

REFORMULAÇÃO DO TRABALHO COM SEQUÊNCIA DIDÁTICA NAS AULAS DE PORTUGUÊS PARA FALANTES DE ESPANHOL

Laura Olivato PEREIRA

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Patrícia Aquino

RESUMO: O presente artigo pretende apresentar uma Sequência Didática (SD) reformulada para o contexto de uma disciplina de Português para falantes de Espanhol em ambiente universitário. Para isso se fará uma retomada teórica sobre a SD, o ensino de Português para falantes de Espanhol e o ensino de gramática. A proposta de trabalho surgiu ao se identificar, nessa disciplina, alguns alunos que demandavam a sistematização e classificação gramatical enquanto outros elogiavam a metodologia justamente por não se restringir a sistematização e classificação, já que as aulas têm como princípio o trabalho com habilidades comunicativas para o desenvolvimento da língua em aprendizagem. Vê-se na sequência didática um instrumento para a união do trabalho com análise linguística e habilidades comunicativas.

Palavras-chave: português para falantes de espanhol, sequência didática, análise linguística.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo refletir sobre a sequência didática (doravante SD), um instrumento que, de acordo com seus idealizadores, Dolz et al (2004), tem como objeto privilegiado o desenvolvimento da produção de um gênero, seja oral ou escrito. O trabalho com uma SD, como será abordado, dá espaço para a prática da união de tarefas comunicativas a momentos de sistematização gramatical, dentro dos módulos de análise linguística, e que pode ser usado em aulas de Português para falantes de Espanhol. Ao mesmo tempo, o trabalho busca apontar a necessidade de reformulação da SD para esse contexto específico.

Para atingir o objetivo, será feita, em primeiro lugar, uma apresentação teórica da proposta de trabalho a partir de uma SD e, em seguida, como exemplo, será exposta uma proposta reformulada de trabalho com a SD para o contexto de ensino de Português para falantes de Espanhol.

À medida que será exposta essa proposta, se associarão as experiências aos conceitos de habilidades comunicativas e de análise linguística, que devido às especificidades do ensino de Português como Língua Estrangeira, recebem maior ênfase em alguns módulos da SD do que a estrutura do gênero propriamente, conforme proposto por Dolz et al.

O contato com a reformulação de SD a ser aqui apresentada aconteceu durante a vivência como monitora do Programa de Apoio Didático na sala de aula de Português para falantes de Espanhol I (LA 167 A), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) no 2º semestre de 2018. É importante ressaltar que o trabalho em sala não pôde ser captado em todos os aspectos de sua complexidade. Isso se deve por dois motivos: primeiro, porque a disciplina era composta por duas aulas semanais, de duas horas cada, e pude acompanhar a classe apenas em uma das aulas semanais e, sendo assim, não assisti parte do que foi feito na disciplina; segundo, porque as aulas são dinâmicas e contam com as contribuições dos alunos, que enriqueceram o trabalho em sala, o que tornou inviável registrar todas as interações que aconteceram. Mas, ainda assim, as atividades que serão aqui apresentadas permitem identificar o trabalho com as habilidades comunicativas e a análise linguística.

Essa vivência permitiu identificar a ansiedade e a demanda por parte de alguns alunos da disciplina pela sistematização e classificação gramatical do Português¹, ainda que alguns deles sequer dominassem a classificação no Espanhol. Em contrapartida, permitiu que me deparasse com relatos de alunos que elogiaram a metodologia utilizada justamente pela professora não se restringir a essa sistematização e classificação. Ao mesmo tempo permitiu também observar a eficácia e necessidade de se trabalhar com habilidades comunicativas para o desenvolvimento da língua em questão, através da SD, repensada para o contexto específico. Daí o interesse em analisar o material para aprofundar a compreensão das adaptações feitas em um trabalho com SD.

¹ Em seu livro *Preconceito linguístico* (2007) Marcos Bagno escreve sobre o mito de que “é preciso saber gramática para falar e escrever bem”, que advém do instrumento de poder e controle que foi dado à gramática, e faz com que os alunos acreditem que precisem da gramática para saber, falar e escrever a língua “correta”. A demanda desses alunos, aliada ao fato de que eles não têm domínio metalinguístico das categorias gramaticais do Espanhol, indica que esse mito não existe apenas no Brasil, mas está presente em outros países da América Latina.

1. O TRABALHO COM A SD E COM GÊNEROS

A metodologia de ensino por sequências didáticas, segundo Dolz et al. (2004, p.82), “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, sendo que a noção de gênero é por eles concebida como um instrumento de comunicação.

De acordo com Bakhtin (2011)², referência nos estudos sobre gêneros, o gênero do discurso é um enunciado relativamente estável e uma unidade da comunicação discursiva. Por ser uma unidade relativamente estável, é passível de análise em seus diferentes aspectos e essa análise detalhada, modular, foi considerada uma ferramenta produtiva para sala de aula, pois pode auxiliar os professores a levar seus alunos a refletir sobre as características de diferentes gêneros específicos e, a partir disso, produzir textos nesses gêneros.

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

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

Dolz et al. (2004) afirmam que a finalidade da SD é a de ajudar o aluno a dominar um gênero de texto e assim permitir que ele escreva ou fale de maneira mais adequada em uma dada situação de comunicação. A estrutura de base de uma SD que os escritores apresentam segue o seguinte esquema: apresentação da situação - produção inicial - módulo 1 - módulo 2 - módulo 3 - produção final.

