linguísticos sim será relevante quando o uso de verbos e pronomes, por exemplo, interferir negativamente na configuração da situação comunicativa. É importante ressaltar ainda que a observação desses itens somente pode acontecer se a

tarefa ou experiências de aprendizagem anteriores proporcionaram o contato dos aprendizes com eles.

Antes de estabelecer critérios para avaliar a produção de hispanofalantes, é necessário distinguir avaliação de correção. Conforme Serafini (1991 apud KRAEMER, 2008, p. 14), **correção** é o conjunto de intervenções (apontamento de inadequações ou erros gramaticais) do professor sobre o texto do aluno para ajudá-lo a melhorar e **avaliação** consiste em dar ao texto uma nota, baseada em critérios estabelecidos antes da escrita. Defini acima critérios gerais para a avaliação de tarefas – configuração adequada da situação comunicativa –, contudo, é bastante difícil definir critérios de correção aprioristicamente porque eles irão depender do foco pedagógico e do interesse dos aprendizes.

Não faz sentido corrigir, por exemplo, verbos no passado se os alunos ainda não os aprenderam no momento da produção<sup>23</sup>. No entanto, se a proposta de escrita mobiliza o uso desses verbos e a tarefa proporciona contato com as formas dos pretéritos do português, faz sentido sinalizar as inadequações aos alunos. Em algumas ocasiões, é possível que o professor se depare com alunos que querem “erradicar” marcas do espanhol de suas produções e, em outras, com alunos que objetivam comunicar-se em português com recursos mínimos. É necessário que haja em sala de aula um debate franco sobre essas questões e que o professor dê atenção diferenciada a cada estudante, de acordo com suas preferências e necessidades.

Na esteira de Schlatter e Altenhofen (2007 apud KRAEMER 2008, p. 16), no ensino de leitura e escrita para aprendizes falantes de espanhol, proponho que seja feita uma avaliação baseada nos elementos da situação comunicativa e focalizada nos objetivos do aprendiz. Desse modo, a análise das produções não se centraria apenas na “capacidade de fazer coisas *em* e *com* a língua portuguesa”, mas também focalizaria determinados recursos linguísticos.

Para finalizar o capítulo, argumento que o ensino de leitura e escrita direcionado a hispanofalantes em níveis iniciais pode ser enormemente facilitado, desde que haja ênfase à construção de sentidos e cuidado na condução das atividades de produção e na posterior avaliação. A seguir, considerando os critérios de elaboração de tarefas e as

---

<sup>23</sup> Como apontei anteriormente, as atividades da tarefa devem oferecer recursos linguísticos para que a proposta seja cumprida em português. Se o enunciado da proposta de escrita exige ou possibilita o uso de itens gramaticais aos quais os aprendizes não tiveram acesso, a tarefa pedagógica tem problemas e precisa ser revisada.

especificidades do ensino de português para falantes de espanhol, proponho e analiso a unidade didática *Turismo no Brasil* do Nível I do curso de português da *Fundación Universitaria del Área Andina*. Antes, contudo, apresento a instituição de ensino.

### 3. CONTEXTO DE ENSINO

#### 3.1. *Fundación Universitaria del Área Andina*

A *Fundación Universitaria del Área Andina* (FUNANDI) é uma instituição de ensino superior privada fundada em 1993, na cidade de Bogotá, Colômbia. Atualmente, a FUNANDI conta com sucursais nas cidades de Medellín, Ibagué, Pasto, Valledupar e Pereira<sup>24</sup>.

Embora tenha sido criada recentemente, é uma instituição de ensino reconhecida em nível nacional, tendo recebido prêmios importantes como a *Cruz de Oro* do *Consejo de Bogotá* pelas contribuições ao desenvolvimento social na Colômbia. A FUNANDI oferece cursos de graduação, especialização e pós-graduação nas áreas de Saúde, Moda, Estética, Design, Negócios Internacionais, Administração de Empresas, Contabilidade e Direito.

Até o presente momento, a sede principal de Bogotá e a sucursal de Pereira são as únicas do grupo FUNANDI que oferecem cursos de português. Cada uma das instituições é autônoma no que diz respeito à sua administração interna, de modo que os cursos de línguas podem ter estruturas e planejamentos distintos. O material didático que irei propor nesta monografia foi desenvolvido para o curso de português FUNANDI da sucursal de Pereira.

O Curso de Português FUNANDI-PEREIRA é dividido em seis níveis e conta com o apoio do Instituto de Cultura Brasil-Colômbia (IBRACO) no fornecimento de materiais<sup>25</sup>. Cada nível tem uma carga horária de 60 horas e dura aproximadamente dois meses e meio. Os níveis são estruturados a partir das unidades do livro didático *Falar...Ler...Escrever...Português* (IUNES et al., 1999). Apostilas oferecidas pelo IBRACO e materiais desenvolvidos pelos professores completam os recursos pedagógicos do curso.

Infelizmente, o livro didático *Falar...Ler...Escrever...Português* oferece basicamente apenas exercícios e atividades descontextualizadas. É possível afirmar que

---

<sup>24</sup> Ver <http://www.areandina.edu.co/home/>

<sup>25</sup> Também é oferecido um curso preparatório para a realização do exame de Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa (CELPE-BRAS). Ver <http://celpebras.inep.gov.br/>

o livro foi organizado a partir de conteúdos gramaticais, pois não há uma progressão temática coerente entre as unidades. Observa-se, contudo, progressão relacionada à complexidade de aspectos gramaticais. Além disso, o livro não leva em conta o uso da língua em situações concretas quando propõe escrita e/ou leitura de textos.

O fato de o livro *Ler...Falar...Escrever* ser bastante limitado no que diz respeito às atividades focadas no uso do português torna-o uma opção ruim para o ensino de língua adicional em qualquer contexto. Utilizá-lo no ensino direcionado a aprendizes hispanofalantes, contudo, é infinitamente mais problemático, pois, dada a proximidade das línguas, esse público tem características particulares que exigem abordagens diferenciadas, como discuti anteriormente. Os materiais incluídos nas apostilas oferecidas pelo IBRACO tampouco operacionalizam completamente o conceito de uso da linguagem e contemplam os gêneros discursivos. Em função desses problemas, no período em que trabalhei em Pereira, elaborei tarefas pedagógicas adequadas ao contexto de ensino e à visão de linguagem focada no uso.

No próximo capítulo, analisarei a unidade didática *Turismo no Brasil*, elaborada para ser incluída no material do Nível I do curso de Português FUNANDI-PEREIRA. Antes, contudo, apresento a súmula<sup>26</sup> com a programação prevista para o nível:



#### **CURSO DE PORTUGUÉS**

La Universidad del Área Andina, en convenio con IBRACO (Instituto Cultural Brasil-Colombia), institución creada por el gobierno brasileiro, ofrece un curso de portugués que les permite a los estudiantes adelantar estudios en universidades brasileiras, mediante sistema de becas, y/o aproximarse a la cultura de Brasil.

#### **PROGRAMA – NIVEL I**

##### **Competencias**

EL programa del curso tiene como objetivos que, al final del nivel, los alumnos puedan:

- Producir y reconocer sonidos del portugués;

---

<sup>26</sup> Em razão de a súmula ser apresentada no primeiro dia de contato formal dos aprendizes com a língua portuguesa, decidiu-se elaborá-la em espanhol.

- Comprender y utilizar expresiones cotidianas;
- Presentarse, saludar, despedirse, pedir, dar informaciones, preguntar, invitar y pedir, describir la propia rutina; describir acciones futuras, manejar números;
- Producir textos sencillos y relativamente complejos;
- Comprender textos sencillos y relativamente complejos.

