



Material para o ensino de português para falantes de Espanhol no contexto universitário

Portuguese teaching material to Spanish speakers in academic setting

*Laura Márcia Luiza Ferreira**

RESUMO: O aumento da oferta de cursos de português para falantes de Língua Espanhola, por meio da ampliação da Rede Brasileira de Ensino no Exterior pelo estado brasileiro, a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) assim como a crescente procura pela certificação de proficiência atestada pelo exame Celpe-Bras por examinandos de origem dos países da América Latina, contextualizam a demanda de materiais de ensino de português voltados especificamente para o público latino-americano. No presente trabalho, apresento a fundamentação teórico-metodológica que subjaz a elaboração de cinco unidades didáticas propostas para o público de universitários falantes de espanhol como língua materna. Inicialmente, faço uma análise de estudos e propostas que trataram da especificidade do ensino de português para falantes de línguas próximas. Em seguida, discuto os princípios metodológicos, bem como as características do ensino de línguas baseado em tarefas para, ao final, descrever, exemplificar e justificar as decisões tomadas durante a elaboração das unidades didáticas. Embora o trabalho limita-se a uma discussão teórico-metodológica sobre a elaboração de um material didático específico, espera-se que o presente artigo contribua para o debate acerca do ensino de português para falantes de espanhol.

ABSTRACT: The increasing Spanish speaker's demand for Portuguese learning opportunities contextualizes the discussion of the teaching material I will be describing in this paper. The teaching material was developed for Portuguese learning in academic settings. I introduce the paper by commenting some of the Portuguese learning opportunities in Latin America held by the Brazilian Government, such as Rede Brasileira de Ensino no Exterior and Brazilian's Lectorship in Latin American Universities, Celpe-Bras exam and Federal University for Latin American Integration (UNILA). Then, I discuss the theoretical and methodological framework from which the material is based by taking into account some of the research findings on Portuguese teaching to Spanish speakers. Later, the task-based language teaching approach will also be discussed to support the didactic proposal. Finally, I describe the general organization of five teaching units. Then, I exemplify one of the units by justifying the decisions made during its elaboration. Although the discussion is specific to one teaching material, the paper aims to contribute to the debate on particularities of Portuguese teaching to Spanish speakers.

* Doutoranda, professora UNILA.

PALAVRAS-CHAVE: Português como língua adicional. UNILA. Ensino de língua estrangeira. Ensino baseado em tarefas. Ensino de línguas próximas.

KEYWORDS: Second language teaching. Portuguese as additional language. UNILA. Task-based teaching. Portuguese teaching to Spanish speakers.

1. Ensino de português na América Latina

O Estado brasileiro vem investindo na promoção do ensino de português na América Latina. Fazem parte da Rede Brasileira de Ensino no Exterior, os institutos, os Centros Culturais Brasileiros (CEBs) e o Programa de Leitorado. Os institutos e centros têm a missão cultural de promover o Brasil e podem oferecer cursos de português, entre outras iniciativas. O Programa de Leitorado tem a finalidade de reunir professores de língua portuguesa, literatura e cultura brasileira para atuarem em universidades estrangeiras. De acordo com Diniz (2012), historicamente, a Rede Brasileira de Ensino no Exterior priorizou a manutenção e abertura de centros e institutos culturais na América Latina. Atualmente, a América do Sul não só concentra o maior número de centros e institutos culturais como também é prioridade no Programa de Leitorados. Segundo Diniz (2012), os leitorados brasileiros vêm diminuindo nas universidades europeias, ao passo que, na América do Sul, a porcentagem de leitores aumentou de 9% para 23.8% de 1991 a 2011. Além de financiar a promoção do ensino de português nos países da América Latina, o Programa de Estudantes Convênio – Graduação (PEC-G) e o Programa de Estudantes Convênio – Pós-Graduação (PEC-PG) também atraem estudantes latino-americanos que almejam se graduar ou fazer uma pós-graduação nas instituições brasileiras.

Gonçalves e Christófolo (2012), ao tratarem do processo de internacionalização de ensino superior da Colômbia, apontam que o Brasil é um dos países mais procurados pelos estudantes colombianos. Segundo os autores, houve um aumento de 123% no número de vistos de estudantes concedidos pela Embaixada do Brasil em Bogotá no período de 2007 a 2010.

Quanto ao processo de internacionalização do ensino na Argentina, diplomatas brasileiros lotados em Buenos Aires ressaltam que o ensino de língua portuguesa e espanhola como línguas adicionais foi objeto de dois comunicados oficiais presidenciais. No ano de 2011, foi lançado um projeto-piloto do Programa de Parcerias Universitárias de Graduação em Língua Espanhola e Portuguesa entre instituições brasileiras e argentinas (CORDEIRO; WATANABE, 2012).

Outro instrumento de promoção da língua portuguesa é o Certificado de proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). O exame é aplicado no Brasil e no exterior com o apoio financeiro e institucional do Estado Brasileiro. A certificação pode ser um dos requisitos para participação nos programas PEC-G e PEC-PG, a depender da universidade, e pode ser exigida para a validação de diplomas estrangeiros em território nacional, a depender dos conselhos fiscais de profissões. De acordo com Schoffen (2012), 56% dos inscritos no processo de certificação aplicado em outubro de 2011 foram provenientes da América Latina.

O projeto institucional da Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA), sediada em Foz do Iguaçu, é atrativo ao público estudantil da América do Sul. A universidade tem como missão promover a integração dos povos latino-americanos e pretende ser bilíngue, sendo o português e o espanhol as línguas institucionais. Nas outras universidades públicas, em geral, pode ser exigida dos discentes estrangeiros a comprovação da proficiência em língua portuguesa para seguir seus estudos na graduação e na pós-graduação. Quando se recebem estudantes de PEC-G e PEC-PG normalmente está previsto um curso intensivo preparatório para o exame de certificação Celpe-Bras para atender a este perfil de universitários. Os estudantes se preparam e fazem o exame para certificar sua proficiência na língua e continuar com seus estudos. No caso da UNILA, não é exigida dos estudantes uma certificação em língua portuguesa, porém, estão previstas, para todos os cursos de graduação, as disciplinas de língua portuguesa adicional para os estudantes falantes

de espanhol como língua materna e as disciplinas de espanhol para os graduandos falantes de português como língua materna. Segundo informações do Departamento de Administração e Controle Acadêmico, em janeiro de 2015, faziam parte da UNILA 1.461 estudantes dos quais 644 são de nacionalidade não brasileira e majoritariamente de origem latino-americana. Algumas pesquisas foram levadas a cabo para compreender o bilinguismo institucional da UNILA e os dados geram subsídios para nortear o trabalho pedagógico das disciplinas de língua adicional no contexto do projeto institucional.

Munoz (2016) defendeu uma tese em que realizou uma pesquisa etnográfica com o objetivo de responder a duas perguntas: como os discentes da UNILA se entendem e quais seriam os potenciais e as limitações da intercompreensão neste contexto. A pesquisadora coletou dados entre os anos de 2010 e 2014. Fizeram parte do seu conjunto de dados: os documentos institucionais, entrevistas, grupos focais, etc. Sobre o que dizem os documentos institucionais quanto ao bilinguismo. A autora resume:

Primero, según los documentos oficiales, la enseñanza en la universidad es bilingüe. Segundo, el bilingüismo es una herramienta de integración. Tercero, la UNILA no exige ninguna competencia específica en las lenguas institucionales para el ingreso o el proceso de selección de los estudiantes, ni para la contratación de profesores, democratizando así el acceso. Y cuarto, la enseñanza de estas lenguas es obligatoria para los alumnos durante los primeros tres semestres de todas las carreras ofertadas, convirtiendo así esta forma de educación lingüística en uno de los medios privilegiados para garantizar lo que se adopta como bilingüismo. (MUNOZ, 2016, p. 202-203)

De uma forma geral, os aspectos elencados pela autora nos documentos institucionais apontam para uma falta de diretriz para o bilinguismo e, como consequência, para o que deve ser trabalhado nas disciplinas de línguas, ao mesmo tempo em que tais disciplinas podem ser elementos potenciais para fomentar o bilinguismo na instituição. Se por um lado, há uma democratização do acesso à

universidade brasileira por parte dos estrangeiros, pois deles não é exigida a proficiência na língua, por outro, os documentos deixam em aberto o objetivo das disciplinas de línguas. Ainda que haja um Projeto Político Pedagógico do Ciclo Comum do qual faz parte a fundamentação pedagógica das disciplinas de línguas, o documento se baseia fortemente nas diretrizes do Quadro Europeu Comum de Referência, desconsiderando aspectos chave do contexto como o ensino de línguas próximas e o fato de os discentes de português estarem em contexto de imersão, por exemplo.