Na apresentação da situação, pensada por Dolz et al. (2004), deve ser descrita a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, expondo-os, assim, a um projeto de comunicação que será realizado na produção final.

É também nessa etapa da apresentação que se preparam os alunos para a produção inicial – a primeira tentativa de realização do gênero. Na etapa da primeira produção, os propositores da SD explicam que é possível fazer uma avaliação das capacidades já adquiridas pelos alunos e ajustar as atividades e os exercícios previstos na SD às necessidades e dificuldades da turma. Com a produção inicial, sabe-se o que é preciso trabalhar para desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos e, com os instrumentos de linguagem próprios ao gênero, se pensará na preparação para a realização da produção final.

Na etapa dos módulos, Dolz et al. (2004) propõem que esses sejam constituídos por várias atividades e exercícios, que relacionem a leitura e a escrita, e que irão fornecer as ferramentas necessárias para o domínio do gênero. Isto é, nessa fase os gêneros serão trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. Os módulos devem construir progressivamente o conhecimento sobre o gênero, devem ser feitos de modo ordenado e cada atividade deve dar base para a realização de outra.

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

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

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

² Obra publicada originalmente em russo com o título *Estetika Sloviésnova Tvórtchestva*. Edições Iskustvo, Moscou, 1979.

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

2. O TRABALHO COM A SD NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA HISPANOFALANTES

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

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

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

Contudo, para o ensino de língua estrangeira, se fazem necessárias algumas adaptações na SD; além disso, é também preciso considerar cada contexto específico, que, no caso, é de Português para estudantes universitários, falantes de Espanhol.

2.1 Português para falantes de Espanhol

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

Segundo Rodrigues (2013, p.08), “diferentemente do que acontece em outros contextos de ensino, é possível exigir mais dos alunos em termos de compreensão e produção de textos em virtude da proximidade entre as línguas portuguesa e espanhola”. Além de poder exigir mais dos alunos nesta questão, a proximidade entre as línguas pode permitir que a comunicação entre os alunos e professores seja fluida, pois no contexto das aulas de Português para falantes de Espanhol, desde o primeiro nível, o professor pode ministrar e conversar com os aprendizes em Português e ser entendido por eles.

Apesar dessas especificidades, como todo ensino de língua estrangeira, é preciso ensinar os alunos de modo a torná-los capazes de utilizar as habilidades comunicativas para interação, uma vez que ser proficiente é saber usar a língua em diferentes práticas sociais. Conforme consta no Manual do Candidato do Exame CELPE-Bras, partindo de uma visão da linguagem como uma ação conjunta de participantes com um propósito social, e considerando língua e cultura como indissociáveis, o conceito de proficiência consiste no “uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo. Nesse sentido, a prática da linguagem tem de levar em conta o contexto, o propósito e o(s) interlocutor(es) envolvido(s) na interação com o texto” (BRASIL, 2006, p. 03).

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

O que entra em questão, então, é como, na prática, a proposta adaptada de uma SD pode ser um recurso para desenvolver as habilidades comunicativas dos alunos e, concomitantemente, incorporar um pouco das regras gramaticais solicitadas pelos alunos, mantendo ainda como pano de fundo o ensino de Português para falantes de Espanhol.

2.2 Reformulação da SD para o ensino de Português para falantes de Espanhol

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

De acordo com as autoras, isso acontece pois houve vários “incômodos” com a proposta original da SD. Um desses é que originalmente a SD tem a finalidade de ajudar o aluno a trabalhar com apenas um gênero textual – este foi um dos motivadores da reformulação da SD no contexto deste trabalho, pois a intenção é que os alunos sejam capazes de enunciar em diferentes gêneros. Além disso, os próprios autores da SD alertam que ela não deve ser considerada como um manual a ser seguido passo a passo. Magalhães & Cristovão (2018, p. 42) defendem que “adaptações são necessárias em virtude dos diferentes contextos em que as SD são desenvolvidas”. Isto é, “o trabalho com SD é muito flexível, adaptável a diferentes realidades, sendo o esquema apenas uma diretriz, refeita e reelaborada durante sua execução a partir das dificuldades e necessidades discentes, num trabalho que, embora seja planejado, é pensado e repensado com base no contexto escolar” (p. 47).

No contexto aqui abordado, a primeira questão que leva a essa reformulação é que o objetivo da disciplina (ou do curso, em outros casos diferentes do que aqui é analisado) é distinto do trabalho com a SD para estudantes brasileiros no sentido de que a meta não é ensinar as estruturas dos gêneros, mas sim desenvolver um trabalho cuja meta é que o aluno consiga enunciar em diferentes gêneros. O que acontece, então, é que, ao terem contato com os módulos, os alunos acabam desenvolvendo a habilidade de se expressarem em diferentes gêneros em Língua Portuguesa. Se os alunos não aprendessem as diferenças gramaticais entre a língua portuguesa e a língua espanhola, como o uso cotidiano do pronome “seu” em Português, que não corresponde apenas ao “su” do Espanhol, mas também ao “tu”, poderiam interpretar erroneamente uma reportagem, por exemplo; se não aprendessem a pronunciar o [z] e a diferenciar as vogais abertas das fechadas no Português, poderiam ter problemas durante um almoço ao chamar o novo amigo ‘Zé’ de “Sê”, e assim por diante. Resumidamente, a reformulação da SD para o ensino de Português como língua estrangeira dá aos alunos ferramentas necessárias para se expressarem dentro dos gêneros.

