

Os (des)caminhos entre o livro didático para ensino de PLE e as habilidades avaliadas pelo Celp-Bras

Rosana Salvini Conrado USP¹

RESUMO Esse artigo apresenta uma análise baseada no confronto entre dois instrumentos: o livro didático para ensino de PLE e o exame Celpe-Bras, que certifica a proficiência em língua portuguesa. Faz-se uma análise das atividades de produção escrita tanto na materialidade didática quanto na materialidade avaliativa, tendo como referência a teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin (2010) e a aplicação da abordagem comunicativa (Widdowson, 1991) num contexto de uso efetivo da língua como um enunciado individual, materializado em determinada condição de comunicação discursiva. Consta-se a necessidade de atualização dos livros, considerando-se o efeito retroativo do exame Celpe-Bras.

ABSTRACT *This article shows an analysis based on the confrontation between two instruments: the textbook for teaching of PLE and the test Celpe PLE-Bras, which certifies the proficiency in Portuguese. It is an analysis of writing production activities in the teaching materiality and in the avaliative materiality, with reference to the theory of genres of Bakhtin (2010) and the application of communicative approach (Widdowson, 1991) in a context of effective use of language as an individual statement, embodied in a particular condition of discursive communication. There is a need to update the books, considering the retroactive effect of the test-Celpe Bras.*

1. Introdução

A constante expansão do número de inscritos no Exame Celpe-Bras, inclusive fora do Brasil, mostra, de forma oficial, o crescente interesse de estrangeiros pela língua portuguesa. Considerando esse aspecto, é necessário investigar as formas de ensino destinadas ao preparo dos que pretendem candidatar-se ao exame. Uma vez que o livro didático ainda 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 meio de uma pesquisa exploratória, cujo *corpus* é constituído de livros didáticos (LDs) para ensino de PLE, observam-se as propostas de atividades que envolvem a produção textual escrita. Além dos LDs, compõem esse *corpus* três modelos de exames Celpe-Bras, já aplicados em anos anteriores. O confronto entre as estratégias de ensino e as de avaliação visa à identificação de convergências. Como a abordagem da produção escrita, no Celpe-Bras, também é 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.

Inicialmente, são apresentados excertos das propostas dos autores, os quais justificam a escolha pelos LDs. Numa perspectiva discursiva, pretende-se verificar se a pretensa abordagem comunicativa realmente é aplicada e de que forma são desenvolvidas as atividades relacionadas à produção escrita do aluno. Entendemos produção escrita como parte de um processo no qual o aluno deve ser inserido desde o início, independente de haver ou não certificação de sua proficiência, já que essa habilidade é necessária para uma comunicação eficiente em variados contextos.

A seguir, há a indicação dos pressupostos teóricos que sustentam e justificam essa pesquisa para, então, ser apresentada uma análise comparativa que nos direciona a uma conclusão sobre o que se pretende verificar: a consonância entre material de ensino e material avaliativo.

Em resumo, pretende-se:

- Fazer o levantamento dos gêneros utilizados como recurso didático em atividades relacionadas à produção textual;
- Analisar as habilidades envolvidas nas atividades didáticas e a correspondência existente entre essas e as aplicadas pelo exame;
- Verificar se as propostas podem habilitar os pretensos candidatos ao exame Celpe-Bras a uma proficiência satisfatória, no que diz respeito à produção de textos escritos;
- Propor atividades discursivas que visem ao desenvolvimento da produção escrita de gêneros relacionados às diferentes esferas sociais, por meio de uma abordagem comunicativa.

2. Desenvolvimento

2.1. Quadro teórico-metodológico

A base teórica dessa análise está centrada na noção de língua, defendida por Bakhtin (2010), 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)

Partindo do que é enunciado pelos autores dos LDs, no discurso introdutório, procuramos identificar se o que se propõe é, de fato, realizado:

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.)

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.)