Embora o foco do trabalho de Munoz (2016) não tenha sido a discussão sobre as disciplinas de línguas, mas sim uma compreensão geral da paisagem linguística institucional da UNILA, a pesquisadora nos fornece dados preciosos para pensar diretrizes para o ensino de línguas. A partir dos depoimentos dos estudantes sobre as disciplinas de língua portuguesa e espanhola, a autora elenca alguns elementos comuns nas falas dos discentes como a desmotivação, a falta de interesse e a reclamação por parte dos estudantes sobre poucas oportunidades de escrita. Outro elemento interessante que aparece nos dados da pesquisa é a leitura na língua adicional; há relatos sobre os esforços, as dificuldades e as estratégias para ler textos complexos em português. Os estudantes chegam à universidade, muitas vezes, sem nunca ter estudado português e, para acompanhar as disciplinas, devem ler textos técnico-acadêmicos em língua portuguesa. A leitura desses textos complexos, com os quais provavelmente muitos entram em contato pela primeira vez, e em língua adicional, apresenta diversos desafios para os estudantes. Como há muitos estudantes que vêm de países vizinhos, muitos já falam e compreendem o português em situações informais de interação, no entanto, em minha experiência de sala de aula, tenho notado que, mesmo entre os estudantes que moram na zona da Tríplice Fronteira, há uma dificuldade de compreender os textos acadêmicos, fato que pode comprovar a necessidade de se desenvolver o letramento acadêmico tanto em língua materna quanto língua adicional.

Tatiana Carvalhal (2016) avaliou a Política de Planejamento Linguístico no âmbito do projeto universitário da UNILA. A autora aplicou um questionário a 200 discentes ingressos e egressos da instituição de diversos cursos para avaliar os usos, os conhecimentos e as ideologias das línguas no contexto do projeto da UNILA. Entre as discussões feitas pela pesquisadora, ressaltou a problematização sobre os contextos de aprendizagem da língua adicional. Ao estudar as oportunidades de desenvolvimento da escrita e da oralidade e o contexto de aprendizagem das línguas adicionais pelos discentes, a autora afirma que é no contexto formal do ensino da língua adicional que é mais usada a modalidade escrita. Em contextos informais, os estudantes, em geral, declaram que aprendem a falar, ler e escrever informalmente. Quando a pesquisadora compara o uso formal e informal das línguas, os estudantes, ao se avaliarem, afirmam avançar pouco no domínio da escrita e da fala em língua adicional. Além disso, eles se avaliam melhor quando diz respeito à proficiência oral do que a escrita, e no contexto universitário, ou seja, situações formais de interação. Os dados parecem evidenciar ainda mais a falta de oportunidade de escrita na língua adicional. Cabe ressaltar, que os estudantes falantes de espanhol podem escrever os trabalhos e provas das disciplinas em espanhol. Como parece não haver muitas oportunidades de desenvolvimento da escrita no contexto universitário da UNILA, as disciplinas de línguas adicionais parecem ser espaços para o fomento do uso e do desenvolvimento da escrita em língua adicional, especialmente em contextos universitários.

Os dados apresentados por Munoz (2016) e Carvalhal (2016) sobre a leitura de textos acadêmicos e a falta de oportunidade para os estudantes desenvolverem a escrita na língua adicional corrobora parte dos dados apresentados em outra pesquisa que teve como objetivo estudar as práticas de leitura e escrita em língua adicional no contexto da graduação na UNILA. Os dados sugerem que os estudantes estrangeiros na UNILA devam ser capazes de compreender os textos de leitura das disciplinas

específicas dos cursos de graduação na língua adicional, principalmente em português, para se engajarem nas atividades de sala de aula que serão, em sua maioria, em português, embora todos possam falar espanhol e português nas disciplinas. Ainda que nos documentos oficiais houvesse uma previsão de contratação de professores falantes nativos de espanhol, por diversos motivos, o que há na prática é uma grande quantidade de professores brasileiros compondo o corpo docente da instituição, o que resulta em aulas e textos de leitura em português na maior parte do tempo.

É no contexto de ensino de português na UNILA e de expansão do ensino de português para falantes de espanhol na América Latina que apresento uma proposta de material didático voltado ao público universitário.

2. Ensino de português para falantes de espanhol

A língua portuguesa e a espanhola falada na América Latina compartilham uma ascendência similar, ambas têm origem peninsular e foram trazidas para o continente em contextos de dominação. Além disso, o português e o espanhol são línguas românicas cujas estruturas lexicais, sintáticas e morfológicas são próximas. Ao tratar de aspectos relacionados à transferência, interferência e interlíngua no ensino de línguas próximas, Alvarez (2002) afirma que os sistemas de comunicação intermediários entre a língua materna e a língua adicional fazem parte do processo de aquisição. Nos anos 50, acreditava-se que as dificuldades e facilidades ao aprender uma língua adicional seriam consequência direta da transferência da maneira como se estrutura linguisticamente a língua materna. Em reação a essa hipótese forte da análise contrastiva, estudos começaram a relativizar a interferência da língua materna no processo de aquisição da língua adicional e passaram a compreender a interlíngua como competência de comunicação não nativa e individualizada, marcada pela variabilidade num percurso com avanços, regressões, instabilidades e possíveis fossilizações. No contexto de ensino de português para falantes de espanhol, o portunhol é considerado uma manifestação da interlíngua em desenvolvimento na

tentativa de conciliar o espanhol e o português. Estudos sobre análise de erros, ou seja, que consideram moderadamente a hipótese da análise contrastiva, postulam que cabe ao ensino identificar e desenvolver estratégias pedagógicas para superar os desvios à norma. No contexto da gramática transformacional, o desvio é um instrumento pedagógico a ser contemplado, por exemplo, por meio da formulação de regras e hipóteses sobre a natureza do desvio. Lombello et al (1983), baseando-se na metodologia da análise de erro, buscaram identificar subsídios para a elaboração de um material didático de português para falantes de espanhol. As autoras aplicaram um Teste Cloze para estudantes de português falantes de espanhol e para falantes de outras línguas e concluíram que a natureza dos erros cometidos no teste pelos falantes de espanhol é distinta quando comparada a dos demais estrangeiros. As autoras sugerem que o curso de português para hispano-falantes deve ser distinto dos demais.

O debate sobre erro, norma e portunhol está intensamente presente na operacionalização dos critérios de correção do exame Celpe-Bras. Por ser um exame de natureza comunicativa, há sempre um debate sobre o nível de tolerância do portunhol no processo de atribuição de notas entre especialistas, corretores, professores, etc. Scaramucci (2001), ao discutir uma definição de proficiência comunicativa no contexto do exame, aponta a dificuldade de organizar um sistema de notas que seja qualitativo. Ao final do artigo, a autora coloca algumas perguntas sobre o uso do portunhol ora questionando até que ponto o critério da comunicação poderia incentivar a manutenção do portunhol, ora problematizando o falante nativo escolarizado como parâmetro para certificar a proficiência da língua portuguesa falada pelos latino-americanos.

Se por um lado, parece haver um consenso entre os pesquisadores de que o portunhol é natural, necessário e muito bem-vindo no processo de aquisição do português ou do espanhol, por outro há um debate em aberto sobre o papel do ensino da norma no desenvolvimento da aprendizagem da língua portuguesa.

Para além dos aspectos relacionados à estruturação da língua, Rodea (2008) analisa a heterogeneidade discursiva entre professor e estudantes na sala de aula de português para falantes de espanhol. A pesquisadora elenca diversos mal-entendidos ao longo das interações e, ao final, afirma ser necessário não só o estudo de aspectos linguísticos, fonéticos e sintáticos no âmbito comunicativo, mas também das formas pragmáticas que expressam uma cultura. A autora também aponta para a necessidade de analisar contrastivamente estilos discursivos e mal-entendidos. Grannier (2002), baseando-se em pesquisas e na prática de sala de aula, propõe algumas maneiras de ensinar português a falantes de espanhol. A autora recomenda a estratégia da análise contrastiva em função de um objetivo comunicativo que pode ser estabelecido, por exemplo, na proposta de uma tarefa que contemple o uso da língua em um contexto. A autora defende ainda a necessidade da redação extensiva, assim como Lombello et al. (1983) o faz ao final do seu trabalho de análise de erros. Apoiando-se em experiências de sala de aula, as autoras afirmam que a escrita intensiva e extensiva proporciona ao aluno tempo refletir sobre a melhor maneira de se comunicar em língua portuguesa por meio de técnicas de correção, revisão e verificação gramatical e lexical. Além disso, as autoras afirmam que a escrita é forte aliada no processo de desenvolvimento de atitudes de automonitoramento e gestão do uso das estruturas da língua.

