

O EFEITO RETROATIVO DO CELPE-BRAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS

Profa. Dra. Laura Camila Braz de ALMEIDA
Universidade Federal de Sergipe (UFS)
lauracbda@yahoo.com.br

RESUMO: O presente artigo apresenta resultados de um estudo qualitativo sobre o efeito retroativo do Celpe-Bras no processo de ensino/aprendizagem de português para estrangeiros. Esse estudo é uma das etapas de execução do projeto de pesquisa chamado *Aprimoramento do Processo de Ensino de Português como Língua Materna (PLM) e como Segunda Língua (PL2)* - UFS. Almeja-se, assim, contribuir para a formação docente dos estudantes do Curso de Letras dessa Universidade, por meio das atividades de pesquisa, ensino e extensão. Baseando-se na análise de gêneros escritos apresentados por Schenewly e Dolz (2004) e sobre a abordagem comunicativa e a abordagem intercultural discutida por Almeida Filho (2002), pretende-se analisar o processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa para estrangeiros. As atividades de avaliação utilizadas nas aulas de PLE foram fundamentadas no Celpe-Bras por este avaliar as habilidades compreensão e produção oral e escrita de forma interligada (WIDDOWSON, 2005) e por as suas questões serem pautadas na abordagem comunicativa (CANALE, 1995) e na abordagem intercultural (FANTINI, 200). O resultado dessa pesquisa evidencia o efeito retroativo do Celpe-Bras nesse processo de ensino/aprendizagem, uma vez que o grupo de pesquisa da graduação envolvido nesse projeto passa a ensinar Português para estrangeiros conforme essas teorias propostas do Celpe-Bras.

PALAVRAS-CHAVE: avaliação; ensino; aprendizagem; Português para Estrangeiros.

Introdução

Esse artigo discute sobre as características do exame de proficiência, chamado Celpe-Bras e o seu efeito retroativo no ensino de português como língua estrangeira. Esse efeito está relacionado ao fato de o professor poder mudar o conteúdo que ensina e a sua maneira de avaliar, a partir da exigência de testes externos, como o vestibular ou os exames de proficiência. No grupo de pesquisa sobre o ensino de português para Estrangeiros, duas estudantes do Curso de Licenciatura e Letras ensinaram a língua portuguesa por um semestre para um grupo de alunos estrangeiros que faziam intercâmbio na UFS. Nesse trabalho, apresenta-se dados do efeito retroativo do Celpe-Bras no ensino de PLE.

Avelar (2001, p. 81) levanta que o efeito retroativo pode ser definido como a influência ou impacto que um exame exerce sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Assim, com atitudes como essas, que transformam a maneira como o docente ensina, comprova-se a existência do efeito retroativo.

Nas aulas de língua estrangeira, segundo Scaramucci (1999, p. 105), a abordagem do professor determina como vai ser o planejamento do curso, a elaboração dos materiais, os métodos e a avaliação. Todavia, a avaliação ainda é conduzida nos moldes tradicionais.

Para o processo de avaliar ser coerente com o processo de ensinar, o professor precisa fazer com que a avaliação seja um instrumento de observação da aprendizagem do

aluno. De acordo com Alderson; Wall (1993, p. 115) e Scaramucci (1999, p. 107), a influência que a avaliação exerce no ensino é chamada de efeito retroativo. Esse efeito é prejudicial, quando o processo avaliativo retoma teorias ultrapassadas, mas quando é bem elaborado pode acarretar mudanças significativas.

A avaliação, como um instrumento de observação da aprendizagem, é tratada como processo contínuo, desenvolvido em conjunto por professores e alunos. Essa perspectiva considera a avaliação como meio de conscientização do aprendiz em relação a seu processo de aquisição de Português como segunda língua (PL2) e Português como língua estrangeira (PLE).

Abordagem comunicativa e a abordagem intercultural na aprendizagem de língua estrangeira são relevantes para o desenvolvimento das avaliações da aprendizagem de língua estrangeira por direcionar as tarefas para o uso, para a comunicação e valorizar os aspectos culturais da língua que está sendo estudada. O Celpe-Bras é um exame que possui como base essas abordagens.

1 Abordagem Comunicativa

O ensino comunicativo está voltado para a aquisição de uma segunda língua através dos atos de fala, do uso social e interativo da língua. Dessa maneira, Hymes (2001) afirma que o conhecimento da língua do falante nativo é mais do que conhecimento da gramática da língua.

Os modelos de competência comunicativa de Canale (1995, p. 66), sugeridos a partir de uma revisão da literatura em ensino e de testagem em LE, abarcam tanto conhecimento quanto habilidades. Os componentes desse modelo são quatro competências diversas: a gramatical, a sociolinguística, a discursiva e a estratégica.

Canale (1995, p. 66) coloca que a competência gramatical está relacionada com domínio do código linguístico em si, envolvendo conhecimento de vocabulário, regras de pronúncia e ortografia, formação de palavras e estrutura frasal. A competência sociolinguística refere-se à extensão com que os enunciados são produzidos e compreendidos de modo apropriado em diferentes contextos sociolinguísticos, de acordo com fatores como o tópico, o papel e o status dos participantes e a finalidade da interação. A competência discursiva diz respeito ao conhecimento usado para relacionar formas gramaticais com significados, a fim de construir textos orais e escritos de modo coerente e coeso em diversos gêneros de discurso. A competência estratégica relaciona-se com o domínio de estratégias de comunicação verbal e não-verbal para tornar a comunicação mais eficiente, como por exemplo, solicitar ao interlocutor a repetição de informações, fazer uso de paráfrases e gestos faciais. Segundo Souza (2004, p. 11) esses quatro componentes da competência comunicativa não são estanques, pelo contrário, estão intimamente relacionados e devem-se integrar, de modo sistemático, o planejamento de ensino.

Widdowson (2005, p. 97) afirma que a aprendizagem das habilidades linguísticas não parece garantir a conseqüente aquisição da capacidade comunicativa em uma dada língua. Ao invés disso, um excesso de ênfase em exercícios mecânicos e exercícios de produção e recepção de frases tende a inibir o desenvolvimento de capacidades comunicativas. Elas devem ser aprendidas de forma inter-relacionada.

Segundo Oliveira (2007, p. 61), enquanto o conceito de competência de Chomsky refere-se apenas à capacidade linguística do falante-ouvinte nativo ideal, Hymes (2001) sugere uma competência comunicativa que envolve não só um sistema de regras da língua do falante, mas também um sistema de regras do uso da língua pelo falante. Esse conceito exige

a inclusão das regras de atos de fala como fatores linguísticos controladores da forma linguística como um todo.

De acordo com Almeida Filho (2002, p. 8), a comunicação é vista como uma forma de interação social propositada em que se dão demonstrações de apresentação pessoal associadas, ou não, aos casos de construção de conhecimento, do discurso e da troca de informações. Nesse âmbito, é importante que a aprendizagem de uma nova língua ocorra em uma matriz comunicativa de interação social.

