UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOLOGIA E LÍNGUA
PORTUGUESA

ROSANA SALVINI CONRADO

**Produção textual no ensino de Português Língua Estrangeira:
paralelo entre o livro didático e o exame oficial de proficiência
Celpe-Bras**

versão corrigida

São Paulo

2013

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOLOGIA E LÍNGUA
PORTUGUESA

**Produção textual no ensino de Português Língua Estrangeira:
paralelo entre o livro didático e o exame oficial de proficiência
Celpe-Bras**

Rosana Salvini Conrado

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Helena da Nóbrega

versão corrigida

“De acordo” ____ ____

São Paulo

2013

CONRADO, R.S **Produção textual no ensino de Português Língua Estrangeira:** paralelo entre o livro didático e o exame oficial de proficiência Celpe-Bras. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em:_____

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Maria Helena da Nóbrega

Instituição: Universidade de
São Paulo

Julgamento:_____Assinatura:_____

Profa. Dra. Heloísa Brito de Albuquerque Costa

Instituição: Universidade de
São Paulo

Julgamento:_____Assinatura:_____

Prof. Dr .Marcelo Concário

Instituição: Universidade
Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Julgamento:_____Assinatura:_____

Ao meu filho, pelo amor e pela paciência nos momentos em que precisei estar ausente.

Aos meus pais, por me ensinarem que o conhecimento é o caminho para a liberdade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

À Professora Doutora Maria Helena da Nóbrega pela orientação competente e pelo carinho com que construiu meu caminho até a conclusão deste trabalho. Agradeço à sua generosidade e ao seu profissionalismo, ao seu desprendimento e à sua dedicação e, principalmente, à chance que me deu de mostrar que seria capaz de concluir mais um desafio na minha vida.

À Professora Doutora Norma Seltzer Goldstein pelas contribuições valiosas durante o Exame de Qualificação e pelos registros cuidadosos que fez sobre o meu trabalho, dos quais resultou a versão final.

Ao Professor Doutor Marcelo Concário por ter contribuído com seu olhar atento, e de conforto, durante meu Exame de Qualificação e pelas sugestões de aprimoramento que me ofereceu.

À Professora Luhema Ueti, que generosamente colaborou com parte de minha pesquisa, na aplicação de questionários.

Ao Professor Gustavo Massami Nomura pela oferta de material e pelas dicas valiosas a respeito do Celpe-Bras.

À minha mãe pela incansável dedicação, por sempre se preocupar em tornar minhas viagens menos cansativas, por nunca me abandonar, por ser minha maior torcedora.

Aos meus amigos de longe e de perto por torcerem por mim onde quer que eu esteja.

Ao meu marido, por confiar no meu sonho e compartilhar a sua vida comigo.

Ao Arthur, meu filho, razão da minha vida e a quem quero servir de exemplo.

*Nem toda palavra é
Aquilo que o dicionário diz
Nem todo pedaço de pedra
Se parece com tijolo ou com pedra de giz*

Teatro Mágico – Sonho de uma Flauta

RESUMO

CONRADO, R.S. **Produção textual no ensino de Português Língua Estrangeira**: paralelo entre o livro didático e o exame oficial de proficiência Celpe-Bras. 2013. 105 f. Dissertação (Mestrado Programa de Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Este trabalho apresenta uma análise baseada no confronto entre dois instrumentos: o livro didático para ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) e o exame de proficiência Celpe-Bras. Tomamos como base a teoria bakhtiniana para analisar não só a composição dos livros e seus recursos didáticos, com foco nas atividades que promovem a leitura e a produção de textos, mas também a constituição do Exame Celpe-Bras como um gênero discursivo. Entendemos que a língua, como a materialização de enunciados individuais, elaborados a partir de uma finalidade específica, num determinado contexto social e de acordo com padrões composicionais definidos histórica e socialmente, deva ser ensinada a partir de amostras autênticas. Nosso principal objetivo é verificar se há convergências entre as propostas dos livros e as do exame, que se baseia num conjunto de tarefas a que os candidatos se submetem, a fim de comprovar sua competência comunicativa na língua-alvo. Considerando-se o efeito retroativo dos exames de alta relevância, nosso objetivo é verificar se esse efeito é observável nos livros que fazem parte do *corpus* desta pesquisa, para propor alterações que possam aproximar ambos os objetos, o de ensino e o avaliativo, com vistas a promover o aprimoramento constante das obras didáticas. Entendemos que essa atualização pode aproximar o aprendiz da realidade do falante nativo, capacitando-o para uma leitura discursiva que vá além da aquisição do vocabulário e de estruturas gramaticais. Nossa escolha pelo Exame se deve à crescente expansão do número de inscritos e de postos de aplicação do Celpe-Bras, o que nos faz avaliá-lo como um instrumento que colabora para o fortalecimento da identidade brasileira, que se dá pela representatividade da língua portuguesa ao redor do mundo.

Palavras-chave: Gêneros discursivos. Ensino de PLE. Produção textual. Livros didáticos. Celpe-Bras.

ABSTRACT

CONRADO, RS **Text production (Writing) in the teaching of Portuguese to foreigners**: a parallel between course books and the Celpe-Bras proficiency exam. 2013. 105 s. Thesis (Mestrado Programa de Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

This thesis results from a comparative analysis of two instruments: course books for teaching PLE and the Celpe-Bras proficiency exam. We have adopted the bakhtinian theory to analyze not only the composition of the books and their teaching resources, with a focus on activities that promote reading and writing, but also the features of Celpe-Bras as a discourse genre. We understand that language, as the embodiment of individual utterances to meet a specific purpose in a particular social context, according to conventions that have been historically and socially established, should be taught from authentic samples. Our main goal is to look for similarities between the proposals in the books and the exam, which is based on a set of tasks that test takers are required to complete in order to prove their communicative competence in the target language. Considering the washback effect of high-stakes exams, our goal is to check whether this effect can be perceived in the books that are part of the corpus in this research in order to recommend changes that might approximate teaching and evaluation goals, with a view to promoting continued improvements in course books. We understand that such updating can bring learners closer to the experience of native speakers, thus enabling them to read discourse in ways that go beyond the acquisition of vocabulary and grammatical structures. Our choice for the exam is due to the growing number of candidates and centers where Celpe-Bras can be taken, which makes us consider it a tool that contributes to the strengthening of the Brazilian identity, which results from the importance of the Portuguese language around the world.

Keywords: Discourse genres. Teaching Portuguese to Foreigners. Textual production. Course Books. Celpe-Bras

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Carta pessoal.....	51
Figura 02	Diálogo entre casal.....	52
Figura 03	Informações turísticas sobre o Ceará.....	53
Figura 04	Vista o pijama e trabalhe em casa.....	55
Figura 05	Anúncio Banco Itaú.....	57
Figura 06	Anúncio de Cruzeiro no Navio Bohème.....	59
Figura 07	Texto de divulgação do petróleo.....	61
Figura 08	Carta do leitor.....	63
Figura 09	Tarefa IV Celpe-Bras 2010/1.....	77
Figura 10	Capa do Exame 2007/1.....	78
Figura 11	Capa do Exame 2007/2.....	78
Figura 12	Capa do Exame 2009/2.....	78
Figura 13	Capa do Exame 2010/1.....	78
Figura 14	Tarefa III Celpe-Bras 2010/1.....	81
Figura 15	São Paulo e Rio de Janeiro.....	93
Figura 16	Simpatias.....	95
Figura 17	Mensagem eletrônica.....	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Exemplares de gêneros - Fala Brasil.....	39
Quadro 2	Exemplares de gêneros – Bem-Vindo!.....	42
Quadro 3	Exemplares de gêneros – Português Via Brasil.....	45
Quadro 4	Concepções de Linguagem – Ensino – Avaliação.....	67
Quadro 5	Estrutura do Exame Celpe-Bras.....	74
Quadro 6	Gêneros discursivos e contextos comunicativos.....	75
Quadro 7	Organização temática.....	85
Quadro 8	Exemplares de gêneros – Celpe-Bras.....	88
Quadro 9	Produção escrita no Fala Brasil.....	91
Quadro 10	Produção escrita no Português Via Brasil.....	91
Quadro 11	Produção escrita no Bem-Vindo!.....	91

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 BASES TEÓRICAS.....	19
1.1 As relações intrínsecas entre as teorias de Vygotsky, Bakhtin e Fairclough.....	19
.	
2 CONSTITUIÇÃO E ANÁLISE DO CORPUS.....	32
2.1 Livros didáticos para o ensino de PLE: entre o ideal e o real.....	32
2.1.1 Fala Brasil.....	37
2.1.2 Bem-Vindo.....	40
2.1.3 Português via Brasil.....	43
2.2 Leitura e escrita no processo de ensino-aprendizagem de LE.....	46
2.2.1 Recortes de atividades dos LDs selecionados.....	50
2.3 A proficiência em LE: parâmetros avaliativos.....	65
2.3.1 Celpe-Bras: um gênero identitário.....	71
2.3.1.1 Aspectos composicionais.....	73
2.3.1.2 Aspectos verbo-visuais.....	78
2.3.1.3 Aspectos temáticos.....	80
2.3.1.4 Aspectos estilísticos.....	82
3 CELPE-BRAS x LDs. ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL: EFEITO RETROATIVO?.....	87
3.1 Celpe-Bras.....	87
3.2 Livros Didáticos.....	90
CONCLUSÃO.....	99
REFERÊNCIAS.....	105

INTRODUÇÃO

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. (...) Compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1992, p. 33-4).

Num cenário globalizado, em que a língua portuguesa é vista por muitos como um meio de acesso a um país em plena expansão econômica, como o Brasil, identifica-se entre as principais necessidades dos aprendizes de português como língua estrangeira o estabelecimento, num curto período de tempo, de uma comunicação eficiente que lhes habilite para um intercâmbio cultural e econômico com o país, bem como para a vivência plena em sua sociedade. Essa nova realidade pode exigir a certificação da proficiência em português, que se dá por meio do Exame Celpe-Bras, ao qual se submetem os estudantes universitários estrangeiros, de quem se exige a certificação para ingresso em cursos de graduação e de pós-graduação brasileiros. O certificado também é requisito dos processos de validação de diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no país.

Segundo Foreque (2011), a constante expansão do número de inscritos no Exame Celpe-Bras, que na última década saltou de 1.155 para 6.139, mostra, de forma oficial, o crescente interesse de estrangeiros pela língua portuguesa. Na mesma reportagem Scaramucci declara que “a importância [do português] está crescendo, uma vez que o Brasil tem se destacado internacionalmente por sua economia considerada estável e suas relações internacionais. O valor de uma língua está extremamente associado ao mercado”.

De acordo com o balanço da Coordenação-Geral de Imigração (CGig), do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), em 2011, 70.524 profissionais estrangeiros foram autorizados a trabalhar no Brasil. A quantidade de autorizações foi 25,9% maior em relação às 56.006 concedidas em 2010. Segundo Paulo Sérgio de Almeida, coordenador-geral de Imigração do MTE,

"Houve uma curva muito forte de crescimento a partir de 2009. E, das 66 000 autorizações temporárias em 2011, mais da metade é para pessoas de nível superior completo." (AISENBERG, 2012)

O número de inscritos em cursos de português no exterior também é significativo. "Nos centros culturais brasileiros, custeados pelo Itamaraty e espalhados por diversos países, subiu de 17,5 mil em 2004 para 31,7 mil em 2010" (FOREQUE, 2011). Assim como orienta Nóbrega (2011, p.22)

Como o idioma português ultrapassa as fronteiras dos países lusófonos e ocupa hoje espaço transnacional, esse mercado de trabalho, extenso e diversificado, engloba de material didático à formação de professores. É fundamental, portanto, cuidar dessas duas frentes: criar material adequado às aulas e ampliar os poucos cursos de formação de professores na pós-graduação. Em termos de instrumentalização da língua, deve-se pensar na formulação de gramáticas, dicionários, livros didáticos, currículos, programas de ensino, textos científicos, periódicos etc., específicos para a língua portuguesa para falantes de outras línguas.

Considerando-se esse aspecto, é importante avaliar o processo de preparação dos candidatos ao exame, que pode se dar de diversas formas, individual ou coletivamente, em cursos presenciais ou a distância, e do qual podem fazer parte materiais diversos, entre eles os livros didáticos.

Delimitação do tema

Este estudo parte da pesquisa exploratória, que se insere no quadro da Linguística Aplicada, em que se adota como procedimento a análise qualitativa de materiais impressos, destinados ao ensino e à certificação de proficiência em Português como Língua Estrangeira (PLE)¹.

1. Adotamos neste trabalho a sigla PLE em função da tradição terminológica da área e, sobretudo, pela característica da análise, que engloba não só os recursos de ensino, mas também os de avaliação. Ambos podem ser utilizados em contextos de imersão (PL2) ou fora dos países que têm o Português como língua materna (PLE). PLE, nesse caso, se relaciona ao ensino e à avaliação de Português como língua não materna.

O *corpus* se constitui de três dos livros mais utilizados para o ensino de PLE: “Bem-vindo” – SBS Editora, “Fala Brasil” - Editora Pontes e “Português via Brasil” – Editora EPU, cuja escolha se baseou nas similaridades entre as propostas dos diferentes autores, que prometem um ensino baseado na comunicação. Os três têm em comum a edição em volume único e destinam-se a aprendizes em nível intermediário de conhecimento. Além dos livros didáticos (LDs), também compõem o *corpus* seis exemplares do exame Celpe-Bras, já aplicados em anos anteriores.

Uma das justificativas para a escolha desses três LDs está relacionada à adoção desses materiais por escolas de idiomas, o que denota o seu potencial mercadológico. Em uma pesquisa apresentada no I SIELP, Ueti (2011) mostra que entre dez escolas de idiomas, localizadas na cidade de São Paulo, todas utilizam LDs. Essa pesquisa também mostra que um dos principais critérios adotados para a escolha dos LDs está relacionado ao nível de proficiência do aprendiz. Ainda que esses materiais nem sempre se destinem à preparação para o exame, a escassez de recursos específicos para esse fim pode levar o professor e os aprendizes/examinandos a escolher os LDs aqui analisados, já que são muito divulgados, inclusive em eventos científicos da área de PLE.

Entre as instituições participantes, sete indicaram a adoção do LD “Português Via Brasil”, seis indicaram o “Bem-vindo” e outras duas, o “Fala Brasil”. Nenhuma das instituições indicou a adoção de um livro exclusivamente, o que mostra preocupação em atender aos diferentes objetivos dos aprendizes, considerando-se a constituição heterogênea dos grupos, que se associa a diferentes níveis de proficiência.

A escolha pelo material impresso, inicialmente não analisado no contexto sala de aula, deve-se à necessidade de um olhar direcionado ao seu conteúdo, com vistas a identificar as formas de apresentação dos textos que o constituem. Como os textos caracterizam-se como exemplos de representação social, cultural e ideológica, privilegiamos a análise dos que podem ser classificados como autênticos do ponto de vista da produção original, na medida em que são amostras da língua em uso, materializadas em exemplares de gêneros discursivos que circulam socialmente.

Almeida Filho (1993) ressalta a importância da escolha de textos, diálogos e exercícios que sejam relevantes para a prática da língua-alvo. Nessa visão, o aprendiz deve ser visto como um ser social, representante de um ambiente sociocultural específico e, portanto, capaz de compreender os códigos linguísticos e os signos ideológicos dos quais faz uso a sociedade em que se insere e com a qual pretende interagir.

Buscamos com este trabalho responder às questões que suscitaram essa análise, quais sejam:

- Existe similaridade entre as abordagens dos LDs, no que diz respeito à produção textual, e aquelas adotadas pelo Exame?
- Em que medida as atividades propostas pelos autores dos LDs podem contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz, na produção de textos escritos, seja ele candidato ao Exame ou não?
- É possível observar um efeito retroativo em tais LDs, tendo como referência os modelos do Celpe-Bras, já que todas as publicações analisadas são posteriores à implantação desse exame?
- A partir de uma análise crítica do discurso, como define Fairclough (2001), de que maneira é possível aproximar as duas propostas, didática e avaliativa, de forma a aprimorar e promover mudanças?

Objetivos

Para que se possa analisar o processo de ensino de uma língua estrangeira devem-se observar seus elementos constituintes, a fim de se verificar em que medida eles podem contribuir para facilitar ou dificultar a aquisição da língua-alvo. Um dos constituintes desse processo é o material didático que pode ser composto por diversos recursos, desde livros editados para esse fim até materiais produzidos pelo próprio professor.

Nosso objetivo nesta análise é identificar se os textos selecionados e ou produzidos pelos autores de três LDs permitem um contato efetivo com a língua e suas materialidades, por meio das variadas formas de comunicação, de forma a garantir que esses textos não só sirvam como pretextos ou recursos de ensino gramatical, mas que coloquem o aprendiz em contato com a língua que circula

socialmente em variadas esferas. Nesse sentido, procuramos observar em que medida os textos autênticos, do ponto de vista da produção e da circulação, podem ser instrumentos que viabilizam um aprendizado não só das estruturas linguísticas e gramaticais, mas também dos signos ideológicos, dos aspectos históricos e culturais que tanto contribuem para a compreensão do já dito e para a produção do que vai ser dito.

A abordagem comunicativa, que propõe o contato do aprendiz com práticas de leitura e produção de textos, orais e escritos, que circulam socialmente, habilitando-o a uma comunicação eficiente, de acordo com suas necessidades, nos faz inferir que a seleção dos recursos didáticos inclua textos autênticos, os quais devem ser suportes de enunciados reais, amostras da língua em uso. Nessa abordagem, o aprendizado é baseado na interação sociodiscursiva, já que a produção dos enunciadores promove o contato com padrões sociais, ideológicos e culturais, ultrapassando os limites da aquisição lexical e de regras gramaticais. A interação entre os pares, por meio da qual se apresentam os conteúdos, medeia o processo de aquisição da língua. Assim sendo, o LD deve ser apenas um dos inúmeros recursos de que o professor pode fazer uso para o exercício de sua prática e com o qual o aprendiz pode estabelecer o primeiro dos muitos contatos possíveis com a língua-alvo.

Justificativa

Por se tratar de uma análise discursiva, partimos da observação das escolhas textuais, feita pelos autores, tendo como foco atividades que direcionam o aprendiz à leitura e à produção de textos. Entendemos que essas escolhas podem levar o aprendiz a construir representações acerca da identidade brasileira, da cultura, dos hábitos e da própria língua. Textos autênticos representam, de forma contextualizada, a sociedade que os produz e que, ao mesmo tempo, é influenciada por eles. A partir dessa observação, pretendemos verificar sua ocorrência e a qualidade de sua utilização nos LDs em referência. Portanto, não se trata apenas de quantificar os textos autênticos presentes nos LDs, embora esse dado também apareça, mas, sobretudo, de realizar a análise qualitativa do material pesquisado.

Uma vez que o LD é um recurso muito utilizado em sala de aula, cabe analisar se as abordagens utilizadas pelos autores mantêm relação com as habilidades avaliadas por meio do Celpe-Bras, no que diz respeito, em especial, à produção de textos escritos. Por tais motivos, foram feitos recortes textuais a fim de analisar não só a utilização dos gêneros como recurso de ensino, mas também as atividades que direcionam o aprendiz à leitura e à produção textual, num confronto com as atividades propostas pelo Celpe-Bras, que certifica a proficiência na língua por meio da produção de textos orais e escritos.

O confronto entre as estratégias de ensino e as de avaliação visa à identificação de convergências. Observamos que o exame tem como pressuposto analisar a capacidade comunicativa do examinado como agente social, em situações simuladas, que correspondem a eventos discursivos baseados na realidade, nos atos de fala. Além disso, esse exame se compõe de exemplares de gêneros discursivos autênticos, conforme a definição adotada para essa análise. A partir da leitura desses textos, o examinando deve construir seu próprio discurso e enunciá-lo por meio de outros gêneros, a fim de comprovar suas habilidades em expressão oral e escrita. Ainda que a abordagem da produção escrita, no Celpe-Bras, seja motivada por diferentes mídias (áudio e vídeo), optamos por analisar apenas as TAREFAS III e IV, cuja motivação se dá por meio da leitura de textos-base, a fim de atribuir pertinência à análise comparativa.

Metodologia

Inicialmente, apresentamos excertos das propostas dos autores, os quais justificam a escolha pelos LDs, pretendendo-se verificar se a abordagem é realmente comunicativa, assim como o prometido. Para essa análise, fazemos um levantamento dos exemplares de gêneros que integram os LDs, a fim de verificar não só a existência de textos autênticos, mas também a diversidade de gêneros discursivos. Esse levantamento é complementado com o recorte de atividades que envolvem a leitura e ou produção de textos, que são analisados como recursos didáticos e, sob uma perspectiva discursiva, representam o universo de textos que circulam socialmente, como amostras da língua.

Por meio da análise de seis exemplares, apresentamos o exame Celpe-Bras e seu histórico para, em seguida, analisarmos a sua estrutura composicional, que nos permite observar como o exame é constituído e em que bases teóricas ele se sustenta. Para isso, investigamos os modelos de exames aplicados nos anos de 2007 a 2010, a fim de estabelecer uma comparação entre eles. A obtenção desses exemplares foi possível graças ao contato estabelecido com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que disponibilizou arquivos importantes e de acesso restrito, o que, de certa forma, contribui para o ineditismo dessa pesquisa.

Ao analisarmos suas propostas avaliativas, é possível descrever o percurso histórico de construção desse gênero, em torno de um objetivo social: a certificação da proficiência em língua portuguesa. Por meio do recorte de alguns enunciados, nomeados como “tarefas”, podemos observar de que forma esses textos são construídos e como conduzem a determinadas ações discursivas, que têm por objetivo produzir efeitos comunicativos.

Numa outra etapa, investigamos de que forma são desenvolvidas as atividades relacionadas à produção escrita em ambos os instrumentos (LDs e exame), a fim de verificar se os textos introdutórios podem ser classificados como discursos motivadores, numa relação dialógica, ou são simplesmente pretextos ilustrativos, que visam a outras abordagens. Essa análise contrastiva é necessária por entendermos produção escrita como parte de um processo no qual o aprendiz deve ser inserido desde o início, independente de haver ou não avaliação de sua proficiência, já que essa habilidade é necessária para uma comunicação eficiente em variados contextos e envolve, complementarmente, a leitura. De acordo com Leffa (1999, p.17) “a leitura pode também ser vista não apenas como uma atividade mental, usando a interação das fontes de conhecimento que temos na memória, mas como uma atividade social, com ênfase na presença do outro”. Compreender esta perspectiva significa reconhecer a leitura como uma prática social que remete inevitavelmente a outros textos, a outras leituras, apontando para a interação entre os sujeitos como o princípio fundador da linguagem, pois é na relação entre os sujeitos, ou seja, na produção e interpretação dos textos que se constroem os seus sentidos.

Em resumo, mostramos o levantamento dos gêneros discursivos utilizados como recursos didáticos, distinguindo os exemplares autênticos, do ponto de vista da produção social, dos que foram produzidos pelos próprios autores para fins estritamente didáticos, aqui chamados de não-autênticos. Recortamos os textos/atividades que conduzem à leitura e à produção textual com a intenção de analisar a forma como esses textos são apresentados e que atividades são desenvolvidas a partir deles. Recortamos também os textos e atividades que orientam, especificamente, à produção textual, a fim de analisar a abordagem, as habilidades envolvidas e a correspondência existente entre elas e as aplicadas no exame. Nesse confronto, nossa intenção é verificar se as propostas dos LDs podem habilitar os aprendizes a uma proficiência satisfatória, no que diz respeito à produção de textos escritos, o que pode beneficiar também os candidatos ao Celpe-Bras. A fim de articular LDs e exame, propomos atividades que visam ao desenvolvimento da produção escrita de gêneros relacionados a diferentes esferas sociais, por meio de uma abordagem discursiva.