### Metodología

La metodología de las clases consiste en exponer a los participantes a situaciones comunicativas diversas que implican el uso interactivo del lenguaje. Se desarrollarán actividades individuales y en grupos con el apoyo de textos que promuevan el uso del idioma portugués para realizar acciones en el mundo.

### Material

- FALAR...LER...ESCREVER... Portugués (unidades 1, 2, 3 e 4).
- Apostila IBRACO PI.
- Material complementar.

### Evaluación

En el transcurrir del curso, el alumno será sometido a verificaciones de comprensión y producción de textos orales y escritos.

Componen su nota:

- (i) trabajos realizados en clase;
- (ii) un examen escrito;
- (iii) elaboración de un proyecto

Calificaciones	
5	100% de desempeño
4	80% de desempeño
3	70% de desempeño (nota mínima para aprobación)
2	50% de desempeño
1	Menos de 50% de desempeño

OBS. El porcentaje de frecuencia mínimo para aprobación es de 75%.

## 4. PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO

### 4.1. Unidade Didática *Turismo no Brasil*: Planejamento, Elaboração e Análise de Tarefas

Na próxima seção, apresento e analiso a unidade didática *Turismo no Brasil* do nível I do curso de português da *Fundación Universitaria del Area Andina*. O trabalho com a unidade é iniciado após, aproximadamente, 35 horas de estudo da língua portuguesa. Na etapa em que começam a fazer as atividades sobre turismo, os aprendizes já passaram por experiências de aprendizagem que proporcionaram contato com recursos do português ligados a apresentações pessoais, descrição da própria rotina, e pedido e fornecimento de informações. Na tabela abaixo, apresento temas e gêneros que foram abordados até o momento do trabalho com a unidade *Turismo no Brasil*:

**Tabela 3 – Gêneros e temas trabalhados antes da unidade *Turismo no Brasil***

<b>Temas Norteadores</b>	<b>Gêneros Estruturantes</b>
Cidades, Países, Lugares Informações pessoais	Apresentação pessoal oral (compreensão e produção)
Família	Arvore genealógica (compreensão e produção)
Moradia	Artigo jornalístico (compreensão) e anúncio classificado de imóveis (compreensão e produção)
Alimentação	Artigo jornalístico (compreensão) e cardápio (compreensão e produção)

Embora já tenham tido contato com muitos aspectos gramaticais – presente simples dos verbos regulares, contrações (preposições+artigos), presente contínuo, futuro IR+infinitivo; pronomes possessivos e preposições de lugar –, os aprendizes estão ainda no início dos estudos em português e precisam seguir familiarizando-se com estruturas da língua em situações concretas de uso, a fim de poder participar de práticas sociais cada vez mais amplas.



A elaboração do material levou em conta o construto teórico estabelecido no desenvolvimento deste trabalho e as especificidades do ensino de português para hispanofalantes. Parti do tema norteador “turismo” porque os pereiranos têm grande curiosidade sobre o Brasil e, mais de uma vez, me manifestaram a vontade de conhecer pontos turísticos brasileiros. Definido o tema, decidi trabalhar o gênero discursivo E-mail porque na apostila IBRACO Português I está previsto o trabalho com a escrita de mensagens eletrônicas, no entanto, as atividades propostas não contemplam a língua portuguesa em uso porque abordam apenas aspectos estruturais da produção de e-mails, como: abertura, texto, fechamento e assinatura.

Para a seleção de textos para leitura, considerei a adequação ao conhecimento prévio dos aprendizes e as habilidades (leitura e escrita) e competências linguísticas (convencer/persuadir e informar) que decidi enfatizar. Como a produção textual propõe que o aprendiz escreva um e-mail para um amigo convidando-o para fazer uma viagem ao Brasil, foi necessário enfatizar basicamente duas competências, a saber: convencer/persuadir e informar. Ambas são trabalhadas de forma integrada na tarefa, afinal, para convencer/persuadir o amigo a querer fazer a viagem, quem escreve o texto deve utilizar-se das informações sobre o destino turístico escolhido. A utilização de materiais autênticos na construção da tarefa foi imprescindível para que a linguagem em uso fosse contemplada, de modo que decidi utilizar dois textos da revista eletrônica de viagens *Viaje Aqui*<sup>27</sup>. Através da leitura, os aprendizes poderão confrontar conhecimentos prévios com novas informações sobre aspectos linguísticos e culturais de práticas sociais ligadas ao turismo no Brasil.

Em síntese, o planejamento da unidade didática tem a seguinte configuração:

**Quadro 3 – Planejamento da unidade didática *Turismo no Brasil***

<b>Tema norteador</b>	Turismo
<b>Gêneros discursivos</b>	Texto de revista de turismo (compreensão) e e-mail (produção)
<b>Habilidades e competências linguísticas enfocadas</b>	Leitura e escrita (habilidades). Convencer/Persuadir e informar (competências).

<sup>27</sup> Ver <http://viajeaquibril.com.br/>

Considerando os critérios para elaboração de materiais didáticos definidos no segundo capítulo, dividirei a análise da unidade de acordo com as quatro partes que compõem o roteiro de atividades de uma tarefa pedagógica, a saber: atividades preparatórias; atividades de compreensão e reflexão linguística; atividades de produção; atividades de resposta ao texto dos alunos. A seguir, inicio a análise e, na sequência, apresento a tarefa integralmente.

#### **a) Atividades Preparatórias**

A atividade *Converse com seus colegas* tem como objetivo ativar o conhecimento prévio dos aprendizes sobre o tema da tarefa e chamar a atenção deles para o uso de algumas preposições em português (*em, de e para*) e também para a alteração fonológica observada no verbo *preferir* no presente simples do indicativo. A pergunta 1 propõe um *brainstorm* para trazer à baila o vocabulário que possivelmente será utilizado no desenvolvimento da tarefa. As perguntas 2, 3, 4 e 5 servem para ativar o conhecimento dos alunos sobre viagens e, digamos, “preparar o terreno” para o trabalho que será feito posteriormente. A pergunta 5, em especial, também serve como gatilho para a abordagem de aspectos divergentes entre português e espanhol: o uso de algumas preposições e a conjugação do verbo *preferir*.

#### **b) Atividades de Compreensão e Reflexão Linguística**

A atividade *“Viajando pelo Brasil”* oferece basicamente um trabalho com vocabulário. É importante oferecer acesso a palavras e expressões para que os aprendizes possam compreender os textos e, ao mesmo tempo, compreender aspectos da cultura brasileira, como: esquibunda, aerobunda, trilha, entre outros. A compreensão desses aspectos é importante porque eles podem ser utilizados como argumentos para o cumprimento da proposta de escrita.

A atividade *“Destinos Brasileiros: Praia da Pipa e Campos do Jordão”* objetiva orientar a leitura de informações que serão utilizadas posteriormente. A elaboração das questões levou em conta os propósitos de escrita (convidar um amigo para fazer uma viagem para a *Praia da Pipa* ou *Campos do Jordão*). A atividade também busca propor reflexões linguísticas sobre o uso de estruturas para fazer comparações (*Campos do Jordão/Praia da Pipa se parece com...*),

descrever o perfil de pessoas (as pessoas que se interessam por *Campos do Jordão*/pela *Praia da Pipa* são pessoas aventureiras) e apontar informações (em *Campos do Jordão*/na *Praia da Pipa* tem muitas opções de lazer, como...). No final das atividades de compreensão, há um pequeno estudo do gênero (*Estudando os Textos*) Texto de Revista de Turismo que objetiva sensibilizar os aprendizes de que um texto não é formado apenas por uma sequência ordenada de palavras, e que aspectos visuais e o lugar de veiculação também auxiliam na sua composição – perguntas (b) e (d). Além disso, a análise também foca no autor, no interlocutor e no propósito de escrita dos textos – perguntas (a) e (c) –, aspectos fundamentais do uso da linguagem que determinam a materialidade dos gêneros.

