

ENSINANDO A LÍNGUA PORTUGUESA NUM CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE TRADUTORES CHILENOS: O 'FÁCIL' E O 'DIFÍCIL' DA LÍNGUA META A PARTIR DE UMA ANÁLISE CRÍTICA DE TRÊS RECURSOS DIDÁTICOS

TEACHING THE PORTUGUESE LANGUAGE IN A CONTEXT OF FORMATION OF CHILEAN TRANSLATORS: THE 'EASY' AND THE 'DIFFICULT' OF THE TARGET LANGUAGE BASED ON A CRITICAL ANALYSIS OF THREE DIDACTIC RESOURCES

Ana Laura dos Santos Marques*
ana.marques@usach.cl

O objetivo deste artigo é examinar três materiais didáticos usados em diferentes disciplinas da área de português na formação de tradutores universitários do par espanhol-português. Para isso, relacionamos algumas das características que marcam a cultura de aprender do nosso contexto e as articulamos com os estudos amplamente difundidos da área de Português como Língua Estrangeira (PLE) a hispanofalantes (Almeida Filho 1995; 2004; Ferreira 1998; Júdice 2005; 2013; Mendes 2011). Seleccionamos três variáveis para a discussão apresentada: *i.* a necessidade de desenvolver a proficiência em português nos âmbitos comunicativo e disciplinar; *ii.* o conhecimento moveção (Almeida Filho 1995) dos estudantes hispanofalantes, levando-os a não perceber as particularidades que diferenciam as duas línguas e que os deriva a confiar na 'facilidade' de produzir o português; *iii.* os recursos didáticos para abordar a língua portuguesa para a formação dos tradutores. Assim, identificamos na cultura de aprender dos estudantes o 'fácil', relacionado com a compreensão, e o 'difícil', relacionado com a recorrência de um ensino baseado na gramática. Os materiais apresentados orientam a nossa reflexão sobre as habilidades de produção oral e escrita esperada dos nossos estudantes em termos de conhecimento da língua e da prática com os gêneros textuais requeridos pelo curriculum universitário.

Palavras-chave: Português para hispanofalantes. Aprendizagem de PLE em contextos universitários. Recursos didáticos.

The objective of this article is to examine three didactic materials used in different university courses of Portuguese language for translators of the Spanish-Portuguese pair. To that end, we have related some characteristics that mark the learning cul-

* Universidad de Santiago de Chile, Chile.

ture of our context and articulate them with the widely disseminated studies of the Portuguese as Foreign Language (PLE) area to Spanish speakers (Almeida Filho 1995; 2004; Ferreira 1998; Júdeice 2005; 2013; Mendes 2011). We selected three variables for the discussion presented: *i.* the need to develop proficiency in Portuguese in the communicative and disciplinary fields; *ii.* the unskilled knowledge (Almeida Filho 1995) of Spanish speakers, leading them to not perceive the peculiarities that differentiate the two languages and that leads them to trust in the 'easy' of producing Portuguese; *iii.* the didactic resources to approach the Portuguese language for the training of translators. Thus, we identify in the students' learning culture the 'easy', related to understanding, and the 'difficult' related to the recurrence of grammar-based teaching. The materials presented guide our thinking on the oral and written production skills expected of our students in terms of language knowledge and practice with the textual genres required by the university curriculum.

Keywords: Portuguese for Spanish speakers. Learning PLE in the university contexts. Didactic resources.



1. Introdução

O ensino de português a hispanofalantes, desde a década de 1990, vem sendo tema de interesse por diversos pesquisadores da área. Os trabalhos acadêmicos que vinculam o português e o espanhol estão associados com a discussão de uma variedade de estilos, abordagens, recursos didáticos e propósitos de seu ensino e aprendizagem. Amplamente difundidos são os trabalhos que consideram a proximidade linguística, a intercompreensão imediata (Almeida Filho 1995; 2004) e as transparências e opacidades entre os dois sistemas que se dão nas situações comunicativas (Júdeice 2002). Ademais, muitas dessas pesquisas problematizam a aprendizagem da língua portuguesa abordando aspectos relativos à fonética, à gramática e à pragmática (Grannier 2002; 2004; Koiker & Flanzer 2004) e relatam experiências de instituições de educação superior com a promoção de cursos do português como língua estrangeira (PLE) ou adicional (PLA)¹ tanto para estudantes como para a formação de professores (Cunha & Santos 2002)

¹ Consideraremos, neste trabalho, o termo língua estrangeira como a língua aprendida em contextos sistemáticos de sala de aula, quando os seus aprendizes, em geral, possuem um referencial linguístico comum e não estão expostos em todas as suas interações diárias à língua meta (Kecskes & Papp 2009). O termo 'língua adicional', proposto por Schlatter e Garcez (2012),

As necessidades linguísticas específicas dos estudantes hispanofalantes foram referidas entre no fim da década de 1990 e nos inícios dos anos 2000 por trabalhos desenvolvidos no contexto brasileiro que problematizavam a compreensão mútua entre os usuários de português e de espanhol (Almeida Filho 1995; 1999; Fernández-Rodríguez 1998; Ferreira 1998; Grannier 2002; Júdice 2000; 2002). Nessas pesquisas, era notória a preocupação com o desenvolvimento de metodologias que considerassem ampliação da competência sócio-cultural (Júdice 2002; 2013; Mendes 2011; Ortiz-Álvarez 2002) e suas conexões com os requerimentos da formação de professores (Cunha & Santos 2002; Dell’Isola 2005) de modo a evidenciar sua habilidade de incorporar em sala de aula os diversos usos da língua que os falantes imprimem em suas expressões diárias. Quanto às temáticas relacionadas com a produção de materiais didáticos (Mendes 2011; Ortiz-Alvarez 2011; Paraquett 2011), encontram-se referidas experiências tanto à utilização de materiais autênticos em sala de aula quanto à produção de materiais específicos para públicos específicos. Acerca da avaliação (Dell’Isola 2014; Furtoso 2011; Scaramucci 1998; 2016), há uma variedade de pesquisas que enfocam o exame para a obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para estrangeiros do Brasil.

Há pelo menos duas décadas, todas as referidas temáticas são ainda temas de discussão, ressaltando que o ensino de línguas próximas, como é o caso do português e do espanhol, deve receber uma atenção especial com relação aos requerimentos que o público aprendiz impõe aos contextos de aprendizagem. Nesse sentido, sem perder o foco de que o objetivo principal de todo processo é saber a língua e saber expressar-se nela (Dell’Isola 2005, p. 13), espera-se que os aprendizes hispanofalantes se conscientizem sobre as diferenças e semelhanças entre o espanhol e o português, podendo, dessa forma, mostrar um progresso rápido não somente em termos de compreensão – o português sempre caracterizado como ‘fácil’ – mas também em termos de produção – quando falar/escrever português é ‘difícil’ – a partir do contato com textos orais e escritos presentes em recursos didáticos adequados às diversas situações de interação levadas à sala de aula.