Outra questão, agora específica da disciplina, é que o público era de estudantes universitários. Dentre eles, alguns já dominavam a estrutura de determinados gêneros. Faz sentido, portanto, presumir que essa habilidade já foi desenvolvida para a língua espanhola e que se trata, agora, de dar ênfase às construções linguísticas e ao léxico da língua portuguesa, sem a preocupação com as características do gênero em si.

No ensino de Português para falantes de Espanhol tem-se a adaptação da SD quanto à produção inicial. Como dito anteriormente, a SD proposta por Dolz et al. (2004) foi pensada de forma que as atividades a serem trabalhadas partem do mais complexo para o simples e no fim para o mais complexo de novo, de modo que ao chegar na etapa da produção final, os alunos já dominem o gênero – incluindo sua estrutura e forma linguística. Entretanto, nas aulas de Português para falantes de Espanhol em que se teve a vivência, não houve a proposta de uma produção inicial.

Pelo fato de o objetivo da disciplina ser diferente do trabalho com estudantes brasileiros, optou-se por, antes, trabalhar a materialidade linguística, pois, ainda que dominassem as características do gênero em Espanhol, sem o conhecimento linguístico necessário em Português, seria improdutivo para os alunos realizarem uma produção inicial.

3. A GRAMÁTICA NO ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS

Conforme já exposto, alguns alunos demandavam um trabalho com a classificação e sistematização gramatical nas aulas. Essa demanda dos alunos chamou minha atenção para a questão do trabalho com a gramática nas aulas de Português para estrangeiro, e em como conciliar essa demanda com o trabalho com habilidades comunicativas. A partir disso, a próxima questão foi: como então trabalhar com a gramática?

Antes de pensar em como trabalhar com a gramática, é necessário, primeiramente, pensar nos vários sentidos da palavra “gramática”. Segundo Galves (1983), ela pode ter quatro sentidos: o de teoria gramatical; o de conjunto de regras de uma língua; o de descrição (normativa ou não) dessa língua e o de atividade didática particular.

Partindo deste último sentido, o pedagógico, a linguista dá a seguinte definição de gramática: “uma atividade didática visando à aprendizagem das regras de uma língua em referência a uma certa teoria da língua ou pelo menos a uma certa concepção da linguagem que propõe uma descrição dessa língua” (Galves, 1983, p.70). Ainda segundo a autora, o dilema de ensinar ou não gramática é, na verdade, o dilema de ensinar gramática implícita ou explícita, “já que no ensino das línguas tudo é gramática, no sentido mais abrangente da palavra” (p.71).

Já Possenti (1996) considera a gramática no segundo sentido apresentado por Galves, isto é, a gramática pode ser definida como “conjunto de regras”, sendo que esse conjunto pode ser entendido de três maneiras distintas: “1. conjunto de regras que devem ser seguidas; 2. conjunto de regras que são seguidas; 3. conjunto de regras que o falante domina” (p.64).

Essas regras podem ser vistas, por exemplo, da perspectiva da gramática normativa, que considera a língua como um modelo ou padrão ideal em qualquer situação de fala ou escrita, e, portanto, que estipula que essas regras devem ser seguidas; e da perspectiva da gramática descritiva, que pretende descrever ou explicar as línguas tais como elas são usadas, e, assim, depreende das regras que são efetivamente seguidas. Para Galves (1983), não existem regras absolutas, mas regras que decorrem de uma certa visão da linguagem.

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

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

Portanto, ainda de acordo com Possenti (1996), o modo de conseguir ensinar a gramática, como conjunto de regras que o falante domina, é com atividades semelhantes às que acontecem nas casas e nas ruas, realizando atividades linguísticas presentes na vida.

Isso não quer dizer, ele afirma, que o trabalho com a gramática na escola deve desprezar a gramática normativa, mas que deve enfatizar a gramática internalizada e a descritiva. É preciso reconhecer que saber uma língua é uma coisa e saber a sua gramática e analisá-la é outra. Por um lado, o aluno pode falar e escrever numa língua sem saber nada sobre ela, e por outro, ele pode saber sobre uma língua sem saber dizer uma frase nessa língua em situações reais. Logo, os alunos devem saber usar as regras, mas não precisam saber explicitamente quais são elas.

Isso também não significa que nas aulas só se deve trabalhar a “prática” e que não haja reflexão sobre questões de língua, pois refletir sobre a língua é uma das atividades usuais dos falantes e não há razão para reprimi-la. “Trata-se apenas de reorganizar a discussão, de alterar prioridades” (POSSENTI, 1966, p.44).

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

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

A autora também argumenta que com isso espera-se contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escuta, de produções de textos orais e escritos e de análise e sistematização de fenômenos linguísticos. Sendo assim, a análise linguística possibilitaria uma reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais textuais-discursivos que perpassam usos linguísticos, seja de leitura, compreensão oral, produção escrita ou até mesmo reflexão sobre esses usos da língua. Os recursos linguísticos têm o intuito de ampliar os potenciais de compreensão do aluno.

Ademais, vale ressaltar que a nomenclatura é uma ferramenta no processo de aprendizagem, e o domínio dos termos técnicos não dever ser o objetivo das aulas. Na disciplina de Português para falantes de Espanhol observada, a docente faz uso de termos técnicos para algumas explicações a fim de que os que

conhecem a nomenclatura gramatical acompanhem, mas se dispõe a explicar determinadas categorias que não façam sentido para algum aluno, de forma que todos entendam o funcionamento da regra, independentemente da terminologia envolvida.