**c) Atividades de produção**

A proposta de escrita integra compreensão e produção quando estabelece um propósito de escrita (convidar um amigo brasileiro para uma viagem) que orienta a leitura (buscar nos textos lidos informações para convencer o amigo a aceitar o convite). Para cumprir os propósitos de escrita, os aprendizes têm necessariamente que utilizar as informações sobre a *Praia da Pipa* ou *Campos do Jordão*.

Ao posicionar-se como amigo de Marcos, levando em conta o fato de que ele gosta de praticar esportes, o aluno deve selecionar um destino e buscar no texto informações relevantes para persuadir o amigo de que fazer a viagem é uma boa ideia. A tarefa ainda orienta a escrita ao apontar estruturas linguísticas típicas do português relacionadas a dar informações, abertura e fechamento de e-mails, estruturas de convites e de convencimento/persuasão. Ademais, as questões da atividade *Refletindo sobre meu texto* funcionam como uma espécie de “prova real” que podem auxiliar o aluno a verificar se a sua produção configura adequadamente a situação comunicativa proposta pela tarefa.

**d) Atividades de resposta aos textos dos alunos**

A atividade *Depois da escrita* busca colocar os aprendizes como interlocutores dos textos produzidos pelos colegas. Esse trabalho é feito através das perguntas de análise (a), (b) e (c) e da proposta de resposta ao convite. Em outras palavras, os alunos agora têm que se posicionar como Marcos e, após “estudar” o convite

para viajar, aceitá-lo ou não. Essa atividade, como discutirei na próxima seção, irá influenciar na avaliação das produções.

A seguir, apresento a unidade didática *Turismo no Brasil* e discuto a avaliação das produções textuais.

#### 4.2. Turismo no Brasil



### TURISMO NO BRASIL

#### Converse com os colegas

- 1 – Você gosta de viajar? Por quê?
- 2 – Que tipo de lugar você mais gosta de visitar?
- 3 – Quando você vai viajar a algum lugar, que tipo de informação você busca? (sobre hospedagem, transporte, alimentação, etc.)
- 3 – Como você prefere viajar?

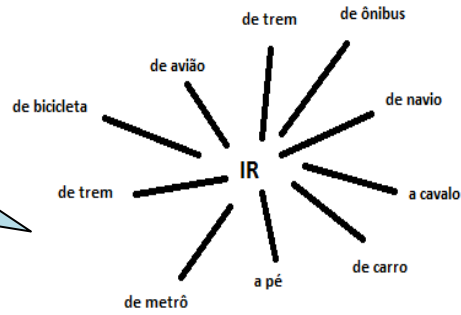
**Eu prefiro** viajar com a família, **no** verão, **de** avião **para** lugares exóticos.

Com quem você prefere viajar?	Em que época você prefere de viajar?	Que lugares você prefere visitar?	Com que meio de transporte você prefere viajar?	Que tipo de hospedagem você prefere?
Sozinho	na primavera	grandes cidades	de avião	hotel
Com namorado/a	no verão	lugares exóticos	de trem	albergue
Com a família	no outono	cidades pequenas	de carro/ de moto	camping
Com amigos	no inverno	Praias	de ônibus	pousada

PREFERIR	
Pronomes	Presente
<b>Eu</b>	Prefiro
<b>Você/Tu/El/ Ela/ A gente</b>	Prefere
<b>Nós</b>	Preferimos
<b>Vocês/ Eles/ Elas</b>	Preferem

O verbo PREFERIR sofre uma pequena alteração fonológica no **presente do indicativo** na **1ª pessoa (EU)**: troca-se o “e” pelo “i”. Nas demais pessoas, ele é regular.

Em português, para se referir a meios de transporte, é utilizada a preposição **de**, exceto nas estruturas “a cavalo” e “a pé”.



### Viajando pelo Brasil

O *Viaje Aqui* (<http://viajeaqu.abril.com.br>) é um site no qual você pode encontrar informações sobre destinos turísticos do Brasil e do mundo. A seguir, você vai ler textos sobre os destinos turísticos brasileiros *Praia da Pipa* e *Campos do Jordão*.

→ Destino: *Praia da Pipa* (<http://viajeaqu.abril.com.br/cidades/br-rn-praia-da-pipa>)

1. Antes de ler o texto *Praia da Pipa* tente associar as palavras às imagens a que fazem referência:

- |                  |              |                |               |
|------------------|--------------|----------------|---------------|
| (a) Dunas        | (b) Gazebos  | (c) Chalé      | (d) Bugue     |
| (e) Pau-de-Arara | (f) Cajueiro | (g) Esquibunda | (h) Aerobunda |

( )



( )



( )



( )



( )



( )



( )



( )



→ Destino: *Campos de Jordão* (<http://viajeaquil.abril.com.br/cidades/br-sp-campos-do-jordao>)

1 Antes de ler o texto *Campos do Jordão* tente associar as palavras às imagens a que fazem referência:

- (a) Cavalgada      (b) Tirolesa      (c) Arvorismo      (d) Xilogravura  
(e) Trilha      (f) Quadriciclo      (g) Escalada

( )



( )



( )



( )



( )



( )



( )



### Destinos brasileiros: Praia da Pipa e Campos de Jordão

Após a leitura dos dois textos, faça as seguintes atividades:

1. Discuta com seus colegas as seguintes questões:

a) Há no seu país destinos parecidos com os apresentados pelos textos?

→ Você pode usar os seguintes recursos linguísticos:

Para comparar

Não, não há.      *Campos do Jordão/Praia da Pipa* é bastante parecido com...

*Campos do Jordão/Praia da Pipa* é um pouco parecido com...

*Campos do Jordão/Praia da Pipa* se parece com...

b) Qual dos destinos de viagem você prefere? Por quê?

c) Pensando em suas preferências como turista, os textos trazem informações suficientes? Falta alguma informação importante? Qual?

d) O que você entende por:

Texto 1 – Praia da Pipa

- Clima hippie-chique: \_\_\_\_\_
- Praias badaladas: \_\_\_\_\_
- Espaços pacatos: \_\_\_\_\_
- Repertório eclético: \_\_\_\_\_

Texto 2 – Campos do Jordão

- Não faltam programas: \_\_\_\_\_
- Auge da temporada: \_\_\_\_\_
- Baladeiro: \_\_\_\_\_
- Zona Azul: \_\_\_\_\_
- Vaivém dos cachecóis: \_\_\_\_\_

d) Na sua opinião, por que a cidade de *Campos do Jordão* é conhecida como a “suíça brasileira”?

e) Na sua opinião, que características dão à *Praia da Pipa* um clima hippie-chique?

f) Os turistas de *Campos do Jordão* e da *Praia da Pipa* têm o mesmo perfil? É possível apontar características das pessoas que se interessariam em ir para um lugar ou outro?