A partir da análise de estudos e propostas que trataram da especificidade do ensino de português para hispano-falantes conclui-se que: é preciso compreender a interlíngua como um esforço natural de comunicação; o ensino pode conscientizar os estudantes sobre os usos de estruturas contrastantes no âmbito da gramática e do léxico, mas também, da pragmática; o ensino pode promover o desenvolvimento de automonitoramento das produções escritas, principalmente. Além disso, o ensino de línguas próximas, principalmente em contexto de imersão, permite acelerar a progressão de experiências de interação oral e escrita relacionadas a diversos domínios discursivos.

Embora estudos sugiram que estudantes de português falantes de espanhol como língua materna seja distinto dos demais devido à proximidade das línguas, Diniz et al (2009) afirmam que há uma lacuna editorial para atender esse público. Por meio da análise panorâmica da oferta de livros didáticos para ensino de português como língua adicional, os autores afirmaram que faltam materiais específicos para o contexto universitário de ensino para este público, que tenham como objetivo o desenvolvimento de habilidades e capacidades relacionadas às interações acadêmicas e ao estudo e sugerem que materiais devam trabalhar uma perspectiva de ensino de línguas que promova a interação social e a negociação de significados por meio de tarefas e projetos.

Após discutir alguns resultados de pesquisa sobre ensino de línguas próximas, especialmente, o ensino de português para falantes de espanhol, a seguir, trato do conceito de tarefa.

3. Metodologia de ensino de línguas e a abordagem baseada em tarefas

Long (2011) afirma que estudiosos da história dos métodos para ensino de línguas adicionais identificam um movimento pendular quanto à escolha de abordagens ora intervencionistas ora *laissez-faire*. O autor entende por intervencionistas as metodologias estruturalistas, ao passo que as *laissez-faire* estão relacionadas aos processos que envolvem competências e habilidades linguísticas, discursivas, pragmáticas, interculturais, etc. As primeiras seriam as sintéticas ao proporem o estudo das partes da língua de forma isolada. As últimas seriam as holísticas. As holísticas, na perspectiva do autor, são as que levam em conta o repertório interno do aprendiz ao propor uma análise contextualizada das regras, significados e funções da língua. Long (2011) se baseia em resultados de pesquisa para afirmar que os métodos holísticos para ensino e aprendizagem estariam mais coerentes com os resultados de pesquisa sobre o desenvolvimento

da interlíngua, embora o foco na forma seja também relevante quando se pretende desenvolver a proficiência avançada em língua adicional (LA). O fato de que os métodos holísticos poderiam ser mais coerentes com os resultados de pesquisa sobre ensino de línguas adicionais não nos permite inferir que os métodos estruturalistas não sejam úteis ou necessários, a depender do contexto. Minha experiência como professora de português na Ásia me permite afirmar que os métodos estruturalistas podem fazer parte da cultura de ensinar e aprender de alguns estudantes e que, por isso, é preciso levar em conta não só os resultados de pesquisa. Tendo em vista os variados contextos e objetivos de ensino de LA, Long (2011) afirma que seria despropositada a oferta de um método único de ensino que fosse universal e abrangesse os diversos contextos e propósitos de aprendizagem das línguas. Cabe salientar, segundo Long (2011), que as pesquisas não advogam a favor de nenhum método e que a área de investigação sobre ensino e aprendizagem de línguas está em contínuo processo de desenvolvimento e que por isso é de responsabilidade dos professores selecionar abordagens e procedimentos teórico-metodológicos e justificar sua escolha em detrimento de outras, apoiando-se em pesquisas e no que o docente acredita ser mais eficiente de acordo com o resultado de sua prática. Ainda que sejam diversos os contextos de ensino, aprender uma língua adicional é também um processo cognitivo relativamente similar entre aprendizes adultos, por isso é possível elencar um conjunto mínimo de princípios metodológicos a serem utilizados de maneira mais ou menos consensual entre professores que podem variar com as circunstâncias de sala de aula. Entre as descobertas, Long (2011) destaca como relevante as seguintes conclusões de resultados de pesquisa: (1) os aprendizes, e não o professor, têm mais controle sobre o processo de aprendizagem; (2) a interlíngua é uma versão individualizada do aprendiz da língua alvo cujo desenvolvimento pode estar relacionado à instrução, à proximidade da primeira língua com a

língua adicional, entre outros fatores; (3) além da proximidade entre as línguas, outros processos criativos desempenham um papel importante na aquisição de itens lexicais; (4) o desenvolvimento da interlíngua não é necessariamente linear; (5) a instrução tem efeito mínimo no desenvolvimento da interlíngua, porém o ensino pode acelerar o processo de aquisição e melhorar a previsão de aquisição de formas e funções raras, pouco salientes e específicas a um contexto comunicativo; (6) tanto o foco na forma quanto a instrução implícita são úteis para cumprir objetivos simples e complexos de aprendizagem.

A partir das conclusões de pesquisa, o autor postula que é incompatível com as descobertas científicas organizar um programa de ensino baseado em itens isolados da língua porque o controle da aprendizagem de um item isolado não garante a aquisição da forma linguística, também porque a instrução tem um papel limitado no percurso individual do desenvolvimento da interlíngua, e além disso, o conjunto de itens pouco ou nada se relaciona aos objetivos comunicativos de estudo da língua pelos aprendizes. Enquanto a proposta de itens isolados é questionável do ponto de vista da aquisição, propostas holísticas parecem ser mais coerentes com os resultados das pesquisas. As abordagens holísticas oferecem um repertório linguístico rico e realista e, se forem elaboradas a partir de uma análise de necessidades comunicativas do aprendiz, serão ainda mais eficazes, uma vez que se considerará o uso futuro da língua. Nesse sentido, planejar o ensino de acordo com as necessidades dos aprendizes e baseado em tarefas significa aproximar a sala de aula aos contextos autênticos de uso da língua. As tarefas têm objetivos comunicativos e são elaboradas a partir de atividades, gêneros e ou pré-gêneros textuais orais e escritos de forma sequenciada (SWALLES, 1990).

As tarefas são recomendadas pelo documento europeu Quadro Comum de Referência para as línguas. O documento é resultado de uma demanda política por uma definição de parâmetros comuns para o ensino e a avaliação de línguas para

facilitar a mobilidade entre os cidadãos dos países membros da União Europeia. No quadro, definem-se diretrizes gerais para o ensino de línguas sem, no entanto, focar em uma só metodologia. O conceito de tarefa configura suas diretrizes. Segundo o documento, as tarefas são sinônimas de ações relevantes aos aprendizes como escrever um livro ou deslocar um armário, por exemplo. O exame que atesta a proficiência em português brasileiro, o Celpe-Bras, também se utiliza da metodologia das tarefas para avaliação. De acordo com o Manual do Examinando (2012), as tarefas são também sinônimas de ações. No contexto do Celpe-Bras, essas ações estão relacionadas com a parte escrita do exame e envolvem compreender um texto oral ou escrito para que o examinando possa escrever um outro (BRASIL, 2012).

É importante ressaltar que as tarefas nem sempre se reduzem a escrever textos. No documento europeu, por exemplo, as tarefas podem até não envolver o uso da língua oral ou escrita, mas outras formas de comunicação que são igualmente objeto de ensino da língua alvo. Long (2011) também atenta para o fato de uma didática baseada em tarefas não necessariamente utilizar um texto para objetivo do ensino. O autor faz um resumo de estudos sobre os princípios e características metodológicas do ensino baseado em tarefas e resalta: (1) o uso de tarefas e não de textos para nortear a didática; (2) a promoção da aprendizagem por meio da prática; (3) a elaboração de insumo para além dos textos autênticos; (4) o fomento à indução por parte do aprendiz; (5) a promoção de repertório linguístico rico e diferenciado; (6) o foco na forma contextualizado; (7) o retorno de avaliação; (8) o respeito ao desenvolvimento individual do aluno; (9) a promoção da aprendizagem colaborativa e cooperativa; (10) a coerência entre ensino e uso futuro da língua.

De acordo com John Norris (2011), o ensino de línguas baseado em tarefas é uma abordagem que se apoia em evidências científicas sobre ensino e cujas bases teóricas têm origem no campo do ensino de línguas estrangeiras e da filosofia da educação. O autor, ao discorrer sobre a origem da abordagem, afirma que o ensino baseado em tarefas surgiu como superação dos métodos pós-guerra, ou seja, os que

privilegiam o ensino da forma desarticulada com o contexto de uso da língua. O autor afirma que os princípios de abordagens, como a da tarefa, começaram a surgir nos anos 80, quando os métodos sintéticos sofreram diversas críticas, ao mesmo tempo em que os resultados de pesquisas apontavam que a aprendizagem se dá por meio não só de instrução, mas também em contexto de imersão. As tarefas integram pressupostos pedagógicos teóricos e empíricos a fim de atingir objetivos realistas, ou seja, considera-se o que o aprendiz deverá ser capaz de fazer na língua alvo.