Nas aulas de língua portuguesa, a leitura e a escrita são habilidades, que devem ser baseadas nessa interação social. Elas podem desenvolver, no aprendiz, a capacidade de não só produzir bons textos orais e escritos, como também de ler de maneira interacionista e crítica, conforme Kleiman (2008, p. 8). Quando o professor faz com que o seu aluno seja agente na construção do seu conhecimento, ele não promove comportamentos repetitivos, mecanicistas e automáticos. O professor deve pensar na leitura como uma interação entre o autor e o leitor do texto. O bom leitor é aquele que sabe dialogar com o autor do texto. Para esse processo, é fundamental que haja a coerência entre fundamentação teórica e a ação prática no ensino de leitura, o reconhecimento do aluno enquanto sujeito leitor e não como mero decodificador. Assim, para um bom trabalho, o ensino da leitura deve ser coerente com essa postura interacionista e crítica.

A comunicação verbal precisa de conhecimentos prévios, de percepção da situação de uso e de outros conhecimentos culturais disponíveis na memória do interlocutor. Dessa forma, comunicar-se é uma atividade imprevisível e criativa tanto na forma quanto nos sentidos construídos no discurso. A competência comunicativa é representada por Almeida Filho (2002, p. 9) da seguinte maneira:

- Competência linguística: conhecimentos linguísticos (código);
- Competência sociocultural: conhecimentos socioculturais;
- Competência meta: conhecimentos metalinguísticos e metacomunicativos;
- Competência estratégica: conhecimentos e mecanismos de sobrevivência na interação;
- Graus de acesso: habilidades.

Os objetivos dos cursos para o ensino de línguas são quase sempre definidos com base nas quatro habilidades de linguagem: compreender linguagem oral, falar, ler e escrever. No entanto, a pessoa que domina uma língua estrangeira sabe mais do que compreender, falar, ler e escrever orações. Ela conhece as maneiras como as orações são usadas para se conseguir um efeito comunicativo. Ao se adquirir uma língua, não se aprende somente como compor e compreender frases corretas como unidades linguísticas isoladas de uso ocasional. Para o professor realizar a avaliação de acordo com essa abordagem, é preciso que ele vá além de analisar se o aprendiz domina as regras gramaticais.

Uma avaliação comunicativa, por sua vez, é aquela centrada no desenvolvimento de uma habilidade de expressão ou de uma competência de uso. Ela é o uso de um código em situações reais de comunicação, que requer muito mais do que a manipulação de formas e de regras linguísticas, mas o conhecimento também de regras de comunicação, de forma que sejam não apenas gramaticalmente corretas, mas socialmente adequadas. [...] As principais características desse exame são: ênfase na comunicação/interação; [...] conteúdos autênticos ou contextualizados (SCARAMUCCI, 1999, p. 108).

Essa definição de Scaramucci justifica o uso da abordagem comunicativa na elaboração das tarefas desenvolvidas nesse estudo. Não adianta apenas trabalhar a

competência linguística da língua portuguesa. É essencial ir além e trabalhar as habilidades que integram a competência comunicativa.

2 Abordagem Intercultural

Abordagem Intercultural considera extremamente importante trabalhar com a cultura da língua-alvo. Ela vai fazer com que o aprendiz associe a língua com a sua parte prática. Vai ampliar o conhecimento de mundo do estudante e vai fazer com que ele saiba discutir e argumentar sobre a cultura da língua-alvo. Embora o falante nativo seja capaz de atuar apropriadamente dentro do seu contexto social, seria preciso uma análise intercultural para tornar claras as regras de uma cultura, de forma que um falante não-nativo tivesse acesso a elas.

A cultura, conforme Santos (2004):

- Engloba uma teia complexa de significados que são interpretados pelos elementos que fazem parte de uma mesma realidade social, os quais a modificam e são modificados por ela; esse conjunto de modificados inclui as tradições, os valores, as crenças, as atitudes e conceitos, assim como os objetos e toda a vida material.
- Não existe sem uma realidade social que lhe sirva de ambiente, ou seja, é a vida em sociedade e as relações dos indivíduos no seu interior que vão moldar e definir os fenômenos culturais, e não o contrário;
- Não é estática, um conjunto de traços que se transmite de maneira imutável através das gerações, mas um produto histórico, inscrito na evolução das relações sociais entre si, as quais transformam-se num movimento contínuo através do tempo e do espaço;
- Não é inteiramente homogênea e pura, mas constrói-se e renova-se de maneira heterogênea através dos fluxos internos de mudança e do contato com outras culturas. (SANTOS, 2004)

Oliveira (2007, p. 64) coloca, também, que o termo competência está aliado ao termo proficiência. Na proficiência, há um esquema em que o falante nativo conhece as regras que governam a sua língua nativa e pode aplicá-las sem prestar atenção a elas.

O falante tem, segundo Stern (1983), um entendimento intuitivo dos significados linguístico, cognitivos, afetivos e socioculturais expressos pela forma da língua. Dessa maneira, o conceito de competência passa a ser semelhante ao conceito de proficiência. Tanto em L1 como em L2, o falante deve apresentar o domínio intuitivo das formas da língua. Deve possuir também o domínio intuitivo dos significados cognitivos, afetivos, linguísticos e socioculturais da língua. Deve demonstrar capacidade de usar a língua com a máxima atenção à comunicação e a mínima atenção à forma. É preciso, também, que ele apresente criatividade no uso da língua. Coracini (2003, p. 144) menciona:

A relação entre as línguas materna e estrangeira continua sendo encarada como uma relação entre dois códigos (objetos estranhos uma ao outro), e, no máximo, duas culturas, já que, ainda hoje, aprender uma língua é “conhecer” essa língua, isto é, saber descrevê-la como um objeto que se estuda e se analisa, assim como conhecer uma cultura significa saber descrever os hábitos, maneiras de proceder, agir de um povo, que se distinguem dos hábitos, atitudes e procedimentos de um povo (CORACINI, 2003, p. 144).

O falante de uma segunda língua tem um conhecimento de aspectos culturais diferente daquele falante monolíngue. Esse desempenho pode influenciar o seu desempenho quando também fala a L1. De acordo com Moran (2001), o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural do aluno pode ser esquematizado da seguinte forma:

Desenvolvimento da competência comunicativa intercultural (MORAN, 2001)			
	Conteúdo	Atividades	Resultados
Saber sobre	Informação cultural	Coleta de informações	Conhecimentos de cultura
Saber como	Práticas culturais	Desenvolvimento de habilidades	Comportamentos culturais
Saber por quê	Perspectivas culturais	Descoberta de explicações	Entendimento de cultura
Saber de si próprio	O indivíduo	Reflexão	Autoconsciência

O aprendizado acontece através da experiência e passa por quatro estágios. O primeiro é a experiência concreta e solicita a participação o sujeito em uma experiência cultural e ele descobre o como participar. No segundo estágio, há a observação reflexiva, na qual o sujeito descreve o que experimenta e descobre sobre a cultura. A terceira fase é a conceitualização abstrata. Nela, o sujeito teoriza a respeito do que experimenta e interpreta, adquirindo o conhecimento do porquê. No quarto período, ocorre a experimentação ativa, na qual o sujeito está pronto para ter nova experiência cultural e responder de acordo com suas estratégias e conhecimento de si próprio.