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

Aqui será apresentado um trabalho realizado na disciplina Português para falantes de Espanhol I, sob o tema “Personalidade importante (do meu país)”, em que foi feita uma adaptação da SD como proposta por Dolz et al. (2004)³.

As atividades realizadas são exemplos de como unir tarefas comunicativas a momentos de análise linguística, tendo como base a SD, mas fazendo adaptações de acordo com o contexto específico de ensino de língua estrangeira.

4.1 Apresentação da situação

A apresentação da situação aconteceu nas primeiras aulas, quando a professora expôs o plano da disciplina. Dentro dessa exposição incluiu-se o cronograma, os temas que seriam abordados e as atividades que seriam realizadas, isto é, as produções escritas e orais que deveriam ser elaboradas pelos alunos. Ficou definido que a primeira SD seria desenvolvida em aproximadamente um mês de aula: seis aulas prévias às apresentações orais que deveriam ser preparadas pelos alunos e apresentadas nas sétima e oitava aulas.

4.2 Produção inicial

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

4.3 Módulos

De acordo com o já apontado, Dolz et al. (2004) propõem que os módulos sejam constituídos por várias atividades e exercícios que, por um lado, relacionem a leitura e a escrita e, por outro, forneçam as ferramentas necessárias para o domínio do gênero. A semelhança aqui com o trabalho feito é a de operar com diversas atividades e exercícios que façam essa relação e que são base para a realização de outro módulo, mas o foco não é o aprofundamento do gênero, e sim das competências linguísticas, visto que esse é o objetivo, já explicado, do ensino de língua estrangeira.

Os módulos estão organizados dentro de um tema. De acordo com Schlatter (2009, p. 12 apud Kraemer, 2009, grifo meu): “a aula de LE deve criar condições para que o educando possa engajar-se em atividades que demandam o uso da língua *a partir de temáticas relevantes ao seu contexto* e de gêneros discursivos variados”.

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

4.3.1 Compreensão oral

Neste primeiro módulo a professora reproduziu os vídeos “Sebastião Salgado Programa do Jô Soares 06/09/2013” (disponível em: https://youtu.be/KB80Vn_-rzc, acesso em nov/2018) e “Draúzio entrevista Sebastião Salgado” (disponível em: <https://youtu.be/4l3bZVZSZPI>, acesso em nov/2018).

Quanto à pronúncia foram trabalhadas as vogais nasais, tendo como exemplo alguns trechos do vídeo do programa do Jô. A atividade consistiu em identificar e reproduzir as vogais nasais. Para Soeiro (2010, p.86) “a pronúncia da nasalidade no Português (...) é apontada com frequência como uma das maiores dificuldades dos hispanofalantes na aprendizagem do PLE. Neste caso, é de especial importância o treino continuado da articulação de vogais (...) nasais, tendo o objetivo de os aprendentes se aproximarem, o mais possível, da proficiência”.

Como esses sons não estão presentes na língua espanhola, foi proposto aos alunos que eles produzissem o som quando acordam, com a boca ainda relaxada, ou estão cansados: “ãh”. Ainda que simples, esse exercício foi eficaz, pois os alunos puderam reconhecer como acontece a produção do som e se dar conta de que são capazes de produzi-lo. Trabalhar com a pronúncia das vogais nasais é importante

³ Todas as atividades aqui reproduzidas foram desenvolvidas pela Prof^{ta} Dr^a Patrícia Aquino, responsável pela disciplina.

porque elas estão muito presentes no Português e são essenciais para diferenciar as palavras (por exemplo, ao pronunciar a palavra “pão” sem a vogal nasal, ela soa como “pau”), e assim evitar mal-entendidos.

A próxima atividade consistiu no trabalho com o reconhecimento de um traço comum a alguns brasileiros: a ironia; esse reconhecimento envolvia a prosódia. Para isto destacaram-se as falas irônicas presentes no vídeo. De acordo com Ferreira (2013), com base teórica na definição de prosódia como variação de parâmetros de pausa, duração, melodia, ritmo, e partindo da hipótese de que há distinção prosódica entre a expressão da ironia e da fala neutra, não há dúvida de que a prosódia seja relevante para a construção do enunciado irônico. Para ela a entonação também é importante para compreender o sentido do enunciado oral – no caso a ironia – pois ao modificar a entonação de uma sentença, modifica-se também o significado dessa sentença.

Essa atividade foi uma abertura para trabalhar com aspectos culturais. A professora falou sobre a ironia no contexto brasileiro e cada aluno compartilhou se havia ironia em seu país, se era comum, como as pessoas reagiam a isso – por exemplo se era considerado grotesco ou bem aceito. Ao final dessa produção oral, a professora retomou coletivamente questões tanto de pronúncia quanto de léxico e de gramática.

Sebastião Salgado

1) Programa do Jô (início até 2:33)

Pronúncia:

Observe a pronúncia das vogais nasais no trecho:

Não canta, não dança, não representa, mas, no entanto, com suas lentes, faz tudo isso.

2) Drauzio Varella (início a 0:55 e 6:17 a 9:40)

O que Drauzio Varella quer dizer com “Tem uma família grande aí, em, Sebastião?!” e por que o público ri?

Observe o mesmo recurso utilizado em “Tremenda coerência”.

Uma questão cultural

Você já percebeu ironia na fala dos brasileiros?

É comum a ironia no seu país?

Já presenciou alguma situação em que uma ironia não foi entendida como tal?