→ Você pode usar os seguintes recursos linguísticos:

**Para descrever o perfil dos turistas**

As pessoas que se interessam por *Campos do Jordão*/pela *Praia da Pipa* são pessoas....

aventureiras      amantes da natureza      elegantes  
amantes do clima frio      românticas

2. Preencha o quadro abaixo com as informações sobre a *Praia da Pipa* e *Campos do Jordão*:

→ Você pode usar os seguintes recursos linguísticos

**Para descrever o perfil do destino turístico**

(...) é uma praia      (...) é uma cidade /um parque de inverno      (...) fica no/em (estado)

(...) está localizado/localizada em/no      (...) tem muitas opções de lazer, como:

(...) a melhor época do ano para ir é

**Para informar sobre o acesso**

(...) é possível chegar de avião de qualquer lugar do Brasil e do mundo

(...) de Natal, é necessário ir até o município... (...) é preciso pegar a estrada

(...) é preciso seguir até (...) de São Paulo, pegue/siga o esquema/a rodovia

(...) é possível ir de ônibus de São Paulo até Campos

**Para informar sobre hospedagem e alimentação**

(...) tem muitas opções de restaurantes/hotéis e pousadas em

(...) a melhor época para hospedar-se é em... porque (...) tem restaurantes especializados em comida...

(...) é possível hospedar-se em

**Para informar atrações e atividades oferecidas**

(...) é recomendável visitar (...) é possível praticar as seguintes atividades:

(...) tem muitas opções para curtir a noite em

INFORMAÇÕES	PRAIA DA PIPA	CAMPOS DE JORDÃO
Perfil do destino turístico		
Acesso		
Hospedagem/Alimentação		
Atrações/ Atividades oferecidas		

### Estudando os Textos

**Analise os textos *Praia da Pipa* e *Campos do Jordão*, tendo em conta as seguintes questões:**

- Que tipo de informações os textos apresentam? Na sua opinião, quais são os principais objetivos de quem escreveu esses textos?
- Quais são as características visuais dos textos? Se não tivesse essas características, o texto conseguiria cumprir seus objetivos? Por quê?
- A quem os textos são dirigidos? Quem teria interesse de lê-los?
- Onde os textos foram publicados? Em quais outros veículos de comunicação eles poderiam circular? Se o texto fosse publicado em outro veículo, teria outra composição? Por quê?



## PRODUÇÃO TEXTUAL

Você quer fazer uma viagem ao Brasil e decidiu convidar seu amigo brasileiro Marcos. Você e Marcos são amantes de esportes, portanto, escolha, entre a *Praia da Pipa* e *Campos do Jordão*, o destino que na sua opinião oferece opções mais interessantes. Escreva um e-mail para seu amigo, tentando convencê-lo a fazer a viagem com você. Na mensagem, você deve:

- Sugerir uma possível data para a viagem;
- Falar sobre o destino e suas principais atrações;
- Falar sobre algumas atividades que vocês poderão fazer lá;
- Dar informações sobre acesso, hospedagem e alimentação;
- Incentivar seu amigo a fazer a viagem.

→ Você pode usar os seguintes recursos linguísticos

### Para abrir um e-mail

Oi, Marcos      Bróder,      Querido Marcos      Marcos,

### Para informar local e data de uma possível viagem

O nome do lugar é      O lugar se chama      O lugar fica em  
Será melhor fazer a viagem de 9 a 13 de agosto      A gente pode ir de 13 a 22 de janeiro  
Que tal ir viajar na temporada baixa, no mês de agosto?

### Para dar informações gerais

Podemos nos hospedar no hotel/na pousada/no hostel      A gente tem várias opções para hospedagem  
A gente pode decidir essa coisa de hospedagem depois      Tem todo tipo de comida na/em  
Os restaurantes têm estilos variados      Podemos fazer vários passeios de  
Lá tem muitas opções de lazer, como:      É possível fazer arvorismo/ esqui/ etc.

### Para incentivar

Vamos! Vai ser legal!      Vai ser uma boa essa viagem porque  
Como você gosta muito de natureza/clima frio      A gente pode conhecer umas gatas  
A gente pode conhecer uns gatinhos      Se a gente for na baixa temporada não vai sair muito caro  
Se você quiser saber mais sobre *Campos do Jordão/ Praia da Pipa*, entre no site *Viaje Aqui* e dê uma olhada

### Para fechar um e-mail

Tomara que a viagem saia!      Um abraço,      Abs      Beijo/Bj      Até  
Falou      Até mais      Me liga e a gente conversa melhor

### Refletindo sobre meu texto

Antes de entregar o seu texto, analise-o a partir do seguinte roteiro de perguntas:

- a. Me posicionei como o autor indicado na proposta de escrita?
- b. Me dirigi ao interlocutor adequado? A linguagem está adequada para meu interlocutor?
- c. Cumpri meu(s) objetivo(s) de escrita? Estou usando as informações necessárias para cumprir meu(s) objetivo(s)?
- d. Meu texto tem características visuais adequadas à proposta de escrita?

Para ×

---

CC Ocultar Cc CCO

---

Assunto

---



### Depois da escrita...

\* Troque seu texto com um colega e faça as atividades abaixo:

Agora você é Marcos e acaba de receber, por e-mail, um convite de um amigo colombiano para fazer uma viagem. Analise o convite a partir das seguintes questões e responda ao amigo, aceitando ou não a proposta.

- a) Qual é o destino turístico? O texto traz informações sobre o “estilo” do lugar?
- b) Pensando em suas preferências como turista, o texto traz informações suficientes sobre o local? Falta alguma informação importante?
- c) O texto é atrativo? Você ficou com vontade de conhecer o local? Por quê?

OBS. Se você ficou com alguma dúvida ou não encontrou as informações necessárias para se convencer a viajar, faça perguntas ao amigo na mensagem de resposta.

## Texto 1 – Praia da Pipa

Home » Brasil » Rio Grande do Norte » Praia da Pipa

# PRAIA DA PIPA

Cidade

por Redação **GUIA QUATRO RODAS**

MAPA



### Encontre nesta cidade



O QUE FAZER  
(13)



ONDE COMER  
(12)



ONDE FICAR  
(34)

Buscar

Digite o nome do local desejado. (Ex.: Fernando de Noronha, Restaurantes, Camping)



Veja todas as fotos (10)

Famosa pelo seu clima hippie-chique, a **Praia da Pipa** conquista os mais variados tipos de turistas. A orla tem praias badaladas, como a do **Amor**, mas também reserva espaços mais pacatos, como a **Praia das Minas** – se for pra lá num fim de tarde, não perca o belíssimo pôr do sol visto do alto do Chapadão. À noite, opções de balada se mesclam a bons restaurantes nas proximidades da Avenida dos Golfinhos.

### COMO CHEGAR

Saia de **Natal** pela BR-101 até o município de Goianinha. Pegue a estrada RN-003 até **Tibau do Sul** e, depois, siga até a Praia da Pipa. Neste último trecho você vai percorrer 8 km em cima das belas falésias. Aproveite o cenário para tirar inúmeras fotografias.

### PREVISÃO DO TEMPO

Fonte: Climatempo

Sex 29/11/2013

30°  
24°

Sol com algumas nuvens. Não chove.



30°



30°

Site: [pipa.com.br](http://pipa.com.br)

DDD: 84

Estado: **Rio Grande do Norte**

**Distância de outras cidades:** Tibau do Sul, 8 km, Natal, 85 km, João Pessoa, 132 km

## COMO CIRCULAR

Se chegar à Pipa é fácil, circular de carro nem tanto. Na alta temporada, a Avenida Baía dos Golfinhos, a via principal do distrito, fica tomada de pedestres no Centrinho e a travessia de automóvel pode demorar até mais do que andando – para jantar ou curtir a noite de Pipa, é melhor deixar o carro na pousada e ir a pé; de dia é mais fácil circular motorizado, mas se prepare para os flanelinhas próximos às praias. Na Avenida Baía dos Golfinhos estão os acessos à Praia do Curral, logo na chegada ao distrito, à Praia do Centro, pela Rua da Praia, e à Praia do Amor. É a mesma avenida que leva até o famoso Chapadão. Para circular de carro, há um anel viário que circunda o centrinho de Pipa – muitas pousadas se localizam em pequenas ruas marginais.

