



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIENCIAS LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**A CONCEPÇÃO DE ESCRITA NO LIVRO DIDÁTICO *NOVO AVENIDA BRASIL 1*:
UM NOVO OLHAR SOBRE O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA**

João Pessoa - PB

Abril/2010

JOSÉ GUALBERTO TARGINO PRAXEDES



Novo Avenida Brasil 1

**A CONCEPÇÃO DE ESCRITA NO LIVRO DIDÁTICO *NOVO AVENIDA BRASIL 1*:
UM NOVO OLHAR SOBRE O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA**

Curso Básico de Português para Estrangeiros
Livro texto + Livro de Exercícios

João Pessoa - PB

Abril/2010

E.P.U.

P919c Praxedes, José Gualberto Targino.
A concepção de escrita no livro didático Novo Avenida
Brasil 1: um novo olhar sobre o ensino de português como
língua estrangeira / José Gualberto Targino Praxedes.- João
Pessoa, 2010.
126f. : il.
Orientadora: Evangelina Maria Brito de Faria
Co-orientadora: Ester Miriam Scarpa
Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE
1. Língua portuguesa – Certificado de Proficiência.
2. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 3. Língua
portuguesa (para estrangeiros).

UFPB/BC

CDU: 806.90(043)

JOSÉ GUALBERTO TARGINO PRAXEDES

**A CONCEPÇÃO DE ESCRITA NO LIVRO DIDÁTICO *NOVO AVENIDA BRASIL 1*:
UM NOVO OLHAR SOBRE O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA**

Trabalho de Dissertação para obtenção do título de Mestre em Linguística no Programa de Pós-Graduação em Linguística, sob orientação da Prof^a. Dr^a Evangelina Maria Brito de Faria e co-orientado pela Prof^a. Dr^a. Ester Miriam Scarpa.

João Pessoa
Abril/2010

JOSÉ GUALBERTO TARGINO PRAXEDES

**A CONCEPÇÃO DE ESCRITA NO LIVRO DIDÁTICO *NOVO AVENIDA BRASIL 1*:
UM NOVO OLHAR SOBRE O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA**

Dissertação Aprovada em ____/____/____

Banca Examinadora:

Prof. Dr^a. Evangelina Maria Brito de Faria - UFPB

Orientadora

Prof. Dr^a. Ester Miriam Scarpa - UNICAMP

Co-orientadora

Prof. Dr^a. Sandra Helena Dias de Melo – UFPRE

Examinadora

Prof. Dr^a. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante – UFPB

Examinadora

**João Pessoa/PB
Abril/2010**

Dedicatória

A minha Mãe (Doninha), meu Pai (Totonho) e minhas Irmãs (Corrinha e Fatinha),
responsáveis por me mostrarem o caminho do conhecimento e da honestidade.

Agradecimentos

A Deus, pela força da perseverança de seguir sempre adiante.

Sei que serei injusto por citar nomes, já que me esquecerei de muitos. Pois muitos foram os que estiveram ao meu lado durante esse caminho percorrido. No entanto, teimo em nomear alguns que me são muito caros e formam parte desse estudo, seja de uma maneira ou de outra. Assim, solenemente agradeço a:

Minha orientadora, Professora Dra. Evangelina Maria Brito de Faria, quem primeiro abriu espaço para mim na seara do PLE e por ter apostado nesse trabalho cujo campo é bastante novo para todos que fazem o PROLING; por sua santa paciência, pelo seu ardoroso e esplêndido trabalho junto à UFPB/EAD, a seus alunos de graduação e pós-graduação; a Senhora é um exemplo de profissional.

Minha co-orientadora, Professora Dra. Ester Miriam Scarpa, por ter se deslocado da UNICAMP para assistir à minha qualificação e cujo texto ela escrutinou criteriosamente; por seus valiosos comentários e sugestões; pela simplicidade com que esta mulher lida com seu trabalho;

Professora Dra. Marianne Cavalcante, que sempre, em suas próprias palavras, “arrumou a minha vida”; pelos conselhos e sugestões, sem os quais esse trabalho não teria acontecido; pelas observações junto ao meu texto de qualificação, por sua alegria, entusiasmo e dedicação ao trabalho que me servem de espelhamento.

Professora Dra. Matilde V. R. Scaramucci, pela gentileza e presteza com que me enviou seus textos, os quais usei neste trabalho, inclusive um que ainda estava no prelo; pela simplicidade desta incansável profissional na jornada que enfrentou e enfrenta na busca pela implementação do ensino de PLE no Brasil e no mundo.

Professora Dra. Maria de Fátima Benício de Melo, então coordenadora do Programa Linguístico-cultural para Estudantes Internacionais - PLEI, com quem dividi os primeiros sabores e dissabores de ser Professor de Português para Estrangeiros; por todos os ensinamentos, pelo companheirismo e principalmente pela humanidade inexorável que essa mulher tem por seus alunos, orientandos e colegas de trabalho. Sinto-me orgulhoso de ter compartilhado os dias que dediquei de corpo e alma ao PLEI sob a sua coordenação.

Professora Dra. Beliza Áurea Arruda de Melo, então vice-coordenadora do PLEI, que me confiou as mais árduas tarefas quando da ausência da Prof^a. Fátima Melo; pelo carinho e entusiasmo com que conduzia suas aulas de Literatura e Cultura Brasileira para Estrangeiros em que eu fui monitor e com as quais muito aprendi.

Professora Dra. Mônica Nóbrega, que vem aqui nessa ordem, por mera organização didática, mas que foi a minha primeira orientadora dentro da UFPB, e quem me fez um apaixonado pela linguística; com ela, encontrei na interface linguística e psicanálise, o meu primeiro objeto de estudos na área das humanidades; foi Mônica Nóbrega, a quem carinhosamente chamo de Moniquíssima, que me adotou como eterno orientando e a quem devo o encontro do

prazer pela pesquisa e pela docência. Quero, na pessoa de Mônica Nóbrega, agradecer a todos os professores e professoras do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas - DLCV que contribuíram para meu desenvolvimento na área de PLE.

Meus professores da pós-graduação, Prof. Dra. Carla Reichmann, Prof. Dra. Betânia Medrado, Prof. Dra. Regina Celi, atual coordenadora do PROLING; pelo apoio e orientações, agradeço. Prof. Dr. Dermeval da Hora, então coordenador do PROLING, pelo seu dinamismo e pelas oportunidades a mim confiadas.

Professora Aglaé Fontes e Professor Dr. Jeová Mendonça, então chefe e vice-chefe, respectivamente, do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas – DLEM, que me acolheram como profissional e amigo enquanto fui Professor Substituto daquele departamento; pelo incentivo e profissionalismo, me sinto privilegiado por ter tomado parte desse colegiado. Nas pessoas deles, agradeço a todos os professores e professoras do DLEM pelo companheirismo, apoio e amizade.

Escolas Fisk, nas pessoas de Mr. Watson Washington de Farias, Diretor, e sua esposa a Professora Francisca Rodrigues de Farias, a quem carinhosamente chamamos de Mrs. Francis, com quem falei minhas primeiras frases em inglês; pelo apoio e oportunidades, confiança e exemplo de esmero no trabalho constante.

Ina Mirely, Rosilene Mamede, José Temístocles, Janaina Daniel, Greiciane Frazão, que fez a diagramação e adequou este trabalho às normas da ABNT, Mauriene Freitas, Neilson Alves, a quem teimo chamar de Nenen, todos eles meus colegas e amigos na graduação e pós-graduação; pelos momentos de dificuldades que passamos juntos e por aqueles em que nos confraternizamos, jamais os esquecerei.

Fernando Pereira da Costa, a quem simplesmente chamo de “amigo”; pela leitura criteriosa, correção ortográfica e sugestões durante a revisão final do meu texto, muito obrigado.

CAPES, órgão fomentador que custeou essa pesquisa;

A todos aqueles que, direta e indiretamente, estiveram presentes durante esses dois anos e que por ventura não estejam elencados aqui, meu muito obrigado.

Resumo

O presente trabalho parte de um questionamento acerca da utilização de dois marcos teóricos na elaboração do livro didático *Novo Avenida Brasil 1: curso básico de português para estrangeiros*, re-editado no Brasil em 2008 pela Editora Universitária e Pedagógica. O primeiro parâmetro utilizado é o Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas, editado e usado na Comunidade Europeia; o segundo é o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa Brasileira para Estrangeiros – Celpe-BRAS, única certificação oficial brasileira, desenvolvida e outorgada pelo MEC. É a inquietação do uso de um marco teórico estrangeiro na confecção de um produto brasileiro o que nos faz debruçar sobre ambos os marcos e reconhecer que os dois trabalham com a moderna concepção de linguagem em uso, na qual o conceito de tarefa como ferramenta para interagir no mundo com um propósito social permeia tanto um quanto outro, o que nos leva a escrutinar as tarefas que envolvem a produção escrita de textos, tanto no livro-texto do Novo Avenida Brasil 1, como no caderno de atividades que constituem um volume único do livro examinado. Tomando como conceitos caros à nossa visão de produção escrita com uma finalidade social, a interação e os princípios de textualidade, analisamos passo a passo cada lição do livro no intuito de perceber se realmente essas atividades de produção escrita estavam ali contempladas, e, nos casos afirmativos, se estas atividades, de fato, consubstanciam as bases teóricas nas quais os autores do livro em tela se diziam apoiar. Como resultado do escrutínio, à luz da concepção de língua subjacente tanto a um quanto a outro marco teórico, vamos encontrar a escassez de atividades de produção escrita que conduzam o aprendiz de Português Língua Estrangeira – PLE num caminho que vá desde o planejamento até a execução final do ato de escrever, e quando as encontramos, estas parecem negligenciar, por assim dizer, a construção de um aprendiz dentro da nova visão de letramento, a partir da base teórica dos gêneros textuais, de forma que ainda encontramos tarefas de bases estruturais, sem nenhum propósito social, negando então as concepções de língua usadas nos marcos teóricos em que se dizem assentar.

Palavras-chave: Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa Brasileira para Estrangeiros; Quadro Europeu Comum de Referência; Livro Didático; Aquisição de Português por Estrangeiros.

Abstract

This study raises from a question about the use of two theoretical frameworks in the development of a textbook called *Novo Avenida Brasil 1: a basic course in Portuguese for foreigners*, re-edited in Brazil by the *Editora Universitária e Pedagógica* in 2008. The first framework to be used was The Common European Framework of Reference for Languages, edited and used in the European Community, and the second one was The Certificate of Proficiency in Brazilian Portuguese for Foreigners - CELPE- Bras, the only Brazilian official certification, developed and granted by the MEC (Ministry of Education). It is the concern of the use of a foreign theoretical framework in the manufacture of a Brazilian product, which makes us look into both frameworks, and recognize that the two work with the modern conception of language in use, in which the notion of task as a tool to interact in the world with a social purpose permeates both one another, what leads us to scrutinize the activities involving the production of written texts, both in the textbook of the *Novo Avenida Brasil 1*, and in its workbook, both constituting a single volume of the book under examination. Adopting as concepts, dear to our vision of writing production with a social aim, the interaction and the principles of textuality, we analyzed step by step each lesson of the book in order to really understand whether these activities of writing production were contemplated, and whenever affirmative, if these activities, in fact, substantiated the theoretical basis in which the authors of the book in question claimed to support. As a result of the investigation, in the light of the conception of language underlying both theoretical frameworks, we have found the lack of writing production activities that lead the learner of Portuguese as a Foreign Language - PLE on a path that goes from planning to a final execution of the act of writing, and when we find them, they seem to neglect, so to speak, the construction of an apprentice in the new vision of literacy, in the theoretical basis of textual genres, by making use of activities of structural bases, with no social purpose, denying thus the language conceptions used by the theoretical frameworks in which they insist on saying they are settled.

Keywords: Certificate of Proficiency in Brazilian Portuguese for Foreigners; Common European Framework of Reference; Textbook; Acquisition of Portuguese by Foreigners.

Lista de Figura

Fig. 01: Pág. 02 do Livro-texto NAB 1 – Exercícios A1 e A2	69
Fig. 02: Pág. 03 do Livro-texto do NAB 1 – Exercício B2	69
Fig. 03: Pág. 05 do Livro-texto do NAB 1 – Exercício D1	70
Fig. 04: Pág. 05 do Livro de Atividades do NAB 1 – Exercício D2	70
Fig. 05: Pág. 64 do Livro de Atividades do NAB 1 – Exercício D1	71
Fig. 06: Pág. 65 do Caderno de Atividades do NAB 1 – Exercício D1	72
Fig. 07: Pág. 65 do Caderno de Atividades do NAB 1 – Exercício D1	73
Fig. 08: Pág. 09 do Livro-texto do NAB 1 – Exercícios A4 e A5	75
Fig. 09: Pág. 12 do Livro-texto do NAB 1 – Exercício C2	76
Fig. 10: Pág. 13 do Livro-texto do NAB 1 – Exercício D1	76
Fig. 11: Pág. 67 do Caderno de Atividades do NAB 1 – Exercício A1/2	77
Fig. 12: Pág. 68 do Caderno de Atividades do NAB 1 – Exercício A1/5	77
Fig. 13: Pág. do Caderno de Atividades 71 do NAB 1 – Exercício C2	78
Fig. 14: Pág. 71 do Caderno de Atividades do NAB 1 – Exercício D1	79
Fig. 15: Pág. 17 do Livro-texto do NAB 1 – Exercício A3	79
Fig. 16: Pág. 17 do Livro-texto do NAB 1 – Exercício A4/A5	80
Fig. 17: Pág. 73 do Caderno de Atividades do NAB 1 – Exercício A5	81
Fig. 18: Pág. 75 do Caderno de Atividades do NAB 1 – Exercício C	82
Fig.19: Pág. 76 do Caderno de Atividades do NAB 1 – Exercício D12	83
Fig. 20: Pág. 24 do Livro-texto do NAB 1 – Exercício A1	84
Fig. 21: Pág. 25 do Livro-texto do NAB 1 – Exercício A4/A5	85
Fig. 22: Pág. 26 do Livro-texto do NAB 1 – Exercício B1	86
Fig. 23: Pág. 29 do Livro-texto do NAB 1 – Exercício B6	87
Fig. 24: Pág. 30 do Livro-texto do NAB 1 – Exercício C1	88
Fig. 25: Pág. 31 do Livro-texto do NAB 1 – Exercício D1	89
Fig. 26: Pág. 32 do Livro-texto do NAB 1 – Exercício E2	90
Fig. 27: Pág. 79 do Caderno de Atividades do NAB 1 – Exercício A1/3 e A2/3	91
Fig. 28: Pág. 82 do Caderno de Atividades do NAB 1 – Exercício B3/6 e B7	92
Fig. 29: Pág. 82 do Caderno de Atividades do NAB 1 – Exercício C1	93
Fig. 30: Pág. 83 do Caderno de Atividades do NAB 1 – Exercício C2	93
Fig. 31: Pág. 83 do Caderno de Atividades do NAB 1 – Exercício C3 e D1	94
Fig. 32: Pág. 40 do Livro-texto do NAB 1 – Exercício D2	96
Fig. 33: Pág. 85 do Caderno de Atividades do NAB 1 – Exercício A1	97
Fig. 34: Pág. 88 do Caderno de Atividades do NAB 1 – Exercício C1/10	98
Fig. 35: Pág. 88 do Caderno de Atividades do NAB 1 – Exercício C1/10	99

Fig. 36 Pág. 89 do Caderno de Atividades do NAB 1 – Exercício D1/11/12	99
Fig. 37: Pág. 90 do Caderno de Atividades do NAB 1 – Exercício D2/13/E/14	100
Fig. 38: Pág. 44 do Livro-texto do NAB 1 – Exercício A1	101
Fig. 39: Pág. 45 do Livro-texto do NAB 1 – Exercício A3	102
Fig. 40: Pág. 46 do Livro-texto do NAB 1 – Exercício B2/3	103
Fig. 41: Pág. 50 do Livro-texto do NAB 1 – Exercício C1/1/2	103
Fig. 42: Pág. 51 do Livro-texto do NAB 1 – Exercício C2/C3/1	104
Fig. 43: Pág. 53 do Livro-texto do NAB 1 – Exercício D2	105
Fig. 44: Pág. 54 do Livro-texto do NAB 1 – Exercício E/1/2	106
Fig. 45: Pág. 91 do Caderno de Atividades do NAB 1 – Exercício A1/2	107
Fig. 46: Pág. 96 do Caderno de Atividades do NAB 1 – Exercício D1/10/1	108
Fig. 47: Pág. 96 do Caderno de Atividades do NAB 1 – Exercício D1/10/1	109

Lista de Tabela

Tabela 01 - Atividades de Escrita de Produção de Texto _____	67
Tabela 02 - Atividades de Escrita de Produção de Texto_____	67
Tabela 01 - Correlação entre as atividades escritas do livro texto e do caderno de atividades _____	106

Sumário

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I PANORAMA DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA - PLE20	
1.1 O Ensino de Língua Estrangeira - LE e de Português Brasileiro como Língua Estrangeira – PLE	26
1.2 Concepções de Linguagem.....	30
1.2.1 Concepção de Língua subjacente ao Exame CELPE- Bras.....	33
1.2.2 A concepção de língua no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas	39
1.2.3 O Ensino-aprendizagem da Escrita hoje: gêneros textuais e interacionismo	45
CAPÍTULO II.....	51
O LIVRO DIDÁTICO NO CENÁRIO DE PLE.....	51
2.1 Panorama Geral do Livro Didático no Ensino de Língua Estrangeira	51
2.2 Panorama Geral do Livro Didático no ensino de PLE	53
2.3 O Livro Didático de PLE e sua relação com o CELPE-Bras e com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas	55
CAPÍTULO III	57
METODOLOGIA.....	57
3.1 O porquê da escolha da análise de um livro didático.	57
3.2 O porquê da escolha do livro Novo Avenida Brasil 1.....	58
3.3 Descrevendo o Livro Novo Avenida Brasil 1 – curso básico de português para estrangeiros.....	60
CAPÍTULO IV	63
A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA ESCRITA NO NOVO AVENIDA BRASIL 1 – DADOS DE UMA ANÁLISE.....	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	124
Anexos.....	127

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa Brasileira para Estrangeiros ainda é tímido tanto no Brasil quanto no exterior. Contudo, nos últimos anos, tem-se notado o aumento da procura pelo conhecimento desse idioma, pelos mais diversos públicos com os mais variados motivos.

Um dos assuntos que mais preocupa a Linguística e a Linguística Aplicada é o que deve ser abordado quando se ensina o português brasileiro para alunos internacionais. O conteúdo dos programas se tornou o objeto de várias áreas de estudo, e com isso, vem a necessidade de se elencar e compactar em uma única ferramenta os conteúdos tanto de ordem Linguística quanto cultural: assim surge o livro didático que visa a cumprir o objetivo de, num espaço mínimo, levar o máximo de informação àqueles que pretendem adquirir¹ a língua portuguesa.

O material de apoio, bem como a formação do profissional de língua são indispensáveis para que o aprendiz se sinta à vontade diante dos textos que lê e seguro perante os que vai produzir. Centrados nesta perspectiva, examinaremos se as atividades de escrita presentes num livro didático de Português Língua Estrangeira (PLE), refletem as concepções de língua por ele adotadas para as atividades de escrita. Para tanto, tomaremos por base o conceito de interação e sociedade (BAKHTIN, 1992 e BRONCKART, 2006), bem como os princípios de textualidade (BEAUGRAND e DRESSLER, 1981).

A escrita sempre ocupou um papel predominante na aprendizagem de uma língua, seja ela materna ou estrangeira. Por ser de primordial importância em nossas vidas, escrevemos, dentro do possível, tão logo consigamos articular a fala. Atualmente, sabemos que se faz necessária a aplicação de várias metodologias para se chegar ao bom domínio da escrita. Antunes (2003) elenca três fases para a elaboração de um texto escrito: “o planejamento, a escrita e a reescrita, considerando o papel que o sujeito desempenha dentro do processo de escrita.” (ANTUNES, 2003, p.25). No ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira não deve ser diferente.

¹ Preferimos não fazer distinção entre os termos aquisição e aprendizagem.

O avanço da Linguística de um lado e da Linguística Aplicada de outro foi fundamental para a melhoria da qualidade desses materiais, e, cada vez mais, temos tanto profissionais de PLE quanto editoras interessadas em lançar livros de apoio ao ensino de Português Brasileiro Língua Estrangeira (PBLE). Isso é o resultado da demanda cada vez maior pelo desejo de se aprender essa variedade do português. Desse modo, os cuidados com os conteúdos destes livros, bem como a forma com que abordam a linguagem, aumentam à mesma proporção com que esta necessidade cresce.

É nesse sentido que vários questionamentos são levantados em relação aos novos livros que surgem a cada dia. As abordagens adotadas são suficientes para levar um aluno de um nível elementar a um nível intermediário ou avançado? Do mesmo modo, são elas satisfatórias para tornar o aluno competente e hábil para escrever desde um bilhete até uma carta formal, ou um artigo acadêmico? Por isso, decidimos verificar, no Livro Novo Avenida Brasil 1, as atividades relacionadas com escrita de textos, desde as mais elementares até aquelas mais elaboradas.

Nosso questionamento reside, por assim dizer, na verificação da adequação das atividades de escrita encontradas neste livro, que diz ter o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, daqui por diante QECR e os pressupostos teóricos de elaboração do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa Brasileira para Estrangeiros, doravante CELPE- Bras como seus norteadores de elaboração e confecção². É este o cerne da problemática que ora investigamos.

Observando as concepções de linguagem que estes dois marcos teóricos englobam, objetivamos neste trabalho, principalmente:

- verificar se há a adequação das atividades de escrita encontradas no livro didático Novo Avenida Brasil 1 com os referenciais teóricos em que se dizem baseadas, e mais especificamente verificar que concepção de língua subjaz à construção das atividades de escrita do livro Novo Avenida Brasil 1;
- observar se as atividades de escrita recorrentes no livro ajudam o aprendiz a desenvolver esta habilidade de modo a tornar suas produções fluentes no que diz

² Cf. Apresentação Novo Avenida Brasil 1, pág. III e www.epu.com.br

respeito à coesão, coerência, intertextualidade, informatividade, intencionalidade, situacionalidade e aceitabilidade; analisar se a concepção de língua adotada para a elaboração do CELPE- Bras é contemplada, observando o seu efeito retroativo no ensino-aprendizagem de PLE;

- avaliar se a concepção de língua adotada pelo Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas é validada como referencial teórico adotado na elaboração do Livro Novo Avenida Brasil 1, e por fim
- apontar sugestões para a confecção de um novo instrumento de referência oficializado pelo governo brasileiro que, assumindo as concepções de língua subjacente ao CELPE- Bras, informe, otimize ou gere novos rumos tanto para o ensino-aprendizagem de PLE (variedade brasileira), como para a elaboração de material didático pedagógico editado e usado no Brasil ou no exterior.

Acreditamos na hipótese de que o livro Novo Avenida Brasil 1 não consiga seguir nenhum dos parâmetros a que se propõe. Ou seja, colocar-se mais próximo das diretrizes do Quadro Europeu Comum de Referências e da concepção de linguagem adotada pelo CELPE- Bras. De igual forma distancia-se do modelo comunicativo de linguagem que diz utilizar como método, adotando, na maioria das vezes, abordagens de cunho estruturalista³.

O CELPE-Bras entende que a capacidade comunicativa do sujeito está além da mera decodificação da língua, e que esta é um alvo a ser atingido através de vários caminhos que se dão de forma integrada⁴, pois se trata de um exame de natureza comunicativa, em que não se busca aferir conhecimentos *a respeito da língua*, mas sim a *capacidade de uso dessa língua*, muito embora os elementos de gramática e vocabulário sejam importantes na elaboração de um texto (oral ou escrito) e sejam, também, levados em conta na avaliação do desempenho do candidato (BRASIL, 2006).

Para este exame, a língua é compreendida como uma ação conjunta de participantes com um propósito social, além de ser considerada como indissociável da cultura e tem como conceito de proficiência o seu *uso adequado para desempenhar ações no mundo*, em que a prática da

³ Cf. apresentação do Novo Avenida Brasil 1, pág. 03

⁴ São quatro as tarefas do exame CELPE-Bras, na parte coletiva, que se integram através da exibição de um vídeo, audição de uma gravação e a leitura de dois textos escritos que visam à produção de quatro textos escritos. Na parte individual (entrevista) também se integram as habilidades de fala do candidato com a escuta da fala do entrevistador e a leitura de textos através dos elementos provocadores.

linguagem tem de levar em conta o contexto, o propósito e o(s) interlocutor(es) envolvido(s) na interação com o texto (BRASIL, 2006).

Veremos no Capítulo I (item 1.2.2) que embora o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas esteja bem próximo do pensamento de linguagem do qual o CELPE- Bras faz uso, não implica dizer que ambos visem ao mesmo objetivo. Talvez o fim de realizar políticas linguísticas que conduzam ao ensino-aprendizagem de idiomas de uma maneira mais atualizada, em que as novas visões de linguagem e de ensino se tornem os norteadores dessa nova tendência, seja no que esses dois referenciais teóricos mais se assemelham. No entanto, é preciso que não se esqueça que cada um tem uma proposta para uma determinada comunidade linguística.

Fica patente que o Quadro Europeu de Referência tem uma preocupação bem maior com o panorama político-linguístico vivenciado na atual União Europeia do que se pode perceber em relação ao CELPE- Bras. Nada mais justo, já que o Quadro Europeu de Referência é um documento legal que tem como tarefa codificar pensamentos filosóficos e políticos que irão reger um determinado assunto dentro de uma determinada comunidade.

Os pressupostos teóricos sobre os quais se assentam as razões de ser do CELPE- Bras também têm esse caráter educador de regulamentar como deveria se conduzir o ensino-aprendizagem de PLE. Porém, essa característica se apresenta de forma implícita, não se apresentando em nenhum documento ou similar, seja ele legal ou não. Leva-se em conta, no entanto, o chamado efeito retroativo ou *washback/backwash* segundo o qual avaliações e testes têm impactos sobre os participantes e produtos dos processos educacionais de ensino-aprendizagem (SCARAMUCHI, 2004).

A elaboração de material didático pedagógico de PLE ainda é bem pequena. Isto pode se dar, primeiramente, pela pouca representatividade que o ensino-aprendizagem de PLE tem em nível nacional e internacional, não obstante seu crescimento, ou pela falta de um parâmetro curricular que norteie a confecção desses livros. É tão verdade, que o livro sob apreciação buscou num marco teórico estrangeiro sua base de apoio para referendar-se como produto cuja aceitabilidade poderia ser inquestionável. O próprio CELPE- Bras não está capitulado em nenhum documento que respalde seus princípios linguísticos. O exame conta apenas com dois

manuals, um do candidato e outro do aplicador, que contêm, em linhas gerais, as noções de linguagem que seus idealizadores usaram para sua elaboração.

A partir da concepção de linguagem do Exame de Proficiência em Língua Portuguesa Brasileira para Estrangeiros – CELPE- Bras, entendemos que apesar de ambos os referenciais teóricos – CELPE- Bras e QCER – conceberem a proficiência linguística sob o mesmo ponto de vista, não se justifica o uso do segundo referencial, uma vez que o primeiro, além de conter os princípios básicos do segundo, traz, em seu novo método avaliativo, consequências retroativas para o ensino-aprendizagem de PLE (SCARAMUCCI, 2004).

O presente trabalho está estruturado em três partes que se configura da seguinte maneira:

1. O primeiro capítulo traça um panorama acerca do ensino-aprendizagem de língua portuguesa brasileira como língua estrangeira, além das concepções de linguagem que permeiam os novos olhares sobre ensino de idiomas. Para compreender a real concepção de língua adotada pelo livro Novo Avenida Brasil 1 e sua relação com as atividades de escrita ali contidas, nos debruçaremos sobre as concepções de linguagem que norteiam tanto o Quadro Europeu Comum para o Ensino de Línguas como o Exame de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – CELPE- Bras, confrontando-as com o atual ensino-aprendizagem da escrita baseada nos gêneros discursivos.
2. No segundo capítulo analisaremos o livro Novo Avenida Brasil 1 de forma mais sistemática. Embora o foco de nossa análise seja as atividades de escrita, damos também atenção às demais atividades, visto que delas, no nosso entender, dependerão o desempenho de algumas das atividades de escrita. Traçaremos um paralelo entre cada unidade do livro-texto com as unidades do caderno de atividade na tentativa de encontrarmos uma relação entre as atividades propostas tanto em um quanto no outro, levando em consideração a aplicação da teoria dos gêneros discursivos.

Ainda nesse momento, analisaremos a relação que pode existir entre o Livro Novo Avenida Brasil 1 e o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – CELPE- Bras e o Quadro Europeu Comum de Referência para Língua, com vistas às implicações políticas e linguísticas advindas desses documentos.

3. Na sequência faremos uma exposição acerca do livro Novo Avenida Brasil 1, tratando desde sua disposição didática até o conteúdo programático em si. Será apresentada sua proposta pedagógica, abordagem e objetivo, bem como o público a quem está destinado. Como a sua proposta de ensino diz se pautar tanto no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas quanto no CELPE- Bras, as duas sessões seguintes introduzirão os aspectos formais, dentro de cada lição, que poderão corroborar ou não a aludida afirmação. Assim, o livro Novo Avenida Brasil 1 será escrutinado, mais detalhadamente, à luz do QECR e do CELPE- Bras.
4. Por fim, as considerações finais do trabalho mostrarão se os objetivos e as hipóteses aventadas foram satisfeitas, pontuando cada observação da análise com o que foi proposto neste trabalho, e, apontando uma proposta de elaboração de um documento que julgamos salutar no trabalho com o ensino-aprendizagem de PLE no Brasil e no exterior.

CAPÍTULO I

PANORAMA DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA - PLE

O ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira – PLE, ao contrário do que se imagina, não é recente se considerarmos que desde o período colonial, Portugal, quando se lançou ao além-mar, levou consigo sua língua a outras gentes. Essas gentes, embora forçosamente, aprenderam o idioma daqueles que se diziam colonizadores.