Para apresentar a nossa proposta, partimos do princípio de que todo ensino de línguas obedece a propósitos específicos relacionados com o contexto, com os estudantes e com as expectativas de aprendizagem (Kelm

é também empregado neste artigo como referência ao processo em que um usuário decide adicionar línguas(s) ao seu repertório. Como o contexto apresentado nas discussões a seguir se refere ao ensino de português em um país hispanofalante cujos aprendizes escolhem o seu estudo com fins profissionais, consideramos que os dois termos caracterizam a nossa descrição.

2004). Nesse sentido, identificamos o nosso rol de acordo com Kelm (2004, p. 195), pois devemos articular experiências de aprendizagem que permitem a esses estudantes identificar quais são os requerimentos linguísticos de sua área de atuação profissional ou área de interesse quanto ao desenvolvimento de suas habilidades. Por isso, neste trabalho consideramos as especificidades do ensino de PLE a hispanofalantes num contexto universitário de formação de tradutores. Nosso objetivo é examinar três materiais didáticos usados em três diferentes cursos da área de português na formação de tradutores, ao mesmo tempo em que identificamos os potenciais desafios que tanto professores quanto estudantes enfrentam ao desenvolver seus conhecimentos linguísticos. Conhecimentos esses que são moveções (Almeida Filho 1995), dada a rapidez com que os hispanofalantes desenvolvem a compreensão na língua portuguesa (e vice-versa, no caso dos lusófonos aprendendo espanhol) e o modo complexo com que tentam produzi-la.

Em nosso trabalho, reconhecemos as implicações teóricas para o ensino de vocabulário, pronúncia, sintaxe e contexto tanto no plano da compreensão como na produção da língua meta. Validamos a necessidade do desenvolvimento da competência sócio-cultural em cada aula e do uso de recursos didáticos com selo próprio, isto é, resultantes de uma análise consciente de um contexto de ensino e aprendizagem que demanda tal recurso. Assumimos que a avaliação de aprendizagem de PLE a hispanofalantes deve basear-se em pautas adequadas, orientadas a medir o que se pode efetivamente observar no seu progresso linguístico, no domínio de gêneros conectado com o contexto e com as atividades didáticas realizadas. É por tudo isso que pretendemos refletir acerca dos desafios implicados no domínio das habilidades comunicativas e disciplinares no desenvolvimento linguístico dos tradutores do par espanhol-português: a construção de uma abordagem que contempla o estudo da gramática e da metalinguagem esperada para esses futuros profissionais em paralelo à possibilidade de promover experiências de uso da língua com materiais autênticos.

Estruturalmente, organizamos nosso artigo em quatro seções. Na primeira, ao caracterizarmos o nosso público, estudantes universitários de tradução no par linguístico português espanhol, discorreremos sobre o ensino de PLE a falantes de espanhol com especial destaque para o nosso contexto no Chile. Na segunda, dedicamo-nos a descrever os requerimentos curriculares que norteiam o ensino e o planejamento das disciplinas e ao emprego de recursos didáticos específicos. Na terceira seção, problematizamos três recursos didáticos que fazem parte das disciplinas Comunicação Oral em Língua Portuguesa, Gramática Contrastiva Português-Espanhol

e Produção escrita em Língua Portuguesa II. Na quarta e última seção, tecemos algumas considerações finais que, de modo particular, nos caracterizam e, ao mesmo tempo, apresentam pontos de encontro com outros contextos de ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

2. Considerações sobre o ensino de PLE a hispanofalantes: o contexto do Chile

A língua portuguesa como disciplina acadêmica encontra espaço no contexto de formação de tradutores da *Universidad de Santiago de Chile* desde o ano 2000. Esta ainda é a única instituição chilena a oferecer uma graduação em português, dado que nas demais universidades e centros de formação técnica as áreas de extensão e cursos de idioma livres ou optativos reúnem a oferta principal dessa língua ao público chileno. No caso da graduação com habilitação em Tradução, seu impulso e sua presença deveu-se à emergência das relações comerciais derivadas da criação do Mercosul – ainda que o Chile tenha uma política de seleção de alguns pontos dos acordos propostos por Argentina e Brasil, países líderes do bloco – e pelo apoio direto do governo português por meio da criação do Leitorado do Camões, Instituto da Cooperação e da Língua. Com a presença de um leitor de língua portuguesa e com um desenho curricular inicial que propunha um enfoque nos estudos da língua e nos estudos da tradução, a busca por professores com a formação e a experiência necessárias para dedicar-se à área de português foi (e ainda é, quase duas décadas depois de sua implementação) um desafio. Esse fato se deve a dois fatores. O primeiro deles é a ausência de uma política de promoção da língua portuguesa no país, o que nos leva, ao segundo fator: tornam-se pouco viáveis projetos de longo alcance na área de formação de professores de PLE/PLA.² Sendo assim, os professores atuantes no contexto universitário chileno possuem sua formação em cursos de Letras e afins no Brasil e na América Latina. Para alguns desses professores houve a possibilidade do contato com área de língua portuguesa como língua adicional ou como língua estrangeira, porém grande parte da capacitação que receberam se baseou fundamentalmente nos preceitos da abordagem comunicativa ou ficou concentrada nas particularidades do ensino de uma

2 O Chile foi aceito como país observador pela Comunidade dos Países de Língua Portuguesa no mês de julho de 2018. Diante dos compromissos de política de difusão da língua portuguesa assumidos pelo país, possivelmente a formação de professores de português ganhará impulso nos próximos anos.

segunda língua (o ensino de português para estrangeiros que ocorre no Brasil, por exemplo). Para inserir-se no contexto de formação de tradutores de PLE/PLA a hispanofalantes, esses professores precisaram/precisam considerar uma série de especificidades, tendo como objetivo principal incrementar, por não dizer, desafiar, as habilidades de produção dos estudantes já que todo o conteúdo lhes parece ‘fácil’ e repetitivo no plano da compreensão. Conhecimentos específicos e didáticas adequadas são requeridos, ao mesmo tempo em que as particularidades dos processos de ensino e aprendizagem de hispanofalantes mantêm-se vigentes:

- nos conhecimentos linguísticos compartilhados: a coincidência parcial entre os sistemas em desenvolvimento, português e espanhol – considerando-se também a aprendizagem contínua de gêneros na língua materna (Bakhtin 2003) – a qual gera o conceito de conhecimento movediço (Almeida Filho 1995), isto é, uma falta de clareza na percepção das diferenças entre as duas línguas, e
- no plano da produção: o aprendiz possui uma capacidade de comunicação imediata, derivada da compreensão mútua entre sua língua, o espanhol, e a língua em aprendizagem (Alonso Rey 2005).

As implicações dessas características no contexto da formação de tradutores são comuns a todos os processos de ensino e aprendizagem de PLE a hispanofalantes. Isso quer dizer que os professores irão conviver com a presença de alguns elementos da LM dos estudantes que não são identificadas por esses últimos como pertencentes à sua língua. Ferreira (1998) afirma que, na produção oral dos aprendizes hispanofalantes, escuta-se o uso do espanhol com algumas marcas do português. Segundo esta pesquisadora, reconhece-se facilmente uma produção mista, resultante de uma interlíngua funcional, tendo em vista os objetivos das diferentes situações de comunicação. Inclusive, é fato que, fora dos domínios acadêmicos, o termo *portuñol* seja bastante certo na caracterização de um processo de comunicação imediato. Para Almeida Filho (1995, 2004), esta produção é reveladora da falta de clareza na percepção dos domínios desse par linguístico.

