

MARQUES, Ana Laura dos Santos; CONTRERAS, Carolina; DINIZ, Mônica Baêta Neves Pereira. Manual didático de português língua estrangeira: nível intermedio: uma proposta de sistematização de recursos para o ensino de Português num contexto universitário chileno de formação de tradutores. *ReVEL*. vol. 18, n. 35, 2020. [www.revel.inf.br]

**MANUAL DIDÁTICO DE PORTUGUÊS LENGUA EXTRANJERA:
NIVEL INTERMEDIO: UMA PROPOSTA DE SISTEMATIZAÇÃO DE
RECURSOS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS NUM CONTEXTO
UNIVERSITÁRIO CHILENO DE FORMAÇÃO DE TRADUTORES**

*Manual didático de português língua estrangeira: nível intermedio: a proposal for
systematization of resources of Portuguese teaching for translator training in a
Chilean university context*

Ana Laura dos Santos Marques¹

Carolina Contreras²

Mônica Baêta Neves Pereira Diniz³

ana.marques@usach.cl

carolina.contrerasf@usach.cl

mobanepezinid@gmail.com

RESUMO: Neste trabalho, são apresentadas reflexões sobre a elaboração do *Manual didático de português língua estrangeira: nível intermedio*, projeto de pesquisa desenvolvido no curso de graduação em Linguística Aplicada à Tradução da Universidade de Santiago do Chile por um grupo de professoras da área de português como língua estrangeira. Nesse contexto, destacam-se variáveis que motivam e norteiam esse projeto: a) a relevância da proximidade entre a língua materna dos estudantes, o espanhol, e a língua portuguesa (ALMEIDA FILHO, 2001); b) a busca por novas formas de explorar a articulação do conhecimento da língua e a produção de língua esperadas pelos tradutores; c) a exigência de uma melhor caracterização dos níveis de proficiência dos estudantes. O objetivo do presente artigo é relatar a experiência do *Manual* como apoio aos professores de PLE na sistematização de recursos didáticos que visam à compreensão e à produção de gêneros textuais. Como fundamentação teórica, assume-se a perspectiva do interacionismo sociodiscursivo da linguística textual. Ao considerar o texto como ação de linguagem (DOLZ; SCHNEUWLY; 2004; JÚDICE, 2013; BARROS, 2015) levado à sala de aula por meio de “sequências didáticas”, vinculam-se os conteúdos definidos pelas disciplinas

¹ Dra. (c) Programa de Doctorado en Lingüística, Pontificia Universidad Católica de Chile, bolsista Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología, Gobierno de Chile – Conicyt – 2016-2020. Professora assistente de Língua Portuguesa no *Departamento de Lingüística y Literatura* da *Facultad de Humanidades – Universidad de Santiago de Chile*.

² Doutoranda no Programa de Ciências da Linguagem, Universidade do Porto, 2019-2022. Professora da área de português no *Departamento de Lingüística y Literatura* da *Facultad de Humanidades – Universidad de Santiago de Chile*.

³ Doutoranda no Programa de Estudos da Linguagem, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2020-2024. Professora e investigadora do Grupo INFORTEC – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

obrigatórias ao mesmo tempo em que se sistematiza o trabalho de produção textual. A proposta do *Manual* enfoca um público específico que requer não somente a aprendizagem do português para a comunicação imediata na língua, mas também a ampliação dos conhecimentos metalinguístico, social e discursivo. Nesse sentido, esperamos representar também anseios de outros contextos de ensino de PLE.

PALAVRAS-CHAVE: recursos didáticos em PLE; ensino de PLE a hispanofalantes; português com propósitos específicos; nível intermediário de formação de tradutores.

ABSTRACT: This work presents reflections on the creation of *Manual didáctico de portugués lengua extranjera: nivel intermedio*, a research project developed at the Applied Linguistics in Translation course at the University of Santiago, Chile, by a group of Portuguese as Foreign Language (PFL) teachers. In this context, variables that motivate and guide this project stand out: a) the relevance of the proximity between the students' mother tongue, Spanish, and Portuguese (ALMEIDA FILHO, 2001); b) the search for new ways of exploring the articulation between knowledge and production of language expected by translators; c) the demand for a better characterization of the students' proficiency levels. The goal of the present paper is to describe the experience of the *Manual* as support for PFL teachers on the systematization of didactic resources in order to understand and produce text genres. As theoretical basis, the perspective of socio-discursive interaction of textual Linguistics is assumed. When considering the text as language action (DOLZ & SCHNEUWLY; 2004; JÚDICE, 2013; BARROS, 2015) taken to the classroom through "didactic sequences," contents defined by the curriculum of the mandatory subjects are associated with systematized work of textual production. The *Manual* focuses on a specific community that not only requires learning Portuguese for immediate communication in such language, but also broadening metalinguistic, social and discursive knowledge. In that sense, we also hope to represent expectations of other contexts of PFL teaching.

KEYWORDS: didactic resources in PFL; teaching PFL to Spanish speakers; Portuguese for specific purposes; intermediate level of learning.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, refletimos sobre o processo de elaboração do *Manual didáctico de portugués lengua extranjera: nivel intermedio*, proposta que se destaca por considerar a produção de recursos para o ensino de línguas por meio da explicitação de características dos gêneros textuais selecionados segundo o perfil e as expectativas dos aprendizes. Na elaboração desse recurso, o texto converte-se no ponto de partida para o desenvolvimento de unidades e sequências didáticas (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), as quais se pautam na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. Tal enfoque teórico-metodológico enfatiza a importância da ampliação do domínio social da comunicação a que os gêneros pertencem e explicita os requerimentos envolvidos no domínio linguístico, tanto na compreensão como na produção de práticas ou usos de língua socialmente construídos.