É este, por assim dizer, um dos meios de se adquirir ou aprender um idioma estrangeiro. Felizmente, não é o único. E, possivelmente, pelo menos uma boa parcela da sociedade moderna deseja aprender um idioma diferente do seu materno. *“Esse desejo de adquirir uma nova língua é, pouquíssimas vezes, suscitado por linguísticas que cuidam da problemática de ensino-aprendizagem de língua estrangeira”* (RAJAGOPALAN, 2008, p. 65).

Poderíamos destacar inúmeras razões, inclusive de cunho histórico, que levam um indivíduo a esta procura. Contudo, uma não menos importante, mas óbvia demais, será aqui levantada: o desejo de comunicação, através da interação, com povos de culturas e modos de vidas diferentes deveria ser o que primeiro vem à vontade daquele que se dispõe a estudar um idioma estrangeiro. Seria esta então, a condição *sine qua non* para que um aprendente de LE⁵, primeiramente, se interessasse pela aquisição de outra língua.

Todavia, não podemos esquecer que são muitas as outras motivações que alimentam o desejo pela aquisição de uma LE; motivações essas que passam desde o crivo do cultural até o político em seu sentido mais amplo. Percebe-se, na atualidade, uma gama de motivações que geram a busca pelo conhecimento da língua portuguesa. Dentre elas podemos citar a vinda de estudantes conveniados com universidades brasileiras que visam à complementação de seus currículos; a necessidade de melhorar o português por parte daqueles que já se encontram no Brasil, inseridos na comunidade, por motivo de trabalho.

Há ainda uma motivação especial gerada por descendentes de brasileiros que, por algum motivo especial, não conseguiram estabelecer a situação de bilinguismo então requerida, e

⁵ Língua Estrangeira.

procuram, no aprendizado de PLE, uma aproximação com o ramo brasileiro de sua família. É certo também que as nossas fronteiras são adentradas por milhares de estrangeiros que buscam no nosso país, seja uma melhoria de vida, seja uma mudança no seu *status* de trabalho ou até mesmo mudança de estado civil. Dada essa proximidade fronteiriça com a maioria dos países da América Latina, percebe-se grande procura e participação de povos latino-americanos tanto nas aulas regulares dos cursos então oferecidos, bem como nos exames para a obtenção do certificado em proficiência em língua portuguesa – CELPE- Bras. Fora do nosso território, o ensino de PLE também se faz presente.

O fato é que a aprendizagem de outra língua sugere sempre uma mudança de *status* social. Para Rajagopalan (2008, p.65), “*quem domina uma língua estrangeira é admirado como pessoa culta e distinta*”, tem bastante prestígio dentro do grupo social do qual faz parte, e garante certa ascensão tanto no mercado de trabalho quanto na vida social.

Historicamente, a aquisição de uma segunda língua⁶ (L2) sempre significou o liame entre dois paradigmas: o efeito de prestígio por parte daqueles que sempre buscaram, por mero propósito linguístico, compreender uma LE e o campo da preponderância linguística que a imposição de uma LE, fastidiosamente, imprime sobre outra nação quando do período de dominação.

O mundo inteiro, quer haja críticas ou não, passa por um processo ao qual resolvemos chamar de globalização. Este processo impõe a todas as nações a quebra de fronteiras e consequentemente o embate, seja presencial ou virtual, de gentes das mais variadas línguas, costumes e crenças. Cabe-nos, porém, cuidar para que este processo de inter-desenvolvimento das nações não prive ou mutile estas mesmas línguas, costumes e crenças, assim como aconteceu há muitos anos, nas Américas, quando este processo apenas engatinhava.

A Europa, como sempre à frente de todos já institucionalizou o processo de globalização no seio dos seus povos como necessário para a vida moderna. Estatuiu assim, após vários tratados e acordos então em vigor, uma Comunidade de estados-membros, mais tarde uma União, através do Tratado de Maastricht assinado em 07 de Fevereiro de 1992 pelos doze primeiros países da antiga CEE⁷.

⁶ LE e L2 serão termos, neste trabalho, usados no mesmo sentido, embora não exista consenso em relação a isso.

⁷ Comunidade Econômica Europeia. Cf. www.europa.eu.

Não muito diferente de antes, uma das primeiras atitudes diz respeito às línguas. Institui-se, assim, o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, através de recomendações do Conselho de Ministros da União Europeia, segundo o qual este viria a agregar maior unidade entre seus membros com a adoção de uma ação comum na área da cultura (QECR, 2001).

Bem próximo dos objetivos políticos e econômicos que levaram a Europa a celebrar tratados que instituíram sua união, o Brasil, juntamente com os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa⁸ (CPLP), assinou um acordo que visa a uniformizar sua ortografia. Não obstante a intenção da expansão da língua nos seus fatores extra-linguísticos que pretendem consolidar o discurso científico, a expressão cultural e artística, as relações econômicas e suas demais dimensões, como a promoção no cenário internacional⁹, entendemos todas essas dimensões muito distantes umas das outras, quer seja linguisticamente e culturalmente falando, quer seja, espacialmente, observadas as realidades das distâncias que nos separam.

Uma língua *per se*, não se configura como suficiente para traçar os liames da identidade de vários povos. Ao contrário, as mínimas variações Linguísticas já cederam e ainda cedem lugar para as mais variadas formas de dissensões entre povos e nações, inclusive a língua escrita. É o caso do servo-croata que, por motivos históricos, usa alfabetos diferentes (latino e cirílico) para significarem a mesma coisa (BAGNO, 2009), ou seja, trata-se da mesma língua, usando sinais gráficos diferentes para designarem os mesmos sons e significados. É um fato como este que nos faz repensar o importante papel que tem a escrita dentro de uma dada sociedade.

A escrita sempre cumpriu uma função social na vida do homem, desde os mais remotos tempos até os nossos dias. O que pretendia o homem quando ele resolveu codificar, através da escrita, o que fazia ou pensava, todos apostam, seria deixar grafado em quaisquer artefatos aquilo que realizara para que, mais tarde, pudesse lembrar-se do que aconteceu. Com isso, ele percebe que poderá deixar para além de sua existência, grafada, a sua história.

A escrita passa, então, de um papel, talvez secundário, e ocupa um espaço determinante na vida dos homens modernos, tornando-se, assim, um ato que perpassa a vida de cada homem

⁸ A República de Angola, a República Federativa do Brasil, a República de Cabo Verde, a República da Guiné-Bissau, a República de Moçambique, a República Portuguesa, a República Democrática de São Tomé e Príncipe e a República Democrática de Timor-Leste.

⁹ Cf. <http://www.cplp.org>.

da sociedade moderna, atrelada a este de forma tal, que não mais é um resguardador de sua história, senão, a própria história. É agora um fator descrito dentro dos fatos culturais de uma sociedade, posto que esta deixa de ser apenas um amontoado de traços que tem por finalidade última o registro de informações, e passa a caracterizar a própria sociedade em que ela se constitui.

Hodiernamente, a escrita se lança a proporções, no mínimo, fantásticas. O que ora escrevemos se deve a um conglomerado de textos que já foram escritos e formam pensamentos das mais variadas personalidades que perpetuaram seus ideais e ideologias através dos séculos (BAKHITIN, 1992). A forma como escrevemos é, também, uma maneira evoluída do que seriam simplesmente traços de desenhos primitivos.

A tecnologia da escrita evoluiu com os milênios e continuará a evoluir, embora mantenha alguns pormenores de seus predecessores, como a escrita criptografada usada na atual linguagem computacional.

Essa linguagem criada pelo homem e que hoje liga o mundo inteiro, não nos põe somente mais próximos uns dos outros, mas faz crescer em cada um a necessidade, mais que urgente, de comunicar-nos uns com os outros e fazerem uso de suas línguas-mãe para que mantenham uma comunicabilidade mais real e fidedigna.

Esta necessidade de compreender a língua do outro fez surgir o ensino dos idiomas estrangeiros desde os mais remotos tempos. Contudo, apenas uma pequena elite das sociedades antigas dominava esta habilidade. Apesar disso, o ensino de idiomas estrangeiros atravessou os séculos e chegou a ser acessado pela maioria das sociedades modernas.

A escrita sempre foi fundamental na aprendizagem de uma segunda língua. Na verdade, constituía-se no fator primeiro da aprendizagem, assim, como ainda hoje se faz, inclusive na aprendizagem de língua materna.

Muitos foram os métodos utilizados desde as mais remotas idades para se ensinar a ler e escrever. Indiscutivelmente, todos fizeram o seu papel. E ainda o fazem. Entretanto, com o novo olhar que se tem sobre a educação hoje, busca-se construir um conhecimento baseado em uma consciência cidadã que leve o indivíduo a refletir sobre seus atos dentro da sociedade.

A linguagem escrita tem fundamental importância dentro deste novo modelo de aprendizagem. Os paradigmas utilizados outrora começam, então, a serem revisitados, e, a partir de uma nova concepção de ensinar e aprender, se formam os novos profissionais que irão implementar, da melhor forma possível, o letramento dos sujeitos da nossa sociedade.

A ideia de letrar não é moderna. Ao contrário, poderíamos remontar à Grécia Antiga, ao conceito clássico de Paideia¹⁰ em Platão como “[...] *a essência de toda a verdadeira educação ou Paideia, aquela que dá ao homem o desejo e a ânsia de se tornar um cidadão perfeito e o ensina a mandar e a obedecer, tendo a justiça como fundamento.*” (JAEGER, 1995, p. 147).

Desta forma, continuamos a entender letramento no seu conceito platônico e continuamos a não admitir o seu sentido etimológico *per se*. Realmente, se assim compreendermos, estaremos, de verdade, admitindo o letramento¹¹ como sendo algo que tem implicações diretas nas nossas relações com os outros e as coisas que estão à nossa volta. É bem por isso que, a ciência da Linguística, compreendendo o valor inexorável da escrita na formação de um sujeito letradamente consciente, volta-se para os estudos desta modalidade da linguagem humana.

A Linguística, assim como a Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas tem se ocupado, dentre outros fazeres, de examinar os procedimentos utilizados no ensino de produção de escrita dentro dos sistemas de educação em todo o mundo. No Brasil, preocupa-se tanto com estes procedimentos em língua materna, quanto em língua estrangeira. E, mais modernamente, com os procedimentos utilizados com o ensino de Português como segunda língua ou língua estrangeira.

Atualmente, o ensino de Português como Língua Estrangeira ultrapassou os limites do nosso país e já alcança os demais continentes. Os estudos de PLE tendem a avançar com o implemento do Exame de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – CELPE-

¹⁰ A palavra paidéia (de paidos - criança) significava simplesmente "criação de meninos". Paidéia era, assim, o "processo de educação em sua forma verdadeira, a forma natural e genuinamente humana" na Grécia antiga.

¹¹ Estamos com Kleiman (1995, p. 81) que define letramento “[...] *como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos [...]*”, configurando assim, a linguagem como o uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo. (BRASIL, 2006)

Bras, único diploma de valor nacional e internacional que é expedido pelo Ministério de Educação e mede a capacidade linguística do candidato em vários níveis.

É este diploma legal o precursor do que poderá ser um parâmetro de diretrizes tanto para o ensino-aprendizagem de PLE no Brasil e no exterior, quanto para a produção de livros didáticos destinados ao ensino de PLE.

O Português Brasileiro como língua estrangeira, até recentemente no Brasil e no cenário internacional, não se constituía como idioma de valor internacional. Mas, ao longo da última década, vem crescendo paulatinamente a procura pelo ensino da língua portuguesa para estrangeiros. O seu ensino começou a ter um desenvolvimento a partir da década de 60, nos Estados Unidos.

Em Austin capital do Texas, reunia-se uma equipe binacional (norte-americana/brasileira) para elaborar um manuscrito para uma edição experimental chamada Modern Portuguese. Entre o preparo do texto experimental de Modern Portuguese e a elaboração do manuscrito passou-se uma década. (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 11).

O programa de língua estrangeira só se inicia oficialmente no Brasil na década de 90. Primeiramente, na Universidade de Brasília; posteriormente, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e, no final da década, na Universidade de Caxias do Sul.

Hoje, o ensino de PLE está altamente difundido em várias universidades da América Latina, Estados Unidos e Europa¹². Ainda, podemos destacar os vários centros de ensino do governo brasileiro espalhados em vários países do mundo. Além desses centros, existem ainda os Institutos de Língua, escolas de caráter privado que, a exemplo das inúmeras escolas que ensinam inglês e espanhol no Brasil, dedicam-se ao ensino de outras línguas e do português, como se pode verificar na Casa do Brasil¹³, sediada em Buenos Aires, Capital Federal da Argentina, uma das entidades que apoia e divulga o ensino de PLE e a cultura brasileira naquele país.

¹² No último Congresso da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira – CONSIPLE, Buenos Aires, Argentina, 2008, foi mencionada a cifra de mais de 2.000 alunos de PLE só em uma das universidades do México - UNAM (Universidade Nacional do México).

¹³ Casa do Brasil, Buenos Aires, Argentina, é um centro de línguas, arte e cultura, fundado em 1990. Sítio oficial: www.casado brasil.com.ar.

Felizmente, o ensino de PLE já alcança outras entidades públicas em nosso território. É o caso da UFBA que conta com um curso de graduação e pós-graduação em PLE. Do mesmo modo, a UFPE e UFPB, dentre outras, destacam-se não só pela ministração de cursos de PLE para a comunidade acadêmica que vem em programas de intercâmbio, mas também por serem respectivamente o segundo e terceiro postos de aplicação do Exame de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – CELPE- Bras.

1.1 O Ensino de Língua Estrangeira - LE e de Português Brasileiro como Língua Estrangeira – PLE

O ensino de PLE no Brasil e no exterior guia-se pelos mesmos parâmetros que se têm em relação à abordagem e metodologia no ensino de línguas estrangeiras na atualidade, não havendo *a priori* qualquer método específico desenvolvido para a aprendizagem do Português.

Almeida Filho (2005) defende que existem três dimensões de materialidade do ensino: a do planejamento após a determinação dos objetivos, a dos materiais (que se escolhem ou se produzem) e a do controle do processo mediante avaliações. Para este autor metodologia e abordagem de ensino se diferenciam exatamente por se assentarem, uma na materialidade (na fórmula de ação pedagógica), e outra no conjunto de conceitos sobre aspectos cruciais do aprender e ensinar uma nova língua (ALMEIDA FILHO, 2005).

Levando em consideração as três dimensões propostas por Almeida Filho, o material didático adotado tem uma implicação direta sobre a maneira de como abordar o ensino de uma língua estrangeira (ALMEIDA FILHO, 2005). Se o material didático utilizado prima por atividades que privilegiam a estrutura da língua, por exemplo, é provável que a relação com o ensino dessa língua paute-se nessa concepção.

A escolha ou preparação de um material didático que traduza a abordagem de linguagem e de ensino de língua do professor resultará no sucesso de suas aulas. Essa escolha nem sempre é fácil, posto que na maioria das vezes o livro didático não corresponde à abordagem a qual o professor está atrelado, o que requer do professor de línguas uma adaptação, nem sempre

confortável, do material a sua realidade pedagógica. Cabe-lhe, portanto, estabelecer em seu programa, o “material didático” adequado à sua concepção de língua e de ensino, bem como conteúdo metodológico que busque aproximar-se o máximo possível das várias realidades e vivências de cada aluno.

Do nosso ponto de vista, a postura do professor de língua portuguesa para estudantes estrangeiros deverá alicerçar-se na interação. Neste caso, entendemos interação como o processo relativo não só ao embate aluno professor, mas a construção dialógica entre professor-aluno, aluno-aluno, aluno-professor, e estes e a sociedade. Almeida Filho assim se reporta e esse processo:

[...] até a década de 70 levou-se em consideração tão somente o caráter metodológico do ensino, onde na verdade “treinava-se” (sic) os futuros professores, apresentando-se-lhes a melhor tecnologia, o melhor método e as técnicas comprovadas. [...] A aprendizagem bem-sucedida passou, então, a depender de muitos outros fatores em duas ordens e o ensino é apenas uma delas. Ele não é uma ordem menor, é verdade, mas é a porção profissionalizada das duas grandes ordens: o ensinar e o aprender. O foco dos anos noventa moveu-se gradualmente para a qualidade da relação entre os agentes da aprendizagem e do ensino (valorizando a interação, portanto). (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 61)

Segundo Sonsoles Fernández, em Proposta Curricular e Quadro Europeu Comum de Referência, algumas condições devem ser levadas em consideração para que se opere um processo de aprendizagem nos moldes da interação, no qual haja o

[...] favorecimento da interação comunicativa, ou seja, a realização de tarefas que sejam significativas para o aluno; reconhecimento do aluno como eixo de todo processo didático; atenção dada aos interesses dos alunos – tudo que se fizer na aula deverá ser de seu interesse; processo de aprendizagem – o importante não é o fim do caminho, mas o caminho em si mesmo. As dificuldades deverão ser ultrapassadas por fases, surgindo sempre novas propostas, novas tarefas; responsabilização do aluno na sua própria aprendizagem, levando-o a adquirir autonomia para poder aprender, independentemente das circunstâncias ou do lugar; transformação do papel do professor e dos alunos; reorientação de atitudes e estratégias face à aprendizagem da língua; aprender fazendo – aprende-se a falar, falando; compreensão da diversidade de interesses, de acordo com as vontades dos alunos; reconhecimentos dos chamados falsos amigos na aprendizagem de línguas próximas (FERNANDEZ, 2003, p. 83)

O processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira se dá de forma bem mais complexa do que acontece com o ensino de língua materna. A atualização de um determinado

tipo de método, bem como a escolha de um determinado material didático não nos parece ser a única perspectiva com que devamos encarar a situação. Partindo do pressuposto de que se aprende uma outra língua devido a algum tipo de necessidade ou conveniência, deve-se refletir, a princípio, qual deverá ser o papel do professor naquele ambiente de estudos que implica muito mais que um simples implemento técnico-pedagógico e lhe impõe um aprofundamento mais apurado do processo. A esse respeito, Almeida Filho ressalta:

A tarefa que se nos impõe agora é observar e descrever essa ocorrência suprametodológica mais afeitas às concepções fundantes do que é língua estrangeira, do que é aprender e ensinar LE, L2 ou L1. Isso se traduz em pesquisa centrada nos sentidos de qualidade dos processos de ensinar e aprender uma nova língua. É preciso investigar o que ocorre na sala de aula e fora dela com o intuito de aprender e ensinar línguas para compreendermos o processo complexo em que elas se constituem. Essa compreensão guiará então a prática a partir da apreensão da natureza dos processos e não por meio de variação nas ênfases dadas aos procedimentos. (ALMEIDA FILHO, 2005, p.66)

É relevante que se leve em consideração não somente o universo da sala de aula, mas também o entorno no qual o aluno se vê envolvido. Traçar o conteúdo programático a ser trabalhado de forma flexível é de fundamental importância. Um conteúdo fixo, rígido e completamente guiado pelo professor poderá causar desestímulo por parte do aluno. O ideal seria fazer um programa que contivesse um panorama geral dos pontos a serem trabalhados de forma que temas transversais pudessem ser adicionados e desenvolvidos no decorrer do curso. O livro didático, contudo, usado como único recurso ou meio para a realização desta tarefa implica o *engessamento* do processo ensino/aprendizagem.

O aluno tem necessidades que são desconhecidas pelo professor e também sente desejos de ser um elemento integrante do processo ensino-aprendizagem. Sua vivência diária e seu contato com falantes nativos, para aqueles que se encontram em processo de imersão total, lhe suscitam dúvidas e perguntas que poderiam frequentemente ser traduzidas em objetos de estudo. Uma canção ou um relato se tornam, sobremaneira, facilmente aproveitáveis para uma exposição, fixação de estruturas, discussão ou dinâmica dentro da sala de aula de língua.

Cabe ao professor perspicácia ao interagir com seus alunos no que concerne a captar o que houver de mais sutil nos seus discursos, a fim de que ele, enquanto orientador e facilitador do processo de aprendizagem, consiga implementá-lo de forma espontânea. Para tanto, Almeida Filho sugere “*uma mudança de foco que suplantaria as metodologias prescritivas de ensino*

para uma descrição e análise de abordagens para o ensino, interagindo com processos de aprendizagem” (ALMEIDA FILHO, 2005, p.67), e reafirma:

[...] haver grande complexidade nas ações de aprender e ensinar e na relação entre elas, onde os alunos têm culturas, estratégias e estilos diversos de aprender, e os professores, culturas, estratégias e estilos próprios de ensinar, vez que o aluno deve saber/julgar os sentidos de como está aprendendo para automatizar-se no aprender a aprender, bem como considerar os fatores afetivos, amplamente influentes na qualidade dos processos aprendidos. (ALMEIDA FILHO, 2005, p.67)

Esses processos de ensino e aprendizagem são conformados em moldes básicos que devem ter sempre como pressupostos, objetivos que, embora diversos em relação a um alvo, atinjam comumente o ideal de comunicação da língua-alvo. Assim sendo, espera-se que os alunos envolvidos nesse processo estejam:

[...] dispostos a se arriscarem na produção e nas interpretações, convivendo com aquilo que pareça ser vago e nebuloso, vez que eles querem se comunicar; buscando isso numa regularidade Lingüística da prática e repetição, sem medo de se exporem ao ridículo, monitorando sua própria fala e a dos outros. (ALMEIDA FILHO, 2005, p.67)

O meio ambiente utilizado pelos alunos é também questão primordial no processo de interação professor/aluno, aluno/aluno, aluno/professor, e estes com a sociedade. Tal processo deve se dar sob certas condições e essas condições, quando observadas, proporcionam melhor desempenho e o consequente aprimoramento das habilidades pretendidas pelos alunos. Sobre essas condições, Almeida Filho diz terem elas a ver com:

[...] segurança, conforto, confiança, identificação com a cultura-alvo; necessidades e/ou interesses genuínos, além das fantasias alimentadas; **materiais e atividades apropriados e percebidos como relevantes/interessantes**; a possibilidade de vivenciar intensamente, com criação/construção pessoal e coletiva na língua-alvo, as interações de qualidade que ajudam a aprendizagem/aquisição; a possibilidade de influenciar o programa de ensino, ajustando-o em vôo; a capacidade de refletir, de auto-avaliar-se e de receber a avaliação com encaminhamentos de algum avaliador confiável; planejamentos sensíveis dos conteúdos, dos processos a serem vividos e dos momentos de reflexão e (auto) avaliação previstos. (ALMEIDA FILHO, 2005, p.68) (grifo nosso)

Várias são as frustrações que um determinado aluno pode enfrentar: a permanência em um país distante, o choque cultural e a dificuldade de comunicação torna enfadonha e crítica a

vida de um estrangeiro. Não obstante estas relevantes situações, pode ainda o estrangeiro se deparar com situações de outra ordem, tal como certa confusão causada pela construção da linguagem coloquial da língua portuguesa. Tais frustrações, segundo nos evidencia Almeida Filho (2005, p.68) “[...] se apresentam como condições restritivas causadoras da perda da autoconfiança, do ânimo e indiferença”.

Do mesmo modo, um material didático que apresente atividades pouco relevantes que destoam do contexto social no qual o aprendiz se vê envolvido não favorece uma aprendizagem pautada nessa vivência intensa criada pela interação na língua-alvo.

1.2 Concepções de Linguagem

Para que se possa compreender o viés da análise do material em questão, necessário se faz que se apresente a abordagem linguística sobre a qual se assenta a visão de língua em que este trabalho se pauta. Várias foram as formas como se concebeu a linguagem através dos tempos. De todas elas abordaremos as três mais recorrentes na literatura afim, e nos decidiremos por aquela que mais nos parece se situar dentro do pensamento do nosso trabalho.

Conforme Travaglia (2002), a primeira concepção coloca a linguagem como expressão do pensamento, de modo que os pensamentos só serão bem expressos pelas pessoas se estas os organizarem bem, e isso o fazem através da linguagem, sendo esta a exteriorização do que é construído no interior da mente, ou seja, apenas uma tradução. Aqui se toma a enunciação como um ato monológico, individual, em que se prescinde do outro, tampouco se levam em conta as situações que formam o social em que a enunciação ocorre. A linguagem é, portanto, estabelecida de maneira articulada e organizada, em que esta organização do pensamento e da linguagem dependerão de regras. São estas regras que fazem o “bem” falar e escrever.

Faria (2008) diz que, nesta concepção de linguagem, o papel central é o do locutor, não importando o que acontece no circuito comunicativo, sendo assim, a linguagem passa a ser um ato monológico e individual, em que não se leva em consideração para quem, para que,

para onde para quando e como se constitui o texto que se fala/escreve. Nesta concepção, ainda conforme Faria (2008), o ensino da escrita está condicionado ao ensino da gramática que conduzirá o aprendiz ao domínio da língua escrita. Esta concepção de linguagem está relacionada à Gramática Normativa.

Travaglia (2002) aponta a segunda concepção de linguagem como aquela vista como instrumento de comunicação, um código que é o elemento objetivo para a comunicação. Aqui prevalece a noção de signos que se combinam conforme regras capazes de transmitir uma mensagem ou informações de um emissor para um receptor. Segundo Faria (2008) é necessário que esse código, que é a língua, seja dominado por seus falantes, para que a comunicação seja efetivada, de modo que este seja utilizado de forma semelhante e pré-estabelecida, justo por se tratar de uma convenção que envolve pelo menos duas pessoas, numa situação social.

A concepção de língua escrita, dentro dessa perspectiva, para Faria (2008) é a de fazer com que o aprendiz perceba a ideia para depois desenvolvê-la, trabalhando a correção da língua para enriquecer sua capacidade de expressão, tendo como modelos trabalhados a descrição, a narração e a dissertação.

Para esta maneira de ver a língua, não se considera o entorno social, do qual a fala e a escrita são fatores primordiais. Ou seja, a estrutura da língua e suas formas são o centro do processo de aprender. Isso gera algumas implicações, tendo-se uma escrita:

- a) de um único sentido, pois o sentido está nas formas colocadas no papel;
 - b) solitária, é o produtor que constroi o texto sozinho;
 - c) como exercício meramente mecânico, em que a repetição ajuda a fixar as formas;
 - d) que se apresenta sempre dentro da mesma forma, utilizando a norma padrão;
 - e) que se interessa pelo produto final;
 - f) em que as impropriedades são erros, afastamento do modelo ideal.
- (FARIA, 2008, p.119)

Esta concepção está relacionada aos estudos linguísticos de Saussure e de Chomski.

A terceira concepção de linguagem, para Travaglia (2002), propõe uma linguagem como forma ou processo de interação. Assim, para essa concepção, ao usar a língua, o sujeito não

está apenas traduzindo e exteriorizando um pensamento, ou transmitindo uma mensagem, informações ao outro; está, pois, realizando ações, agindo, atuando sobre seu interlocutor (ouvinte/leitor), sendo então um lugar de interação humana e comunicativa, na qual há a produção de efeitos de sentido entre interlocutores em uma dada situação de comunicação e em contextos sócio-histórico e ideológico. Faria (2008) enfatiza que nessa visão de linguagem, ao interagirmos, realizamos ações sobre/com/para o outro, e nessa incessante troca de experiências, através da linguagem, também nos reconhecemos nesse outro, ao passo que nos auto-reconhecemos numa relação de alteridade que implica a própria constituição do sujeito.

A concepção de escrita nesta perspectiva interacionista da linguagem reconhece essa modalidade da língua como um ato interacional entre pessoas, no qual o propósito social de que e para quem se escreve está ressaltado. *“Ao escrever, o sujeito enuncia seu pensamento, com algum propósito, para si ou para o outro.”* (FARIA, 2008, p.120).

Nessa concepção interacional da linguagem é a situação comunicativa que determina e coordena a língua, em que um contexto de produção é necessário, envolvendo, por assim dizer, dois sistemas de regras, todos eles reforçados pela convenção social, quais sejam:

- i) as regras que governam a constituição das expressões linguísticas (regras semânticas, sintáticas, morfológicas e fonológicas);
- ii) as regras que governam os padrões da interação verbal em que essas expressões linguísticas são usadas (regras pragmáticas). (FARIA, 2008, p.120)

Segundo esse tipo de pensamento sobre a linguagem, a língua será modulada de uma maneira particular e profunda, com implicações em que se tem uma escrita:

- a) de vários sentidos, pois o sentido está na interação entre autor, texto e leitor;
- b) compartilhada, produtor e leitor visual constroem o texto;
- c) como produção de sentido, efetivado pelo trabalho cognitivo baseado em hipóteses;
- d) que se apresenta de forma variada, pois vai depender da situação de interlocução;
- e) que se interessa pelo processo e não só pelo produto final;
- f) em que as impropriedades são hipóteses, elementos que mostram o percurso escolhido para a construção de sentido. (FARIA, 2008, p.120)

Das três concepções modernas de linguagem, aquela que mais se apresenta dentro dos pressupostos teóricos do CELPE- Bras é a última, ou seja, o modelo interacionista de linguagem que têm por fim aferir a língua em uso, "*como uma ação orientada para uma finalidade específica [...] que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos sociais, nos distintos momentos da história*" (PCN, 1998, p. 20).

Nesta visão, a linguagem leva em consideração as relações sociais das quais os sujeitos são parte num mínimo dialógico, em que esta se direciona para alguém e se estabelece um diálogo entre os próprios textos (BAKHITN, 1992), descartando, por fim, a língua como instrumento da comunicação que visa à explicação dos fenômenos básicos da frase, ou a língua como expressão do pensamento, em que este, produzido no interior da mente, só se exterioriza através da linguagem articuladamente organizada.

Dentro da perspectiva interacionista, em que "*qualquer escrita nasce da fonte de outras vozes*" (FARIA, 2008, p. 121), observamos a incorporação da situação interlocutiva em que, uma situação mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente, a estrutura da enunciação (BAKHITIN, 1992).