Quanto às características da abordagem, Norris (2011) afirma que a estrutura das atividades de uma abordagem baseada em tarefas é holística e procura oferecer aos aprendizes uma série limitada de experiências e informações relevantes que podem ser compreendidas e por meio das quais os aprendizes podem se engajar nas oportunidades de desenvolvimento de aprendizagem. O autor faz uma grande resenha de uma década de trabalhos que discutiram a abordagem por meio de tarefas para elencar alguns de seus princípios, a saber: análise de objetivos de aprendizagem que procura saber o contexto de uso da língua alvo no futuro; seleção e sequenciamento de tarefas; desenvolvimento de materiais e da instrução que organizam didaticamente as tarefas; ensino que potencializa a performance dos aprendizes ao desempenharem as tarefas; avaliação como mecanismo de prover informação ou *feedback* relevante quanto à performance dos aprendizes ao realizarem as tarefas alvo.

Sobre o desenvolvimento de material, o autor ressalta que didatizar uma tarefa é organizar experiências de aprendizagem que visem ao desempenho da tarefa alvo de maneira a oferecer minimamente as seguintes informações: conteúdo linguístico, a partir de exemplos autênticos da tarefa alvo; análise de trechos da tarefa alvo com objetivo de trabalhar o foco na forma; atividades interativas e estruturadas que permitam aos aprendizes estabelecerem as relações entre forma, função e significados; performance da tarefa alvo que possa transgredir os limites da sala de aula e que possam promover oportunidades para a avaliação.

Após ter discutido estudos sobre ensino de línguas próximas, bem como os princípios teórico-metodológicos que subjazem à elaboração do material didático, passaremos para a descrição das propostas de unidade didática.

4. Unidades didáticas para estudantes universitários na América Latina

A motivação inicial para elaboração das cinco unidades didáticas que apresento e analiso neste artigo foi o projeto editorial levado a cabo por uma equipe de professores que atuam no ensino de Português como Língua Adicional nos cursos de graduação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). De acordo com o projeto editorial (GUIZZO et al, 2014), o material seria elaborado para atender tanto ao público de estudantes estrangeiros da UNILA, quanto aos alunos matriculados em cursos livres de português disponíveis nos Centros Culturais Brasileiros na América Latina. O ensino de Português como Língua Adicional faz parte do currículo de todos os cursos de graduação da UNILA. A depender do curso de graduação, estão previstas duas disciplinas de 90 horas cada ou três disciplinas, sendo duas de 120 horas aula e uma de 60 horas. As disciplinas de Português como Língua Adicional estão na grade curricular dos primeiros semestres dos cursos de graduação. De uma maneira geral, as ementas das disciplinas de Português como Língua Adicional contemplam “o reconhecimento da diversidade linguístico-cultural latino-americana e interação, oral e escrita, em situações cotidianas sociais e acadêmicas” (UNILA, 2013, p. 19), o “aprofundamento do estudo de aspectos fonéticos, gramaticais e lexicais e da interação, oral e escrita, em diversos contextos sociais e acadêmicos” (UNILA, 2013, p. 20) e o “estudo de estruturas complexas da língua e interação, oral e escrita, em diversos contextos sociais, acadêmicos e profissionais, com foco na área de formação” (UNILA, 2013, p. 21). Ressalto que as ementas são amplas e permitem uma variedade de interpretações sobre como e o que deve ser ensinado nas disciplinas de português; em geral, entendo que o objetivo mais importante das disciplinas é o de prepará-los para as práticas de leitura que terão de enfrentar ao longo da graduação e

fornecer oportunidades de desenvolver escrita em língua adicional, conforme discuti na primeira parte deste artigo ao resumir algumas pesquisas sobre a situação linguística da UNILA.

Sobre o contexto do ensino de português no projeto editorial (GUIZZO et al., 2014), o documento apresenta dados de uma pesquisa que foi realizada com a colaboração de 45 professores atuantes nos Centros Culturais Brasileiros que responderam a um questionário de pesquisa. Com base nos dados coletados, pôde-se concluir quanto ao perfil dos informantes que a grande maioria dos professores são falantes de português como língua materna, ou seja, trata-se de docentes brasileiros que ensinam português no exterior. Quanto aos aspectos relevantes que devem ser explorados pelo material, a grande maioria dos docentes ressalta a importância da presença de elementos culturais, bem como o desenvolvimento da expressão escrita e da compreensão oral, além disso, outros aspectos são também mencionados, tais como: conteúdos gramaticais, uso de recursos tecnológicos e desenvolvimento da compreensão escrita. É interessante ressaltar, segundo os dados apresentados no projeto (GUIZZO et al., 2014), que embora a cultura seja o aspecto mais mencionado, quando se pensa no material didático a ser produzido, o livro *Falar... ler... escrever... português: um curso para estrangeiros* (LIMA, IUNES; 2000), que está fortemente relacionado com um ensino de gramática, seja o livro mais adotado pelos professores informantes da pesquisa. Outro dado relevante que o projeto apresenta pelos questionários é que os professores dão algumas diretrizes sobre a elaboração do material, a saber: utilizar os pressupostos teóricos do exame Celpe-Bras para fundamentar o material; apresentar textos autênticos; considerar o público de estudantes que conhecem pouco do Brasil; apresentar os conteúdos de maneira coerente com o público de falantes de espanhol; oferecer oportunidades de avaliação e autoavaliação; pensar o material como um acervo de sugestões e não como um manual de ensino, entre outras. Os questionários serviram ainda para que uma lista temática fosse organizada para nortear a elaboração do material.

No presente artigo, apresento cinco propostas de unidades didáticas elaboradas para o ensino de português no contexto do projeto editorial e também no contexto do projeto universitário da UNILA, mas que poderiam ser também adequadas para o ensino de português em outros contextos como o do PEC-G e PEC-PG, por exemplo. Em seguida, analiso com mais detalhes uma dessas propostas.

5. Descrição das unidades didáticas

Por intermédio dos dados levantados pelo projeto editorial (GUIZZO et al., 2014) e da experiência no ensino de PLA no contexto universitário da UNILA, optei pelos princípios do ensino baseado em tarefas, uma vez que o Celpe-Bras também se fundamenta nessa metodologia. Conforme já discutido, o conceito de tarefa operacionalizado nas unidades didáticas é ampliado, indo além da produção do texto escrito. A opção pela elaboração de um guia didático destinado aos professores partiu também da necessidade dos docentes que almejavam um recurso que lhes oferecesse um repertório de atividades didáticas organizadas de maneira que pudessem utilizá-las totalmente ou parcialmente em suas aulas. Além disso, organizar um repertório temático que culmina na produção de uma tarefa é também útil para organizar as atividades pedagógicas de cursos de PLA no contexto da UNILA, uma vez que as disciplinas são oferecidas a graduandos de diversos cursos, exigindo do professor a capacidade de se adaptar aos temas e às necessidades de cada turma. Vale ressaltar que a oferta das disciplinas de línguas tem sido feita por curso, por isso é desejável adequar a disciplina, e consequentemente o material, ao curso. Nesse sentido, sequências de atividades modulares e temáticas podem ser úteis especialmente para os dois contextos de ensino. O material é de natureza comunicativa, de forma que a tarefa norteia uma sequência modular de atividades didáticas com uma temática comum, previamente selecionada por professores de português que atuam nos Centros Culturais Brasileiros na América Latina e que, ao mesmo tempo, é apropriado ao contexto de ensino de português da UNILA e a outros contextos de estudo do português por falantes de espanhol. A organização

temática das sequências didáticas é uma sugestão dos professores que atuam nos CEBs da América Latina, mas são também apropriadas ao contexto de ensino de línguas na UNILA, porque atualmente a organização das turmas vem sendo feita por curso; nesse sentido, a exploração temática relacionada ao curso de graduação dos estudantes é algo que tem funcionado nas turmas de Português como língua adicional.

Para informar rapidamente o conteúdo da unidade didática, no começo de cada unidade há um pequeno texto introdutório. No quadro 1, apresento cada um dos textos.

Quadro 1 – tema e introdução.