Conforme Fantini (2005), a competência comunicativa intercultural apresenta três dimensões. Essas se referem à habilidade de desenvolver e manter relacionamentos, à habilidade de comunicar eficazmente e à habilidade de atingir um acordo para obter cooperação com outros. Além dessas, existem as dimensões de construto, que são a conscientização, atitudes, habilidades, saber e proficiência. Dessa forma, para desenvolver a competência comunicativa intercultural, o aprendiz precisa adquirir habilidades necessárias para saber sobre a cultura para que possa desenvolver atitudes positivas e, finalmente, ter uma conscientização de si próprio e da sua cultura.

Para trabalhar a abordagem intercultural, o professor precisa desenvolver a competência sociocultural e a competência social. A primeira pressupõe que o aprendiz deverá ter certo grau de familiaridade com o contexto sociocultural no qual a L2 está inserida. A segunda destaca a vontade e a habilidade de interagir com os outros, envolvendo assim a motivação, a atitude, a autoconfiança, a empatia e a habilidade de lidar com situações sociais do aprendiz.

Segundo Cunha e Santos (1999, p. 117), Schlatter (1999, p. 99) e Scaramucci e Rodrigues (2004, p. 155), o Celpe-Bras é de base comunicativa, uma vez que a competência do candidato é verificada por meio da realização de tarefas a partir de textos autênticos e não se pretende verificar conhecimentos sobre a língua. O material do exame é contextualizado, os critérios de avaliação são holísticos, e a avaliação é realizada, considerando-se descritores de competência e desempenho do candidato. Esse exame é uma tentativa de consolidação do ensino, porque a importância de um exame de proficiência não se limita só à seleção de candidatos, mas deve ser considerada também sob o ponto de vista do seu efeito retroativo no ensino.

Lima (2002a, p. 14; 2002b, p. 94) destaca que apesar de muitos candidatos do Celpe-Bras já terem finalizado seus cursos de PL2, eles demonstram um descompasso evidente entre a escrita e a fala na língua-alvo. Ao Celpe-Bras influenciar o processo de ensino da língua, esse descompasso de aprendizado das habilidades da língua em questão vai diminuir bastante. Segundo Schlatter (1999, p. 98), um exame como o Celpe-Bras apresenta um efeito retroativo por influenciar no ensino e aprendizagem de PLE/2.

O desenvolvimento do exame comunicativo como um projeto de pesquisa apresenta diversas razões, segundo Scaramucci (2001, p. 79). Em primeiro lugar, é preciso ser coerente com o conceito de linguagem e de aprender línguas presente na equipe que organiza Celpe-Bras. Nesse sentido, Cunha e Santos (1999, p. 115) e Scaramucci (2001, p. 80) definem a língua como um sistema integrado, holístico de comunicação, um código usado em situações reais de comunicação. Em segundo lugar, esse exame justifica-se por considerar que uma abordagem comunicativa pode ter um efeito retroativo benéfico no ensino de português LE. Por fim, em terceiro lugar, um projeto como esse contribui para a pesquisa em avaliação e para a realização de um construto comunicativo. O uso do efeito retroativo nesse exame é uma forma eficaz de se implementar mudanças no ensino de língua estrangeira.

Segundo Scaramucci (1999, p. 110; 2001, p. 80), a operacionalização de uma abordagem comunicativa, no caso do Celpe-Bras, é realizada através de um exame que prioriza um tipo de atividade chamada tarefa. A tarefa é um termo usado em Linguística Aplicada para se referir a uma atividade de ensino ou de avaliação diferente daquela usada nas abordagens tradicionais. Tem um propósito comunicativo e busca especificar usos que se assemelham aos da vida real, permitindo, assim, a apresentação de conteúdos autênticos. Assistir a um vídeo e ser capaz de se posicionar com relação ao assunto apresentado, ler um artigo em uma revista e escrever para o editor, posicionando-se a respeito são exemplos de tarefas.

Para Scaramucci (2001, p. 80), as tarefas apresentam muitas vantagens. Em primeiro lugar, elas admitem uma avaliação integradora por apresentar situações que se parecem com fatos reais de comunicação, mostram, claramente, o que se propõem a avaliar e são mais envolventes, promovendo um maior engajamento do candidato.

Em segundo lugar, ao mostrar uma situação comunicativa, com um propósito, ela torna dispensável a explicitação de sub-habilidades como critério para a elaboração dos itens. Ao apresentar um recorte comunicativo, ela permite a utilização de várias habilidades ao mesmo tempo. Assim, é importante fazer tarefas que usem a habilidade leitura, relacionada com a habilidade de escrita.

Uma terceira vantagem é a apresentação de um propósito claro, que determina o contexto e os limites da avaliação. Uma situação comunicativa abarca um falante (o autor do texto), a mensagem (texto), um interlocutor (leitor) e também um propósito. Um texto autêntico, nesse sentido, não é suficiente para garantir que o exame seja comunicativo. Para que isso ocorra, os itens teriam que especificar com quem se está comunicando (interlocutor) e por quê (propósito), de forma que o candidato possa adequar seu texto ao propósito da comunicação. Nesse contexto, pode-se dizer que a compreensão oral ou escrita é sempre relativa e está relacionada com um propósito. A própria tarefa é que determina um propósito para o candidato e um parâmetro do que seria uma resposta adequada.

O Celpe-Bras é um exame que trabalha com as habilidades linguísticas inter-relacionadas. Além disso, as suas questões apresentam propósitos bem definidos e contextualizados. Nesse exame, a correção é baseada em um guia de correção bem minucioso, que inclui os objetivos de cada tarefa e explicitava o nível de desempenho esperado. Para a

apresentação dos resultados, em lugar de notas ou números, procedimentos quantitativos, são adotados procedimentos qualitativos e holísticos.

Scaramucci e Rodrigues (2004, p. 157) mencionam que os aspectos utilizados para avaliar o desempenho do candidato nas tarefas escritas são a adequação ao contexto (propósito comunicativo, gênero discursivo e interlocutor), adequação discursiva (coesão e coerência) e adequação linguística (riqueza e adequação lexical e gramatical), e, assim, procura-se descrever o que o candidato é capaz de desempenhar em cada tarefa.

Quando o professor utiliza as tarefas do Celpe-Bras como modelo, ele precisa estudar a teoria sobre esse exame para poder construir as suas próprias tarefas a serem usadas na sua aula. Com o Celpe-Bras, no ensino e na aprendizagem de língua, há mais ênfase nas habilidades de compreensão e produção oral e escrita.