No módulo de compreensão oral, como vimos, os vídeos foram usados para trabalhar questões de pronúncia, questões culturais e questões linguísticas. De acordo com Diniz et al. (2009), a compreensão oral é um processo ativo e interativo de construção de sentidos, e, portanto, o trabalho com a compreensão oral não deve se limitar à fixação de estruturas gramaticais ou ao reconhecimento de sons para a produção oral, mas deve envolver, além do trabalho com conhecimentos estruturais da língua, o trabalho com aspectos suprasegmentais, como prosódia e entonação (que têm papel importante para a formação de sentido) e com conhecimentos prévios do ouvinte em relação ao assunto abordado e em relação ao contexto.

4.3.2 Análise linguística

Após o módulo de compreensão oral, foi trabalhado o módulo de análise linguística.

A primeira parte envolveu as contrações que ocorrem no Português, e que não existem no Espanhol. Os primeiros exemplos explicados foram as contrações “da”, “do”, “na”, “no”. Tal sistematização gramatical é importante nesse contexto, pois é feita uma análise contrastiva, uma vez que no Espanhol essas preposições são parecidas mas não há contração, por exemplo “de la”, “en la”. Posteriormente se chegou à contração “né” (não + é), que é dita no vídeo.

Esta contração faz parte da variação informal da língua portuguesa, especialmente na fala. Tratar da variação linguística faz parte de um trabalho constante em sala de aula, uma vez que se apontam as formas usadas em diferentes gêneros, por exemplo, acadêmicos escritos, que são mais formais, e acadêmicos orais, dos quais alguns são menos formais. Para Marcuschi (2001, p. 48), “a LP é variada, multifacetada, heterogênea, não monolítica nem uniforme. O fato de todas as línguas serem heterogêneas e apresentarem variações constitui, talvez, o aspecto mais complexo no ensino de língua. Por isso mesmo é conveniente alertar pelo menos para a existência da variedade dialetal ou socioletal”. Nas aulas da disciplina, além de um alerta para a existência da variação, são feitas reflexões sobre o uso de diferentes variantes, sendo que, por muitas vezes, tais reflexões surgem quando a presença de uma delas chama atenção de algum aluno ou quando são objeto da aula. Posteriormente, os alunos foram convidados a falar sobre outras contrações que já haviam escutado.

A segunda parte foi sobre o pretérito do indicativo, tomando como exemplo as palavras “pegar” e “começar”. A professora sistematizou a conjugação nesse tempo verbal e chamou a atenção para uma diferença regular entre as duas línguas: os verbos no passado em Português (na terceira pessoa do singular) que terminam com “ou” (exemplo: *cantou*), em Espanhol terminam com “ó” (exemplo: *cantó*); e os verbos no passado em Português (na primeira pessoa do singular) que terminam com “ei” (exemplo: *cantei*), em Espanhol terminam em “é” (exemplo: *canté*).

Vê-se que nessas duas situações foi feita uma análise contrastiva⁴ entre as duas línguas, necessária nas aulas de Português para falantes de Espanhol (Lombello et al., 1983; Grannier, 2000).

Na terceira parte é possível perceber novamente o entrelaçamento dos módulos, agora o de compreensão oral com o de análise linguística e, dentro deste, a sistematização gramatical. Foi reproduzido o vídeo Roda Vida (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=clQKBpilxR4>, último acesso em mar/2020) e proposto aos alunos conjugarem a palavra “fotografar” no pretérito do indicativo.

Questões linguísticas

Drauzio Varella diz: "Mas acho que agora tudo se acalma, né?"

Você já deve ter observado a frequência do uso do "né?". O que significa? É a contração de quais palavras?

Você já observou outras contrações usadas com frequência no Brasil?

Repare na forma do passado do indicativo dos verbos "pegar" e "começar".

Como são escritas?

3) Roda Viva (início até +_3:30 e 16:05 a 17:10)

Observe o verbo "fotografar" em LP.

Gerúndio: fotografando

Repare como é conjugado no passado do indicativo:

⁴ A análise contrastiva estava presente durante todo o curso, seja através de comentários espontâneos, tanto da professora quanto dos alunos, ou de exercícios como de tradução e leitura de textos bilíngues (em Português e em Espanhol).

É relevante indicar, que, em se tratando de uma SD, que se caracteriza pela espiralização, em outros momentos foram trabalhadas mais uma vez as regras de formação do pretérito e a contração de preposições e artigo.

Preposições e Artigos – contrações:

Quando há o encontro entre uma das preposições (a, de, em, por) e um artigo (a(s), o(s)), há uma contração obrigatória:

PREPOSIÇÃO	ARTIGO SINGULAR	ARTIGO PLURAL
A	à/ao	às/aos
DE	da/do	das/dos
EM	na/no	nas/nos
POR	pela/pelo	pelas/pelos

Além dessas contrações obrigatórias, as preposições DE e EM se unem obrigatoriamente aos pronomes:

PREPOSIÇÃO	PRONOME SINGULAR	PRONOME PLURAL
DE	dela/dele; dessa/desse; disso; desta/deste; disto; daquela/daquele; daquilo	delas/deles; dessas/desses; destas/destes; daquelas/daqueles
EM	nela/nele; nessa/nesse; nisso; nesta/neste; nisto; naquela/naquele; naquilo	nelas/neles; nessas/nesses; nestas/nestes; naquelas/naqueles

Obs! Você pode encontrar também as contrações “duma/dum/dumas/duns” ou “numa/num/numas/nuns”, mas elas não são obrigatórias. Geralmente, na escrita, optamos pelas formas independentes: “de uma/de um/de umas/de uns” e “em uma/em um/em umas/em uns”.