O *Manual* foi proposto para o contexto de ensino e aprendizagem de português como língua estrangeira (PLE) no curso de graduação *Linguística Aplicada a la*

Traducción (LAT), da *Universidad de Santiago de Chile*, cujas especificidades conformam variáveis essenciais para a compreensão da nossa proposta. A primeira delas refere-se ao ensino de português para hispanofalantes, um cenário complexo em termos de contatos e proximidade linguística. Nesse sentido, são relevantes os contrastes e o uso da língua-alvo, o português, já nos primeiros contatos com o idioma, propiciados pela capacidade de intercompreensão dos nossos estudantes. A segunda variável consiste no estudo da língua portuguesa com o propósito específico para a tradução – teoria e prática. Para esse fim, a capacidade de interação proporcionada pelos usos da língua-alvo deve ser complementada com o conhecimento metalinguístico, pragmático e cultural através de disciplinas interconectadas com o resultado de aprendizagem esperado: dominar amplamente as línguas de trabalho ao mesmo tempo em que se consolidam os conhecimentos e procedimentos teóricos e técnicos exigidos aos tradutores. Finalmente, a terceira variável importante para caracterizar nosso contexto de ensino e aprendizagem de PLE refere-se à falta de materiais didáticos específicos ao nosso objetivo, o que nos motiva, de modo positivo, a produzir nossos próprios recursos para as diferentes disciplinas. Assim sendo, erros e acertos são comuns nesse processo, ressaltando-se que, nessas tentativas, inserem-se textos autênticos como recurso principal, empregados segundo os propósitos de cada disciplina e as necessidades dos estudantes.

Acerca da disponibilidade de recursos didáticos para o ensino de PLE para hispanofalantes nos níveis iniciais de aprendizagem da língua, é notável o crescente número de publicações (DINIZ, STRADIOTTI; SCARAMUCCI, 2009). Nos últimos dez anos, o mercado editorial vem apresentando diversas possibilidades para os professores e estudantes, as quais objetivam uma variedade de público-alvo, incluindo tanto atividades orientadas às formas da língua como à explicitação de situações comunicativas cujo foco é a promoção de espaços de interculturalidade a partir da aprendizagem do português (ROMANICHEN, 2010; FERNANDES, FERREIRA; RAMOS, 2010; GUERRERO, 2012; BARBOSA, SHRÄGLE; MENDES, 2013; REIS, OLIVEIRA; STICHINI, 2017). Sem dúvida, essas publicações são contribuições efetivas para a área de PLE e, independentemente das concepções de língua, ensino e aprendizagem que veiculam, estão fundamentadas em abordagens de ensino que podem ser compartilhadas com uma diversidade de contextos.

Não podemos negar que, para o aprendiz hispanofalante de PLE, não faltam recursos para aprender a comunicar-se na língua-alvo. Em programas que incluem

atividades de análises gramaticais e que enfatizem a compreensão e a expressão, pode-se considerar a escolha de um livro didático que melhor atenda às necessidades desse aprendiz e, de modo geral, aos objetivos dos cursos introdutórios. No entanto, para os cursos de nível intermediário no contexto chileno de formação de tradutores, torna-se imperativa a seleção, elaboração e implementação de materiais específicos para as disciplinas de língua portuguesa, os quais consideram o desenvolvimento linguístico e metalinguístico requerido pelos estudantes ao mesmo tempo em que conseguem retratar e conformar situações de usos tornados convencionais pelos usuários, potencialmente verdadeiras, reconhecendo que estamos em contexto de sala de aula, e válidas para a formação em tradução espanhol-português.

Dessa forma, o *Manual* tem enfoque no nível intermediário de PLE no curso de LAT, da *Universidad de Santiago de Chile*, e sistematiza a produção de recursos de aprendizagem aplicados às diferentes disciplinas de língua (Língua Portuguesa III, Língua Portuguesa IV e Língua Portuguesa V). Em seu processo de elaboração, foram fundamentais as etapas de descrição do que consideramos o nível de aprendizagem intermediário, as orientações e pautas de documentos para o ensino e aprendizagem de línguas, tais como o Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro – QuaREPE (GROSSO, SOARES, SOUZA; PASCUAL, 2011), o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – QECR, as pautas de avaliação de exames de proficiência de Português do Brasil, do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – Celpe-Bras – e das avaliações europeias oficiais, em especial, o Diploma Intermédio de Português Língua Estrangeira – DIPLE⁴. Da caracterização do contexto de PLE à elaboração de uma proposta de recursos de aprendizagem que não somente considere a importância de aspectos gramaticais ou somente ressalte a importância da produção textual (oral/escrita), pretendemos que o *Manual* seja uma forma de apoio aos professores de língua para futuros tradutores, no trabalho de preparar seus materiais didáticos. A intenção é usar proveitosamente os textos autênticos em sala de aula, com o devido destaque a seus aspectos linguísticos, culturais e pragmáticos, propiciando aos alunos a compreensão dos textos, contextos e a produção de modos de interação em e na língua portuguesa.

Para apresentar o *Manual* e as reflexões sobre a sua elaboração e implementação na área de PLE da *Universidad de Santiago de Chile*, estruturamos o

⁴ Certificado expedido pelo Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira – CAPLE, da Universidade de Lisboa.

presente artigo em quatro seções. Fundamentação teórica, que recorta alguns fundamentos da linguística textual relevantes para a confecção da nossa proposta. A seção que consiste na caracterização do nível intermediário de PLE dos estudantes de tradução. Aquela em que descrevemos o *Manual* e exemplificamos sua conformação. Na última seção, denominada Reflexões finais, consideramos algumas implicações e projeções que este trabalho de orientação didática delinea para a área de ensino de PLE na *Universidad de Santiago de Chile* e que pode servir como um incentivo para a implementação de abordagens contextualizadas da língua em outros cenários.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino e a aprendizagem do português nas diversas disciplinas que fazem parte da formação de tradutores na *Universidad de Santiago de Chile*, em concordância com a ideia de promover a comunicação eficaz em diferentes situações, reconhece as necessidades dos estudantes quanto aos requerimentos profissionais de seus estudos. Entretanto, conforme estabelecido pelas diretrizes curriculares, somente com esse reconhecimento não seria possível um trabalho de produção de textos orais e escritos com o devido espaço para o foco nas formas da língua, isto é, nos seus componentes léxicos, textuais e pragmáticos, de maneira integrada. Assim sendo, torna-se necessário que a área de português assuma a tarefa de produzir materiais didáticos adequados para o perfil de estudantes que frequentam o curso e de profissionais a que visamos formar. As decisões tomadas pelos professores partem das reflexões acerca dos recursos disponíveis para aplicação no contexto chileno. Ademais, é válido destacar que a nossa realidade não é diferente nem inédita do ponto de vista da didática de línguas. A busca por materiais que respondam satisfatoriamente às necessidades e aos conteúdos que os estudantes requerem é uma expectativa inalcançável com um único recurso para a aprendizagem (um único livro didático ou uma única fonte de referência para as aulas). Tal afirmação se baseia na advertência de Almeida Filho (2013: 15): encontrar recursos prontos e conectados com diferentes realidades ou objetivos está “fora de sintonia com o que se projeta como tendência para o ensino de línguas”.