Se pensamos nas dificuldades do ensino e da aprendizagem geradas pela compreensibilidade mútua para a formação de tradutores, quando a comunicação eficaz e o domínio de um par de línguas consistem em ferramentas de trabalho, deveríamos esperar que esta resultasse em uma produção mais consciente em termos de desempenho linguístico desse público ao longo de

sua formação universitária. O que se nota, entretanto, é que a capacidade de compreensão conforma um espaço de segurança em que os aprendizes se sentem aptos a e podem, desde os primeiros contatos com o idioma, correr riscos e expor-se na língua meta. Finalmente, o resultado observado é uma produção emergente e intermediária entre os dois sistemas que deve ser trabalhada em cada semestre, por meio de projetos, disciplinas e atividades universitárias. Nesses casos, a problematização recai sobre os recursos didáticos específicos que vão sendo desenvolvidos e testados pelos próprios professores em busca de reconfigurações de conteúdos para apresentar a língua meta, cujos limites tão opacos (Júdice 2005) em relação ao espanhol precisam ser traçados com a finalidade de um maior conhecimento/uso profissional: a tradução. Nesse caso, facilidades e dificuldades dos aprendizes são abordadas por meio do conhecimento metalinguístico e da prática da língua.

Um dos estudos que aborda o mito da facilidade na aprendizagem de português a falantes de espanhol foi desenvolvido por Alonso Rey (2005). Segundo essa autora, é um fato que os aprendizes hispanofalantes são capazes de reconhecer sons, palavras e organizações sintáticas da língua portuguesa coincidentes com sua língua materna e, por isso, tendem a não se ver impedidos de produzi-la. As fronteiras entre as duas línguas não estão completamente definidas, gerando um reconhecimento rápido dos aspectos que podem ser deixados de lado com a finalidade única de produção de sentido em uma interação informal. Isso contribui para gerar o mito da facilidade: aprender português será mais fácil que aprender outra língua. Para Alonso Rey (2005), a explicação para esse fenômeno provém de um estudo de base gerativista que o denomina como ‘estágio zero’. Segundo essa teoria, o ponto de partida para aprender a língua meta parte do conhecimento da língua materna ou primeira língua. Assim, o indivíduo é capaz de associar as formas das duas línguas porque é capaz de formular hipóteses de identidade e reconhecer alguns elementos linguísticos familiares “que ouviu ou leu em algum momento de sua vida” no processamento dos dados para a compreensão. Tal hipótese teorizada por Alonso Rey (2005) merece ser retomada como objeto de pesquisas que relacionem a aprendizagem de PLE e teorias sócio-cognitivas em Linguística. No entanto, estamos seguros de que não é somente em nosso contexto de ensino e aprendizagem de PLE/PLA no Chile que os professores devem ter escutado em algum momento que determinado material/aula é fácil e desnecessário para os falantes de espanhol.

3. Recursos didáticos específicos ou abordagens específicas: requerimentos curriculares da formação de tradutores

Trabalhar com PLE para hispanofalantes em um contexto universitário de formação de tradutores significa promover o uso da língua nos níveis formal, informal, oral, escrito, visual-não-verbal (Marques 2016) em paralelo às etapas de descrição gramatical e análises textuais. Os resultados de aprendizagem esperados para esses estudantes vão além de usar a língua apropriadamente em situações comunicativas variadas, pois espera-se que sejam capazes de articular as dimensões pragmáticas, e interculturais em suas traduções. Apropriadamente significa, para nosso contexto, entender, por meio de diferentes processos analíticos, que há uma fronteira entre espanhol e português invisível e nem sempre necessária nos contatos breves entre os usuários dos dois sistemas, mas que para a compreensão e difusão de textos de gêneros variados é desejada. Trata-se de uma forma de mediação intercultural promovida pela tradução em que podemos tomar as ideias de “interculturalidade” desenvolvidas por Mendes: a língua é “ponto de partida” para construir as relações entre “sujeitos/mundos culturais” (Mendes 2011, p. 140).

Quais recursos didáticos usamos para promover esse tipo de conhecimento linguístico esperado, requerido pela formação universitária, com limitações de tempo, com conteúdos pré-estabelecidos e necessidades específicas? A realidade do nosso contexto não é diferente da realidade de qualquer outro contexto de ensino de português para falantes de espanhol (ou mesmo de contextos de ensino de PLE/PLA a outros públicos), pois sabemos que encontrar recursos didáticos que coincidam teórica ou metodologicamente com as motivações, interesses e objetivos de um determinado programa é uma tarefa sem resultados concretos (Marques 2016). Para Almeida Filho (2013, p. 13) esta é uma ideia ainda muito frequente de cursos de língua com materiais e instruções completos, sem que o professor e os alunos precisem empenhar-se para finalizá-los de acordo com os contextos reais em que se situam.

Sem desmerecer a diversidade de livros didáticos disponíveis no mercado editorial, alguns deles específicos para o público hispanofalante aprendiz de português, o professor de PLE/PLA deve estar consciente de sua utilização em sala de aula e das implicações que seu uso acarretará para o ensino. Características culturais, exigências editoriais, aspectos pedagógicos e embasamento teórico acerca do que é uma língua e do que é ensinar essa língua estão em todas essas produções. Em uma análise crítica acerca

dos livros didáticos para o ensino de PLE, Dell'Isola (2012) propõe critérios teórico-metodológicos que professores deveriam usar para uma avaliação desses manuais de ensino, considerando, por exemplo, a análise dos textos presentes na obra – variedade de gêneros ou usos da língua que representam – e propostas de trabalho com as habilidades de produção oral e escrita. Desde a nossa experiência e tomando em conta o nosso público hispanofalante, acrescentamos que entre os critérios definidos por Dell'Isola (2012) para a escolha de um livro didático de PLE/PLA deveriam estar a quantidade e a variedade de situações de produção linguística que incluam o foco na forma da língua, os contrastes implícitos ou explícitos entre as duas línguas e a possibilidade de esses recursos serem trabalhados de forma autônoma pelos estudantes para a sistematização dos conteúdos analisados em sala de aula.