A seguir, há a indicação dos pressupostos teóricos que sustentam e justificam essa pesquisa para, então, ser apresentada uma análise comparativa que nos encaminha à conclusão a respeito das semelhanças e diferenças entre material de ensino e material avaliativo.

1. BASES TEÓRICAS

Sob uma perspectiva de integração entre teorias que orientam o ensino e analisam a aprendizagem como um processo interativo, que se dá por meio do convívio social e, portanto, mediado por discursos que se constituem e, ao mesmo tempo, modificam a sociedade que os produz, são descritas a seguir as bases que dão sustentação ao que analisamos.

1.1 As relações intrínsecas entre as teorias de Vygotsky, Bakhtin e Fairclough

Numa abordagem discursiva, partimos do que é enunciado pelos autores dos LDs analisados, em seus textos introdutórios, para identificar se o que se propõe é, de fato, concretizado.

Texto (1)

Bem-Vindo! A Língua Portuguesa no Mundo da Comunicação é um livro feito “ao vivo e em cores” para você que quer aprender o nosso português falado como ele é, sem deixar de lado as necessárias referências à Gramática Normativa. (...) **elaborado especialmente para suprir a grande necessidade de um material dinâmico e interativo cujo foco central é a COMUNICAÇÃO.** (PONCE, BURIM & FLORISSI, 2009, grifo nosso)

Texto (2)

O destaque de *Fala Brasil* é a Sistematização feita com base no uso efetivo da língua. Os Diálogos Dirigidos são o elo de ligação **entre a simples capacidade de conjugar um verbo e a capacidade de utilizá-lo em situações práticas.**(...)As propostas de exercícios **tanto orais quanto escritos fogem da artificialidade**, procurando conservar o **caráter funcional da linguagem.**(...) *Fala Brasil* é o **mais moderno método** de ensino de Português para falantes de qualquer idioma. (COUDRY, FONTÃO, 2007, grifo nosso.)

Texto (3)

O método Português Via Brasil – Um Curso avançado para Estrangeiros, nesta sua nova versão totalmente revista e ampliada, destina-se a **estudantes de Português de nível pré-avançado**. Em cada uma de suas dez unidades, trabalham-se os vários níveis de linguagem, desde o bem coloquial até o formal, com **textos das mais diversas fontes e formas de redação (...)** O livro Português Via Brasil tem como **objetivo levar o aluno pré-avançado a um alto nível de proficiência linguística**, dando-lhe, ao mesmo tempo, visão ampla da cultura brasileira, através de textos que enfocam paisagens e usos e costumes regionais.” (LIMA & IUNES, 2005, grifo nosso.)

Segundo tais propostas, a interação é importante para que o aprendiz exerça seu papel de agente social, capaz de ler e de produzir enunciados com efeitos comunicativos diversos, que estejam de acordo com seus objetivos e com os padrões estabelecidos histórica e socialmente. É nesse sentido que essa pesquisa se encaminha, de forma a analisar as formas de apresentação dos gêneros discursivos em LDs, tanto em atividades que promovem a leitura, quanto naquelas em que esses gêneros compoem atividades de produção textual.

Outro foco de observação é o exame Celpe-Bras, que é estruturado a partir da apresentação de textos autênticos, recolhidos de diversos portadores, e da produção de gêneros discursivos que circulam socialmente. Numa perspectiva dialógica, em que os textos são sempre produzidos em resposta a outros enunciados, sua organização também corresponde aos pressupostos da abordagem comunicativa, conforme se pode observar no texto de orientação ao examinando ².

A avaliação envolve a compreensão e a produção de forma integral. A compreensão é avaliada considerando-se a adequação e a relevância da produção do candidato em resposta ao texto oral ou escrito. Quando se considera a proficiência como uso adequado da linguagem para praticar ações, o essencial para a avaliação da produção textual oral ou escrita é o aspecto comunicativo, isto é, a adequação ao contexto. (BRASIL, MEC. 2011, p.6)

2. O termo “examinando”, adotado neste trabalho, foi recortado das edições mais recentes dos manuais do Exame Celpe-Bras, publicadas a partir de 2011.

Por meio de um paralelo estabelecido entre os LDs e o exame Celpe-Bras, pretendemos identificar se há pontos de convergência entre as propostas de ensino e de avaliação. Essa comparação é necessária para que se registre não só o que há de positivo, mas o que deve ser aprimorado, considerando-se o chamado efeito retroativo (SCARAMUCCI, 2004) e as mudanças sociais provocadas pelos discursos. Com tal propósito, essa pesquisa foi baseada nas relações intrínsecas entre as teorias de Bakhtin (2010), Vygotsky (1994) e Fairclough (2001).

A teoria bakhtiniana, no que diz respeito à definição dos gêneros discursivos e à natureza dialógica da linguagem, define os gêneros como tipos de enunciados relativamente estáveis e normativos, que estão vinculados a situações típicas da comunicação social. Como tipos temáticos, estilísticos e composicionais de enunciados individuais, os gêneros se constituem historicamente a partir de situações de interação verbal da vida social e, por meio dela, se estabilizam no interior de diferentes esferas.

Uma concepção clara da natureza do enunciado em geral e dos vários tipos de enunciados em particular (primários e secundários), ou seja, dos diversos gêneros do discurso, é indispensável para qualquer estudo, seja qual for a sua orientação específica. Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua (BAKHTIN, 2010, p. 283).

Vygotsky (1994) descreve a aprendizagem como um processo social baseado na interação. Para o teórico, as atividades pedagógicas têm de prever a participação ativa dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, no qual o sujeito acaba por ser o resultado da sua própria atividade e se orienta por determinados motivos. Segundo sua teoria, o funcionamento psicológico é baseado nas relações sociais entre o indivíduo e o meio, em um processo histórico e a relação homem-meio é mediada por sistemas simbólicos, por meio de instrumentos e signos.

(...) o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que a cercam. (VYGOTSKY, 1994, p. 115)

(...) o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (VYGOTSKY, 1994, p. 118)

De acordo com Vygotsky, nossa consciência é constituída ao aprendermos a linguagem cultural e historicamente formada e falada por aqueles que nos rodeiam, em relação aos seus enunciados, aos quais respondemos num processo de interação. Bazerman, a respeito de Vygotsky, comenta as relações entre a percepção linguística e a social:

Vygotsky, enquanto psicólogo com interesses no desenvolvimento, estava observando como o externo (o interpessoal) torna-se interno (o intrapessoal) para moldar o pensamento e ação individuais. Desse modo, o autor elaborou mecanismos através dos quais o pensamento internalizado operava no interior do sistema funcional do *self*. O plano interno de consciência, formado quando a experiência linguística se integra com a experiência não-linguística, incorpora as relações sociais e linguísticas anteriores de alguém e reformula a sua experiência e a sua percepção pré-linguística e não-social. (BAZERMAN, 2007, p. 97)

Na perspectiva discursiva, em que se baseia essa análise, observa-se que o processo de interação contribui para a construção da fala interior que emerge de enunciados socialmente encaixados. Por meio de mecanismos linguísticos, construímos nossos diálogos sociais, os quais, por sua vez, são constituídos de palavras alheias, nas quais nos apoiamos para construir nosso próprio enunciado, num processo dialógico e interativo.

A teoria da Análise Crítica do Discurso, proposta por Fairclough (2001), enxerga o discurso como uma prática social, tanto política como ideológica. O autor propõe um modo de análise tridimensional pautado em: a) análise textual, que verifica fatores como a estrutura textual, coesão, gramática e vocabulário; b) análise discursiva, focada na análise da produção, da distribuição e do consumo do texto, assim como das condições das práticas discursivas e; c) análise social, que se preocupa em verificar a matriz social do discurso, as ordens do discurso e os efeitos ideológicos e políticos dele.

Ao usar o termo 'discurso', proponho considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Isso tem várias implicações. Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. (...) Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como um efeito da primeira. (...) Os eventos discursivos específicos variam em sua determinação estrutural segundo o domínio social particular ou o quadro institucional em que são gerados. Por outro lado, o discurso é socialmente constitutivo. (...) O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado. (FAIRCLOUGH, 2001, p.90-1)

À luz dessa base teórica, os objetos são analisados em suas dimensões: textual, interativa e social, por meio das quais a língua se materializa. Recorremos ainda aos conceitos da abordagem comunicativa para o ensino de línguas estrangeiras, definida por Widdowson (1991), já que, assim como a teoria bakhtiniana, ela direciona a elaboração do exame Celpe-Bras, com o qual confrontamos a análise dos LDs.

Widdowson (1991) indica que na abordagem comunicativa deve-se estabelecer como objetivo o desenvolvimento de competências que levem o aprendiz a progredir durante a sua formação. Não se espera apenas o aprendizado do sistema linguístico, mas principalmente o conhecimento sobre o que se pode fazer com a linguagem do mundo real, na prática. Assim como confirma Almeida Filho (2005):

Aprender uma língua não é mais somente aprender outro sistema, nem só passar informações a um interlocutor, mas sim construir no discurso (a partir de contextos sociais concretos e experiências prévias) ações sociais (e culturais) apropriadas. Sempre que a compreensão e a produção desse discurso são obtidas através das bases sucintamente apresentadas acima, a linguagem resultante é comunicativa. (p.81).

Para Bakhtin (2010), o emprego da língua se materializa como atividade social, histórica e cognitiva, que privilegia a natureza funcional e interativa da linguagem.

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. (BAKHTIN, 2010, p.261)

No que diz respeito aos aspectos discursivos, recorreremos a uma visão de discurso em que o sujeito é construtor de enunciados. De acordo com Bakhtin/Voloshinov (1992):

(...) o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas. Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas num dado contexto concreto. Para ele, o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto (p.92).

Os teóricos definem ainda a diferença entre sinal e signo, em que o primeiro pode ser identificado, mas apenas o segundo, compreendido. Em outras palavras, sinal estaria associado a palavras sem valor ideológico, àquelas que o aprendiz memoriza, mas que ainda não reconhece e utiliza de forma enunciativa. O signo carrega em si um valor ideológico, capaz de ser decodificado (compreendido) e utilizado de forma consciente pelos falantes de determinada comunidade linguística. Portanto, a aquisição da linguagem, em especial de uma língua estrangeira, se dá quando o sinal passa a ser signo, ou seja, num processo de aquisição e compreensão da palavra no seu sentido particular, conferido por um contexto e uma situação precisos.

Disso não se conclui que o componente de “sinalidade” e seu correlato, a identificação, não existam na língua. Existem, mas não são constituintes da língua como tal. O componente de “sinalidade” é dialeticamente deslocado, absorvido pela nova qualidade do signo (isto é, da língua como tal). Na língua materna, isto é, precisamente para os membros de uma comunidade linguística dada, o sinal e o reconhecimento estão dialeticamente apagados. No processo de assimilação de uma língua estrangeira, sente-se a “sinalidade” e o reconhecimento, que não foram ainda dominados: a língua ainda não se tornou língua. A assimilação

ideal de uma língua dá-se quando o sinal é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1992, p.94)

Os autores ainda defendem que um método eficaz de ensino de línguas deve familiarizar o aprendiz com cada forma da língua inserida num contexto e numa situação concretos. Assim, uma palavra nova só deve ser introduzida por meio de contextos em que ela figure como componente ideológico. A palavra isolada de seu contexto, um sinal, torna-se uma coisa única. Enquanto que, apresentada em suas aplicações, ela é compreendida como um signo flexível e variável, carregado de valores em determinado enunciado.

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1992, p. 95)

No que diz respeito à materialidade do discurso, enunciados produzidos oralmente ou por escrito, é possível observar que os exames foram constituídos a partir da visão de que seus enunciados integram determinado campo da atividade humana e refletem suas condições específicas e finalidades por meio do conteúdo, do estilo da linguagem e de sua construção composicional. A análise do exame, portanto, baseia-se nesses três aspectos: composição, tema e estilo, assim como define Bakhtin, para que se possa classificar o Celpe-Bras como um gênero discursivo. Esse gênero (exame) constitui-se de um conjunto de outros gêneros (textos-base), os quais atribuem, em conjunto, um caráter identitário ao exame, já que este se compõe de representações sociais e ideológicas de uma comunidade linguística específica, a brasileira.

Quanto aos critérios de avaliação do exame, a adequação discursiva (associada a aspectos de coesão e coerência), e a adequação linguística (que se refere a aspectos lexicais e gramaticais) definem, em conjunto, os níveis de proficiência. Portanto, uma das habilidades avaliadas na produção textual é a capacidade de usar a informação de forma relevante, adequando a linguagem ao propósito da escrita e ao interlocutor, levando-se em conta as características temáticas e composicionais dos diferentes gêneros discursivos.

Ser proficiente, de acordo com definições do manual do Exame Celpe-Bras (BRASIL, 2011), significa saber usar a língua-alvo de acordo com as necessidades. O uso efetivo da língua exige a leitura e a produção de textos orais ou escritos e a interação, em variados contextos sociais.

Um exame de proficiência é aquele que tem objetivos de avaliação e conteúdo definidos com base nas necessidades de uso da língua-alvo. No caso do Celpe-Bras, essas necessidades incluem as habilidades exigidas para realizar estudos ou desempenhar funções de trabalho no Brasil ou no exterior, quando o uso do português se fizer necessário. Essas habilidades incluem comunicar-se em situações do dia-a-dia: ler e redigir textos, interagir oralmente ou por escrito em atividades do contexto escolar (esclarecer dúvidas com o professor, fazer provas, apresentar seminários etc.) e externas a ele (fazer relatos, fazer compras, obter informações, reclamar, ir ao médico etc.). (p.4)

Essa descrição retoma a já mencionada competência comunicativa, que também é pretendida pelos autores dos LDs analisados. Dessa forma, justifica-se a análise comparativa entre as materialidades: do LD, que visa ao ensino da língua, e do instrumento de avaliação, que visa mensurar a proficiência linguística do examinando.

A escolha pela análise de LDs leva em conta relatos de examinadores que descrevem a dificuldade de candidatos e o descompasso existente entre suas habilidades de escrita e de fala. De acordo com Lima (2002), esse fenômeno revela problemas de várias naturezas, cujas hipóteses estão associadas desde a um letramento precário em língua materna até um desenvolvimento comprometido das habilidades de produção escrita em PLE. Esse comprometimento decorreria de um ensino de PLE que não privilegia o processo de produção de enunciados escritos. Segundo o pesquisador, a escrita pode estar sendo tratada em sala de aula como um produto, cujo resultado visa à correção gramatical, apenas. Ele se refere ao desencontro que pode existir entre teorias inovadoras e a prática em sala de aula.

(...) Se essas conjecturas forem verdadeiras, as práticas de ensino e avaliação da escrita desenvolvidas em PL2 destoam das perspectivas que circulam pelo menos há duas décadas: a de escrita como processo, como conjunto de atividades de planejamento, elaboração e revisão/reescritura, que sempre devem levar em conta a situação de uso e a forma adequada a ela, e a de avaliação como processo contínuo,

desenvolvido em conjunto por professores e alunos, que, exercida sobre a escrita em diversos planos, deve realimentá-la e fomentar seu desenvolvimento rumo a patamares de proficiência mais elevados. (LIMA, 2002, p. 95)

A abordagem comunicativa propõe uma metodologia de ensino direcionada a experiências de aprender, em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aprendiz. O objetivo é capacitá-lo, por meio da experimentação, a usar a língua-alvo na realização de ações autênticas, interagindo com outros falantes-usuários. É o que também se observa na proposta avaliativa do Exame Celpe-Bras:

As tarefas que compõem a Parte Escrita do Exame substituem os tradicionais itens ou perguntas e abrangem mais de um componente. Fundamentalmente, a tarefa é um convite para interagir com o mundo, usando a linguagem com um propósito social. Em outras palavras, uma tarefa envolve basicamente uma *ação*, com um *propósito*, direcionada a um ou mais *interlocutores*. (BRASIL, 2011, p.5)

Para comunicar-se, o aprendiz tem de saber escolher entre diferentes estruturas a que melhor se aplica às circunstâncias da interação entre ele e seu interlocutor. Deve saber empregar as formas da língua e ainda adequar essas formas ao contexto comunicativo em que se insere, seja ele formal ou informal.

O desenvolvimento dessa competência vai demandar o domínio não só de estruturas gramaticais, mas também de habilidades discursivas, desenvolvidas por práticas que envolvam a comunicação, baseada na leitura e na produção de textos autênticos.

A noção de texto autêntico, definida por Widdowson (1991), é a de que o texto e seus excertos devem ser “uma porção de discurso genuíno, uma mostra real de uso” e é “exatamente a capacidade de trabalhar com discurso autêntico que buscamos desenvolver no aprendiz” (WIDDOWSON, 1991, p.113).

Um programa de ensino de língua estrangeira deve, portanto, levar em conta os diferentes componentes da competência de comunicação. Assim como descreve Venturi (2007): a competência linguística, cujo conhecimento é necessário para a comunicação; a competência sociolinguística, que deve habilitar o aprendiz a adequar-se às regras sociais de utilização da língua, na produção de enunciados eficientes e contextualizados; a competência discursiva,

que o habilita para os diferentes tipos de discurso, marcados pela escrita e pela oralidade; a competência referencial, que o capacita para compreender de forma ampla os elementos que estruturam os variados gêneros circulantes em determinadas esferas sociais; a competência estratégica, que permite ao aprendiz compensar as falhas das competências linguística e sociolinguística.

Segundo Fairclough (2001), a prática discursiva manifesta-se em forma linguística, na forma de textos, orais ou escritos. A prática social é uma dimensão do evento discursivo, da mesma forma que o texto. A prática discursiva é uma forma particular de prática social. Sob esse aspecto, os textos didáticos, produzidos pelos próprios autores dos LDs, com a finalidade de ilustrar determinados recursos linguísticos ou de vocabulário, só podem ser considerados exemplos de práticas discursivas no contexto em que são utilizados como recursos de ensino, já que os processos que envolvem essas práticas, como a produção, a distribuição e o consumo textual, são sociais e exigem referência aos ambientes econômico, político e institucional particulares nos quais o discurso é gerado.

Abordagens críticas da análise do discurso defendem que os signos são socialmente motivados, isto é, que há razões sociais para combinar significantes particulares a significados particulares.

Os textos são feitos de formas às quais a prática discursiva passada, condensada em convenções, dota de significado potencial. O significado potencial de uma forma é geralmente heterogêneo, um complexo de significados diversos, sobrepostos e algumas vezes contraditórios, de forma que os textos são em geral altamente ambivalentes e abertos a múltiplas interpretações. (FAIRCLOUGH, 2001, p.103)

Assim sendo, o processo de ensino a partir da escolha de textos autênticos deve ser constituído da análise textual, organizada em “vocabulário”, “gramática”, “coesão” e “estrutura textual”, mas principalmente da análise da prática discursiva: os “atos de fala”, a “coerência” e a “intertextualidade”. Apropriar-se de um texto para trabalhar apenas o seu vocabulário é reduzir o seu valor. Assim como afirma Fairclough (2001, p.105) “(...) tem valor limitado conceber uma língua com um vocabulário que é documentado no dicionário, porque há muitos vocabulários

sobrepostos e em competição correspondendo aos diferentes domínios, instituições, práticas, valores e perspectivas”.

Numa prática discursiva, a produção ou a interpretação de um texto é representada como uma prática de “níveis múltiplos” (FAIRCLOUGH, 2001, p.110). Nos níveis inferiores, analisa-se uma sequência de sons ou marcas gráficas em frases no papel. Os níveis superiores dizem respeito ao significado, à atribuição de significados às frases, a textos completos e a partes ou a excertos de um texto que consistem de frases coerentemente conectadas. A maneira como o contexto afeta a interpretação do texto varia de um tipo de discurso para outro. Nesse sentido, é importante que se apresentem textos diversificados, que circulem em diferentes esferas, já que as diferenças entre os tipos de discurso são socialmente interessantes, pois apontam regras de carácter ideológico. A força do texto está na ação, em seu significado interpessoal, nos atos de fala que desempenha.

“Um texto só faz sentido para alguém que nele vê sentido” (FAIRCLOUGH, 2001, p.113). Os textos estabelecem posições para os sujeitos intérpretes que são “capazes” de compreendê-los e “capazes” de fazer as conexões e as inferências, as quais podem apoiar-se em pressupostos ideológicos.

Outro recurso a se considerar no trabalho de análise de textos para o ensino da língua é a intertextualidade, que acentua a historicidade dos textos. Nesse sentido, consideramos que não é apenas o texto, nem mesmo apenas os textos que intertextualmente o constituem, que moldam a interpretação, mas também os outros textos, que compõem os conhecimentos prévios dos intérpretes, e que são trazidos à tona para concluir o processo de interpretação.

Ao adotarmos, como prática analítica, a comparação entre dois diferentes instrumentos, LDs e Celpe-Bras, pretendemos investigar se as mudanças sociais decorrentes de práticas discursivas são neles identificáveis. Essa identificação pode ser feita a partir da análise dos intertextos que compõem tais instrumentos e dos processos escolhidos pelos autores para abordar o seu conteúdo. Ou seja, verificamos a atualização de determinados materiais (de ensino e de avaliação) numa perspectiva dialógica, tendo como referência a teoria bakhtiniana (2010) que destaca o modo como textos e enunciados são moldados por textos anteriores, aos quais eles estão “respondendo”, e por textos subsequentes que

eles “antecipam”. Para Bakhtin, todos os enunciados são demarcados por uma mudança de falante (ou de quem escreve) e são orientados retrospectivamente para enunciados de falantes anteriores e prospectivamente para enunciados antecipados de falantes seguintes.

Essa alternância dos sujeitos do discurso, que cria limites precisos do enunciado nos diversos campos da atividade humana e da vida, dependendo das diversas funções da linguagem e das diferentes condições e situações de comunicação, é de natureza diferente e assume formas várias. Observamos essa alternância dos sujeitos do discurso de modo mais simples e evidente no diálogo real, em que se alternam as enunciações dos interlocutores (parceiros do diálogo), aqui denominadas réplicas.(...) Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita resposta, em relação à qual se pode assumir uma posição responsiva. Ao mesmo tempo as réplicas são interligadas. (...) Essas relações só são possíveis entre enunciações de diferentes sujeitos do discurso, pressupõem outros (em relação ao falante) membros da comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2010, p.275-276)

Essa atualização/resposta pode se dar por meio do diálogo entre autores/enunciadores dos LDs selecionados e também pelo diálogo que se estabelece entre os autores/enunciadores dos LDs (material de ensino) e autores/enunciadores do exame (material avaliativo). Os enunciadores são nomeados como autores a partir de suas escolhas textuais, ou seja, da análise dos elementos intertextuais (textos autênticos e não autênticos) constituintes dos diferentes exemplares de gêneros que eles produzem (LD e exame).

Atribuímos o conceito de gênero discursivo ao LD por ser este um exemplar de obra didática, cujos elementos temáticos, composicionais e estilísticos associam-se para atribuir-lhe determinada função social. Como obra, também é, pela própria natureza, unidade da comunicação discursiva: está nitidamente delimitada pela alternância dos sujeitos do discurso, conservando sua precisão externa. Cabe observar que essa fronteira adquire um caráter interno graças ao fato de que o sujeito do discurso – o autor – revela a sua individualidade no estilo, na visão de mundo, em todos os elementos da ideia de sua obra.