## ONDE FICAR

Cinco hospedagens foram contempladas com o selo “Escolha do Guia”, do GUIA QUATRO RODAS, pelo serviço atencioso e boa localização, por exemplo. Na [Toca da Coruja](#), cada hóspede é chamado pelo nome, e o farto café da manhã tem três bufês, com alguns pratos feitos no fogão à lenha. Já o complexo [Sombra e Água Fresca](#) conta com quartos espaçosos, decoração caprichada e linda vista para a Praia do Amor. Instalado em uma área arborizada, que preserva a privacidade, a [Pousada Terra dos Goitis](#) tem serviço que também acompanha o estilo nada invasivo: o café da manhã, por exemplo, é deixado numa janelinha no apartamento. Na [Pousada Berro do Jeguy](#), os gazebos ficam espalhados pelo jardim e os chalés estão distribuídos ao redor da piscina. Com localização privilegiada, a [Pousada Céu e Mar](#) funciona a alguns passos da Praia do Centro e a um quarteirão da Avenida dos Golfinhos, a mais badalada da cidade.

[Veja mais hospedagens avaliadas pelo GUIA QUATRO RODAS](#)

## ONDE COMER

Os restaurantes da Praia da Pipa, avaliados pelo GUIA QUATRO RODAS, são classificados como simples e médio conforto. Entre as especialidades, destacam-se a cozinha variada, pescados, francesa, italiana, além das comidinhas, que variam de sorvetes cremosos a crepes.

[Veja os restaurantes avaliados pelo GUIA QUATRO RODAS](#)

## O QUE FAZER

### Passeio de bugue

Ao contrário de Natal, aqui os bugues não passam só por dunas, mas também atravessam falésias, rios lagoas e areias desertas. O percurso do Litoral Sul, em direção à Paraíba, vai até **Barra do Cunhaú**, **Baía Formosa**, Barra do Sagi e **Barra de Camaratuba**. Rumo ao Litoral Norte, o passeio de bugue começa com uma travessia de balsa pela Lagoa de Guaraíra e, antes de chegar em Natal, faz uma pausa para ver o maior cajueiro do mundo. O roteiro continua pelas dunas de **Genipabu** e pela Lagoa de Jacumã, onde os visitantes podem praticar esquibunda e aerobunda. **Saiba mais!**

### Passeio de Pau-de-Arara

O chamado **pau-de-arara** – uma carroceria puxada por jipe- é um dos passeios mais tradicionais da Praia da Pipa. Começa no Chapadão (trecho plano em cima da falésia), passa pela Praia das Minas e faz uma pausa nas piscinas naturais de Sibaúma. De lá, segue para Barra do Cunhaú, com parada para almoço. No segundo tempo do trajeto, o veículo atravessa uma fazenda de cultivo de camarões e coco até chegar a Cacimbinhas, onde o maior passatempo é o esquibunda, e termina na Lagoa de Guaraíras, em Tibau do Sul, para ver o pôr do sol mais famoso da região. **Saiba mais!**

### Passeio de barco

De hora em hora (e de acordo com a maré), escunas e lanchas partem da Praia do Centro em direção à do Madeiro para uma missão fácil por aqui: observar golfinhos. **Saiba mais!**

**Veja mais atrações indicadas pelo GUIA QUATRO RODAS**

## QUANDO IR

Se vier no verão, prepare-se: encontrar um lugar tranquilo, tanto nas praias quanto nos bares e restaurantes do centrinho, será uma tarefa muito difícil.

## VIDA NOTURNA

Depois que o sol vai embora, tudo acontece na famosa Avenida Baía dos Golfinhos, onde locais e turistas lotam vários bares e restaurantes. O quarteirão mais disputado fica na altura da Rua da Gameleira, onde está o Boobalai, com muito rock e cerveja, e o Oz, para quem prefere música eletrônica. Bem perto dali está o Tribus, onde o reggae toca a noite toda. O clube mais conhecido de Pipa, e o único que se mantém firme depois de 15 anos, é a Boate dos Calangos (nº 1050, um pouco afastada do Centro, a caminho da Praia do Amor). Com repertório eclético, toca de música eletrônica ao reggae, passando, claro, por forró, sempre de quinta a domingo.

### LOGO ALI

#### Baía Formosa

Pequena, a 45 quilômetros da Praia da Pipa, exibe falésias coloridas na **Praia de Baía Formosa**. Para conhecer a **Praia do Sagi**, com a **Pousada Sagi Iti**, dunas e uma vila de pescadores na divisa do Rio Grande do Norte com a Paraíba, faça um passeio de bugue (três horas), que também passa na deserta **Praia da Cotia** e faz parada numa lagoa. A maior reserva de Mata Atlântica do estado fica na **Mata Estrela**, uma RPPN (Reserva Particular do Patrimônio Natural) com trilhas que podem ser percorridas pelos visitantes. Na floresta, depois de 9,5 km de caminhada a partir da guarita principal, está a Lagoa Araraquara, conhecida como Coca-Cola pela cor de suas águas.



## Texto 2 – Campos do Jordão

Home » Brasil » São Paulo » Campos do Jordão

# CAMPOS DO JORDÃO

Cidade

por Redação **GUIA QUATRO RODAS**

MAPA



Veja todas as fotos (26)

Campos do Jordão é uma espécie de parque temático de inverno para os paulistanos. As folhas secas de plátano espalhadas pelas ruas e a arquitetura inspirada nos Alpes compõem, com todo o charme, o ambiente da Suíça Brasileira, como também é chamada.

Na cidade mais alta do país, a 1.628 metros acima do nível do mar, em que a temperatura cai abaixo de 0°C, não faltam programas para aquecer os turistas: comer fondue, tomar chocolate quente, reunir-se com os amigos na **Baden Baden** e bater perna pela **Vila Capivari**.

O auge da temporada é em julho, quando ocorre o **Festival Internacional de Inverno**, o maior evento de música erudita da América Latina. São mais de 40 espetáculos no Auditório Cláudio Santoro e em outros pontos da cidade. Enquanto isso, uma legião de visitantes desfilam com suas botas e casacos por lojas de grife, bares e restaurantes.

### Encontre nesta cidade



O QUE FAZER  
(35)



ONDE COMER  
(42)



ONDE FICAR  
(77)

Buscar

Digite o nome do local desejado. (Ex.: Fernando de Noronha, Restaurantes, Camping)

### PREVISÃO DO TEMPO

Fonte: Climatempo

Sex 29/11/2013

24°  
14°



Sol com muitas nuvens. Pancadas de chuva à tarde e à noite.

Sáb



22°

Dom



21°

Site: [camposdojordao.com.br](http://camposdojordao.com.br)

População: 47.824 hab

DDD: 12

Estado: **São Paulo**

**Distância de outras cidades:** Taubaté, 48 km, São José dos Campos, 90 km, Pouso Alegre, 114 km, São Paulo, 194 km, Rio de Janeiro, 340 km, Belo Horizonte, 503 km

E, para atender aos baladeiros, casas noturnas de **São Paulo** costumam instalar aqui seus endereços de inverno - e fazem ferver mesmo com os termômetros marcando negativo lá fora.