Seja por meio de livro didático, seja por meio de materiais criados pelo professor e levados à sala de aula, o texto é o ponto de partida de todas as aulas de PLE/PLA. A busca por textos orais, autênticos ou elaborados para as diferentes aulas de língua portuguesa, em princípio, constitui uma tarefa simples para os docentes, pois esses encontram-se disponíveis para representar diversas formas de interação com o uso da língua. Porém, sua apresentação ou utilização em sala dependem das habilidades e das experiências dos professores para gerar compreensão e ação por meio desses recursos, como destaca Júdice (2005; 2013). Para esta autora, desde a década de 1980, já era notória a tentativa de levar à aula de PLE/PLA materiais autênticos, ainda que o aproveitamento desses ficasse reduzido a exemplificações de aspectos gramaticais ou, de forma ilustrativa, de alguma característica cultural. Dando continuidade a suas pesquisas, quase uma década depois dessas constatações, Júdice (2013) ratifica que a variedade de gêneros textuais empregados em contextos de ensino e aprendizagem de PLE/PLA pode desencadear uma série de ações, reflexões em e sobre a língua meta. Ao exigirem compreensão e ação, o uso de textos para o ensino de PLE/PLA fomenta o desenvolvimento de “ações de linguagem”, nos termos de Júdice (2013). Para isso, espera-se o desenho de atividades de leitura e de escrita que também requeiram dos estudantes seus esforços de compreensão para agir em produções linguísticas específicas. Nessas produções, é a abordagem, mais que o material, que possui um rol protagonista, já que serão tarefas dos aprendizes conseguir apreender e selecionar as informações, captar as redundâncias e entender as regras de usos e reconhecer as intenções comunicativas dos textos e saber o que fazer a partir delas. Trata-se, por certo, de um trabalho de letramento (Marcuschi 2011; Soares 2004) que

perpassa o desenvolvimento da língua materna e da língua estrangeira em aprendizagem. Dadas as conexões possíveis entre as duas línguas e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita que estão implicados para a consecução das referidas tarefas, a relação entre espanhol e português vai além dos aspectos mais concretos de semelhanças entre as duas línguas.

O ensino de PLE/PLA para hispanofalantes – contexto de não imersão – lança mão de um recurso poderoso para opacar a aparente facilidade que a aprendizagem da língua implica. Se, em termos de compreensão, os aprendizes são capazes de desenvolver-se muito rapidamente já nos primeiros contatos com o português, na produção – falar e escrever – essa facilidade já não é tão evidente devido à quantidade de aspectos gramaticais específicos da língua portuguesa que devem ser aprendidos. Eis então a solução encontrada por muitos docentes: a língua portuguesa passa a ser ‘difícil’ quando se tenta abordar o conteúdo desde o ponto de vista gramatical. Os professores preparam seus materiais em torno de tópicos gramaticais, ressaltam a complexa nomenclatura e as abstratas definições da gramática tradicional e, assim, finalmente, o português se torna uma língua difícil para os hispanofalantes. Junte-se a isso uma das características comuns do ensino de uma língua estrangeira – um enfoque que parte, normalmente, pelas estruturas da língua meta e que, pouco a pouco, deveria gerar “fluência conceitual”, isto é, o conhecimento de como a língua meta reflete em suas estruturas conceitos ou significados (Kecskes & Papp 2009, pp. 9-10). Esse fato marca o que podemos entender por “cultura de aprender” e “cultura de ensinar” línguas (Barcelos 1995). Essas temáticas já foram objeto de estudo de Marques e Pereira Diniz (2018) no contexto chileno. As autoras apresentam a forte conexão existente para os estudantes quanto a aprender uma língua e aprender a gramática dessa língua. Dessa forma, criam expectativas sobre o que devem estudar e qual conteúdo é relevante para aprender. Esses estudantes veem como pouco úteis ou práticas as disciplinas que exigem muitas tarefas de compreensão e produção de textos, ao passo que valorizam a metalinguagem e o uso da gramática como recurso para a aprendizagem da língua.

Considerando o texto como base dos recursos didáticos e a complexidade de desenvolver abordagens específicas para o adequado aproveitamento desses em sala de aula de PLE/PLA para hispanofalantes, na seguinte seção exemplificamos três materiais didáticos que fazem parte de três disciplinas da formação universitária de tradutores. Nossa intenção é discutir sobre as possíveis convergências que o nosso contexto de ensino de portu-

guês a hispanofalantes poderia apresentar com relação a outros contextos diferentes do nosso.

4. Três recursos didáticos

Os recursos apresentados nesta seção ressaltam a intenção dos professores, baseados nos programas das disciplinas e no contexto acadêmico em que atuam, de reunir um conjunto de atividades que ora enfocam os usos da língua, ora enfocam as formas da língua portuguesa. Dessa forma, com a prática dessas atividades criam-se situações de aprendizagem que permitem aos futuros tradutores compreender e produzir ações de linguagem. Trata-se de uma forma de abordar as especificidades do nosso contexto, as quais compreendem o trabalho com a língua portuguesa para hispanofalantes num contexto universitário cujo foco é a formação de tradutores. Para a discussão proposta a seguir, destacamos três disciplinas da área de língua portuguesa: Comunicação Oral em Língua Portuguesa, obrigatória para os estudantes de 4º período, com carga horária de quatro horas e meia (cronológicas) por semana; Gramática Contrastiva Português-Espanhol, obrigatória para os estudantes de 5º período com carga horária de tres horas (cronológicas) por semana; Produção Escrita em Língua Portuguesa, obrigatória para os estudantes de 5º período, com carga horária de três horas (cronológicas) semanais.

Os materiais analisados a seguir, bem como os comentários dos professores acerca do aproveitamento das disciplinas pelos estudantes, foram disponibilizados pelos mesmos professores por meio de seus relatórios semestrais de atividades, os quais são compartilhados com toda a área de língua portuguesa. Os comentários e avaliações dos estudantes foram retirados do sistema de avaliação de disciplinas da *Universidad de Santiago de Chile* (instrumento conhecido como *Encuesta en el Aula*, a cargo da instituição), nos meses de outubro de 2016 e abril de 2017.

Algumas considerações acerca da organização curricular para a formação em tradução devem ser aclaradoras do nosso contexto. A área de língua portuguesa contempla 13 disciplinas relacionadas com língua, gramática, produção de textos oral e escritos. Os alunos optam pela habilitação em língua portuguesa ao final do primeiro ano de estudos, sendo que o ingresso à universidade corresponderá, para quase a totalidade dos estudantes ao primeiro contato com a língua portuguesa. O número de estudantes que ingressa ao curso de tradução no primeiro ano é de aproximadamente

45 alunos. Como a única língua estrangeira obrigatória no ensino fundamental e médio no país é o inglês (com poucas exceções de escolas bilíngues em alemão, francês e italiano), para esses estudantes que escolheram estudar tradução será a primeira vez que tomarão contato com o idioma e, caso queiram especializar-se nele, dedicarão 5 anos de estudos à língua e aos estudos teóricos e metodológicos da tradução. É por essa razão que as disciplinas introdutórias, Língua Portuguesa I e Língua Portuguesa II estão fundamentadas no desenvolvimento de habilidades comunicativas básicas, com atividades controladas na produção oral e escrita e com um forte componente de compreensão oral e escrita, de modo que os estudantes se conscientizem acerca das formas da língua. Disciplinas da área de espanhol, como produção de textos orais e escritos e linguística serão obrigatórias durante o processo de formação desses estudantes, bem como o estudo da língua inglesa – língua e tradução. Caso não escolham a língua portuguesa, poderão optar pela graduação em língua japonesa (língua e tradução) ao final do primeiro ano na universidade. O número de estudantes de cada uma das graduações – português e japonês – gira em torno dos 120.