Essa marca da individualidade, jacente na obra, é o que cria princípios interiores específicos que a separam de outras obras a ela vinculadas no processo de comunicação discursiva de um dado campo cultural: das obras dos predecessores nas quais o autor se baseia, de outras obras da mesma corrente, das obras das correntes hostis combatidas pelo autor, etc. A obra, como réplica do diálogo, está disposta para a resposta do outro (dos outros), para a sua ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas: influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre seguidores e continuadores; ela determina as posições responsivas dos outros nas complexas condições de comunicação discursiva de um dado campo da cultura. A obra é um elo na cadeia da comunicação discursiva; como a réplica do diálogo, está vinculada a outras obras- enunciados: com aquelas às quais ela responde, e com aquelas que lhe respondem. (BAKHTIN, 2010, p.279)

Esse aspecto discursivo e dialógico da obra foi observado, já de início, ao analisarmos as propostas dos autores dos LDs e o texto de orientação ao examinado do Celpe-Bras, os quais nitidamente recorrem a enunciados anteriores (recursos de ensino e modelos de avaliação) para sustentar a ideia de “atualidade” e de caráter inovador.

2. CONSTITUIÇÃO E ANÁLISE DO *CORPUS*

Apresentamos a seguir os recortes dos materiais selecionados para essa análise. Inicialmente, exploram-se as definições que orientam a produção e a avaliação de materiais de ensino, em especial os livros didáticos. A seguir, faz-se um levantamento do conteúdo, em relação aos gêneros do discurso e à sua aplicabilidade. Além dos LDs, apresentamos também o exame Celpe-Bras, analisando sua constituição como gênero, assim como os textos que o compõem. Numa análise paralela buscamos identificar convergências entre os materiais que constituem o *corpus* deste trabalho.

2.1 Livros didáticos para o ensino de PLE: entre o ideal e o real

Ensinar uma língua (estrangeira) é hoje quase sinônimo de adotar e seguir os conteúdos e técnicas de um livro didático. Se os alunos, por acaso, não apreciarem o conteúdo dos diálogos e exercícios práticos e, se seus estilos de aprender não forem aqueles pressupostos nos livros texto, então, má sorte a deles! (ALMEIDA FILHO, 2002, p.40)

Aprender uma nova língua pressupõe o conhecimento de suas regras gramaticais, mas principalmente das variadas formas de utilização e de construção de sentidos, com finalidades comunicativas diversas. A língua deve ser vista não como instrumento, mas como materialização de enunciados que visam à comunicação plena na interação de seus sujeitos-falantes.

O processo de ensino/aprendizagem de línguas pode ser fortemente influenciado pelo LD, já que este, por sua composição e por ser, muitas vezes, o principal referencial de um curso tanto para aprendizes quanto para professores, acaba determinando o planejamento, os objetivos da aprendizagem, as competências a serem priorizadas, os conteúdos e as atividades. Sabemos que é muito comum o professor recorrer ao LD em função do pouco tempo que dispõe para selecionar material e preparar aulas. Além disso, muitos profissionais que hoje atuam nessa área não têm formação específica, como se pode comprovar em contato com institutos de ensino, escolas de idiomas, do Brasil e de outras partes do mundo.

Leiria (2010), ao analisar o perfil profissional do professor de português como língua estrangeira, define que:

Uma formação que contemple conhecimentos disponibilizados pelas diferentes áreas da linguística fornecerá ao professor atitudes mais saudáveis e informadas em relação à língua que ensina e, mais importante ainda, ao modo como ela é aprendida. Mas estes professores também têm de dispor, e isso parece ser o mais difícil de conseguir, de conhecimentos culturais consolidados, não só sobre o passado, mas também sobre o presente. Os três anos de uma licenciatura parecem-me escassos para formar um profissional com o perfil adequado. Apostaria mais numa pós-graduação em linguística aplicada sobre um edifício cultural consolidado do que num banho de cultura sobre uma formação inicial em linguística.(...) Insiste-se muito em que experiência, sem formação, não basta; e em que a investigação deve apoiar o ensino da língua. (p.69)

Nesse sentido, a formação desse profissional deve estar atrelada ao desenvolvimento de um processo de ensino/aprendizagem que vise ao aprimoramento constante das práticas e que possibilite a seleção e o uso do material didático mais adequado às necessidades de seus usuários.

Assim como define Concário (2012, p.2)

Segundo o sociointeracionismo, a aprendizagem é um processo de internalização do conhecimento social (saberes, tradições) que, na interação entre sujeitos menos conhecedores e mediadores mais aptos (conhecedores), por meio de ferramentas com significado culturalmente estabelecido, leva ao desenvolvimento da mente menos experiente.

Uma dessas ferramentas pode ser o LD, cuja adoção pode apontar algumas vantagens, assim como argumenta Ur (1995 – *apud* SCARAMUCCI, 2009, p. 268):

1) dá ao professor e aluno uma visão do processo de ensino/aprendizagem, para que possam saber de onde estão partindo, o que vem em seguida e aonde podem chegar; 2) é planejado de forma a desenvolver, de forma gradativa, diferentes competências; 3) apresenta textos e tarefas em geral apropriados para o nível da maior parte dos alunos; 4) é o modo mais barato de proporcionar material para o aluno; 5) é prático e conveniente, por ser compacto, organizado e de fácil transporte; 6) pode funcionar como um guia para professores com pouca experiência ou conhecimento; 7) dá autonomia ao aluno, o qual pode aprender, revisar e adiantar pontos, conforme sua necessidade ou interesse.

Por outro lado, a mesma autora também aponta desvantagens no uso de LDs. Segundo ela, esses materiais são inerentemente inadequados, já que cada aluno tem um nível de proficiência específico, necessidades, estratégias de aprendizagem e interesses próprios. Para Ur (1995), o LD pode também limitar o professor, inibindo sua iniciativa e criatividade, o que pode interferir negativamente sobre a motivação.

Para que um LD seja eficiente não bastam as escolhas textuais, a forma de abordagem ou a organização gráfica, é necessário que a utilização desse material se apoie em atitudes analíticas e críticas a respeito de sua utilidade prática. Essa utilidade torna-se variável na medida em que não há um único modelo de aprendizagem, já que essa é determinada pelo modo de ser e de agir do sujeito. Assim como define Coracini (1999):

Ao propor uma abordagem inovadora, o linguista aplicado não se dá conta de que apenas desloca o seu olhar de uma forma para outra: não mais as unidades gramaticais, não mais o vocabulário, mas as unidades pragmáticas, responsáveis pelas marcas de intencionalidade; noutro momento, não mais as palavras, mas os atos de fala que também são formas linguísticas que se acredita carregadas de intencionalidade da parte daquele que fala ou escreve. Em todos esses momentos, nota-se uma forte tendência à manutenção da visão segundo a qual aprender línguas, materna ou estrangeira, equivale a aprender formas, a “tomar consciência” de um processo como se este fosse inteiramente cognitivo e, portanto, perceptível, transparente. Não se percebe, talvez pela dificuldade de conciliar a concepção de ensino como processo de conscientização (racional) e, por isso mesmo controlável, com a concepção de aprendizagem como processo intrinsecamente inconsciente e, portanto, incontrolável, que a percepção e, com maior razão, a aprendizagem são determinadas pelo modo de ver e de viver dos sujeitos. Acreditamos que é o modo de vida de cada um que, definindo o que é importante reter, determina, em última instância, a cognição e não o inverso. (p.22)

A visão da psicologia cognitivista trouxe mudanças para a pedagogia das línguas estrangeiras, observando um ensino não desvinculado de aprendizagem. O foco no ensino de línguas foi alterado: deixou de privilegiar o método e o conteúdo e passou a propor uma pedagogia centrada no aprendiz, em suas motivações, interesses e necessidades. Aprender uma língua estrangeira passa a ser uma ação que possibilita agir sobre o objeto, apropriando-se de seu sentido e de seu funcionamento, em constante interação social e cultural. Partindo dessa

visão, o LD deve promover não só o acesso a variados textos que circulam socialmente, os chamados textos autênticos, como também orientar atividades que levem o aprendiz a agir de forma interativa.

Visto também como um discurso de verdade (GRIGOLETTO, 1999), o LD torna-se um espaço fechado de sentidos que manipula, inclusive, a ação do professor/usuário, já que as “fórmulas” ali já estão prontas e não dependem de análise.

A economia do livro didático como um dos discursos de verdade se dá na operação com construções fixas. A repetição de uma mesma estrutura a cada unidade e a atribuição de uma determinada ordem e sequência ao ato de leitura são apresentadas como naturais e, na maior parte dos casos, interpelam o aluno em sujeito que deve ser sempre guiado, a cada passo, por um único caminho. O papel do professor, por sua vez, deve ser de mediador entre o livro e o aluno, de modo a garantir o cumprimento das propostas do manual. Com isso, o livro se torna um exercício disciplinar e o professor, um treinador. (GRIGOLETTO, 1999, p.75)

No contexto brasileiro, observa-se um processo de gramatização do PLE, em fins do século XX e início do XXI. Esse processo, assim como define Auroux (1992), conduz a descrever e a instrumentalizar uma língua na base de duas tecnologias: a gramática e o dicionário. Ambos são concebidos pelo autor como verdadeiros instrumentos linguísticos:

A gramática não é uma simples descrição da linguagem natural, é preciso concebê-la também como um *instrumento linguístico*: do mesmo modo que um martelo prolonga o gesto da mão, transformando-o, uma gramática prolonga a fala natural e dá acesso a um corpo de regras e de formas que não figuram junto na competência de um mesmo locutor. Isso é ainda mais verdadeiro acerca dos dicionários: qualquer que seja minha competência linguística, não domino certamente a grande quantidade de palavras que figuram nos grandes dicionários monolíngues que serão produzidos a partir do Renascimento. Isso significa que o aparecimento dos instrumentos linguísticos não deixa intactas as práticas linguísticas humanas. Com a *gramatização* – logo a escrita, depois a imprensa – e, em grande parte graças a ela, constituíram-se espaços/tempos de comunicação cujas dimensões e homogeneidade são incomparáveis ao que pode existir em uma sociedade oral, isto é, numa sociedade sem gramática. (AUROUX, 1992, p.70-1)

Entre vários projetos editoriais surgidos nessa época, é preciso observar que os primeiros LDs produzidos para o ensino de PLE foram escritos por estrangeiros. Apenas nas décadas de 50 e 70, aparecem livros escritos por autores brasileiros, ainda que tenham sido publicados por editoras estrangeiras, como é o caso de “Português contemporâneo”, de Abreu e Rameh, publicado pela Georgetown University Press (Washington, D.C.), em 1966; “Português: conversação e gramática”, de Magro e Paula, cuja primeira edição foi publicada pelo Brazilian American Cultural Institute, em 1969; “Modern Portuguese – A Project of the Modern Language Association of America”, de Eliso, Gomes de Matos *et al.*, publicado pela Knopf (Nova Iorque), em 1971. Os livros “Português para estrangeiros”, de Mercedes Marchant e “Português básico para estrangeiros”, de Sylvio Monteiro são exemplos de publicações brasileiras desse período.

A partir da década de 80, já é visível o número de materiais publicados no Brasil. Entre eles, destacamos um dos livros que compõem o *corpus* deste trabalho “Fala Brasil”, cuja primeira edição é de 1989.

Na década seguinte, o número de LDs publicados aumenta substancialmente; diversificam-se os públicos-alvo, entre eles os hispanofalantes, crianças, adolescentes e funcionários de empresas. Os níveis de proficiência passam a ser contemplados de forma diversificada, considerando-se na elaboração de tais materiais os níveis básico, intermediário e avançado. É nesse momento também que surgem os outros dois livros que fazem parte do *corpus* deste trabalho: “Português via Brasil – um curso avançado para estrangeiros”, que teve sua primeira edição em 1990, e “Bem-vindo: a língua portuguesa no mundo da comunicação”, editado pela primeira vez em 1999.

Ainda sob o ponto de vista de Aurox, “o processo de gramatização nunca termina, porque, de um lado, as línguas evoluem, e, de outro, é difícil definir até onde se pode levar o processo de gramatização, cuja extensão foi muito variável segundo as línguas” (1992, p.76). Para o autor, os instrumentos linguísticos – gramáticas e dicionários – não são necessários à aprendizagem de uma língua, mas, segundo ele, a prática linguística real dos homens é sempre subdeterminada ou subdefinida pela gramática, que no ensino da língua materna convencionou-se chamar de gramática internalizada.

Ur (1995 – *apud* SCARAMUCCI, 2009, p. 269) apresenta alguns critérios para avaliação de LDs:

a explicitação dos objetivos de aprendizagem numa introdução, assim como sua operacionalização no material; a adequação educacional e social da abordagem em relação ao público-alvo; a qualidade do *lay-out* e da impressão; a presença de materiais visuais apropriados, assim como de tópicos e tarefas interessantes; a variedade de tópicos e tarefas, de forma a atender alunos de diferentes interesses, níveis de proficiência e estilos de aprendizagem; a clareza das instruções, da organização do conteúdo e de sua gradação, conforme o nível de dificuldade; a abrangência do conteúdo de ensino; a existência de revisões periódicas e de seções de testes; **a autenticidade dos materiais**; a explicação e a prática da pronúncia, do vocabulário e da gramática; **a prática nas quatro habilidades**; **o desenvolvimento de estratégias a fim de tornar os aprendizes mais autônomos**; a adequação da orientação dada ao professor, de maneira a não sobrecarregá-lo na preparação das aulas; a existência de materiais de áudio acompanhando o livro; e a facilidade de adquirir o livro (grifos nossos).

Pelo que foi descrito, entendemos a importância de se analisar o livro didático em seu uso, a fim de observar os efeitos dos instrumentos linguísticos, mas, especificamente neste trabalho, essa análise fica restrita ao material, a fim de possibilitar a comparação entre os objetos selecionados: LD e exame. Nesse sentido, iniciamos com a análise das formas de apresentação dos LDs selecionados, bem como dos textos que os integram e que são utilizados como recursos de ensino, a fim de verificar se esses materiais cumprem o que anunciam em relação à abordagem da língua e do ensino.

2.1.1 Fala Brasil

A 16ª edição do livro “Fala Brasil – português para estrangeiros”, utilizada nesta análise, foi publicada em 2007. O texto de apresentação do material informa que

O método, composto deste volume de um Caderno de Exercícios, e de um conjunto de fitas K7, pode ser usado individualmente ou em grupo **por falantes de qualquer idioma**. (...) As fitas K7 são auxiliares no processo geral de ensino-aprendizagem e fundamentais para a **aquisição da fonética, do ritmo e da entonação** (...). A gramática é, para nós, um instrumento que ajuda o aluno a **se comunicar** (...) O destaque de Fala Brasil é a sistematização com base no **uso efetivo da**

língua (...) As propostas de exercícios tanto orais quanto escritos **fogem da artificialidade**, procurando **conservar o caráter funcional da linguagem**. (...) Outro ponto a destacar é a apresentação da cultura brasileira em situações da **vida cotidiana** de modo a evitar os aborrecidos textos informativos. (COUDRY & FONTÃO, 2007 - texto introdutório– grifos nossos)

Essa apresentação já denota a desatualização do material ao indicar que ele é composto de fitas K7, recurso de ensino já em desuso no ano da edição, 2007, quando já se utilizavam outras mídias para esse fim, como CDs, CD-ROMs e DVDs, cujo acesso também poderia ser feito por meio de computadores.

Com a promessa de um ensino baseado na comunicação, no uso efetivo da língua e no caráter funcional da linguagem, esse LD é composto de quinze unidades, ao final das quais se apresenta um resumo.

A apresentação gráfica das 239 páginas que compõem o LD é monocromática e os recursos semióticos são, em sua maioria, desenhos. Há pouquíssimas fotos, as quais se apresentam em preto e branco.

Já que o foco de observação deste trabalho está centrado na análise do uso dos gêneros discursivos como recursos didáticos, identifica-se que tais textos são apresentados de forma parcial ou adaptados, assim como ocorre com os textos autênticos, que aparecem sem referência.

Os textos verbais indicam que a prioridade foi dada aos gêneros crônica e letra de música, além dos diálogos dirigidos, cujas situações descritas pretendem aproximar o aluno do cotidiano e apresentam-se como “cumprimentar”, “apresentar”, “identificar”, “pedir”, “comprar”, “indicar o tempo”, “agradecer/responder”, “falar no telefone”, “informações na rua”, “na agência de viagens”, “no aeroporto”, “no hotel”, “no restaurante”, “no banco”, no hospital”, etc.

Os textos que são nomeados como “Um pouco de Brasil”, apresentam informações turísticas sobre determinadas regiões, por meio de um diálogo entre personagens. Há apenas três desses textos cuja intenção é abordar aspectos culturais das diferentes regiões brasileiras.

O levantamento dos exemplares de gêneros textuais que compõem o material deu origem ao quadro que segue abaixo.

AUTÊNTICOS		NÃO-AUTÊNTICOS	
Letras de música	11	Diálogos dirigidos	49
Crônicas	5	Relato de memória	1
Contos	1	Texto de divulgação (anúncio)	1
Anúncios classificados	5	Notícia	1
Charges	4	Carta pessoal	4
		Tira	1
		Relato descritivo	1

Quadro 1. Exemplares de gêneros - Fala Brasil

Os textos aqui classificados como “autênticos” são os que foram produzidos originalmente para cumprir sua função social e que, no livro, foram utilizados como recursos de ensino. Os “não-autênticos” são os que foram produzidos pelos autores do LD, apenas para fins didáticos.

Segundo Nunan (1999, p.36) “Dados autênticos são amostras da língua falada ou escrita que não foram escritas especificamente com o propósito de ensinar a língua”.

Grellet (1981, p.8) afirma que

Autenticidade significa que nada do texto original é alterado e também que sua apresentação e layout são preservados. Um artigo de jornal, por exemplo, deve ser apresentado como ele apareceu no jornal na primeira vez, com o mesmo tipo de letra, o mesmo espaço devotado às manchetes, a mesma figura (...). A figura, o tamanho da manchete, o uso do negrito, tudo contribui para expressar a mensagem para o leitor.

Grellet (1981, p. 79) destaca também que

Textos devem ser disponibilizados aos aprendizes, não através de sua simplificação, mas através do ajuste das exigências da tarefa que os envolve. A dificuldade de um exercício de leitura depende da atividade que é requerida do aluno ao invés do texto propriamente dito, conquanto que ele esteja dentro do nível de competência geral dos alunos. Em outras palavras, o professor deve nivelar os exercícios, não os textos.

Nesse sentido, os textos classificados como “não-autênticos” são os que foram elaborados pelos autores, ainda que mantenham uma estrutura composicional similar a dos gêneros que representam. É o que nos levou, por exemplo, a inserir um e-mail na categoria “não-autêntico”, já que, embora tivesse a estrutura de um e-mail, seu texto indicava que a produção fora destinada a fins exclusivamente didáticos, aproximando-o da ficção e da artificialidade.

Observamos que a maior parte dos textos aqui classificados como “autênticos” aparecem sem autoria, apenas as crônicas e as letras de música tiveram seus autores identificados. Assim, para a organização do quadro, conferimos autenticidade a textos em que é possível reconhecer características próprias do gênero, bem com alguns de seus elementos composicionais tais como: slogans que identificam o anunciante, personagens consagrados, trechos literários que levam à identificação da autoria, ainda que ela não esteja explicitada. Já os textos “não-autênticos” compõem-se, em sua quase totalidade, pelos diálogos dirigidos a determinadas situações comunicativas.

Houve indicação de apenas um portador textual: “Revista Ícaro –nº35” e apenas um dos textos literários teve a indicação da fonte bibliográfica. Essa constatação indica que há um distanciamento do objetivo inicial, descrito pelos autores, que se referia à intenção de fugir da artificialidade.

2.1.2 Bem-Vindo

O LD “Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação” foi publicado pela primeira vez em 1999. Selecionamos para essa análise a edição impressa mais atual (8ª ed.), do ano 2009, atualizada em 2010, de acordo com as alterações do novo acordo ortográfico. O material é composto de LD, 4 Cds de áudio e um livro de atividades. Nessa análise, recorreremos apenas ao LD, haja vista os objetivos já apresentados.

De acordo com as autoras, nessa edição foram acrescentados quatro apêndices com a intenção de auxiliar o aluno e o professor na “dura tarefa de explicar e entender a gramática da Língua Portuguesa” (PONCE, BURIN & FLORISSI, 2009 - texto introdutório). Observamos que já no início explora-se o

propósito de facilitar o caminho que dá acesso ao conhecimento, julgado como difícil inclusive pelas autoras do LD.

Trata-se de um manual multicolorido, cuja composição gráfica chama a atenção para uma organização recorrente em todas as unidades. O texto de apresentação revela que o material foi “feito ‘ao vivo e em cores’ para você que quer aprender o nosso português falado como ele é sem deixar de lado as necessárias referências à Gramática Normativa.” (PONCE, BURIN & FLORISSI, 2009 – texto introdutório). Nesse sentido, observamos que as fotos são originais, coloridas e que as ilustrações seguem um padrão composicional, característico da publicação. Há ícones, distribuídos pelas páginas, que representam os objetivos das atividades, tais como “conteúdo gravado em áudio”, “exercício para que o aluno fale sobre si mesmo/ sua realidade”, “dados para ampliar seu conhecimento e seu vocabulário”, “exercício para ser trabalhado em dupla”, “exercício para ser trabalhado em grupo de três alunos”, “exercício sugerido para desenvolver a habilidade escrita” e “exercício de conteúdo gramatical já visto anteriormente”. Já os verbos são apresentados por meio de pequenos mapas do Brasil, cuja cor se relaciona a cada tempo/modo verbal.

Em suas 221 páginas, encontram-se distribuídos textos de variados gêneros, aqui classificados como exemplares “autênticos” e “não-autênticos”, assim como no LD “Fala Brasil”.

Uma diferença entre os dois manuais é que, ao contrário do “Fala Brasil”, esse LD se constitui de textos autênticos cujas fontes/referências são citadas, mesmo que, em sua maioria, tenham sido adaptados.

Descrevem-se no quadro a seguir, os exemplares dos diferentes gêneros encontrados no LD.

AUTÊNTICOS		NÃO-AUTÊNTICOS	
Cupons de desconto	4	e-mail	2
Cartão de visita	3	Conto	1
Letra de música	2	Relato autobiográfico	4
Reportagem (trecho)	20	Relato biográfico	1
Biografia	2	Entrevista	5
Notícia	7	Diálogo	24
Artigo de opinião	8	Bilhete	1
Texto de almanaque	17	Página de agenda	2
Crônica	4	Anúncio publicitário	4
Relato de memória	2	Relato histórico	10
Receita culinária	1	Cartão-postal	4
Curriculum	1	Artigo de opinião	1
Anúncios classificados	10	Relato descritivo	1
Anúncio publicitário	1	Biografia	1
Proposta de seguro	1	Texto de almanaque	1
Depoimentos	3		
Carta comercial	1		
Extrato de consórcio	1		
Conta de consumo de gás	1		
Taxa municipal IPTU	1		
Resenhas de filmes	3		

Quadro 2. Exemplos de gêneros - Bem-vindo!

A maior parte dos textos classificados como “Autênticos” teve a sua fonte citada e entre essas podemos reconhecer uma diversidade de portadores, cujas publicações são, em sua maioria, do final da década de 90.