## COMO CHEGAR

De São Paulo, pegue o sistema Ayrton Senna-Carvalho Pinto (SP- 070) e siga pela Rodovia Floriano Rodrigues Pinheiro (SP-123), que começa em Taubaté. Quem chega do **Rio de Janeiro** pega a mesma estrada a partir da Via Dutra (BR-116). A SP-123 é bem-conservada e tem bela vista para um vale (um mirante no km 44 rende boas fotos). Durante a alta temporada, redobre o cuidado por conta do tráfego intenso e da neblina. A empresa Pássaro Marrom (0800-285-3047) faz o trajeto de três horas de ônibus entre São Paulo e Campos do Jordão diariamente, com saídas em seis horários (6h, 9h, 12h, 15h, 17h e 19h30; R\$ 37,80), partindo do Terminal Rodoviário Tietê.

## COMO CIRCULAR

A partir do portal de entrada, você percorre 5 km da Avenida Januário Miraglia (com comércio e serviços e ladeada por uma ciclovía) até chegar ao centrinho turístico da cidade, a Vila Capivari. Por ali, a melhor maneira de circular é a pé – a região é pequena e as vagas para carros são escassas na alta temporada. Fique atento: a cobrança de estacionamento no formato “zona azul”, que já existia na Vila Capivari, foi implantada também em algumas ruas de Abernèssia.

## ONDE FICAR

A alta procura dos paulistas por Campos do Jordão no inverno faz as diárias na cidade explodirem, e em qualquer bairro – sem que o serviço e o conforto estejam no mesmo nível elevado. Na Vila Capivari, os preços são ainda maiores. É que ali os hóspedes pagam, digamos, a condição de estar a poucos passos dos principais restaurantes, bares e, também, do vaivém dos cachecóis e jaquetas que fazem a moda da estação. Se a ideia é fugir disso, a melhor época é janeiro: há sol, todo o comércio está aberto e os preços caem.

## ONDE COMER

A cidade só perde para São Paulo em número de restaurantes estrelados no estado (tem quatro, ao todo). No GUIA BRASIL 2013, do GUIA QUATRO RODAS, o **Libertango**, especializado em cortes argentinos, conquista sua primeira estrela e se junta ao **Arte da Pizza**, ao **Araucária** (ambos no Grande Hotel Campos do Jordão) e ao alemão **Harry Pisek**.

Os proprietários do Libertango estão também por trás do novo Família Parmegiana. Em matéria de fondue, o **Toribinha** continua sendo referência local.

## SUGESTÕES DE ROTÉRIOS

2 dias – No primeiro, concentre-se na Vila Capivari. Curta a arquitetura alpina, as vitrines, as lojas de chocolates, a cervejaria Baden Baden, e não deixe de comer um succulento corte argentino ojo de bife no estrelado Libertango. O dia seguinte pode começar no Palácio da Boa Vista, que reúne uma grande coleção de arte moderna. Estique o passeio até a fazenda Baronesa Von Leithner, produtora de frutas vermelhas, onde você compra geleias e curte o visual da serra tomando um café no Landscape.

4 dias – Você pode dedicar mais tempo a passeios e ao ar livre. O Centro de Lazer Tarundu, um parque com cavalgadas, tirolesa e arvorismo, rende um dia inteiro. As trilhas do Horto Florestal e as atividades do Bosque do Silêncio são bons programas em família, assim como o parque Amantikir. Quer um pouco de cultura? Visite a Casa da Xilogravura.

6 dias – Se você gosta de aventura, pode incluir no roteiro atividades indicadas para adultos e crianças, como o Passeio de Quadríciclo e a pequena trilha que leva à Pedra do Bauzinho, ou optar por programas mais radicais como a escalada à Pedra do Baú e os circuitos de arvorismo do Aventura no Rancho. No jantar, escolha entre os estrelados Arte na Pizza ou Araucária, ambos dentro do Grande Hotel Campos do Jordão.

Veja também: [roteiro rodoviário Serra da Mantiqueira e Vale do Paraíba](#)

## QUANDO IR

A cidade lota nos feriados prolongados (exceto no Carnaval), principalmente entre Corpus Christi e o fim de julho, época do Festival de Inverno. No resto do ano, as diárias dos hotéis caem e ainda dá para aproveitar um friozinho.

### 4.3. Avaliação das produções textuais

Retomando os critérios para elaboração de materiais didáticos estabelecidos no capítulo 2, todas as atividades da unidade didática *Turismo no Brasil* foram construídas com base em temas norteadores, gêneros do discurso, habilidades e competências linguísticas. Da maneira como foram elaboradas, acredito que as atividades tenham operacionalizado o construto teórico definido a partir da linguagem em uso e da noção bakhtiniana de gêneros do discurso.

Conforme aponte nos dois primeiros capítulos, a avaliação sob o viés do uso da linguagem prioriza a configuração da situação comunicativa estabelecida pelo enunciado da tarefa. De acordo com a proposta de escrita presente em *Turismo no Brasil*, haverá sucesso na produção textual se os aprendizes se dirigirem a Marcos objetivando incentivá-lo a topar viajar para a *Praia da Pipa* ou para *Campos do Jordão*. Para tanto, será necessário incorporar na produção argumentos baseados nas



informações sobre o destino escolhido. Dessa maneira, compreensão e produção são avaliadas em conjunto, uma vez que é necessário compreender os textos lidos para cumprir o propósito de escrita.

Nesses termos, embora a avaliação não se detenha diretamente na observação de aspectos gramaticais, é importante ter em conta as especificidades do ensino de português direcionado a hispanofalantes no momento de avaliar os textos. Falantes de espanhol usualmente configuram sem dificuldades a situação comunicativa, contudo, têm problemas no que se refere ao uso de recursos linguísticos, de modo que é necessário associar avaliação e correção – ver seção 2.3.1. do capítulo 2.

A análise das produções, portanto, além de centrar-se na “capacidade de fazer coisas *em* e *com* a língua portuguesa” também deverá levar em conta determinados recursos linguísticos. Esses recursos, no entanto, não são aleatórios. É necessário que o professor saiba por quais experiências de aprendizagem o aprendiz já passou no momento da avaliação para evitar julgamentos injustos, pois ele pode ter lançado mão de recursos que ainda não aprendeu em português<sup>28</sup>. Essa situação pode ter basicamente duas causas: ou a tarefa não está adequada ao nível do aprendiz ou as atividades não oferecem os recursos necessários para que a proposta de escrita seja feita em português. Na elaboração das atividades de *Turismo no Brasil*, busquei dar acesso a estruturas linguísticas típicas da língua portuguesa relacionadas à situação comunicativa estabelecida na tarefa. Dessa forma, a avaliação/correção das produções levará em conta a configuração da situação comunicativa, o que os alunos já aprenderam e o uso de estruturas linguísticas ligadas à prática social enfocada.

A fim de fazer com que as atividades da unidade didática ficassem mais próximas da realidade, propus que os aprendizes assumissem o papel de interlocutores dos textos produzidos pelos colegas. Após a escrita, os aprendizes irão trocar os textos produzidos uns com os outros e assumir o papel de Marcos. A atividade *Depois da escrita*, além de oportunizar uma reflexão sobre aspectos do uso da linguagem, pode orientar a avaliação das produções e da própria tarefa. Se, por exemplo, 80% das produções apresentam problemas ao dar informações sobre o destino escolhido, talvez

---

<sup>28</sup> É ideal que a análise também considere as preferências e necessidades de cada estudante. Se o aluno quer erradicar marcas do espanhol de suas produções, pois assim crê que poderá participar mais ativamente de práticas sociais ligadas à língua portuguesa, o professor deve oferecer uma avaliação mais detalhada dos aspectos textuais que esse aluno produz.

seja necessário relativizar os critérios de avaliação e retomar estruturas relacionadas a datas, ou ainda reconstruir partes da tarefa.