3 Gêneros escritos

O aluno deve fazer o papel de agente da sua aprendizagem. Com essa ação, é ele que vai construir o seu conhecimento.

Bazerman (2006, p.9) afirma que é no ensino que é posto o conhecimento a serviço da sociedade. Dessa maneira, o trabalho com gênero direciona o aprendiz na construção do seu conhecimento. Gênero é um meio de agência e não deve ser ensinado de forma separada da ação e das situações de motivadoras. Assim como as ações estão sempre modificando, os gêneros também mudam, já que eles estão interligados.

A escrita, segundo Bazerman (2006, p.11), apresenta agência. Ela não existiria, se não houvesse pessoas para fazê-la ocorrer. Quando a pessoa escreve para cumprir um trabalho profissional, ela está atuando como agente para progredir o trabalho da sua profissão. Em algumas situações, as escolas tiram os alunos das atividades da vida cotidiana para ensinar atividades mecânicas. O papel do aluno passa, assim, ser o de copiar e memorizar.

Toda discussão sobre o ensino da escrita com base na imitação e forma apresenta grande possibilidade de esconder a agência. Uma visão social da escrita, todavia, pode desenvolver uma pedagogia que ensine aos alunos que gêneros não só são formas textuais, mas também forma de vida e de ação. A abordagem social de gênero transforma-o em ação social e, dessa maneira, em uma ferramenta da sua agência. Assim, Bazerman (2006, p.21) comenta que à proporção que os alunos aprendem que sua escrita pode levar significados e intenções para outras pessoas que não o conhecem pessoalmente, eles apresentam mais atenção no mundo de interação criado dentro do texto.

O aluno, desse modo, passa a ser o agente da sua aprendizagem de produção de gêneros escritos. A aula de língua portuguesa passa a ter o ensino prático da língua portuguesa e desenvolver o pensamento crítico do aprendiz. Quando o professor trabalha gênero em sala de aula, aluno passa a construir o seu conhecimento e não a copiar o que lhe é passado. Os gêneros são uma ferramenta para desvendar o conhecimento prévio do aluno, a sua experiência na sociedade e o seu desenvolvimento enquanto agente na construção do seu saber.

Segundo Bazerman (2006, p. 23), os gêneros são os ambientes onde o sentido é construído. Eles moldam o pensamento formado e as comunicações realizadas na interação. O gênero é a realização concreta de um complexo de dinâmicas sociais e psicológicas. A análise do gênero desempenha um papel importante na análise sobre as bases comunicativas da ordem social. Com um gênero, como um editorial de jornal, utiliza-se não só o modelo de um tema oportuno, mas também o papel do jornalismo e a influência de seus leitores.

Ademais, o gênero faz com que o aluno busque os recursos que ele traz consigo e mostre a sua formação, sua experiência na sociedade e o seu conhecimento de mundo. Assim, a escolha do gênero a ser utilizado em sala de aula vai depender de uma negociação entre a instituição, o aluno e o professor. Sem a motivação do aprendiz, pouco ocorre numa aula de produção escrita. Então, o educador tem que planejar sua aula, observando o que motiva o seu educando.

Conforme Schneuwly e Dolz (2010, p. 8), o texto na sala de aula, como um ensino processual em leitura e em escrita, provoca o deslocamento dos eixos do ensino-aprendizagem de língua materna. Deixa de enfatizar um ensino normativo, com base na análise da língua e da gramática, e passa a ser um ensino processual, com valorização do ensino da leitura e da escrita. Nesse contexto, realiza-se um estudo gramatical relacionadas com esses usos textuais. Essa mudança influenciou os programas e propostas curriculares oficiais brasileiros de 1997/1998, com sua incorporação nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Ao desenvolver uma atividade, baseada em gênero, o professor tem que explicar para o seu aluno o tema, o leitor e o propósito do gênero escolhido. Schneuwly e Dolz (2010, p. 20) mencionam que o gênero é um instrumento. Existem dois pólos: de um lado o sujeito e, de outro, o objeto sobre o qual ele age. O instrumento encontra-se entre o indivíduo que age e o objeto na qual ele age. Para se tornar mediador, precisa ser apropriado pelo sujeito. Existe a escolha de um gênero, em função de uma situação definida pela finalidade, pelos destinatários e pelo conteúdo. Há, assim, a elaboração de um embasamento de orientação para uma ação discursiva.

Bakhtin (2010, p. 283) faz a distinção gêneros primários e gêneros secundários. Os gêneros primários se constituem em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros secundários se formam em circunstância de uma comunicação cultural, mais complexa, mais evoluída e, principalmente, escrita. Podem ser definidas as seguintes dimensões para os gêneros primários: trocas, interação, com nenhum ou pouco controle da ação metalingüística. Para os gêneros secundários, podem-se conceituar as seguintes particularidades: modos diversificados de referência a um contexto linguisticamente criado; modos de desdobramento do gênero; produção de linguagem que não funciona mais de forma imediata.

O professor conduz o aprendiz a ter domínio dos gêneros secundários. Segundo Schneuwly e Dolz (2010, p. 40), o desenvolvimento da autonomia do aprendiz é consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação. No ensino de português como língua estrangeira, é essencial que o educador desenvolva a autonomia do seu aluno, para que este possa construir o seu conhecimento com independência. Aprender uma língua é aprender a se comunicar. Assim, o professor deve desenvolver os seguintes funcionamentos comunicativos aos alunos: prepará-los para dominar a língua em diversas situações, fornecendo-lhes instrumentos eficazes; desenvolver nos alunos uma relação com o comportamento discursivo; ajudá-los a construir uma representação das atividades de escrita e de fala.

Os gêneros, conforme Schneuwly e Dolz (2010, p. 44), funcionam como um instrumento para agir em situações de linguagem. Todo gênero deve apresentar conteúdo, estrutura (comunicativa) e configurações específicas das unidades de linguagem. Eles são referenciados cotidianamente nas práticas de linguagem. A aprendizagem da linguagem se dá, precisamente, no local situado entre as práticas e as atividades de linguagem. Nesse ambiente, são produzidas as transformações sucessivas da atividade do aprendiz, conduzindo à construção das práticas de linguagem.

Muitas vezes, os gêneros escolares utilizados são considerados desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica. Quando o professor pede ao aluno para fazer uma narração, uma argumentação e/ou uma descrição, a atividade fica descontextualizada, porque ele não utilizou textos autênticos, nem explicou muito bem o propósito e nem falou quem será o destinatário dessa atividade. O aprendiz, muitas vezes, não consegue progredir nas aulas de língua portuguesa, porque as atividades não são bem planejadas. Schneuwly e Dolz (2010, p. 66) declaram que a escola é o lugar autêntico de comunicação e as situações escolares como ocasiões de produção de textos. Nessa situação, o aluno aprende a escrever, escrevendo, numa progressão que é vista como naturalmente.