Tema	Introdução
Povos Indígenas e Diversidade Linguística no Brasil	Estudar os povos indígenas é uma das maneiras de compreender não só as raízes do Brasil, como também sua diversidade cultural e linguística. Nesta sequência didática, o professor terá acesso a sugestões de atividades e materiais com o objetivo de levar os alunos a entrarem em contato com a diversidade indígena ao explorarem suas maneiras de viver, suas línguas, etc.
Brasil e Ciência: saúde e produção científica	Conhecer um pouco do processo político e social do direito à saúde e como está organizada a Pós-Graduação no Brasil nos permite compreender na grande área das ciências da saúde brasileira. Nesta sequência didática, o professor terá acesso a sugestões de atividades que levam os alunos a explorarem os aspectos históricos sobre como se estruturou o sistema de saúde público no Brasil e a entrarem em contato com a produção e divulgação de conhecimento na área das ciências da saúde no Brasil.
As artes nas cidades: Cultura hip hop	Estudar aspectos da cultura hip hop no Brasil é uma maneira de entender a dinâmica da cultura popular nas grandes cidades brasileiras. Além disso, estudar a cultura hip hop nos grandes centros do Brasil é também se aproximar da juventude no Brasil, de como ela se relaciona e se apropria dos espaços das cidades. Nesta sequência didática, o professor terá acesso a sugestões de atividades que levam os alunos a explorarem conceitos-chave e aspectos da cultura hip hop que foram apropriados pela juventude brasileira.
Festas Populares – Festa Junina	A Festa de São João é comemorada em diversos lugares do Brasil e outros países de língua oficial portuguesa. Nesta sequência didática, o professor terá acesso a sugestões de atividades que levam os alunos a conhecerem as origens e as maneiras de comemorar o dia de São João no Brasil.
Processos de Urbanização das cidades: Rio de Janeiro, São Paulo e Salvador	Estudar processos de urbanização das cidades brasileiras é uma maneira de compreender alguns dos aspectos da história dos brasileiros que, em muitos momentos, assemelham-se aos dos demais países latino-americanos. Além disso, estudar os espaços urbanos é também compreender como os brasileiros se relacionam com suas cidades. Nesta sequência didática, o professor terá acesso a sugestões de atividades que levam os alunos a explorarem as origens, as formas, os conceitos e os usos dos espaços urbanos no Brasil, especialmente das cidades do Rio de Janeiro, São Paulo e Salvador.

Após o texto introdutório, há a indicação da tarefa final da unidade que norteará as atividades a serem desenvolvidas ao longo da unidade, assim como a relação dos objetivos e conteúdos propostos. Ao final do cabeçalho, está organizada uma lista de textos e suas respectivas fontes que foram utilizados na elaboração das aulas temáticas com o objetivo de facilitar a preparação da aula pelo professor. Em seguida, apresenta-se a proposta de trabalho organizada nas seguintes seções:

- módulo 1: ativando conhecimentos anteriores;
- módulo 2: entrando no assunto;
- módulo 3: descobrindo o texto;
- módulo 4: descobrindo a língua;
- módulo 5: primeira produção;
- módulo 6: avaliando as produções;
- módulo 7: interagindo em língua portuguesa;
- módulo 8: compartilhando as produções;
- módulo 9: autoavaliação.

Organizo no quadro 2 abaixo cada um dos módulos da unidade didática *Brasil e Ciência: saúde e produção científica*. A unidade temática foi elaborada para estudantes que já tenham estudado português e que se encontram em cursos de graduação ou pós-graduação na área da saúde no Brasil ou no exterior. Esse perfil de estudantes é comum não só na UNILA, onde há cursos de Medicina e Saúde Coletiva, mas nos Programas de Estudante Convênio tanto de graduação e pós-graduação (PEC-G e PEC-PG) por meio dos quais estudantes da América Latina vêm se formar ou se especializar nos cursos de graduação ou programas de Pós-graduação no Brasil. Além disso, cabe ressaltar que a unidade temática pode ser de utilidade em cursos de línguas que atendam ao público de médicos da América Latina que buscam validar seus diplomas no Brasil. No processo de validação, pode estar prevista a comprovação da proficiência em Língua Portuguesa pelo exame Celpe-Bras, a depender dos conselhos profissionais.

Além disso, as unidades foram elaboradas de forma que os professores possam editá-las. Uma sequência que tem como tarefa a escrita de resenha para um público

específico da área da saúde pode ser editada quanto à temática ou, até mesmo, quanto à tarefa. O professor pode utilizar apenas os módulos iniciais e propor outra tarefa final, a depender o perfil da turma. A escolha pelos módulos faz com que a sequência se torne editável pelo professor.

Tendo argumentado sobre a pertinência da proposta didática para além do contexto da UNILA, descrevo os módulos. Os dois primeiros módulos têm o objetivo de introduzir o assunto e relacioná-lo ao conhecimento prévio dos estudantes. No caso da unidade didática *Brasil e Ciência: saúde e produção científica*, o primeiro módulo contempla a discussão sobre a história do Sistema Único de Saúde (SUS) no Brasil e sua relação com a produção científica. No segundo módulo, o professor pode levar documentos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) sobre a área da saúde humana para que os discentes ampliem seus conhecimentos sobre a produção científica brasileira dessa área. Nos dois seguintes, os aspectos formais do texto e da língua são explorados. Como a tarefa final é a escrita de uma resenha, tanto aspectos discursivos quanto linguísticos são explorados nestes módulos para instrumentalizar os discentes a produzi-la e apresentá-la. Cabe ressaltar aqui que, não se espera que os estudantes consigam desenvolver a escrita de uma resenha acadêmica publicável, mas desenvolver de forma gradual o processo de escrita desse gênero. Por isso, feita uma primeira produção da resenha, sugiro alguns critérios de avaliação que o professor pode usar para nortear o fornecimento de uma avaliação detalhada do que o estudante foi capaz de fazer e do que ainda é preciso melhorar. As informações geradas na avaliação detalhada dos aspectos da resenha fornecerão insumo para que o estudante possa reescrever seu texto quantas vezes forem necessárias. A escrita é compreendida como um processo e para fomentá-lo é preciso fornecer revisões detalhadas, que podem ser feitas pelo professor ou pelos próprios colegas, para apontar caminhos para o discente desenvolver sua escrita. Na minha experiência de sala de aula, a avaliação pelos próprios colegas com base em uma grade de critérios funciona desde que todos saibam operacionalizar os critérios ao avaliar, desde que as avaliações sejam anônimas, sem que o colega-avaliador se

identifique, e desde que mais de um colega avalie uma mesma tarefa para o estudante avaliado poder contrastar diversas avaliações independentes do seu texto.

A opção de colocar critérios de avaliação instrumentaliza o professor ou os colegas para a avaliação. Taras (2010) faz uma revisão dos conceitos de avaliação somativa e formativa, questionando a maneira de classificar as avaliações pela função: a de classificar, como somativa; e a de fornecer insumos para o ensino-aprendizagem, a formativa. A autora aponta que o foco da discussão sobre avaliação deveria ser o processo, ou seja, o debate deveria ser sobre o como fazer as avaliações, uma vez que as funções das avaliações podem se sobrepor. Taras (2010) conclui que “a avaliação somativa precisa vir em primeiro lugar: é necessário avaliar a qualidade do trabalho antes de dar o *feedback* ao aluno. O *feedback* não vem do nada: é o exame do trabalho com critérios e modelos implícitos e explícitos que produz julgamentos” (TARAS, 2010, p. 128). No contexto específico do ensino de línguas adicionais, Scarino (2013) também questiona a separação das avaliações como formativa/somativa e propõe o conceito de avaliação alternativa em que, entre outros aspectos, seja integrada às avaliações de sala de aula, alguns aspectos das avaliações de larga escala para potencializar os propósitos do ensino ao fornecer um retorno detalhado a partir da análise do desempenho do discente. Por este motivo, acrescentamos critérios específicos de avaliação para cada uma das tarefas finais propostas nas unidades didáticas no módulo 6.

No módulo seguinte, o propósito seria o de convidar os estudantes a interagirem com os colegas ou com outros grupos para compartilhar as resenhas. Ao final, os discentes se autoavaliam, conforme cada um dos aspectos propostos no objetivo da unidade. A autoavaliação é o momento de reflexão do estudante sobre seu percurso durante a unidade. Proponho um questionário que o professor possa editar ou não e oferecer ao estudante para preencher. Após o preenchimento do questionário de autoavaliação, pode ser possível debater com o professor e os colegas sobre a pertinência da proposta e gerar informações para o professor avaliá-la e editar a sequência didática com base em sua prática de forma que mais se adapte ao seu contexto.

Quadro 2: os módulos da unidade didática Brasil e Ciência: saúde e produção científica.