Neste capítulo, procurei operacionalizar na unidade didática *Turismo no Brasil* o construto teórico estabelecido no desenvolvimento desta monografia, levando em conta as especificidades do ensino de leitura e escrita para hispanofalantes em níveis iniciais. A seguir, teço considerações finais e sugiro caminhos para futuras pesquisas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Infelizmente, o mercado editorial de materiais didáticos carece de publicações voltadas ao público hispanofalante. Além disso, a maioria dos títulos disponíveis – ver, por exemplo, *Português para Falantes de Espanhol* (LOMBELLO *et al.*, 1983), *Com licença! Brazilian Portuguese for Spanish Speakers* (SIMÕES, 1995) e *Sempre Amigos* (COUDRY *et al.*, 2000) – oferece basicamente atividades com estruturas gramaticais a partir da comparação entre as línguas portuguesa e espanhola.

Diante de tal estado de coisas, muitas vezes é necessário que o professor elabore seu próprio material, a fim de transformar a proximidade entre as línguas em uma aliada no desenvolvimento das habilidades comunicativas dos aprendizes. Pensando nessa situação, em meados de 2012 nasceu a ideia de escrever esta monografia que visou a contribuir para discussão sobre a elaboração de materiais didáticos para o ensino de português para hispanofalantes e propor uma unidade didática. Abordei especificamente o ensino de leitura e escrita em níveis iniciais, partindo do pressuposto de que é possível exigir mais dos alunos em termos de compreensão e produção, em virtude da grande proximidade existente entre as línguas portuguesa e espanhola.

Para cumprir meu objetivo, fez-se necessário revisar noções recorrentes em pesquisas sobre ensino de português para hispanofalantes, a saber: Interlíngua, Fossilização, Transferência e Análise Contrastiva. Argumentei que a maneira como elas vêm sendo utilizadas, principalmente as noções Interlíngua e Fossilização, não favorece a compreensão de como a proximidade entre as línguas poderia colaborar com o desenvolvimento comunicativo dos aprendizes. Terminada a relativização, estabeleci pressupostos teóricos baseados no uso da linguagem.

Conforme o construto teórico estabelecido, ocorre uso da linguagem quando falantes (inter)agem conjunta e coordenadamente em favor de um propósito social (CLARK, 2000 [1996]). Relacionando esse modo de compreender a comunicação humana ao ensino de línguas, defini aprendizagem como produto que resulta da “interação social e da co-construção do conhecimento pelos participantes” (SCHLATTER *et al.*, 2004, p.363). Ao conceber a aprendizagem como resultante da interação social, argumentei que é impossível dissociar o processo de aprendizagem de contextos de uso da linguagem e que ser proficiente é saber usar adequadamente a

língua para desempenhar ações no mundo (BRASIL, 2006, p. 4). Finalizei a discussão teórica defendendo que o objetivo de ensino de português como língua adicional deve ser a promoção do Letramento, entendido aqui como:

“estado ou condição de quem *não* só sabe ler e escrever, mas exerce práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade [...], conjugando-as com as práticas sociais da interação oral” (SOARES, 1999, p. 3 apud SCHLATTER, 2009, p. 12)

Após a definição do construto teórico, discuti critérios para a elaboração de tarefas pedagógicas de leitura e escrita para hispanofalantes em níveis iniciais. Na esteira de Bulla, Gargiulo e Schlatter (2009, p.4), defini tarefas como convites para participar em práticas sociais que demandam o uso da linguagem. Materiais dessa natureza, portanto, funcionam como ferramentas para incentivar a participação dos aprendizes em situações concretas de uso da língua, e não como instrumentos para a transmissão de conhecimentos gramaticais descontextualizados.

Essas reflexões resultaram no material que propus e analisei: a unidade didática *Turismo no Brasil*. Esse material será incluído no nível I do curso de português oferecido pela instituição de ensino colombiana *Fundación Universitaria Del Área Andina*. A elaboração e análise das tarefas que compõem a unidade didática levaram em consideração o construto teórico adotado e as particularidades do ensino de português para hispanofalantes.

Espero que o trabalho tenha contribuído para esclarecer alguns aspectos do ensino de português como língua adicional para hispanofalantes, principalmente no que se refere à compreensão da produção desses alunos. Acredito e defendo que é necessário ter muito cuidado ao classificar a produção de um aluno como “portunhol”, pois, conforme argumentei no desenvolvimento desta monografia, em algumas ocasiões as tarefas propostas podem não dar ferramentas suficientes para que os aprendizes cumpram em português. Daí a necessidade de oferecer acesso a estruturas linguísticas típicas relacionadas à situação comunicativa trazida pela tarefa, uma vez que é tendência desse público lançar mãos de formas do espanhol quando não tem conhecimentos em português (Cf. Schoffen et al., em preparação).

Espero também que futuras pesquisas abordem o tema do ensino de português para hispanofalantes a partir do uso da linguagem, enfocando especificamente diferentes níveis de proficiência (Básico, Intermediário ou Avançado) e as habilidades envolvidas no processo de uso/aprendizagem de uma língua (Compreensão e Expressão Oral, Leitura ou Escrita).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. Campinas, SP: Pontes, 1995, p. 13-21.

\_\_\_\_\_. Questões de Interlíngua de Aprendizes de Português a Partir ou com a Interposição do Espanhol (Língua Muito Próxima). In Simões, ARM, Carvalho, AM & Wiedemann, L. **Português para Falantes de Espanhol**. Campinas: Pontes Editores, 2004.

ANDRIGHETTI, G. H. **A elaboração de tarefas de compreensão oral para o ensino de português como língua adicional em níveis iniciais**. Dissertação de Mestrado. PPG-Letras-UFRGS, 2009.

AKBERG, M. **Aprendizagem de uma língua próxima: português para falantes de espanhol**. Teses de Doutorado. Departamento of Spanish, Portuguese and Latin American Studies. Stockholm University, 2002.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BIZON, A. C.C. & FONTÃO, E. **Estação Brasil: Português para Estrangeiro**. Campinas, SP: Átomo, 2005.

BORTOLINI, L. S. **Os conceitos de uso de língua, identidade e aprendizagem subjacentes ao material didático para o ensino de português em Letícia (Colômbia)**. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto de Letras, UFRGS, 2006.

\_\_\_\_\_. **Letramento em uma escola de educação bilíngue na fronteira Uruguai/Brasil**. Dissertação de Mestrado. PPG-Letras-UFRGS, 2009.

BULLA, G.S. GARGIULO, H. SCHLATTER, M. Organización general de materiales didácticos para la enseñanza *online* de lenguas: el caso del Curso de Español-Portugués para el Intercambio (CEPI). In: **Anais II Jornadas Internacionales de Tecnologías aplicadas a la enseñanza de Lenguas**. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 2009.

BRASIL. Lei n.º 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. **Diário Oficial da União**, Brasil, DF, n. 151, seção 1, 8 de ago. 2005. p.1. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/> Acesso em: 12/08/2013.

\_\_\_\_\_. **Manual do Candidato ao Exame Celpe-Bras**. Brasília. Secretaria de Educação Superior (SESu), MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/CelpeBras/manualcandidato2006.pdf>. Acesso em: 19/08/2013.

BRANDÃO, L.R. **Yo hablo, pero... Quién corrige? A Correção de Erros Fonéticos Persistentes nas Produções em Espanhol de Aprendizes Brasileiros**. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 2003.

BURIM, S.R.B.A.; OTUKI DE PONCE, M.H.; & FLORISSI, S. **Bem-Vindo! A Língua Portuguesa no Mundo da Comunicação**. São Paulo: SBS, 1999.

CARVALHO, S. C. **Políticas Lingüísticas no Brasil**. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto de Letras, UFRGS, 2007.