Bakhtin (2010, p. 283) destaca

A vontade discursiva do late se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva dos falantes, com toda individualidade e subjetividade, é seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero. (BAKHTIN, 2010, p. 283)

No procedimento de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, o professor pode organizar o seu trabalho ao definir o sistema de gêneros envolvidos nesse processo. Quando o professor trabalha a produção escrita relacionada com os gêneros textuais, os alunos apresentam mais motivação para escrever. A produção escrita do aluno, desse modo, fica muito bem elaborada. Assim, ao se trabalhar a leitura associada à escrita e ao se utilizar um gênero textual para essa produção escrita, o aluno desenvolve a aprendizagem da produção escrita com autonomia.

4. Ensino de Português para Estrangeiros

A Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira apresenta diversas formas. Uma delas é o método gramatical, com ênfase no ensino das habilidades falar, ouvir, ler e escrever de modo estagnado, ou seja, as tarefas dessas habilidades são elaboradas de forma isolada e não são interligadas entre elas. Com a abordagem comunicativa e intercultural, todas essas habilidades estão inter-relacionadas.

Segundo Almeida Filho (2002, p. 58), na aprendizagem formal das línguas, a ênfase tem sido a norma gramatical e não o seu uso como ferramenta de comunicação interpessoal. Há diferenças entre aprender a regra e aprender o uso de uma língua. A seleção de estruturas gramaticais é necessária, mas insuficiente no ensino e aprendizagem de línguas. De acordo com esse autor (2002, 23), o objetivo maior e implícito ao ensino de LE é fazer com que os alunos desenvolvam competências na língua-alvo.

Mesmo que os professores quase sempre aspirem a alguma versão de competência comunicativa (de uso) da língua-alvo, o processo, frequentemente, acaba em competência formal linguística da nova língua. Quando isso acontece, o aluno aprende sobre a língua-alvo, sabe suas regras, porém não as usa na interação com outros falantes da língua-alvo. No entanto, ao desenvolver a competência comunicativa, o aluno aprimora a competência linguística automaticamente.

Uma sugestão para desenvolver a competência comunicativa na sala de aula é trabalhar com textos autênticos. Com a utilização de tais textos, Almeida Filho (2002, p. 59) afirma que o professor pode garantir que eles não sejam meros mostruários de vocabulário e estruturas formais, como também pode projetar a atenção do aluno para além dos limites da sala de aula, pois o estudante tem acesso a materiais que facilitam o questionamento, a

discordância ou o compartilhamento em sala de aula. No entanto, o professor deve tomar cuidado com alguns aspectos desse método.

A abordagem de ensinar do professor envolve: planejamento de cursos (unidades) ↔ produção de materiais (ou seleção) ↔ método (experiências de aprender do aluno) ↔ avaliação do rendimento. Todas as dimensões de ensino podem ser abordadas, sistematicamente, do planejamento à avaliação, passando pela produção de materiais e pelo método propriamente dito, quando se tratar de uma situação nova de ensino. Assim, através de efeitos proativos e retroativos, são realizadas mudanças que fornecerão equilíbrio nas outras dimensões. Para guiar as suas decisões na realização do ensino, pressupõe-se uma abordagem básica de ensino desse professor.

Na sala de aula e, até mesmo, antes e depois das aulas, o professor passa a agir orientado por uma determinada abordagem. Contudo, para utilizar uma abordagem consciente, o professor precisa desenvolver uma competência aplicada. Conforme Almeida Filho (2002, p. 21): “a competência aplicada é aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (...) permitindo a ele explicar com plausibilidade porque ensina da maneira como ensina e porque obtém os resultados que obtém”.

Porém, esse autor ainda afirma que a abordagem do professor não pode ser considerada como a única força, atuando na construção do processo ensino e aprendizagem. Há, também, os filtros afetivos do próprio professor e do aluno, a abordagem de aprender do aluno, a abordagem de ensino subjacente ao material didático adotado e os valores desejados por outros do contexto escolar.

Para descrever uma dada abordagem de ensinar no quadro de forças em que ela ocorre, é essencial recorrer a procedimentos de análise específicos, que Almeida Filho (2002, p. 23) denomina de análise de abordagem. A observação contínua de aulas, com anotações bem detalhadas e levantamento de dados por meio de questionários e/ou entrevistas, não é suficiente. A gravação em áudio ou vídeo de uma sequência de aulas registra, de modo duradouro, o processo de ensinar em construção, permitindo, assim, demonstrar evidências e contra-evidências para a construção de uma interpretação da abordagem em andamento.

Almeida Filho (2002, p. 35) comenta que, nas décadas de 60 e 70, há um grande movimento de ensino de línguas no Brasil. Nesse momento, enfatiza-se, precisamente, a busca do melhor método para ensinar idiomas a grupos de alunos em ambientes formais, como atividades de ouvir, repetir, substituir e ler. Na década de 80, acontece um movimento contrário à importância do aprendiz em contraposição à valorização do professor e dos seus métodos. Nos anos 90, aumenta o interesse por descrever e interpretar como se ensina e aprende nas salas de aula.

O método comunicativo insere-se no Brasil na década de 80. Tem o foco no sentido, no significado e na interação entre sujeitos na LE. O ensino comunicativo organiza as experiências de aprender em termos de atividades de real interesse do aluno, a fim de que ele se capacite a usar a língua-alvo para desempenhar ações na interação com outros falantes dessa língua.

Esse ensino não utiliza as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo satisfatório para organizar as experiências de aprender outra língua. Porém, ele não rejeita a possibilidade de criar na sala momentos de explicitação de regras e de prática dos conteúdos gramaticais. Assim, um método comunicativo não é aquele que exige um professor que deteste a gramática, nem aquele que exige professor e materiais informativos para ensinar linguagem oral. Ele pode certamente incluir tanto os traços da oralidade quanto a carga informativa.

Coracini (2003, p. 142) afirma que, na abordagem comunicativa, a linguagem é concebida enquanto instrumento de comunicação e considera-se que o sujeito, dotado de razão, é capaz de atingir a consciência e, assim, o controle do processo de ensino e aprendizagem. Nessa abordagem, o foco deixa de ser o ensino e passa a ser a aprendizagem e, assim, o ensino passa a ser o melhor meio de fomentar a consciência do aprendiz. Krashen (1982) afirma que a aprendizagem ocorre de forma consciente, enquanto a aquisição se dá de maneira inconsciente. Sendo assim, pode ser exposto que se adquire a língua materna, mas se aprende uma língua estrangeira.