Entre os portadores identificados na análise estão:

- Revista Pesca e Companhia;
- Jornal O Globo
- Almanaque Abril;
- Probios News;

- Guia del Mundo;
- Revista Veja;
- Revista Melhor;
- Revista Kalunga;
- Revista de Bordo da Varig;
- Revista Momento;
- Jornal da USP;
- Gazeta Mercantil;
- Revista Informática;
- Jornal Folha de São Paulo;
- Revista Ícaro;
- Revista Globo Ciência;
- Revista Good for you;
- Revista Época;
- www.cinemark.com.br
- www.gerolimich.hpg.ig.br

Esse levantamento confirma a proposta de trabalho didático com textos que circulam socialmente, mesmo que a maior parte deles tenha sido adaptada. A diversidade de gêneros é significativa se comparada ao LD anterior, o que demonstra um interesse de aproximação do aprendiz com a realidade do falante nativo, não só por meio de diálogos dirigidos a determinadas situações comunicativas do cotidiano, mas também pela oferta de textos autênticos.

2.1.3 Português via Brasil

O livro “Português Via Brasil - um curso avançado para estrangeiros”, publicado pela primeira vez em 1990, teve sua edição revista e ampliada em 2010, para adaptar-se às novas mudanças do mais recente acordo ortográfico. Definido por suas autoras como “método”, destina-se a alunos de nível pré-avançado. O uso dessa terminologia pode apontar para uma desatualização

conceitual, já que à época de sua publicação já se adotava o termo abordagem, o qual corresponde ao que as autoras propõem em seu texto introdutório. Como esclarece Leffa (1988):

Devido à grande abrangência com que se usava o termo "método" no passado - desde a fundamentação teórica que sustenta o próprio método até a elaboração de normas para a criação de um determinado curso convencionou-se subdividi-lo em abordagem ("approach" em inglês) e método propriamente dito. Abordagem é o termo mais abrangente a engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. As abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos. O pressuposto, por exemplo, de que a língua é uma resposta automática a um estímulo e de que a aprendizagem se dá pela automatização dessas respostas vai gerar uma determinada abordagem para o ensino de línguas - que será diferente da abordagem gerada pela crença de que a língua é uma atividade cognitiva e de que a aprendizagem se dá pela internalização das regras que geram essa atividade. O método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem. (p.211)

Dividido em dez unidades, seu projeto gráfico se assemelha muito ao do LD "Fala Brasil", principalmente em relação ao aspecto monocromático e às ilustrações. O texto de apresentação informa que serão trabalhados os vários níveis de linguagem, "desde o bem coloquial até o formal, com textos das mais diversas fontes e formas de redação (...)" (LIMA & IUNES, 2005 – texto introdutório). Esse aspecto é identificado pela variedade de gêneros que se apresentam, ainda que a diversidade não seja tão grande quanto a do LD anterior, "Bem-vindo".

Assim como nos outros dois LDs, verificamos a autenticidade dos textos utilizados como recursos de ensino, sendo possível observar que há certo equilíbrio entres textos "autênticos" e "não-autênticos". Os primeiros, embora tenham tido suas fontes citadas, foram adaptados aos padrões gráficos do LD.

Abaixo, apresentamos o quadro que distribui os exemplares identificados nessa análise.

AUTÊNTICOS		NÃO-AUTÊNTICOS	
Crônica	11	Relato de experiência	3
Artigo de opinião	2	Depoimento	1
Conto	3	Anúncio classificado	2
Texto de almanaque	7	Reportagem	3
Romance (trecho)	7	Artigo de opinião	5
Relato histórico	3	Anúncio publicitário	5
Poema (soneto)	2	Carta	3
Anúncio publicitário	3	Crônica	2
Classificados	4	Comunicado	2
Poema narrativo	1	Notícia	1
Relato de experiência	1	Bilhete	4
		e-mail	1
		Síntese	1

Quadro 3. Exemplos de gêneros - Português Via Brasil

O elenco de gêneros revela diversidade na escolha de textos, assim como no manual “Bem- vindo”, ainda que o número de textos seja menor.

Os textos literários apresentam a autoria e a fonte. Quanto aos textos autênticos, observa-se que, embora haja indicação de autoria, não há referência à data da publicação, principalmente das crônicas oriundas de periódicos.

Os textos jornalísticos que apresentaram a indicação da fonte foram originalmente publicados nos seguintes portadores:

- Jornal do Butantã
- Guia 4 Rodas;
- Jornal O Estado de São Paulo;
- Revista BR.

Num livro de 219 páginas, cujas autoras se propõem a apresentar um método de estudo avançado, observamos que o número de textos, bem como a variedade de gêneros e de portadores, mostra um trabalho mais direcionado a

uma abordagem gramatical, com pouca exploração dos recursos que materializam a língua em suas formas de uso social.

Ainda que essa análise identifique o uso de textos não autênticos como um recurso inapropriado, sobretudo para o ensino de uma língua estrangeira, é necessário dizer que a Lei de Direito Autoral (BRASIL, 1998) restringe a utilização dos textos originais. Cabe ressaltar que, ainda assim, é possível fazer uso de textos literários que já fazem parte do domínio público e que podem contribuir para a aproximação cultural, tão necessária num contexto de ensino de línguas. Entre esses textos incluem-se os poemas, cuja abordagem nesses materiais é escassa, ainda que seu potencial de ensino seja muito grande, pois facilitam a memorização, são plurissignificantes e podem contribuir para o encantamento do aprendiz com a língua alvo. Além do uso de textos autênticos, é possível que o autor faça adaptações gráficas mais próximas do modelo original, procurando manter as características composicionais do gênero, que farão com que o aprendiz reconheça textos da mesma categoria em seu convívio social, o que pode facilitar não só a compreensão, mas também a aquisição da língua.

2.2 Leitura e escrita no processo de ensino-aprendizagem de PLE

As práticas de leitura e escrita que se configuram por meio dos materiais didáticos podem ser baseadas em diferentes concepções metodológicas. O processo de leitura se dá a partir do reconhecimento dos sinais, que passam a ser signos assim que se estabelecem relações de sentido entre o conhecido e o novo. Nos manuais de ensino de LE, o que se observa comumente é a abordagem da leitura em atividades que objetivam a interpretação de frases descontextualizadas, em que o processo de produção não prevê a participação do sujeito como enunciador, mas apenas como reprodutor de modelos. A escrita, nesse contexto, é vista como a estruturação da fala, do pensamento, devendo obedecer a regras gramaticais, de coerência e coesão. Esse modelo ainda não contempla a concepção discursiva da língua, inerente ao aspecto dialógico de toda produção textual.

É importante que as atividades que promovam a leitura e a produção de textos possam habilitar o aprendiz a se constituir como enunciador, capaz de (re)construir e trocar conhecimentos, capaz de produzir significados e não apenas repetir estruturas, sem que essas possam atender plenamente às suas necessidades comunicativas.

A análise de tarefas de leitura/escrita pode apontar a concepção de texto adotada pelos autores dos LDs, que pode ser identificada a partir de suas concepções de leitura. Assim como descreve Coracini (1995, p.13-20 *apud* BIZON, 1997, p.113), é possível organizar essas concepções a partir dos seguintes conceitos:

PRINCIPAIS CONCEPÇÕES DE LEITURA DE ACORDO COM AS VISÕES DE LINGUAGEM	
ESTRUTURALISTA	
LÍNGUA/ LINGUAGEM	Objeto estável/ imutável
TEXTO	Fonte única de sentido Objeto com existência própria, independente do sujeito Aglomerado de palavras que contém em si todo significado
LEITOR	Decodificador Reconhecedor (dos itens linguísticos já conhecidos) Descobridor (dos significados dos itens desconhecidos) “Receptáculo” do saber contido no texto
SENTIDO	Encontra-se nas palavras e frases Depende da forma Existe um sentido único, portanto, são feitas as distinções: literal/figurado; denotativo/conotativo
LEITURA	Processo passivo de decodificação do sentido (único) trazido pelo texto Leitura possível: a autorizada pela forma do texto
COGNITIVISTA	
LÍNGUA/ LINGUAGEM	Sistema de esquemas socialmente adquiridos
TEXTO	Núcleo de sentido comum

	<p>Pré-determina ou autoriza um certo número de leituras (inferências autorizadas) e impede outras</p> <p>É um conjunto de pegadas a serem utilizadas para recapitular as estratégias do autor e, através delas, chegar aos seus objetivos</p>
LEITOR	<p>Sujeito ativo</p> <p>Inferidor de sentidos</p> <p>Sua função é desvendar leituras possíveis; o que não implica criar</p>
SENTIDO	<p>É construído pelo leitor a partir do desvendamento de marcas presentes no texto, considerando-se o sentido verdadeiro do texto e as intenções do autor</p> <p>Assim, o sentido pode ser recuperado pelas marcas que o enunciador 1 (autor) imprime</p>
LEITURA	<p>Processo interacionista autor/leitor/texto</p> <p>Processo de construção de sentido pelo leitor – portador de esquemas socialmente adquiridos – que aciona seus conhecimentos prévios e os confronta com os dados do texto</p> <p>Leituras possíveis: aquelas que não ferem o “núcleo comum” de sentido previsto no texto</p>
DISCURSIVA	
LÍNGUA/ LINGUAGEM	<p>Série infinita de jogos convencionais cujas regras são partilhadas por uma comunidade cultural, interpretativa, num determinado momento histórico-sócio-ideológico, num determinado local geográfico</p>
TEXTO	<p>Conjuntos amorfos de sinais gráficos incapazes de reter sentido fora do jogo linguístico, fora do universo discursivo</p> <p>Forma convencional e reconhecida consensualmente de comunicação social</p> <p>Resultado de uma infinidade de outros textos</p> <p>Documento revelador de ideologias, de crenças e valores</p> <p>Resultado concreto, material, sensível (visível, no caso do texto escrito, e audível, no caso do texto oral) de operações que se realizam nos sujeitos enunciadoreis responsáveis até certo ponto pela produção de sentido, tanto em nível de expressão, quanto em nível de compreensão</p>
LEITOR	<p>Sujeito enunciadoreis de um processo discursivo; ponto de partida do processo de construção do sentido</p> <p>Determinador de leituras enquanto membro participante de uma</p>

	comunidade interpretativa
SENTIDO	<p>Originado no leitor</p> <p>O leitor-enunciador, a cada leitura, de acordo com o momento histórico e com as condições de produção, produz um sentido (enunciação 2, 3...)</p> <p>É impossível recuperar a situação de enunciação 1; pode-se apenas idealizá-la</p> <p>Não se faz a distinção entre sentido: literal/metafórico</p> <p>O literal e o metafórico se relativizam dada a amplitude dos contextos sócio-históricos</p>
LEITURA	<p>É um processo de produção de sentidos (efeitos de sentidos) pelos sujeitos enunciadore inseridos num contexto histórico-social, atravessados, portanto, por uma ideologia, pertencendo a uma determinada formação discursiva, enfim, em certas condições de produção</p> <p>Ler não é refazer o “percurso de produção 1” (percurso do autor do texto) porque cada situação de leitura é única em si mesma (o momento, os sujeitos e os lugares variam a todo instante)</p> <p>Todos os elementos que compõem a leitura estão inseridos numa visão global do ato comunicativo chamada de “discurso”. Essa visão relaciona enunciador-enunciatário, texto produzido às condições de produção e a tudo o que possa interferir no ato enunciativo (ideologia do enunciador e do enunciatário, por exemplo)</p>

A concepção de leitura que julgamos ideal e que corresponde às análises que fazemos dos objetos é a que se encaixa numa visão discursiva de linguagem, já que em ambos os materiais (LDs e exame) propõe-se uma visão de língua que se aproxima dessa concepção: língua para produzir sentidos, para agir socialmente de forma eficiente e produtiva.

Nesse sentido, os textos apresentados em atividades de leitura e produção textual não devem ser utilizados como pretextos, visando à sistematização ou simples checagem do conhecimento das formas da língua, como se ela fosse uma estrutura idealmente estável.

No contexto de ensino-aprendizagem de PLE, é importante privilegiar não apenas a forma, o elenco gramatical da língua, mas oportunidades de construção

do discurso. Os textos selecionados para esse trabalho didático devem estar relacionados à abordagem de questões culturais, que constituem a própria língua. Essa abordagem justifica a necessidade da utilização de materiais autênticos, que retratam discursos autênticos, o que está diretamente relacionado a uma abordagem comunicativa, que propõe a superação da artificialidade.

2.2.1 Recortes de atividades dos LDs selecionados

Como o objetivo deste trabalho é apresentar uma análise comparativa entre os LDs e o exame Celpe-Bras, adotamos como estratégia a seleção de algumas atividades com vistas a identificar seus objetivos e verificar se estes podem corresponder aos interesses dos aprendizes, habilitando-os a uma proficiência satisfatória, seja para submeter-se ao Exame ou para agir socialmente em diferentes contextos comunicativos.

Ao analisar os elementos do discurso em excertos dos textos de apresentação dos LDs:

“O livro Português Via Brasil tem como objetivo levar o aluno pré-avançado a um **alto nível de proficiência** linguística, dando-lhe, ao mesmo tempo, **visão ampla** da cultura brasileira, através de textos que enfocam paisagens e usos e costumes regionais.” (LIMA; IUNES, 2005 – texto introdutório); “Um pouco da história, cultura e sociedade brasileiras faz parte deste livro (“Bem-vindo!”), elaborado especialmente para **suprir a grande necessidade** de um material dinâmico e **interativo** cujo **foco** central é a **comunicação**.” (PONCE, BURIM & FLORISSI, 2009 – texto introdutório) e “O destaque de Fala Brasil é a Sistematização feita com base no **uso efetivo da língua**. Os Diálogos Dirigidos são o elo de ligação entre a simples capacidade de conjugar um verbo e a **capacidade de utilizá-lo em situações práticas**(...). A dramatização desses diálogos é um ótimo recurso para ampliar o vocabulário e aprender o uso de expressões idiomáticas, já que foram coletadas em **diferentes contextos de uso real da língua**. As propostas de exercícios tanto orais quanto escritos **fogem da artificialidade**, procurando **conservar o caráter funcional da linguagem**.” (COUDRY & FONTÃO, 2007 – texto de apresentação), entendemos que o objetivo dos autores é promover uma superação e para isso propõem-se a explorar de forma ampla os recursos que

direcionam a aquisição da língua em seu contexto de uso, preparando o aprendiz para interagir socialmente.

Para verificar se tais estratégias são aplicadas de forma a cumprir o que prometem, após o levantamento dos gêneros discursivos presentes nos LDs, damos início à análise das atividades que orientam a leitura e a produção textual. Iniciamos com o recorte dos seguintes exemplos:

Figura 1 – Carta pessoal

(COUDRY & FONTÃO, 2007, p.190)

Neste primeiro recorte, podemos observar a apresentação de um texto estruturado de acordo com a forma característica de uma carta pessoal. Ainda que não se possa comprovar a autenticidade, o texto apresenta ao seu leitor as intenções comunicativas do remetente (locutor). Um dos pontos que mais chama a atenção é a tradução de expressões idiomáticas, colocadas entre parênteses. Esse recurso pode ter sido usado com a intenção de promover a compreensão do leitor, mas ao mesmo tempo artificializou o material, fez com que o enunciado fosse alterado em função de um objetivo exclusivamente didático, o que também descaracterizou o gênero, que num contexto real de uso não se materializaria dessa forma: o sentido não precisa ser explicado, ele vai sendo construído pelo

leitor à medida que avança na leitura para compreender a visão global do ato comunicativo.

Além do texto, ficou também comprometida a atividade proposta, em que o aprendiz é orientado a produzir uma carta. Ainda que a atividade promova a produção autônoma, baseada num gênero discursivo, em que se definem os interlocutores e o contexto comunicativo, a forma como é apresentado o texto pode levar o aprendiz a (re)produzir algo que se assemelhe a esse modelo de carta, inclusive com as marcas de “tradução” das expressões idiomáticas.

Sugerimos, nesse caso, a exclusão das marcas de tradução, que podem ser trabalhadas, por exemplo, a partir da comparação entre diferentes textos, levando o aprendiz a inferir os significados que, no exemplo, aparecem de forma explícita.

Figura 2 – Diálogo entre casal

a mulher: O teatro começa às nove horas e você ainda nem se vestiu?
o marido: Calma, meu bem. Já estou indo. Que roupa eu ponho?
a mulher: Aquela camisa xadrezinha. Está na prateleira do meio, à esquerda, atrás das camisetas.
o marido: Huuuumm, deixa eu ver... Na prateleira de cima, à direita... Não estou conseguindo achar essa maldita camisa! Regina!
a mulher: Já vou, Adolfo! Estou me pintando!
o marido: O que falta nessa casa é organização... Que coisa!

EXPRESSÃO ORAL E ESCRITA:

Faça uma crítica ao relacionamento do casal.

(COUDRY & FONTÃO, 2007, p.201)

Neste recorte observamos a transcrição de um “diálogo” que se estabelece entre um casal. É importante notar que as marcas da oralidade estão presentes no uso de interjeições e reticências (pausas, silêncios) que se realizam em frases curtas. O que também chama a atenção é a proposta de atividade, nomeada como “Expressão oral e escrita”, em que se orienta a produção de uma crítica ao relacionamento do casal. Não é possível saber o contexto de produção desse texto, nem seus objetivos ou o gênero que lhe dará suporte.

Em relação à validade dessa proposta, cabe observar que seu efeito é artificializado, já que, numa situação real de uso da língua, não é comum fazer

críticas, por escrito, a respeito do relacionamento de outros. Esta atividade, portanto, é mais comum na oralidade, e se materializa nos chamados gêneros primários, que se relacionam às situações comunicativas cotidianas, espontâneas, informais e imediatas (BAKHTIN, 2010, p. 281). Por esse motivo, sugerimos que a crítica ao relacionamento do casal seja proposta em forma de diálogo, entre alunos ou entre professor e aluno, a fim de que possa se aproximar de uma atividade mais real, ainda que simulada, sem a necessidade de um registro escrito.

Figura 3 – Informações turísticas sobre o Ceará

O Ceará oferece aos turistas e executivos estrangeiros muito mais do que um bom negócio! Veja algumas informações e complete as dicas abaixo.

Praia de Iracema

Conhecida mundialmente pela beleza de seu calçadão à beira-mar com vários bares para todos os gostos. Nela se encontram a Ponte Metálica e o Centro Cultural Dragão do Mar.

Ponte Metálica

Também conhecida como Ponte dos Ingleses, onde é possível contemplar o mais lindo pôr-de-sol e, com um pouco de sorte, observar os golfinhos brincando.

Fonte: Textos adaptados do site www.rotaceara.com.br

Beach Park - apenas a 20 km de Fortaleza, na praia do Porto das Dunas, no município de Aquiraz, o Beach Park é o maior parque temático litorâneo de toda a América latina. Um passeio imperdível.

Vai ao Ceará?

Logo que chegar a Fortaleza, _____
 Quando visitar a praia de Iracema, não deixe de _____
 O Beach Park é uma atração imperdível, por isso _____
 Divirta-se nas lindas praias do Ceará, entretanto _____
 Mesmo que você fique apenas três dias em Fortaleza, _____

Neste exemplo utiliza-se como recurso um texto que foi elaborado com a exclusiva finalidade didática de se informar sobre variados pontos turísticos do Ceará. A atividade propõe que o aprendiz complete as frases com informações retiradas do texto, ou seja, as únicas habilidades necessárias para a conclusão do exercício são: localizar e transcrever.

Não se propõe uma análise do enunciado sobre seus aspectos composicionais e temáticos, o que poderia contribuir para uma abordagem discursiva que visasse ao contato com questões culturais, tão distintas nas diversas regiões do Brasil. Poderiam ser consideradas as estruturas que compõem o anúncio, se são estratégias reais de convencimento e de que forma estabelecem contato com o interlocutor, por exemplo. Esse contato poderia estimular uma discussão sobre o que já se conhece sobre o Brasil, confrontando com seus conceitos iniciais, e o que o aprendiz ainda deseja conhecer, num processo comunicativo e interativo, mediado pela linguagem.

Atividades sugeridas:

1-Se você fosse ao Ceará, qual desses lugares conheceria primeiro? Por quê?

2-Depois de visitar esse lugar, o que escreveria em um cartão postal dirigido a um amigo que mora em seu país?

Ceará - BRASIL

RPC

SELO

□ □ □ □ □ □ □ □ □ □

Figura 4 – Vista o pijama e trabalhe em casa

Agora leia o texto abaixo e discuta-o com os seus colegas.

VISTA O PIJAMA E TRABALHE EM CASA

Trocar o nervosismo do trânsito e a obrigação de vestir terno e gravata pelo conforto de trabalhar em casa tem feito parte da rotina de profissionais liberais e executivos de grandes empresas. De seus *home offices* fazem seus negócios e podem se dar ao luxo de passar o dia de pijama com os pés para cima. De quebra, sobra mais tempo para a família e para o lazer. Cerca de 21 milhões de pessoas nos Estados Unidos trabalham uma parte do dia em casa. Estima-se que mais de 10 milhões de americanos utilizem algum tipo de tecnologia para comunicação virtual. No Brasil, o número de profissionais que controlam seus negócios a partir de um *home office* cresce ano a ano.

Brincar de globalização dentro de casa tem seu charme. Para começar a montar um *home office*, um computador robusto é fundamental. Alguns micros transformaram-se em verdadeiras centrais de entretenimento. São, ao mesmo tempo, TV, vídeo, fax, aparelho de som e telefone viva-voz.

Se, além de trabalhar em casa, a ideia for visitar clientes, os *notebooks* podem ser uma opção. Conjugados aos celulares, permitem que o "escritório" acompanhe o profissional aonde quer que ele vá. Além do celular, não se deve prescindir de uma linha telefônica extra – caso contrário, você correrá o risco de seu filho de 2 anos atender ao telefonema de um cliente. Se você não dispõe de um aparelho celular ou uma linha telefônica extra, com o *pager* é possível até receber mensagens enviadas para o seu *e-mail* na Internet.

O sucesso do chamado escritório virtual está nas facilidades adquiridas com novas tecnologias e no desenvolvimento de serviços específicos para esse público. A virtualidade, a chamemos assim, é um dos personagens centrais da onda da globalização.

Nem só aqueles que sonham passar o dia todo em casa têm sucesso com o mundo virtual. Uma leva de executivos passa parte do tempo em casa e parte no escritório, sem horários fixos. Eles recorrem à comunicação por correio eletrônico para boa parte das tarefas de trabalho. Procuram, ainda, estar o máximo de tempo possível à disposição dos clientes. Livre dos compromissos diários dentro da empresa, o profissional pode produzir mais. Desde que consiga manter uma disciplina rígida e não deixe o serviço de lado, em plena manhã de segunda-feira, para brincar com o cachorro no jardim. Quem adota um esquema de trabalho virtual precisa organizar muito bem o tempo, caso contrário vai se perder. Além disso, a pessoa deve estar preparada para tomar decisões importantes sozinha, já que não terá o chefe sempre à frente para consultar.

Vejamos a opinião de uma das pessoas que optaram por trabalhar em casa: "Trabalhar em casa me dá enorme prazer, mas às vezes sinto necessidade de sair, de ter o contato mais pessoal com quem me relaciono profissionalmente". Para não mergulhar na eterna solidão, ainda que conectado ao mundo pelos computadores, ele decidiu por um modelo, digamos, híbrido de trabalho. "Três dias em casa, dois no escritório. Essa talvez seja a solução ideal", afirma.