CLARK, H. O uso da linguagem. In: **Cadernos de Tradução**. Porto Alegre, n. 9, jan./mar., 2000 [1996], p. 55-80.

COUDRY, P. FONTÃO, E. **Sempre Amigos**. Campinas: Pontes, 2000.

DURÃO, A.B.A.B. Transferência (interferência) linguística: um fenômeno ainda vigente? **Polifonia**, v. 14, n. 15, p. 67-85. Cuiabá: 2008. Versão eletrônica disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1035>. Acesso em: 19/08/2013.

\_\_\_\_\_. **La Interlengua**. Madrid: Arco/Libros, 2007.

\_\_\_\_\_. PEREZ, P.B. Fossilización de Errores de Brasileños Estudiantes de Español: El caso de los artículos definidos. In **Hispanismo 2000**, Vol.1, 2001.

FERNANDEZ, Y. R. **A presença de erros na interlíngua de estudantes brasileiros aprendizes de espanhol**. In: Revista Desempenho, v. 12, n. 1, julh. 2011. Disponível em: [http://www.let.unb.br/rd/images/desempenho/DESEMPENHO%20volume%2012%20N%C2%BA%201-6-2011/2%20RABASA\\_FERNANDEZ%20-](http://www.let.unb.br/rd/images/desempenho/DESEMPENHO%20volume%2012%20N%C2%BA%201-6-2011/2%20RABASA_FERNANDEZ%20-)

[%20A%20PRESEN%C3%87A%20DE%20ERROS%20NA%20INTERL%C3%8DNGUA%20DE%20ESTUDANTES%20BRASILEIROS%20APRENDIZES%20DE%20ESPANHOL.pdf](#). Acesso em: 01/12/13.

FERREIRA, I. A. **A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para supera-la?** In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. Campinas, SP: Pontes, 1995, p. 39-49.

GOMES, G.P.F.V. **Características da Interlíngua Oral de Estudantes de Letras/Espanhol em Anos Finais de Estudo**. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB, 2002.

GOMES, M. S. **A complexidade de tarefas de leitura e produção escrita no exame Celpe-Bras**. Dissertação de Mestrado. PPG-Letras-UFRGS, 2009.

GRANNIER, D. M. Uma proposta heterodoxa para o ensino de português a falantes de espanhol. In: JÚDICE, N. (Org.) **Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina**. Niterói: Intertexto, 2002, p. 57-81.

IUNES, S.A. LIMA, E. E. O. F. **Falar...ler...escrever...Português**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1999.

JÚDICE, N. Ensino de português para hispanofalantes: transparências e opacidade. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina**. Niterói: Intertexto, 2002, p. 37-57.

KIOTA, R. **A marcação de caso acusativo na interlíngua de brasileiros que estudam o espanhol**. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2005. Disponível em: [http://spap.fflch.usp.br/sites/spap.fflch.usp.br/files/DL\\_ROSA\\_INTEGRAL.PDF](http://spap.fflch.usp.br/sites/spap.fflch.usp.br/files/DL_ROSA_INTEGRAL.PDF).

Acesso em: 01/12/14.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: A. B. Kleiman (Org.), **Os significados do letramento : uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.



KRAEMER, F.F. **Avaliação de textos escritos em português produzidos por falantes de espanhol**. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto de Letras, UFRGS, 2008.

\_\_\_\_\_. **Português Língua Adicional: Progressão Curricular com base em gêneros do discurso**. Dissertação de Mestrado. PPG-Letras-UFRGS, 2012.

KURTES, S. Contrastive Analysis at work: theoretical consideration and their practical application. **SIGNUM: Estudos Linguísticos**, n.9, p.111-140. Londrina, junho de 2006.

Versão eletrônica disponível em:  
<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/download/3785/3041>. Acesso em: 15/08/2013.

LAROCA, M.N.C.; BARA, N. & PEREIRA, S.M.C. **Aprendendo Português do Brasil**. Campinas: Pontes Editores, 1992.

LEFFA, J. V. O conceito de leitura. In: LEFFA, J.V. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996, p. 9-24.

LIMA, E. E. O. F. GONZALÉZ, C. ISHIHARA, T. **Novo Avenida Brasil I**. Curso básico de Português para estrangeiros. São Paulo: Ed. EPU, 1999i.

LOMBELLO, L. C. BALEEIRO, M. A. **Português para falantes de espanhol**. Campinas: Unicamp/Funcamp/MEC, 1983.

MARRONE, C. S. **Português-Espanhol: aspectos comparativos**. São Paulo: Editora do Brasil, 1990.

MASIP, V. **Gramática española para brasileños**. Barcelona: Difusión, 1999.

OLIVEIRA NETO, G. A. BRITO, A. M. **Gramática comparativa Houaiss: quatro línguas românicas: português, espanhol, italiano, francês**. São Paulo: Publifolha, 2010.

PIZANO, D. S. Eu não falo português. In: \_\_\_\_\_. **Postre de Notas**. P & J: Bogotá, Colômbia, 1986.

PONCE, H. de, BURIM, A. & FLORISSI, S. **Panorama Brasil**. São Paulo: Galpão, 2006.

RODRIGUEZ, M. N. **O uso do presente e do pretérito indefinido do espanhol por alunos brasileiros universitários**. Dissertação de Mestrado. PPG-Letras-UFRGS, 2007.

SANTOS, P. O Ensino de Português como segunda língua para falantes de espanhol: teoria e prática. In: CUNHA, J.C.; SANTOS, P. (orgs.). **Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros**. Brasília: EDUnB, 1999, p. 49-59.

SCHLATTER, M. \_\_\_\_\_. GARCEZ, P. M. SCARAMUCCI, M. V. R. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. **Letras de Hoje**, 39 (3), p. 345-378, 2004.

\_\_\_\_\_. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. In: **Calidoscópico**, vol. 7, n. 1, p. 11-23, jan/abr, 2009.

\_\_\_\_\_. GARCEZ, P. M. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês**. Erechim: Edelbra, 2012.

SCHOFFEN, J. R. **Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras**. Tese de Doutorado. PPG-Letras-UFRGS, 2009.

\_\_\_\_\_. GOMES, M. SCHLATTER, M. Tarefas de leitura e produção de texto com base na noção Bakhtiniana de Gêneros do Discurso. In: SILVA, K. A.; SANTOS, D. T. (orgs.). **Português como língua (inter) nacional: As suas faces e interfaces**. Campinas: Pontes, 2013.

\_\_\_\_\_. ANDRIGHETTI, G.H. GOMES, M.S. KUNRATH, S.P. **Elaboração de Material Didático para Falantes de Língua Próximas**. Em preparação.

SIDI, W. A. **Níveis de proficiência em leitura em escrita de falantes de espanhol no exame CELPE-Bras**. Dissertação de Mestrado. PPG-Letras-UFRGS, 2002.

SIMÕES, A. **Com licença! Brazilian Portuguese for Spanish Speakers**. Austin: University Press, 1995.

TERZI, S. **A construção da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

TORRES, R. L. **A elaboração de materiais didáticos para o ensino de português para falantes de espanhol.** Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto de Letras-UFRGS, 2008.

VILLALBA, T. K. B. **Pepe vio que no tiene jeito, su mujer es así mismo: as delicadas relações lexicais entre L1 e L2 na aquisição de espanhol por universitários brasileiros.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação, Letras, UFRGS, 2002.

\_\_\_\_\_. Uma pedra no sapato: o ensino da gramática no curso de espanhol para universitários brasileiros. **Aberto**, vol. 22, n.81, p.99-111. Brasília, agosto de 2009. Versão eletrônica disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1561/1262>. Acesso em: 15/08/2013.