Dessa forma, a língua, na modalidade escrita deve considerar a hora da produção e recepção. Quer dizer, importa assim, saber o que, para quem e para onde se dirige, configurando-se desta forma como uma atividade:

[...] **cooperativa**, em que pelo menos dois sujeitos atuam para a construção de um sentido; **contextualizada**, situada em um espaço e em um tempo e, naturalmente, **textual**, que se concretiza em textos escritos; [...] **cognitiva**, pois, na escrita lidamos com várias tarefas mentais (ativação da memória, seleção de palavras etc. (FARIA, 2008, p.121)

1.2.1 Concepção de Língua subjacente ao Exame CELPE- Bras

O CELPE- Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) é a única certificação de proficiência em língua portuguesa brasileira para estrangeiros,

oficialmente desenvolvida e outorgada pelo Ministério da Educação em consonância com o Ministério das Relações Internacionais. Sua aplicação acontece tanto no Brasil quanto no exterior, e se dá duas vezes por ano, geralmente em abril e outubro¹⁴.

Este diploma é o único reconhecido pelo governo brasileiro, além de ser o único aceito em empresas e instituições de ensino internacionais como comprovação da competência na língua portuguesa, sendo de exigência nas universidades brasileiras para aqueles que queiram ingressar nos cursos de graduação ou programas de pós-graduação, assim como condição necessária para a revalidação de diplomas de profissionais estrangeiros que desejem trabalhar no Brasil.

O processo de implementação do CELPE- Bras

[...] teve início com a Portaria n.º 101/93 (DOU de 11/06/93), da Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação (MEC), a qual constituiu uma Comissão para "desenvolver as ações necessárias à elaboração de um teste padronizado de português para estrangeiros". Posteriormente, a Portaria Ministerial n.º 500/94 (DOU de 08/04/94) alterou e ampliou o número de membros da Comissão Técnica, determinando que a mesma teria a atribuição de concluir a padronização do teste e de assessorar a SESu nas questões relacionadas ao ensino de português para estrangeiros. [...]

A Portaria Ministerial n.º 1787/95 (DOU de 02/01/95) instituiu finalmente o CELPE- Bras, a ser conferido em dois níveis: parcial - Primeiro Certificado; pleno - Segundo Certificado. Em 1998, foram publicadas a Portaria Ministerial n.º 643 (DOU de 2/7/98) e a n.º 693 (DOU de 9/7/98), ambas alterando dispositivos da Portaria 1787/95. A primeira trata da criação da Comissão ad hoc, responsável pela correção dos exames, e, a segunda, da designação da Comissão Técnica do CELPE- Bras pela Secretaria de Educação Superior, o que se deu por intermédio da Portaria n.º 1591, de 9 de outubro de 1998. (www.portal.mec.gov.br)

O ponto inicial para a elaboração do CELPE- Bras foi outro exame de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros (EPPE) já efetivado na Universidade Estadual de Campinas. A equipe de elaboração do CELPE- Bras, por compartilhar com os pesquisadores da UNICAMP, dos mesmos pensamentos acerca da concepção de língua, baseou-se naquele exame para a eventual efetivação e elaboração do CELPE- Bras que só viria a ser aplicado pela primeira vez em 1998. (SCARAMUCCI, 2005)

¹⁴ Cf. www.portal.mec.gov.br.

O exame CELPE- Bras, por ser exigido não somente em contexto acadêmico, mas também para aqueles estrangeiros que objetivam trabalhar no Brasil, como no caso dos Conselhos de Medicina e várias empresas multinacionais, configura-se “[...] *como uma ação política mais ampla, tornando-se, portanto, um exame de alta relevância e com um maior potencial de impacto*”. (SCARAMUCCI e et all, 2009, p.04)

Embora seja um exame de grande alcance em nível nacional e internacional, o CELPE- Bras conta apenas com um Manual do Candidato e outro do Aplicador que rege, em linhas gerais, as bases linguísticas utilizadas para sua elaboração e aplicação. Discorrendo sobre a natureza do exame, o manual do candidato informa que:

O exame é de natureza comunicativa. Isso significa que não se busca aferir conhecimentos *a respeito da língua*, por meio de questões sobre a gramática e o vocabulário, mas sim a *capacidade de uso dessa língua*. A competência do candidato é, portanto, avaliada pelo seu desempenho em tarefas que se assemelham a situações que possam ocorrer na vida real. Embora não haja questões explícitas sobre gramática e vocabulário, esses elementos são importantes na elaboração de um texto (oral ou escrito) e são levados em conta na avaliação do desempenho do candidato. (BRASIL, 2006, p.03)

O CELPE- Bras, diferentemente dos demais testes de proficiência mundialmente conhecidos, não trata as habilidades linguísticas separadamente. Ao contrário,

[...] o CELPE- Bras avalia esses elementos de forma integrada, ou seja, como ocorrem em situações reais de comunicação. Em uma interação face a face, geralmente estão envolvidos a produção oral e compreensão oral. Em outras atividades podem estar em jogo três componentes, por exemplo, quando falamos ao telefone, também ouvimos ou podemos precisar anotar um recado. No exame, essa integração de componentes é obtida por meio de tarefas. (BRASIL, 2006, p.04)

O conceito de tarefa é dado dentro do próprio manual do candidato como um convite para interagir com o mundo, em que a linguagem tenha um propósito social. Ou seja, uma tarefa envolve basicamente uma *ação*, com um *propósito*, direcionada a um ou mais *interlocutores*. (BRASIL, 2006)

Para compreender o papel que essas tarefas¹⁵ assumem dentro do exame, explicaremos como está configurado o processo de avaliação do CELPE- Bras: o exame está dividido em duas partes (uma coletiva e outra individual). Ele é realizado através de quatro tarefas, na parte coletiva, e uma na parte individual. As tarefas que constam da parte coletiva visam à produção de textos escritos, dois dos quais dependem da visualização e audição de um vídeo e uma gravação respectivamente. As duas outras tarefas estão sujeitas à leitura de dois textos escritos, geralmente uma cópia autêntica de um texto dos mais diversos gêneros discursivos.

A parte individual, na qual o candidato é entrevistado por um entrevistador ao passo que é analisado por um observador, também está inserida no conceito de tarefa que reflete a teoria dos gêneros textuais (BAKHTIN 1992, MARCUSCHI, 2000). O candidato, após uma conversa que tem por fim deixá-lo mais relaxado, será apresentado a elementos provocadores¹⁶ (cartazes que contém textos extraídos de vários suportes com diversos gêneros) que serão utilizados para conduzir a conversa desde então.

É interessante perceber que a escolha desses elementos provocadores para cada candidato é feita a partir de uma criteriosa análise, operada pelos dois membros da banca examinadora, tendo em vista as respostas dadas pelos candidatos a um questionário sociocultural que eles preenchem durante inscrição no exame. Há, dessa forma, um cruzamento de dados entre as respostas apresentadas por cada candidato e os elementos provocadores produzidos pela equipe elaboradora do MEC. No entanto, nem sempre é possível coincidir fielmente, gostos e elementos.

O objetivo do CELPE- Bras é testar a habilidade de comunicação oral e escrita em Português do Brasil em uma variedade de situações do cotidiano. Por meio de um único exame, são avaliados quatro níveis de proficiência. O conceito de proficiência subjacente à elaboração do Exame CELPE- Bras vê,

[...] os objetivos de avaliação e conteúdo definidos com base nas necessidades de uso da língua-alvo. No caso do CELPE- Bras, essas necessidades incluem as habilidades exigidas para realizar estudos ou desempenhar funções de trabalho no Brasil ou no exterior, quando o uso do português se fizer necessário. Essas habilidades incluem comunicar-se em situações do dia-a-dia: ler e redigir textos, interagir oralmente ou por escrito

¹⁵ Um modelo de tarefa do Exame Celpe-Bras encontra-se no anexo 1.

¹⁶ Exemplos de Elementos Provadores estão no anexo 1.

em atividades do contexto escolar (esclarecer dúvidas com o professor, fazer provas, apresentar seminários etc.) e externas a ele (fazer relatos, fazer compras, obter informações, reclamar, ir ao médico etc.). Por ser um exame de proficiência, o CELPE- Bras não é elaborado com o objetivo de avaliar a aprendizagem em um determinado curso, mas o que esse candidato consegue fazer na língua-alvo, independentemente de *onde*, *quando* ou *como* essa língua foi adquirida. Essa aprendizagem pode ter ocorrido pela convivência com falantes dessa língua ou em situação formal de ensino. (BRASIL, 2006, p.03)

O CELPE- Bras afere a proficiência do candidato em quatro níveis: intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior. Cada um desses níveis contém descritivos que definem o liame entre um e outro. Assim,

A diferença entre os níveis espelha a qualidade do desempenho nas tarefas de compreensão e produção textual (oral e escrita) em três aspectos: *adequação ao contexto* (cumprimento do propósito de compreensão e de produção, levando em conta o gênero discursivo e o interlocutor), *adequação discursiva* (coesão e coerência) e *adequação Linguística* (uso adequado de vocabulário e de estruturas gramaticais). (BRASIL, 2006, p.5)

De modo que,

O **Certificado Intermediário** é conferido ao candidato que evidencia um domínio operacional parcial da língua portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos orais e escritos sobre assuntos limitados, em contextos conhecidos e situações do cotidiano; trata-se de alguém que usa estruturas simples da língua e vocabulário adequado a contextos conhecidos, podendo apresentar inadequações e interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s) mais frequentes em situações desconhecidas.

O **Certificado Intermediário Superior** é conferido ao candidato que preenche as características descritas no nível Intermediário. Entretanto, as inadequações e as interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s) na pronúncia e na escrita são menos frequentes do que naquele nível.

O **Certificado Avançado** é conferido ao candidato que evidencia domínio operacional amplo da língua portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos orais e escritos, de forma fluente, sobre assuntos variados em contextos conhecidos e desconhecidos. Trata-se de alguém, portanto, que usa estruturas complexas da língua e vocabulário adequado, podendo apresentar inadequações ocasionais na comunicação, especialmente em contextos desconhecidos. O candidato que obtém este certificado tem condições de interagir com desenvoltura nas mais variadas situações que exigem domínio da língua-alvo.

O **Certificado Avançado Superior** é conferido ao candidato que preenche todos os requisitos do nível Avançado; porém, as inadequações na produção escrita e oral são menos frequentes do que naquele nível. (BRASIL, 2006, p.5)

É neste entendimento de habilidade linguística, avaliada pelo desempenho de tarefas semelhantes a situações que possam ocorrer na vida real, em que não se busca maestria completa numa dada língua estrangeira por parte de falantes não-nativos, mas sim, que procura usar a língua de forma adequada para desempenhar ações no mundo, que se baseia a visão de linguagem em que o CELPE-Bras foi efetivado.

Com base na visão de linguagem do CELPE- Bras que entende a proficiência numa língua como o uso desta para desempenhar ações no mundo através de tarefas que levam em conta o contexto, o propósito e o(s) interlocutor(es) envolvido(s) na interação, compreendemos essa abordagem em consonância com a teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin (1992) que traduz o uso da língua como o ato de realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor), de modo que cada discurso ou gênero discursivo procede de alguém e se dirige para alguém, constituindo assim o produto da interação entre interlocutores, em que a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam a estrutura da enunciação.

Um fator importante que se apresenta dentro da proposta do CELPE- Bras é o de efeito retroativo. Embora o conceito do termo cunhado a partir das palavras *washback* e *backwash* em inglês seja controvertido nessa língua, o que se tem compreendido no Brasil

[...] é que a ação no passado (retro), relativa à avaliação que ocorre no final do processo da aprendizagem parece ser mais enfatizada, além de não se observar a conotação negativa¹⁷ nem efeitos colaterais discutidas dentro da terminologia inglesa. (SCARAMUCCI, 2004, p.205).

Visto assim, o exame CELPE- Bras não pretende apenas aferir níveis de proficiência da língua portuguesa nem conferir certificação para que se legalizem certas situações vividas por estrangeiros no Brasil, como é o caso de se cursar uma graduação em universidade brasileira. Muito além disso, o exame CELPE- Bras tem como objetivo primeiro

[...] oferecer aos professores de Português LE, a partir da explicitação da fundamentação teórica do exame CELPE- Bras e de seus princípios norteadores, subsídios teórico-didáticos que lhes permitam preparar melhor seus alunos para o exame e, conseqüentemente, potencializar as chances de efeito retroativo benéfico ou positivo do exame no ensino de Português

¹⁷ Scaramucci (2004) esclarece que essa é uma discussão complexa por envolver julgamento de valor. O efeito retroativo positivo tem sido associado com efeito intencional (aquele desejado quando o exame é implementado) e efeito retroativo negativo com o não intencional.

LE/L2 no Brasil e no exterior. A crença de que sem cursos preparatórios específicos — aqueles que transformam a sala de aula em espaço para treinamento de exames passados — não é possível uma boa preparação é compartilhada por muitos professores e alunos, apesar de muitos pesquisadores considerarem esse tipo de preparação uma espécie de efeito retroativo negativo (SCARAMUCCI, 2004, p.221).

É nesta perspectiva que trabalharemos tanto a noção de ensino-aprendizagem quanto a de produção de material didático de PLE. Quer dizer, tomando por base o que preconiza as bases linguísticas que deram lugar ao CELPE- Bras, buscando observar se realmente esses efeitos ou impactos se fazem sentir dentro das novas perspectivas de ensino e de elaboração de material para PLE.

O que o CELPE- Bras tenta fazer, na verdade, é criar um parâmetro que viabilize o processo de ensino-aprendizagem de PLE no Brasil e no Exterior, assim como fez o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas na Europa, como veremos a seguir.

1.2.2 A concepção de língua no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas

O Quadro Europeu Comum de Referência foi criado a partir de conceitos que são muito relevantes para o contexto Europeu, tanto de língua como de cultura, sem mensurar o lado político. Mas, o que é este documento?

O Quadro Europeu Comum de Referência fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na *Europa*. Descreve exhaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os *conhecimentos* e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua. O Quadro Europeu Comum de Referência define, ainda, os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida. (QECR 2001, p. 19)

Dessa forma, podemos observar que o QECR “[...] *é um documento oficial criado pelo Conselho Europeu através do Conselho de Ministros que objetiva uma adoção comum na área da cultura*” (QECR, 2001, p. 20). Foram, então, criados pelo Conselho de Cooperação

Cultural alguns princípios fundamentais que sustentassem a União Europeia no tocante às línguas vivas. Assim, aquele conselho definiu que,

[...] o rico patrimônio que representa a diversidade Linguística e cultural na Europa constitui uma valiosa fonte comum que convém proteger e desenvolver, sendo necessários esforços consideráveis no domínio da educação, de modo a que essa diversidade, em vez de ser um obstáculo à comunicação, se torne numa fonte de enriquecimento e de compreensão recíprocos;

[...] apenas através de um melhor conhecimento das línguas vivas europeias se conseguirá facilitar a comunicação e a interação entre Europeus de línguas maternas diferentes, por forma a promover a mobilidade, o conhecimento e a cooperação recíprocas na Europa e a eliminar os preconceitos e a discriminação;

[...] os Estados-membros, ao adotarem ou desenvolverem uma política nacional no domínio do ensino e da aprendizagem das línguas vivas, poderiam atingir uma maior concertação (*sic*) a nível europeu, graças a acordos adequados que visem uma cooperação e uma coordenação constantes das suas políticas. (QECR 2001, p. 20)

Assim, percebemos que as intenções do quadro estão dentro de um cenário que vai além do linguístico. Pois, é esta necessidade de mobilidade, interação entre os povos dos países membros que promoverão o conhecimento e a cooperação recíproca tanto no campo linguístico como no econômico e social. A União Europeia nasce da necessidade de equilíbrio, e isso significa força. Sobre isso, assim se intitula a própria comunidade:

A União Europeia (UE) é uma família de países democráticos europeus, com um projeto comum de paz e prosperidade. Não se trata de um Estado que pretende substituir Estados existentes, mas vai além de qualquer outra organização internacional. A UE é, neste aspecto, única. Os Estados Membros criaram instituições comuns a que delegam parte da sua soberania por forma a que as decisões sobre questões específicas de interesse comum possam ser tomadas democraticamente a nível europeu¹⁸.

Vista como essa família que quer crescer unida, então sim, faz sentido que haja, não uma língua única, mas uma unidade linguística em sentido bem mais amplo. Para isso, as 23 línguas¹⁹ que fazem parte da União Europeia gozam do prestígio de se multicompletarem, no

¹⁸ Cf. www.europa.eu

¹⁹ alemão, búlgaro, checo, dinamarquês, eslovaco, esloveno, espanhol, estoniano, finlandês, francês, grego, húngaro, inglês, italiano, irlandês, letão, lituano, maltês, holandês, polonês, português, romeno e sueco

sentido de que uma não sobrepujará a outra, senão conviverão em conjunto. Desta forma, a Europa se define como

[...] um continente com muitas tradições e línguas diferentes, mas também com valores comuns. A UE defende estes valores. Reforça a cooperação entre os povos da Europa, promovendo a unidade ao mesmo tempo que preserva a diversidade e garante que as decisões sejam tomadas tão perto quanto possível dos cidadãos. No mundo cada vez mais interdependente do século XXI, será cada vez mais necessário que os cidadãos europeus cooperem com os povos de outros países num espírito de curiosidade, tolerância e solidariedade²⁰.

Essa multiplicidade de povos, culturas e línguas exige medidas oficiais para que se estabeleça a harmonia, já que

A União Europeia (UE) tem 27 Estados-Membros e 23 línguas oficiais. Cada Estado-Membro, quando adere à União, decide a língua ou línguas que pretende declarar como línguas oficiais da UE. Assim, a União Europeia utiliza as línguas escolhidas pelos próprios governos nacionais dos seus cidadãos, em vez de uma única língua ou de algumas da sua própria escolha e que muitas pessoas na União poderiam não compreender²¹.

O Quadro Europeu Comum de Referência se adéqua bem às necessidades das sociedades europeias, visto que se trata de países vizinhos cujas fronteiras são adentradas em algumas horas, o comércio é realizado com facilidade, e o turismo bem como o estudo torna-se muito mais acessível.

É claro que a *urgência* de se falar em outro idioma que não o seu nativo seja imperiosa na Europa. É dentro desse contexto que o QECR pretende, a partir de um modelo de ensino de idiomas compartilhado entre os países membros da União Europeia, assegurar uma comunicabilidade mínima real e viva através de,

[...] capacidades para o uso dessas mesmas línguas, de modo a permitir-lhes satisfazer as suas necessidades comunicativas e especialmente:

- 1.1. lidar com situações da vida quotidiana noutro país e ajudar os estrangeiros residentes no seu próprio país a fazerem o mesmo;
- 1.2. trocar informações e ideias com jovens e adultos, falantes de uma outra língua e comunicar aos outros pensamentos e sentimentos;
- 1.3. adquirir um conhecimento mais vasto e mais profundo sobre o modo de vida e a mentalidade de outros povos, assim como sobre o seu património cultural. (QECR 2001, p. 21)

²⁰ Cf. www.europa.eu.

²¹ Cf. www.europa.eu.

E ainda, preparar todos os Europeus para “[...] os desafios da enorme mobilidade internacional e de uma cooperação mais próxima não só nos domínios da educação, cultura e ciência, mas também nos domínios do comércio e da indústria (QECR, 2001, p.22).

A economia europeia depende dessa unidade para se manter como potência econômica e culturalmente rica. A língua será as várias pontes construídas entre esses vários povos. Nada mais razoável do que se tentar uniformizar como se darão os níveis de proficiência daquelas gentes.

Esse contexto sócio cultural europeu exige assim um conceito de proficiência que já destoa dos conceitos clássicos da perfeição linguística, em que se almejava o máximo de semelhança entre o falante não-nativo e o nativo. E é esse tipo de proficiência que será buscado por essa sociedade tão linguisticamente marcada pela heterogeneidade. O QECR é preciso quando versa sobre isto:

Deste ponto de vista, a finalidade do estudo das línguas modificou-se profundamente. Não se trata já de alcançar 'mestria' em uma, duas ou mesmo em três línguas (cada uma colocada no seu lugar), tendo como modelo final o “falante nativo ideal”. Em vez disso, a finalidade passa a ser o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades Linguísticas. Isto implica, evidentemente, que a oferta das línguas em instituições de ensino deva ser diversificada e que os estudantes possam ter oportunidade de desenvolver uma competência plurilíngue. (QECR 2001, p. 24)

Temos, assim, um novo olhar sobre competência e proficiência linguística que devem fazer com que novos conceitos e discussões a esse respeito emirjam para o cenário da Linguística e Linguística Aplicada ao ensino de línguas.

Neste sentido, para esse novo olhar estendido sobre a proficiência, o Quadro Europeu Comum de Referência trabalha com uma abordagem orientada para a ação que leva também em consideração “[...] os recursos cognitivos, afetivos, volitivos e o conjunto das capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como ator social.” (QECR, 2001, p. 29), de tal sorte que o modo como se vê a aprendizagem e o ensino de línguas pode ser descrito da seguinte maneira:

O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as ações realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como atores sociais,

desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem atividades linguísticas que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. Para tal, ativam as estratégias que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das tarefas a realizar. O controlo destas ações pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências. (QECR, 2001, p. 29).

O modelo de ensino e aprendizagem observada no QECR centra-se nos conceitos de competência comunicativa realizada através de atividades linguísticas que se desenvolvem dentro de determinados contextos linguísticos definidos em temas que pertencem a certos domínios, devidamente efetivados a partir de estratégias conduzidas por tarefas que, desempenhadas nesses processos, levam à concretização ou fortalecimento de suas competências.

Por competência, de maneira geral, o QECR entende o conjunto de capacidades (específicas ou não) que permitam a um indivíduo realizar ações linguísticas ou não através de processos linguísticos. (QECR, 2001).

O processo linguístico refere-se à cadeia de acontecimentos implicados na produção de textos orais e escritos. Desta feita, o processo linguístico é perpassado pela estratégia, linha de ação organizada e regulada pelo indivíduo, que realizará tarefas a partir de uma finalidade considerada como necessária para ele, realizando-a como o cumprimento de uma obrigação ou realização de um determinado objetivo em um dado contexto. (QECR, 2001).

Para termos uma noção mais clara do que significam esses níveis de competência linguística, de uma maneira global, dentro do QECR, assim é definido o que se é esperado de um aprendiz de uma língua estrangeira dentro do contexto europeu.

Nível A1 – utilizador elementar: É capaz de compreender e usar expressões familiares e cotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam a satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante. (QECR, 2001, p.49)

Nível A2 – utilizador elementar: É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas. (QECR, 2001, p.49)

Nível B1 – utilizador independente: É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto. (QECR, 2001, p.49)

Ao se analisar os níveis de proficiência estabelecidos pelo QECR, deve-se levar em conta que o processo de aprendizagem de uma língua é contínuo e individual. Ou seja, um falante de uma língua (nativo ou não-nativo) não tem nunca as mesmas competências, nem as desenvolve da mesma maneira que outro. Se por um lado, a tentativa de enquadrar as diferentes competências dentro de ‘níveis’ de proficiência se configura como um procedimento de certo modo arbitrário, por outro, se mostra como procedimento facilitador para o processo de elaboração de programas, de exames, de material didático etc.

Para atingir esse objetivo de análise de proficiência de uma língua, o QECR também opera a partir do conceito de tarefas, visto serem estas uma característica da vida cotidiana. Vê, pois a execução de uma tarefa como uma ação que ativa determinadas competências linguísticas, em dados domínios, para atingir certas finalidades (QECR, 2001).

A comunicação e a aprendizagem envolvem a realização de tarefas que não são unicamente linguísticas, mesmo se implicam atividades linguísticas e fazem apelo à competência comunicativa do sujeito. Dado que não são nem rotineiras nem automatizadas, estas tarefas exigem, por parte do sujeito, o uso de estratégias na comunicação e na aprendizagem. Na medida em que a sua realização envolve atividades linguísticas, estas tarefas requerem o processamento (pela recepção, produção, interação, mediação) de textos orais e escritos. (QECR, 2001, p.37)

Para este marco teórico, as tarefas pedagógicas ou de sala de aula envolvem os aprendizes numa comunicação mais real, relevante e com resultados que podem ser verificados

posteriormente. O enfoque, neste caso, recai sobre o resultado da execução das tarefas, sendo o resultado o centro do processo.

Aqui também sentimos o efeito da teoria dos gêneros, refletindo sobre a proposta do QECR em relação à língua. Conforme aponta Scheuwly (1994), a escolha do gênero se faz em função da situação, numa relação de meio-fim, que é a estrutura de base da atividade mediada, sendo o gênero visto como um instrumento que permite a produção e a compreensão dos textos. Contudo, para este teórico é o meio o enfoque da realização de tarefas.

1.2.3 O Ensino-aprendizagem da Escrita hoje: gêneros textuais e interacionismo

Percebemos que tanto o exame CELPE- Bras quanto o QECR partem da premissa de que a aquisição ou aprendizagem de uma língua se dá através de um processo de interação, em que se tem pelo menos dois sujeitos envolvidos em um ato de comunicação, na qual a língua cumpre uma função maior do que a exteriorização ou tradução do pensamento; ao contrário ela transmite informações ao outro, agindo sobre ele na forma de ações entre este emissor e o seu interlocutor. (BAKHTIN, 1992).

Nessas ações usamos a língua para conseguir o que queremos, argumentar sobre fatos, tirar uma dúvida, fazer uma simples pergunta para obter uma resposta, questionar o mundo e as pessoas que nos rodeiam. Assim, muito mais que ser o veículo do nosso pensamento e um mero aparelho da comunicação, a língua tem o poder de se inserir mutuamente entre quem emite uma mensagem e aquele que a recebe, de forma que um sujeito desse ato de comunicação não poderá prescindir do seu interlocutor, sem que a mecânica da comunicação se perca, uma vez que é no outro que nos reconhecemos, ao mesmo tempo, como nós mesmos e como o próprio outro, surgindo daí nossa visão de individualidade ou alteridade. A língua implica, portanto, a constituição do próprio sujeito.

A exposição do aprendiz a ocorrências situacionais que o envolva de forma tal que este se sinta envolvido pelo idioma aprendido deverá fazer com que este aprendiz adquira a língua com mais ou menos facilidade, mais ou menos emoção, coisa que contribuirá para seu

desempenho dentro ou fora de um contexto escolar regular (KRASHEN, 1982). De forma que, apresentados aos mais diversos gêneros discursivos, os aprendizes se sentirão mais confiantes na elaboração de seus textos orais e/ou escritos, pois saberão para quem elaboram a sua fala/escrita.

É a variedade textual a que os aprendizes estarão expostos, assim como o convívio com a sociedade que o rodeia, que lhes darão o suporte teórico para a elaboração de seus intertextos.

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam, dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as **condições específicas** e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu **estilo verbal**, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, sobretudo, por sua **construção composicional**. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominados gêneros de discurso. (BAKHTIN, 1992, p.279).

Para Kleiman, isso leva a

[...] uma prática social que remete a outros textos e a outras leituras. Ou seja, ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização [...]. (KLEIMAN, 1995, p.10)

Os aprendizes de PLE são atravessados no dia-a-dia pela vivência dos gêneros. A observação da aquisição destes gêneros, como a fala espontânea (conversação), por exemplo, não pode ser relegada a um segundo plano. No entanto, os gêneros formais serão mais salientados devido à exigência que se lhes é feita para a devida efetivação da competência linguística escrita nas tarefas a serem examinadas. Também, serão eles os mais evidenciados em sala de aula, uma vez que se trata de um traço metodológico mais concreto quando da elaboração de materiais pedagógicos. Neste sentido, Schneuwly e Dolz (2004) salientam que:

[...] os gêneros formais públicos constituem as formas de linguagem que apresentam restrições impostas do exterior e implicam, paradoxalmente, um controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento para dominá-las. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 175)

Segundo Marcuschi (2001), os gêneros não são entidades naturais, mas artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano. Um gênero, para o autor, pode não ter uma determinada propriedade e ainda continuar sendo aquele gênero. Ele ainda compara a noção de língua com a noção de gênero textual, pois ambas se constituem como ações sócio-discursivas que representam o mundo do usuário e realizam-se (tanto a língua quanto o gênero) historicamente, constituindo a realidade. Seguindo esta visão interacionista, o que se assume na noção de cultura dentro do âmbito do CELPE- Bras é:

No que se refere à questão cultural, entende-se por cultura as experiências de mundo e práticas compartilhadas pelos membros de uma comunidade. Os indivíduos agem em contexto e, como tal, são influenciados por sua própria biografia, ou seja, pelo contexto social e histórico no qual estão inseridos. Cultura não é vista aqui como uma lista de fatos, autores ou datas importantes, mas como vários processos culturais inter-relacionados, tais como formas de interagir em diversas situações e contextos, atribuição de valores, representações de si próprio e do outro, modos de relacionar a interação e a organização cotidiana com sistemas e processos culturais mais amplos. Cultura não é algo acabado, mas co-construído nas práticas cotidianas de uma comunidade. Levar em conta a cultura brasileira no exame CELPE- Bras significa, portanto, estar sensibilizado para outros pontos de vista sobre o mundo, considerando-se a situação da interação oral e/ou escrita. (BRASIL, 2006, p.04)

A escrita é um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais (BEAUGRANDE, 1997). A este respeito Faria (2009) nos diz:

Este ato pressupõe alguns elementos constitutivos do ato de expressar-se que configuram a escrita como uma atividade **cooperativa**, em que há, pelo menos dois sujeitos atuando para a construção de um sentido; **contextualizada**, situada em um espaço e em um tempo e, naturalmente, **textual**, que se concretiza em textos escritos; **cognitiva**, já que ao escrevermos ativamos várias tarefas mentais, como a memória e a seleção de palavras. (FARIA, 2008, 121)

Ao escrever elegemos um interlocutor, e o fazemos com um determinado propósito. Ninguém escreve sem ter uma intenção ou um objetivo. Tampouco se usa uma linguagem desconexa em que a incompletude reina. Não dirigimos um bilhete ao reitor de uma universidade se queremos requerer-lhe um benefício, pois correríamos o risco de não ter nosso pedido aceito. Não escrevemos para nada dizer, e quando o fazemos com o fim de esclarecer algo, tentamos suprir o nada com o máximo de informação que caiba dentro daquela situação que queremos abordar.