Módulo	Objetivo	Propostas de atividades	Textos de leitura
Módulo 1: ativando conheciment os anteriores	conhecer o processo histórico, político e social do direito à saúde no Brasil e relacioná-lo com produção técnico-científica brasileira	<p>1. O professor pode perguntar aos alunos o que eles sabem sobre o sistema de saúde no Brasil;</p> <p>2. Após ver o documentário:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o professor e alunos podem fazer juntos no quadro ou em pequenos grupos uma linha cronológica com os principais acontecimentos apresentados no vídeo que levaram à criação do Sistema Único de Saúde (SUS); - em um segundo momento, o professor pode promover um debate acerca do sistema de saúde brasileiro e do sistema de saúde do país em que vivem os alunos; - o professor pode pedir aos alunos que escrevam uma pequena sinopse do documentário. <p>3. Após ler a resenha do livro <i>O que é o SUS?</i>: o professor pode chamar atenção dos alunos para as características de uma resenha; o professor pode perguntar aos alunos se leriam ou não o livro e por que.</p> <p>3.1. O professor pode chamar atenção para a seguinte passagem do texto: <i>“Essa sustentabilidade (a do SUS) se dá em diversas esferas, a saber: a econômica [...], a política [...], a técnico-científica (para ampliar a produção de conhecimentos e inovações)...”</i> (grifo nosso). A partir da leitura do trecho, o professor pode pedir aos alunos que pesquisem a relação entre o SUS e a produção científico-tecnológica no Brasil. Ao fazer a pesquisa, os alunos podem pesquisar nos sites de agências e institutos de fomento à pesquisa como a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), Instituto Butantan, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), dentre outras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - documentário sobre Políticas de Saúde no Brasil: um século de luta pelo direito à saúde do Ministério da Saúde, em parceria com a Organização Pan-Americana da Saúde - OPAS e a Universidade Federal Fluminense/UFF e dirigido por Renato Tapajós; - resenha do livro <i>O que é SUS</i>. Paim JS. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2009. 148p. (Coleção Temas em Saúde) publicada na Revista Caderno Saúde Pública, 26(6), jun, 2010, escrita por Cecília Nogueira Valença e Raimunda Medeiros Germano.
Módulo 2: entrando no assunto	Entrar em contato com pesquisas sobre saúde no Brasil por meio da leitura de revistas de divulgação científica	<p>1. O professor pode explicitar aspectos sobre o gênero artigo de divulgação científica. O professor pode promover o debate sobre a diferenciação de textos de divulgação científica e textos científicos quanto à autoria, ao estilo de linguagem e ao público alvo. Os textos científicos são escritos por especialistas para especialistas na linguagem científica e com uso de termos específicos, ao passo que os textos de divulgação científica são escritos geralmente por jornalistas para um público geral, em uma linguagem mais acessível.</p> <p>2. O professor pode pedir aos alunos que naveguem pelos portais das revistas acima e escolham textos sobre pesquisas científicas que lhes parecem interessantes.</p> <p>2.1. O professor pode pedir aos alunos façam uma pequena catalogação dos textos consultados e lidos em uma tabela.</p> <p>2.2. O professor pode promover o compartilhamento das informações coletas ao pedir que façam um pequeno resumo oral dos aspectos gerais de todos textos que foram lidos.</p> <p>3. Em um terceiro momento, o professor pode selecionar trechos do documento sobre a Pós-Graduação em Saúde Humana no Brasil e relacionar com os textos lidos dos alunos. Sugerimos explorar os dados dos gráficos sobre as linhas de pesquisa em saúde humana;</p> <p>3.1. Atividades de pós-leitura com base na análise dos dados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o professor pode sugerir aos alunos que comparem as informações sobre as linhas de pesquisa no Brasil com os textos selecionados: em que medida os textos selecionados refletem a realidade do que é produzido no Brasil quanto às linhas de pesquisa? - ainda sobre as linhas de pesquisa, o professor pode pedir aos alunos que comparem a distribuição das pesquisas na área de saúde no Brasil com as de seu país; - quanto ao segmento das pesquisas, o professor pode pedir aos alunos que classifiquem as notícias de divulgação científica quanto às categorias da tabela e relacione os dados encontrados com as estatísticas da tabela: em que medida os textos selecionados refletem a realidade do que é produzido no Brasil quanto ao segmento? 	<p>Sites de revistas de divulgação científica; trecho sobre Saúde Humana: os desafios da Pós-Graduação em Saúde Humana – Reflexões para o Plano Nacional de Pós-Graduação – 2011-2020 do documento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - BRASIL, Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020. v. 2. Brasília: CAPES, 2010. 561-581p. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG_Miolo_V2.pdf Acesso em: 08 jan. 2015.

Módulo 3: descobrimo o texto	Fazer com que conheçam as revistas científicas e instituições de ensino no Brasil ao escolherem um trabalho científico para leitura.	<ol style="list-style-type: none"> 1. O professor pode aproveitar a pesquisa feita na etapa anterior e pedir ao aluno que leia algum trabalho científico sobre o qual algum dos artigos de divulgação científica trata. 2. O professor pode pedir aos alunos que busquem artigos de seu interesse nas revistas sugeridas acima. 3. Feita a escolha do trabalho, o professor pedirá ao aluno que leia atentamente o trabalho. O professor pode pedir ao aluno que faça um mapa conceitual após a leitura do artigo. 	Revistas Científicas da área na saúde no Brasil
Módulo 4: descobrimo a língua	Levar o aluno a identificar e sistematizar formas linguísticas e textuais de uma resenha acadêmica ou científica.	<ol style="list-style-type: none"> 1. O professor pode diferenciar os aspectos das três resenhas quanto ao tipo de texto resenhado (livros e artigos) e ao veículo em que foram publicadas as resenhas (revistas acadêmicas e revista de divulgação científica). 2. O autor pode explorar aspectos textuais comuns das resenhas sugeridas acima quanto ao conteúdo, organização das informações no texto e aspectos formais. O professor não deve esquecer de comentar que em resenhas acadêmicas organiza-se a referência da obra resenhada segundo os padrões da ABNT. 3. O professor pode explorar as diferenças e semelhanças entre resenhas e resumos acadêmicos (abstract). 4. O professor pode fazer um esquema dos aspectos indispensáveis para se escrever uma resenha tais como: a compreensão do texto resenhado, apresentação de um pequeno resumo do texto resenhado que faça sentido para o leitor que não leu o texto sobre o qual se fala e o julgamento do resenhista quanto ao texto resenhado. 5. Pode trabalhar as vozes verbais, a autoria nos textos acadêmicos, estratégias de paráfrase, dentre outros aspectos linguísticos que o professor julgar necessário. 	<ul style="list-style-type: none"> - resenha do livro O que é SUS de Paim JS. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2009. 148p. (Coleção Temas em Saúde) publicada na Revista Caderno Saúde Pública, 26(6), jun, 2010, escrita por Cecília Nogueira Valença e Raimunda Medeiros Germano - resenha do livro Coquetel a incrível história dos antirretrovirais e do tratamento da aids no Brasil de Mário Scheffer publicada na Revista Radis, abr/2013. - resenha dos artigos de divulgação da pesquisa Nascer no Brasil - publicada na Revista Caderno Saúde Pública, Rio de Janeiro, 30 Sup 517-547, 2014, escrita por Maria Luiza Gonzalez Riesco
Módulo 5: primeira produção	Propor que os alunos escrevam resenhas acadêmicas ou resenhas de divulgação científica sobre trabalhos acadêmicos brasileiros na área da saúde	<ol style="list-style-type: none"> 1. Inicialmente os alunos devem encontrar um trabalho sobre o qual estão interessados para escrever uma resenha sobre eles. O professor pode negociar com a turma sobre o tipo de resenha que se quer escrever: uma para ser publicada em uma revista de divulgação científica ou uma resenha para ser enviada a uma revista acadêmica. 2. O professor pode monitorar o processo de redação das resenhas escritas pelos alunos em sala de aula. É muito importante nesse momento acompanhar a escrita do aluno, pois resenhas acadêmicas são textos complexos. A medida que os alunos forem tendo dúvidas quanto à organização textual e linguística, o professor pode aprofundar e explicar estratégias de referência pronominal ou por sinônimos, expressões de encadeamento de ideias como as conjunções, etc. 	
Módulo 6: avaliação	Fornecer um retorno sobre a qualidade das resenhas produzidas pelos discentes	- O professor pode avaliar as resenhas escritas a partir dos seguintes critérios: apresenta o texto a ser resenhado; explicita o que está sendo discutido pelos autores do texto base; explicita a posição do autor do texto base e seus argumentos e/ou ideias gerais e periféricas; parafraseia as ideias do autor, atribuindo-lhe à autoria das ideias; identifica ideias comuns e divergentes em mais de um texto técnico-acadêmico; posiciona-se com relação à uma questão teórica e/ou empírica de forma a construir argumento(s) fundamentado(s); as ideias do texto são apresentadas de forma coesa e coerente; utiliza recursos linguísticos apropriados e adequados à uma resenha acadêmica.	
Módulo 7: interagindo em Língua Portuguesa	Apresentação das resenhas acadêmicas sobre pesquisas em saúde no Brasil em público	<ol style="list-style-type: none"> 1. O professor pode organizar um evento para compartilhar as resenhas. Na ocasião, os alunos podem apresentar suas resenhas em um pequeno seminário sobre pesquisas em saúde no Brasil para um público amplo ou para seus colegas de sala. 2. O professor pode auxiliar os alunos a se preparem para apresentação e apresentar-lhes ferramentas e formatos que dinamizem a comunicação oral como os eventos de comunicação em PechaKucha, Ted Talks, etc. 	Apresentações orais dos eventos do Ted Talk e/ou PechaKucha, entre outros