O *Manual* está fundamentado na noção de texto como representação das inúmeras formas de interagir na língua portuguesa. São as configurações dessas formas de interação que moldam e são moldadas pelos gêneros textuais. Nesse sentido,

o texto apresenta um conteúdo, propõe e desencadeia situações de interação em sala de aula, orienta o desenvolvimento de tarefas comunicativas, entre outras funções. O texto autêntico, definido como todo texto produzido e veiculado em diversos âmbitos por uma comunidade de usuários de uma língua para distintos propósitos comunicativos, muito mais que um elemento motivador, atraente para a prática linguística – aprendizagem de vocabulário, aspectos gramaticais e culturais – não somente suscita a expressão verbal. Representa, em sala de aula, um uso real da língua; portanto, é capaz de fomentar reflexões sobre as condições sociais e culturais de sua produção. Em resumo, os textos representam o que Bakhtin (2003) considera “princípio dialógico da linguagem”:

assimilamos as formas da língua somente nas formas de enunciações e precisamente com estas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, dos gêneros dos discursos, chegam à nossa experiência em conjunto e estritamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por frases isoladas, e evidentemente, não por palavras isoladas) (BAKHTIN, 2003: 301-302).

Conforme destaca Júdice (2005: 35), desde a década de 1980, já era notória a tendência de se levar à sala de aula materiais autênticos, verbais e não verbais, com a inclusão desses itens, mas sem evidenciar as suas potencialidades. O trabalho que poderia ser considerado simples, a busca de textos disponíveis em variadas formas de interação na sociedade e sua apresentação/utilização em contextos didáticos – era (e ainda continua sendo) complexo, já que a formação e a experiência do professor cumprem um importante papel para seu aproveitamento efetivo numa aula de PLE. Após anos de estudos acerca dos gêneros textuais e sua aplicação ao ensino de PLE, Júdice (2013) mostra como estes podem desencadear ações e reflexões em e sobre a língua-alvo. Os gêneros expõem os estudantes a uma realidade discursiva e exigem sua compreensão e uma ação como resposta; são formas de atuação na língua, marcadas por sua conformação social e cultural. Júdice (2013) ratifica que fomentar o desenvolvimento de ações de linguagem na língua-alvo requer o desenho de atividades de leitura e de escrita que gerem compreensão e produção de uma variedade de textos por parte dos estudantes.

No contexto de elaboração do *Manual*, consideram-se os gêneros textuais como dispositivos que acionam o conhecimento prévio dos estudantes, requerem uma ação de linguagem específica e orientam um trabalho de análise e metalinguagem exigidos

pelo contexto de formação de tradutores. Além disso, integram as habilidades produtivas e receptivas e exigem dos estudantes o desenvolvimento de habilidades de síntese, reflexão, articulação, contraste, opinião, entre outras (SCARAMUCCI, 1998: 110). Esse trabalho com a língua fundamentado nas noções de gêneros textuais como ferramentas para interagir na sociedade é um dos princípios do interacionismo sociodiscursivo, que exige que os professores articulem o texto como uma construção social de comunicação e como objeto de ensino ao propiciar o desenvolvimento do estudante nas suas habilidades de comunicação em atividades com a língua em uso. Dito de outro modo, a inclusão dos gêneros para o ensino de línguas pressupõe dois desafios ao contexto formal de ensino: o primeiro refere-se a sua adaptação à sala de aula, a cargo do professor; o segundo, à aprendizagem do gênero para a comunicação em uma determinada interação, função concernente ao estudante.

Dolz e Schneuwly (2004) propõem uma descrição e uma classificação dos gêneros textuais aplicados ao ensino em cinco conjuntos, conforme seus objetivos: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações. Os critérios para essa organização se referem: a) ao domínio social da comunicação a que os gêneros pertencem; b) às capacidades de linguagem envolvidas na produção e na compreensão desses gêneros; e c) a sua tipologia textual. Para sua aplicação didática, os referidos autores estabelecem a noção de sequência didática (SD), a qual se refere a formas de organização e sistematização dos conteúdos que serão trabalhados sobre uma prática de compreensão e produção de gêneros textuais. Sendo SD uma abordagem de gêneros textuais, sua concepção está relacionada com a articulação de práticas de linguagem historicamente construídas para a solução de um problema de comunicação. Os estudantes devem, nesse caso, ser confrontados com essas práticas – os gêneros textuais – para terem a possibilidade de reconstruí-los e apropriarem-se deles (Barros, 2015). Como as SD estão construídas em torno dos textos, a escolha de um gênero textual a ser compreendido e produzido traça uma linha de trabalho coerente. Barros (2015) descreve as etapas envolvidas no planejamento de uma SD:

- I. uma apresentação da situação: motivação para a leitura e escrita na SD;
- II. uma primeira produção: verificação do nível de desenvolvimento dos estudantes;
- III. módulos e oficinas: prática de estruturas e características dos textos que requeiram maior dedicação da parte dos estudantes;

IV. produção final: momento em que o professor pode avaliar o desenvolvimento do estudante confrontando a primeira e a última versão do trabalho.

Para a consecução das produções linguísticas previstas, estão contempladas também a familiarização com o gênero textual, sua estrutura e ocorrência, a ampliação do tema, o planejamento de atividades de leitura e de escrita. Tudo isso representa a complexidade do trabalho de elaboração de uma SD, que vai desde a escolha temática e dos gêneros textuais que a conformarão à proposta comunicativa que deverá ser desenvolvida pelo estudante. No caso do *Manual*, optamos por associar as SD a unidades didáticas. Como ambas consistem em modos de organização para abordar os conteúdos gramaticais, situações de uso e prática de produção de textos, tal associação permitiu um aprofundamento temático/linguístico aplicado aos textos – compreensão e produção – que melhor atendia aos requerimentos das diferentes disciplinas de língua portuguesa para estudantes de tradução. Uma descrição minuciosa do *Manual* encontra-se na terceira seção deste artigo. Antes de apresentá-la, faz-se necessário caracterizar o nível intermediário de ensino e aprendizagem de PLE na *Universidad de Santiago de Chile*.