4.1. Comunicação oral em português

Esta disciplina teve início com o novo desenho da grade curricular do curso de Tradução no ano 2013. Sua estrutura compreende três encontros semanais, com a duração de noventa minutos cada um. Sua proposta nasce com o fim de apoiar o desenvolvimento da língua portuguesa quanto à produção oral no nível intermediário de aprendizagem (nível B1-B2, segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas). O programa desse curso o descreve como uma prática linguística, considerando aspectos da prosódia, da fonética e dos contextos de uso da língua. A metodologia prevista estipula que a interatividade entre professor e alunos privilegia atividades comunicativas a partir da compreensão de textos de diferentes gêneros, em diferentes suportes.

Ao ser o texto a base das interações levadas à sala de aula, uma das unidades didáticas analisadas na referida disciplina contemplava o seguinte material:



Figura 1. Material Comunicação Oral – O poder de um boato³

O texto é explorado partindo-se da pergunta: Você sabe a diferença entre boato e fofoca em língua portuguesa?

As atividades que seguem partem pela pesquisa nos dicionários disponíveis (alguns alunos usam seus aparelhos de telefone celular) e derivam na conversa sobre os termos. O professor sistematiza as informações dos alunos e promove um jogo de fofocas e boatos entre os estudantes. Logo depois de praticarem, a discussão se centra em notícias de jornais falsas e em artigos de opinião sobre fama e celebridades. Para essas leituras, atividades se centram na compreensão de vocabulário e de expressões desconhecidas. Finalmente, chegam à tarefa comunicativa: a proposta de criação da pauta de um programa de fofocas na televisão. O roteiro da tarefa inclui a pesquisa na internet de programas existentes em português, a elaboração de um glossário e a utilização dos conceitos boato e fofoca. A apresentação oral do projeto para os colegas deve ter a duração de 12 minutos. Há uma pauta que orienta o desenvolvimento do projeto, bem como a sua avaliação em sala.

³ Fonte: Disponível em: http://1.bp.blogspot.com/iHC4mH2_rc/U4PP2TuMZOI/AAAAAAAAAwg/zMK3PH7p3MA/s1600/boataria.jpg

Como se observa, a unidade didática promove o uso da língua portuguesa no plano comunicativo. Em geral, a pronúncia dos estudantes é trabalhada por meio de correções e autocorreção, valendo-se dos recursos digitais disponíveis – os gravadores de voz dos aparelhos de celulares dos estudantes. A metodologia de trabalho na disciplina inclui fortemente a participação dos alunos nas atividades propostas, tal como se observa na descrição feita. É importante destacar que não somente nessa disciplina são trabalhados aspectos da oralidade. As disciplinas de língua portuguesa abordam a prática dessa habilidade em todos os níveis de aprendizagem. Os professores que trabalham ou já trabalharam em Comunicação Oral em Língua Portuguesa relatam as mesmas dificuldades: pouca participação em sala, pouco interesse pela disciplina, presença irregular dos estudantes nas atividades não associadas a notas. Os estudantes alegam, nas avaliações semestrais relacionadas com os professores e com a disciplina em si que não percebem muitas conexões entre o conteúdo e o desenvolvimento da língua portuguesa, pois as atividades são fáceis e somente “usam a língua portuguesa”.

4.2. Gramática contrastiva português-espanhol

Esta disciplina enfoca os estudos da gramaticais em língua portuguesa, considerando a gramática tradicional e a gramática descritiva. Além disso, conforma-se no marco dos estudos da análise contrastiva, apresentando os conteúdos destacados para a disciplina em português – a cargo do professor – e em espanhol, a cargo dos estudantes de modo geral, por meio de pautas e guias de pesquisa que devem preparar para cada aula. O cuidado do professor a cargo da disciplina refere-se ao trabalho de selecionar os tópicos e os artigos acadêmicos relacionados com a descrição e/ou pesquisa linguística. Espera-se que o professor da disciplina possua conhecimentos nas duas línguas que permitam a realização de contrastes, pois será sua tarefa selecionar materiais contrastivos também em língua espanhola para o trabalho de análise em sala de aula. Os estudos em análise contrastiva são igualmente necessários. O programa da disciplina a descreve como sistematização de temas gramaticais – morfológicos e sintáticos, vistos desde a perspectiva da gramática tradicional e da gramática descritiva. Toma-se o modelo de referência bibliográfica a *Gramática Descritiva do Português Brasileiro* (Perini 2010) e parte-se para a ‘*construção*’ de descrições em língua espanhola com base nos estudos apresentados. As aulas estão organizadas segundo uma metodologia expositiva, com a participação dos estudantes nos tópi-

cos selecionados. As leituras de artigos acadêmicos e pesquisas publicadas relacionadas aos pontos gramaticais contrastados são também comparadas com textos autênticos em espanhol e em português, os quais revelam os usos da língua variados quanto ao respeito às normas gramaticais. Os alunos também são levados a praticar a língua por meio de produções que envolvam o treinamento de determinadas estruturas contrastadas como, por exemplo, no trabalho com os textos a seguir:

Quadro 1. Instrução da tarefa

Instrução da tarefa: O fotógrafo Jan Banning fotografou funcionários públicos em países como Índia, Libéria, Iêmen e EUA. Veja as fotos e produza uma descrição de cada imagem. Construa orações subordinadas adjetivas e orações subordinadas adverbiais no seu texto:



Figura 2. Material Gramática Contrastiva – Funcionários Públicos pelo Mundo⁴

As atividades que seguem à produção das descrições correspondem à exposição dos textos dos alunos, aos comentários e correções do professor. Em seguida, os estudantes em duplas, comentam sobre a burocracia em seu próprio país e devem fotografar “escritórios de atendimento aos estudantes” na universidade. Devem propor legendas para as fotos e usar as construções gramaticais esperadas pelos professores: orações subordinadas adjetivas e adverbiais.

⁴ Disponível em: <https://www.labrujulaverde.com/2013/04/jan-banning-y-sus-fotos-de-funcionarios-alrededor-del-mundo>

É importante ressaltar que não apenas em Gramática Contrastiva Português-Espanhol os estudantes têm contato com a nomenclatura gramatical. As disciplinas de Língua Portuguesa estão também compostas por um grande número de tópicos gramaticais selecionados de acordo com a progressão curricular, embora sem o enfoque “contrastivo”. No caso da disciplina em questão, seu objetivo é aprofundar o conhecimento gramatical dos estudantes, com um forte apelo à metalinguagem. Os contrastes e os estudos descritivos dos tópicos selecionados fazem parte do trabalho semanal dos estudantes. Todo o referencial teórico (e contrastivo) precede as atividades de prática, como a exemplificada anteriormente. Professores a cargo da disciplina são unânimes em afirmar o alto grau de comprometimento dos alunos com o conteúdo trabalhado e com busca por pesquisas realizadas em sua língua materna, sempre com boa participação em sala. Os estudantes, por sua vez, consideram, nas enquetes de avaliação da disciplina e do seu conteúdo, a importância do conhecimento gramatical na formação de tradutores e a pertinência da disciplina na sua formação acadêmica.