Exercícios:

Traduza as frases a seguir (Lembre-se de que nós, na região sudeste do Brasil, costumamos inserir os artigos antes dos substantivos)

Su tienda está enfrente de la iglesia. _____

Mi taller está a la derecha de la gasolinera. _____

Llegaremos a las ocho de la mañana. _____

Las hojas están encima del escritorio. _____

Ceará está en el Norte de Brasil. _____

Los cubiertos no están en los cajones. _____

Nosotros íbamos por el camino. _____

Los peatones no pueden caminar por las carreteras. _____

Su equipo es el mejor del mundo y de todos los tiempos. _____

A professora explicou novamente aos alunos a formação do pretérito do indicativo, dessa vez mostrando verbos regulares e irregulares. Depois, reproduziu a música “A primeira vista”, de Chico César, e entregou a letra da canção para que os alunos a completassem com os verbos no passado. Aí se tem o entrelaçamento entre a compreensão oral, com aprendizagem de vocabulário, a variação linguística e a sistematização gramatical. A docente também retomou a explicação das contrações.

Para sistematização, os alunos traduziram as frases em Espanhol para Português que continham, além de “falsos cognatos” (como “tienda/loja”, “escritório/escrivania”) casos de contração (exemplo: “de la” em Espanhol é equivalente a “da” em Português). Como se pode observar, embora grande parte das atividades desenvolvidas em aula tenha por base práticas efetivas de leitura e produção escrita, algumas são destinadas a atividades descontextualizadas, com o objetivo de atender a demanda de alunos habituados a práticas tradicionais de ensino de língua estrangeira que se sentem mais seguros depois de fazer esse tipo de exercício. Tal é a demanda que diversas vezes esses alunos pedem indicações desse tipo de exercícios para estudar.

4.3.3 Compreensão escrita

No módulo de compreensão escrita foi reproduzido o trailer do documentário “Sal da terra”, associando a compreensão escrita (pois os alunos tiveram que ler e compreender a legenda do trailer) com a sistematização gramatical. A sistematização gramatical nesse momento retomou, mais uma vez, as contrações de preposição + artigo. Houve também um trabalho mais pontual e específico com alguns outros aspectos linguísticos.

O primeiro exercício demandou uma análise contrastiva. Os alunos observaram que em Português a palavra “sal” é masculina e, portanto, é acompanhada do artigo masculino (em Espanhol a palavra “sal” é feminina e, portanto, é acompanhada pelo artigo feminino – “la sal”). Eles apontaram outras diferenças na

frase: a preposição e o artigo (“de la”) e a ortografia da palavra “terra”, que em Espanhol é “tierra”. Os estudantes também foram levados a prestar a atenção na pronúncia do [ɛ] na palavra “terra”, que é uma vogal aberta, e na pronúncia do [x], que em Português é representado por dois erres ou por um erre em posição inicial de palavra e em Espanhol é representado pelas letras “j” ou “g”.

No segundo exercício houve uma nova retomada da sistematização da contração entre a preposição e o artigo. Por último, os alunos responderam o que significa a palavra “desenhar” e prestaram atenção na diferença entre a palavra “fim” no Espanhol e no Português

– porque em Espanhol o plural de “fin” é “fines”, há o acréscimo da vogal “e” e do “s” - e foram levados a observar como é sua forma (e das outras palavras terminadas em “m”) no plural.

Eu _____ LA 167

Você/Ele _____

Nós _____

Vocês/Eles _____

Também dizemos
“tirar foto”.

4) “O Sal da terra” – trailer

Observe o gênero da palavra “sal” em LP:

“O sal da terra”

Quais outras diferenças há nessa frase em relação à LE?

Observe a pronúncia do “e” e dos dois erres em “terra”.

Você observou uma diferença importante sobre a contração “preposição + artigo” entre LE e LP. Como ficam as outras formas?

de la = **da**

de las = _____

del = _____

de los = _____

Procure acompanhar a legenda e observe as seguintes palavras:

“desenhar”. O que significa? _____

Observe a ortografia das seguintes palavras, prestando atenção nas diferenças entre LP e LE.

“fim”

Como você escreveria essa palavra no plural em LP?

“louca”

Neste módulo é possível, como veremos na sequência, perceber de maneira evidente o entrelaçamento entre as competências linguísticas, e tais competências contribuem para a compreensão escrita. Para Aquino (2019, p.88),

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

Desse modo, os alunos tiveram que recuperar conhecimentos linguísticos sobre o português para serem capazes de, em último nível, compreender os efeitos de sentido produzidos. Esses efeitos de sentido foram trabalhados no módulo seguinte.

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

Além do entrelaçamento entre a compreensão escrita e a análise linguística, também ocorreu um entrelaçamento com a produção oral – o módulo seguinte.

4.3.4 Produção oral

No módulo de produção oral os alunos explicaram como interpretaram a frase “o homem é o sal da terra”, que é destacada no vídeo, numa situação de produção oral que simula uma prática real. Com esse exercício eles expuseram oralmente o que entendiam da metáfora. Como resposta ao exercício, alguns alunos interpretaram a frase como o homem destruindo a natureza, do mesmo modo que o sal torna a terra improdutiva; outros interpretaram o homem como o ser interessante, do mesmo modo que o sal é o tempero, aquilo que dá sabor; outros, ainda, interpretaram como uma referência ao próprio Sebastião Salgado, ao trabalho que faz “temperando” os lugares que fotografa.