2 O NÍVEL INTERMEDIÁRIO DE PLE DOS ESTUDANTES DE TRADUÇÃO NO CURSO DE LAT

Nosso contexto de trabalho, o ensino de português na *Universidad de Santiago de Chile*, fundamentalmente radica na habilitação em português do curso de graduação em LAT. Nesse curso, os estudantes escolhem, ao fim do primeiro ano de estudos, as línguas com as quais irão trabalhar ao longo de sua formação, configurando, dessa maneira, o enfoque que darão à sua formação profissional: português-espanhol-inglês ou japonês-espanhol-inglês. Os estudantes ingressam à universidade com níveis variados de domínio da língua inglesa, já que essa é a língua estrangeira por excelência presente na grade curricular do ensino básico e médio no Chile. Os primeiros contatos com o português e com o japonês acontecerão na Universidade para a maioria dos alunos.

Acerca da formação obrigatória em língua portuguesa para os estudantes no curso de LAT, destacam-se aproximadamente 480 horas pedagógicas nas disciplinas de Língua (de I a VII), as quais são complementadas com disciplinas de formação específica tais como: Cultura em Língua Portuguesa, Gramática Contrastiva espanhol-

português, Comunicação Oral em Português, Expressão Escrita I e II e Fonética e Fonologia Portuguesa. As disciplinas de formação em Tradução também são ministradas em língua portuguesa: Iniciação à Tradução, Tradução Português-Espanhol, Tradução Espanhol-Português, Tradução Jurídica, Tradução Técnico-Científica, Tradução em Ciências Sociais e Técnicas de Interpretação em Português. Em suma, a quantidade de horas pedagógicas de trabalho direto na totalidade de disciplinas da área de português em LAT contribui para que nosso contexto seja bastante particular em termos de níveis de domínio de PLE.

Um dos aspectos controversos para os professores e também para os aprendizes hispanofalantes de português é a etapa considerada nível intermediário. As descrições, definições e discussões existentes nas pesquisas para os níveis básico e avançado parecem gerar consenso, posto que as habilidades descritas são facilmente mensuráveis e comprovadas. Segundo as descrições contidas no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, um aprendiz de nível básico (inicial) é capaz de usar a língua-alvo com relativa limitação de vocabulário e de estruturas e de acordo com situações comunicativas específicas, como são as apresentações pessoais, a expressão de gostos e preferências, as solicitações de informação e a elaboração de descrições simples, sempre relacionadas com âmbitos que lhes são familiares. Bastante comum no nível inicial é a observação de transferências e interferências da língua materna – LM (ou primeira língua – L1) do aprendiz. No caso do nível avançado, destacam-se as capacidades de adaptação a diferentes níveis de formalidade no uso da língua, da compreensão plena de informações, inclusive das não verbais, independente do suporte para a sua transmissão. A fluência em uma ampla gama de registros marca sua competência comunicativa. Algumas transferências de traços da LM (ou L1) poderiam aparecer em momentos pontuais da comunicação, sem interferir na clareza da mensagem e na forma do discurso. Ao propormos o *Manual* com enfoque no ensino de PLE a hispanofalantes, num contexto universitário de formação de tradutores, a pergunta inicial era: quando nossos alunos deixam de ser iniciantes em português e passam a ser estudantes com um nível intermediário? Evidentemente, nossa resposta não poderia centrar-se na progressão curricular, isto é, “alunos de nível intermediário já cursaram a disciplina Língua Portuguesa II”, dado que a aprovação em uma disciplina do currículo universitário ocorre em diferentes escalas de notas, sendo que

estas últimas não refletem fielmente as habilidades desenvolvidas pelos alunos em determinado tempo de instrução formal⁵.

Para a especificação das características do nosso público, estudantes de tradução de nível intermediário, consideramos alguns fatores que os diferenciam de outros estudantes de português: a) a imediata transição entre o nível inicial em PLE ao nível intermediário, etapa de longa duração e b) a motivação dos estudantes para a aprendizagem: a escolha da habilitação, à consecução de objetivos de aprendizagem como ferramentas profissionais. Tornavam-se, pois, relevantes, o desenho e a implementação de um instrumento de avaliação que foi aplicado a todos os estudantes da habilitação português de LAT considerados pelo plano curricular de nível intermediário, a saber: Língua Portuguesa III, IV e V. Além desse público, também foram avaliadas algumas turmas de nível inicial e de nível avançado para a verificação de sua aprendizagem. De modo paralelo à aplicação desse instrumento e em conjunto com a sua avaliação, pudemos estabelecer descritores para o nível intermediário, os quais se basearam, a princípio, nos documentos de referência orientadores dos processos de ensino e aprendizagem de línguas (QuAREPE e QECR; Celpe-Bras e DIPLE), e finalmente adaptados aos resultados alcançados pelo instrumento utilizado para coletar informações entre os estudantes.

2.1 O INSTRUMENTO

O instrumento continha duas partes: a primeira estava relacionada com os conhecimentos vinculados às disciplinas da grade curricular hierarquizados em níveis de complexidade de compreensão e uso da língua. Incluía tanto itens de leitura como itens de escrita e de produção oral. A compreensão auditiva foi avaliada de forma conjunta com a expressão oral por meio de entrevistas com os estudantes. A segunda parte consistia em um levantamento de respostas de autoavaliação que estimulava a reflexão sobre o conhecimento e o uso da língua portuguesa.

⁵ A grade curricular da graduação em *Lingüística Aplicada a la Traducción* da *Universidad de Santiago de Chile* encontra-se disponível em: <<https://www.linguisticayliteratura.usach.cl/plan-de-estudios>>. Acesso em: jun. 2020.

2.2 DESCRITORES DO NÍVEL INTERMEDIÁRIO

Agrupamos os descritores que facilitam o entendimento do nosso nível intermediário de domínio de PLE em dois grupos de habilidades demonstradas por nossos estudantes, nomeadamente Habilidades receptivas e Habilidades produtivas, conforme sistematizamos no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1: Descritores do nível intermediário de língua portuguesa no curso de LAT