Marcuschi (2008) afirma que diante de alguns posicionamentos da Linguística de Texto, pode-se dizer que um texto, como uma unidade comunicativa, obedecerá a um conjunto de critérios de textualização, já que ele não é um conjunto aleatório de frases, nem uma sequência de qualquer ordem.

Assim, quando produzimos um texto sempre tentamos direcioná-lo para um determinado interlocutor, de maneira coesa e coerente, a fim de que este, imbricado na situação comunicativa seja capaz de depreender a informação que lhe é transmitida, aceitando-o como texto por que é capaz, também, de relacioná-lo com outros textos de que já teve conhecimento anteriormente.

Para que um texto cumpra sua funcionabilidade de forma completa, Beaugrande & Dressler (1981) afirmam que ele deve apresentar certos mecanismos de textualidade. São sete:

- Coesão refere-se à maneira de como os elementos da superfície do texto estão encadeados, de forma a interligar as suas várias ideias. Esta nova visão de coesão (BEAUGRANDE & DRESSLER, 1981) sugere muito mais o simples elenco de conectivos antes usados como única base para se compor a coesão textual. Sabemos que há elementos internos que podem não emergir à superfície do texto que garantem, também, sua coesão.
- Coerência Textual é o modo como os componentes do universo textual, ou seja, os conceitos e as relações subjacentes ao texto de superfície são mutuamente acessíveis e relevantes entre si, entrando numa configuração veiculadora de sentido.
- A intencionalidade está, em primeiro plano, intrinsecamente relacionada com o autor do texto, uma vez que este, dessa se apropria para direcionar sua ação discursiva. No entanto, dependerá do seu interlocutor-leitor e sua visão de mundo que é, geralmente, propiciada pelos demais textos de com os quais este teve envolvimento.
- Intertextualidade para Marcuschi (2008), todos os textos, em certa medida, dialogam entre si. Assim, o texto que escrevemos estará sempre eivado de ideias advindas de outros textos e/ou experiências as quais o indivíduo estiver sujeito. Esta

intertextualidade pode se dar na forma, quando o texto-base serve como modelo para o estilo, gênero, por exemplo, ou no conteúdo, quando é o próprio conteúdo do texto-base que é retomado.

- A situacionalidade é o mecanismo pelo qual relacionamos o evento textual com a situação social, cultural ou de entorno no qual ele ocorre. Esse mecanismo está diretamente ligado à relação de interpretação do texto através do seu contexto interpretativo, ou seja, um contexto mais imediato, como também ao próprio contexto sócio-político-cultural em que a interação está inserida.
- A informatividade, embora pareça óbvio, tem a ver com o grau de expectativa ou a sua falta, de conhecimento ou desconhecimento e mesmo de incerteza do texto oferecido. Costa Val (2002) sugere que quanto mais previsível for o texto, menos informativo será para determinado usuário, porque acrescentará pouco às informações que o interlocutor-leitor já tinha. Beaugrande & Dressler (1981) entendem que essa informatividade deveria ser utilizada em um grau mediano em que se levasse em conta a função dos usuários e da situação em que o texto ocorre.
- A aceitabilidade é um critério centrado no receptor do texto, que o recebe como uma configuração aceitável, tendo-o como coerente e coeso, ou seja, interpretável e significativo.

Tomado assim, para a produção de um texto escrito deverão estar, portanto, implicados os critérios de textualidade mencionados. Para Beaugrande & Dressler (1981, p.20) estes critérios de produção perpassam alguns aspectos que consideram não somente a língua, mas também a cognição e o processamento, ademais que a sociedade.

Neste caso, a coesão e a coerência estão intimamente ligadas ao texto, enquadrando o seu aspecto puramente linguístico; a intencionalidade e a aceitabilidade estão estreitamente vinculados ao aspecto psicológico de quem escreve e de quem recebe o texto, caracterizando então o aspecto cognitivo da linguagem humana; a informatividade sugere o aspecto computacional, enfatizando o aspecto de processamento; a situacionalidade e a intertextualidade salientam o aspecto sociodiscursivo, ressaltando a sociedade neste aspecto (MARCUSCHI, 2008).

É observando esses princípios que compreendemos a importância de comportá-los dentro dos materiais propostos para o ensino de português como língua estrangeira. Ou seja, a observância de que o material adotado para uma aula de PLE rege-se segundo essas orientações, no que toca à escrita, é necessária, uma vez que, para o aluno firmar-se bem na habilidade de escrever ele precisa saber o que vai escrever, para quem vai escrever, em que situação nasce a necessidade dessa escrita, se haverá comunicabilidade para quem receberá essa escrita em face de um texto coeso e coerente, e, especialmente se essa escrita lhe é relevante do ponto de vista da pessoalidade.

É a partir dessas observações que passaremos a discorrer sobre esse elemento de fundamental importância hoje no ensino de idiomas: o livro didático.

CAPÍTULO II

O LIVRO DIDÁTICO NO CENÁRIO DE PLE

Muitos estudiosos e pesquisadores têm ressaltado a função central que o livro didático tem acumulado ao longo dos últimos anos dentro do contexto escolar, a ponto de ele conduzir todo o processo de ensino-aprendizagem, reduzindo o papel do professor ao de mero intermediário entre o autor do livro didático e os aprendizes.

Neste capítulo, nos propomos a traçar um breve panorama do papel desempenhado pelo Livro Didático no âmbito do ensino de línguas estrangeiras, especialmente aquele destinado ao trabalho de Português como Língua Estrangeira. Em seguida, esboçaremos a relação existente entre os pressupostos teóricos nos quais se baseiam o CELPE-Bras e o Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas e o Livro Didático de PLE.

2.1 Panorama Geral do Livro Didático no Ensino de Língua Estrangeira

O ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras remonta muitos séculos, não importando qual tenha sido sua finalidade, se diplomacia, economia, sociedade, comércio, exército etc., o correto é que desde as mais remotas civilizações temos notícias do estudo de outras línguas por uma dada sociedade.

Dessa forma, o estudo de idiomas estrangeiros pode retroceder ao Império Romano que se dedicou ao estudo da língua grega, dado era o prestígio da cultura helênica àquela época. Mais tarde, com a difusão do Império Romano, o latim passou a ter *status* de língua mundial.

O ensino do latim, durante muitos séculos, ditou as formas metodológicas de ensino de idiomas no mundo inteiro; ensino esse que se baseava numa abordagem que primava pela memorização das letras, palavras, frases, recitando oralmente as declinações dos casos. Foi assim, após o apogeu do latim que se deu com o ensino-aprendizagem das chamadas línguas

vivas ou modernas. Os métodos seguiram muito de perto o que se fez com o ensino das línguas clássicas.

Não diferente do ensino, a produção de material didático para essas primeiras trilhas percorridas no ensino de idiomas também seguia uma ação metodológica baseada no bilinguismo, em que a prática de vocabulário e da conversação era enfatizada a partir de técnicas de memorização e repetição, sendo todo o processo realizado em língua materna.

É baseada nessa tradição do ensino do latim clássico que a produção de livros destinados ao ensino de idiomas surge. Cada um contribuindo para o desenvolvimento e aprimoramento das abordagens que acompanhavam. Cada abordagem concorreu para o melhoramento do ensino de idiomas no mundo inteiro, desde a abordagem da Gramática e tradução, abordagem que deu a guinada no ensino de idiomas, até o que temos de mais moderno no ensino de línguas hoje.

Percebemos que o livro didático, de maneira geral, seguiu o rumo do que se implantava quanto ao ensino de línguas. Ou seja, dependendo da abordagem metodológica utilizada, o material didático buscava estar fiel ao que se defendia em relação à filosofia do ensino sob aquela abordagem.

No Brasil, entre as várias mudanças de políticas linguísticas desde a época da colônia até a república, temos notícias de que os primeiros livros didáticos eram importados, e de que a produção de livros nacionais, especialmente aqueles destinados ao ensino das línguas modernas como o Francês e o Inglês, seguiram as abordagens adotadas em cada período do ensino de línguas no nosso país.

Assim foi com a abordagem tradicional que se deteve no ensino baseado na gramática e tradução cujo objetivo era ensinar sobre a língua; também com a abordagem ou metodologia direta que acreditava no contato direto com a língua estrangeira como sendo o mais importante fator do aprendizado, enfocando mais o vocabulário que a comunicação; da mesma forma com a abordagem audiolingual, na qual um estímulo e uma resposta, segundo a teoria comportamental, eram as bases para que a língua, um conjunto de hábitos, fosse adquirida; com a abordagem audiovisual, na qual há uma mescla que vai desde a metodologia direta até a comunicativa, em que se empregaram técnicas de concepções comportamentais

até técnicas de base pragmática; com a abordagem comunicativa, em que o ensino de idiomas centrou-se mais na língua como processo de eventos comunicativos, considerando a motivação uma questão importante, não importando que metodologia estivesse sendo usada, sendo necessário o engajamento do aluno no ato de aprender, do qual ele também é responsável.

É dentro desse contexto de ensino de idiomas que nos deparamos com o livro didático para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua ou língua estrangeira, que é, inicialmente, produzido fora do Brasil. Hoje em dia, no nosso território, embora haja produção de livros didáticos destinados ao ensino de Português Língua Estrangeira, o número ainda não é muito representativo. Adiante, examinaremos acerca da evolução e produção do material didático destinado ao ensino de PLE.

2.2 Panorama Geral do Livro Didático no ensino de PLE

Um dos primeiros livros didáticos destinado ao ensino de língua portuguesa para estrangeiros data dos anos 60 e foi resultado de uma equipe binacional de americanos e brasileiros reunida na Universidade do Texas, Estados Unidos, que refletia sobre quais questões de ordem estrutural e lexical incluir. Esta equipe foi a responsável por elaborar o manuscrito de *Modern Portuguese*, um audacioso projeto subsidiado pela *Modern Language Association of America* (MATOS, 1997).

Até então, do que se tem notícia, a maioria das aulas ministradas, no Brasil, de português para estrangeiros era feita a partir de material didático elaborado no exterior, especialmente nos Estados Unidos, a exemplo do *Spoken Brazilian Portuguese*, editado pelo *Foreign Service Institute* de Washington, DC que foi utilizado como ferramenta de trabalho nas aulas de língua portuguesa para estrangeiros ministradas em Recife – PE (MATOS, 1997).

Desta forma, percebemos que até bem pouco tempo a elaboração de material didático reservado ao ensino de língua portuguesa, variante brasileira, para estrangeiros estava restrita a países e autores estrangeiros, como foi o caso de nos anos 50 ter-se usado um livro, de base

estruturalista, editado pelo *American Council of Learned Societies* para as Forças Armadas americanas, de autoria do ítalo-americano Vincenzo Cioffari, que viveu no Brasil como Adido Naval do Rio de Janeiro, e aprendeu português nos Estados Unidos (MATOS, 1997).

Desde aí, temos conhecimento de que, embora em pequena escala, vários outros livros didáticos destinados ao ensino de língua portuguesa brasileira para estrangeiros foram editados e comercializados, com por exemplo:

- ABREU, M.I.; RAMEH, C. **Português Contemporâneo**, v. 1. 1972;
- MAGRO, H.S.; DePAULA, P. **Português: Conversação e Gramática**. 1981;
- LAROCCA, M.N.; et al. **Aprendendo o Português do Brasil**: um curso para estrangeiros. 1998;
- LIMA, E.E.O.F.; et al. **Falar...Ler...Escrever...Um livro para estrangeiros**. 1999;
- FLORISSI, S.; et al **Bem-Vindo! A Língua Portuguesa no Mundo da Comunicação**. 2000;
- LIMA, E.E.O.F. et al **Avenida Brasil**: Curso básico de Português para Estrangeiros, v. 2. 2004.

No mercado brasileiro de hoje podemos encontrar vários livros didáticos de PLE editados. Estes livros baseiam suas estratégias de ensino desde as mais recentes vertentes de ensino de LE até àquelas mais remotas. No geral, um livro de PLE tenta sutilmente abranger, dentro da norma padrão, as variedades do Português Brasileiro, evidenciando, de forma incipiente, as variadas formas de comunicabilidade das diversas comunidades brasileiras.

Parece-nos que, a princípio, os livros brasileiros seguem os padrões dos livros didáticos internacionais que se destinam ao ensino de uma LE, especialmente aqueles usados para o ensino de inglês LE. Ou seja, a maior parte desses manuais didáticos trazem suas unidades de estudo divididas por temáticas, cada uma com atividades relacionadas às quatro destrezas linguísticas, quer dizer, compreensão auditiva, fala, leitura e escrita. Todavia, deteremos a nossa análise no que tange à escrita nesses livros. Para isso, tomaremos como exemplo o livro: *Novo Avenida Brasil 1: curso básico de português para estrangeiros*, recentemente reeditado pela Editora Pedagógica e Universitária de São Paulo, das autoras Lima, Rohrmann, Ishihara, Iunes e Bergweiler. A nossa proposta é justamente analisar as atividades de escrita do livro em tela a partir da concepção de linguagem do ponto de vista do CELPE- Bras e do

QECR. Para isso, verificaremos, na sequência, as relações existentes entre o livro analisado e os marcos teóricos em que se basearam suas autoras.

2.3 O Livro Didático de PLE e sua relação com o CELPE-Bras e com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas

Como foi explicado no capítulo I, o CELPE- Bras não é apenas uma certificação outorgada pelo órgão máximo de Educação no Brasil. Antes de ser este instrumento que viabiliza e legaliza tanto o trabalho quanto o estudo de muitos estrangeiros dentro e fora do Brasil, a efetivação deste exame teve como escopo a reorganização do Ensino de PLE no Brasil e no exterior. Sua elaboração e execução se deveram a uma equipe de linguistas cujo propósito foi estabelecer e criar parâmetros para o ensino de PLE. Mas, por quê? O ensino de PLE, como o de muitas outras línguas estrangeiras, estava, ainda, vinculado a metodologias arcaicas que consistiam em ensinar, basicamente, gramática ou frases feitas.

A proposta do CELPE- Bras era, exatamente, viabilizar um ensino de PLE que tivesse como mola propulsora a língua portuguesa viva, como realmente ela se mostra; o ensino de uma LE pautado na vivência dos fatos linguísticos. Uma língua viva que respondesse às necessidades básicas de um falante do Português como LE ou L2. Uma língua situacional, que contasse com o maior número possível de situações que nossa língua pudesse recobrir.

O Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas, nem um pouco distante do propósito do CELPE- Bras, também tem em vista fornecer uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais etc., na Europa. (QECR, 2001).

Parece-nos, pelo que ficou exposto no capítulo I, que ambos os referenciais teóricos pautam-se em um ensino de LE baseado na teoria dos gêneros discursivos, que entende

[...] a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social (MARCUSCHI 2008, p. 151).

É a partir de um novo olhar sobre a proficiência numa língua, em que não se procura a maestria ou a perfeição do falante nativo, tomando por base o aprendizado de LE a partir da elaboração de tarefas que conjugam todas as habilidades linguísticas (escuta, fala, leitura e escrita) num só ato de comunicação que os dois marcos teóricos (CELPE- Bras e QEQR) se emparelham.

Desta feita, tendo como pressuposto o Exame CELPE- Bras, o que deveríamos observar através do seu efeito retroativo (SCARAMUCCI, 2004) era uma tendência de ensino conforme os parâmetros usados na elaboração deste exame. Da mesma forma, era de esperar-se que a produção de material didático de PLE seguisse o mesmo modelo de ensino, quer dizer, aquele baseado na aplicação de tarefas que usam as habilidades de forma integrada e visa a formar um aprendiz autônomo e eficiente no uso da língua. Contudo, a análise que segue mostrará que, embora se explicita que os autores do livro em apreço adotem, além das diretrizes do Quadro Europeu Comum de Referência para o ensino de línguas, os parâmetros-guia do CELPE- Bras, concluiremos que tudo está muito aquém do que se pretende. No capítulo que segue mostraremos o caminho que nos levou a chegar a essa conclusão.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

Para demonstrar o que nos propusemos estudar, adotamos como passo metodológico o seguinte percurso:

Nossa pesquisa é um estudo bibliográfico que adotará como escopo principal a análise do material didático pedagógico Novo Avenida Brasil 1, editado pela Editora Pedagógica e Universitária de São Paulo, no ano de 2008. As atividades de escrita deste material serão o alvo primeiro de nossa avaliação.

3.1 O porquê da escolha da análise de um livro didático.

Sabemos que a confecção de material didático-pedagógico para o ensino do Português como segunda língua ou língua estrangeira arrasta-se a longas datas desde os anos 50 (MATOS, 1997). Desde então, com o avanço dos estudos linguísticos, a produção de livros didáticos destinados a esse fim nunca deu trégua e a busca pela excelência é sempre questão primeira nas edições atuais, passando desde as propostas estruturalistas mais formais até as abordagens comunicativas mais recentes.

Não importa qual tenha sido a época, o livro didático de PLE sempre esteve presente, cumprindo seu papel de facilitador da aprendizagem. Daí nunca esquecermos sua grande importância dentro do ensino-aprendizagem de idiomas.

Compreendemos, contudo, que o livro didático cumpre apenas uma parte no processo de aprender. A outra parte está dividida entre alunos e mestres que compõem o ato de aprender e ensinar. A sala de aula não deve ser vista como o único meio-ambiente em que o aprendiz estará inserido. Pelo contrário, ela configura-se como um ambiente artificial, e o que se tece dentro de uma sala de aula é, geralmente, encarado como um processo virtual do que realmente acontece em nossas vidas.

Da mesma forma, o livro didático, por melhor que tenha sido a intenção de quem o produziu, nunca cobrirá ou abrangerá todas as áreas, tampouco todos os níveis de conhecimentos que deverão compor o repertório de cada aprendente. Tão somente tenta o livro didático suprir em seu pouco espaço, o todo que deve ser empreendido quando se tenta, por exemplo, aprender uma língua estrangeira. A intenção de, em suas poucas folhas, repaginar todo um mundo de aprendizado de uma vida rendeu e rende, todos os dias, as mais diversas críticas à sua função dentro das escolas.

3.2 O porquê da escolha do livro Novo Avenida Brasil 1.

A escolha da análise de um livro didático destinado ao ensino de PLE não é única. Todavia, desta feita, um motivo especial nos chamou a atenção no livro Novo Avenida Brasil 1. Recebemos uma cópia de cortesia desse livro quando de um Congresso acontecido na UFF²², Niterói – RJ, em 2008, ano de sua publicação. Livro novo demanda curiosidade, e começamos a folheá-lo desde a sua apresentação. O fato curioso foi o de, em sua apresentação, o livro trazer uma referência clara à intenção de se aproximar dos parâmetros do Quadro Europeu Comum de Referência para o Ensino de Línguas:

Para colocar nosso material mais próximo das diretrizes do Quadro Europeu Comum de Referência (Common European Framework of Reference for Languages), decidimos reparti-lo em três níveis, correspondentes a A1 (Volume 1), A2 (Volume 2) e B1+ (Volume 3). (LIMA, 2008, p. III)

Nossa curiosidade fez-nos querer saber mais a respeito do uso desse parâmetro teórico na produção desse material brasileiro, e, numa busca no sítio da Internet da editora do livro em tela, percebemos um acréscimo ao que se tinha em sua apresentação impressa. No sítio da rede internacional se lia o seguinte:

O Novo Avenida Brasil agora tem 3 volumes, leva o aluno principiante a atingir os níveis A1, A2 e B1, estabelecidos pelo Quadro Europeu Comum

²² Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ. O VI Encontro de Português Língua Estrangeira do Rio de Janeiro – Língua e Cultura: itinerários contemporâneos, promovido pela UFRJ, UFF e PUC-Rio, aconteceu entre 08 e 10 de setembro de 2008.

de Referência para Línguas e os parâmetros do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – CELPE- Bras.²³

Foram essas duas asserções a respeito do uso desses dois marcos teóricos utilizados como suporte para a produção do livro Novo Avenida Brasil 1 que ensejou a pesquisa que ora se apresenta.

A partir da observação do livro, detectamos que as atividades de escrita como produção textual eram bem poucas, e, na maioria das vezes, resumiam-se a questões de cunho estrutural em nível frasal, sem as inserir em um contexto que expusesse o aprendiz à língua de maneira natural.

Não foi o estilo estrutural das atividades de tons mecânicos que nos chamou mais a atenção, já que o livro deixa claro, também em sua apresentação, que ainda “*opta por um método comunicativo-estrutural*” (LIMA, 2008, p.III). Mas, foi a escassez de tarefas de escrita que contribuíssem, dentro da nova perspectiva dos gêneros textuais (MARCHUSCHI, 2008), para levar o aprendiz a um nível de comunicabilidade condizente com o que prediz, pelo menos, o CELPE- Bras. Já que desde o início despertou-nos curiosidade do porquê da adoção do Quadro Europeu para nortear a elaboração de material didático de PLE, posto que a produção mais ou menos recente de trabalhos que se voltam para a natureza e para a exaustiva descrição do português brasileiro (consubstanciada nas diretrizes do CELPE- Bras) deveria ser, segundo pensamos, a principal base linguística de estruturação do referido material.

A pesquisa se dá, portanto, em duas partes: a primeira que visa a analisar os pressupostos teóricos em que se assentam as bases de elaboração tanto do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, assim como as bases para a elaboração do Exame de Proficiência em Língua Portuguesa do Brasil para Estrangeiros, vislumbrando tanto em um quanto em outro, questões de cunho não somente linguístico, mas também político-linguístico. A segunda, a que chamamos de parte prática, visa à análise de atividades na esfera da escrita no livro Novo Avenida Brasil 1, procurando estabelecer os pontos comuns tanto do QEER, quanto do Celpe-BRAS.

²³ Cf. sítio eletrônico da editora (www.epu.com.br)

Como o livro está dividido em duas partes, a primeira que se refere ao livro-texto e a segunda ao caderno de atividades, buscamos dentro da análise correlacionar as unidades do livro-texto com aquelas do caderno de atividades a fim de verificar se há realmente um uso nestas atividades escritas no que se refere, por exemplo, ao processo de aquisição da língua escrita que toma as teorias dos gêneros textuais, princípios de textualidade (coesão, coerência, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade), interação, motivação etc como necessárias ao processo de assimilação e aprendizagem da língua escrita, além de fomentarmos a discussão político-linguística da relação entre os parâmetros do Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas e os pressupostos teóricos para a elaboração do CELPE- Brás.

Por fim, considerando essas atividades então desenvolvidas no livro em tela, ressaltaremos como as mesmas atividades poderiam contemplar a visão de língua viabilizada pelos efeitos retroativos benéficos do CELPE- Bras, bem como recomendaremos a elaboração de um documento oficial, por parte do governo brasileiro, que aprecie e valorize o instrumento utilizado para aferir a proficiência de estrangeiros, editado pelo MEC – o CELPE- Bras – para que a partir deste se tenha, em solo nacional, um aparelho que oriente e guie tanto professores de PLE como elaboradores de testagem e material didático destinado ao ensino-aprendizagem de Português do Brasil para estrangeiros.

3.3 Descrevendo o Livro Novo Avenida Brasil 1 ²⁴ – curso básico de português para estrangeiros

O livro escolhido para análise foi o NOVO AVENIDA BRASIL 1 – curso básico de português para estrangeiros, re-editado pela Editora Pedagógica e Universitária LTDA de São Paulo, no ano de 2008.

O livro está destinado a um público adolescente e adulto, e seus autores afirmam que o método utilizado é essencialmente comunicativo, mas, em determinado passo da lição, as aquisições gramaticais são organizadas e explicitadas, optando, por assim dizer por um

²⁴ A partir deste ponto do trabalho, usaremos a sigla NB1 para nos referirmos ao Novo Avenida Brasil 1.

método que resolveram chamar de comunicativo-estrutural. Assim, o objetivo do livro é, a partir das experiências pessoais dos alunos, levá-los a envolver-se no processo de ensino-aprendizagem, enquanto lhes é assegurada a compreensão e o domínio da estrutura da língua, tão necessários aos alunos adultos. Da mesma forma, o livro assegura informações culturais sobre o Brasil, sua gente e seus costumes, estimulando a reflexão intercultural, de modo que, ao tempo em que o aluno adquire instrumentos para a comunicação, também encontra elementos para melhor compreender o Brasil e os brasileiros (LIMA, 2008).

São cinco os autores de *Novo Avenida Brasil 1*: Emma Eberlein O. F. Lima, mestre em Letras pela USP. Professora de PLE em São Paulo, diretora dos cursos da Polyglot e autora de outros livros didáticos de PLE; Lutz Rohrmann, coordenador de projetos de livros didáticos e coautor de vários livros didáticos de Alemão e Português para estrangeiros; Tokiko Ishihara é pós-doutora em Linguística pela Universidade de Paris X e professora do Departamento de Letras Modernas da USP; Samira Abirad Iunes é doutora em língua e literatura francesa pela USP, professora do Departamento de Letras Modernas da USP e autora de vários livros didáticos de PLE; Cristián González Bergweiler é professor de Português e Alemão para estrangeiros.

O livro, que contém 138 páginas, é composto de livro-texto e caderno de atividades, das quais, 58 páginas totalizam o número de páginas da primeira parte e 77 da segunda. O livro-texto está dividido em 06 (seis) lições, cada uma com um eixo temático, que correspondem a 06 (seis) lições no caderno de atividades. Além das lições regulares, o livro conta ainda com duas lições de revisão (uma ao término do livro-texto após a sexta lição e outra após o término da sexta lição do caderno de atividades). Após essa segunda lição de revisão há também vários exercícios de fonética os quais os alunos poderão fazê-los com a ajuda do CD²⁵ (páginas 103 a 107). Um apêndice gramatical é apresentado logo após esses exercícios de fonética, contendo regras gramaticais básicas acerca da língua portuguesa, inclusive com tabelas de conjugações verbais e listas de preposições (páginas 108 a 114). Seguindo o apêndice gramatical, encontramos as transcrições de todos os textos gravados no CD (páginas 115 a 122). Na sequência vemos, da página 123 a 128, as soluções para as atividades apresentadas tanto no livro-texto quanto no caderno de atividades. Por fim, um índice alfabético remissivo (que vai da página 129 a 137) leva o usuário do *Novo Avenida Brasil 1* a

²⁵ Há um CD incluso no NAB1 com as gravações de todos os áudios. Vale ressaltar que os diálogos não são autênticos..

encontrar todas as palavras contidas nos diálogos, exercícios, textos e explicações gramaticais tanto do livro-texto como do caderno de exercícios. A última página do livro (138) se reserva aos créditos das fotografias que são exibidas em todo o livro.

CAPÍTULO IV

A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA ESCRITA NO NOVO AVENIDA BRASIL 1 – DADOS DE UMA ANÁLISE

Neste capítulo, nossa proposta é, justamente, verificar se as atividades de escrita contidas no livro em epígrafe consubstanciam o aporte teórico ora apresentado, observando, e, inevitavelmente, sugerindo atividades de escrita que estejam conforme as diretrizes do CELPE-Bras e do QECR.

Inicialmente, relembremos a menção feita em seu texto de apresentação, assinado pelos seus autores do livro *Novo Avenida Brasil 1* que diz tentar se aproximar *mais* do Quadro Europeu Comum de Referência, e que para tanto decidem-se reparti-lo em três níveis, correspondentes a A1²⁶ (Volume 1), A2²⁷ (Volume 2) 3 B1²⁸ (Volume 3). (LIMA, 2008).

No mesmo sentido, numa pesquisa feita no sítio eletrônico da Editora Pedagógica Universitária, encontramos o destaque de que O Novo Avenida Brasil agora em 3 volumes, leva o aluno principiante a atingir os níveis A1, A2 e B1, estabelecidos pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas e os parâmetros do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – CELPE–Bras*²⁹.

Gera-se, portanto, a partir dessas duas afirmações, a expectativa de que o livro Novo Avenida Brasil 1 reflita, especialmente nas atividades de escrita (foco de nosso estudo), as concepções de linguagem que servem de base para esses dois marcos teóricos (CELPE- Bras e QECR). Ambos os marcos parecem se igualar nos conceitos de língua em que estão embasados, nos quais é a capacidade comunicativa do aprendiz o maior alvo a ser atingido, deixando de fora as velhas questões sobre o aprender acerca da língua.

O livro está dividido em 06 lições que têm temas variados e ligados ao dia a dia. Presume-se até aí certa comunicabilidade. No entanto, em relação à escrita, esta fica adstrita a exercícios

²⁶ A1 utilizador elementar (iniciação)

²⁷ A2 utilizador elementar (elementar)

²⁸ B1 utilizador independente (limiar)

²⁹ Cf. www.epu.com.br.

de repetição, imitação e substituição. É dada grande ênfase ao vocabulário em cada unidade. Os exercícios relativos a este vocabulário também ficam no campo da repetição e substituição.

Notamos, contudo, que se procurou dar certa importância à variedade de gêneros, porém, nunca retomados a cada atividade e desconexos, na maioria das vezes dos temas de cada unidade. O gênero carta foi o mais trabalhado, desde a primeira unidade até a última. Arriscamo-nos a dizer que o aluno sairá bom redator de cartas, em suas mais variadas formas e suportes.

Sabemos que nenhum livro didático se presta a cumprir todas as exigências as quais demandam um sistema de ensino perfeito. Tampouco haverá tal sistema, partindo do pressuposto de que a escola, embora tente, não é mais do que um modelo do real. Mesmo assim, cremos ser possível, dentro desse modelo imaginário do real, fazer com que as situações de atividades propostas sejam desempenhadas de modo a levar o aprendiz mais perto de sua realidade e assim, talvez, fazê-lo sentir-se menos frustrado, incentivando-o a escrever com um propósito e um receptor, no mínimo, uma vez que

Escrever constitui, então, um modo de interação social entre as pessoas. Quem escreve, escreve sabendo para que e para quem está escrevendo, isto é, tem sempre uma finalidade e um interlocutor, ainda que esta escrita destine-se a si mesmo. (SILVA & DE MELO 2006, p. 30).