Fonte: Texto adaptado de artigo da Revista Informática nº 135 – 1997

Complete as orações, de acordo com o conteúdo do texto acima:

1. Uma vez que você cuida dos seus negócios em casa, _____
2. Trabalhando em casa você vai produzir mais desde que _____
3. Ao montar um *home office* é imprescindível ter uma linha telefônica extra, para que _____
4. Caso não tenha uma linha telefônica extra, _____
5. Embora o executivo esteja conectado ao mundo através do computador, ele _____
6. Quanto menor for o contato direto com colegas e clientes, _____
7. A pessoa entrevistada se sentiu tão solitária que _____

E você? Gostaria de montar um *home office*? Por quê? Quantas pessoas você conhece que trabalham em casa? Elas estão satisfeitas com esse sistema de trabalho? Você acha que a perda do contato direto acarreta perda do calor humano? O que é um local de trabalho ideal na sua opinião?

Agora ordene as suas ideias e escreva uma redação sobre "O Local de Trabalho Ideal".

Neste recorte temos a apresentação de um artigo jornalístico, cuja origem e data de publicação são identificadas. Outro aspecto a se considerar é a integralidade do texto, ainda que apareça a indicação de que foi “adaptado”.

Se considerarmos o que se propõe a partir da leitura, constatamos que um dos objetivos da atividade é trabalhar com a localização de informações no texto, que devem ser apenas transcritas. Infere-se que a intenção das autoras é levar o aprendiz a reconhecer a necessidade de complementação da ideia iniciada, o que os faz “construir” períodos mais complexos.

Quanto à proposta de produção textual, observamos que há relação temática entre o texto e a produção do aprendiz, mas não se definem as condições dessa produção, ou seja: o contexto, os interlocutores, os objetivos comunicativos e o gênero em que o enunciado deverá se materializar.

Como proposta, sugerimos que o aprendiz elabore uma carta, dirigida à Revista que publicou a matéria, posicionando-se a respeito do tema por meio da emissão de sua opinião. O enunciado da atividade poderia ser assim configurado:

Atividade sugerida:

Escreva uma **carta do leitor**, dirigida à revista que publicou o artigo, posicionando-se a respeito do tema “trabalho em casa”. Faça comentários a respeito dessa prática e, se tiver exemplos de pessoas que a adotam, utilize-os como argumento.

Figura 5- Anúncio Banco Itaú

Linguagem Coloquial

Expressões familiares

A. Explique o que quer dizer cada uma das expressões.

B. Agora redija o texto por extenso, em linguagem formal.

Quem não gosta de

não quer

e usa o

aplica na

**Cesta de Poupança Itaú.
O lucro é**

Apresenta-se nesse recorte um anúncio publicitário que, por meio da relação entre texto e imagem, pretende levar o interlocutor à construção de sentidos associados à cultura popular, o que pressupõe o uso de uma linguagem coloquial. O conteúdo, que poderia ser explorado de forma abrangente, fazendo-

se associações com outras situações de uso da língua em que tais expressões populares também aparecessem, fica restrito à “tradução” e à consequente transfiguração do gênero.

Nota-se que a atividade proposta não leva a uma reflexão sobre os objetivos específicos do anúncio, seu público-alvo ou sobre os recursos persuasivos utilizados pelo publicitário, o que poderia atribuir à atividade uma característica sociodiscursiva, considerando-se ainda o seu tom leve e bem humorado. Restringe-se, apenas, a uma atividade que não ultrapassa o limite da frase, que nesse caso não pode ser chamada de enunciado, já que não se discute o seu efeito comunicativo.

O termo “expressões familiares” poderia ser explorado no sentido de levar o aprendiz a associar tais expressões a outros usos, em diferentes contextos, fazendo-os observar a necessária adequação da linguagem ao contexto comunicativo, seja ele formal ou informal.

Atividades sugeridas:**1-** Explique o sentido das expressões:

“gostar de abacaxi” _____

“querer pepino” _____

“usar o coco” _____

“o lucro é batata” _____

2- Após ter realizado a atividade 1, “use o coco” e crie um diálogo entre dois amigos, utilizando as mesmas expressões do anúncio.**3-** Por que a palavra “cesta” está associada à “poupança”? O que há em comum entre elas?

Figura 6 – Anúncio de cruzeiro no navio Bohème

Pausa

Miami, Caribe, Nordeste. A bordo do Bohème

Fazer um cruzeiro pelo Caribe e Nordeste brasileiro com o Bohème é um privilégio do qual você não pode abrir mão.

Ele agora está de volta disposto a tirar você do lugar-comum. Dezesseis dias a bordo de um navio altamente sofisticado, equipado com toda infraestrutura necessária para seu conforto e comodidade.

Você sai por via aérea no dia 5 de julho, fica 4 dias em Miami, hospedado em hotéis de primeira e depois pega o Bohème para a viagem dos seus sonhos. Miami, Freeport (Bahamas), Puerto Plata (Rep. Dominicana),

San Juan (Porto Rico), St. Thomas (Ilhas Virgens), Fort-de-France (Martinique), Pointe à Pitre (Guadeloupe), Bridgetown (Barbados), Fortaleza, Recife, Maceió, Salvador e Rio de Janeiro.

Ou então você faz tudo ao contrário. Embarca dia 25/7 no Rio de Janeiro e volta de avião. Aproveite esta chance para fazer um cruzeiro pelo Caribe e Nordeste brasileiro.

Uma coisa é ver os navios do porto. Outra é ver os portos do navio.

Não fique a ver navios! Decida-se logo!

A. Explique.

1. tirar você do lugar-comum (ou sair do lugar comum)
2. abrir mão de alguma coisa
3. fazer ao contrário
4. ver os navios do porto
5. ficar a ver navios

(LIMA & IUNES, 2005. p 122)

Situação semelhante ocorre com o exemplo da Figura 6, que se compõe de um texto não autêntico, com temática turística, em que são abordados apenas os componentes frasais. A atividade orienta a “tradução” das expressões idiomáticas, simplesmente, sem estabelecer relação com os objetivos discursivos do “anúncio”. Neste caso, poderiam ser explorados os componentes comunicativos do texto, com identificação do público-alvo, das vantagens oferecidas, as quais estão expressas de forma explícita e implícita.

Outro aspecto a ser considerado é a inexistência de imagens relacionadas ao navio, o que poderia ser explorado numa atividade que levasse o aprendiz a representá-lo por meio de desenhos, numa composição multissemiótica, tão comum em anúncios publicitários. O mesmo poderia ser proposto a partir da inserção de imagens representativas dos pontos turísticos a serem visitados, iniciando-se com a apresentação de um mapa. Essas imagens poderiam levar a uma reflexão sobre as diferenças culturais existentes entre as regiões do Brasil e como isso aparece em contextos sociais, por exemplo.

Atividades sugeridas:

1. Escreva um e-mail para um amigo convidando-o para uma viagem de navio. Elabore um roteiro, baseado nas informações do texto que leu. Faça uso de algumas expressões que aparecem na atividade A.
2. Escreva um e-mail para uma agência de viagens solicitando informações adicionais a respeito de um dos roteiros indicados pelo anúncio. Solicite informações sobre valor da viagem, formas de pagamento e promoções.

As atividades sugeridas podem levar o aprendiz a perceber as diferenças de uso da língua em função do contexto, ou seja, um mais informal, em que ele se comunica com um amigo, e outro em que o grau de formalidade deve ser maior, já que ele deve se dirigir a uma empresa, numa relação comercial.

Figura 7 - Texto de divulgação do petróleo

Pausa

A coisa aqui tá preta.

Ainda bem.

Há petróleo no Brasil. Há décadas vimos descobrindo jazidas de petróleo em regiões diferentes do país, no mar...

Estamos pesquisando, explorando, extraíndo, transformando, transportando, distribuindo. Vamos continuar fazendo de tudo para que nosso futuro fique ainda mais preto. No seu melhor tom: preto-petróleo.

A. Explique o sentido desta frase: A situação está preta.

(LIMA & IUNES, 2005. p 78)

No recorte acima, apresenta-se um texto cujo objetivo comunicativo é divulgar a expansão da exploração do petróleo no Brasil, assunto atual e importante do ponto de vista econômico, principalmente em se tratando de relações internacionais. Tal objetivo é completamente descartado ao se propor que o aprendiz identifique o significado e “traduza” a frase “A situação está preta”.

Enquanto o conteúdo verbal explora um contexto positivo para o Brasil e utiliza a expressão “a coisa aqui tá preta” em sentido literal, referindo-se ao petróleo em si, a proposta da atividade aborda o uso de uma expressão idiomática, em sentido conotativo, ideologicamente relacionada à ideia de problema, confusão, conflito. Apresentada dessa forma, a atividade pode provocar mais uma confusão entre sentidos do que uma ampliação do conhecimento. Para explorar as diferenças ideológicas existentes entre as expressões, a abordagem

poderia ser iniciada com outros exemplos de uso, em que essa expressão aparecesse em sentido conotativo, servindo como instrumento de comparação, que facilitasse a aquisição de um novo conhecimento.

Atividades sugeridas:

1- A frase “A coisa aqui tá preta” está associada à ideia de:

() sujeira () petróleo () problemas () tinta

2- Os verbos: **pesquisando – explorando – extraíndo – transformando – transportando – distribuindo** indicam ações que

() estão em andamento () já foram finalizadas () ainda ocorrerão no futuro

3- O que o uso dessas formas verbais indica em relação à atividade da empresa?

4- Escreva um bilhete para seu colega de classe, ou para o seu professor, e explique o que o autor do texto quis dizer com a frase:

“Vamos continuar fazendo de tudo para que nosso futuro fique ainda mais preto”

<p>____/____/____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
--

5. Você conhece outro uso para a expressão “a coisa está preta”? Dê um exemplo.

Figura 8 – Carta do leitor

Ponto de Vista

Carta de um Leitor

Corte de cabelo

“Tenho 51 anos e uma vasta cabeleira. Não porque use produtos milagrosos, mas porque sigo a tabela lunar. Nada de superstição, nada de misticismo. Apenas ciência. Corto meus cabelos só na lua crescente. Há 20 anos, não me cai um fio de cabelo. Aos 31 anos eu estava descambando para a calvície. Ao pentear-me, os cabelos caíam às pencas. No banho, a mesma coisa. Até que me sugeriram: ‘Corte na lua crescente.’ Cortei na lua crescente, conforme a orientação, e pronto. É sabido que os índios cultuavam os astros, só faziam certas coisas nas fases certas da lua. Suponho que também o corte de cabelo. Não conheço índio careca.”

(Londrina, PR).

A. Responda.

1. Qual a tese defendida pelo autor?
2. Que argumento usa ele a favor de sua tese?
3. O que você acha da ideia? Tem ela algum fundamento científico ou é pura superstição?
4. Se puder, apresente outros métodos desse tipo, mesmo que tenham objetivos diferentes.

B. Redação.

Superstições. Desenvolva o tema em texto de aproximadamente 20 linhas.

(LIMA & IUNES, 2005. p 217)

O texto apresentado nesta atividade antecipa em seu título o gênero que pretende ser explorado. Ainda que haja essa intenção, não é possível reconhecer a autenticidade do exemplo, já que não se identificam nem mesmo os interlocutores.

Quanto às atividades propostas, observamos que a complexidade do exercício está fora do texto, que é redigido com frases curtas, que se encadeiam à medida que novas informações são acrescentadas. Muito mais complexa é a atividade de leitura e interpretação, que supõe um conhecimento do aprendiz a respeito do conceito de superstição, tão comum à cultura popular brasileira.

Embora o texto aborde esse tema, ele também recorre ao termo “ciência”, o que pode provocar certa confusão no leitor, já que ambos se opõem.

A proposta de “redação” orienta a produção de um texto de 20 linhas, sem que se determine o seu contexto comunicativo, a quem esse texto será direcionado e com que objetivos. Também não se determina o gênero, o que pode promover a produção de um relato pessoal, de um texto de opinião, ou de um simples comentário sobre o texto lido, além de outros exemplos. A delimitação do número de linhas pode ter um efeito negativo se pensarmos que esse recurso não é válido num contexto de uso real da língua, nem mesmo num processo de aquisição, em que se deve estimular a produção do aprendiz, em vez de limitá-la.

Se observarmos o tamanho do texto que introduz a atividade, em confronto com o tamanho do que deve ser produzido, podemos dizer que há certa incompatibilidade, já que para a produção de algo com tamanha informatividade, é necessário que o aprendiz tenha acesso a esse conteúdo antecipadamente, sobretudo por estar relacionado a aspectos culturais que podem ser muito distintos nas variadas regiões do Brasil.

Sugestão: A carta do leitor sugere que tenha havido a publicação de uma matéria cujo tema tenha relação com o seu conteúdo: a superstição. Nesse sentido, propomos a inserção dessa reportagem antes da apresentação da carta. A “redação” poderia ser orientada a partir do mesmo gênero “carta do leitor”, em que o aprendiz fosse instruído a produzir um comentário sobre a carta lida, além de emitir a sua opinião sobre o assunto.

2.3 A proficiência em LE: parâmetros avaliativos

Para analisar o outro objeto deste trabalho, o exame Celpe-Bras, que se configura como gênero discursivo a partir de sua composição e de sua função social, cabe apresentar os conceitos de avaliação e de proficiência, já que ambos se inter-relacionam em sua aplicação.

O exame Celpe-Bras pode também ser considerado um modelo avaliativo, já que apresenta uma estrutura que possibilita a reprodução, em sala de aula, de sua materialidade. Aplicado em seu contexto original, ele visa à medição da proficiência do examinando, que pode se configurar em diferentes níveis.

A avaliação pode ter uma dimensão ampla ou restrita, dependendo dos objetivos de quem a aplica, portanto é necessário considerar a importância dessa atividade no processo de ensino, não só para “medir” conhecimentos, mas, sobretudo, para indicar meios de aprimoramento desse processo. Segundo Scaramucci (1997) a avaliação é um momento educativo por excelência:

Avaliar, nesse contexto, tem a função mais ampla de coletar informações de forma sistemática, para tomar decisões; informações sobre a prática para a prática, e, portanto, um processo dinâmico de tomada de consciência para mudar quando necessário, para reverter, para reconsiderar, para redimensionar a ação e sua direção. (p. 78)

Para a autora, a dimensão educativa da avaliação deve ser fruto de uma atividade dialogicamente definida. Essa tese corresponde ao que Almeida Filho (2002, p.17) aponta como um conjunto aparentemente harmônico de pressupostos teóricos, princípios e até crenças sobre o que seja linguagem e ensinar/aprender línguas. Relacionar os conceitos de ensino-aprendizagem e avaliação é uma ação coerente, já que, para serem eficientes, ambos devem ser regidos por uma mesma abordagem.

A avaliação pode exercer o que se convencionou chamar de efeito retroativo (SCARAMUCCI, 2004), que pode se dar da avaliação para o ensino, mas também do ensino para a avaliação. Por isso, se o ensino for bem conduzido, mas a avaliação retomar visões ultrapassadas de linguagem, por exemplo, é provável que seu efeito seja prejudicial, desmotivador. O contrário é

possível, e visível, quando um modelo avaliativo provoca mudanças no processo de ensino, o que inclui também a elaboração e a seleção de materiais didáticos. É o que se observa, por exemplo, nas renovações dos critérios de redação da Fuvest (Fundação Universitária para o Vestibular) e da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), que impulsionaram escolas de ensino médio e cursinhos preparatórios à atualização nos métodos de ensino e na práticas pedagógicas. O mesmo se observa em relação ao Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), sobretudo no que diz respeito ao ensino da língua materna e à abordagem de conteúdos de forma interdisciplinar.

Para definir com clareza a importância da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, Scaramucci (1997) faz um resgate histórico dessa atividade, em que estabelece relação entre as teorias linguísticas que lhe servem de fundamento, já que as teorias de ensino também se relacionam às concepções sobre a linguagem.

Descrevemos no quadro a seguir um resumo dessa retomada histórica:

PERÍODO	VISÕES SOBRE A LINGUAGEM	CONCEPÇÕES DE ENSINO	CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO
Final dos anos 50 “Vale de lágrimas”	Formalista ou estruturalista A linguagem é um código descontextualizado, formado por elementos que se combinam dando origem a sentenças gramaticalmente corretas	Focaliza formas linguísticas ou gramaticais e itens de vocabulário, enfatizando-se as regras	Psicométrica/estruturalista Testes de item isolado Visão atomística de linguagem, em que a língua para ser testada deve ser quebrada Cada componente linguístico e habilidades devem ser testados separadamente Itens de múltipla escolha substituem as composições mais subjetivas (dados quantitativos → objetividade → confiabilidade)
Final dos anos 60 “Terra prometida”	Funcionalista Enfatiza não mais a forma, mas a função da linguagem na comunicação Linguagem como código contextualizado, usado em situações reais de comunicação	Ensino de formas que não sejam apenas gramaticalmente corretas, mas também socialmente adequadas O aprendiz necessita saber a quem dizer o que, para quem, quando e de que maneira Ensino baseado em funções comunicativas	Sociolinguística-integrativa Centrada numa combinação de habilidades Os testes passam a incluir tarefas comunicativas que exigem uma representação mais direta do uso da linguagem Testes de desempenho ou diretos A composição e a redação passam a ser métodos avaliativos da produção escrita A confiabilidade do teste é substituída pela validade (a melhor maneira de se avaliar a capacidade de produção escrita é pedir ao candidato para escrever um texto) Subjetividade controlada (critérios de correção da produção escrita) Entrevistas e interações orais face a face substituem os testes, que não mais focalizam pontos isolados, mas recortes e tarefas comunicativas, integrando mais de uma habilidade

Quadro 4. Concepções de Linguagem - Ensino - Avaliação

Esta organização nos permite observar que o Celpe-Bras foi concebido a partir de uma visão de linguagem enquanto ferramenta para comunicação social, o que promove uma inter-relação entre seus vários aspectos (fonético, fonológico, morfológico, sintático, lexical, semântico e pragmático), assim como integra as quatro habilidades (falar, ouvir, ler e escrever).

Um dos conceitos mais importantes para se caracterizar uma avaliação é o da validade. Tradicionalmente, esse conceito se define como uma característica ou qualidade de um teste, um critério para sua aceitabilidade. A validade se associa a outros dois conceitos: a confiabilidade e a praticidade. Um teste não pode ser válido, sem antes ser confiável (consistente e estável), uma vez que para ser válido necessita avaliar com precisão e de forma consistente. Por outro lado, um teste confiável, pode não ser válido. É o que ocorre com testes de produção escrita em que se exige que o candidato escreva a tradução de 500 palavras em sua língua materna. Esse tipo de teste pode ser considerado confiável, mas não válido, na medida em que escrever em língua estrangeira é muito mais do que apenas traduzir palavras.

Para uma avaliação do desempenho, na associação que se faz atualmente com exames de proficiência, que visam medir a capacidade do examinando de produzir sentido e operar a língua em situações comunicativas autênticas (MORROW, 1977 *apud* SCARAMUCCI, 2011, p.107), é preciso considerar a capacidade do examinado de agir no mundo através da linguagem, seja por meio da oralidade ou da escrita. Essa capacidade pressupõe o uso integrado de habilidades linguísticas e pragmáticas, envolvendo a comunicação oral, a compreensão oral e escrita e a produção escrita.

A avaliação de desempenho pressupõe que a melhor maneira de avaliarmos se alguém é proficiente é colocá-lo numa situação em que ele possa demonstrar diretamente essa proficiência. Nesse sentido, contrapõe-se à avaliação de conhecimento. Testes de conhecimento especificam em termos exatos os elementos que devem fazer parte da proficiência, os testes de desempenho definem proficiência a partir do comportamento esperado em situações de uso, levando em consideração a aplicação dos elementos gramaticais e do vocabulário dentro de uma atividade comunicativa.

O exame Celpe-Bras pode ser caracterizado como uma avaliação de desempenho, já que as situações que servem como critério, o comportamento comunicativo na situação alvo, são simuladas em um grau maior. Apesar de realistas, as situações não são reais, são sempre situações de avaliação, consideradas reais por ocorrerem na vida real. Nesse tipo de avaliação a linguagem é vista como essencialmente social.

Retomamos neste ponto o conceito de efeito retroativo, ou seja, o impacto ou influência que exames externos – principalmente os de alta relevância – podem exercer, potencialmente no ensino, na aprendizagem, no currículo, na elaboração de materiais didáticos e nas atitudes das pessoas envolvidas. Esse efeito ou impacto pode manifestar-se de várias maneiras, sobretudo sobre as características do ensino, sendo capaz de (re)direcionar, (re)definir objetivos, conteúdos e habilidades/capacidades/competências desejáveis e, portanto, considerado mecanismo potente para implementação de políticas públicas e educacionais. A dimensão social da avaliação de línguas pode contribuir para o reforço e para a manutenção de identidades linguísticas. Esse efeito pode ser proporcionado também pela crescente expansão do Celpe-Bras, que a cada ano atinge um número cada vez maior de examinandos e de espaços aplicadores.

É preciso considerar a dimensão social e política inerente à avaliação de línguas, já que esta é uma prática social. Por esse motivo, o conceito de validade passa a ser associado não mais a uma propriedade do teste em si, mas ao significado de seus resultados. Nesse sentido, essa validação considera também as consequências sociais relativas ao uso prático desses testes. Nesse ponto, podemos associar esse efeito ao que Fairclough (2001) define como mudanças sociais provocadas pelo discurso.

Assim como define Scaramucci (2011), é preciso considerar a importância da avaliação em contextos de língua, já que tanto a língua quanto a avaliação são práticas sociais.

Um grande argumento em favor de avaliações de desempenho, em contraposição a avaliações de conhecimento, conduzidas, em geral, através de itens de múltipla escolha tem sido seu efeito potencial positivo na melhoria do ensino e aprendizagem de línguas. Alguns autores chegam até mesmo a afirmar que, por serem autênticas e diretas, as avaliações de desempenho têm validade sistêmica (*systemic validity*), capazes de introduzirem mudanças que levariam ao desenvolvimento

das capacidades/habilidades/conhecimentos/competências que pretende avaliar (p.113).

Além dos conceitos de avaliação e de validade, é preciso recorrer mais uma vez ao conceito de proficiência em LE, já que este está diretamente relacionado aos objetivos sociais do Celpe-Bras.

Em pesquisas sobre aquisição/aprendizagem e ensino de LE, avaliações de proficiência são usadas como fonte de informação sobre o sucesso/eficiência da aprendizagem e do ensino. Como define Scaramucci (2000)

Não se poderia pensar, pois, na implementação de programas de ensino, de avaliação de abordagens ou metodologias, sem uma observação quanto aos níveis iniciais e finais da proficiência dos participantes e que se espera que seja suas contribuições. Não se poderia pensar, por outro lado, em políticas linguísticas ou educacionais para o ensino de língua estrangeira ou ainda para programas bilíngues/multilíngues, em políticas para o desenvolvimento e formação do professor nesses contextos sem esbarrar-se na necessidade de se ter um conceito de proficiência orientando as decisões tomadas. (p. 12)

O termo proficiência não se restringe à linguagem, embora pareça ser nessa área seu uso mais frequente. Ser proficiente em uma determinada língua significa dominar o funcionamento dessa língua, ser capaz de controlá-la operacionalmente, em ações comunicativas. O nível de proficiência pode ser medido em escala progressiva, o que significa dizer que existem várias proficiências, que dependem da especificidade da situação de uso da língua. Assim uma definição mais adequada de proficiência deveria incluir o propósito comunicativo, da situação de uso. Esse é o conceito adotado na constituição do exame Celpe-Bras, que foi elaborado de forma a avaliar não apenas um único nível de proficiência ou ponto de corte, como os demais dessa natureza, mas os diferentes níveis que indicam a capacidade que o examinando tem de usar eficientemente a língua que adquiriu.