Habilidades receptivas	<ul style="list-style-type: none"> . São capazes de compreender textos com facilidade, independentemente do gênero ao qual pertencem e aos meios em que são veiculados. . Acompanham exposições orais relacionadas a diversas temáticas em LP. . Manifestam dificuldades pontuais em contextos específicos (gramática, atividades de análise, leituras, comparações) com relação ao vocabulário/estruturas gramaticais. . Possuem estratégias de aprendizagem que lhes permitem suprir a falta de conhecimento acerca de um termo/estrutura específica, resolvendo sua dúvida de forma autônoma. . Têm dificuldades em relacionar a compreensão linguística com a compreensão cultural do contexto de produção dos textos: variação linguística, humor/ironia, conhecimentos socioculturais. . Identificam informações principais em textos variados e são capazes de compreender instruções e conselhos. . Conseguem identificar os falsos cognatos e empregá-los (“assim que”).
Habilidades produtivas	<ul style="list-style-type: none"> . São capazes de parafrasear informações/frases/termos. . Identificam e empregam estruturas morfossintáticas básicas da LP em contextos dados. . Descrevem acontecimentos, experiências, desejos e sentimentos. . Confundem usos formais/informais no emprego de estruturas da língua. . Transferem estruturas mais complexas/formais/fixas da LM à LA (futuro do subjuntivo/ <i>junto con saludarle</i> / “que você esteja bem”/uso de pronomes indefinidos). . São capazes de expressar-se sobre uma variedade de temas em diversas situações. . Tomam notas de informações para comunicá-las de maneira clara. . Resumem informações para comunicá-las de maneira clara. . Usam as fontes de consulta para referir-se a termos/vocábulos específicos, de uso mais particular da LP ou mais afastado da LM. . Participam em situações comunicativas diversas, formais ou informais, dos âmbitos profissionais ou da vida cotidiana. . Produzem textos argumentativos, com a exposição de opiniões e defendendo pontos de vista.

Dadas as especificidades apontadas por esses descritores, foi possível configurar alguns parâmetros para a seleção de textos representativos de usos da língua e desenhar atividades que gerassem produtos necessários e possíveis para o nível intermediário, considerando a meta de progressão de domínio linguístico dos estudantes de tradução.

Na seção seguinte, apresentamos o *Manual*, sua estrutura e configuração, bem como a sua função como apoio para os professores que trabalham com o PLE no curso de LAT.

3 O MANUAL

Nesta seção, descrevemos a composição do *Manual didático de português lengua extranjera: nivel intermedio*, resultado do trabalho de pesquisa e sugestão de novas perspectivas de trabalho para os professores de língua portuguesa no curso de LAT. Para oferecer um panorama de sua conformação, ressaltamos a conexão desse produto com a nossa realidade de ensino em um nível de aprendizagem que impõe desafios à produção de materiais didáticos com o objetivo de apoiar os estudantes nos avanços e retrocessos diários em suas habilidades linguísticas.

O *Manual* constitui uma alternativa para abordar conteúdos por meio de textos representativos de uso da língua. Devido às semelhanças entre as duas línguas nos planos grafo-fonológico, lexicais, sintáticos e morfológicos (Mendes, 1998; Alonso Rey, 2005), as crenças dos estudantes e dos professores acerca do ensino e aprendizagem da língua (MARQUES; PEREIRA DINIZ, no prelo) comumente associam a conformação das aulas com a explicitação de aspectos gramaticais. Recorrer à gramática para aumentar a complexidade das aulas, isto é, torná-las mais desafiadoras para alunos que apresentam um elevado grau de compreensão, consistia precisamente em um ponto a confrontar com a proposta do *Manual*. Conscientes de que nosso trabalho com o ensino de PLE deveria preparar futuros tradutores para uma abordagem adequada de um amplo leque de textos em sua vida acadêmica para sua atuação profissional, não negamos a importância da explicitação gramatical articulada com as unidades e sequências didáticas. No entanto, ressaltamos com a nossa proposta a importância do desenvolvimento das habilidades de compreensão e da produção de textos a partir de práticas linguísticas que moldam e são moldadas socialmente (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; JÚDICE, 2013).

Reconhecemos a utilidade desse conjunto de recursos para o ensino de PLE não como um material “prescritivo” para o emprego imediato ou automático em sala de aula, mas como uma motivação para o trabalho diário dos professores, quando da elaboração de suas aulas. Há, nesse processo de criação, limitações de conteúdo

especificadas pelos programas, características dos estudantes e dos próprios professores que devem ser respeitadas e particularizadas em vez de apenas considerar a existência de um material pronto para o uso. Além disso, pretendemos que o trabalho com as unidades didáticas articuladas com as sequências didáticas conecte de melhor maneira a aprendizagem da língua com a formação de tradutores espanhol-português.

Para a elaboração do *Manual* consideramos apenas as disciplinas de língua portuguesa, já que por meio delas poderíamos observar a progressão estabelecida pelos programas da referida área e apresentar uma proposta de intervenção aos recursos didáticos empregados pelos professores. Sendo assim, a estrutura do *Manual* obedece à progressão curricular do nível intermediário, desde a disciplina Língua Portuguesa III à disciplina Língua Portuguesa V.

Para cada uma das disciplinas de língua portuguesa, especificamos o conteúdo comunicativo e gramatical (em uma separação meramente descritiva e funcional para os programas existentes). Em segundo lugar, procedemos à elaboração de um listado de tópicos a serem trabalhados semestralmente. Em terceiro lugar, fizemos o trabalho de especificação dos gêneros textuais que poderiam ser abordados em cada disciplina segundo a viabilidade de articulação de conteúdos, nível de complexidade esperado para cada tarefa e domínio linguístico requerido. A seleção dos textos e das atividades consistiu no passo final desse processo de esquematização do *Manual*.

Acerca do trabalho de compreensão e produção de textos por meio de sequências didáticas, estabelecemos que os conteúdos de apoio nesse processo deveriam estar organizados em unidades didáticas cujas temáticas linguísticas oferecessem um suporte para a realização de um trabalho consciente de uso de formas e funções do português. De igual forma, nas unidades didáticas, apresentamos algumas orientações para o contraste linguístico português-espanhol e para a complementação das atividades de leitura e produção de textos conectadas com o objetivo de aprendizagem da língua para a formação de tradutores. Tudo isso, com a intenção de que nossa proposta seja apenas orientadora desse processo de elaboração de materiais didáticos que, a nosso ver, é parte do trabalho de um professor de línguas, quer sejam elas materna, estrangeira ou segunda. A título de exemplificação, expõe-se a seguir um modelo de sequência didática para a disciplina Língua Portuguesa III e um modelo de unidade didática para a disciplina Língua Portuguesa V:

Figura 1: Modelo de Sequência Didática – LP III

1. Sequência Didática

a) Apresentação da situação
Colocar em prática os aspectos gramaticais estudados com a compreensão de um texto publicitário: Dona Grazi Desapega: <https://www.youtube.com/watch?v=av8pXj5TJI>

Definir e explicar as situações de interlocução e de produção de texto

- O que se vende?
- O que se compra?
- Quem vende?
- Quem compra?
- Defina coxinha