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 lingüística**, 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.)

A abordagem comunicativa objetiva o desenvolvimento de competências que levem o aluno 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. A interação deve ser colocada em evidência e o aluno deve ser visto como um ser social, representante de um ambiente historicamente constituído, no qual ele se coloca como sujeito.

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. (ALMEIDA FILHO, 2005, p.81)

O exame Celpe-Bras é elaborado a partir dessa referência, conforme se pode observar em seu texto de orientação ao examinado:

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)

No que diz respeito 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.

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 dos documentos do Exame, 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. Esse quadro retoma a já mencionada competência comunicativa, a qual é pretendida pelos LDs analisado. Dessa forma, justifica-se a convergência estabelecida entre as materialidades: do LD, que visa ao ensino da língua, e do instrumento de avaliação, que visa a mensurar a proficiência linguística do examinando.

A escolha por LDs não diretamente direcionados a uma preparação para o Exame, como se poderia esperar, 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 como Lima (2002), esse fenômeno revela problemas de várias naturezas, cujas hipóteses estão associadas desde a um letramento precário em língua materna até a 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 aluno. O objetivo é capacitar o aluno, por meio da experimentação, a usar a língua-alvo na realização de ações autênticas, interagindo com outros falantes-usuários.

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 aluno para adequar-se às regras sociais de utilização da língua, na produção de enunciados eficientes e contextualizados; a competência discursiva, que habilita o aluno para os diferentes tipos de discurso, marcados pela escrita e pela oralidade; a competência referencial, que capacita o aluno para compreender de forma ampla os elementos que estruturam os variados gêneros circulantes em determinadas esferas sociais; a competência estratégica, que permite ao aluno compensar as falhas das competências linguística e sociolinguística.

No que diz respeito aos aspectos discursivos, recorreremos a uma teoria que fundamenta 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”.

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, aquelas que o aprendiz memoriza, mas 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)

2.2 O livro didático como recurso no ensino de PLE

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

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; noutra 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. (CORACINI, 1999, p.22)

A visão da psicologia cognitivista trouxe mudanças para a pedagogia das línguas estrangeiras, ao propor a alteração no foco que deixou de privilegiar o método e o conteúdo e passou a uma pedagogia centrada no aprendiz, em suas motivações, interesses e necessidades.

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)

2.3. O exame Celpe-Bras

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.

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 outros que são 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 comunicativa, a qual também está expressa nos aspectos avaliados: adequação ao *contexto*, ao *discurso* e à *estrutura linguística*.

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.

2.4. A materialidade do corpus

Ler e escrever são duas competências que habilitam o cidadão a posicionar-se socialmente. Nesse sentido, cabe analisar o processo de ensino e avaliação, cujas referências encontram-se a seguir.

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)

2.4.1 Celpe-Bras

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

QUADRO A – Tabela de gêneros utilizados

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)

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 avaliador uma visão ampla dos conhecimentos do examinando, principalmente no que diz respeito à compreensão de discursos ideológicos, padrões sociais e elementos culturais, representativos de uma comunidade linguística específica.

Seleção de tarefas

Selecionamos para essa análise a Tarefa III da Parte Coletiva do Exame, aplicado em 2010.



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)

Verifica-se um contexto pré-estabelecido e 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. A transcrição é integral e, pela data de publicação, constata-se a sua atualidade. 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 enunciado, que se dirige ao examinando de forma direta e pessoal (“você”), como no que é proposto para a execução da tarefa.

2.4.2. Livros didáticos

QUADRO B - Tabela de gêneros utilizados

“Fala Brasil”		Expressão Escrita		
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

“Português Via Brasil”		Redação		
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

“Bem-Vindo!”		redação / gênero		
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

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 aluno 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 define 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.”

Atividades selecionadas para análise

Após a análise de cada atividade, sugerimos tarefas que se enquadram nos modelos propostos pela abordagem comunicativa, na qual baseiam-se também os exemplos recortados do Celpe-Bras.