Segundo Almeida Filho (2002, p. 40), ensinar uma língua estrangeira tem, atualmente, quase o mesmo significado de adotar os conteúdos e as técnicas de um livro didático. Grande parte dos professores brasileiros está sobrecarregada de trabalho para poder garantir a sua subsistência e não tem tempo para fazer aperfeiçoamento profissional. Com isso, o livro didático acaba sendo o seu guia para dar aula. Porém, a maioria dos livros didáticos do mercado, ainda que prometa comunicação na língua-alvo, enfoca, em demasia, a norma gramatical. A estrutura dos livros didáticos possui uma visão behaviorista das tarefas desenvolvidas em sala de aula, sem o uso autêntico na comunicação interpessoal.

Almeida Filho (2002, p. 43) coloca que para o professor ser comunicativo, é preciso que ele se preocupe mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da LE. Ele enumera, também, uma série de práticas compatíveis com a postura comunicativa de aprender e ensinar LE na escola: a significação e a relevância das mensagens contidas nos textos para a prática de língua; a atenção a variáveis afetivas tais como ansiedades, inibições, empatia com as culturas dos povos da língua-alvo e com os diferentes estilos de aprender; a avaliação de rendimento e proficiência de funções comunicativas e elementos do discurso dentro de eventos de fala/escrita. Nessa maneira de avaliar, o aluno controla, na forma de descrição de desempenho comunicativo, o que se pode fazer em lugar de receber notas numéricas.

A implementação dessas ideias não é algo simples, visto que o professor já formado é a peça fundamental na adoção de uma nova postura acadêmico-profissional. Sendo assim, ele apresenta sensibilidade para perceber o esforço do aprendiz; permite que esse domine na participação das atividades; e deixa que os alunos tomem a palavra com mais frequência.

Como o presente trabalho analisa o desenvolvimento do processo de ensino de português como segunda língua (PL2), utiliza-se uma abordagem teórico e metodológica de natureza qualitativa implementada através da observação do trabalho desenvolvida por professores de Português L2 na UFS.

Conforme André (2007, p. 16), a pesquisa qualitativa tem suas raízes no final do século XIX, quando os cientistas sociais começam a questionar o método de investigação das ciências físicas e naturais, fundamentado em uma perspectiva positivista, servindo como modelo para o estudo dos fenômenos humanos. Dessa forma, tal ação suscita embate entre pesquisadores que defendem a abordagem quantitativa, vista como a única forma de fazer ciência, e os defensores da abordagem qualitativa, que busca a interpretação em lugar da mensuração, procura a descoberta em vez da constatação e valoriza a indução. Assim, a pesquisa qualitativa baseia-se nesses princípios, contrapondo-se à pesquisa quantitativa, quando esta divide a realidade em unidades passíveis de mensuração e experimentos.

A pesquisa qualitativa defende uma visão holística do fenômeno estudado, primando por observar todos os componentes de uma situação de interação, bem como influências recíprocas por eles exercidas. Erickson (2008, p. 58) afirma que o essencial para a pesquisa qualitativa não é evitar o uso de dados quantitativos, mas dar primazia às definições da qualidade dos aspectos da vida social. Se a pesquisa qualitativa realmente quer fazer ciência,

o pesquisador deve tornar-se capaz de observar bem os fatos sociais e analisar se estes são funcionalmente relevantes.

Quando se utiliza a abordagem qualitativa, o pesquisador é o elemento principal na coleta e análise dos dados. Ele pode observar as circunstâncias que o cercam, modificar técnicas de coleta, se for preciso, rever as questões que orientam a pesquisa, localizar novos sujeitos, rever a metodologia durante o desenrolar do trabalho. O pesquisador tem liberdade para interferir na sua pesquisa e para fazer mudanças no desenrolar do processo de investigação.

5 Avaliação do aprendizado

Essa pesquisa discute o tema “O efeito retroativo do Celpe-Bras no ensino da Língua Portuguesa para Estrangeiros”. Esse estudo é um dos tópicos da pesquisa desenvolvida na UFS. É chamado *Aprimoramento do Processo de Ensino de Português como Língua Materna (PLM) e como Segunda Língua (PL2)*. O objetivo desse projeto é fortalecer a formação docente dos estudantes de licenciatura do Curso de Letras da UFS.

Com esse estudo, evidenciou-se o efeito retroativo do Celpe-Bras, uma vez que as atividades de avaliação da aprendizagem dos estudantes do curso de português como segunda língua foram elaboradas com base nesse exame. Como as professoras envolvidas nesse processo de pesquisa utilizaram a avaliação com ênfase na abordagem comunicativa e intercultural, pôde-se observar a evolução do processo de ensino das docentes envolvidas nesse processo.

Para analisar e avaliar os textos produzidos por um dos aprendizes envolvido no projeto, foram construídas tabelas de parâmetro baseadas no Celpe-Bras e na tese de Almeida (2009). Este modelo de avaliar a produção escrita do aprendiz fornece ao pesquisador mais consistência no momento de analisar o texto do estudante. O Celpe-Bras influencia de forma satisfatória a elaboração de todas as tarefas desenvolvidas nesse contexto de pesquisa.

A primeira questão da Tarefa 01 é a avaliação diagnóstica, ocorrida no início do curso. Nessa questão, as professoras elaboraram uma questão de produção escrita. O aluno deveria escrever um texto em que ele se apresentasse.

A tarefa 02 é uma das tarefas de leitura e produção escrita com propósito comunicativo. Ela foi desenvolvida no final do curso. Foram as alunas, membros do grupo de pesquisa e as professoras de PL2, que elaboraram e aplicaram essa avaliação. Elas pediram, na questão dessa tarefa, que o aluno postasse no blog (gênero textual) o ponto de vista sobre o texto lido.

Com essa última tarefa, avaliaram-se as habilidades de compreensão e produção escrita de forma inter-relacionada, uma vez que a aprendiz fez a leitura do texto para, em seguida, produzir o texto escrito.


A tarefa de avaliação de compreensão e produção escrita do Celpe-Bras apresenta uma situação sócio-comunicativa. Para o candidato responder essa tarefa, ele deve compreender o texto lido. Em seguida, ele vai produzir um texto escrito, seguindo as orientações do que está sendo pedido nessa questão.

Nessa tarefa, há um direcionamento da questão de produção escrita para o gênero textual a ser desenvolvido e o seu interlocutor. Apresentam-se o propósito comunicativo, a adequação do contexto, a adequação discursiva e a adequação lexical.

As professoras-pesquisadoras do grupo de pesquisa em questão desenvolveram a tarefa 02, seguindo essas características do Celpe-Bras. Assim, há evidência do efeito retroativo desse exame de proficiência.

Durante o curso, foram realizadas diversas avaliações formativas. Pode-se destacar a evolução da aprendizagem a aluna do curso de PL2, ao se observar o texto produzido na tarefa 01 e na tarefa 02. Essa primeira tarefa foi utilizada como avaliação diagnóstica para conhecer a primeira produção escrita da aluna. A tarefa 2 foi a avaliação somativa dessa aluna. Com essa atividade, pôde-se perceber a evolução da aprendizagem da habilidade de compreensão e produção escrita dessa estudante de PL2.