Escrever nunca foi uma tarefa simplória. Pelo contrário, exige do autor certo preparo e antecedência para que seu escrito saia a contento. BRONCKART (1999) elabora, pelo menos, quatro elementos julgados importantes para a realização de um texto. A esses elementos, que o autor resolveu chamá-los de conjuntos de parâmetros, delimitam-se os seguintes: o lugar da produção, o momento da produção, o emissor e o receptor.

Outrossim, o gênero escolhido para ser trabalhado deve ser da familiaridade do aluno. O professor, aqui, deverá lembrar-se que os mundos dos dois são, às vezes, muito distantes. E, esperar do aluno um texto que se aproxime do seu próprio é querer exigir que todos tenham vivido sob o mesmo grau de letramento. (BAZERMAN, 2006)

Como será demonstrado logo adiante, em nossa avaliação, de *Novo Avenida Brasil 1*, não encontramos satisfeitas nenhum dos requisitos acima apresentados. As atividades não seguem uma sequência desde o início que culmine em uma produção escrita final.

Marcuschi sugere um aspecto importante que é a criação de situações com contextos que permitam reproduzir em grandes linhas e no detalhe a situação concreta de produção textual, incluindo sua circulação, ou seja, com atenção para o processo de relação entre produtores e receptores (MARCUSCHI, 2001).

Com isso, não acreditamos que o livro didático *Novo Avenida Brasil 1* siga ou obedeça, seja aos parâmetros de elaboração do CELPE- Bras conforme deixa explícito no seu sítio da Internet, tampouco se acerca do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas. Estes dois modelos, não obstante firmados a partir de objetivos sócio-político-econômico e cultural bem distintos, se servem do linguístico de forma muito semelhante, ao que nos parece.

Analisando o livro *Novo Avenida Brasil 1* seguimos o seguinte esquema: analisamos cada lição do livro e nos debruçamos sobre as atividades de escrita, alvo deste estudo. Embora sejam as atividades de escrita o nosso foco primeiro, não deixaremos de passar por todos os itens de cada lição, visto que para a concretização de algumas dessas atividades, outras como atividades de áudio, leitura etc. são necessárias.

Dentro de um levantamento prévio das unidades trabalhadas no livro analisado encontramos as seguintes atividades que enfocam a escrita:

Lição 1: exercícios em nível frasal, para completar com verbos “ser e estar” e verbos de comando (uso do imperativo), escrever onde você mora e trabalha*, entrevista com as frases do exercício anterior, completar uma ficha de recado de hotel e por último escrever números por extenso.

Lição 2: exercícios tipo completar frases, agenda, lacunas com pronomes e respostas a perguntas em nível de frase, fazer frases com ir + infinitivo.

Lição 3: preencher lacunas com pronomes possessivos, completar com verbo “gostar”, completar texto com verbo “ser ou estar” e completar com verbo querer.

Lição 4: preencher ficha de reserva de hotel, exercícios de completar direções, completar com verbos. Escrever sobre uma possível viagem, especificando onde vai ficar e quanto tempo.

Lição 5: exercícios de completar com verbos, conjugação de verbos, lista de comparação entre três veículos (criar frases), lista de campo semântico.

Lição 6: completar com palavras e ideias retiradas de um texto, escrever frases do presente para o passado, exercícios com verbos (conjugação de irregulares), completar com pronomes, exercícios de substituição com pronomes, atividade com música.

Lição de Revisão 1: escrever pequeno diálogo sobre duas pessoas que se encontram num barzinho, escrever diálogo a partir de frases soltas dadas.

Como o livro está dividido em duas partes, livro-texto e caderno de atividades, e, como temos por objetivo verificar se há uma relação entre os tópicos e gêneros apresentados em cada unidade e a consequente produção textual, seja no livro-texto seja no caderno de atividades, apresentamos, em seguida, a relação das atividades de escrita encontradas no caderno de atividades:

Lição 1: exercícios de completar com palavras, completar diálogos (com palavras), responder a perguntas (conjugação verbal), escrever sobre pessoas, escrever dados pessoais, preencher fichas com dados pessoais, preencher cartão de identificação, escrever números por extenso de forma isolada.

Lição 2: completar com dias da semana tabela de atividades, escrever frases completas com as formas do exercício anterior, escrever as horas completas e fazer perguntas com as horas, dar respostas a frases soltas, responder perguntas referentes a um dado texto, completar com demonstrativos, completar com verbos irregulares, completar com verbos irregulares, ações da semana para completar, escrever uma carta respondendo a um convite*.

Lição 3: completar com verbos, escrever frases, escrever um convite*, escrever frases soltas, escrever frases soltas com verbos irregulares, preencher texto com verbos e vocabulário estudado, escrever um texto sobre você mesmo usando um modelo dado*.

Lição 4: completar diálogo, completar texto de uma carta com palavras soltas, completar diálogo, completar frases usando os possessivos, usando verbos irregulares, escrever frases soltas usando o comparativo (mais), escrever frases, a partir de uma figura, no presente contínuo, escrever frase sobre o relato de uma família passou férias em uma casa e depois sobre outra família que se hospedou num hotel*, escrever perguntas sobre localização, dar respostas inferidas de um texto.

Lição 5: completar frases com verbos, diálogos, completar diálogo baseado no texto de um e-mail, completar com comparativo, responde a uma carta*, escrever frases referentes ao “dia da mudança”, corrigir frases “erradas” baseadas no texto “João de Barro”.

Lição 6: completar frases com expressões idiomáticas, responde à pergunta “o que as pessoas estão fazendo?”, usando o aspecto contínuo, completar com o passado, completar com o passado e presente, usar pronomes pessoais, completar frases com verbos mais pronomes, escrever opostos.

Lição de Revisão 2: não há proposta para exercícios de escrita.

Resumindo em alguns números, temos.

Tabela 1

ATIVIDADES DE ESCRITA DE PRODUÇÃO DE TEXTO	
Livro-texto Novo Avenida Brasil 1	0 ³⁰
Caderno de Atividades do NAB 1	08

Sendo que,

Tabela 2

ATIVIDADES DE ESCRITA DE PRODUÇÃO DE TEXTO	
Preenchimento de Formulário	02

³⁰ Nenhuma atividade, do ponto de vista da escrita constante neste trabalho, em que concebemos atividade de produção textual como aquela realizada a partir de um planejamento que considera o ato de interação entre os participantes do circuito comunicativo, no qual se espera que o produtor do texto o faça com uma finalidade, para um interlocutor etc., conforme os princípios de textualidade já aventados nas partes anteriores desse trabalho.

Cartas/Convites	03
Biografia	01
Texto descritivo sobre família	02

O levantamento prévio será pormenorizado no capítulo seguinte, em que cada lição será observada a partir dos pressupostos nos quais o livro se diz assentar, razão pela qual o tom prescritivo não pôde deixar de aparecer.

4.2 Um olhar sobre as atividades de escrita:

A partir deste momento, passaremos à análise pormenorizada de cada atividade de escrita de todas as lições do livro Novo Avenida Brasil 1, levando em conta também as demais atividades (leitura, compreensão oral, por exemplo), que servem de base para algumas produções de escrita.

Analisando:

A **Lição 1** tem como tema “primeiro contato, nomes, nacionalidade, endereço, profissão e números até cem. O enfoque comunicativo é cumprimentar; pedir e dar informações pessoais; soletrar; despedir-se; comunicar-se em sala de aulas. O conteúdo linguístico apresentado para esta unidade é: verbos – ser, -ar; substantivos: masculino, feminino; pronomes pessoais e possessivos (seu, sua); preposições: em + artigo.

A primeira parte da unidade analisada traz exercícios orais que levam o aprendiz a falar e escrever desde formas de cumprimento até sua profissão e nacionalidade; os exercícios de escritas estão restritos à forma estrutural de sentenças que, embora ligadas à temática, não situam, nem direcionam, seja fala, seja escrita para qualquer interlocutor que seja, principalmente as de escrita, vez que as atividades orais poderão ser realizadas em pares ou em grupos.

A1 Como é seu nome?

2

- Bom-dia.
- Bom-dia.
- Como é seu nome?
- Meu nome é Charles.

A2 Como se escreve?

3

- E como o senhor se chama?
- Eu me chamo Peter Watzlawik.
- Como?
- Peter Watzlawik.
- Como se escreve o seu sobrenome?
- W-A-T-Z-L-A-W-I-K. E a senhora, como se chama?
- ...

Meu nome é

Como é o seu nome?

Fig. 01: Pág. 02 do Livro-texto NAB 1 – Exercícios A1 e A2.

Atividades do tipo “preencher formulários com dados pessoais” aparecem. Uma primeira (B2 pág. 03) que tem mais a intenção de se usar verbos de terminação –AR de forma correta, do que realmente transmitir uma mensagem de maneira comunicativa e com um objetivo a alguém.

B2 Verbos regulares em -ar

Eu	trabalhar
Você/Ele/Ela	trabalha
Nós	trabalhamos
Vocês/Eles/Elas	trabalham

Outros verbos em -ar:

chamar-se	falar	estudar
morar	completar	andar
começar	perguntar	voar

Complete com os verbos falar, trabalhar, morar, chamar-se.

Ela Mônica Ribeiro.
..... em Belo Horizonte.
..... na Fiat.
..... inglês.

Eles Gilberto e Maria.
..... em Belém.
..... no Hotel Sagres.
..... francês e alemão.

Eu me.....

Fig. 02: Pág. 03 do Livro-texto do NAB 1 – Exercício B2.

As demais atividades (B2, B3, C) se dão no nível da frase em que a forma está em primeiro lugar e a comunicabilidade (situação, propósito, interlocutor) são relegadas a segundo plano.

Nesta unidade aparece um texto que faz menção à banda de rock “Sepultura”. Apesar de não haver nenhuma indicação, supomos se tratar de um texto veiculado em um jornal que visa a anunciar a nova formação da banda, e seu sucesso na primeira temporada de shows.

D1 Gente



A banda brasileira Sepultura voltou a Brasília, depois de 5 anos de silêncio.

No Festival Porão do Rock, a banda mostrou sua nova formação, que inclui o baterista Jean Dolabela, substituto de Igor Cavallera. Além dele, Derrick Green (voz), Andreas Kisser (guitarra) e Paulo Jr. (baixo) formam o grupo de roqueiros.

O Show, sucesso total, foi a atração máxima do Festival.

1. Leia o texto, observe a foto e relacione.

a) Jean Dolabela	[]	Andreas Kisser
b) Festival	[]	Cantor
c) Guitarra	[]	Igor Cavallera
d) 5 anos	[]	sem shows
e) Derrick Green	[]	porão do Rock 2007

2. Como se fala em sua língua?

a) roqueiro	
b) sucesso	
c) grupo ou banda	
d) atração	

Fig. 03: Pág. 05 do Livro-texto do NAB 1 – Exercício D1.

Na sequência uma atividade de escrita que tem como foco o preenchimento de um recado de uma recepção de um hotel é apresentada. A partir de um exercício de escuta (gravação) o aluno terá de preencher dados de um hóspede, bem como o recado a ele enviado. Essa é uma das poucas atividades de escrita que visa à produção textual.

D2 No telefone

Ouç a gravação e preencha o bilhete.

Hotel Bristol, bom-dia?



O senhor Müller está?



R E C A D O

Hotel Bristol, ____/____/____ Horário: _____

Para o Sr.(a): Müller

O Sr.(ã): _____

☐ telefonou	☐ esteve no hotel
☐ vai ligar novamente	☐ deixou recado
☐ ligue para _____	

Recado: _____

Mensagem recebida por: _____

cinco 5

Fig. 04: Pág. 05 do Livro de Atividades do NAB 1 – Exercício D2.

No entanto, não existe nenhuma atividade anterior que traga o aprendiz até esta situação. Pelo contrário, a tarefa imediatamente anterior a essa é uma reportagem de um jornal, contando um pouco da nova vida da banda “Sepultura”. Se a pretensão dos autores é trazer certa variedade

de gêneros à tona, falta, assim, como fazer isso de uma maneira lógica e coerente. Relacionando o que se tem na lição 1 do livro-texto com o que propõe a série Novo Avenida Brasil 1, ou seja, de integrar as atividades e livro em um só conjunto, fizemos as seguintes observações:

A proposta para as atividades escritas na lição 1 se dá no mesmo caminho que as do livro-texto, quer dizer, atividades que são baseadas na forma, sem considerar um contexto, uma intenção, uma situação, um interlocutor. Inclusive a atividade do tipo *Escreva sobre você mesmo*, geralmente indicada para ser escrita no caderno do aluno, fica sempre no nível da frase, sem concatenações de ideias, ignorando os elementos de coesão e coerência.

Em especial, o exercício D1 traz o preenchimento de um formulário, assunto também apresentado no livro-texto, com dados pessoais do aluno.

D1 7 Dados pessoais
1. Preencha a ficha com seus dados pessoais.

FEDERAÇÃO DE
HOTÉIS, RESTAURANTES, BARES E
SIMILARES DO ESTADO DE SÃO PAULO
FHOESP

GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA
MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO DA INDÚSTRIA E DO COMÉRCIO
EMBRATUR
EMPRESA BRASILEIRA DE TURISMO

01 NOME COMPLETO - FULL NAME

02 PROFISSÃO - OCCUPATION

03 NACIONALIDADE - NATIONALITY

04 IDADE - AGE

05 SEXO - SEX

06 DOCUMENTO DE IDENTIDADE - TRAVEL DOCUMENT

07 RESIDÊNCIA PERMANENTE - PERMANENT ADDRESS

08 ÚLTIMA PROCEDÊNCIA - ARRIVING FROM (CIDADE - PAÍS - CITY - COUNTRY)

09 PRÓXIMO DESTINO - NEXT DESTINATION (CIDADE - PAÍS - CITY - COUNTRY)

10 MOTIVO DA VIAGEM - PURPOSE OF TRIP

11 MEIO DE TRANSPORTE - ARRIVING BY

12 ASSINATURA DO HÓSPED - GUEST'S SIGNATURE

13 ENTRADA

14 SAÍDA

15 ACOMPANHANTES

16 UH N

17 FNRH

18 REGISTRO

19 PARA USO DA EMBRATUR

CÓDIGO PAÍS

CÓDIGO PROF

CÓDIGO PROCED

CÓDIGO DESTINO

PLEASE USE BALL POINT AND BLOCK LETTERS

64 sessenta e quatro

Fig. 05: Pág. 64 do Livro de Atividades do NAB 1 – Exercício D1.

No entanto, novamente não há uma explicitação do porquê do preenchimento, em que situação tal atitude é requerida, para quem está sendo encaminhado este documento etc.. Na sequência há uma pequena nota biográfica sobre um senhor “John Robert Murray” da qual os

alunos deverão inferir alguns dados como nome, data de nascimento, nacionalidade, estado civil etc.

 **2. Leia o texto e preencha a ficha.**

 © Agência Brasil.

John Robert Murray, correspondente do New York Times, trabalha no Palácio da Alvorada, em Brasília. Ele nasceu em Nova York, em 21 de setembro de 1960. Fez o curso de Comunicações na Universidade da Califórnia, em Berkeley. De 1985 até 1993, trabalhou no Washington Post. Depois, passou a trabalhar no New York Times. Ele mora no Brasil há 5 anos. Ele fala bem português; mas escreve suas notícias em inglês. É casado e tem dois filhos. Ele joga tênis, faz caminhadas regularmente e gosta de música popular americana e brasileira.

Nome:
 Idade: Data de nascimento:
 Nacionalidade:
 Estado civil: Profissão:
 Local de trabalho:
 Residência permanente (cidade):
 Línguas que fala:
 Hobby:

Fig. 06: Pág. 65 do Caderno de Atividades do NAB 1 – Exercício D1.

Aqui também, não existe um propósito, uma contextualização da situação etc.

Por fim no exercício D2, após a audição de um texto gravado de uma rádio, o aluno deverá preencher um cartão de identificação de um senhor “Clark”, seguindo o mesmo mecanismo usado no exercício anterior.


42

D2 8
Jornal da Tarde

1. Ouça o diálogo.

O sr. Clark	C	E
a) é inglês.	☐	☐
b) mora na Inglaterra.	☐	☐
c) trabalha na Universidade.	☐	☐
d) trabalha com turistas.	☐	☐



2. Preencha o cartão de identificação do sr. Clark.

Nome:

(sobrenome)

(nome)

Nacionalidade:

Residência atual:

Trabalho anterior:

Trabalho atual:

Trabalho no Brasil:

sessenta e cinco

65

Fig. 07: Pág. 65 do Caderno de Atividades do NAB 1 – Exercício D1.

Em seguida, o texto Gravado no CD, NAB 1 para a execução desta atividade:

- 13 horas na rádio Pirata. E agora nossa entrevista do dia. Hoje estamos falando com o doutor John Clark da empresa Safári Ecológico Mundial. Doutor Clark...
- Pode me chamar de John.
- John. Você pode responder algumas perguntas para nossos ouvintes?
- Claro.
- Você é americano?
- Não, não. Sou inglês.
- Você mora onde na Inglaterra?
- Olha, para dizer a verdade, eu nunca morei na Inglaterra. Nasci e fui criado no Brasil. Fiz faculdade nos Estados Unidos e agora moro no Kênia, na África.
- O que você é?
- Sou professor universitário, mas não trabalho mais na universidade.
- O que você faz?
- Eu organizo safáris para turistas, no Kênia.

- Pode me chamar de John.

- John. Você pode responder algumas perguntas para nossos ouvintes?

- Claro.

- Você é americano?

- Não, não. Sou inglês.

- Você mora onde na Inglaterra?

- Olha, para dizer a verdade, eu nunca morei na Inglaterra. Nasci e fui criado no Brasil. Fiz faculdade nos Estados Unidos e agora moro no Kênia, na África.

- O que você é?

- Sou professor universitário, mas não trabalho mais na universidade.

- O que você faz?

- *Eu organizo safáris para turistas, no Kênia.*

- *E o que você está fazendo no Brasil no momento?*
- *Olha, nós somos especialistas em turismo ecológico e queremos, junto com algumas empresas brasileiras, organizar um programa de turismo ecológico no Brasil.*
- *E você acha que tem um mercado para isso?*
- *Nós temos certeza.*
- *Mas você não tem medo de que este tipo de turismo vá agravar ainda mais os problemas ambientais do nosso país?*³¹

Como ficou verificado, as atividades de escrita do livro-texto têm certo relacionamento com aquelas do caderno de atividade. No entanto, não refletem umas nas outras no sentido de seguirem a mesma lógica de realização como pudemos observar o caso da atividade D1 da banda “Sepultura”, contrapondo-se à atividade D2 de preenchimento de um recado de um hotel, ao mesmo tempo em que se contrapõem às atividades do caderno que lidam basicamente com o preenchimento de formulários e inferência de dados a partir de textos dados.

Não se pode esquecer, todavia, que no livro texto se tenta trazer uma atividade do tipo *Escreva sobre você mesmo* a qual deveria induzir o aluno-aprendiz a produzir um texto que o identificara. Um texto que o identificara não como se faz oralmente quando alguém se apresenta em um grupo do tipo “alcoólicos anônimos” (embora neste caso ainda haja um objetivo muito mais profícuo), mas que fosse um texto que o levasse mais próximo de uma situação real, como quando escrevemos uma carta de apresentação à uma empresa para pleitearmos uma vaga, ou mesmo quando escrevemos as famosas cartas a “pen-pals” (amigos de correspondência). Para que e, conseqüentemente, para quem estas frases serão encaminhadas se torna um mistério na vida do aprendiz.

A **Lição 2** do livro-texto tem como tema encontros com outras pessoas, atividades de lazer e horários. O objeto da comunicação focado é propor alguma coisa; convidar; perguntar as horas; comunicar-se em sala de aula. São conteúdos linguísticos verbos: ir, poder, ter; futuro imediato; pronomes demonstrativos.

³¹ O texto trata-se do áudio da faixa 42 do CD que está transcrito na parte “Textos gravados”, no final do NAB1.

Do mesmo modo que a lição 1, esta lição 2 inicia-se com diálogos e preenchimentos com frases feitas. A sequência dos exercícios que têm a escrita como base seguem o mesmos propósitos da lição 1, ou seja, exercícios de ordem estrutural que visam mais à forma do que à comunicabilidade.

Um espaço deve ser reservado para a atividade A4 e A5 que lidam com horas respectivamente. Este último, porém, dá a chance de o aluno-aprendiz criar uma agenda com suas atividades para a semana. Entretanto, o propósito, a situação e o interlocutor são outra vez esquecidos.

A4 A que horas?

15

- Vamos tomar um cafezinho e conversar um pouco?
- A que horas?
- Às duas e meia mais ou menos, depois da reunião.
- Tudo bem.

A5 Você pode ...?

16

- Você pode ir ao banco?
- A que horas?
- Às quatro.
- Não posso. Tenho aula de Português das três e meia às quatro e meia.

atividades		
dentista	reunião	aula de
trabalhar	cinema	banco

Preencha sua agenda ao lado e fale com seus/suas colegas.

AGENDA

segunda

terça

quarta

quinta

sexta

sábado

domingo

nove **9**

Fig. 08: Pág. 09 do Livro-texto do NAB 1 – Exercícios A4 e A5.

Exercícios para escrever no caderno do aluno são em número de três, e todos com o intuito de fazer frases descontextualizadas em que a forma é, outra vez, o maior alvo. Outro caso é o dos exercícios C1 e C2; eles são exercícios de áudio, e levam os alunos a se comunicarem com o intuito de aprenderem a fazer convites.

C2 Convite para um fim de semana

18

- Este fim de semana estou livre. Podemos ir à praia sexta-feira de tarde.
- Eu só estou livre no sábado de manhã.
- Então, vamos sair no sábado cedinho, assim chegamos bem cedo também.

Faça diálogos usando estes elementos.

fim de semana
sexta-feira
sábado
domingo

de manhã
de tarde
de noite
bem cedo

(não) estar livre
(não) poder

fazer compras
fazer piquenique
viajar para ...
trabalhar




@ Agência Brasil

Fig. 09: Pág. 12 do Livro-texto do NAB 1 – Exercício C2.

Na sequência, no exercício D1, temos vários anúncios de jornais sobre serviços oferecidos de entretenimento desde teatro até restaurantes. Outra vez temos outro gênero trazido à tona. No entanto, o que veremos é que esse gênero não será retomado adiante na parte do caderno de atividades e tampouco atividades de escrita foram aqui sugeridas.

D1 Sugestões para o fim de semana

Examine esses anúncios e identifique o tipo de serviço que oferecem.

☐ Show de música popular ☐ Restaurante ☐ Teatro

☐ Pizzaria ☐ Churrascaria ☐ Danceteria

☐ Bar para namorados

Comédia

AS CINZAS DE MAMÃE
de Duarte Gil da Silva

Depois da morte da mãe, as irmãs Nair, Nivea e Nalva fazem uma lavagem de roupa suja familiar enquanto decidem o destino das cinzas trazidas do crematório. (80 min.) 12 anos.

TEATRO JARDIM SÃO PAULO (371 lugares)
Av. Leônicio de Magalhães, 382, Jd. São Paulo
Tel. 6959-2952 - Sexta 21h30, sábado 21 h, domingo 19 h. (A)

MONTA VERDE (B)

Rua Barra do Tibagi, 406 - Bom Retiro Tel. 3331-0658 (80 lugares) C/c.: todos Cd.: MRE V. Estac. na Rua General Flores 290. www.pizzariimonteverde.com.br Aberto em 1956. Nessa casa antigona, as pizzas têm a espessura de papel. *Caesar* (mozzarella de búfala, alface americana, bacon, parmesão).

Musical BIBI IN CONCERT III POP (C)
de Bibi Ferreira

Com dez músicos e um quarteto vocal, ela canta temas de Dolores Duran, Tom Jobim, Chico Buarque, um *pot-pourri* de tangos e até um *rap*. (80 min.) 14 anos.

Teatro Shopping Frei Caneca (600 lugares).
Rua Frei Caneca 569, Bela Vista. Tel. 3472-2222.

Bar e Restaurante (D)

Rua Três Irmãos, 460
Morumbi. Tel.: 3722-0792
www.barbolla.com.br

18 h/1 h (fecha dom. e seg.)
C/c.: todos. Cd: M R e
V. Couvert art.
(ter. a sáb. a partir das 21 h)
Estac. c/manobrista

Maoava (E)

Uma moçada de idade universitária transformou a casa num dos agitos da Atílio Inocente.

Rua Professor Atílio Inocente, 376 - Vila Olímpia
Tel. 3044 6222, c/c: todos.
As 23 h começa a funcionar a pista, ao embalo de dance eletrônico e *Black Music*. Para beber: Caipirosca.

BABY BEEF RUBAIYAT (F)

Alameda Santos 86, Paraíso,
Tel.: 3141-1185 e 3289-6366
Metrô Brigadeiro (280 lugares).
Av. Brig. Faria Lima 2954,
Itaim Bibi Tel. 5078-9485
(240 lugares).

Aberto em 1957. Grelhados preparados com precisão e ao gosto do cliente garantiram à churrascaria o nono título consecutivo de melhor carne da cidade na eleição anual de Veja São Paulo.

treze 13

Fig. 10: Pág. 13 do Livro-texto do NAB 1 – Exercício D1.

No caderno de atividades, a lição 2 traz os mesmos tipos de exercícios de base estrutural com preenchimento de tabelas para a agenda semanal do aluno, e a escritura de frases completas sem nenhuma contextualização que visam sempre à forma.

1/2 1 Sua agenda
1. Hoje é segunda-feira. Complete os dias da semana e suas atividades.

Janeiro	dia	manhã	tarde	noite
Segunda	24	trabalho		concerto: Villa Lobos
T	25		médico	
Q	26			
Q	27			
S	28			
S	29	almoço Gregório		cinema
D	30			

2. Escreva frases completas.
*Hoje de manhã, eu trabalho. Amanhã de tarde, vou ao médico.
 Quarta-feira, ...*

Fig. 11: Pág. 67 do Caderno de Atividades do NAB 1 – Exercício A1/2.

No exercício A1/5, o aluno deverá ler um texto que faz um breve relato sobre a vida de “Alice”, uma secretária. Deverá, pois, o aluno responder a questões inferidas deste texto. Todavia, não há, outra vez, nenhum tipo de produção textual que se baseie nesse contexto. Vale ressaltar que já é a segunda vez que tal tipo de texto aparece sem que seja requerido do aluno um que a este se assemelhe.

A1/5 5 Alice
Leia o texto e responda às perguntas.



Alice é secretária na “Volvo” em Curitiba. Ela é uma pessoa muito ativa. Ela trabalha 20 horas por semana na “Volvo” e à noite estuda Psicologia na universidade. Quarta-feira é um dia típico. Ela trabalha no escritório até meio-dia. À uma hora ela almoça e às 3 horas vai à aula de inglês. De noite ela estuda na biblioteca da universidade.

a) Onde mora Alice?

 b) Onde ela trabalha?

c) Qual é a profissão de Alice?

 d) Quando ela trabalha no escritório?

 e) A que horas ela almoça?

 f) Alice pode ir ao clube quarta-feira de manhã?

 g) Ela pode tomar café com Pedro, às duas horas?

 h) Alice pode ir ao cinema de noite?

Fig. 12: Pág. 68 do Caderno de Atividades do NAB 1 – Exercício A1/5.

Os exercícios subsequentes trabalham no nível frasal, com construção de frases e preenchimento de lacunas com forma verbal correta. Um exercício, contudo, parece mais interessante: o aluno terá de escrever uma carta agradecendo o convite e ao mesmo tempo recusando-o.

C2 13 Uma carta
Você tem um convite para o fim de semana. Escreva a carta com estas informações.
Você não pode ir porque ... no próximo fim de semana, você vai estar livre.

. 8 de fevereiro

Caro (a)

Como vai, tudo bem?

Gostaria de passar o fim de semana com vocês, mas ...

Um abraço

Fig. 13: Pág. do Caderno de Atividades 71 do NAB 1 – Exercício C2.

Esta seria a única atividade de produção escrita da lição 2. No entanto, a maneira descontextualizada como se apresentam as atividades, sem um propósito e um interlocutor que pelo menos seja mais ou menos real são os grandes inconvenientes encontrados. Após essa atividade, novamente, há um artigo que versa sobre “vida na cidade grande”. A principal etapa desta atividade está em se encontrar um título para o artigo, mas nada é tomado como base para uma produção de texto mais tarde.

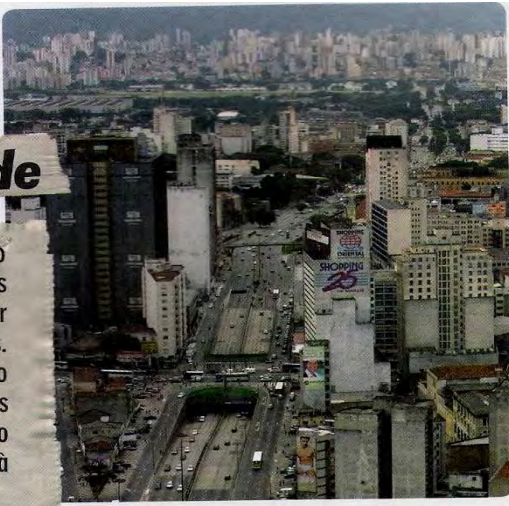
D1 14 Notícia de jornal

1. Leia o texto e depois escolha um dos títulos.

VIDA NA CIDADE GRANDE

Transporte na cidade grande

Atualmente, morar e trabalhar numa cidade grande como São Paulo ou Rio de Janeiro é muito difícil. Por exemplo, as pessoas passam horas dentro do carro ou do ônibus só para ir ao trabalho por causa do excesso de veículos nas vias públicas. Nos bancos, nos supermercados, nos restaurantes, as filas são imensas. Para os que trabalham, o almoço pode ser um simples sanduíche para economizar tempo. Resultado: as pessoas não têm muito tempo para o lazer como ir ao cinema, ao teatro, à praia, visitar amigos etc.



setenta e um **71**

Fig. 14: Pág. 71 do Caderno de Atividades do NAB 1 – Exercício D1.