4.3. Produção escrita em língua portuguesa II

Esta disciplina enfoca a prática da produção de textos escritos em língua portuguesa. É a continuidade da disciplina homônima anterior, Produção Escrita em Língua Portuguesa I, cujo objetivo é a produção de textos de diferentes gêneros em língua portuguesa, mas com um enfoque na prática de comunicação em geral. O conteúdo da disciplina II compreende, em grande medida, os textos científicos, a saber: resenhas, resumos e abstracts, leitura e descrição de gráficos, textos técnicos das áreas de tecnologia, medicina, tecnologia e negócios. Está organizada em torno a dois encontros semanais, com a duração de noventa minutos cada um. Com a devida consideração do tempo requerido para a escrita de textos estipulados para a prática de produção para a disciplina, as aulas se estruturam na análise de textos, análise dos gêneros e de seus componentes linguísticos, na contextualização das produções e no treinamento de estruturas gramaticais necessárias para a reescrita de modelos de textos. Geralmente, a prática em sala de aula considera atividades em duplas e apresentações, em que os colegas e o professor oferecem retroalimentação acerca do texto produzido. Todos os trabalhos de escrita individual e que demandem a leitura de um maior

número fontes de informação ou documentação são feitos em casa, prévio a um acordo dos prazos de entrega com o professor.

Na introdução da unidade didática “Textos científicos”, são apresentadas caracterizações gerais desse gênero, as quais são contrastadas com as características dos textos de divulgação científica – outro gênero textual. Os alunos leem alguns desses gêneros, partindo do texto:

Quadro 2. Texto introdutório Produção Escrita em Português II

Quando se tem doutorado

O dissacarídeo de fórmula $C_{12}H_{22}O_{11}$, obtido através da fervura e da evaporação de H_2O do líquido resultante da prensagem do caule da gramínea *Saccharus officinarum*, (Linneu, 1759) isento de qualquer outro tipo de processamento suplementar que elimine suas impurezas, quando apresentado sob a forma geométrica de sólidos de reduzidas dimensões e arestas retilíneas, configurando pirâmides truncadas de base oblonga e pequena altura, uma vez submetido a um toque no órgão do paladar de quem se disponha a um teste organoléptico, impressiona favoravelmente as papilas gustativas, sugerindo impressão sensorial equivalente provocada pelo mesmo dissacarídeo em estado bruto, que ocorre no líquido nutritivo da alta viscosidade, produzindo nos órgãos especiais existentes na *Apis mellifera*. (Linneu, 1759) No entanto, é possível comprovar experimentalmente que esse dissacarídeo, no estado físico-químico descrito e apresentado sob aquela forma geométrica, apresenta considerável resistência a modificar apreciavelmente suas dimensões quando submetido a tensões mecânicas de compressão ao longo do seu eixo em consequência da pequena capacidade de deformação que lhe é peculiar.

Quando se tem mestrado

A sacarose extraída da cana de açúcar, que ainda não tenha passado pelo processo de purificação e refino, apresentando-se sob a forma de pequenos sólidos tronco-piramidais de base retangular, impressiona agradavelmente o paladar, lembrando a sensação provocada pela mesma sacarose produzida pelas abelhas em um peculiar líquido espesso e nutritivo. Entretanto, não altera suas dimensões lineares ou suas proporções quando submetida a uma tensão axial em consequência da aplicação de compressões equivalentes e opostas.

Quando se tem graduação

O açúcar, quando ainda não submetido à refinação e, apresentado-se em blocos sólidos de pequenas dimensões e forma troncopiramidal, tem sabor deleitável de secreção alimentar das abelhas; todavia não muda as suas proporções quando sujeito à compressão.

Quando se tem ensino médio

Açúcar não refinado, sob a forma de pequenos blocos, tem o sabor agradável do mel, porém não muda de forma quando pressionado.

Quando se tem ensino fundamental

Açúcar mascavo em tijolinhos tem o sabor adocicado, mas não é macio ou flexível

Quando não se tem estudo

Rapadura é doce, mas não é mole, não!

O objetivo do texto de estímulo é mostrar como os gêneros textuais estão conformados, sua dependência do contexto para as escolhas linguísticas e os requerimentos convencionalizados para sua veiculação. Sendo esse um texto com uma forte característica humorística e, portanto, cultural da língua portuguesa variante brasileira, é necessário que o professor o vincule com imagens, vídeos ou gravações de áudio que contextualizem o uso do termo “rapadura” e “não é mole, não”. As atividades que seguem ao trabalho com esse primeiro texto visam a caracterização dos dois gêneros: os textos científicos e os textos de divulgação científica. Aspectos teóricos da linguística textual são abordados, bem como são incorporados outros exemplos. Finalmente, a produção escrita solicitada estará baseada na leitura de um artigo acadêmico *Epidemiologia de problemas comportamentais em cães no Brasil: inquérito entre médicos veterinários de pequenos animais*, publicado na Revista Ciência Rural, volume 40, no ano 2010, disponível na internet com acesso livre. Além da leitura do referido artigo científico, os alunos deveriam ler também o texto de divulgação massiva *Golfinhos são sádicos, vacas têm inimigas, gatos e cachorros são experts em dissimulação e galinhas fazem planos para o futuro*, publicado na Revista Superinteressante no mês de março de 2011, e disponível na internet com acesso livre.

A produção de textos requerida é: “Transforme o texto base (técnico-científico) em um artigo de divulgação massiva (texto para ser publicado em uma revista não especializada)”.

Tal como se pode apreciar na descrição da atividade proposta, o objetivo de prática linguística por meio da produção textual é o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita. O trabalho com os textos parte pela análise de ‘modelos’ – gêneros textuais que serão enfocados em cada unidade, para logo expandir-se à interação com outros textos. O conhecimento dos requerimentos dos gêneros enfocados é essencial, já que para a sua produção os estudantes devem estar cientes de suas condições de realização na sociedade, ou seja, sobre o contexto, a linguagem e a forma como circulam. Cabe destacar que o estudo dos gêneros textuais e a prática de produção escrita não é exclusiva da disciplina Produção Escrita em Português II, estando também presente nas disciplinas de língua, gramática e tradução ao longo da grade curricular da graduação.

Em uma pesquisa realizada acerca das percepções dos estudantes de tradução sobre a escrita (Marques 2017), destacam-se o reconhecimento dessa habilidade como base para a formação dos tradutores; as dificuldades do uso da escrita como meio de avaliação das diferentes disciplinas – o que implica aprender a escrever segundo as regras da universidade e as “nor-

mas de cada professor” – e a preocupação em evitar as interferências do espanhol nos textos produzidos – tarefa difícil, nos primeiros anos de formação e menos difícil nos últimos semestres acadêmicos, segundo a percepção dos estudantes. No entanto, os estudantes participantes da referida pesquisa não percebem o potencial do desenvolvimento da escrita como uma habilidade que pode se beneficiar de estratégias comuns (esquemas, rascunhos, leituras, busca de vocabulário) desenvolvidas em outras disciplinas. Ainda a vêem como uma habilidade dependente das exigências de cada professor ou cada disciplina e não como uma prática de bilinguismo – ou seja, o desenvolvimento da leitura e da escrita em duas ou mais línguas (Hornberger 2003; 2013).