Roxane
Zarella

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS	
Avaliação Diagnóstica para o Nivelamento no curso Português para estrangeiros		

Roxane - Inter A

1. Queremos conhecer você um pouco. Assim, fale o seu nome e sua idade, escreva sobre o seu país, os seus costumes e a sua família.

Escreva entre 05 e 07 linhas.

Para apresentar-me um pouco, posso começar dizendo que me chamo Roxane Zarella e que tenho vinte e um anos. Mas, vou morar durante um ano em Aracaju, porque estou participando de um intercâmbio com o Brasil. Além disso, posso mencionar que sou francesa e que a cidade onde nasci encontra-se no Sude de França e se chama "Bagnols-sur-Ceze". Mas a cidade onde estudo é Lyon, onde fica a universidade de Ciências Políticas. Sou filha mais da minha família, tenho que dizer que faço parte de uma grande família já que tenho dois irmãos e duas irmãs. Os meus pais moram no Sude de França, em Ardecho, com a minha

irmã mais jovem e há também dois cachorros, "chihuahua" e um gato - É bem morar lá porque é mais o campo é então é muito tranquilo.

2. Imagine que você esteja organizando uma campanha de conscientização ambiental na universidade, onde você está estudando. Escreva um texto para ser colocado no mural, explicando como é a reciclagem no Brasil e o porquê de ela ser um novo sinônimo de Pobreza.

Reciclagem no Brasil, um Novo Sinônimo de Pobreza



A reutilização de materiais no Brasil está muito mais associada ao valor de mercado e aos altos níveis de pobreza e desemprego do que à educação e à conscientização ambiental.

Um país onde apenas 2% do lixo produzido são coletados de forma seletiva, curiosamente é também recordista mundial em reciclagem de latas de alumínio.

No ano passado, esta matéria-prima reaproveitada chegou a 89% do total consumido pelas indústrias, segundo pesquisa sobre Desenvolvimento Sustentável, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgada ontem.

Rio moverá ação de R\$ 150 mi contra Chevron por dano ambiental

DENISE LUNA
DO RIO

A Procuradoria Geral do Estado do Rio vai entrar, na próxima semana, com um pedido de ação civil pública contra a Chevron, no valor inicial de R\$ 150 milhões, por reparação devido a danos ambientais causados pelo vazamento de petróleo de um poço operado pela empresa na Bacia de Campos. *reparação*

A ação será baseada em laudo do Ibama que classificou o acidente como dano ambiental grave. *doença*

O laudo foi concluído no dia 22 de novembro, mas ainda não tinha sido divulgado.

Também serão usados, na ação, dados do pedido de licença ambiental da própria Chevron, que aponta que há 66 espécies de micro-organismos marinhos na região do acidente --que ainda é rota de migração da baleia jubarte.

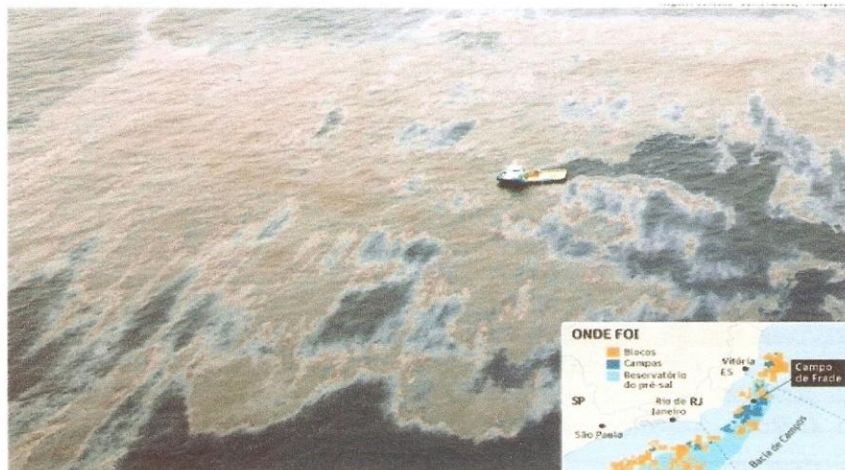
De acordo com secretário de Meio Ambiente do Rio, Carlos Minq, esse valor --R\$ 150 milhões-- poderá aumentar dependendo do andamento do processo. *possibilidade de aumento*

Essa é terceira medida que o governo do Rio toma contra a Chevron.

A primeira, no dia 28 de novembro, foi uma notificação para que a empresa monitore o acidente, observe o dano ambiental causado e relate as informações colhidas às autoridades. *infos*

A segunda foi a exigência (que foi notificada hoje à empresa) de contratação de uma empresa independente para fazer uma auditoria e conferir se a Chevron está equipada para proceder em uma situação de emergência. *avalia a Chevron*

De acordo com Minq, essa auditoria será exigida também das outras empresas que operam no litoral fluminense.



Mancha causada pelo vazamento de óleo da Chevron

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS

NOME: Roxane Zaarella

AVALIAÇÃO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA

Recentemente em um dos poços de petróleo explorado por uma empresa estrangeira, ocorreu um vazamento na Bacia de Campos, situada no Rio de Janeiro, pondo em risco a vida marinha local. Imagine que você fosse postar no blog, seu ponto de vista com relação ao fato ocorrido, e as providências que o governo do estado do Rio de Janeiro tem tomado a fim de minimizar os impactos ambientais. Crie um texto tendo como base o artigo acima, utilizando os tempos e os modos verbais estudados durante o semestre.

Uma tragédia ambiental

Com evidência, podemos falar de "tragédia" já que o vazamento dum dos poços de petróleo vai ter péssimas consequências na Bacia de Campos e no resto do Oceano. De fato, este acidente, pode ser considerado como grave, porque é toda a existência marinha dessa região que vai sofrer do qual evento. Além disso, temos que não dar conta que vivemos numa época na qual o meio ambiente tem que ser protegido já que se torna uma planeta onde viver e onde morrerão as gerações futuras.

Por isso, o governo do estado de Rio de Janeiro decidiu reagir diante dessa catástrofe para resolver o problema presente e impedir que aconteça no futuro. -- ?

Mais precisamente, três medidas foram decididas na ideia de reparar o dano ambiental sofrido pelo vazamento de óleo da empresa estrangeira chamada "Chevron".

De fato, o governo pediu que a empresa "monitore" o acidente, isto é, reuna várias informações sobre o acidente e sobretudo sobre os diferentes danos que causou em relação ao meio ambiente.

Mais o mesmo governo exigiu que seja contratado uma outra empresa "independente", isto é, sem relações com a Chevron, para avaliar as qualificações da Chevron e saber se esta empresa poderia agir rapidamente no caso dum emergência. Essa decisão será generalizada para as outras empresas presentes no litoral do Estado de Rio de Janeiro.

Finalmente, o governo propôs um valor de R\$ 150 milhões de ação contra a empresa Chevron para poder reparar os danos ocorridos. No entanto, esse valor inicial poderá mudar para valores mais altos dependendo da importância desses danos.