A **Lição 3** do livro em tela tem como tema restaurante, bar, convites, alimentação, à mesa. Os itens de comunicação são pedir informações; pedir alguma coisa; agradecer. O conteúdo linguístico é verbos: -ER, gostar de, estar, querer, ser/estar, preposições: de + artigo.

A proposta da Lição 3 não difere muito das duas últimas. A partir de diálogos que ensejam os temas da unidade somos apresentados a um novo gênero textual: o cardápio. Mais uma vez, vários exercícios de responder são colocados e baseiam-se no cardápio que foi mostrado.



Fig. 15: Pág. 17 do Livro-texto do NAB 1 – Exercício A3.

Claro que, de novo, os exercícios de base estruturalista são em abundância. Os do tipo completar com pronomes e vocabulário aprendido destacam-se. Uma atividade C gera situações, mas pede exercícios orais e não escritos. O exercício de leitura D1 traz a propaganda do tipo panfleto sobre um restaurante e requer do aluno um título. Nada além que uma simples compreensão de texto é pedida, e mais uma vez outro gênero trazido à tona no livro é desperdiçado sem aplicação de atividade de escrita.

A4 Na lanchonete

24

- Você está com fome?
- Não. Mas estou com sede.
- O que você vai pedir?
- Um suco de laranja bem grande.
- Você não quer um sanduíche?
- Não, sanduíche não. Só suco de laranja.
- Garçom, um suco de laranja grande, um suco de maracujá e um bauru.

A5 Queremos convidar vocês ...

25

- Queremos convidar você e seu marido para um almoço tipicamente brasileiro no domingo.
- Que bom! Como vai ser?
- Primeiro, um aperitivo, uma caipirinha. Depois o almoço: uma salada bem gostosa, arroz, feijão, pernil e farofa. Frutas e doces na sobremesa. E um bom cafezinho. Vocês vão gostar.
- A que horas vai ser?
- Ao meio-dia.
- Combinado.




Converse com seu/sua colega e convide para um almoço/jantar de seu país.

Fig. 16: Pág. 17 do Livro-texto do NAB 1 – Exercício A4/A5.

No que diz respeito às atividades de escritas consolidadas no caderno, uma atividade A5 do tipo *Escreva no seu caderno* é apresentada, na qual o aluno terá de escrever um convite para alguém ir jantar em sua casa. Não há nenhum tipo de contextualização, propósito ou interlocutor *a priori*.

A5 3 Convite

 **Escreva um convite para um jantar em sua casa.**

- sábado 20 horas
- aperitivo, comida brasileira (ou do seu país), bebidas, sobremesa

Querido(a),
quero convidar
.....
Um abraço

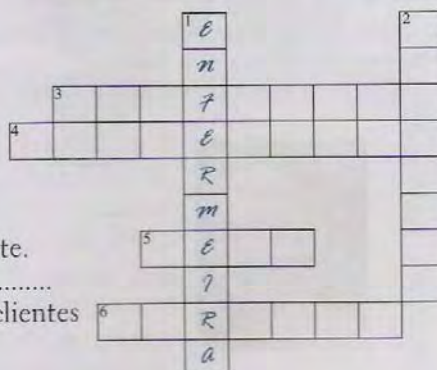
setenta e três **73**

Fig. 17: Pág. 73 do Caderno de Atividades do NAB 1 – Exercício A5.

Seguem-se mais exercícios de ordem estrutural. Mas, num exercício C do tipo *Escreva sobre você mesmo*, há um apelo para que o aluno escreva sobre sua vida pessoal, fazendo uso dos mesmos dados que já foram usados nas lições anteriores. Melhor dizendo, esta é a terceira vez na qual o aluno terá de escrever sobre ele mesmo, usando como base um texto que contém os mesmos itens linguísticos de outras atividades. Não seria repetição da mesma atividade por demais?

B6 9 Ser ou estar**1. Complete as definições.****2. Faça as palavras cruzadas.**

- 1) Ela *está* no hospital; mas não paciente.
- 2) O relógio não certo; mas também não adiantado.
- 3) Ele na classe; mas não aluno.
- 4) Ela no escritório; mas não gerente.
- 5) Eu não estou com fome; mas com
- 6) Eles no restaurante; mas não clientes

**C 10 Quem é você?****Leia o exemplo e escreva um texto sobre você.**

- Quem é você?
- O que você quer da vida?
- O que você gosta ou não gosta da sua vida?



Meu nome é Lutz Rohrmann. Sou alemão, mas moro em São Paulo no momento. Minha esposa é professora numa escola teuto-brasileira. Sou editor de livros didáticos e professor de línguas. Nós temos um filho. Eu gosto do Brasil e dos brasileiros. Minha esposa e eu gostamos muito de viajar. Queremos visitar a Amazônia nas férias.

Às vezes, a vida em São Paulo pode ser bem difícil. O trânsito nas ruas da cidade é horrível e não gosto da poluição. Mas, mesmo assim, eu gosto muito da cidade, dos cinemas, teatros e restaurantes. Eu quero uma vida tranquila e um mundo sem fome e violência. Todos nós queremos isso, não é?

setenta e cinco **75**

Fig. 18: Pág. 75 do Caderno de Atividades do NAB 1 – Exercício C.

Após esta atividade um item D1 traz informações sobre o Brasil em uma atividade de escuta, na qual o aluno deverá preencher frases com cifras inferidas do texto oral que ele escutou. Na sequência, uma atividade D2 traz uma carta ao leitor a qual não sabemos, a princípio, qual o propósito. Trata-se de uma carta de uma moça para um editor não se sabe de que, com vistas a arrumar um pretendente a namorado. Outra vez, o gênero carta é trazido à tona. No entanto, não há uma resposta no que diz respeito à produção de um texto que se referisse, por exemplo, a uma resposta de um dos pretendentes a esta carta. A unidade três finaliza com uma “sopa de letrinhas”.

D1 11 Informações sobre o Brasil

1. Ouça e indique no mapa onde estão.

GRANDES INDÚSTRIAS

FLORESTA AMAZÔNICA

CIDADES GRANDES

REGIÕES MAIS RICAS

2. Complete com números do texto.

- O Brasil tem de km² de área.
- O Brasil tem mais de de habitantes.
- A Região Norte, com a floresta Amazônica, ocupa% do Brasil.

**D2 12 Carta do leitor**

1. Leia a carta e as fichas na página 77.

2. Qual é o correspondente mais adequado para Marilena? Por quê? Por que os outros não são?



© Agência Brasil

The International Home Magazines.
C/ o Editor

....

Caro Editor

Meu nome é Marilena. Tenho 23 anos. Sou brasileira de Recife, mas moro em Belo Horizonte desde os 10 anos. Sou secretária de uma pequena indústria de calçados. Trabalho o dia inteiro e à noite estudo línguas (inglês e alemão). Quero viajar, conhecer países diferentes, gente diferente com costumes diferentes. Talvez, morar num outro país ... É por isso que lhe escrevo de tão longe. Tenho 1,65 m de altura, 60 quilos e sou muito romântica. Quero corresponder-me com rapaz solteiro ou divorciado (sem filhos), de 25 a 35 anos, alto, com boa situação profissional, esportivo, sincero e carinhoso. aguardo cartas com foto.

Marilena Antunes

Marilena Araújo F. Antunes
Rua do Sol, 32, apto 5
Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil

Fig. 19: Pág. 76 do Caderno de Atividades do NAB 1 – Exercício D12.

A **Lição 4** tem como temática hotel e cidade; os itens de comunicação são expressar desejos, preferência, dúvida; pedir informação (localização, direção); confirmar algo; sugerir, reclamar.

Nesta lição percebemos que maior atenção é dada à oralidade e que nenhuma atividade de ordem de produção escrita é requisitada aos alunos. A lição inicia-se com uma tarefa na qual o

aluno tem de relacionar diálogos curtos com ilustrações de atividade relacionadas com a estada em um hotel durante um período de viagem.

A atividade A1 relaciona um exercício de escuta, no qual é travado um diálogo entre um presumível recepcionista e um hóspede, com um encarte de um determinado hotel “Deville Colonial”. Parece-nos que há aqui, de novo, pretensão com a escrita. Pede-se que o aluno preencha um pequeno formulário de reserva de hotel. Neste caso, o aluno passaria por recepcionista. O pequeno formulário contém itens sobre: nome, entrada, saída e tipo de apartamento do suposto hóspede. Outra vez, o aluno é levado ao preenchimento de dados pessoais. Fato recorrente, várias vezes, nos poucos exercícios que demandam escrita, embora a situação aqui tenha mudado de ambiente.

A1 **Quero fazer uma reserva**

Ouçã o diálogo e preencha a reserva.

- Hotel Deville Colonial, às suas ordens.
- Quero fazer uma reserva. Um apartamento duplo.
- Para quando?
- Para dia 10 de novembro.
- Quantos dias o senhor vai ficar?
- 3 dias.
- Seu nome, por favor?
- Richard Bates.
- Está reservado, sr. Bates. Um apartamento para duas pessoas. Entrada no dia 10 de novembro e saída no dia 13 de novembro.
- Certo.

H★★★★

HOTEL DEVILLE COLONIAL
 Rua Comendador Araújo, 99
 80.000-000 – Curitiba – PR - Tel. (41) 3883-4777
Localização: Centro. Próx. à Praça Osório e à Cia. Telefônica.
Acomodações: 79 apartamentos
Serviços no Apartamento: Telefone, geladeira, TV a cabo, ar condicionado, calefação, música ambiente, DVD.
Serviços do Hotel: Restaurante, bar, coffee shop, sal. de convenções (210), academia, wireless, estacionamento, manobrista, cofre. Taxa de serviço (10%) incl. na nota. Aceita cartão de crédito.

RESERVA

Nome:

Entrada:

Saída:

Tipo de apartamento:

Fig. 20: Pág. 24 do Livro-texto do NAB 1 – Exercício A1.

As tarefas A2 e A3 que se seguem trabalham a compreensão auditiva, também explicitando estrutura e léxico referentes a hotel. A tarefa A4 começa com um diálogo entre uma senhora e outra pessoa não determinada, em que a senhora pede informações sobre onde ir em Curitiba – PR. O objetivo desta atividade é justamente fazer com que o aluno use expressões de direção e localização. São sugeridos alguns pontos turísticos em Curitiba para que os interlocutores intercambiem turnos, respondendo e perguntando sobre os lugares e os meios de transportes através dos quais eles podem chegar nesses lugares. Seguindo o diálogo vem um texto ilustrativo sobre a capital paranaense.

A sequência A5 trabalha com exercícios de áudio com as mesmas finalidades dos anteriores, ou seja, a ideia de dar e pedir informações sobre como chegar a determinados lugares, bem como traz o acréscimo de expressões Linguísticas de uso para essas situações. Acreditamos que, nessa hora, uma atividade de escrita sobre a descrição de sua cidade, baseada no texto sobre a cidade de Curitiba cobriria a lacuna das atividades de escrita.



Primeiro, conheça a capital

Fundada em 1693, Curitiba é uma grande cidade, com infra estrutura de hotéis e restaurantes, aeroportos, locadoras, agências de turismo, bares, casas de show, casas de chá, museus, parques, antiquários e shoppings, que vão tornar sua visita muito agradável.

Você pode começar a visitar Curitiba pelo setor histórico, cujas construções são dos séculos XVIII e XIX, e fazem do local um museu ao ar livre; a casa Romário Martins, última construção colonial da cidade.

A5 Siga em frente ...

1. Ouça os diálogos e organize outros diálogos semelhantes.

- Uma informação, por favor.
- Pois não.
- Onde é a Rodoviária?
- Siga em frente até o primeiro sinal. Depois vire à direita. A Rodoviária fica à esquerda.

LEMBRE-SE

* Pois não? (Posso ajudar?)
* Pois não. (Claro!)

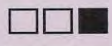
primeiro	sinal	
segundo	quarteirão	
terceiro		

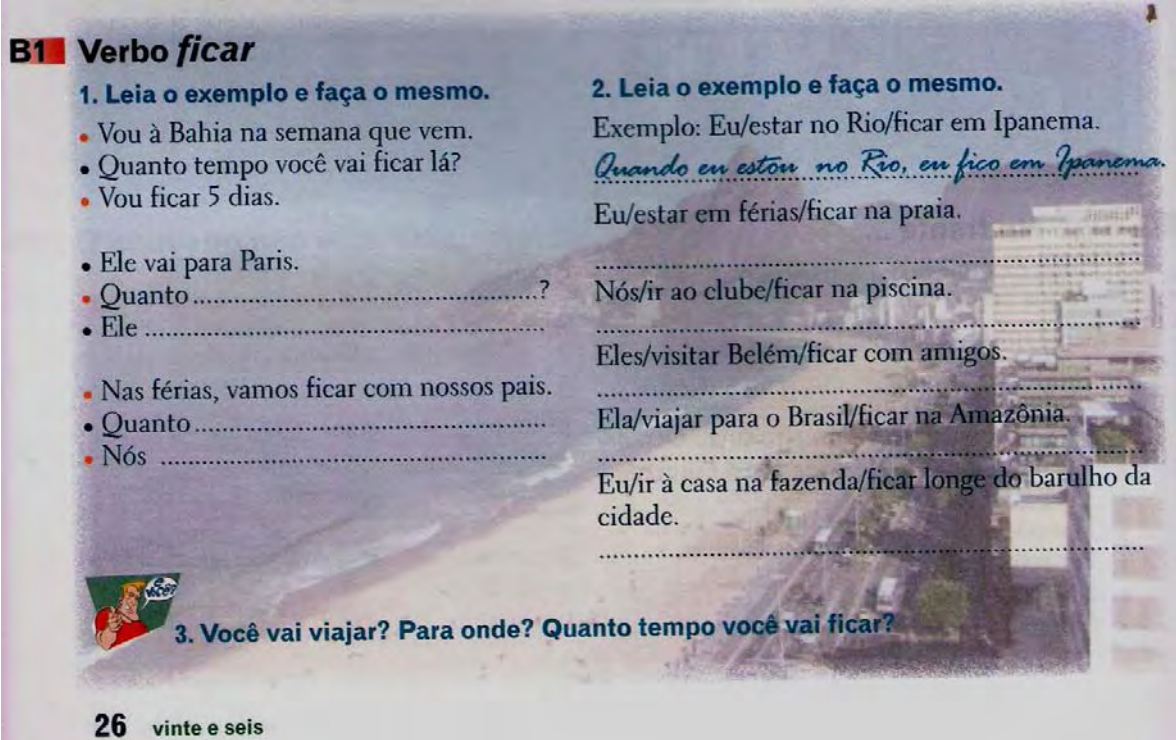
Fig. 21: Pág. 25 do Livro-texto do NAB 1 – Exercício A4/A5.

Sem querermos fugir à temática “hotel”, a descrição do hotel, assim como da cidade na qual o aluno está estudando faz uma boa correlação entre atividades de escrita e a temática apresentada.

Ainda dentro da atividade A5, um mapa de uma cidade é apresentado. Pede-se que o aluno, estando localizado na padaria, faça perguntas que levem seu interlocutor a lhe dar informações de direção e localização. Sabemos que pedidos como esses podem ocorrer não somente nos gêneros orais, como também nos escritos: é só imaginar uma situação em que alguém queira chegar a determinado lugar, e apenas um amigo que está distante sabe como, e esta poderá informação seja suprida através de um e-mail.

É possível a realização de tarefas escritas a partir de conversações e vice-versa. Há de ter assim, apenas a preocupação de se trabalhar as duas habilidade de forma mais igualitária, já que na nossa vida diária fazemos uso das duas de forma indistinta.

A parte B da lição 4 começa por trazer na atividade B1 um exercício de ordem estrutural que supostamente trabalha a escrita. O aluno deverá ler um exemplo de uma frase e repeti-la, fazendo substituições.



B1 Verbo ficar

1. Leia o exemplo e faça o mesmo.

- Vou à Bahia na semana que vem.
- Quanto tempo você vai ficar lá?
- Vou ficar 5 dias.

• Ele vai para Paris.

• Quanto?

• Ele

• Nas férias, vamos ficar com nossos pais.

• Quanto

• Nós

2. Leia o exemplo e faça o mesmo.

Exemplo: Eu/estar no Rio/ficar em Ipanema.
Quando eu estou no Rio, eu fico em Ipanema.
 Eu/estar em férias/ficar na praia.

 Nós/ir ao clube/ficar na piscina.

 Eles/visitar Belém/ficar com amigos.

 Ela/viajar para o Brasil/ficar na Amazônia.

 Eu/ir à casa na fazenda/ficar longe do barulho da cidade.

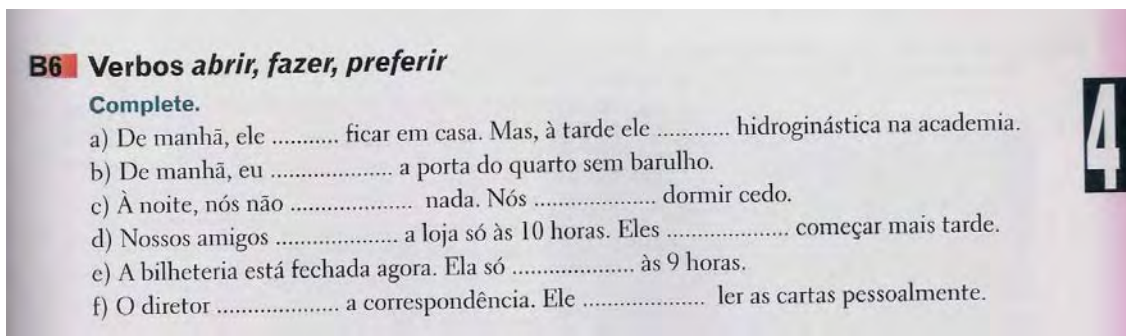
3. Você vai viajar? Para onde? Quanto tempo você vai ficar?

26 vinte e seis

Fig. 22: Pág. 26 do Livro-texto do NAB 1 – Exercício B1.

Na sequência, outro exercício trabalha a oralidade, no qual o aluno tem de responder para onde vai viajar e quanto tempo vai ficar num determinado lugar. Outra chance de fazer uso da escrita está perdida; é óbvio que sabemos da importância da oralidade, mas nada nos faz crer que uma atividade de escrita somada a esta seria de mau grado: por que não fazer um convite a um amigo ou um parente, seja através de carta, e-mail, bilhete etc., para viajar juntamente com aquele que convida para determinado lugar?

As tarefas B2 e B3 lidam com tarefas de cunho estrutural, nas quais exercícios com pronomes possessivos se revezam com exercícios sobre os comparativos em tarefas orais. Seguindo o mesmo esquema, as tarefas B4, B5, B6, B7 e B8 trabalham estruturas verbais com exercícios que prezam pela oralidade, estabelecendo algumas frases feitas que se adequam a situações determinadas.



B6 **Verbos abrir, fazer, preferir**

Complete.

- a) De manhã, ele ficar em casa. Mas, à tarde ele hidroginástica na academia.
- b) De manhã, eu a porta do quarto sem barulho.
- c) À noite, nós não nada. Nós dormir cedo.
- d) Nossos amigos a loja só às 10 horas. Eles começar mais tarde.
- e) A bilheteria está fechada agora. Ela só às 9 horas.
- f) O diretor a correspondência. Ele ler as cartas pessoalmente.

Fig. 23: Pág. 29 do Livro-texto do NAB 1 – Exercício B6.

Por fim, o modo imperativo é apresentado em B8. Nestes itens nenhuma atividade de escrita é requerida aos alunos, a não ser pelo preenchimento de lacunas com verbos em tempo e pessoas corretas, além da elaboração de frases escritas.

A parte C da lição 4 inicia-se por trazer uma tarefa na qual um aluno “hóspede” dá detalhes sobre o melhor hotel da cidade em que está hospedado. Trata-se de uma atividade de caráter oral. Novamente, a sugestão dada anteriormente sobre a descrição do hotel em que se está hospedado cabe aqui, mas não sob a forma oral como se requer na atividade do livro, mas também na forma escrita.

O exercício 2 de C1, novamente, pede que o aluno faça tarefas de cunho oral nas quais trava conversa com a camareira. Não obstante essa possibilidade, poderá o hóspede deixar-lhe um bilhete pedindo determinada observação sobre certo serviço que está sendo descuidado.

C1 1. Você está hospedado no melhor hotel da cidade.
Seu colega faz muitas perguntas sobre o hotel.



© Foto cedida pelo Hotel Cataratas



H★★★★

HOTEL DAS CATARATAS

Rodovia das Cataratas, km 28 - 85890
Foz do Iguaçu - PR - Tels.: (0455) 74-2666 e
72-4479 - Telex. (452) 113

Localização: Parque Nacional Iguaçu

Acomodação: 200 apartamentos.

Serviços no Apartamentos: Telefone, geladeira,
TV a cabo, ar condicionado, aquecimento central,
música ambiente.

Serviços do Hotel: Restaurante, bar, coffee shop,
sala de reuniões (50), internet, estacionamento,
piscina aquecida, quadra de vôlei, de futebol,
tênis, playground, cofre.

Serviços Especiais: Loja de souvenirs, joalheria,
agência de viagens, mirante. Taxa de serviço (10%)
incluída na nota. Aceita cartão de crédito.



a diária

o conforto

o serviço

os quartos

o bar e o restaurante

2. Você está falando com a camareira. Você não está
satisfeito com o hotel.

ordem	↔	desordem
limpar	→	banheiro/quarto
faltar	→	toalhas/sabonete/...
não ter	→	água/cerveja/ ... no frigobar

sujo	↔	limpo
arrumar	→	quarto/cama
trocar	→	lençóis/toalhas/ ...
não funcionar	→	televisão/luz/telefone/ ...



Fig. 24: Pág. 30 do Livro-texto do NAB 1 – Exercício C1.

A atividade C2 fará uso do mapa dado anteriormente; a oralidade é outra vez o enfoque desta atividade: dizer aonde vai e como chegar são os itens linguísticos trabalhados. D1 enfoca a leitura de quatro textos que descrevem algumas pessoas e seus desejos e planos de visitarem outros lugares, relacionando-os a textos com informes publicitários sobre hotéis e afins. O objetivo é achar um lugar determinado que esteja conforme o gosto daquela pessoa. Nenhuma tarefa de escrita é pedida a partir dessa atividade.

Quem procura o quê?

1. Leia os 4 textos à esquerda. Leia, depois, os anúncios e escolha, para cada pessoa, o local ideal.

☐ a) José Salviano Tavares Filho, empresário mineiro. No momento, ele está fazendo planos para passar duas semanas na praia com a família, num ambiente doméstico, longe de atividades sociais.

☐ b) Maricota Cajado Bastos, gerente, do Paraná. Neste ano, quer passar algumas semanas num bom hotel nas montanhas.

☐ c) Arlindo Moreira de Freitas, médico aposentado, gosta de passar metade do ano na praia.

☐ d) Ivo Azevedo, fazendeiro, do interior de Minas Gerais. Gosta de praia, reclama dos preços das diárias dos hotéis. Ele prefere não viajar e investir em bons negócios o dinheiro que gastaria nas férias.

1 **Sua casa na Bahia**
SAPERAPETE FLAT SERVICE
O melhor negócio imobiliário do momento.
Um ótimo investimento para seu dinheiro. Todo ano, duas semanas inesquecíveis num paraíso de conforto. E lucros o ano inteiro!
E mais:
• 70 apartamentos equipados com frigobar, TV a cabo, ar condicionado e telefone.
• Todos os apartamentos com magnífica vista do terraço para o mar.
• Piscina aquecida coberta, bar, restaurante 24 horas, american bar, cinema, academia, equipe de lazer, internet.
• Toda infra estrutura de um hotel 5 estrelas.
• Administração a cargo de Tour Hotéis Ltda.
Compre seu título hoje e garanta duas semanas de férias perfeitas para você. E lucros o ano inteiro.

2 **Hotel Recanto das Hortênsias**
NAS MONTANHAS, O HOTEL MAIS SIMPÁTICO DO SUL DE MINAS
(135) 3371 4929
Lago com pedalinho, piscinas, quadra poliesportiva, tênis, cavalos, charretes, salão de jogos, lareira, salão de convenções

3 **TEMPORADA EM SANTOS**
Mínimo 6 meses, mobil., 1 qto., sala, coz., WC. Tr.
EXATA IMOVEIS

4 **SÃO SEBASTIÃO**
Hotel pousada Beira da Prainha
Aptos. frente p/ mar, piscina, bar, deck, restaurante, sala de jogos e TV, local bucólico.
Reservas:
São Paulo 3883-1024
São Sebastião
(124) 52-1750

5 **Chalés de Minas**
Hotel-fazenda

6 **ALUGA-SE APTO.**
Praia Astúrias. Acomodações P/6 pessoas. Tratar fone. HC

7 **PRAIA BOISSUCANGA**
Lindos chalés frente ao mar, água cristalina, aluga-se para feriados ou férias. Jr.
SOL IMOVEIS.

8 **Aldeia de Sahy**
Praia do Sahy
Locações para lazer
(11) 3280-1771 São Paulo
(124) 3263-1366 São Sebastião

trinta e um **31**

Fig. 25: Pág. 31 do Livro-texto do NAB 1 – Exercício D1.

Os gêneros apresentados poderiam servir de suporte para a elaboração de um panfleto ou anúncio de jornal em que poderiam ser veiculados tanto textos baseados na temática da lição como outros que estivessem a essa relacionados.

Na continuação D2 remete os alunos de volta ao mapa da cidade na página 26, e trabalhando co áudio pede-se para que apontem lugares. E1 pede para que os alunos examinem placas de

trânsito, relacionando-as com algumas situações que são apresentadas logo abaixo. E2 traz novamente os números. Dessa vez de 200 até um bilhão.

É interessante um pequeno texto que segue os números sobre dados do Estado do Amazonas. No entanto, o exercício fica nisso. Porém, sabemos que a escrita de números diferem de região para região do mundo e isso se expressa na escrita. Assim, por exemplo, quando escrevemos números em inglês usamos a vírgula onde é ponto no português, e o ponto onde aqui é vírgula. Pois que, a área do estado do Amazonas que é apresentada no livro de 1.570.745,7 Km² passaria para 1,570,745.7 Km². Esse detalhe se passado despercebidamente levará o aluno a cometer um equívoco linguístico. Uma atividade escrita que objetivasse o mesmo, permitiria ao aluno a verificação desse detalhe que faz bastante diferença na vida cotidiana.

E2 Amazonas — Números

200 duzentos (duzentas)	800 oitocentos (-as)
300 trezentos (-as)	900 novecentos (-as)
400 quatrocentos (-as)	1000 mil
500 quinhentos (-as)	2.000 dois/duas mil
600 seiscentos (-as)	1.000.000 um milhão
700 setecentos (-as)	1.000.000.000 um bilhão

LEMBRE-SE

duzentas vezes
quinhentas pessoas
um milhão de vezes
duas mil escolas
dois mil dólares
dois milhões de mulheres



Amazonas

Área: 1.570.745,7 km²

População (est. 2004) 3.148.420 habitantes

População urbana: 74,8%

Densidade demográfica: 2 habitantes/Km²

Principais cidades: Manaus – 1.592.555 hab.
Itacoatiara – 78.425 hab.
Manacapuru – 81.518 hab.
Parintins – 105.002 hab.
Coari – 80.552 hab.

32 trinta e dois

Fig. 26: Pág. 32 do Livro-texto do NAB 1 – Exercício E2.

No caderno de atividades, a Lição 4 traz na primeira tarefa A1/3 o preenchimento de uma ficha de reserva de hotel que servirá para completar um diálogo entre um recepcionista e um hóspede. Uma carta aparece na atividade A2/3. A mecânica do exercício é completar a carta com as palavras dadas. Palavras que, inclusive, não seguem uma ordem lexical: mistura-se substantivo com verbo e adjetivo. Novamente se perde a oportunidade de se escrever uma carta real com significação para o aluno.

1/3 1 Leia a ficha e complete o diálogo.

- Hotel Albatroz, bom-dia!
- *Bom-dia*.....
- Pois não?
-
- Para que dia é a reserva?
-
- E quantos dias vão ficar?
-
- Apartamento duplo ou simples?
-
- Para esta data só temos um apartamento duplo, de frente para a rua.
-
- Não muito, a rua é tranquila. O quarto é grande e tem todo conforto. O senhor vai gostar.
- *Tudo bem! Está certo.*.....
- A reserva é em nome de quem?
-
- Muito bem, está reservado.
- *Muito obrigado. Até logo.*.....

	Reserva
Nome:	<i>Victor Martin</i>
Entrada:	<i>18.8</i>
Saída:	<i>21.8</i>
Apartamento:	<i>duplo de frente</i>

A2/3 2 Uma carta

Complete a carta com as palavras abaixo.

diária, estar, ficar, barulho, ter, apartamento, cama, fundos, simples

Capão da Canoa,

Querido Édson

Tudo bem? Estou de férias em Capão. hospedada no Xangrilá que é um hotel e tranquilo. perto da praia e um bom restaurante. Meu é pequeno, mas tem uma confortável, televisão, telefone (3665-3221). É um quarto de porque você sabe que não gosto de O mais interessante é que a não é muito cara. Acho que vou ficar aqui duas semanas. Mas estou muito sozinha.

Um abraço

Jussara

Fig. 27: Pág. 79 do Caderno de Atividades do NAB 1 – Exercício A1/3 e A2/3.

No entanto, observamos que é a carta novamente o gênero que aparece em abundância no livro analisado. As atividades A3, A4, A5, bem como B2, B4/5 (7 e 8) trabalham exercícios de ordem estrutural nos quais há exaustivo uso de preenchimento de lacunas e repetição de exemplos dados.

O exercício B3/6 trabalha com o item comparação em que o aluno tem de escrever frases soltas. Seguindo-se a este exercício, o B7 traz uma gravura com a pergunta “o que eles estão fazendo” a qual os alunos têm de dar respostas conforme o que vêem. Nesse caso, parece-nos mais com uma atividade de cunho oral que é transposta ao caderno via escrita.