5. Reflexões finais

Neste artigo, problematizamos o uso dos termos ‘facilidades’ e ‘dificuldades’ que marcam a caracterização do contexto de ensino e aprendizagem de PLE/PLA hispanofalantes. Quisemos recuperar alguns estudos das décadas de 1990 e 2000 que tentaram lançar luz às questões metodológicas específicas demandadas por um público aprendiz de português que usa a sua capacidade de compreensão como motivação para a comunicação imediata na língua em aprendizagem, na rapidez das situações de interação que não requerem maior cuidado com a forma – afinal, todos se entendem. Apresentamos alguns aspectos críticos que continuam marcando a área de PLE/PLA para hispanofalantes: a formação de professores, os recursos didáticos para o ensino e a aprendizagem e a recorrência ao ensino baseado na gramática para determinar as dificuldades dos conteúdos levados à sala de aula. Para a reflexão proposta a partir dos fatos anteriormente mencionados, usamos como exemplificação o contexto universitário de aprendizagem de português na formação de tradutores no Chile, de forma a particularizar a nossa experiência e validar as pesquisas que são feitas na área de PLE/PLA para entender o nosso público alvo.

O objetivo deste trabalho era examinar três materiais didáticos pertencentes à prática linguística desenhada por três disciplinas diferentes da graduação em tradução no Chile. Além de exemplificar a forma como essas disciplinas abordam o PLE/PLA, o nosso propósito era apresentar o que nos particulariza no nosso contexto de ensino da língua. Em outros termos, pretendíamos apresentar uma forma coerente de apresentar alguns materiais didáticos em aula seguindo prazos e requerimentos do currículo.

lum universitário. Tendo em conta uma revisão crítica desses materiais, reconhecemos que nem sempre as estratégias usadas pelos professores para determinar seus objetivos com as escolhas das atividades coincidem com as expectativas dos estudantes e se enquadram nos programas de disciplinas. Do ponto de vista da execução dessas atividades, fatores como as percepções dos estudantes sobre a validade das atividades também saltam à nossa vista.

Nas descrições dos materiais apresentadas na seção 4 deste artigo, quando nos referimos a dificuldades e facilidades do público hispanofalante aprendiz de português, há variáveis contextuais que possivelmente estarão em jogo em qualquer situação de aprendizagem: a cultura de aprender, a valorização da gramática em detrimento do desenvolvimento de gêneros textuais orais e escritos e a preocupação com a forma. Em relação à cultura de aprender, cabe aos professores saber equilibrar o foco nas formas e nos conteúdos gramaticais, necessários para o estudo da língua, sem torná-los aquilo que os estudantes tomarão como expectativa de aprendizagem – “o difícil de aprender português”. Tudo isso nos leva a considerar parte das discussões o fato de que a produção de materiais didáticos para o público hispanofalante está fortemente relacionada com as experiências e com a formação dos professores de PLE/PLA. Quanto às atividades de produção textuais, à luz das pesquisas revisadas e das reflexões tecidas neste artigo, a delimitação de fronteiras entre as duas línguas parece ser dependente de dois fatores principais. O primeiro se referiria à abordagem, com um uso de recursos de aprendizagem condizentes com as expectativas contextuais do trabalho docente. O segundo, e mais complexo de assumir, tem relação com as atitudes dos estudantes com relação à língua meta. Estariam enfatizando no seu processo de aprendizagem o conhecimento da língua ou o desenvolvimento de habilidades nessa língua? A preocupação com as interferências ou transferências do espanhol ao português se dá em paralelo à aprendizagem dos usos convencionalizados da língua refletidos na produção de gêneros textuais? Esse questionamento se refere a que, em geral, as produções em PLE dos hispanofalantes são alvo de correções contínuas de seus textos (escritos ou orais) nos contextos formais de aprendizagem. O fato é que desconhecemos o efeito dessas correções em curto e médio prazo na aprendizagem de PLE/PLA. O que podemos considerar é um ponto em comum que professores e estudantes deveriam almejar em termos de consciência linguística: a produção de gêneros textuais cujos formatos se articulem com o registro esperado, em que os componentes culturais e pragmáticos sejam bem compreendidos e bem empregados segundo as exigências dos contex-

tos de produção – de preferência, que estes últimos estejam relacionados com sua área de especialidade, a tradução. É verdade que muitos dos gêneros dessas produções coincidem nas duas línguas, mas suas particularidades precisam ser ressaltadas pelos professores ao colocá-los como objeto de estudo em aula.

Em suma, tomando como base que o desenvolvimento da língua meta dos estudantes universitários de tradução deveria ter como princípio a “promoção das diferenças sociais e culturais” (Parraquett 2011, p. 69) em seus contextos profissionais por meio de usos convencionalizados por essa língua, esperamos haver contribuído para a discussão de temáticas que permanecem como desafios na área de PLE/PLA a hispanofalantes.

Referências

- Alonso Rey, R. (2005). El mito de la facilidad en el estudio del proceso de enseñanza y aprendizaje de PLE-HE. *Estudios Portugueses* 4(1), 11-38.
- Almeida Filho, J. C. P. (1995). Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In J. C. P. Almeida Filho (Ed.), *Português para estrangeiros interface com o espanhol* (pp. 13-21). Campinas, Brasil: Editora Pontes.
- Almeida Filho, J. C. P. (1999). Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In J. C. P. Almeida Filho (Ed.), *O professor de Língua estrangeira em formação* (pp. 11-27). Campinas, Brasil: Editora Pontes.
- Almeida Filho, J. C. P. (2004). Questões da interlíngua de aprendizes de português a partir ou com a interposição do espanhol (língua muito próxima). In A. R. M. Simões, A. M. Carvalho & L. Wiedemann (Eds.), *Português para Falantes de Espanhol* (pp. 183-191). Campinas, Brasil: Pontes Editores.
- Almeida Filho, J. C. P. (2013). Codificar conteúdos, processo, e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de línguas. In L. Gottheim & A. L. Pereira (Eds.), *Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira – Processos de criação e contexto de uso* (pp. 13-28). Campinas, Brasil: Editora Mercado de Letras.
- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo, Brasil: Martins Fontes.
- Barcelos, A. M. F. (1995). *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras* (Dissertação de mestrado, Unicamp).
- Cunha, M. J. C. & Santos, P. (2002). *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília, Brasil: UnB.