Vídeo e o site: <http://www.olx.com.br/about.htm>

- Reconheça na página consultada as estruturas sintáticas formadas com verbos no modo imperativo

b) Seleção de um gênero textual que resultará das atividades

Tutorial com dicas de cuidados para compras pela internet; o que nunca comprar, como suspeitar de um anúncio, de um vendedor, de um comprador...

c) Reconhecer o gênero selecionado

- Definir
- Exemplificar: <https://www.youtube.com/watch?v=K3HG1BBY0w>
- Diferenciar: Diferenças entre tutorial e guia.
- Leia o texto a seguir

INTERNET
Cuidado para não se perder no mundo de informações da rede

NAVEGAR SEM AFUNDAR

VANESSA DE SA
FREE-LANCE PARA A FOLHINHA

Seus bisavós só tinham o rádio e os jornais. Seus pais puderam contar com a televisão e os computadores. Você – um privilegiado – tem praticamente o mundo inteiro ao seu alcance. Basta ligar o computador, digitar para um provedor ou aproveitar uma conexão de banda larga e mergulhar de cabeça no mundo da internet.

Tem razão quem diz que ela provocou uma verdadeira revolução. Hoje não só as notícias chegam poucos minutos depois de terem acontecido, como boa parte do mundo fica sabendo na mesma hora (se estiver com o computador conectado, claro).

A comunicação via e-mail ficou barata e rápida. E as informações sobre praticamente qualquer assunto são encontradas de modo muito mais fácil. Mas será que por isso fazer pesquisa virou uma verdadeira moqueza?

Mais ou menos. Existe tanta informação na rede, e com tantas mídias de encontrá-las que, às vezes, essa facilidade pode trazer problemas. Como a gente vai saber, por exemplo, se a informação encontrada está mesmo certa? Ou atualizada? Como fazer um trabalho para o colégio sem desanimar quando aparecerem mais de um milhão de links para o assunto buscado?

A Folhinha reuniu algumas dicas para ajudá-lo a navegar na internet, só que sem o risco de afundar.

PARA A FOLHINHA

Todo jornalista sabe que, na hora de escrever uma notícia de tem de responder às seguintes perguntas: O QUE, COMO, ONDE E QUANDO. Fazer uma pesquisa sobre um determinado assunto na internet é parecido. Quanto mais informações ou detalhes você colocar no buscador, mais precisa será a sua pesquisa.

A internet é uma espécie de biblioteca gigantesca. Imagine só se você chegasse para a atendente dessa imensa biblioteca e pedisse um livro sobre animais. Provavelmente existiriam milhares. Já pensou que as opções seriam menores se você pedisse apenas livros sobre mamíferos que vivem no Brasil?

Use adjetivos se necessário

‘Quanto mais se consegue descrever o que se quer, menor será o número de respostas do buscador, ou seja, você terá chegado mais perto do alvo’, diz Sílvia Fichmann, pesquisadora do Laboratório de Investigação de Novos Caminhos de Aprendizagem da Escola do Futuro da Universidade de São Paulo. Portanto, não tenha medo de usar adjetivos em suas buscas pela internet.

Nem tudo que reluz é ouro

É preciso saber se os sites são confiáveis PARA A FOLHINHA

Nem tudo o que se lê na internet é verdade. Uma das vantagens da rede é que não existe censura. Todo mundo

tem o mesmo direito de publicar as suas coisas. Por outro lado, por causa disso, às vezes a gente topa com informações incorretas, preconceituosas, mentiras etc. Uma das maneiras de fazer uma pesquisa escolar sem correr grandes riscos de entregar um trabalho incorreto é ver quem escreveu o site.

Sites de instituições competentes como universidades, bibliotecas e institutos de pesquisa têm mais chance de conterem informações corretas do que sites feitos por pessoas ou por uma empresa, que tem interesse comercial e às vezes só escreve coisas boas sobre o seu produto. (VANESSA DE SA)

Disponível em: <http://www.folha.uol.com.br/folha/educa/040909d01.htm>

c) Explique com as suas palavras o que é uma dica?

c2) Quais são as dicas que você pode reconhecer no texto lido? Sistematize-as usando verbos no modo imperativo.

c3) Esse texto é um tutorial? Por quê?

Resaltar que o modo imperativo em português denota significados como: pedidos, sugestões, ordens, instruções, dicas, comandos, etc.

d) Produção (em quantas etapas forem necessárias, partindo do “gênerinho”, que corresponde à primeira versão produzida, afim de obter uma formação). A cada fase, novas oportunidades de aperfeiçoamento.

d) Explicar etapas de produção:

- planejamento
- tradução
- revisão

e) Como os alunos puderam desenvolver o processo de produção do tutorial: Gravar memórias do processo. Divulgar.

f) Para inspirar:



COXA
CARROS DO ANO
O PRÊMIO HUCK

O QUE É COXINHA:
Coxinha é um termo pejorativo usado na grá e que serve para descrever uma pessoa ‘certinha’, ‘arrumadinha’.

Tendo a sua origem em São Paulo, a palavra coxinha quase sempre tem um sentido depreciativo e indica um indivíduo conservador, que é politicamente correto e que

se preocupa em adotar comportamentos que são aceitos pela maioria das pessoas.

Muitas vezes o coxinha é uma pessoa com elevada capacidade financeira, que usa roupas de marca e que frequenta a balada. Outra marca distintiva de um coxinha é a sua preocupação com a sua imagem, sendo que muitas vezes ele passa muito tempo no ginásio, com o objetivo de ficar ‘raçado’, uma palavra popular no vocabulário coxinha, que descreve uma pessoa com o corpo definido.

Algumas pessoas são rotuladas como coxinha pela sua forma de falar, com algumas palavras características como ‘tênis’, ‘tuleta’ (significa futebol), ‘doleta’ (para se referir ao dólar), etc. As palavras ‘top’, ‘topíssimo’, ‘premium’ e ‘itiano’ são usadas para descrever uma coisa muito boa, que é agradável e satisfaz.

Um coxinha tem bastantes semelhanças com um mauricinho, e muitas vezes é classificado como um burguês. No entanto, uma das principais coisas que distingue os dois é que o coxinha tem um maior cuidado com a sua aparência física.

A origem desta palavra é incerta, mas algumas pessoas acreditam que inicialmente surgiu para descrever os policiais, cujos carros muitas vezes ficavam estacionados em frente a locais que vendiam coxinhas. Além disso, outra explicação é que os policiais tinham muito poder aquisitivo e recebiam vales de refeição que muitas vezes só permitiam comprar ‘coxinhas’, o famoso salgadinho. Assim, os policiais passaram a ser denominados ‘coxinha’, que mais tarde passou também a descrever pessoas ‘certinhas’, que seguem as regras a qualquer custo.