Módulo 8: compartilhan do as produções	Organizar uma publicação com as resenhas acadêmicas sobre pesquisas em saúde no Brasil	Para organização da publicação, é importante atentar-se às etapas de revisão dos textos. Após o professor e/ou os colegas avaliarem as produções e fornecer um retorno sobre o que é preciso revisar nos textos, os estudantes reelaborarão uma segunda versão do texto. Sugere-se que inicialmente o professor coloque os alunos para trabalharem em duplas e revisarem a segunda versão do texto uns dos outros quanto à clareza das ideias, principalmente. Em seguida, o autor pode ler as sugestões dos colegas e revisar novamente o texto. Uma terceira revisão pode ser feita pelo professor que deve retornar o texto ao autor que entregará uma última versão do texto. O professor pode alterar a dinâmica de correção como quiser, desde que faça uma última revisão dos textos antes de publicá-los em alguma revista da instituição de ensino, site, blog ou em panfleto.	
Módulo 9: auto- avaliação	Convidar os alunos a refletirem sobre o próprio conhecimento quanto aos aspectos relacionados à saúde e divulgação científica no Brasil. Além disso, esse é o momento de o professor verificar eventuais pontos fracos no desenvolvimento da sequência para revisar e melhorar	Tabela de autoavaliação com as seguintes perguntas: - Eu compreendo aspectos gerais sobre como se organiza a política de saúde no Brasil? - Eu me sinto capaz de buscar informações complementares sobre saúde e pesquisa em saúde no Brasil? - Eu entendo a maneira como o SUS foi criado no Brasil? - Eu me sinto capaz de fazer uma comparação superficial entre o sistema de saúde no Brasil e em outros lugares no mundo como no meu próprio país, por exemplo? - Eu consigo interagir de maneira formal em uma situação de seminários sobre pesquisas científicas na área de saúde? - Eu compreendo de maneira geral a diferença entre artigos de divulgação científica e textos científicos? - Eu posso identificar um resumo acadêmico (abstract) e uma resenha? - Eu consigo expor a minha opinião sobre trabalhos científicos na área de saúde em uma resenha. - Sou capaz de escrever uma resenha.	

Seguindo a mesma lógica de organização da unidade didática apresentada acima, foram elaboradas outras quatro. Apresento-as de maneira um pouco mais sucinta, explicitando no quadro 3 abaixo os objetivos gerais das unidades, a tarefa final, os gêneros de compreensão envolvidos para a produção da tarefa final e os gêneros ou pré-gêneros de produção (SWALLES, 1990).

Swales (1990) assume a posição de que o gênero é um tipo de evento comunicativo que faz parte de uma comunidade discursiva. O autor sugere que a análise de gênero deva considerar a opinião dos membros de uma determinada comunidade discursiva por onde circulam os textos. Quanto ao formato do texto, Swales (1990) afirma que são os propósitos comunicativos que dão aos textos a sua forma. Bhatia (1993), ao discutir que a relação forma-função dos gêneros textuais, embora corrobore alguns aspectos da definição de Swales (1993), afirma que outros aspectos, como o conteúdo, a forma, o canal ou modo e o interlocutor e, não só o propósito, contribuem

para sua caracterização. Além disso, Bhatia (1993) apresenta uma análise de gênero para o contexto pedagógico do ensino de línguas e aponta a necessidade de identificação do que há de pedagogicamente útil no que se refere à relação entre forma e função, bem como sua relação com o contexto sócio-cultural de produção do texto.

Tendo explicado a fundamentação da organização do quadro abaixo, nas duas colunas da esquerda, listo os gêneros e/ou pré-gêneros textuais de leitura e de produção.

Quadro 3: Objetivos gerais, tarefas e textos de leitura e produção das unidades didáticas.

Tema	Tarefa final	Objetivos	Gêneros de leitura	Gêneros ou pré-gêneros de produção
Processos de Urbanização das cidades: Rio de Janeiro, São Paulo e Salvador	Relato de viagem imaginário sobre algum momento da urbanização de São Paulo, Rio de Janeiro ou Salvador.	Identificar processos de urbanização de cidades brasileiras; Interpretar informações a partir da leitura de mapas; Pesquisar e organizar informações acerca de processos de urbanização de cidades brasileiras; Identificar o modelo de urbanização colonial espanhol e português; Refletir sobre diferentes pontos de vistas sobre os processos de urbanização das cidades latino-americanas; Ler e compreender informações principais de um texto argumentativo; Posicionar-se quanto às ideias de um autor de maneira fundamentada; Ler, compreender e identificar as estruturas de um relato de viagem; Interagir com os colegas por meio de cartões postais; Utilizar informações sobre os processos de urbanização de cidades brasileiras em um relato de viagem imaginário.	-mapas históricos; - sites de museus -artigo de divulgação científica; - trecho escrito de palestra; - trechos do livro Cidades Invisíveis, Ítalo Calvino.	- cartão postal; - relatos orais; - relatos escritos.
Povos Indígenas e Diversidade Linguística no Brasil	Narrativa etnográfica de uma experiência imaginária a partir de uma suposta vivência com alguma comunidade indígena brasileira.	Identificar a diversidade de comunidades indígenas brasileiras; Localizar local de residência das comunidades indígenas brasileiras; interpretar informações a partir da leitura de mapas e tabelas; Pesquisar e organizar informações acerca do modo de vida indígena; Refletir sobre conceitos de plurilinguístico, direito linguístico e política linguística no Brasil quanto às línguas indígenas; Ler e compreender informações principais de leis, cartas, declaração; Ler, compreender e identificar as estruturas de um relato de experiência; Interagir oralmente com os colegas por meio de narrações; Utilizar informações de diversas fontes sobre as comunidades indígenas brasileiras em um relato imaginário de experiência que seja verossímil.	Entrevista impressa; lista de povos indígenas; vídeo sobre metodologia IBGE do censo/povos indígenas; tabela e mapa do IBGE sobre povos indígenas; carta aberta; Declaração dos Direitos Linguísticos; trecho de artigo acadêmico, lei, narrativas etnográficas retiradas de uma dissertação de mestrado.	- escrita de verbete de dicionário; - relatos de experiência; comentário oral a partir da interpretação de dados numéricos e mapas; - escrita de pequenos parágrafos relacionando ideias entre dois textos; - interações orais de sala de aula; - relato de experiência; - narrativa etnográfica escrita; - apresentação oral da narrativa etnográfica (com elementos cênicos: música, objetivos, imagens, etc).
Festas populares	Organização de uma festa São João para comunidade escolar.	Produzir a divulgação de uma festa; Participar em grupos de discussão para organização da festa, preparando uma lista de tarefas por grupo; Apresentar oralmente propostas de organização de uma festa; Identificar características de uma festa de São João: comidas, vestuário, danças, brincadeiras, músicas; Refletir sobre as origens e o significado da comemoração de São João; Ler e compreender músicas sobre as festas de São João; Coletar informações sobre as festas de São João na internet; Interagir com os colegas por meio de bilhetes simples durante um correio elegante.	Músicas; artigos jornalísticos sobre Festa Junina	- glossário de palavras sobre festas juninas; - resumo de informações de textos jornalísticos em uma tabela; - debate sobre origem do forró; - elaboração de cartaz de divulgação e e-mail-convite; - escrita de bilhetes para correio elegante; - pesquisa e planejamento de atividades de festa junina; - planejamento com previsão de custos de uma festa.