Essas interpretações demonstram um nível mais profundo de leitura do texto. A pergunta não pode ser respondida somente com a decodificação ou com a localização de informações, o aluno deve fazer uma leitura crítica, compreender globalmente o tema e fazer inferências, principalmente considerando que o sentido não é imane ao texto (Aquino, 2019). Elas também demonstram que há “diferentes leituras” possíveis para um mesmo texto, e que “uma leitura “profunda” ou uma leitura que integre diferentes horizontes demanda, sobretudo, capacidade de estabelecer relações (Aquino, 2019, p. 97).



Como você interpreta a frase: “o homem é o sal da terra”?

Se vocês gostarem de fotografias ou tiverem achado o Sebastião Salgado uma personalidade interessante, fica a dica: vejam “O Sal da Terra”, de Wim Wenders e Juliano Salgado

Links dos vídeos:

<https://www.youtube.com/watch?v=4I3bZVZSP0049>

<https://www.youtube.com/watch?v=K80Vn...rzc>

<https://www.youtube.com/watch?v=clQK8pitxR4>

<https://www.youtube.com/watch?v=pG3YLoZKome>

Roteiro elaborado por Patrícia Aquino, CEL- Unicamp

Além disso, nesse momento eles puderam praticar a pronúncia e a adequação lexical e gramatical – que eram comentadas pela professora e pela PAD – e também puderam exercer a competência interacional, uma vez que interagiam uns com os outros ao expressar suas opiniões.

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

Para que essa produção seja possível, isto é, para que os alunos queiram efetivamente falar e falem, é interessante abordar questões controversas, provocativas e também que façam, de alguma forma, parte do conhecimento e contexto dos alunos. Essas discussões geradas são gêneros orais efetivos, uma vez que não são simulações de debates ou conversas, mas são efetivamente debates e conversas reais. E, a partir disto, é possível que o docente faça intervenções para abordar questões linguísticas de diferentes naturezas, que sejam significativas para o(s) aluno(s) que tomaram o turno na aula.

4.3.5 Produção escrita

Para a produção final cada aluno ficou encarregado de escolher uma personalidade importante de seu país e fazer uma apresentação sobre ela. Pensando nisso, a produção escrita consistiu em, após escolher a personalidade e pesquisar sobre ela, preparar um texto para a apresentação, como um roteiro de fala.

Atividade de produção escrita - Personalidade importante

Na disciplina “Português para falantes de Espanhol I”, cada aluno ficou encarregado de escolher uma personalidade importante do seu país e apresentá-la para a turma.

Depois de ter escolhido a sua personalidade e de ter pesquisado sobre ela, prepare o texto-base para a sua apresentação.

Depois de entregarem esse texto, ele foi corrigido pela professora, que indicou questões de (in)adequação gramatical, de gênero e fez sugestões para a reescrita. Essa prática está coerente com o que propõem Dolz et al. (2004, p.117), pois

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

Foram levados em consideração, também, outros aspectos, os quais Diniz et al.(2009) apontam como interessantes para desenvolver a produção escrita: a adequação contextual, isto é, se o texto atinge seus objetivos; a adequação discursiva, que compreende aspectos relacionados à coesão e coerência; e a adequação linguística, isto é, a adequação lexical e gramatical.

Vê-se então, em todas essas atividades, que mais do que unir análise linguística com habilidades comunicativas, a análise linguística, trabalhada como propõe Possenti (1996), é uma parte importante e intrínseca ao processo de aprendizagem de uma língua, oferecendo aos alunos um ensino/aprendizagem integral, isto é, que os torna capazes de agir no mundo, se relacionar e comunicar, recorrendo às estruturas gramaticais específicas da língua portuguesa do Brasil, com consciência – inclusive epilinguística – sobre as consequências da escolha de uma ou outra forma.

Em cada módulo, diferentes gêneros foram utilizados, buscando trazer aos alunos maior contato com o Português em diversos contextos e construções composicionais, que eles usam e com os quais se deparam no dia a dia de estudantes universitários em situação de imersão.

4.4 Produção final

A produção final dessa SD (concluída depois de três semanas de aula) consistiu em uma apresentação de seminário de cerca de 5 minutos sobre uma personalidade importante do país de cada aluno, devendo conter um trecho de vídeo em português ou legendado em português com duração máxima de dois minutos.

A justificativa do gênero escolhido foi que os alunos estão inseridos em contextos universitários e, portanto, necessitam produzir esse gênero, seja para alguma disciplina ou algum outro evento acadêmico. Além disso, eles tiveram uma base no decorrer do módulo para serem capazes de efetuar com sucesso a produção final – isto é, os vídeos que viram sobre Sebastião Salgado, as aulas práticas em que produziram textos orais, a sistematização gramatical das contrações, do pretérito do indicativo e das convenções para datas e pronúncia dos números, além da produção escrita do texto com as devolutivas deram os subsídios necessários para a produção do seminário.

Durante as apresentações os colegas de sala se encarregaram da análise linguística, junto com a professora e a PAD. Ao final da apresentação, comentava-se sobre aspectos de pronúncia, ortografia, concordância e outros identificados pelos alunos, professora e PAD.