B3/6 9 Comparação com *mais*: preferência

1. Compare.
 Exemplo: teatro — cinema
Teatro é mais interessante do que cinema.

2. Agora escreva o que você, sua família, seus amigos preferem.
Prefiro ir ao teatro. Acho mais interessante do que cinema.
Meus filhos preferem cinema. Eles acham ...

teatro	—	cinema
rock	—	música clássica
casa	—	apartamento
hotel	—	camping
carne	—	peixe
cidade	—	praia
carro	—	moto

interessante
alegre
seguro
tranquilo
rápido
gostoso
confortável

B7 10 O que eles estão fazendo?
 Observe o desenho e escreva.

a) O pai
 b) A mãe
 c) O filho
 d) A filha

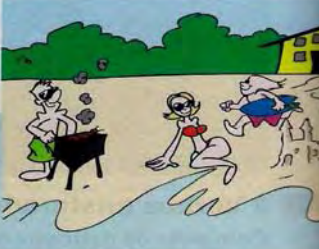


Fig. 28: Pág. 82 do Caderno de Atividades do NAB 1 – Exercício B3/6 e B7.

C1 pede que o aluno escreva cinco “frases” baseados na informação de que “Daniel Moreira e sua família” preferem ficar numa casa a um hotel. Na sequência, pede-se que se escreva um pequeno texto de acordo com a afirmação de que contrariamente ao item anterior, há pessoas que preferem passar suas férias no hotel.

C1 11 Casa ou hotel?

1. Daniel Moreira e sua família passam as férias na praia. Eles preferem ficar numa casa e não no hotel. Por quê? Escreva no mínimo cinco frases.



1. Na hora do almoço
2. Na casa
3. A família
4. Seus filhos
5. Passar as férias na casa

querer receber amigos.
poder preparar seus pratos preferidos.
ficar mais barato.
poder viver sem horário fixo.
preferir a tranquilidade da casa.

Na hora do almoço, eles podem preparar seus pratos preferidos.

2. Outras pessoas preferem passar as férias no hotel. Por quê? Escreva um pequeno texto.

PODER PREFERIR (NÃO) GOSTAR DE QUERER

BAR NÃO PRECISAR ARRUMAR LIMPAR TER MAIS TEMPO LIVRE

RESTAURANTE COZINHAR TOMAR UM DRINQUE

82 oitenta e dois

Fig. 29: Pág. 82 do Caderno de Atividades do NAB 1 – Exercício C1.

Ora, como é que o aluno vai escrever um texto estruturado sobre esse tema se, de forma alguma, ele procedeu antes assim? Vemos que muitas chances são perdidas de se trabalhar atividades de escrita de forma significativa para o aluno.

A tarefa C2 parece-nos interessante: a partir de dois anúncios de hotéis, o aluno deve escrever a seus amigos, explicando o porquê de se hospedar em um deles. No entanto, não explicita que tipo de texto esse deva ser; se uma carta, um bilhete, um e-mail, uma mensagem de celular etc.

C2 12 Férias

Veja os anúncios e escreva aos amigos explicando por que você vai ao Hotel Estância ou visitar o Pantanal Matogrossense.

**HOTEL ESTÂNCIA
RECANTO DA CACHOEIRA**

Lugar simples e acolhedor. Estrelas, só as do céu. Muita área verde, rio piscoso, cachoeira, piscina de água mineral, quadras, sl. de jogos, cavalos e restaurantes. Diária completa.

Promoção: De domingo a sexta

RESERVAS: Tels.: (011) 6464 3697 - São Paulo
(0192) 9595 2318 - Socorro (0132) 3838 3705 - Santos

**PANTANAL MATOGROSSENSE
BOLÍVIA - PARAGUAI**

11 Dias - 10 Refeições

Maravilhosos dias no paraíso da fauna e flora.
Ponta Porã, Pedra J. Caballero (Paraguai), Campo Grande, Corumbá (viagem de trem atravessando o Pantanal), Puerto Soares (Bolívia), Cuiabá - Rodovia Transpantaneira, Chapada dos Guimarães.

Hospedagem nos melhores hotéis.

SAÍDAS Abril: 20 SAÍDAS Maio: 7 - 17 - 21

Fig. 30: Pág. 83 do Caderno de Atividades do NAB 1 – Exercício C2.

As atividades C3 e D1, respectivamente trabalham a localização e escuta. Ambas as tarefas não tem qualquer relação com tarefas de escrita. Porém, a tarefa de escuta, sabemos, poderá ser trabalhada de forma integrada com a de escrita. Assim, poderíamos ter uma produção textual a partir do texto oral apresentado.

C3 13 Teatro Amazonas

A foto ao lado mostra o famoso Teatro Amazonas em Manaus.

Você está em Manaus. O que você precisa saber para visitar o teatro? (localização, horário, transporte ...)

Escreva quatro perguntas.

① *Onde* ?

②

③

④



D1 14 Rádio Eldorado

1. Ouça a gravação. O texto é

☐ um anúncio. ☐ uma reportagem.

2. Ouça novamente e marque.

a) O hotel fica na Finlândia.

b) O carnaval do hotel é famoso.

c) O hotel é tranquilo.

d) Você pode fazer reservas em São Paulo.

3. Marque. O hotel oferece:

☐ sauna	☐ garagem
☐ golfe	☐ telefone
☐ piscina natural	☐ TV a cabo
☐ lojas de <i>souvenirs</i>	☐ música ambiente
☐ restaurante	☐ internet

4. Telefones para reservas no Rio:

.....



oitenta e três **83**

Fig. 31: Pág. 83 do Caderno de Atividades do NAB 1 – Exercício C3 e D1.

D2 traz um texto para compreensão; o aluno deverá marcar características de um dado hotel e escrever que serviços este hotel oferece. E1 pede para relacionar definições com símbolos,

enquanto E2 pede para que os alunos “falem” os números das informações apresentadas sobre o Rio de Janeiro. Assim encerra-se a lição 4.

A **Lição 5** tem como temática “moradia” e visa a descrever, identificar coisas; expressar contentamento, descontentamento; comparar; localizar. Logo no início da unidade há um anúncio de classificados, descrevendo uma casa, seguido de um exercício de relacionar colunas que trabalha o léxico, mais frases soltas relacionadas com a temática.

A tarefa A1 é um diálogo travado com um suposto corretor de imóveis e um cliente que busca uma casa num determinado bairro, seguido de um exercício que propõe relacionar alguns tipos de pessoas a um tipo de moradia pré-estabelecida em anúncios de classificados. Na sequência o aluno deve inventar um diálogo entre um cliente e um corretor numa imobiliária. Do mesmo modo que A1, A2 e A3 trazem exercícios orais baseados em diálogos, nada de escrito é pedido até então. Deixa-se de lado, mais uma vez, a oportunidade de se trabalhar com o gênero “classificados”, requerendo do aluno uma produção escrita nesse mesmo sentido.

A4 traz um exercício de relacionar que tem a ver com o léxico e preposições de lugar. Parece-nos que aqui é o vocabulário que tem a ver com o tema da lição. B1 é um exercício que tem por fim a apresentação do item linguístico “pretérito perfeito”, e as tarefas a ele relacionadas refletem apenas este aspecto verbal. Os exercícios apresentados resumem-se a repetição.

B2 e B3 têm a mesma preocupação que B1 com a forma verbal no pretérito e os exercícios são os de repetição e completar. B4 continua trazendo exercícios com verbos de cunho oral. B5 expõe as formas de comparativo, trazendo em seguida um exercício de preenchimento de uma tabela com dados a respeito de tipos de veículos para a produção de um diálogo, usando as formas comparativas.

C1 requer do aluno o desenho da planta de sua casa ou apartamento, bem como a de sua casa ou apartamento dos sonhos. Na sequência, um outro exercício oral visa à arrumação da casa nova, no qual os alunos fazem uso de itens lexicais referentes ao tema, como o mobiliário, por exemplo. Até então, nenhuma tarefa de escrita é exposta ou requerida dos alunos.

A tarefa D1 é um exercício de escuta na qual o aluno tem escolher alternativas que se referem a anúncios de classificados imobiliários que estão ao lado. O maior objetivo é fazer o aluno perceber a que anúncio o cliente se refere. D2 inaugura um sub-tema: a questão da moradia no Brasil a partir do ponto de vista social. Através de gráficos e tabelas sugere-se que o aluno discuta sobre a relação da população brasileira com o conforto doméstico.

Nesse mesmo sentido o exercício que se segue trabalha com fotos de moradias de diferentes classes sociais. Em D2/4, a leitura de um pequeno artigo sobre qualificação de mão-de-obra é seguida por questões que visam a sua interpretação e por uma atividade que objetiva relacionar o léxico com conceitos. Eis mais uma oportunidade deixada de lado que poderia levar a uma produção textual que realmente teria significação na vida do aluno, especialmente daqueles que estão imersos no Brasil. Respeitado o nível linguístico de cada aluno, a elaboração de um artigo contendo a sua opinião sobre essa desigualdade que é patente no país seria uma boa tentativa de atividade de escrita, visto que todas as atividades em D2 trabalham com a realidade habitacional brasileira a partir de alguns gêneros.

D2 Moradias

1. O que você sabe sobre a situação habitacional no Brasil?
casa – apartamento – próprio/a – alugado/a – pequeno/a – grande – luxuoso – simples – ...

2. Observe as estatísticas. O que dizem sobre a população e seu conforto doméstico?

A EVOLUÇÃO DA URBANIZAÇÃO NO BRASIL

Fonte: Estatística do Século XX, IBGE

Gráfico de exclusão elétrica rural por região

Fonte: Programa Luz para todos.
<http://www.mme.gov.br/>

O CONFORTO NOS LARES BRASILEIROS

Proporção de domicílios atendidos	
Água encanada	83%
Esgotamento sanitário	69%
Energia elétrica	97%
Fogão	97%
Televisão	90%
Coleta de lixo	87%
Geladeira	87%
Telefone	62%
Lava-roupa	54%
Computador	14%
Acesso a internet	11%

Fonte: Pnad 2003, IBGE

3. Fale sobre as casas das fotos.

casa própria

casa própria

40 quarenta

Fig. 32: Pág. 40 do Livro-texto do NAB 1 – Exercício D2.

Por fim, a lição 5 do livro-texto encerra suas atividades com um exercício que lida com campos semânticos através da associação de palavras, relacionando-as com um texto para leitura.

A **Lição 5**, no caderno de atividades, começa utilizando-se de um exercício de ordenamento de frases de um diálogo. Em seguida a este primeiro exercício A1, A2 e A3 trabalham respectivamente com o preenchimento de lacunas de frases soltas e o relacionamento entre tipos de pessoas e suas buscas por determinados tipos imóveis.

A1 1 Procurando um apartamento

Organize o diálogo.

1 2 3 4

A Ah! A senhora procurou na lista errada! As fichas de apartamentos são estas aqui.

B Por favor, o senhor tem outras fichas de apartamentos para alugar?

C É que estou querendo um apartamento e aqui só tem casas.

D Não. Mas a senhora já olhou todas as fichas? E não achou nada?



Fig. 33: Pág. 85 do Caderno de Atividades do NAB 1 – Exercício A1.

A4 e A5 lidam também com exercícios de ordem estrutural, em que o preenchimento de espaços em branco é o foco primeiro. Até aqui nenhuma produção textual é exigida. B1 nos leva a crer que algo pode mudar: um e-mail é apresentado. Mas somente sua leitura é requisitada para mais tarde haver o preenchimento de um diálogo entre mãe e filho.

B1 6 E-mail**B4** Leia o e-mail de Marcos e complete o diálogo entre a mãe dele e uma amiga.

Para: lucindasilva@brasilemail.com.br

Cc:

Bcc:

Assunto: Chegamos bem...

Querida mamãe,

Desculpe por não ter dado notícias, é que andei ocupadíssimo, muito trabalho na firma (ontem saí às 10 da noite) e em casa. Por isso, não tive tempo.

A cidade é bonita, moderna, tranquila, com muitas árvores e pouco trânsito. Nos primeiros dias, ficamos num hotel, mas, já na semana seguinte consegui alugar uma casa. Ela tem 2 quartos e uma sala grande. Fica perto das lojas, num bairro tranquilo. Vou mandar fotos no próximo e-mail. Ontem vendi nosso carro. Vou comprar um novo no próximo mês. Mas aqui não preciso de carro como em São Paulo. Na semana passada, convidamos novos amigos para uma festa aqui em casa. Assim, já conhecemos muita gente.

No fim de semana eu ligo, logo vou enviar as fotos.

Um beijo

Marcos

- Já tem notícias do Marcos e da Marineidy?
- Tenho. um e-mail deles ontem. (receber)
- Eles Maringá? (gostar de)
- Já uma casa. (gostar, alugar)
- O Marcos o carro e um novo. (vender, comprar)
- Puxa! Parece que eles vão indo bem.
- Acho que sim. Também já muita gente. (conhecer)
- Só que ele muito trabalho. (ter)
- Sexta-feira passada ele só da fábrica às 10 da noite. (sair)

Fig. 34: Pág. 87 do Caderno de Atividades do NAB 1 – Exercício B1/B4.

Na sequência, algumas frases soltas devem ser relacionadas com repostas curtas e de efeito. B5 traz novamente o uso do comparativo dentro de um pequeno texto que deve ser preenchido com alguns adjetivos irregulares como maior ou menor.

Enfim, C1/9 traz uma carta que pede uma resposta. Neste caso o conteúdo da resposta é guiada pelo próprio manual. Aqui está um dos poucos casos dentro do livro Novo Avenida Brasil 1 que pede uma produção de texto de forma bem explícita, embora controlada, e, vale ressaltar, dentro da temática. Todavia, não podemos nos esquecer que é o gênero carta, de novo, o requerido.

C1 9 Uma carta



Resposta à carta. Diga:

- que você está bem
- que você prefere a casa/o apartamento porque ...
- que você quer ter mais informações (preços, m², quantos quartos/banheiros, piscina, ...)

Querida Rita!
 Está tudo bem aqui. Tenho muito trabalho, mas o ambiente no escritório é agradável. No escritório, não tenho problemas. Meu problema é encontrar uma casa para nós. Ou um apartamento, não sei. Mando-lhe estas duas fotos. Examine-as e diga-me se você quer morar numa casa (a da foto), bem longe da cidade, longe de tudo, ou num apartamento (indiquei o prédio na foto) grande, bonito, com terraço, perto de boas escolas, de lojas, perto de tudo. Visitei a casa e o apartamento. Gostei dos dois.
 Não sei o que fazer.
 Responda logo.
 Um beijo
 Caio

Fig. 35: Pág. 88 do Caderno de Atividades do NAB 1 – Exercício C1/10.

Em C1/10 há mais uma vez o pedido para se escrever sobre o dia da mudança. Quadrinhos com imagens são dados nos quais as ações daquele dia estão ali representadas; e ao lado frases que indicam, guiam ou controlam o que o aluno deverá escrever. Esperando que se tratasse da escritura de um texto, notamos a partir dessa atividade controlada que se trata, na verdade, da construção de frases soltas.

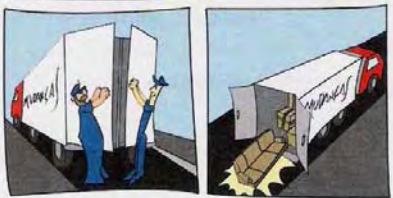
C1 10 Mudança
 Na semana passada, você se mudou. Escreva sobre o dia da mudança.

① **7.00** ② **7.15** ③ **10.35**



chegar às 7
 transportar móveis para o caminhão
 abrir armários
 fechar o caminhão
 O sofá ficar na rua

④ **11.30** ⑤ **11.35**



1. *Os homens chegaram às 7 horas...*
 2.....
 3.....
 4.....
 5.....

Fig. 36: Pág. 88 do Caderno de Atividades do NAB 1 – Exercício C1/10.

Na tarefa D1 verificamos a apresentação de um texto sobre o pássaro João-de-Barro, em referencia, ainda, à questão da moradia. Este texto é usado para se fazer a sua interpretação a

partir de um exercício de frases corretas em relação ao que foi dito no texto, e a devida correção do que se contrapõe ao texto, ou seja, o aluno deverá escrever as frases que contêm informações que destoam do texto, e reescrevê-las com aquelas contidas no próprio texto.

D1 11 João-de-barro

1. Observe os desenhos e leia o texto sem usar o dicionário. Sublinhe a parte do texto que se referem aos desenhos?



João-de-barro é um interessante pássaro brasileiro pelo hábito de viver perto dos homens e fazer ninho nas proximidades de nossas casas. A espécie mais comum tem o corpo de cor de canela e o peito varia do vermelho ao branco. Mede em geral 20 centímetros. O que dá o nome ao João-de-barro é o fato de construir ninhos não com material normalmente empregado pelas outras aves, mas de barro. Usa os pés e o bico

para transportar e trabalhar o barro. O ninho tem duas divisões: na parte interna, coberta com folhas e galhinhos secos, a fêmea põe os ovos. Às vezes, faz casas umas em cima das outras, como um prédio. O João-de-barro vive nas regiões Sul e Sudeste do Brasil.

2. Leia o texto novamente e marque as frases certas.

- ☐ a) O João-de-barro é um pássaro.
- ☐ b) Ele vive na Amazônia
- ☐ c) Ele vive perto dos homens.
- ☐ d) Ele faz a 'casa' dele com materiais normais.
- ☐ e) Ele é muito grande.

3. Corrija as frases erradas.

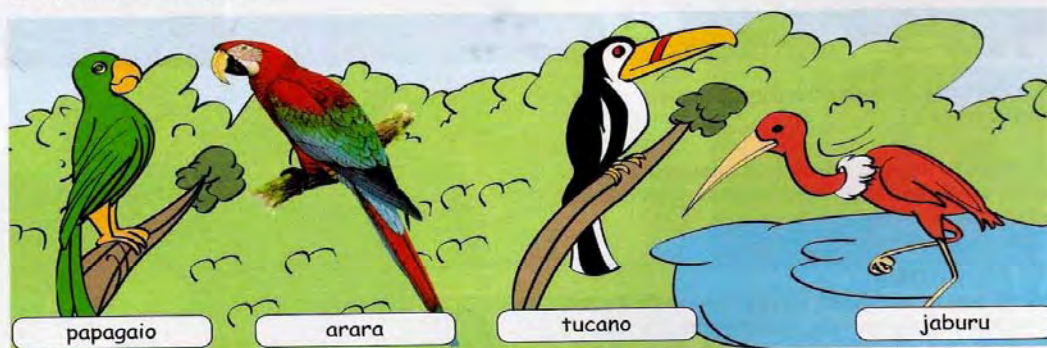
.....

.....

.....

.....

.....



12 Leia o texto

No Brasil, há vários tipos de moradia, desde mansões de muito luxo até habitações precárias, improvisadas, sem condições de higiene e conforto. Algumas casas são típicas da região em que se encontram ou do povo que as ocupa. Vamos apresentar, aqui, alguns tipos de moradia brasileira.

Oca – cabana de índios. A oca é geralmente redonda, sem divisões internas, com telhado de palha, sem paredes externas. Na oca, moram várias famílias de índios. Todos dormem juntos, cada qual em sua rede. Váriasocas juntas formam a taba, uma aldeia indígena.

Palafita – casa muito pobre, construída sobre estacas, às margens de lagos e rios.

Fig. 37 Pág. 89 do Caderno de Atividades do NAB 1 – Exercício D1/11/12

O exercício 12 de D1 também traz um texto para leitura, conceituando os vários tipos de moradias no Brasil existentes, desde a oca do índio até uma casa de fazenda. Este texto parece

estar relacionado a uma atividade de áudio que se segue em D2. Mas o exercício de escuta tem a ver com uma gravura de uma casa em que “Júlia” quer fazer reformas; o aluno deverá desenhar a reforma pretendida por Júlia.

Casa de fazenda – casa grande, sólida, com muitos cômodos, construída para residência do dono da fazenda e de sua família. Por causa do calor intenso, a casa da fazenda tem, geralmente, uma grande varanda em toda a volta, para diminuir a temperatura em seu interior.

Cortiço – geralmente, uma casa velha, grande, no centro da cidade ou perto dela, transformada em habitação coletiva, para várias famílias. Os moradores não têm privacidade, nem condições de higiene.

Barraco – habitação improvisada, construída com material de várias origens. Vários barracos juntos formam a favela.



© Agência Brasil

D2 1. Observe o desenho desta casa e ouça o texto.

47

2. Agora, ouça o texto novamente e desenhe, na casa, as modificações que Júlia quer fazer.

13 Bobagem?

48

Você vai ouvir duas vezes o que D. Ester diz. Na primeira vez, anote apenas os temas que ela aborda. Na segunda vez, anote os detalhes de cada tema. No final, reproduza oralmente o que D. Ester diz, com o maior número de detalhes, seguindo suas anotações.

E 14 Qual é o intruso?

a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)
arrumar	mão dupla	cozinheira	fábrica	investimento	tranquilo	mesa	úmido
lavar	velocidade	empregada	loja	negócio	confortável	abajur	barulhento
limpar	data	jardineiro	bar	dinheiro	longe	estante	sujo
trocar	sinal	camareira	casa	banco	seguro	poltrona	perto
secar	contramão	estrangeiro	lanchonete	farofa	luxuoso	chuveiro	feio

90 noventa



Fig. 38: Pág. 90 do Caderno de Atividades do NAB 1 – Exercício D2/13/E/14.

D2 termina com outro exercício de áudio, no qual o aluno tomará notas do que “D. Ester” diz, e depois repeti-las oralmente. O ultimo exercício de D2 trabalha campos semânticos a partir de escolhas de palavras diferentes dentro de determinados grupos.

Entendemos, novamente, que há uma perda em relação a estes dois últimos textos apresentados: João-de-Barro e Moradia. A partir destes dois textos não somente discussões como também produções textuais poderiam se dar lugar. No entanto, nenhuma atividade de escrita envolvendo os gêneros apresentados foi requerida.

A **Lição 6** tem como tema o dia-a-dia. Os componentes linguísticos são relatar atividades no passado; falar sobre atividades no dia-a-dia. A primeira atividade desta lição pede para o aluno relacionar o que é lazer e o que é rotina com algumas frases feitas que evidenciam cada uma dessas atividades. Segue-se a essa atividade vocabulário de tempo com frases soltas que versam sobre ações no passado.

A atividade A1 traz de início um texto que fala do dia-a-dia de duas brasileiras, seguido de dois diálogos entre essas brasileiras e o marido e uma amiga respectivamente. A2, referindo-se aos dois exercícios anteriores pede que um quadro seja preenchido com dados sobre as duas mulheres.

A1 O dia-a-dia de duas brasileiras

Dona Cecília, 38 anos, professora e dona-de-casa, 4 filhos.

Sou professora, e mãe de 4 filhos. Três vezes por semana, dou aulas numa escola particular. Como nossa casa é grande e dá muito trabalho, tenho uma empregada e uma faxineira. As crianças almoçam em casa. Durante a semana, à tarde, elas têm aulas de inglês, de teclado, de judô e de ballet. Eu as levo para lá e para cá o tempo todo. E depois, vou buscá-las. É terrível, mas, o que posso fazer? À noite, geralmente, ficamos em casa; mas, de vez em quando, às 6^{as}-feiras, meu marido e eu saímos. As vezes, quando o tempo está bom, vamos à praia no fim de semana. Temos uma casa lá.

Dona Conceição, 43 anos, empregada doméstica, 4 filhos adolescentes.

Moro na periferia, longe do meu emprego. Levanto muito cedo, dou café para minha família e vou trabalhar. Tomo dois ônibus. Chego às 8 horas na casa da minha patroa. Limpo a casa, lavo e passo roupa, faço o almoço e arrumo a cozinha. As 4 horas, vou para casa. Mais dois ônibus! Em casa, eu tenho muito serviço, mas o que posso fazer? Meus filhos, graças a Deus, já estão trabalhando: dois na fábrica, os outros, num supermercado. O Zeca vai à escola à noite. Ele diz que gosta de estudar.

Dona Cecília conversando com o marido:

- Puxa! Ainda estou cansada hoje!
- Verdade? Cansada de quê? Ontem você passeou o dia inteiro com as crianças.
- Por isso mesmo. Fomos à piscina de manhã, depois almoçamos. À tarde, eles quiseram ir ao cinema. Fomos. E fizemos compras. Depois ainda estivemos na casa da Mônica.
- Não diga. Tudo isso?
- Mas foi bom. Nossa! Como estou cansada!

Dona Conceição falando com uma amiga:

- A senhora não foi trabalhar ontem, Dona Conceição?
- Fui trabalhar sim, mas ontem foi um dia diferente. Dona Cecília saiu com as crianças logo de manhã, por isso, tive menos trabalho. Não fiz o almoço e fui para casa mais cedo. Foi muito bom! Finalmente, pude pôr minha casa em ordem.

Fig. 39: Pág. 44 do Livro-texto do NAB 1 – Exercício A1.

Na sequência, A3 requer que os alunos encontrem nos textos dos diálogos frases equivalentes a expressões dadas no exercício 1. Essas frases, além de expressarem tempo passado, pedem para o aluno falar sobre a rotina de uma das mulheres. B1 tão somente apresenta o pretérito perfeitos dos verbos ser e ir. B2 continua trabalhando com a forma do passado perfeito através de exercícios estruturais em que os alunos usarão verbos como ter, estar e fazer; tais exercícios vão desde responder questões no passado até criar frases soltas a partir de pares de palavras previamente dados.

A3 Um dia diferente

1. Como Dona Conceição diz no diálogo?

Sai de casa para trabalhar.
Trabalhei menos.
Não preparei o almoço.
Foi possível arrumar minha casa.

Fui trabalhar.

2. Fale sobre o dia de ontem da Dona Cecília e da Dona Conceição.

A Dona Cecília e as crianças
— passearam
— foram
— estiveram

A Dona Conceição
— teve
— não fez
— foi
— pôde

O que você fez para o jantar hoje!

Nada, e você?

6



Fig. 40: Pág. 45 do Livro-texto do NAB 1 – Exercício A3.

B3 ainda trabalha com o pretérito perfeito de alguns verbos: querer, poder e dar. Os exercícios em B3 não diferentes dos anteriores. Exercícios de ordem estrutural de completar e repetir. Escritura de frases soltas dadas a partir de palavras dadas. B5 e B6 ainda trabalham as formas estruturais dos verbos no passado, através de exercícios de completar. Em B6 acrescenta-se o uso de pronomes pessoais do caso oblíquo. Exercícios de completar e substituição dão continuidade à tarefa B6.

3. Responda como no exemplo.

a) Sandra, você não teve reunião?
.....

b) Os alunos não tiveram aula?
.....

c) Mário e Samuel não estiveram com vocês?
.....

d) Vocês não fizeram as tarefas?
.....

e) Ele nunca foi presidente do grêmio?
.....

Marta, você não fez o teste?

Não fiz nem vou fazer.



Fig. 41: Pág. 46 do Livro-texto do NAB 1 – Exercício B2/3.

C1 pretende relacionar respostas dadas por brasileiros à pergunta “o que você fez ontem?” com fotos dessas pessoas. C2 traz entrevistas com várias perguntas referentes ao dia-a-dia dos alunos. São frases soltas que não estão relacionadas com nenhuma temática específica. A ideia é a apenas a de “treinar” o passado dos verbos.

C1 Seis Brasileiros

Perguntamos a 6 brasileiros o que eles fizeram na semana passada. Eis as respostas.
1. A que textos correspondem as fotos?



1) Estudante — Brasília: “Na semana passada, pela manhã fui à faculdade. Tive uma prova difícil, mas não saí da rotina. 2ª e 5ª, à tarde, dei aula de matemática para dois alunos do ensino médio. À noite, fui para minha aula de inglês. Na 4ª-feira, fiz ginástica na academia perto de casa. No sábado, estive num barzinho da moda com minha namorada. É só.”



2) Vendedor — Natal: “Sou vendedor ambulante, na semana passada ou hoje é sempre a mesma coisa. Saí de casa às 6 horas da manhã com minha mercadoria. Fui para a praia e fiquei por lá o dia inteiro. Vendi muito pouco e já gastei a metade pagando as contas atrasadas. O que sobrou não vai dar para passar a semana.”



3) Empresário — São Bernardo: “Sou uma pessoa muito metódica. Na semana passada, como sempre, me levantei às 6h30, fiz 40 minutos de caminhada, em seguida, tomei banho e li todos os jornais como de costume. Cheguei ao escritório às 9 em ponto. Eu me reuni com meus assessores, recebi alguns clientes. Na 2ª, almocei com o diretor financeiro de um banco e na 5ª, jantei fora com colegas do setor para tratar de negócios. No fim de semana fui com a família para a fazenda.”



4) Guia turístico — Manaus: “Na semana passada, estive aqui um grupo de jovens interessados em ecologia. Em geral, os turistas brasileiros querem fazer compras na zona franca. É mais barato. Mas esses rapazes quiseram subir o rio Negro, de barco, para conhecer a selva. Dormimos duas noites no barco e fizemos uma caminhada na mata. Não gostaram nem um pouco do clima e reclamaram dos mosquitos, mas acho que a experiência foi positiva.”



5) Atriz — Rio de Janeiro: “Minha semana foi uma loucura! No fim de semana estive em Salvador participando de um show. Na 2ª-feira, acordei ao meio-dia e fui para o estúdio gravar a novela das 8. Na 3ª de manhã, gravei um comercial para a TV. Na 4ª-feira, fomos com a equipe para Búzios e rodamos algumas cenas externas. Na 5ª, estive em São Paulo e não pude ir ao show do Caetano. Na 6ª-feira, ficamos no estúdio trabalhando. E no fim de semana voltei a São Paulo para preparar nossa nova peça.”



6) Trabalhador — Porto Alegre: “Meu dia-a-dia é muito cansativo. A semana passada não foi diferente. Peguei o ônibus às 6 horas e às 7 horas comecei a jornada na fábrica. Tivemos muito serviço, um colega não foi trabalhar porque está doente. Na 6ª-feira, depois do trabalho, joguei sinuca com o pessoal e quase perdi o ônibus. No sábado fiz supermercado e no domingo, fomos à casa da minha sogra. Aproveitei para assistir o jogo Inter x Grêmio na televisão.”