Ser proficiente em uma língua estrangeira, segundo Widdowson (1991), significa mais do que compreender, ler, falar e escrever orações nessa língua. Significa também saber utilizar essas orações de modo a conseguir o efeito comunicativo desejado. Nesse sentido, as habilidades linguísticas devem funcionar de maneira integrada, para satisfazer necessidades reais de comunicação. Portanto, para ser eficaz, um teste de proficiência deve medir tais

habilidades contextualizando-as em uma situação de uso da língua, assim como ocorre nas tarefas propostas pelo exame Celpe-Bras, cuja constituição apresentamos a seguir.

2.3.1 Celpe-Bras: um gênero identitário

Instituído pela PORTARIA N.º 1787, DE 26 DE DEZEMBRO DE 1994, publicada no DOU de 02 de Janeiro de 1995-Pág. 39-Seção II e aplicado pela primeira vez em 1998, o Exame certifica a proficiência em Língua Portuguesa para falantes de outras línguas. Internacionalmente reconhecido, trata-se de uma forma de legitimar o conhecimento do idioma em quatro diferentes níveis de proficiência: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior.

Ele é o único certificado de proficiência em português reconhecido pelo governo brasileiro. Os candidatos ao Celpe-Bras são estrangeiros não-lusófonos, maiores de 16 anos e que tenham, pelo menos, cursado o ensino fundamental. No Brasil, o certificado já é exigido para ingresso nas universidades para os cursos de graduação e pós-graduação. Além disso, algumas empresas e instituições também estão exigindo o certificado para que profissionais estrangeiros possam atuar na sua área de formação no Brasil. A certificação da proficiência pelo Celpe-Bras também é exigida pelos Conselhos Regionais de Medicina (CRM) para que um médico possa convalidar o seu diploma e exercer a profissão no Brasil.

A aplicação ocorre duas vezes a cada ano, em edições distintas. Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/MEC, o número de inscritos vem crescendo ano a ano e, nas últimas edições do Exame, saltou de 2806, em 2009, para 3476, em 2012 (ASSESSORIA DE IMPRENSA/INEP, 2012).

O exame avalia a compreensão oral, a compreensão escrita, a produção oral e a produção escrita da língua portuguesa de forma integrada, ou seja, a partir da produção de textos (orais e escritos) motivados por exemplos recolhidos de portadores autênticos, que circulam socialmente em diferentes esferas.

Com base em uma visão da linguagem como uma ação conjunta de participantes com um propósito social, e considerando língua e cultura como indissociáveis, o conceito de proficiência que fundamenta o Exame consiste no *uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo*. (BRASIL, MEC, 2011, p.3)

Partindo da concepção de que a eficiência das ações caracteriza a habilidade comunicativa dos falantes, são propostas “tarefas” que envolvem basicamente uma *ação*, com um *propósito* e se direcionam a um ou mais *interlocutores*. Essa ação é contextualizada e direcionada. Por essa forma de apresentação, confirma-se o embasamento numa abordagem sociodiscursiva, a qual também está expressa nos aspectos avaliados: adequação ao *contexto*, ao *discurso* e à estrutura *linguística*.

Os candidatos são avaliados por meio de um único exame e podem receber certificação em um dos quatro níveis de proficiência: intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior. A certificação em um nível ou outro depende do equilíbrio entre as duas partes do exame.

A obtenção do certificado está condicionada ao equilíbrio entre o desempenho na Parte Escrita e na Parte Oral. Isto é, mesmo apresentando um desempenho oral avançado na Parte Oral, caso o examinando não alcance um desempenho de nível intermediário (nível mínimo para certificação) na Parte Escrita, ele não obterá certificação. Como o objetivo do Celpe-Bras é certificar a proficiência em língua portuguesa em todas as habilidades de forma integrada, não há cálculo de média entre as notas da Parte Escrita e da Parte Oral. Para obter a Certidão de Proficiência do Nível Avançado, por exemplo, o examinando deve alcançar esse nível em ambas as partes do Exame. (BRASIL, 2011, p.6)

Segundo orientações do Manual do Candidato (BRASIL, 2011, p.6), para obter certificação em nível **Intermediário** o examinando deve evidenciar um domínio operacional parcial da língua portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos orais e escritos sobre assuntos limitados, em contextos conhecidos e situações do cotidiano. Nesse nível ainda são previstas inadequações e interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s).

A certificação em nível **Intermediário Superior** é conferida ao examinando que preenche as características descritas no nível Intermediário, desde que não haja, ou sejam menos frequentes, inadequações e interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s), tanto na pronúncia quanto na escrita.

No nível **Avançado**, o examinando deve evidenciar domínio operacional amplo da língua portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos orais e escritos, de forma fluente, sobre assuntos variados em contextos conhecidos e desconhecidos. Nesse nível, o examinando já deve usar estruturas complexas da língua e vocabulário adequado, para interagir com desenvoltura nas mais variadas situações que exigem domínio da língua-alvo, podendo apresentar inadequações ocasionais na comunicação, especialmente em contextos desconhecidos.

Para receber a certificação em nível **Avançado Superior** o examinando deve preencher todos os requisitos do nível Avançado, sem que haja, ou sejam menos frequentes, as inadequações na produção escrita e oral, previstas no nível anterior.

Por termos classificado o Exame como um gênero discursivo, que se constitui historicamente a partir de sua função social, cabe-nos a partir deste ponto analisar a sua composição em diferentes aspectos, assim como define Bakhtin (2010): composicionais, verbo-visuais, temáticos e estilísticos.

2.3.1.1 Aspectos composicionais

O Exame está estruturado em dois módulos: MÓDULO 1 - Parte Coletiva: uma prova escrita, com enfoque nas habilidades de compreensão (oral e escrita) e na produção escrita; MÓDULO 2- Parte Individual: interação face a face, em que a compreensão (oral e escrita) e a produção oral são avaliadas.

O quadro a seguir apresenta essa estruturação.

	Módulo 1	Módulo 2	Níveis Certificados
Estrutura do Exame Celpe-Bras	Exame de 150 minutos que inclui quatro tarefas: duas que integram compreensão oral (vídeo e áudio) e produção escrita; duas que integram leitura e escrita.	Interação face a face com a duração de 20 minutos: entrevista de 5 minutos sobre interesses e atividades do examinando e uma conversa de 15 minutos sobre diferentes temas	-Avançado Superior
			-Avançado
			-Intermediário Superior
			-Intermediário

Quadro 5. Estrutura do Exame Celpe-Bras

Utilizamos para esta análise seis modelos de exames já aplicados, os quais correspondem às edições de 2007 a 2010. O exame é composto da Parte Individual (oral) e Parte Coletiva (escrita), composta pelas Tarefas I a IV, nas quais o examinando deve produzir textos a partir de outros. As tarefas I e II são motivadas por exemplares de gêneros registrados em variadas mídias (áudio e vídeo), enquanto que as tarefas III e IV são orientadas a partir da leitura de exemplares de gêneros impressos.

Uma vez que não tivemos acesso aos áudios e vídeos, utilizados nas Tarefas I e II, analisamos especificamente as Tarefas III e IV, cujos textos motivadores fazem parte dos cadernos que compõem o *corpus* deste trabalho.

Para orientar nossa análise, construímos um quadro comparativo composto pelos gêneros discursivos que direcionam as Tarefas III e IV. Além da identificação dos gêneros, tanto os que motivam a produção (textos-base) quanto os que devem ser resultantes dela (textos-finais), organizamos as tarefas de acordo com seu propósito comunicativo, tendo como referência os interlocutores a que se destinam os textos.

O quadro a seguir apresenta essa organização.

Edição	Tarefa	Gênero motivador (texto-base)	Gênero a ser produzido (texto-final)	Interlocutor	Propósito social discursivo
2007/1º	III	Crônica	Carta do leitor	Fernando Brant (autor da crônica)	Expressar opinião sobre o tema: escrita de cartas
	IV	Entrevista	Artigo de opinião	Leitores da revista <i>ISTOÉ</i>	Argumentar favorável ou contrariamente ao ponto de vista do cirurgião Ivo Pitangui
2007/2º	III	Relato pessoal	Carta pessoal	Amigo	Encorajar o amigo a tomar uma decisão
	IV	Reportagem	Artigo de opinião	Leitores de uma revista especializada em animais	Opinar sobre a questão da mistura de “raças”
2008/1º	III	Boletim informativo	Editorial	Leitores de um jornal do bairro	Alertar os moradores sobre os riscos da dengue
	IV	Reportagem	Carta do leitor	Revista eletrônica <i>Com Ciência</i>	Expor a opinião sobre alimentos transgênicos
2008/2º	III	Reportagem	Informativo de divulgação	Diretores de escolas	Divulgar o lançamento de audiolivros
	IV	Reportagem	Carta do leitor	Revista <i>ISTOÉ</i>	Questionar os argumentos da reportagem e posicionar-se favoravelmente ao uso do celular
2009/2ª	III	Reportagem	Texto jornalístico (sem definição de gênero)	Alunos de uma escola	Orientar e alertar sobre os riscos do uso exagerado de torpedos
	IV	Reportagem	e-mail	Vereador Alceu Brasinha, de Porto Alegre	Posicionar-se sobre o projeto de lei apresentado pelo vereador
2010/1º	III	Reportagem	Mensagem eletrônica (Blog)	Internautas	Incentivar a prática do banho de mar noturno
	IV	Crônica	Carta do leitor	Jornal Estado de Minas (versão eletrônica)	Posicionar-se sobre o tema discutido: o uso da internet

Quadro 6. Gêneros discursivos e contextos comunicativos

O Celpe-Bras - parte coletiva (escrita) - é composto de capa, folha de instruções ao candidato, tarefas I, II, III e IV, folhas de rascunho e contracapa. As folhas de rascunho estão dispostas no interior do caderno, intercaladas às tarefas.

Nos modelos mais antigos (2007) notamos que as folhas de rascunho eram dispostas num caderno a parte, Caderno de Rascunhos. A partir da edição de

2008, o exame passou a ser composto de apenas dois cadernos: um Caderno de Questões e um Caderno de Respostas.

O texto “Instruções”, subdividido em *1. Tempo; 2. Cadernos do exame; 3. Identificação; 4. Instrumento de escrita; 5. Legibilidade da resposta; 6. Espaço para as respostas e 7. O rascunho* orienta o examinando sobre as condições para realização do exame. Logo após as instruções são apresentadas as “tarefas”, uma em cada página, bem como os textos motivadores das tarefas III e IV.

Segue um exemplo de apresentação dessas “tarefas”.

2010/1

Edição do Exame

Título do exame

Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Título da tarefa

TAREFA IV | Carta a um jovem internauta

Página 8

Enunciado orientador

Gênero motivador

Ler jornais e revistas *online* é um dos seus hábitos. A “Carta a um jovem internauta”, publicada na versão eletrônica do Jornal Estado de Minas, chamou a sua atenção por se dirigir ao público internauta. Levando em conta os argumentos apresentados por Frei Betto, escreva para o jornal, emitindo sua opinião sobre a advertência feita pelo autor.

CARTA A UM JOVEM INTERNAUTA

Sei que você passa longas horas no computador navegando a bordo de todas as ferramentas disponíveis. Não lhe invejo a adolescência. Na sua idade, eu me iniciava na militância estudantil e injetava utopia na veia. Já tinha lido todo o Monteiro Lobato e me adentrava pelas obras de Jorge Amado guiado pelos “Capitães de areia”.

A TV não me atraía e, após o jantar, eu me juntava à turma de rua, entregue às emoções de flertes juvenis ou sentar com meus amigos à mesa de uma lanchonete para falar de Cinema Novo, bossa nova porque tudo era novo ou das obras de Jean Paul Sartre.

Sei que a internet é uma imensa janela para o mundo e a história, e costume parafrasear que o Google é meu pastor, nada me há de faltar...

O que me preocupa em você é a falta de síntese cognitiva. Ao se postar diante do computador, você recebe uma avalanche de informações e imagens, como as lavas de um vulcão se precipitam sobre uma aldeia. Sem clareza do que realmente suscita o seu interesse, você não consegue transformar informação em conhecimento e entretenimento em cultura. Você borboleteia por inúmeros nichos, enquanto sua mente navega à deriva qual bote sem remos jogado ao sabor das ondas.

Quanto tempo você perde percorrendo nichos de conversa fiada? Sim, é bom trocar mensagens com os amigos. Mas, no mínimo, convém ter o que dizer e perguntar. É excitante enveredar-se pelos corredores virtuais de pessoas anônimas acostumadas ao jogo do esconde-esconde. Cuidado! Aquela garota que o fascina com tanto palavreado picante talvez não passe de um velho pedófilo que, acobertado pelo anonimato, se fantasia de beldade.

Desconfie de quem não tem o que fazer, exceto entrancheirar-se horas seguidas na digitação compulsiva à caça de incautos que se deixam ludibriar por mensagens eróticas.

Faça bom uso da internet. Use-a como ferramenta de pesquisa para aprofundar seus estudos; visite os nichos que emitem cultura; conheça a biografia de pessoas que você admira; saiba a história de seu time preferido; veja as incríveis imagens do Universo captadas pelo telescópio Hubble; ouça sinfonias e música pop.

Mas fique alerta à saúde! O uso prolongado do computador pode causar-lhe, nas mãos, lesão por esforço repetitivo (ler) e torná-lo sedentário, obeso, sobretudo se, ao lado do teclado, você mantém uma garrafa de refrigerante e um pacote de batatas fritas...

Cuide sua vista, aumente o corpo das letras, deixe seus olhos se distraírem periodicamente em alguma paisagem que não seja a que o monitor exibe.

E preste atenção: não existe almoço grátis. Não se iluda com a ideia de que o computador lhe custa apenas a taxa de consumo de energia elétrica, as mensalidades do provedor e do acesso à internet. O que mantém em funcionamento esta máquina na qual redijo este artigo é a publicidade. Repare como há anúncios por todos os cantos! São eles que bancam o Google, as notícias, a wikipédia etc. É a poluição consumista mordiscando o nosso inconsciente.

Não se deixe escravizar pelo computador. Não permita que ele roube seu tempo de lazer, de ler um bom livro (de papel, e não virtual), de convivência com a família e os amigos. Submeta-o à sua qualidade de vida. Saiba fazê-lo funcionar apenas em determinadas horas do dia. Vença a compulsão que ele provoca em muitas pessoas.

E não se deixe iludir. Jamais a máquina será mais inteligente que o ser humano. Ela contém milhares de informações, mas nada sabe. Ela é capaz de vencê-lo no xadrez — porque alguém semelhante a você e a mim a programou para jogar. Ela exibe os melhores filmes e nos permite escutar as mais emocionantes músicas, mas nunca se deliciará com o amplo cardápio que nos oferece.

Se você prefere a máquina às pessoas e a usa como refúgio de sua aversão à sociabilidade, trate de procurar um médico. Porque sua auto-estima está lá embaixo e o computador não haverá de encará-lo como se fosse um verme. Ou sua auto-estima atingiu os píncaros e você acredita que não existem pessoas à sua altura, melhor ficar sozinho.

Nas duas hipóteses você está sendo canibalizado pelo computador. E, aos poucos, se transformará num ser meramente virtual. O que não é uma virtude. Antes, é a comprovação de que já sofre de uma doença grave: a síndrome do onanismo eletrônico.

Frei Betto é escritor, autor do livro de contos “Aquário Negro” (Agir), entre outras obras.

Fonte bibliográfica

Disponível em: <http://www.correiocidadania.com.br/content/view/3938/55/>. Acesso em: 01/03/2010.

(BRASIL/MEC.2010, p.8)

Figura 9. Tarefa IV Celpe-Bras 2010/1

2.3.1.2 Aspectos verbo-visuais

As ilustrações das capas revelam, por meio de uma análise verbo-visual, uma progressão de imagens que conotam um desvelar de identidades, que se dá pela gradual definição das imagens, antes representadas por um mapa e agora já caracterizadas por pessoas definidas. Assim como se pode observar nos exemplos abaixo:

(BRASIL/MEC, 2007)

Figura 10. Capa do Exame 2007/1

(BRASIL/MEC, 2007)

Figura 11. Capa do Exame 2007/2

Celpe Bras INEP Ministério da Educação

(BRASIL/MEC, 2009)

Figura 12. Capa do Exame 2009/2

Celpe Bras INEP Ministério da Educação

(BRASIL/MEC, 2010)

Figura 13. Capa do Exame 2010/1

Ao analisarmos essas capas podemos notar o quanto o Celpe-Bras vem reforçando a ideia de que a língua se caracteriza como elemento de identidade de um povo. Esse reconhecimento é progressivo, assim como a expansão do próprio exame de proficiência pelos diversos países que o aplicam e pelo crescente interesse de estrangeiros na legitimação de seu conhecimento.

Na primeira capa temos a representação de um mapa do Brasil que se destaca num planisfério estático. Já na segunda, observamos que o Brasil continua em destaque, mas, ao mesmo tempo, faz parte de um mundo que circula pelo globo, denotando o reconhecimento de sua importância num cenário mundial e globalizado. Na terceira capa já podemos notar que o mapa do Brasil desaparece e dá lugar a vários globos que circulam sobre silhuetas de pessoas, de diferentes cores. Além disso, aparecem as letras AB, CD, como se fossem as formas de identificação do idioma, cujos recursos são utilizados para comunicação entre os integrantes dessa comunidade. Na capa mais recente, já é possível constatar o efeito de representação de uma identidade, constituída a partir desse exame que, para certificar a proficiência em língua portuguesa, exige que os estrangeiros sejam capazes de compreender e produzir modelos próprios dessa comunidade. Nesse último modelo podemos observar que as silhuetas dão lugar a fotografias que registram imagens detalhadas de pessoas em práticas diversas, simulando um processo de aquisição do idioma e a provável preparação para o Celpe-Bras.

A comparação entre os elementos visuais das capas, bem como as atualizações de sua composição, reforçam a ideia de que o Celpe-Bras pode ser visto como um instrumento de política linguística, representativo da identidade brasileira, que se configura mundialmente por meio da expansão do idioma. Podemos notar também o quanto as mudanças históricas, políticas e sociais influenciam as alterações dos gêneros discursivos, aqui representados pelo exame Celpe-Bras.

2.3.1.3 Aspectos temáticos

O gênero “exame Celpe-Bras” tem como tema o teste de proficiência, baseado na produção de enunciados orais e escritos. Todas as atividades do exame direcionam-se à produção do examinando a partir de um contexto simulado, que se configura por uma ação social, com determinado objetivo comunicativo. Portanto, para ser considerado proficiente em língua portuguesa, o examinando deve mostrar que é capaz de produzir discursos a partir da compreensão de enunciados, tendo consciência de que estes fazem parte de determinada esfera de circulação e de que seu discurso deverá atender a um objetivo específico, determinado pelo exame, mas baseado em fatos sociais autênticos.

A produção de textos é orientada a partir da leitura e compreensão de variados gêneros, recolhidos de portadores diversos. A partir da leitura de uma reportagem, por exemplo, o examinando deve produzir um artigo de opinião. Podemos observar o caráter discursivo e dialógico das atividades, uma vez que elas promovem a interação entre examinando e avaliador, examinando e texto, examinando e seu interlocutor determinado. Além disso, direcionam o examinando a uma ação social dependente do ambiente e da relação estabelecida entre os interlocutores, numa abordagem sociodiscursiva.

É o que nos mostra o exemplo a seguir:

TAREFÀ III | Banho de Lua

contexto

Página 6

 Discurso
 dialógico

locutor

portador/fonte

gênero

Você gosta de viajar e costuma postar em seu *blog* informações sobre lazer e diversão em todo o mundo. Ao ler a reportagem “Banho de Lua”, na *Revista Isto É*, você decidiu escrever uma mensagem em seu *blog*, a partir das informações do texto, incentivando os internautas a praticarem essa nova modalidade de banho de mar.

finalidade

interlocutores

gênero

BANHO DE LUA

Com um verão de 40 graus no Rio, a praia noturna vira o grande programa da temporada
 Maíra Magro

Com o calor batendo recorde no Rio de Janeiro a temperatura média de fevereiro beira os 40 graus, frequentar a praia à noite virou o grande programa deste verão para os cariocas. Quando o sol começa a se pôr, por volta das 19h45, e a areia já não queima os pés, a orla ganha um segundo turno de frequentadores: moradores e turistas ávidos por refrescar o corpo ao fim do dia, aproveitando o ar mais ameno e o espelho d'água iluminado pelos holofotes do calçadão. Não é preciso protetor solar, não há disputa feroz por vaga para estacionar o carro e a pouca luz deixa todo mundo mais à vontade. O banho noturno tem como points o Arpoador, na ponta de Ipanema, e o Leme, na outra ponta, só que de Copacabana, escolhidos por serem bem iluminados e, portanto, mais seguros. No clima de descontração, há famílias, grupos de amigos tocando violão, namorados trocando carícias e solitários caminhando à beira d'água. Para completar o cenário, a água está límpida e azul, por causa da falta de chuva. “Parece o mar do Caribe”, descreve a psicóloga Andréa Sena, 42 anos, que frequenta as noites do Arpoador quatro vezes por semana.

A publicitária Mariana Campos, 27 anos, chega à praia às 20h com amigos e não sai antes da meia-noite. “Levamos biscoitos, bebidas... Fazemos uma farofada”,

**40
graus**

é a temperatura
 média da cidade do
 Rio de Janeiro neste
 mês de fevereiro

assume. Algumas vezes, mergulham até as duas da manhã. “Não faz frio”, garante. Outro que gostou da proposta foi o ator Alexandre Borges, que, de seu apartamento em Ipanema, caminha até a praia para ver o pôr do sol com a esposa, a atriz Júlia Lemmertz, e o filho, Miguel, 9 anos, e depois aproveita para pular no mar. “É maravilhoso”, diz. “Mergulhar à noite traz uma sensação de aventura e mistério, como na infância.”

Mas o Corpo de Bombeiros não está gostando dessa moda. “Não recomendamos o banho de mar à noite porque não temos como garantir a segurança das pessoas”, diz o tenente-coronel Alexandre Rocha. Segundo ele, nesse horário a visibilidade da água não é boa e, além disso, os salva-vidas deixam a praia às 20h. Porém, parece que sob a lua os banhistas são mais cautelosos. Enquanto a corporação já resgatou, neste ano, duas mil pessoas em risco de afogamento durante o dia, nunca recebeu um pedido de socorro à noite. “O mar tem estado calmo”, pondera o coronel Ricardo Nunes. Só se for do ponto de vista dele. Porque, para os milhares de turistas e cariocas que vão à praia à noite, tem estado fervendo — de gente e badalação.

Revista ISTO É, 17 de fevereiro de 2010, p. 57.

(BRASIL/MEC.2010, p.6)

Figura 14. Tarefa III Celpe-Bras 2010/1

fonte

2.3.1.4 Aspectos Estilísticos³

O texto de orientações ao examinando, chamado de “Instruções”, que é parte do Caderno de Questões, já apresenta algumas mudanças se comparado à primeira edição selecionada para esta análise. No texto da edição de 2007 aparece a expressão “Boa sorte!”, já nas edições posteriores essa expressão é eliminada.

Nota-se que o exame passa a ser visto como um instrumento oficial, que pretende estabelecer com o examinando uma relação próxima, ao utilizar o pronome “você”, mas ao mesmo tempo profissional, distanciando-se da informalidade ao reafirmar o seu objetivo avaliativo, de um conhecimento efetivo do idioma, que não depende de sorte.