- Dell'Isola, R. L. P. (2005). Em busca da formação continuada de professores de Português como língua estrangeira: alguns parâmetros. In N. Júdice (Ed.), *Ensino da Língua e da Cultura do Brasil para Estrangeiros* (pp. 9-29). Niterói, Brasil: Intertexto.
- Dell'Isola, R. L. P. (Ed.). (2012). *Português língua adicional: ensino e pesquisa*. Recife, Brasil: Editora Universitária UFPE.
- Dell'Isola, R. L. P. (2012). *Aula de português como língua adicional: E agora, professor?*. Conferência apresentada no Simpósio da Sociedade Internacional de Português como Língua Estrangeira (SIPLÉ), Belo Horizonte, Brasil.
- Dell'Isola, R. L. P. (Ed.). (2014). *O exame Celpe-Bras em Foco*. Campinas, Brasil: Pontes.
- Fernández-Rodríguez, M. (1998). Como aprender a aprender e melhorar a produção escrita em português. In N. Júdice & P. F. Pinto (Eds.), *Para acabar de vez com Tordesilhas* (pp. 65-89). Lisboa, Portugal: Colibri.
- Ferreira, I. A. (1998). Português/Espanhol - fronteiras lingüísticas que devem ser delimitadas. In J. C. P. Almeida Filho (Ed.), *Português para estrangeiros: Interface com o espanhol* (pp. 39-48). Campinas, Brasil: Pontes.
- Fernández-Rodríguez, M. (1998). Como aprender a aprender e melhorar a produção escrita em português. In N. Júdice & P. F. Pinto (Eds.), *Para acabar de vez com Tordesilhas* (pp. 65-89). Lisboa, Portugal: Colibri.
- Furtoso, V. B. (2011). Avaliação de proficiência em português para falantes de outras línguas: relação com o ensino e aprendizagem. In E. Mendes (Ed.), *Diálogos Interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira* (pp. 207-238). Campinas, Brasil: Pontes.
- Garcez, P. & Schlatter, M. (2009). *Referenciais culturais para o ensino de língua espanhola e de língua inglesa*. Rio Grande do Sul, Brasil: Secretaria de Educação do Estado.
- Grannier, D. (2002). Uma proposta heterodoxa para o ensino de português a falantes de espanhol. In N. Júdice (Ed.), *Português para estrangeiros: Perspectivas de quem ensina* (pp. 57-80). Niterói, Brasil: Intertexto.
- Grannier, D. (2004). Dificuldades de comunicação devido às falhas de pronúncia. In A. R. M. Simões, A. M. Carvalho & L. Wiedemann (Eds.), *Português para falantes de espanhol - Portuguese for Spanish speakers* (pp. 175-182). Campinas, Brasil: Pontes.
- Hornberger, N. H. (Ed.). (2003). *Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and practice in multi-lingual settings*. Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters.
- Hornberger, N. H. (2013). *Biliteracy continua*. In M. R. Hawkins (Ed.), *Framing languages and literacies: Socially situated views and perspectives* (pp. 149-167). Nova Iorque, Estados Unidos da América: Routledge.
- Júdice, N. (2002). Ensino de português para hispanofalantes: transparências e opacidades. In N. Júdice (Ed.), *Português para estrangeiros: Perspectivas de quem ensina* (pp. 37-56). Niterói, Brasil: Intertexto.

- Júdice, N. (2005). Seleção e abordagem de fotografias, cartuns e quadrinhos no ensino da língua e da cultura do Brasil para estrangeiros. In N. Júdice (Ed.), *Ensino da língua e da cultura do Brasil para estrangeiros* (pp. 31-51). Niterói, Brasil: Intertexto.
- Júdice, N. & Dell'Isola, R.L.P. (Eds.). (2009). *Português língua estrangeira: Novos diálogos*. Niterói, Brasil: Intertexto.
- Júdice, N. (2013). Módulos didáticos para grupos específicos de aprendizes estrangeiros de português do Brasil: uma perspectiva e uma proposta. In L. Gottheim & A. L. Pereira (Eds.), *Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira – Processos de criação e contexto de uso* (pp. 147-184). Campinas, Brasil: Editora Mercado de Letras.
- Kelm, O. (2004). Portuguese for specific purposes: It applies 100% of the time. In A. R. M. Simões, A. M. Carvalho & L. Wiedemann (Eds.), *Português para falantes de espanhol - Portuguese for Spanish speakers* (pp. 193-206). Campinas, Brasil: Pontes.
- Kecskes, I. & Papp, T. (2009). *Foreign language and mother tongue*. Nova Iorque & Londres: Psychology Press Taylor & Francis Group.
- Koike, D. A. & Flanzer, V. (2004). Pragmatic transfer from Spanish to Portuguese as an L3: Requests and apologies. In A. R. M. Simões, A. M. Carvalho & L. Wiedemann (Eds.), *Português para falantes de espanhol – Portuguese for Spanish speakers* (pp. 95-114). Campinas, Brasil: Pontes.
- Marques, A. L. S. (2016). Diseño de materiales didáticos para la enseñanza y el aprendizaje de portugués como lengua adicional en la carrera de Lingüística Aplicada a la Traducción: Algunos parámetros. *Debates contemporáneos: IV Jornadas de Investigación de la Facultad de Humanidades - Colección Centro de Estudios Enzo Faletto, FAHU-USACH*. Santiago, Chile: Ril Editores.
- Marques, A. L. S. (2017). Percepções de estudantes de tradução espanhol-português acerca do processo de bilinguagem. *Revista X*, 12(2), 105-129.
- Marques, A. L. S. & Diniz, M. B. N. P. (2018). *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*. Comunicação apresentada no VI SIMELP. Santarém, Portugal.
- Mendes, E. (Ed.). (2011). *Diálogos interculturais: Ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas, Brasil: Pontes Editores.
- Mendes, E. (2011) O português como língua de mediação cultural: Por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In E. Mendes (Ed.), *Diálogos interculturais: Ensino e formação em português língua estrangeira* (pp. 139-158). Campinas, Brasil: Pontes Editores.
- Ortiz-Alvarez, M. L. (2011). Políticas de difusão e formação crítica em PLE: Por uma formação por competências. In E. Mendes (Ed.), *Diálogos interculturais: Ensino e formação em português língua estrangeira* (pp. 139-158). Campinas, Brasil: Pontes Editores.

- Ortiz-Alvarez, M. L. & Gonçalves, L. (2016). *O mundo do português e o português no mundo afora: Especificidades, implicações e ações*. Campinas, Brasil: Pontes Editores.
- Paraquett, M. (2011). O diálogo intercultural entre o português e o espanhol na América Latina. In E. Mendes (Ed.), *Diálogos Interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira* (pp. 49-70). Campinas, Brasil: Pontes.
- Perini, M. A. (2010). *Gramática descritiva do português brasileiro*. São Paulo, Brasil: Parábola Editorial.
- Scaramucci, M. (1998). Celpe-Bras: um exame comunicativo. In M. J. Cunha & P. Santos (Eds.), *Ensino e pesquisa em Português para estrangeiros – Programa de ensino e pesquisa em Português para falantes de outras línguas* (pp. 105-112). Brasília, Brasil: Editora UnB.
- Scaramucci, M. (2016). A avaliação de habilidades integradas na parte escrita do exame Celpe-Bras. In M. L. Ortiz-Alvarez & L. Gonçalves (Eds.), *O mundo do português e o português no mundo afora: Especificidades, implicações e ações* (pp. 391-426). Campinas, Brasil: Pontes.

[recebido em 15 de setembro de 2018 e aceite para publicação em 23 de fevereiro de 2019]