Apesar dessas medidas positivas, só podemos concluir afirmando que todo o dinheiro do mundo nunca poderá salvar as espécies marinhas que foram e que ainda estão desaparecendo. --

Considerações Finais

Uma pesquisa como essa é relevante, porque o estudante de licenciatura do Curso de Letras aprimora a sua formação como professor. Nesse contexto, o efeito retroativo do Celpe-Bras apresentou-se de forma relevante ao orientar a maneira de elaboração de tarefas desenvolvidas durante do curso.

O estudo do processo de ensino de Português como segunda língua (PL2) é um instrumento benéfico no sentido de fazer com que o professor da área de português para estrangeiros tenha base para reformular o seu conceito de linguagem, ensino e avaliação e para repensar a sua prática para que esta seja condizente com essas visões. É necessário que um ensino esteja voltado para o desenvolvimento dessas competências tenha mais chances de ser bem sucedido do que um ensino mais tradicional, de base estruturalista que enfatiza regras gramaticais.

Para elaborar a tarefa de compreensão e produção escrita, o professor deve utilizar texto escrito ou texto oral para o aluno desenvolver a leitura (a compreensão escrita). Na questão dessa tarefa, deve-se fazer o direcionamento dessa produção escrita, ao evidenciar o gênero do texto, o interlocutor, o propósito comunicativo.

Essa ação vai orientar o aprendiz no momento de produção do texto e vai auxiliar o professor quando ele for avaliar essa produção escrita. Para que o texto do aprendiz seja do nível avançado, ele deve apresentar as características apresentadas. Ou seja, ele deve ter produzido um texto de acordo com o gênero solicitado, direcionado a um interlocutor, com o propósito comunicativo requisitado. Além disso, o texto deve apresentar a adequação comunicativa, lexical e gramatical. Dessa forma, para o aprendiz escrever um texto como esse, é necessário um conhecimento maior do que a gramática da língua portuguesa. O gênero apresenta comunicação autêntica. Ademais, ele faz com que o aluno busque o seu conhecimento de mundo.

Essa ação do efeito retroativo do Celpe-Bras nas aulas de português para estrangeiros da UFS fomentou a formação na prática reflexiva tanto para o aluno estrangeiro como para as docentes, que são membros do grupo de pesquisa, em questão, e são estudantes do curso de Licenciatura em Letras dessa Universidade. Ao configurar o ambiente de construção do ambiente com uma perspectiva sociointeracionista, as professoras puderam observar a evolução da aprendizagem dos discentes do curso de PLE. Quando os alunos tem a oportunidade de vivenciar a leitura e a escrita durante todo o curso, eles avançam consideravelmente na aprendizagem. Nesse sentido, o professor deve estar atento às características das tarefas do Celpe-Bras para ensinar as habilidades de compreensão e produção escrita de uma maneira que o seu aluno consiga produzir um bom texto.

Referências Bibliográficas

- ALDERSON, J. C. & WALL, D. Does washback exist? In: _____. **Applied Linguistics**. v. 14 (2). p. 115-129.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2002.
- ALMEIDA, Laura Camila Braz de. **A avaliação da produção escrita na aprendizagem de Português LE/L2**. 200 f. Tese, (doutorado em Letras). Salvador: UFBA, 2009.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- AVELAR, Silvana Lúcia Teixeira de. **Mudanças na concepção e prática da avaliação e seu efeito no ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) em uma escola de ensino médio e técnico**. Dissertação de Mestrado: Campinas, 2001.
- BAKHTIN, Mikhail Mikahillovitch. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- BAZERMAN, Charles. Judith Chamblis Hoffnagel, Angela Paiva Dionísio (organizadoras), Judith Chamblis Hoffnagel (tradução). **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.
- CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: LLOBERA, M.(Org.). **Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Edelsa, 1995.
- CORACINI, Maria José R. Faria. **Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade**. In: _____. **Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da Unicamp, Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.
- CUNHA, Maria Jandyra, SANTOS, Percília. O certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras): a possibilidade de um diagnóstico na Universidade de Brasília. In: _____ (Org.). **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.
- ERICKSON, Frederick. **Some Approaches to inquiry in school-community ethnography**. Source: *Antropology & Education*, (may, 1977), p. 58-69. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/3216407>. Acesso em: 04/06/2008, 17:55.
- FANTINI, A. E. A. **Central Concern: Developing Intercultural Competence**. Adaptado em parte do Report by the “Intercultural Communicative Competence Task Force”, World Learning, Brattleboro, 1994. Revisado em 2000. Disponível em: <http://www.site.edu/publications/docs/competence.pdf>. Acesso em: 01/06/2005.
- HYMES, D. H.. **On communicative competence**. In: DURANTI, Alessandro (Ed.). *Linguistic anthropology: A reader*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2001.
- KLEIMAN, Ângela. **Leitura, ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 2008.
- KRASHEN, S. D. **Writing: Research. Theory and Application**. Cambridge: Pergamon, 1984.
- LIMA, Ronaldo Amorim. **Avaliação formativa no desenvolvimento da escrita de aprendizes de português como segunda língua**. Dissertação de Mestrado. Niterói, 2002a.

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, 2002b.

MORAN, Patrick. **Teaching culture: perspectives in practice**. Massachusetts: Heinle & Heinle-Thomson Learning, 2001.

OLIVEIRA, Adelaide P. de. **O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural no ensino de inglês como L2**. Tese de doutorado: Salvador, 2007.

SANTOS, Edleise Mendes Oliveira. **A abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. Tese de Doutorado: Universidade Estadual de Campinas, 2004.

SCARAMUCCI, Matilde V. Ricardi & RODRIGUES, Meirelén S. A. Compreensão (oral e escrita) e produção escrita no exame CELPE-Bras: análise do desempenho de candidatos hispanofalantes. In: SIMÕES, Antônio R. M. et alii (Orgs.). **Português para falantes de espanhol: artigos selecionados escritos em português e inglês**. Campinas: Pontes, 2004.

SCARAMUCCI, Matilde V. Ricardi. CELPE-Bras: um exame comunicativo. In: CUNHA, Maria Jandyra, SANTOS, Percília (Org.). **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

SCARAMUCCI, Matilde V. Ricardi. O projeto CELPE-Bras no âmbito do MERCOSUL: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes (Org.). **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. Campinas: Pontes, 2001.

SCHLATTER, Margarete (1999). CELPE-Bras: Certificado de Língua Portuguesa para Estrangeiros – breve histórico. In: CUNHA, Maria Jandyra, SANTOS, Percília (Org.). **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

SOUZA, Iracema Luiza de Souza. **A Cultura Brasileira no Ensino de Português para Estrangeiros**. Salvador, 2004. Texto fotocopiado.

STERN, H. H. **Fundamental concepts in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1983.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução: José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas, SP: Pontes, 2005.