FALA BRASIL

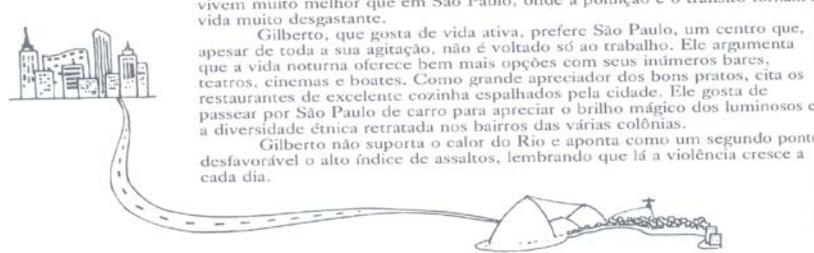
TEXTO II

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.



EXPRESSIONE ESCRITA

Onde passar o feriado?

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

(COUDRY & FONTÃO, 2007, p.216-17)

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?), mas o gênero não é declarado. A proposta da atividade pede que o aluno “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 pelos alunos. A partir daí seria orientada a produção de um “guia do viajante”, dirigido aos outros alunos da turma e ao professor, em que o aluno descrevesse o que há de melhor em seu país de origem, orientando-os sobre hospedagem, pontos turísticos, lazer, compras, alimentação, etc.

PORTUGUÊS VIA BRASIL

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)

O texto-base apresenta-se sem referência de autoria e origem. 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 aluno 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 aluno 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 aluno se posicionasse, por exemplo, como personagem de uma crônica. Esse texto teria o objetivo de provocar uma reflexão sobre as credences populares num contexto globalizado e, por meio do humor, e poderia ser dirigido a fazer parte de um concurso de crônicas promovido pela escola.

BEM-VINDO!

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: Quería 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 divertir, 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 “choppinho”, 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 um 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.

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:

Gramado

Querido Antônio,

Muito obrigado por convidar-me a passar o fim de semana na sua casa, em Gramado.

Sempre quis conhecer Gramado, mas tenho um trabalho para entregar na 2ª-feira, por isso, infelizmente, não vai ser possível aceitar o seu convite.

Numa próxima oportunidade, talvez.

Abraços,

Roberto

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

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 aluno (locutor) deve escrever uma mensagem eletrônica (gênero) a um amigo (interlocutor) com a finalidade de agradecer o convite e desculpar-se por não pode 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 ocorresse, 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 discursivo, principalmente por ter como objetivo o ensino e não apenas a avaliação.

3. Conclusões

Com o objetivo de verificar se o material didático disponível no mercado atende às exigências do Celpe-Bras, constatamos que, para isso, são necessárias atualizações. Embora esses LDs 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 os níveis linguísticos. No FB as propostas de produção apareceram a partir das últimas unidades do livro. Já no BV há certa irregularidade, com duas atividades logo no início e as demais, da metade para o final. O PVB 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 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 BV. 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 PVB todas as atividades indicam a produção de textos de opinião sem mencionar em que gênero, enquanto que no FB e BV podemos observar a indicação de outros gêneros, porém de forma implícita e/ou descontextualizada. No BV temos o maior número de atividades em que o aluno 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 BV 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 FB e do PVB. Apenas o BV teve uma avaliação positiva quando comparado ao que é proposto no exame de proficiência.

No confronto entre a materialidade pedagógica e a materialidade avaliativa, pudemos observar que ainda há um grande distanciamento entre os objetos que se propõem a atender as necessidades das duas estratégias.

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 aluno/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 construir 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.

Referências

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.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

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

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.

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.

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

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, M.V.R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/ aprendizagem de línguas: o estado da arte. In: **Trabalhos de Lingüística Aplicada**. Campinas, n. 43, v. 2, jul/ dez 2004. p.203-226.

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

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, 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.