As orientações que se referem ao tempo de duração, à identificação do examinando e aos instrumentos de escrita aparecem em negrito. Esse recurso indica que o examinando deve atentar ao que pode anular o seu exame, chamando a sua atenção para detalhes, como os destacados nos excertos:

1. Tempo

Aparte escrita do exame tem a duração de **2 horas e 30 minutos**, assim distribuídas:

- **Tarefa I (vídeo): 25 minutos**, incluída a exibição do vídeo;
- **Tarefa II (áudio): 25 minutos**, incluída a audição do CD;
- **Tarefa III + Tarefa IV (textos escritos): 1 hora e 40 minutos**, incluída a leitura dos textos.
- Se você terminar a Tarefa II antes do tempo indicado, poderá passar imediatamente às Tarefas III e IV.
- Se você não terminar as Tarefas I e II no tempo indicado, poderá voltar a elas no decorrer do Exame.

3. Identificação

Antes de iniciar a prova, você deverá preencher a ficha de identificação no início do Caderno de Respostas. **As demais páginas não deverão conter identificação.**

4. Instrumentos de escrita

As respostas devem ser escritas a **caneta**. Rasuras são aceitas, desde que não dificultem a leitura do texto. **As respostas que apresentarem uso de corretivo ou que tiverem sido feitas a lápis serão anuladas.**

(BRASIL/MEC, 2010,p.1)

³ - O termo “estilístico”, neste trabalho, está associado à teoria bakhtiniana que descreve a composição dos gêneros do discurso.

Os enunciados utilizam uma forma de tratamento mais informal (“você”) e colocam o examinando como sujeito do processo comunicativo, a ser construído a partir de uma situação simulada, cujo contexto estabelece não só a finalidade da comunicação, como o auditório a que esse discurso será dirigido, num processo dialógico.

As tarefas I e II, motivadas por gêneros que circulam nas rádios ou na TV, são orientadas com antecedência. O examinando sabe o nome do programa, o assunto do que será exibido e até o texto (exemplar de determinado gênero) que deverá produzir como resultado.

Tarefa I

NOVOS PRODUTOS PARA A TERCEIRA IDADE

Você vai assistir duas vezes a uma reportagem do programa *Pequenas Empresas Grandes Negócios* (TV Globo, fevereiro de 2007), podendo fazer anotações enquanto assiste.

Um de seus amigos decidiu abrir um negócio e lhe pede orientação. Escreva **uma mensagem eletrônica** para esse amigo, sugerindo que ele invista na abertura de uma loja voltada para a terceira idade. Com base na reportagem, **aponte** três vantagens de se abrir esse negócio, **indique** os produtos e serviços que devem ser oferecidos e os benefícios para o público-alvo.

(BRASIL/MEC, 2007,p.4)

TAREFA I | Dia do Trabalhador

Página 2

Na empresa em que você trabalha, na área de recursos humanos, seu chefe o encarregou de organizar as comemorações do Dia do Trabalhador. Com o objetivo de mobilizar os seus colegas para participarem do evento, escreva-lhes uma carta, com base nas informações do vídeo, explicando a origem e a relevância da data de 1º de maio para todos os trabalhadores.

(BRASIL/MEC, 2010,p.2)

Nestes exemplos, observamos as diferenças entre os modelos de 2007 e 2010, principalmente no que se refere à apresentação gráfica. No primeiro, há destaque para o gênero a ser produzido e as ações/objetivos que devem ser atingidos para a efetiva realização da tarefa.

Outra alteração ocorreu na apresentação do enunciado: no primeiro exemplo temos a indicação do programa a ser exibido, do tema e a informação de que é possível fazer anotações. No segundo parágrafo apresenta-se a situação simulada, o contexto de produção do discurso e as condições para sua materialização. Entende-se que só a partir da leitura do enunciado é que o vídeo será exibido.

Já no excerto de 2010, inicia-se com a apresentação da situação e dos objetivos comunicativos do discurso que o examinando deverá produzir para, ao final, mencionar o vídeo e sua temática. Infere-se que o vídeo já tenha sido exibido, quando da leitura do enunciado.

Quanto aos enunciados que direcionam a produção a partir da leitura, observamos que de 2007 até a edição de 2010 houve uma reformulação no que diz respeito à simulação do contexto discursivo, em que ficam explícitos os objetivos da comunicação e os elementos que a compõem. No exemplo de 2008, temos a informação antecipada sobre o texto que deverá ser lido e a indicação da ação “leia a entrevista”, o que não aparece mais no exemplo de 2010, que já se inicia com a enunciação do contexto. Assim como mostram os excertos:

Tarefa IV - Texto escrito

ENTREVISTA – IVO PITANGUY

Leia a entrevista com o Dr. Ivo Pitanguy feita por Celina Cortes, (ISTOÉ, 19 de julho de 2006).

Atualmente, um grande número de pessoas recorre à cirurgia plástica.

Com base na entrevista, **escreva um pequeno artigo** a ser publicado na mesma revista, argumentando favorável ou contrariamente ao ponto de vista defendido por Ivo Pitanguy.

(BRASIL/MEC, 2007, p.8)

TAREFA III | Torpedomania

Página 6

Como professor de uma escola de educação básica, você está preocupado com a prática excessiva de envio de mensagens pelo celular. Com o objetivo de orientar e alertar os alunos, escreva um texto para ser publicado no jornal da escola, ressaltando as consequências do uso exagerado de torpedos.

(BRASIL/MEC, 2009, p.6)

Quanto aos assuntos dos textos selecionados para compor os exames, notamos que são exemplos ideológicos, que retratam comportamentos individuais e questões sociais que envolvem, de forma legítima, o cotidiano dos brasileiros. São apresentadas questões polêmicas, geradoras de discussões, circulantes em campos diversos, inclusive na internet.

Com o propósito de analisar e confrontar essas temáticas, organizamos o quadro que segue abaixo:

Tarefas Edição	I	II	III	IV
2007/1º	Negócios para a terceira idade	Cuidados com a limpeza doméstica	Comunicação por cartas	Cirurgias plásticas
2007/2º	Meio ambiente	A prática de esporte na infância	Mudanças de vida ("volta por cima")	Cruzamento entre cães de raças diferentes
2008/1º	Arquipélago de Fernando de Noronha	Culinária brasileira	Combate à dengue	Alimentos transgênicos
2008/2º	Esporte na escola	Saúde do trabalhador	Audiolivros	Uso do celular
2009/2ª	Automedicação	Coleta seletiva de lixo	Comunicação por torpedos	Ampliação do horário de bares e restaurantes
2010/1º	Dia 1º de maio (dia do trabalhador)	Feijão com arroz	Banho de mar noturno	Uso da internet pelos jovens

Quadro 7. Organização temática

Pelos temas/assuntos escolhidos como motivadores para a produção do examinando, notamos que o Celpe-Bras é norteado pelo dia a dia do brasileiro,

representado por discursos que circulam socialmente. Os textos originais foram publicados à época da edição dos exames, portanto são contemporâneos e, dessa forma, contribuem para manter a atualidade dos registros em relação ao cotidiano da comunidade linguística.

3. CELPE-BRAS X LDs. ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL: EFEITO RETROATIVO?

Ler e escrever, em uma segunda língua, portanto, devem possibilitar ao estudante ampliar sua autonomia discursiva e seu domínio de conhecimentos, bem como sua percepção de cidadão, que ao apropriar-se dessa nova língua/linguagem e dessa nova cultura, passa a ter uma visão de mundo social ampliada. (PAIVA, 1998, p.126)

Ler e escrever são duas competências que habilitam o cidadão a posicionar-se socialmente. Como nosso foco de observação foram as atividades que promovem práticas de produção textual, é necessário destacar a importância da leitura nesse processo, que não só antecede a escrita, como possibilita a construção de conhecimentos necessários para essa prática social.

Nesse sentido, procuramos analisar de forma comparativa os objetos desta pesquisa, não só para encontrarmos elementos comuns a ambos, mas para os aproximarmos e, assim, justificarmos a associação entre os objetos de ensino e de avaliação, ainda que nem todos os sujeitos envolvidos se submetam ao exame.

Para essa análise contrastiva destacamos as atividades de três modelos do Celpe-Bras, aplicados em 2007, 2009 e 2010, assim como três exemplos de atividades dos LDs que orientam, especificamente, a produção textual dos aprendizes.

3.1 Celpe-Bras

As duas partes que o compõem, Coletiva (escrita) e Individual (oral), são avaliadas de forma global. As TAREFAS I e II (da Parte Coletiva) se referem às práticas de compreensão oral e produção escrita, motivadas por textos de diferentes mídias (áudio e vídeo). Como o objetivo dessa pesquisa centra-se na identificação e análise das propostas de produção de textos escritos, o que equivale às TAREFAS III e IV (da Parte Coletiva), cabe dizer que, para os avaliadores do Exame, é mais importante uma avaliação qualitativa do desempenho dentro do objetivo da tarefa. Assim sendo, privilegia-se o uso da

informação relevante e a adequação da linguagem ao propósito da escrita, ao locutor e aos parâmetros dos diferentes gêneros discursivos.

No recorte das atividades, observa-se a seguinte organização na utilização dos gêneros discursivos.

EDIÇÃO	TAREFA	Gênero motivador (texto-base)	Gênero a ser produzido (texto-final)
2007 /1º	III	Crônica	Carta
	IV	Entrevista	Artigo de opinião
2009 /2ª	III	Reportagem	Texto jornalístico (sem definição de gênero)
	IV	Reportagem	e-mail
2010 /1º	III	Reportagem	Mensagem eletrônica (Blog)
	IV	Crônica	Carta do leitor (indicada como texto de opinião)

Quadro 8. Exemplos de gêneros Celpe-Bras

A partir da identificação dos gêneros é possível notar que a explicitação dessa denominação já é algo que reforça a ideia de discurso como referência norteadora de todas as atividades propostas, as quais são motivadas pela leitura de textos autênticos.

Avaliar as habilidades a partir desse instrumento possibilita ao examinador uma visão ampla dos conhecimentos do examinando, principalmente no que diz respeito à compreensão de sentidos ideológicos, padrões sociais e elementos culturais, representativos de uma comunidade linguística específica. Para ilustrar essa análise, selecionamos a tarefa III da Parte Coletiva do Exame, aplicado em 2010.

2010/1

Certificado de Proficiência
em Língua Portuguesa para Estrangeiros

TAREFA III | Banho de Lua

Página 6

Você gosta de viajar e costuma postar em seu *blog* informações sobre lazer e diversão em todo o mundo. Ao ler a reportagem “Banho de Lua”, na *Revista Isto É*, você decidiu escrever uma mensagem em seu *blog*, a partir das informações do texto, incentivando os internautas a praticarem essa nova modalidade de banho de mar.

À NOITE
Areia morna,
água límpida,
clima ameno.
E a orla torna-se
irresistível!

BANHO DE LUA

Com um verão de 40 graus no Rio, a praia noturna vira o grande programa da temporada

Maira Magro

Com o calor batendo recorde no Rio de Janeiro – a temperatura média de fevereiro bateu os 40 graus, frequentar a praia à noite virou o grande programa deste verão para os cariocas. Quando o sol começa a se pôr, por volta das 19h45, e a areia já não aquece os pés, a orla ganha um segundo turno de frequentadores: moradores e turistas ávidos por refrescar o corpo ao fim do dia, aproveitando o ar mais ameno e o espelho d’água iluminado pelos holofotes do calçadão. Não é preciso protelar solar, não há disputa feroz por vaga para estacionar o carro e a pouca luz deixa todo mundo mais à vontade. O banho noturno tem como pontos o Arpoador, na ponta de Ipanema, e o Leão, na outra ponta, só que de Copacabana, escolhidos por serem bem iluminados e, portanto, mais seguros. No clima de descontração, há famílias, grupos de amigos ficando muito tempo, namorados trocando carícias e solitários caminhando à beira d’água. Para completar o cenário, a água está límpida e azul, por causa da falta de chuva. “Parece o mar do Caribe”, descreve a psicóloga Andréia Serra, 42 anos, que frequenta as praias do Arpoador quatro vezes por semana.

A publicitária Mariana Carrapatos, 27 anos, chega à praia às 20h com amigos e não sai antes da meia-noite. “Levamos biscoitos, bebidas... Fazemos uma farofada”.

assumo. Algumas vezes, mergulham até as duas da manhã. “Não faz frio”, garante. Outro que gostou da proposta foi o ator Alexandre Borges, que, de seu apartamento em Ipanema, caminha até a praia para ver o pôr do sol com a esposa, a atriz Julia Lemmertz, e o filho, Miguel, 9 anos, e depois aproveita para pular no mar. “É maravilhoso”, diz. “Mergulhar à noite traz uma sensação de aventura e mistério, como na infância”.

Mas o Corpo de Bombeiros não está gostando dessa moda. “Não recomendamos o banho de mar à noite porque não temos como garantir a segurança das pessoas”, diz o tenente-coronel Alexandre Rocha. Segundo ele, nesse horário a visibilidade da água não é boa e, além disso, os salva-vidas deixam a praia às 20h. Porém, parece que sob a lua os banhistas são mais cautelosos. Enquanto a corporação já resgatou, neste ano, duas mil pessoas em risco de afogamento durante o dia, nunca recebeu um pedido de socorro à noite. “O mar tem estado calmo”, pondera o coronel Ricardo Nunes. “Se se for do ponto de vista dele. Porque, para os militares de turistas e cariocas que vão à praia à noite, tem estado fervendo – de gente e badalação”.

40 graus
é a temperatura média da cidade do Rio de Janeiro neste mês de fevereiro

Revista ISTO É, 17 de fevereiro de 2010, p. 57.

TAREFA III | Banho de Lua

Página 6

Você gosta de viajar e costuma postar em seu *blog* informações sobre lazer e diversão em todo o mundo. Ao ler a reportagem “Banho de Lua”, na *Revista Isto É*, você decidiu escrever uma mensagem em seu *blog*, a partir das informações do texto, incentivando os internautas a praticarem essa nova modalidade de banho de mar.

(BRASIL/MEC.2010, p.6)

Ao analisarmos o enunciado constatamos que existe um contexto pré-estabelecido. As expressões que nomeiam o gênero do texto-base: “reportagem” e do texto-final: “mensagem” invocam o conhecimento que o examinando deve ter adquirido no decorrer de sua preparação. Pressupõe-se que ele tenha tido acesso a essas informações e que conheça a estrutura dos gêneros citados, recorrendo à sua composição temática, linguística e discursiva para, então, produzir o seu enunciado de forma eficiente.

O texto-base é autêntico, publicado por uma revista de grande circulação, cuja referência é explicitada. Além disso, a transcrição é integral e, pela data,

nota-se a contemporaneidade da publicação. O enunciado, além de definir o gênero (mensagem eletrônica), estabelece os interlocutores (internautas) e os objetivos da ação (informar e incentivar os leitores a nova prática, então descrita pela reportagem). A prática discursiva é evidente, tanto no que diz respeito à formulação do próprio enunciado, que se dirige ao examinando de forma direta e pessoal (“você”), como no que é proposto para a execução da TAREFA.

Em todos os modelos de tarefas propostas no exame, identificamos a mesma estrutura composicional, que não só define o contexto comunicativo, como também orienta o examinando na produção de seu discurso, que deve ser baseado no conteúdo do texto motivador e em seus conhecimentos de mundo. Essa recorrência torna desnecessária a apresentação de outros exemplos.

3.2 Livros didáticos

Nessa parte da análise são inicialmente identificados os exemplares de gêneros que se apresentam nas atividades que promovem a produção escrita, tanto como textos motivadores como quanto textos a serem produzidos.

Procuramos observar se é clara a identificação do gênero, de forma explícita ou por meio do contexto, a fim de analisar a abordagem adotada pelos autores dos LDs em relação às propostas de produção escrita.

A partir do levantamento das atividades que propõem a produção de textos, foi possível organizá-las em quadros que indicam a forma de apresentação dos exemplares de gêneros nos três livros em análise.

Por meio de uma análise comparativa, observamos que o LD “Fala Brasil” apresenta o menor número de propostas de produção textual escrita, enquanto que o “Português Via Brasil”, em relação aos demais, indica maior número de atividades desse tipo. Assim como mostram os quadros:

	“Fala Brasil”		<i>Expressão Escrita</i>	
Página	Gênero motivador	Gênero a ser produzido	Explícito	Contexto
190	carta*	carta	sim	Sim
201	diálogo*	crítica	sim	Não
206	crônica	“o que você faria se fosse a personagem?”	não	Não
214	crônica	“vamos comentar o texto?”	não	Não
217	mini-conto*	diálogo	sim	Não

*Textos não autênticos

Quadro 9 – Produção escrita no Fala Brasil

	“Português Via Brasil”		<i>Redação</i>	
Página	Gênero motivador	Gênero a ser produzido	Explícito	Contexto
17	relato*	artigo de opinião	não	não
36	crônica	“O que significa viajar para você?”	não	não
57	simpatia*	“As ‘simpatias’ e você”	não	não
80	notícia*	artigo de opinião	não	não
107	artigo de opinião*	artigo de opinião	não	não
126	artigo de opinião*	artigo de opinião	não	não
151	reportagem*	artigo de opinião	não	não
174	anúncio classificado	artigo de opinião	não	não
175	manual	“Compare a vida de antigamente com a de hoje”	não	não
217	carta do leitor	“Superstições”	não	não

*textos não autênticos

Quadro 10 – Produção escrita no Português Via Brasil

	“Bem-Vindo!”		<i>redação / gênero</i>	
Página	Gênero motivador	Gênero a ser produzido	Explícito	Contexto
5	foto	“faça uma redação”	não	não
6	-	entrevista	não	não
78	e-mail	e-mail	sim	sim
99	-	carta	sim	sim
129	reportagem *	artigo de opinião	não	sim
136	artigo *	artigo de opinião	não	não
165	resenha de filme*	resenha de filme	sim	sim
176	folheto	folheto	sim	sim
186	reportagem*	“escreva sobre”	não	não

*Textos adaptados

Quadro 11 – Produção escrita no Bem-Vindo!

No recorte das atividades, notamos que, mesmo que em alguns casos o autor não tenha explicitado o gênero a ser produzido, é possível associá-lo a um artigo de opinião, por exemplo, considerando-se a necessidade de um posicionamento do aprendiz em relação a determinado tema. Há casos em que a descrição é tão superficial que impede a sua associação a um gênero específico, por isso a transcrição de parte dos enunciados. Optamos por deixar em destaque apenas os gêneros que foram diretamente mencionados (explícitos) e os que figuraram de forma indireta (implícitos).

As edições dos LDs em questão, além de serem as mais atuais, datam de um período de mais de sete anos em relação à primeira edição do exame. Esse aspecto foi considerado para que pudessem ser observadas as possíveis influências do Celpe-Bras nas publicações brasileiras destinadas ao ensino de PLE, o chamado efeito retroativo, conforme retoma Scaramucci (2004, p. 203): “o impacto ou influência que exames ou testes e avaliação em geral exerce potencialmente nos processos educacionais, seus participantes e produtos do ensino e aprendizagem”.

Após a análise de cada atividade, que se apresentam a seguir, sugerimos tarefas que se enquadram nos modelos propostos pelo comunicativismo, em que se baseiam também os exemplos recortados do Celpe-Bras.

TEXTO II

São Paulo e Rio de Janeiro

Lívia gosta muito do Rio porque, além das praias, a cidade oferece muitos pontos turísticos e uma paisagem inigualável. Ela adora chegar lá de avião para apreciar o contorno da Baía de Guanabara, do Pão de Açúcar e do Corcovado. Na sua opinião, as pessoas no Rio são mais descontraídas e vivem muito melhor que em São Paulo, onde a poluição e o trânsito tornam a vida muito desgastante.

Gilberto, que gosta de vida ativa, prefere São Paulo, um centro que, apesar de toda a sua agitação, não é voltado só ao trabalho. Ele argumenta que a vida noturna oferece bem mais opções com seus inúmeros bares, teatros, cinemas e boates. Como grande apreciador dos bons pratos, cita os restaurantes de excelente cozinha espalhados pela cidade. Ele gosta de passear por São Paulo de carro para apreciar o brilho mágico dos luminosos e a diversidade étnica retratada nos bairros das várias colônias.

Gilberto não suporta o calor do Rio e aponta como um segundo ponto desfavorável o alto índice de assaltos, lembrando que lá a violência cresce a cada dia.

EXPRESSÃO ESCRITA

Onde passar o feriado?

Use a sua imaginação e monte um diálogo entre Lívia e Gilberto levando em consideração as razões e preferências de cada um.

(COUDRY & FONTÃO, 2007, p.216-17)

Figura 15. São Paulo e Rio de Janeiro

O texto-base dessa atividade é apresentado sem referências à autoria, o que denota sua finalidade essencialmente didática, mas compromete sua autenticidade. Pelo conteúdo, podemos observar que há um narrador que descreve as preferências de duas personagens em relação às duas maiores cidades brasileiras: São Paulo e Rio de Janeiro. Poderíamos associar esse texto à introdução de um texto narrativo (mini-conto?), embora o gênero não tenha sido

declarado. A proposta da atividade pede que o aprendiz “use sua imaginação” e “monte um diálogo”. Partindo-se do pressuposto de que o diálogo está descrito de forma indireta no que se enuncia no texto-base, não há muito que imaginar. O termo “monte” induz a uma reestruturação do texto em forma de diálogos diretos, o que exige adaptações linguísticas, mas não altera o sentido do enunciado. Quanto à abordagem comunicativa, nota-se que não houve direcionamento discursivo que envolveria o contexto, os interlocutores e a finalidade do enunciado, associada ao gênero no qual ele se materializaria.

SUGESTÃO: Substituir o texto por uma notícia que registra o lançamento do primeiro anúncio publicitário em 3D do governo brasileiro: “Embratur divulga belezas brasileiras em 3D”, disponível no site do Ministério do Turismo. Essa notícia motivaria uma discussão sobre o turismo nacional e sobre os lugares já conhecidos pelo(s) aprendiz(es). A partir daí seria orientada a produção de um “guia do viajante”, dirigido aos outros integrantes da turma ou ao professor, em que o aprendiz descrevesse o que há de melhor em seu país de origem, orientando-o(s) sobre hospedagem, pontos turísticos, lazer, compras, alimentação, etc.

Ponto de Vista

Simpatias

Se não fizer bem, mal não fará! Que tal tentar?

1. Para combater olho gordo

Coloque uma figa vermelha num frasco de perfume. Deixe-a lá durante 13 dias. Para carregá-la de energia positiva, reze com fé diariamente. Passados os treze dias, tire a figa do perfume e use-a sempre junto ao corpo. Borrife o perfume por todos os cantos de sua casa. Esta simpatia afastará de seu caminho todas as interferências negativas.

2. Para ganhar mais dinheiro

Pegue uma espiga de milho madura, vire a palha do avesso sem quebrar o fundo. Amarre essa palha com uma fita vermelha que nunca tenha sido usada. Pendure a espiga do lado de dentro da porta de entrada de sua casa. Faça, então, seu pedido. Você verá que tudo dará certo e nada lhe faltará.

3. Para conservar seu amor para sempre

Roube uma peça de uso pessoal de quem você ama. Corte a peça em pedacinhos. Costure os retalhos nas suas roupas íntimas, de modo que você esteja com um pedaço quando estiver com a pessoa amada. Depois disso, tenha certeza, você a terá a seu lado para sempre.

4. Para parar de fumar

Fume um maço inteiro de cigarros. Guarde os filtros dos três últimos cigarros e deixe-os mergulhados em um copo de água durante três dias. Beba, então, a água. Depois, você não suportará nem mesmo o cheiro do cigarro.