As artes nas cidades: Cultura hip hop	Ensaio sobre algum aspecto da cultura hip-hop no Brasil e sua apresentação oral em um seminário.	Identificar aspectos da cultura hip hop no Brasil; Interpretar letras de músicas de rap; Pesquisar e organizar informações acerca de cantores de rap e grafiteiros brasileiros; Identificar aspectos da cultura; Refletir sobre diferentes pontos de vistas sobre o grafite; Ler e compreender informações principais de um texto argumentativo; Posicionar-se quanto às ideias de um autor de maneira fundamentada; Ler, compreender e identificar as estruturas de um ensaio; Organizar um pequeno glossário com termos e gírias a a partir de letras de rap; Interagir com os colega por meio de um debate; Utilizar informações diversas fontes acerca da cultura hip hop no Brasil para redação de um ensaio; Fazer uma leitura em público em um contexto de seminário.	artigo sobre Hip-hop da Wikipédia; documentários, músicas, trecho do livro sobre Hip-Hop, Artigo (ou trecho de artigo) acadêmico sobre Hip-hop, site do Mapa dos Graffiti, Blog sobre Graffiti, áudio da matéria sobre Mapa dos Graffiti	- lista de manifestações da cultura hip-hop de conhecimento dos discentes; - registro de informações coletadas sobre músicas e músicos em sites especializados; - escrita de pequenos parágrafos relacionando ideias de textos distintos.
--	--	--	--	---

Por se tratar de falantes de línguas próximas, os gêneros de leitura, em geral, são mais complexos que os gêneros de produção. É possível perceber, pela organização didática das sequências na perspectiva dos gêneros textuais de leitura e produção, que há unidades menos desafiadoras que outras. Na unidade *Festas Populares*, por exemplo, está prevista a leitura de gêneros jornalísticos e músicas e a produção de pequenos textos como bilhetes e convites, listas de itens, etc. Por isso, a unidade estaria mais adequada a estudantes iniciantes no estudo da língua. Nas unidades *Povos indígenas e diversidade linguística no Brasil* e *Processos de Urbanização das cidades: Rio de Janeiro, São Paulo e Salvador* está prevista a escrita de relatos, ou seja, um texto um pouco mais elaborado que bilhetes, convites, etc. Além disso, os textos de leitura são também mais desafiadores, uma vez que há artigos de divulgação científica, trechos de livros literários, leis, carta-aberta, declaração de direitos, etc. As demais unidades, *Brasil e ciência: saúde e produção científica* e *As artes na cidade: cultura hip-hop* desafiam mais ainda a produção escrita em língua adicional do estudante, uma vez que lhe será pedida a escrita de gêneros mais próximos aos acadêmicos como resenha e ensaio.

6. Considerações finais

Neste trabalho, problematizei diferentes aspectos relacionados ao ensino de português para falantes de espanhol, especialmente no contexto universitário da UNILA. Apresentei alguns resultados de pesquisa sobre o contexto de ensino de

português na UNILA, assim como os dados do projeto editorial para produção de um material didático para o contexto de ensino de português de instituições que fazem parte da Rede Brasileira de Ensino no Exterior na América Latina, para contextualizar e justificar algumas escolhas teórico-metodológicas durante o processo de elaboração de um material didático para o ensino de português. Revisitei alguns trabalhos clássicos, como o de Lombello et al (1983), por exemplo, em busca de diretrizes para escrita do material.

De forma geral, apoio-me em alguns resultados de pesquisa tanto sobre o contexto de ensino da UNILA quanto sobre outros contextos de ensino de português para falantes de espanhol, para organizar uma proposta de material didático que oferece oportunidades dos estudantes aprofundarem seus conhecimentos sobre variados temas de potencial interesse do público universitário ou pré-universitário latino-americano, ao mesmo tempo em que o material fomenta o desenvolvimento da leitura de textos mais complexos, ou seja, de domínio técnico-científico, por meio da leitura extensiva em português, e também oferece a organização de um processo de escrita por meio do qual o discente pode receber um retorno detalhado sobre o que é capaz de fazer e o que pode ser melhorado em termos de interação escrita em língua portuguesa. Optei pela organização de uma metodologia de natureza comunicativa, de forma que a tarefa norteia uma sequência modular de atividades didáticas com uma temática comum, previamente selecionada por professores de português que atuam nos Centros Culturais Brasileiros na América Latina e que, ao mesmo tempo, pode ser apropriado ao contexto de ensino de português da UNILA.

O material apresentado encontra-se em fase de pilotagem e uma das limitações do material já identificadas durante o processo de teste do material é o espaço para a sistematização de aspectos da forma linguística. O lugar na reflexão metalinguística, para falantes de línguas próximas em um material cuja progressão

das atividades está fundamentada na complexidade de textos de leitura e escrita é algo que precisa ser mais bem explorado e explicitado no material.

Embora o trabalho limitou-se a uma discussão teórico-metodológica sobre a elaboração de um material didático específico, espera-se que o artigo contribua para o debate acerca do ensino de português para os falantes de espanhol.

Referências bibliográficas:

ALVAREZ, M. L. O. A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS, 2012. Salvador. **Anais...**Bahia: UFBA, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. **Manual do Candidato do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros**. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/manual/2012/manual_examinando_celpebras.pdf Acesso em 02 nov. 2015

BHATIA, V. K. **Analyzing genre: language use in professional settings**. Londres: Longman, 1993.

CARVALHAL, T. P. **Avaliação de Política e Planejamento da Linguagem: um estudo sobre os efeitos de um projeto de integração regional**. 2017. 150f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem). Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, 2017.

CHRISTÓFOLO, J. E.; GONÇALVES, A. M. Internacionalização do ensino superior na Colômbia. IN: MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES DO BRASIL. **Mundo afora: políticas de internacionalização de universidades**. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 2012. 88-97 p.

CORDEIRO, E.; WATANABE, Y. No caminho da internacionalização: desafios e oportunidades do ensino superior na Argentina. IN: MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES DO BRASIL. **Mundo afora: políticas de internacionalização de universidades**. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 2012. 18-27 p.

DINIZ, L. R. A.; STRADIOTTI, L. M.; SCARAMUCCI, M. V. R. Uma análise panorâmica de livros didáticos de português do Brasil para falantes de outras línguas. IN: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. 265-304p.

DINIZ, L. A. Política Linguística do Estado brasileiro para a divulgação do português em países de língua oficial espanhola. **Trabalho de Linguística Aplicada**, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, vol.51, n. 2, jul./dec. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132012000200009&script=sci_arttext
Acesso em: 02 nov. 2015

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

GUIZZO, A. et al. **Projeto para a produção de material didático de Português Língua Adicional em contexto de integração da América Latina**. UNILA: Foz do Iguaçu, 2014.

LIMA, E. E. O. F.; IUNES, S. A. **Falar... ler... escrever... português: um curso para estrangeiros**. Livro-Texto. São Paulo: EPU, 2000

LOMBELLO, L. C.; EL-DASH, L. G.; BALEEIRO, M. A. Subsídios para a elaboração de material didático para falantes de espanhol. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 1, 1983.

LONG, M. H. Methodological principles for language teaching. In: LONG, M. H.; DOUGHTY, C. J. **The handbook of language teaching**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2011, 373-397 p.

MUNOZ, A. M. E. **Mutual intelligibility in the plurilingual context of the University of Latin-American integration: experiences, contact and plurilingual interaction**. 2016. 271 f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem). l'École Doctorale Langues, Littératures et Sciences Humaines, Université Grenoble Alpes/Universidade Federal do Paraná, 2016.

NORRIS, J. M. Task-based Teaching and Testing. In: LONG, M. H.; DOUGHTY, C. J. (Orgs.). **The handbook of language teaching**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009, 578-594 p. <https://doi.org/10.1002/9781444315783.ch30>

RODEA, M. C. A cultura invisível: elementos de variação em contextos de ensino de português para falantes de espanhol no Brasil. IN: WIEDEMANN, L.; SCARAMUCCI, M. V. R.; **Português para falantes de espanhol: ensino e pesquisa**. São Paulo: Pontes, 2008.

SCARAMUCCI, M. V. R. O Projeto Celpe-Bras no Âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P (Org.)

Português para Estrangeiros Interface com o Espanhol. 2.ed. Campinas: Pontes, 2001, 77-90 p.

SCARINO, A. Language assessment literacy as self-awareness: Understanding the role of interpretation in assessment and in teacher learning. **Language Testing**, v. 30, n. 3, p. 309-327, 2013. <https://doi.org/10.1177/0265532213480128>

SCHOFFEN, J. **Palestra durante evento de correção de itens do exame Celpe-Bras.** Brasília, 2012.

SWALES, J. M. **Genre Analysis:** english in academic and research settings. 13^a ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 1-82 p.

TARAS, M. De volta ao básico: concepções e processos de avaliação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 5, n. 2, jul/dez, p. 123-130, 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.uepg.br> Acesso em: ago. de 2017.

Artigo recebido em: 16.10.2017

Artigo aprovado em: 01.12.2017