Existe também uma origem alternativa, que indica que a designação ‘coxinha’ surgiu graças

aos homens ‘mauricinhos’ que usavam bermuda para pegar sol nas coxas.

Além disso, ‘coxinha’ ou ‘coxinha de galinha’ é um famoso salgadinho brasileiro, que tem a forma de uma gota e é composto por uma massa que envolve um recheio de frango.





<http://www.significados.com.br/coxinha/>

52

53

54

55

Figura 2: Modelo Unidade Didática – LP V

Unidade Didática: Regência Verbal

Vida em sociedade

sonhar - reparar - desconfiar - informar - desfrutar - avisar

significa especificar, imprecisar. Logo após o verbo precisar, há outro verbo ou o verbo precisar é intrínseco, ou seja, tem o sentido de "precisar".

A relação entre verbos e preposições é considerada uma relação de subordinação na qual o sentido do verbo e a escolha da preposição estão diretamente envolvidos. A gramática dá o nome de regência verbal a essa relação.

Para entender bem essa relação de subordinação, é aconselhável que você saiba o conceito de transitividade verbal.

A transitividade verbal deve ser entendida como o movimento do significado do verbo em direção a um complemento, objeto direto, indireto.

- Verbos transitivos diretos
- Verbos transitivos indiretos
- Verbos intransitivos
- Verbos transitivos diretos e indiretos

As gramáticas de língua portuguesa apresentam a Regência Verbal com listas de verbos e suas preposições. Dessa forma, a combinação resultante interfere também no significado dos verbos.

ALGUNS VERBOS E SUAS REGÊNCIAS

Verbos que exigem a preposição DE:

- Gostar
- Depender
- Discordar

O argumento do qual discordo é referente à entrada de mais alunos.

- Discordar
- Precisar

O instrumento de que precisavam não existia na universidade.

- Necessitar

O lugar de que necessitavam para a festa era impossível de conseguir.

- Prevenir

Queria prevenir-me de que tudo daria certo.

Verbos que exigem a preposição EM:

- Ceder

Os valores nos quais creio são os mesmos que me ensinaram em casa.

- Acreditar

Aviá-las pessoas em quem acreditávamos nos trairam.

- Morar

Na rua em que eu moro acontece de tudo.

- Brincar

A casa em que residem é a mais bonita da rua.

- Reparar

desobediência, torcer, da esperança para dar conselhos nas seguintes situações:

1. Não quero mais praticar exercícios.
2. Depois que ele terminou o curso, já não quero viver.
3. Depois do acidente, a minha vida mudou.
4. Viajo só que venho ao Brasil.
5. Não falo com meu pai há 4 meses.
6. Recuperação e jornada de trabalho de 12h são a minha vida atual.
7. Não dormi nada esta noite por causa do filme que vi na televisão.
8. Quero conhecer alguém que me faça mudar de vida.
9. O relacionamento desta ficou em 400 reais.
10. Falaram 15 dias para ele voltar da Europa.

3. Atividade de conversação

5. Criei um proposta uma forma de relacionar os dois textos lidos nos itens 7 e 8.

a) Converse com o seu colega e com o seu professor.

Tempo

1. Ter tempo é fazer ou preguiça?
2. Ter tempo livre, depende da pessoa?
3. Qual o nível de paciência na fila do banco - numa consulta médica - num restaurante/ lanchonete - ao marcar um encontro - ao reclamar por um serviço?
4. Como administrar o tempo como estudante?
5. O tempo é o melhor amigo?
6. O que você prefere fazer como passatempo num dia com chuva?
7. Você já deixou de fazer algo muito importante porque não conseguiu chegar a tempo? De quem foi a culpa do seu atraso?

4. Atividade oral

Se consulto Sinaclaus:

a) Use os verbos ensinar, lembrar, cuidar, avisar, pensar, fazer, comprar, obedecer.

100

101

Em cada sequência didática, os passos para o trabalho com os gêneros textuais seguem a seguinte ordem: 1) a apresentação de uma situação de comunicação; 2) o foco em um gênero textual que motivará a realização da sequência, o que inclui a explicitação das características do referido gênero; a explicitação dos aspectos linguísticos vinculados ao texto; a ampliação de vocabulário relacionado com a temática do texto e um trabalho de verificação da compreensão de leitura dos estudantes; 3) a realização de uma produção textual em etapas de planejamento, rascunho inicial, trabalho de revisão colaborativa entre pares, entrega da primeira versão, entrega de comentários e revisão do professor/estudantes (segundo a configuração da atividade), entrega final e socialização dos textos por meio de algum suporte (virtual, impresso) para garantir a circulação dos textos produzidos.

É importante destacar que os professores devem considerar os passos especificados para a elaboração das sequências didáticas tendo em vista que as etapas de escrita de um texto vão além de um rascunho e um produto final. Por esse motivo, sugerimos que o trabalho de Dolz e Schneuwly (2004) e Barros (2015) sejam referências para o labor de concretização de novas propostas de materiais didáticos. Igualmente, para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos estudantes de tradução, sugerimos que uma seleção de gêneros textuais acadêmicos seja incorporada aos conteúdos disciplinares, de modo a apoiar a inserção ao conhecimento científico vinculado com a tradução. Essa temática foge ao alcance deste artigo, entretanto, deixamos em aberto a possibilidade de elaboração de novos conjuntos de referência considerando a abordagem teórico-metodológica da Linguística Sistêmico-

Funcional e as aplicações aos estudos de gênero dos pesquisadores da Escola de Sydney (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE, 2007; ROSE, 2012; MARTIN, 2012).

REFLEXÕES FINAIS

A proposta do *Manual* discutida ao longo deste artigo teve como finalidade apresentar uma alternativa de trabalho para o ensino de PLE a estudantes de tradução que requerem ir além do ensino comunicativo e funcional na língua-alvo. Isso não implica necessariamente que seus conhecimentos sejam sobre a Língua Portuguesa, em um trabalho que priorize as regras gramaticais comumente associadas com a “complexidade” na aprendizagem do público hispanofalante (e de qualquer público, em geral). Por esses motivos, focar as formas da língua e considerar o texto como uma unidade representativa da língua em uso resultou ser a opção para conformar o projeto do *Manual*. Não pretendemos, em nenhuma medida, prescrever um modelo de aula de PLE ou sugerir a adoção imediata do referido produto nas diferentes salas de aula. Foi a partir de uma detalhada observação da realidade que o *Manual* se materializou como sistematização de recursos didáticos efetivos para o contexto de ensino universitário em que se insere. É por esta razão que recomendamos aos professores uma avaliação das potencialidades do modelo sugerido de unidades e sequências didáticas.