5. Para acabar com verrugas

Sempre que comer bananas, esfregue a casca na verruga e jogue para trás. É tiro e queda! (Qualquer tipo de banana serve).

6. Para evitar a inveja

Pendure um ramo seco de arruda atrás da porta de entrada de sua casa. Depois faça um saquinho com um pano bem branco e ponha dentro dele um outro ramo de arruda. Feche o saquinho com uma costura bem forte e use-o sempre junto ao corpo.

7. Para fazer alguém parar de beber

Pegue um peixe, retire a espinha, deixe-a secar e triture-a até que ela vire pó. Sempre que houver oportunidade, junte um pouco desse pó à bebida preferida do alcoólatra. Você vai ver: logo ele deixará de beber.

A. Comente cada uma das simpatias acima.

B. Responda.

1. Você pode, de alguma forma, explicá-las?

2. Em seu país existe (ou existia antigamente) algo semelhante?

C. Redação:

As "simpatias" e você

(LIMA & IUNES, 2005, p.57)

Figura 16. Simpatias

O texto-base desta atividade apresenta-se sem referência de autoria e origem. Nele descrevem-se algumas simpatias, cujo conteúdo temático está

associado a aspectos da cultura popular. Nenhuma outra informação é dada sobre esse assunto anteriormente e, ao final da leitura, o aprendiz deve fazer comentários sobre cada uma das simpatias, respondendo a duas questões. Na proposta de “Redação” não se explicitam o gênero, o público-alvo, nem a finalidade do texto que deverá ser produzido. O tema “As simpatias e você” é a única referência a respeito do que deve ser escrito. Esse aspecto generaliza as possibilidades, ou seja, podem ser produzidos textos de opinião, um relato de experiências, um conto, uma carta, etc.

A expressão “e você” exige do aprendiz um posicionamento que só poderia existir por meio de uma experiência real, por esse motivo, a atividade pode não ser produtiva, já que nada garante que ele tenha tido alguma experiência com simpatias ou mesmo qualquer conhecimento prévio sobre o assunto.

SUGESTÃO: O tema poderia ser explorado de forma fictícia, em que o aprendiz se posicionasse, por exemplo, como personagem de uma crônica. Esse texto teria o objetivo de provocar uma reflexão sobre as crenças populares num contexto globalizado e, por meio do humor, poderia ser dirigido a fazer parte de um concurso de crônicas promovido pela escola/professor.

BEM-VINDO!

1 Leia o diálogo abaixo. Em pares, monte diálogos semelhantes para desculpar-se por não aceitar os convites. Cuidado, seu amigo tentará convencê-lo a acompanhá-lo.

R: Oi, Antônio.

A: Roberto, que bom que você telefonou.

R: Queria agradecer-lhe o convite...

A: Você vai, não vai?

R: Desculpe, mas, infelizmente, não vai dar.

A: Mas por quê?

R: Tenho um trabalho para entregar na segunda-feira.

A: Você não poderia levar o trabalho pra fazer lá?

R: Acho que não vai dar mesmo. Senão nem me divirto, nem faço um bom trabalho.

A: Acho que tem razão.

R: Numa próxima oportunidade, talvez.

A: Está bem.

R: Tchau.

A: Tchau.

1. Seu amigo brasileiro o convida para o tradicional "chopinho" mas você já tinha marcado para levar a sua esposa ao teatro.
2. Seus novos vizinhos têm um apartamento na praia. Eles convidam sua família para passar o Carnaval por lá. Você não sabe bem como proceder nessa situação e prefere não aceitar o convite.
3. A mãe de uma colega da escola de sua filha gostaria de levá-la para passar as férias na fazenda. Sua filha é muito tímida e você acha que ela não aproveitará as férias.
4. Haverá um torneio de futebol no clube do seu colega de trabalho. Você acaba de iniciar suas aulas de futebol e prefere esperar um pouco antes de participar de uma competição.

2 Você foi convidado para passar um fim de semana em algum lugar. Envie uma mensagem eletrônica agradecendo o convite e desculpando-se por não poder ir. Explique o motivo seguindo o exemplo abaixo:

(PONCE, BURIM & FLORISSI, 2009, p.78)

Figura 17. Mensagem eletrônica

No exemplo acima, podemos observar que estratégias discursivas que visam à comunicação eficiente são aplicadas, inicialmente, por meio da oralidade (exercício 11). A seguir, é apresentado um "e-mail" que, embora não autêntico,

tem sua forma composicional respeitada. A produção textual é orientada a partir de um contexto, em que o aprendiz (locutor) deve escrever uma mensagem eletrônica (gênero) a um amigo (interlocutor) com a finalidade de agradecer o convite e desculpar-se por não poder ir (objetivos). O exemplo (texto-base) serve como referência ao gênero e-mail, mas ao mesmo tempo pode induzir à cópia e comprometer a produção autônoma. Para que, de fato, isso não ocorra, poderia ser orientado outro contexto de produção, que não o mesmo do exemplo.

Tendo em vista os pressupostos da abordagem comunicativa, a atividade corresponde ao que se pode classificar como a produção de um enunciado num contexto discursivo, que tem como objetivo o ensino e não apenas a avaliação.

CONCLUSÃO

Sabemos que o processo de ensino de uma língua envolve vários aspectos que também devem ser considerados no momento da avaliação. Um deles é o papel desempenhado pelo professor, que pode promover um ensino de qualidade, superando inclusive as barreiras do material didático, se estiver capacitado para isso. Dessa forma, não nos cabe reduzir ao livro didático a responsabilidade de um aprendizado eficiente. O que é possível observar nessa pesquisa, que focaliza o LD e o exame de proficiência enquanto materialidades, é a capacidade que um tem de influenciar a elaboração do outro, ou ainda as potencialidades que o LD tem de fazer parte de um contexto de ensino que vise ao desenvolvimento de habilidades comunicativas, as quais também são avaliadas pelo exame Celpe-Bras, desde que esteja atualizado e que seu uso seja devidamente direcionado a esse fim. Como nossa escolha foi pela análise do material, de ensino e de avaliação, não nos coube avaliar o uso, a aplicação, ainda que saibamos que esse fator pode fazer toda a diferença.

Quanto à escolha dos recursos por parte dos autores, durante a pesquisa constatamos que a prioridade nos LDs é dada aos textos literários e às adaptações de textos informativos, que muitas vezes apresentam-se sem indicação da fonte.

No que diz respeito ao projeto gráfico dos manuais: o livro “Bem-vindo” apresenta imagens multicoloridas, enquanto os outros dois LDs adotam uma estrutura monocromática, inclusive em fotografias e imagens.

Os textos produzidos pelos autores, com a intenção de aproximá-los dos exemplares autênticos, podem interferir no processo de ensino-aprendizagem, já que as adaptações comprometem a sua autenticidade e alteram sua função social, embora isso já esteja previsto pela característica dos livros que são seus portadores e, em contexto de uso, se constituem como gêneros didáticos. Mesmo que os textos deixem de ser enquadrados no grupo de gêneros a que servem socialmente, já que no livro assumem um papel didático, nada impede que sua apresentação seja mantida na forma original, possibilitando um contato mais estreito com as formas de comunicação e de expressão dos discursos que circulam em sociedade.

Numa abordagem sociodiscursiva, aprender uma língua sem estabelecer contato com textos autênticos torna a ação artificial e descontextualizada, podendo implicar um aprendizado desvinculado de sentido. Sob esse aspecto, constatamos que os textos selecionados para análise podem ser classificados como pretextos ilustrativos e, portanto, nos levam a concluir que tais recursos são insuficientes para atender a um processo de ensino baseado numa perspectiva sociointerativa, que prevê a mediação da linguagem com propósitos comunicativos, tal como prometem seus autores.

Por meio dessa análise é possível constatar que textos autênticos possibilitam um contato mais profundo e mais próximo da realidade, baseado não só em conteúdos linguísticos como em aspectos sociais, ideológicos e culturais, tão importantes para a aquisição de uma língua estrangeira. Além disso, possibilitam que o contato com a língua-alvo se estabeleça de forma original, assim como ocorre em ambientes extraclasse. Essa estratégia é utilizada na estruturação do exame Celpe-Bras, que apresenta como textos motivadores exemplares de gêneros discursivos autênticos, já publicados em portadores que circulam socialmente.

A definição de texto autêntico, nessa análise, não engloba os textos produzidos pelos autores. Textos autênticos são os que foram produzidos para circular em determinadas esferas sociais, com funções específicas e que, portanto, atendem aos aspectos composicionais, temáticos e estilísticos que compõem os exemplares de variados gêneros discursivos.

Embora saibamos que o LD é apenas um dos elementos que constituem o processo de ensino, há que se considerar a constância de seu uso e, por consequência, a necessidade de atualização que deve ser promovida pelo mercado editorial. Os autores dos LDs, ao tomarem decisões sobre a sistematização das unidades, a escolha de tópicos gramaticais e a maneira como serão trabalhados projetam nos materiais, de forma direta, interferências metodológicas, o que nos faz identificar a concepção de ensinar desses autores. A necessidade de atualização desses materiais, sobretudo em relação aos conceitos de ensino e avaliação, pode ser constatada no confronto entre LDs e Celpe-Bras.

O Celpe-Bras foi criado com a intenção não só de legitimar a proficiência em língua portuguesa, como também direcionar o seu ensino como língua estrangeira, tanto no Brasil como no exterior. A partir da análise de seis modelos, aplicados entre os anos de 2007 a 2010, constatamos que, desde a sua implantação, o exame tem sido constituído como um instrumento avaliativo que utiliza a língua como recurso de representação ideológica, com a qual seus examinandos podem manifestar-se em diferentes contextos simulados.

Os temas abordados pelos textos que compõem o gênero direcionam a produção de discursos em que o examinando deve posicionar-se, argumentando sobre o que ele acabou de ler, ouvir ou assistir. Para que o discurso possa ser materializado de forma a se aproximar de uma situação real, o examinando é levado a inserir-se num contexto como sujeito ativo, portanto sua voz é formulada em resposta a uma outra, assim como ocorre em situações concretas de comunicação. Podemos dizer que o examinando assume uma voz que pode não ser sua, a fim de atingir a um objetivo determinado pelo exame. Dessa forma, configura-se o plurilinguismo do gênero, que se constitui pelas múltiplas vozes: a do locutor-examinador (que elabora os enunciados), a do locutor-autor dos textos motivadores, a do locutor-examinando (que produzirá os discursos orientados pelos enunciados). Esses locutores ainda podem transformar-se em interlocutores, de acordo com o direcionamento da tarefa. Há que se considerar também que os enunciados, tanto os dos textos motivadores quanto os produzidos pelos examinandos, são direcionados a um auditório específico, o que os caracteriza como discursos sociais, em que ocorre um intercâmbio comunicativo.

Numa relação dialógica, as inúmeras possibilidades de resposta configuram o inacabamento dos gêneros discursivos, utilizados como instrumentos para a produção, e do próprio gênero Celpe-Bras, que é construído de acordo com a relevância temática da época em que é aplicado, assim como com o que é pertinente a um processo avaliativo em constante expansão e atualização.

Embora os LDs analisados não se destinem exclusivamente à preparação dos examinandos, entendemos que a produção escrita deve fazer parte de um processo de ensino desde o seu início, considerando-se a progressão dos níveis

linguísticos. No “Fala Brasil” as propostas de produção apareceram a partir das últimas unidades do livro. Já no “Bem Vindo” há certa irregularidade, com duas atividades logo no início e as demais, da metade para o final. O “Português via Brasil” apresenta regularidade na apresentação das propostas de produção escrita, já que esse tipo de atividade aparece desde o início e a cada intervalo de 20/25 páginas, o que pode estar associado ao seu propósito de ensino em nível avançado. Mas, pelo número de atividades que os LDs apresentam, no máximo dez, constata-se que, em todos eles, a produção textual escrita tem um papel secundário, se comparada à oral.

Em relação à abordagem dos enunciados, o único LD que utiliza um discurso voltado ao comunicativismo é o “Bem Vindo”. Os demais reduzem a atividade de produção textual ao que eles chamam de “Redação” ou “Expressão Escrita”, em que não há preocupação com a definição do gênero, nem mesmo na apresentação de textos-base. Esses, muitas vezes, não têm a origem/autoria declarada, levando-nos a classificá-los como textos não autênticos. No “Português via Brasil” todas as atividades indicam a produção de textos de opinião sem mencionar em que gênero, enquanto que no “Fala Brasil” e “Bem Vindo” podemos observar a indicação de outros gêneros, porém de forma implícita e/ou descontextualizada. No “Bem Vindo” temos o maior número de atividades em que o aprendiz pode compreender não só o que deve escrever, mas de que forma e para quem, com uma finalidade específica. Conclui-se que, entre os três, o “Bem Vindo” está mais próximo dos pressupostos indicados pela abordagem que orienta o Celpe-Bras.

Ao considerarmos as edições do material analisado, todas posteriores à implantação do exame, notamos que esse fato não interferiu na elaboração/atualização da maior parte dos LDs. O chamado efeito retroativo, visto sob um ângulo produtivo e com efeito de reavaliação e mudança, não pôde ser observado nas edições do “Fala Brasil” e do “Português via Brasil”. Apenas o “Bem Vindo” teve uma avaliação positiva quando comparado ao que é proposto no exame de proficiência.

No confronto entre a materialidade pedagógica e a materialidade avaliativa, constatamos que há um grande distanciamento entre os objetos que se propõem a atender as necessidades das duas estratégias. Os recortes que fazemos em

ambos os objetos (LDs e Celpe-Bras) são analisados como textos representativos. A aproximação destes, que se faz por meio das “atividades sugeridas”, não leva em conta os níveis de proficiência avaliados por meio do Exame, pois nossa intenção não é aproximar os objetos em relação às suas funções sociais, mas, sobretudo, em relação às suas formas composicionais, o que inclui os aspectos discursivos na elaboração dos enunciados e as escolhas textuais (gêneros). Consideramos, portanto, os níveis de dificuldade das próprias atividades propostas pelos autores dos LDs para sugerir as adaptações. Entendemos que essa aproximação entre ensino e avaliação deve ser profícua, ainda que haja diferentes objetivos em questão. Por isso, focalizamos o aspecto composicional e adotamos como modelo ideal aquele que está presente nos enunciados das tarefas do Celpe-Bras. Nosso objetivo é mostrar que esses modelos de elaboração de enunciados podem ser úteis tanto para atividades que visem ao ensino, quanto para as que são elaboradas com finalidades avaliativas, em todos os seus níveis.

Considerando-se que o Celpe-Bras certifica a proficiência em língua portuguesa, na variedade falada no Brasil, esse exame configura-se como um instrumento representativo da identidade nacional, na medida em que é constituído de amostras da língua, materializadas em exemplares autênticos de gêneros que circulam socialmente, em variados portadores textuais. Esses discursos são difundidos mundialmente por meio da aplicação do exame nos diversos países que o reconhecem como um instrumento oficial de legitimação do conhecimento linguístico.

A fim de atender às exigências não só do exame como de um grupo social, é necessário um material de ensino direcionado à produção de textos integrados a contextos comunicativos reais e representativos, nos quais o aprendiz/examinando possa inserir-se de forma ativa e consciente. Nesse sentido, constata-se a necessidade de atualização do material publicado, uma vez que a escrita pode ser orientada desde o início, considerando-se os objetivos do aprendiz, de forma a possibilitar a construção de significados. O Celpe-Bras, por sua característica inovadora, pode contribuir também como um instrumento de política linguística, representativo da identidade brasileira e deve ser visto como um direcionador de caminhos. Nossa proposta é a de promover reflexões acerca

da necessidade de renovação das edições didáticas, tendo como objetivo o letramento em PLE, cuja referência é o exame Celpe-Bras, ainda que os aprendizes não tenham necessidade de medir, oficialmente, sua proficiência linguística. Propomos também que os LDs destinados ao ensino de PLE possam formar leitores-produtores de textos e que, para isso, sejam constituídos de amostras da língua em uso, textos autênticos, integrais e com variedade de gêneros, inclusive os da esfera literária, que podem contribuir não apenas com seu valor estético, mas, sobretudo, com seu valor informativo, ampliando assim os conhecimentos culturais que os aprendizes adquirem sobre o país que fala a língua-alvo.

Sabemos que a escolha dos recursos textuais que compõem os LDs está condicionada a questões que envolvem direitos autorais, o que diretamente se associa ao alto custo de produção de um material constituído apenas de textos autênticos. Essa talvez seja a maior barreira para a produção do que chamamos aqui de livro didático ideal.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José C. P. de; LOMBELLO, Leonor C. (Org.) **O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997.

ALMEIDA FILHO, José C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas estrangeiras**. 3.ed. Campinas: Pontes, 2002.

_____. **Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Pontes, 2005.

ASSESSORIA DE IMPRENSA/INEP. Informação obtida via e-mail: confirmação de fechamento do protocolo. 02/04/2012, 10h38.

AISENBERG, Michelle. A quantidade de profissionais estrangeiros no Brasil aumenta. **Revista Você S.A.** Tendências. 23.08.2012. Disponível em: <http://www.revistadigital.com.br/2012/08/a-quantidade-de-profissionais-estrangeiros-no-brasil-aumenta/> Acesso em 10 jan. 2013 20:39

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Unicamp, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____./VOLOSHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAZERMAN, Charles. **Escrita, Gênero e Interação Social**. São Paulo: Cortez, 2007.

BIZON, Ana Cecília Cossi. Leitura e escrita no processo de ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (org). **Parâmetros atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas, Pontes, 1997, p. 109-140.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura - MEC. **Portaria n. 1787 de 26 de dezembro de 1994**, publicada no DOU de 02 de Janeiro de 1995 - Pág. 39-Seção II. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/CelpeBras/cportaria1787.pdf> Acesso em 10 mai. 2011 17:35

_____. Lei nº 9.610 de 19 de fevereiro de 1998 – **Lei de Direitos Autorais** (Direitos de Autor e Direitos Conexos). Disponível em: http://www.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2008/02/lei_9610-direito-autoral.pdf Acesso em 11 jan. 2013 16:19

CONCÁRIO, Marcelo. A língua materna do ponto de vista do ensino de língua estrangeira. **Anais do SIELP**. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012, p.1-13. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/pt/arquivos/sielp2012/239.pdf> Acesso em 11 jan. 2013 08:52

CORACINI, Maria José R. F. O livro didático nos discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, Maria José R. F. (Org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. 1. ed. Campinas: Pontes, 1999. p.17-26.

EMBRATUR. Publicidade em 3 D divulga o Brasil para o mundo. Publicada em 22/11/2010. Disponível em http://www.turismo.gov.br/turismo/noticias/todas_noticias/20101122-1.html Acesso em: 15 mai 2011. 18:55.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Coord. da trad. Izabel Magalhães. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2001.

FOREQUE, Flávia. Crescimento do Brasil leva estrangeiros a aprenderem português. **Jornal Folha de São Paulo on-line**. Mercado. 16.10.2011. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/991439-crescimento-do-brasil-leva-estrangeiros-a-aprenderem-portugues.shtml> Acesso em 18 mar 2012 19:21

GRELLET, Françoise. **Developing Reading Skills**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, Maria José R. F. (Org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. 1. Ed. Campinas: Pontes, 1999. p.67-77.

KRESS, Gunther R. e van LEEUWEN, Theo. **Reading Images: a Grammar of Visual Design**. Londres: Routledge, 1996.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf Acesso em 11 jan. 2013

_____. Perspectivas no estudo da leitura. Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson Jose; PEREIRA, Aracy, (Orgs.). **O ensino de leitura e produção textual: alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999, p.13-37. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/perspec.pdf> acessado em 18/03/2012

LEIRIA, Isabel. **A internacionalização da Língua Portuguesa - Definição do Perfil do Professor de Português Língua não Materna**. Conferência Internacional sobre Ensino do Português – 5 a 7 maio 2007 (2010). p..69 Disponível em: <http://plenalemanha.files.wordpress.com/2011/03/i-leiria-perfil-do-professor-plnm.pdf> Acesso em 10 jan. 2013 13:03

LIMA, Ronaldo Amorim. Avaliação no processo de aquisição da escrita em Português como segunda língua. In: JUDICE, Norimar (Org.) **Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina**. Niterói: Intertexto, 2002, p.93-105

NÓBREGA, Maria Helena da. O avanço da língua portuguesa. **Revista Língua Portuguesa**. Lusofonia. Edição 66. São Paulo: Segmento, março 2011. Disponível em: <http://revistalingua.uol.com.br/textos/66/artigo249072-1.asp> Acesso em 10 jan. 2012 09:53

NUNAN, David. **Second Language Teaching & Learning**. Boston: Heile and Heile Publishers, 1999.

PAIVA, Maria da Graça Gomes. Os desafios(?) do ensinar a ler e a escrever em língua estrangeira. In: NEVES, Iara C. B. e outros (Org.) **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 4. ed. Porto Alegre: Ed Universidade UFRGS, 2001, p.123-134.

SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. In: **Trabalhos de Linguística Aplicada**. Campinas, n. 43, v. 2, jul/ dez 2004, p.203-226.

_____. Avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. In: In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (org.). **Parâmetros atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas, Pontes, 1997, p.75-88.

_____. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. **LINGVAVUM ARENA – vol. 2 – ANO 2011** -103-120. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9836.pdf> acessado em 10 out. 2012. 00:23

_____. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, V.36, 11-22, Jul/Dez 2000. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/tla/article/view/2500> Acesso em 10 out. 2012. 00:57

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

UETI, Luhema. O léxico da cultura brasileira no livro "Português Via Brasil: um curso avançado para estrangeiros". **Comunicação apresentada no I SIELP – Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa**. Instituto de Letras da UFU, Uberlândia, 2011.

VENTURI, Maria Alice. Considerações sobre a abordagem comunicativa no ensino de Língua. In: **Domínios de Lingu@gem – Revista Eletrônica de Linguística**. Ano 1, nº 1 - 1º sem 2007. Disponível em <http://www.dominiosdelinguagem.org.br/pdf/3.pdf> . Acesso em 10 mai. 2011. 17:33.

VYGOTSKY, Lev Seminovitch. **A Formação Social da Mente: o Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Pensamento e Linguagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Campinas, SP: Pontes, 1991.

Livros didáticos

COUDRY, P; FONTÃO, E. **Fala Brasil - Português para estrangeiros**. 16.ed. Campinas: Pontes, 2007.

LIMA, E.E.O.F./ IUNES, S. A. **Português via Brasil** - Livro texto (edição revista e ampliada). São Paulo: EPU, 2005. (1ª reimpressão 2010)

PONCE, M.H.O. de; BURIM, S; FLORISSI, S. **Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação** – livro do aluno (novo acordo ortográfico). 8. ed. São Paulo: SBS, 2009. (2ª reimpressão 2010).

Exames

BRASIL. Ministério da Educação. **Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: caderno de questões**. Brasília, DF: MEC/SESu, 2007.

_____. **Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: caderno de questões**. Brasília, DF: MEC/SESu, 2008.

_____. **Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: caderno de questões**. Brasília, DF: MEC/SESu, 2009.

_____. **Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: caderno de questões**. Brasília, DF: MEC/SESu, 2010.

_____. **Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: manual do candidato**. Brasília, DF: MEC/SESu, 2003.

_____. **Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: manual do candidato**. Brasília, DF: MEC/SESu, 2006.

_____. **Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: manual do candidato**. Brasília, DF: MEC/SESu, 2010.

_____. **Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: manual do candidato**. Brasília, DF: MEC/SESu, 2011.