CONCLUSÃO

A partir da retomada teórica e dos exemplos expostos, vê-se que a SD é um excelente instrumento para unir tarefas comunicativas a momentos de sistematização das estruturas linguísticas, mas que em aulas de língua estrangeira é mais interessante fazer um trabalho repensando a SD, dadas as especificidades desse contexto de ensino/aprendizagem.

A adaptação proposta consiste, como vimos, em não realizar uma produção inicial, mas em trabalhar, concomitantemente, em cada tema abordado e gênero utilizado, módulos de compreensão e produção escrita e oral e de análise linguística, sendo que o foco não deve ser direcionado às marcas e características do gênero (ou melhor, de um único gênero), mas à possibilidade que cada oferece de se trabalhar com as habilidades comunicativas, com a análise linguística e com a compreensão, o que envolve fazer relações e agir no mundo.

O trabalho com as tarefas comunicativas é importante porque elas reproduzem situações reais de comunicação, em que diferentes habilidades são usadas de forma integrada. E o trabalho com a análise linguística é importante porque ela é intrínseca à língua, e será usada para a compreensão e produção oral e escrita.

Com o gênero, parte da SD, o professor pode ajudar o aluno a se tornar membro ativo de uma comunidade discursiva. Ademais, como aponta Isola (2009), por meio da exploração dos gêneros é possível trabalhar com aspectos multidimensionais do texto, que envolvem cultura, comunicação e consciência de linguagem, dando recursos para que o aluno participe das interações sociocomunicativas.

Em cada módulo, diferentes gêneros como vídeo, música e propaganda foram utilizados, buscando oferecer aos alunos maior contato com o Português em diversos contextos e construções composicionais, com os quais se deparam no dia a dia de estudantes universitários em situação de imersão.

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

REFERÊNCIAS

- AQUINO, P. (2019). Leitura: a nossa porta de entrada. In: A redação no vestibular Unicamp - o que e como se avalia, Ed. Unicamp, Campinas.
- BAGNO, M. (2007) Preconceito linguístico, Ed. Loyola, São Paulo.
- BRASIL. (2006). Manual do Candidato ao Exame Celpe-Bras, Secretaria de Educação Superior (SESu), MEC, Brasília. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/CelpeBras/manualcandidato2006.pdf>> Acesso em jun/2018.

- CRISTOVÃO, V. L. L. (2009). Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: O livro didático de língua estrangeira: Múltiplas perspectivas, Mercado de Letras, Campinas.
- DINIZ, L. R.; STRADIOTTI, L. M.; SCARAMUCCI, M. (2009). Uma análise de livros didáticos de português para estrangeiros. In: O livro didático de língua estrangeira: Múltiplas perspectivas, Mercado de Letras, Campinas.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEWLY, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Gêneros orais e escritos na escola, Mercado de Letras, Campinas.
- FERREIRA, W. (2013). A expressão da ironia no Português Brasileiro: um estudo prosódico. In Anais do Congresso Brasileiro de Prosódia, vol. 2. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_coloquio/article/view/6159/5325> Acesso em out/2019.
- FIORIN, J. (2006). Os gêneros do discurso. In: Introdução ao pensamento de Bakhtin, Ática, São Paulo.
- GALVES, C. (1983). Reflexões sobre o lugar da gramática no ensino da leitura em língua estrangeira. In: Trabalhos em Linguística Aplicada, vol. 1, p. 69-86.
- GRANNIER, D. (2000). Uma proposta heterodoxa para o ensino de português a falantes de espanhol, III Congresso da SIPLA, Universidade de Brasília.
- ISOLA, R. L. P. (2009). Gêneros textuais em livros didáticos de língua estrangeira: O que falta?. In: O livro didático de língua estrangeira: Múltiplas perspectivas, Mercado de Letras, Campinas.
- KELLERMANN, M. J. R. (2009). Resenha do livro o texto na sala de aula, V SIGET: Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, Caxias do Sul.
- KRAEMER, F. F. (2009). Português Língua Adicional: progressão curricular com base em gêneros do discurso, Dissertação (Mestrado em Letras), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/54078>> Acesso em out/2019.
- LOMBELLO, L. C.; EL-DASH, L. G.; BALEEIRO, M. A (1983). Subsídios para a elaboração de material didático para falantes de Espanhol. In: Trabalhos em Linguística Aplicada, vol. 1, p. 117-132.
- MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. (2018). Sequências e projetos didáticos no pacto nacional pela alfabetização na idade certa: uma leitura, Pontes Editores, Campinas.
- MARCUSCHI, L. A. (2001). Compreensão de texto: Algumas reflexões. In: O livro didático de Português: múltiplos olhares, Lucerna, Rio Janeiro.
- MENDONÇA, M. (2006). Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: Português no ensino médio e formação do professor, Parábola Editorial, São Paulo.
- MONDIN, A. L. et al. (2007). O ensino de Português para estrangeiros na Unicamp: Como uma história pioneira da década de 70 se delineou até hoje. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/~matilde/entrevista2007.html>> Acesso em mai/2018.
- POSSENTI, S. (1996). Por que (não) ensinar gramática na escola, Mercado de Letras, Campinas.
- RODRIGUES, B. C. (2013). Ensino de português como língua adicional para hispanofalantes: Uma proposta de material didático para ensino de leitura e escrita em níveis iniciais. Licenciatura em Letras - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- SOEIRO, R. C. (2010). Dificuldades dos hispanofalantes na aprendizagem da pronúncia do português língua estrangeira, Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, Portugal. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/10216/55306>> Acesso em out/2019.