O *Manual* não constitui por si só uma inovação na área de PLE, posto que diversos profissionais realizam cotidianamente tarefas correlatas a essa que apresentamos, mas é importante o partilhar para que se tenha uma visão crítica do que ainda falta por fazer e do que já se tem fartamente. Sobretudo, é válido destacar uma iniciativa que parte de uma análise crítica da realidade de ensino da língua, cujos erros e acertos na produção de recursos de aprendizagem derivaram em uma proposta de abordagem de PLE conectada com as necessidades dos estudantes de tradução. O foco claramente está na compreensão e na produção de textos (orais e escritos), articulando o trabalho com as formas e funções da língua-alvo, em situações contextualizadas.

Dessa forma é que esperamos ter, de fato, contribuído para que a área de PLE possa contar com mais um apoio na forma desse *Manual* para consulta, retroalimentação e divulgação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Codificar conteúdos, processo, e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de línguas. In: PEREIRA, Ariovaldo Lopes; GOTTHEIM, Liliana (Orgs.). *Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira – Processos de criação e contexto de uso*. Campinas: Ed. Mercado de Letras, 2013, p.13-28.

ALONSO REY, Rocío. El mito de la facilidad en el estudio del proceso de enseñanza y aprendizaje de PLE-HE. *Estudios Portugueses* 4, 2005, p. 11-38.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7ª ed. São Paulo: Hucitec, 2003.

BARBOSA, Cibele Nascente; SCHRÄGLE, Isaure; MENDES, Edleise (Coord.). *Brasil intercultural. Língua e cultura brasileira para estrangeiros*. Buenos Aires: Casa do Brasil, 2013.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. A capacidade de ação discursiva: representações do contexto de produção em situações de ensino e aprendizagem da escrita. *Trabalhos de Linguística Aplicada*. Campinas, 2015, n.54.1, p. 109-136.

CONSELHO DA EUROPA. Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: <[http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro Europeu total.pdf](http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf)>. Acesso em: fev. 2017.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves.; STRADIOTTI, Lúcia Mantovani; SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. Uma análise panorâmica de livros didáticos de português do Brasil para falantes de outras línguas. In: DIAS, Reinildes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia. *O livro didático de língua estrangeira*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

DIPLE – Diploma Intermédio de Português Língua Estrangeira. Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua estrangeira, Universidade de Lisboa. Disponível em: <<http://caple.lettras.ulisboa.pt/pages/view/13>>. Acesso em: abr. 2017.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales (Tradutoras). Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FERNANDES, Glaucia Roberta Rocha; FERREIRA, Telma de Lurdes São Bento; RAMOS, Vera Lúcia. *Muito Prazer. Fale o português do Brasil*. São Paulo: Disal, 2010.

GROSSO, Maria José dos Reis; SOARES, Antonio; SOUZA, Fernanda; PASCUAL, José. *Quadro de referência para o ensino de português no estrangeiro. Documento orientador*. DGE MEC Portugal, 2011.

GUERRERO, Sueli Sirlei Behne de. *Viajando ao Brasil*. Assunção: Ilpor, 2012.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação, Brasil. (2014). *Celpe-Bras: manual do candidato*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/celpebras-estrutura_exame>. Acesso em: abr. 2017.

JÚDICE, Norimar. Ensino de português para hispanofalantes: transparências e opacidades. In: JÚDICE, Norimar (Org.). *Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina*. Niterói: Intertexto, 2002. p.37-56.

JÚDICE, Norimar. Seleção e abordagem de fotografias, cartuns e quadrinhos no ensino da língua e da cultura do Brasil para estrangeiros. In: JÚDICE, N. *Ensino da Língua e da Cultura do Brasil para Estrangeiros*. Niterói: Intertexto, 2005. p.31-51.

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

MARTIN, Jim,; ROSE, David Alan. *Getting going with genre. Genre Relations. Mapping culture*. London: Equinox, 2008. p. 1-48.

MARTIN, Jim. One of Three Traditions: Genre, Functional Linguistics and the Sydney School. In: ARTEMEVA Natasha; FREEDMAN, Aviva. (Eds.). *Genre around the globe: beyond the three traditions*. Edmond, AB: Trafford, 2012. p. 31-77.

MARQUES, Ana Laura dos Santos; PEREIRA DINIZ, Mônica Baêta Neves. *Desafios para a consolidação do PLE no Chile: uma análise da cultura de aprender e cultura de ensinar no nível inicial de aprendizagem da língua portuguesa por hispanofalantes*. ANAIS DO VI SIMELP. Santarém, Portugal. (No prelo)

MENDES, Eliana Amarante de Mendonça. Ensino do léxico português para hispanofalantes. In: PINTO, Paulo Feytor; JÚDICE, Norimar (Coordenadores). *Para acabar de vez com Tordesilhas*. Lisboa: Colibri, 1998, p. 91-99.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes; GOTTHEIM, Liliana. *Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira – Processos de criação e contexto de uso*. Campinas: Ed. Mercado de Letras, 2013.

REIS, Jorge; OLIVEIRA, Daniele de; STICHINI, Catarina. Os destinos de Gabriel 1. *Histórias com exercícios gramaticais e de interpretação textual. Português do Brasil QECR A1/A2*. Lisboa: Lidel, 2017.

ROMANICHEN, Claudio. *Viva! Língua portuguesa para estrangeiros*. Curitiba: Positivo, 2010.

ROSE, David Alan. Reading genre: a new wave of analysis. *Linguistics and the Human Sciences*, v. 2, n. 1, 2007. p. 1-27.

ROSE, David Alan. Genre in the Sydney school. In: GEE, J. P.; HANDFORD, M. (Eds.). *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*. London: Routledge, 2012.

SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. Celpe-Bras: um exame comunicativo. In: CUNHA, Maria Jandira; SANTOS, Percília. *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros – Programa de ensino e pesquisa em português para falantes de outras línguas*. Brasília: Ed. UnB, 1998. p. 105-112.

Recebido em 24 de junho de 2020.

Aceito em 24 de agosto de 2020.