Jacaré — Pantanal Matogrossense:



Minha semana foi ótima. Segunda-feira comi peixe, terça-feira comi peixe, quarta-feira comi peixe, ...

2. Quem fez o quê?

Na 2ª e na 5ª, ...
Às 9 em ponto, ...
Na 4ª-feira, ...
Às 6 horas da manhã, ...
Duas noites, ...
No sábado, ...

Fig. 42: Pág. 50 do Livro-texto do NAB 1 – Exercício C1/1/2.

A essa entrevista se segue um calendário com as várias festividades do Brasil. Para esse calendário a tarefa exigida é responder a perguntas sobre esses dias festivos.

C2 Entrevistas

1. O que você fez 6ª-feira à noite?
2. O que você fez no fim de semana?
3. Você esteve em algum lugar diferente?
4. Você saiu com seus amigos?
5. A que horas você se levantou no domingo?
6. Foi ao cinema a semana passada?
7. Você assistiu à televisão ontem?
Gostou de algum programa?
8. Você leu os jornais de ontem?
9. Você trabalhou muito a semana passada?

C3 Calendário brasileiro

Janeiro	Fevereiro	Março	Abril
			
Passagem do ano Férias escolares	Carnaval	"Águas de Março" * Outono	21 de abril Tiradentes
Maio	Junho	Julho	Agosto
			
1º de Maio Dia do Trabalho	Festa Junina * Inverno	Férias escolares	Vôo de Santos Dumont no 14 BIS
Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
			
7 de setembro Dia da Independência * Primavera	12 de outubro Dia da Padroeira	15 de novembro Proclamação da República	Natal Passagem do ano * Verão

1. Observe o calendário.

Quando começam as estações no Brasil?
Quais são os feriados nacionais?
Quais são os feriados religiosos?
Quais as outras festas brasileiras?
Quando são as férias escolares?

No dia 15 de novembro, ...
Na primavera, ...
Em setembro, ...

2. Entreviste seu/sua colega. Em seu país:

Quando começam as estações?
Quais são os feriados nacionais e religiosos?
Quais são as festas principais?
Quando são as férias escolares?
Que feriado vocês já tiveram este ano e que feriados ainda vão ter?

No mês de setembro, ...
Do dia ... até o dia ...

Fig. 43: Pág. 51 do Livro-texto do NAB 1 – Exercício C2/C3/1.

D1 traz uma música como elemento principal; as atividades envolvidas são a escuta da música e a relação que duas fotografias possam guardar com a letra da música e o preenchimento de

lacunas com algumas expressões, diga-se de passagem, não têm nenhum paralelismo semântico ou sintático.

Em D2 vemos vários textos biográficos sobre personalidades brasileiras: Cecília Meireles, Carlos Drummond de Andrade e Cândido Portinari. A atividade relacionada com essas biografias é apenas o relacionamento delas com algumas frases indicadas dentro dos próprios textos. Aqui, mais uma vez, é desperdiçada a chance de o aluno criar sua própria biografia ou mesmo a de alguém que lhe é querido.

D2

Poesia e arte brasileiras

6



Cecília Meireles

Nasceu no Rio de Janeiro, no dia 7 de novembro de 1901. Órfã de pai e mãe aos 3 anos, foi criada pela avó. Formou-se professora primária em 1917. Em 1919, publicou seu primeiro livro de poesias, *Espectros*. Em 1930, iniciou atividades jornalísticas. Fundou várias bibliotecas infantis; a primeira em 1934. Foi professora universitária de literatura em universidades brasileiras e estrangeiras. Deixou vasta obra em prosa e poesia. Faleceu no Rio de Janeiro, no dia 9 de novembro de 1964. Recebeu, *post-mortem*, o prêmio “Machado de Assis”, da Academia Brasileira de Letras, pelo conjunto de sua obra.



Carlos Drummond de Andrade

Nasceu em 31 de outubro de 1902, na pequena cidade de Itabira, em Minas Gerais, filho de pai fazendeiro. Em 1920, mudou-se para Belo Horizonte, a capital do estado, onde começou sua carreira jornalística e poética. Em 1923, formou-se farmacêutico, mas nunca exerceu a profissão. Foi professor de escola e funcionário público. Em 1930, publicou seu primeiro livro de poemas, *Alguma Poesia*. Em 1934, mudou-se para o Rio de Janeiro. Nos anos seguintes, trabalhou como funcionário público em postos de destaque. Recebeu vários prêmios importantes. Escrevendo crônicas para vários jornais, tornou-se conhecido pelo grande público. Morreu no Rio de Janeiro, em agosto de 1987, amado e respeitado por todos.

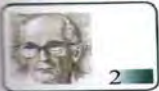


Cândido Portinari

Nasceu em 1903 numa fazenda de café, em Brodowski, interior do Estado de São Paulo, de pais imigrantes do Vêneto. Cresceu entre trabalhadores do campo, no Brasil rural. Desde pequeno, mostrou gosto pela pintura. Aos 10 anos, recebeu seu primeiro pagamento, ajudando um pintor a decorar a igreja local. Em 1917, mudou-se para o Rio de Janeiro, onde estudou desenho no Liceu de Artes e Ofícios e na Escola Nacional de Belas Artes. Trabalhando ativamente, em poucos anos ficou conhecido no país. Em 1928, ganhou o prêmio de Viagem ao Estrangeiro pelo Salão Nacional de Belas Artes. Viveu na Europa de 1929 a 1931. De volta ao Brasil, sua arte sofreu grande evolução, tornando-se essencialmente brasileira. Seus temas principais foram a terra e o povo de seu país. Morreu no Rio de Janeiro, no dia 6 de fevereiro de 1962.

Relacione.


1


2


3

☐ atividades profissionais no Rio de Janeiro ☐ morto aos 84 anos ☐ infância em fazenda ☐ filho de imigrantes italianos ☐ jornalista	☐ morto aos 59 anos ☐ trabalho com crianças ☐ mineiro ☐ carioca ☐ poeta ☐ paulista ☐ pintor
--	--

Fig. 44: Pág. 53 do Livro-texto do NAB 1 – Exercício D2.

Da mesma forma da música, nada é requerido com relação à escrita. As atividades da lição 6 são encerradas com a fotografia do quadro “Menino Morto” de Portinari e poemas surrealistas.

Em E, última atividade da lição, é requerido dos alunos em dois exercícios a produção de pequenos poemas. Ora, essa atividade de escrita requer uma habilidade especial dos alunos, uma que muitos deles pode não ter. A escritura de poemas, sabemos, não é coisa simples.



Cândido Portinari,
Menino morto
(óleo sobre tela: 1944
1,79 x 1,90 m)

E Poemas surrealistas

1. Com seu colega, forme o maior número de palavras com as letras das palavras abaixo.

BRASILEIRO SECRETÁRIA MUSICAL NAMORADO

Exemplo:

EMPRESÁRIO

SUBSTANTIVOS	VERBOS	OUTROS
MÊS	rir	sem
mesa	sair	me
rio	saio	por
mar	sai	pro
pai	pare	
empresa	paro	
presa	sei	

2. Faça pequenos poemas ou frases com as palavras dadas acima.

Exemplo: Pequenos poemas surrealistas, com as letras da palavra EMPRESÁRIO

O RIO E O MAR	SEM PRESSA O RIO SAI PARA O MAR	PARO SEM SAIR PARO SEM RIR RIR SEM SAIR	MESA SEM ME É MESA?
---------------------	---------------------------------------	---	---------------------------

Fig. 45: Pág. 54 do Livro-texto do NAB 1 – Exercício E/1/2.

Segue-se à Lição 6 uma lição de Revisão 1: esta resume-se a diálogos e jogos. Atividade de escrita aparece no jogo para formar frases, e, ao final para escrever um diálogo com frases preestabelecidas.

A **Lição 6** traz no caderno de atividades as seguintes tarefas: em A1 pede-se o preenchimento de lacunas com expressões dadas. Em A2 requer que se escreva frases de acordo com figuras que designam pessoas fazendo ações do dia-a-dia e presume-se o uso do presente contínuo.

A1/2 2 Atividades do dia-a-dia
O que as pessoas estão fazendo?



1 *Ele está lavando roupas.*
2
3

4
5
6

noventa e um **91**

Fig. 46: Pág. 91 do Caderno de Atividades do NAB 1 – Exercício A1/2.

Em B1, novamente, temos o preenchimento de lacunas com verbos no pretérito. B2/3, B4 e B6 trabalham respectivamente o preenchimento de espaços com verbos no pretérito e com os pronomes pessoais dos casos reto e oblíquo. C1/3 trabalha os pronomes de tratamento você e o senhor/senhora e uma atividade de completar com vocabulário referente a tempo.

D1 traz um texto (uma pequena biografia sobre um Senhor Pedro) para leitura e interpretação que consiste em duas atividades: uma de localizar passagens no texto e outra de certo ou

errado. D2 traz uma atividade de escuta. E1 trabalha com antônimos de alguns vocábulos da língua, sem fazer nenhuma categorização à classe gramatical. E2 traz uma tarefa de relacionar verbos com expressões.

D1 10 Pedro Lopez de Termas de Ibirá

Pedro, cem anos, vive com otimismo em Ibirá

Sem a mulher ele não vê televisão e tem bons motivos para acreditar no futuro

Lúcido, otimista, sem depender de ninguém, o contador aposentado Pedro Francisco Lopez completou cem anos recentemente, quando foi homenageado em São José do Rio Preto. Ele mora sozinho, na primeira casa construída em Termas de Ibirá. Cuida da horta-pomar que formou no quintal. Cozinha, lava suas roupas, viaja a passeio ou para fazer compras e prepara suculenta feijoada em fins de semana. É apreciador de uísque, vinho e cerveja.

Pedro Lopez nasceu na Espanha, com 3 anos chegou ao Brasil. Foi o primeiro contador, na época “guarda-livros”, do primeiro banco instalado em São José do Rio Preto. Viúvo há 17 anos. Não tem filhos. Mantém-se atualizado ouvindo noticiários transmitidos por emissoras de rádio. Agora, está lendo coleção de livros sobre astronomia. “Me interessa por tudo que ocorre na administração pública, no esporte, na política. Por essa

razão tenho base para conversar e argumentar.”

Ele próprio não tem explicação para sua lucidez, saúde, raciocínio. “Não envelheci, me sinto jovem.” Sua longevidade não se deve à alimentação, pois come feijoada duas vezes por semana. “É o meu prato preferido. Gosto de azeitona, salame, queijo, doces. Não rejeito nem pinga”, disse. A cada 15 dias, ele consome uma caixa de cerveja, mas o que prefere é uísque.

Usa a água medicinal das termas para tudo: banhos, cozinha e até para fazer o café. “Elas me curaram de um problema digestivo”, afirmou.

Toma ônibus e vai a São José do Rio Preto ou a Catanduva para passear ou fazer compras. Veste-se bem e mantém em seu guarda-roupa muitos ternos e gravatas. “Quando sobra tempo, aperfeiçoo o meu inglês.” Não gosta de televisão: “É muito superficial, pouco instrui e também desinforma.”

De sua horta-pomar, colhe limão, mamão, mandioca, batata, feijão, milho, verduras e legumes. “A produção é reduzida agora, por estarmos no inverno, não é época de plantio”, disse, mostrando as mãos calejadas.

“Casar-me novamente? Com esse salário de aposentado, a mulher passaria fome”, diz Pedro Lopez. O parapsicólogo Álvaro Fernandes fez a ele uma proposta: compraria a histórica casa e permitiria que nela permanecesse enquanto vivesse. Pedro Lopez não aceitou: “Talvez eu tenha o mesmo destino do meu tio-avô, espanhol, que faleceu com 139 anos.”

1. Localize no texto a passagem que diz que

- ☐ a) Pedro não quer vender a casa porque acha que pode viver muito mais anos ainda.
- ☐ b) Pedro é espanhol e chegou criança ao Brasil.
- ☐ c) Pedro é homem bem informado.
- ☐ d) Pedro não sabe por que está tão bem aos 100 anos.
- ☐ e) Pedro vive em sua própria casa e organiza sua própria vida.

Fig. 47: Pág. 96 do Caderno de Atividades do NAB 1 – Exercício D1/10/1.

Por fim, encerra-se a lição 6 no caderno de atividades sem nenhuma atividade de produção escrita. Outra vez, deixou-se de lado a oportunidade de tomar o texto biográfico sobre o Senhor Pedro a fim de se pedir uma produção de texto semelhante. Por último, o livro encerra

todas as suas atividades com uma Revisão lúdica, constando de um jogo que visa a aperfeiçoar a oralidade do aprendiz.

Concluiremos esta análise com um resumo em que cruzamos os tipos de produção textual encontrados nas seis lições do livro-texto com aquelas propostas pelo caderno de atividades que o acompanha. Assim teremos:

Tabela 3 Correlação entre as atividades escritas do livro texto e do caderno de atividades

LIÇÃO LIVRO-TEXTO	LIÇÃO CADERNO DE ATIVIDADES
Lição 1: Produção de texto baseada em escrever respostas às perguntas apresentadas do tipo “onde você mora? e o que você faz?” Anotação de um Recado.	Escrever frases a partir de perguntas apresentadas do “onde você mora e o que você faz?” preenchimento de formulários com dados pessoais.
Lição 2: preenchimento de agenda	Completar agenda com atividades da semana. Produção de texto de uma carta recusando um convite.
Lição 3: não há propostas de produção textual explicitadas nesta lição.	Produção de texto de um convite. Escrever um texto sobre você mesmo (como uma mini-biografia).
Lição 4: preenchimento de ficha de reserva de um hotel.	Preenchimento de ficha de hotel; escrever aos amigos porque escolheu ficar num determinado hotel ou visitar o pantanal (não se especifica que tipo de texto deve ser escrito, se carta, e-mail etc).
Lição 5: não há proposta de produção de texto nesta lição.	Produção de texto de uma carta em resposta à outra apresentada no livro de atividades.
Lição 6: produção de poemas surrealistas.	Não há propostas de produção textual no caderno de atividades para esta lição.
Lição de Revisão 1: produção de pequeno diálogo entre duas pessoas num barzinho.	Não há propostas de produção textual no caderno de atividades para esta lição.

Por esta rápida revisão, podemos dizer que as atividades de escrita no livro Novo Avenida Brasil 1 praticamente inexistem do ponto de vista da interação, dos gêneros etc. ou ainda, de uma sequência de atividades que envolvam uma pré-atividade, uma atividade central, uma pós-atividade e uma atividade de consolidação conforme SHRUM & GLISAN, 2000, BROWN, 2001; LEE, 2004; PERKINS, 1983; LEE & VANPATTEN, 2003.

O que conseguimos efetivamente observar é que as atividades parecem muito mais se aproximarem do que está estabelecido no Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas, do que das bases dos pressupostos estabelecidos dentro da elaboração do CELPE-Bras. Para tanto, a seguir faremos uma breve análise dessas atividades de escrita encontradas no Novo Avenida Brasil 1 à luz do QECR e CELPE- Bras respectivamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o caminho tomado pelos autores do livro ora analisado, ou seja, basear-se em dois referenciais teóricos que visam à implementação do ensino-aprendizagem de línguas, e como consequência o melhoramento na prática da produção de material didático destinado ao ensino de línguas, resolvemos traçar na seção seguinte algumas considerações acerca das atividades de escrita que foram analisadas à luz do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas e do CELPE-Bras, no intuito de demonstrar até que ponto o livro atendeu às exigências as quais ele mesmo se propôs.

Primeiramente, em sua apresentação impressa o Novo Avenida Brasil 1 diz tentar colocar o material mais próximo das diretrizes do quadro Europeu Comum de Referências (LIMA, 2008), para tanto decide dividir o material em três volumes correspondentes aos três níveis iniciais contemplados no QECR, ou seja, o volume 1, correspondendo ao nível A1, o volume 2 ao nível A2 (ambos compreendidos dentro do QECR como “utilizador elementar”), e o volume 3, correspondendo ao nível B1 (compreendido dentro do QECR como “utilizador independente”), conforme já foi explicado no capítulo I.

Tivemos anteriormente uma noção geral do que é cada tipo de utilizador de uma língua-alvo dentro da comunidade europeia. Para ser mais preciso, o QECR traz, em função das competências comunicativas linguísticas (QECR, 2001) algumas especificidades em forma de auto-avaliação, pelas quais o aprendiz pode se ver como usuário mais ou menos competente daquela língua-alvo. É importante, assim, que tomemos noção desses descritores que nos mostrará com maior clareza como as atividades ora analisadas foram, então, compostas.

Em relação à escrita,

Nível A1: Sou capaz de escrever um postal simples e curto, por exemplo, na altura de férias. Sou capaz de preencher uma ficha com dados pessoais, por exemplo, num hotel, com nome, morada, nacionalidade.

[...]

Nível A2: Sou capaz de escrever notas e mensagens curtas e simples sobre assuntos de necessidade imediata. Sou capaz de escrever uma carta pessoal muito simples, por exemplo, para agradecer alguma coisa a alguém.

[...]

Nível B1: Sou capaz de escrever um texto articulado de forma simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal. Sou capaz de escrever cartas pessoais para descrever experiências e impressões. (QCER, 2001, p.55)

Parece-nos que as tarefas encontradas no Novo Avenida Brasil 1 do tipo preencher formulários ou cartões de identificação se assemelham bastante ao que preconiza o QECR. As tarefas, tanto de caráter oral quanto de caráter escrito da lição 1, por exemplo, trazem esta forma de utilizar a língua em que um aprendente “[...] *pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem.*” (QECR, 2001, p.49).

Além do mais, no livro não se encontra lugar para uma atividade em que se priorize a produção de um texto dentro do tema aventado em cada unidade. Ao contrário, as atividades não se complementam umas às outras de modo a formar um todo coerente e harmonioso.

Temos certeza de que a hipótese que relegou as atividades de escrita a um segundo plano não são as mesmas que tinham em vista o QECR quando foi pensado.

O questionamento que ora se levanta é se mesmo sendo um utilizador elementar da língua-alvo qual seria o problema em se tentar produzir um texto, por mínimo que fosse, fazendo uso de todos os recursos linguísticos que foram apresentados aos aprendizes durante a lição.

O exercício D1 da primeira lição, por exemplo, traz um texto de um jornal sobre uma banda de rock chamada “Sepultura”. A tarefa que se segue ao texto, no entanto, é o preenchimento de uma ficha para se guardar um recado num hotel. Percebemos, assim, que há uma determinada confusão em relação à atividade no que diz respeito ao gênero. Para manter a meta de aproximação das propostas de atividades do QECR, o exercício proposto imediatamente após o texto da banda encontra-se em maior consonância com os descritores da grade de auto-avaliação do nível A1 do QECR, que diz que o aprendiz da língua-alvo seja “[...] *capaz de preencher uma ficha com dados pessoais, por exemplo, num hotel, com nome, morada, nacionalidade.*” (QECR, 2001, p.55). Todavia, deve-se esclarecer que neste nível A1, ainda não é esperado a escritura de notas, mesmo que breves, ficando esta habilidade, conforme o QCER apenas para o nível A2.

Cremos que há certa preocupação com a abordagem dos gêneros textuais. Mas se vê pouca, ou quase nenhuma, utilização desses gêneros como modelos para uma produção textual posterior quando eles são trabalhados no livro.

Torna-se ainda mais crítica a situação quando revisamos os exercícios do caderno de atividades, e concluímos que as mesmas atividades do livro-texto são apresentadas também no caderno de exercício, inclusive, outro artigo jornalístico, mas neste caso sob a forma de um texto oral, sem, no entanto, requerer uma produção textual que fica, novamente, no preenchimento de ficha com dados pessoais.

Já na lição dois, com o propósito de se arrumar uma agenda semanal, a produção de texto resume-se a esta tarefa, ignorando mais uma vez os textos de anúncios em forma de panfletos sobre as possibilidades de entretenimento de uma cidade.

Da mesma forma, no caderno de atividades temos uma regressão em relação ao gênero apresentado: o exercício A1/5 volta a referendar os dados pessoais em uma mini-biografia de uma secretária. Em seguida, pede-se no exercício C2 a produção de uma carta que responda, negativamente, a um convite recebido pelo aprendiz. É interessante notar aqui que em nenhuma outra oportunidade o aprendiz havia sido introduzido ao modelo de uma carta. A despeito da carta, a tarefa seguinte traz, de novo, um texto jornalístico. E, mais uma vez, é deixado passar a oportunidade de o aluno produzir alguma coisa nesse mesmo sentido.

Ressalte-se aqui, que neste nível A1, conforme o QECR, ainda não se espera que o aprendiz redija uma carta, mesmo que simples, sendo esta habilidade colocada apenas para aprendentes numa fase do nível A2.

Na lição 3 do livro-texto não existe nenhuma proposta para a produção de qualquer texto, porém, no caderno de atividades, as tarefas que se referem à terceira unidade do livro sob análise requer do aprendiz que se elabore um convite e que se faça, conforme um exemplo dado, um texto em forma de uma mini-biografia na seção *Fale sobre você mesmo*.

Acontece, porém, que tais habilidades não são contempladas ainda para este nível elementar A1. Conforme o QECR, somente nos níveis A2 e B1 os aprendizes deveriam ser capaz de escrever uma carta pessoal muito simples, por exemplo, para agradecer alguma coisa a

alguém, e ser capaz de escrever um texto articulado de forma simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal, conforme os descritores dos níveis A2 e B2 do QECR respectivamente.

Podemos dizer que há muito mais do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, embora, muitas vezes, de forma equivocada, nas atividades de escrita do livro em epígrafe do que se imagina conter dos pressupostos teóricos do CELPE- Bras.

Vejamos, então, como podemos relacionar as atividades de escrita do Novo Avenida Brasil 1 com a concepção de linguagem contida na elaboração do exame em tela.

Começaremos por lembrar que a concepção de linguagem que norteia o CELPE- Bras é aquela que não visa a aferir conhecimentos a respeito da língua, mas sim o seu uso para realizar ações no mundo, em que o candidato tem sua competência avaliada através de tarefas que se assemelham a situações da vida real.

Outro fator a ser lembrado é que a avaliação considera as habilidades de forma integrada como acontece numa situação real de comunicação. Assim, não se considera cada habilidade em separado, testando o candidato em provas distintas de audição, conversação e escrita, além da compreensão de leitura. Duas ou mais atividades podem estar envolvidas, bem como acontece num ato de comunicação natural (BRASIL, 2006).

Essa forma de testagem nos leva a crer que certos efeitos, conhecidos como retroativos, devem proporcionar um novo pensar sobre o ensino-aprendizagem de idiomas. Estudos nos mostram que os efeitos se fazem sentir muito modestamente e que a pretensão de inovar junto ao ensino de PLE no Brasil e no exterior, além de tímida é lenta. Nossa intenção aqui não é demonstrar a eficácia dos efeitos retroativos, tampouco condená-los. É, porém, questionar as bases linguísticas que se dão em formas de abordagens, tanto quando ensinamos ou aprendemos um idioma estrangeiro, como também ao elaborarmos testes de proficiência e materiais pedagógicos destinados ao ensino de línguas estrangeiras.

Diferentemente dos níveis elementar e independente sobre os quais se dizem apoiar o nosso livro analisado, o CELPE- Bras afere a proficiência do candidato em quatro níveis que já foram explorados no capítulo I, ou seja, o nível intermediário, intermediário superior,

avançado e avançado superior. Cada um desses níveis, assim como no QECR, contém descritores que definem o liame entre um e outro. Já pudemos verificar quais são esses níveis e descritores no capítulo I e na sessão anterior respectivamente.

Pode-se verificar que, os pressupostos linguísticos do CELPE- Bras, que entendem a língua sob os aspectos de adequação contextual, discursiva e linguística ao seu uso, em momento algum fazem referência a uma proficiência impecável, isenta de qualquer interferência. Cremos ser este ponto congruente com o que propõe o QECR no que concerne ao entendimento por proficiência. Ou seja, aquele em que

[...] a finalidade do estudo das línguas modificou-se profundamente. Não se trata já de alcançar 'mestria' em uma, duas ou mesmo em três línguas (cada uma colocada no seu lugar), tendo como modelo final o “falante nativo ideal”. Em vez disso, a finalidade passa a ser o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades Linguísticas. (QECR, 2001, p.24).

Entendido desta forma, o propósito, tanto do ensino-aprendizagem de PLE quanto da produção de material didático com este fim, deve-se pautar em uma abordagem que inclua em seu projeto a multitude de gêneros textuais, considerando-os como o principal meio do qual se utilizará o professor para criar as situações desejáveis a fim de que se possa planejar uma lição, por exemplo, que prima pela comunicabilidade sem deixar de fora todos os outros aspectos linguísticos, quer sejam de cunho pragmático ou de ordem estrutural/lexical.

O que se observou na análise das lições apresentadas, tomando-se por base o que aqui ficou explanado, no que diz respeito ao CELPE- Bras, é que o livro didático Novo Avenida Brasil 1 não contempla a forma de pensamento sobre a linguagem que o citado exame referenda.

As unidades que foram apresentadas mostram atividades de base estrutural muito forte. Apesar de não se está negando qualquer que possa ser o benefício que atividades desta ordem possam trazer a determinados tipos de aprendizes (GARDNER, 1993; SCARCELLA & OXFORD, 1992), questionamos tão somente a elaboração das atividades de escrita que não cumprem a uma sequência de fazer.

Para que as atividades do livro analisado estivessem próximas da proposta de língua aventada pelo CELPE- Bras, pelo menos uma sequência de tarefas, talvez não tão bem elaborada como

propõe Schneuwly e Dolz, mas simplesmente, uma em que as atividades centrais pudessem ser precedidas de pré-atividades que situassem os aprendizes em tempo e espaço; pós-atividades que pudessem, por exemplo, atinar para uma produção escrita; uma atividade de consolidação que levasse o aprendiz para o lado pragmático da atividade etc (SHRUM & GLISAN, 2000; BROWN, 2001; LEE & VANPATTEN, 2003).

A exemplo do que dizemos, o livro traz várias passagens em que biografias são apresentadas: o exercício D1 sobre a banda de rock “Sepultura” na lição 1; o texto sobre “duas brasileiras” do exercício A1 da lição 6; as biografias de Cecília Meireles, Drummond e Portinari no exercício D2 da lição 6 etc, sem falar de tantos outros textos biográficos que ficaram esquecidos no que se refere a uma produção de texto que exigisse do aluno a tarefa de se autobiografar ou então de escrever a biografia de um colega de classe, de um amigo ou parente.

No mesmo intento, os anúncios de teatro, cinema, restaurante etc. utilizados no exercício D1 da lição 2 para serem utilizados para a verificação dos serviços que são oferecidos nos respectivos estabelecimentos são desperdiçados do ponto de vista dos gêneros. A princípio, entendemos que esses anúncios poderiam vir antes do exercício C2 que visa à elaboração de um convite, uma vez que esses anúncios já serviriam como fonte para que o convite (na modalidade oral) que o exercício C2 requer que fosse formulado.

É isso, ao que nos parece, o que mais se distancia das tarefas contidas no Exame CELPE-Bras. Pensando como se pensou a articulação das tarefas dentro deste exame, se o propósito da lição é fazer com que o aprendiz seja capaz de produzir um convite, seja na modalidade oral ou escrita, os textos que formam todos os mecanismos de fonte de léxico, componentes linguísticos estruturais etc. deveriam convergir para a produção do texto seja ele oral ou escrito.

O exercício C2 bem que começa a elencar esses componentes (expressões e frases dentro do tema, verbos correlacionados com o assunto etc.), todavia, o exercício (D1 – anúncios de teatros, cinemas e restaurantes) da sequência que poderia manter uma relação com a tarefa anterior (C2) e formar um todo, tornando essa atividade muito mais interessante e significativa para o aprendiz, destoa ao requerer do aprendiz apenas a retirada e identificação do tipo de serviço que ali está apresentado.

Nesse sentido, a proposta desse trabalho foi a de analisar as atividades de escrita sugeridas pelo livro didático Novo Avenida Brasil 1 – curso básico de português para estrangeiros destinado ao ensino de português brasileiro para estudantes internacionais tanto no Brasil como no exterior. Dentro desta proposta, buscamos analisar se as atividades de escrita encontradas no livro condiziam com as concepções de linguagem que criaram o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – CELPE- Bras e o Quadro Europeu Comum de Referência - QECR, uma vez que os autores da obra sob análise, na sua apresentação, afirmaram pautarem-se nestes dois marcos teóricos para elaborar o referido material.

Após a análise realizada sobre as atividades de produção escrita no livro Novo Avenida Brasil 1, constatamos que os autores não conseguiram se aproximar do que propõe o Quadro Europeu Comum de Referência - QECR, no sentido mais amplo que o próprio QECR toma por interação, e tampouco puderam contemplar o que pressupõe as bases linguísticas utilizadas na elaboração do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – CELPE- Bras.

Apesar de o livro ser definido dentro de uma abordagem a que chama de comunicativo-estrutural, as atividades de escrita analisadas têm um caráter muito mais estrutural, em que a gramática apresentada de forma explícita é a maior barreira para uma ação pedagógica de cunho comunicativo no sentido mais abrangente da palavra. Por comunicativo entendemos o processo de interação que se dá entre aluno/aluno, aluno/professor etc., aluno/sociedade, sociedade/aluno.

Assim, atividades como as de completar com tempo verbal correto, preenchimento de lacunas com pronomes etc. são alguns dos exemplos dos vários exercícios de base estrutural que abundam no livro. Embora não queiramos endossar ou prestigiar a elaboração dessas tarefas, tampouco queremos discutir o seu valor dentro da área de ensino. No entanto, questionamos se as tarefas meramente estruturais serão capazes de desenvolver as habilidades linguísticas dos aprendizes a ponto de levá-los de um nível elementar para um intermediário. E acreditamos que não. Atividades deste cunho, como já expusemos nos capítulos anteriores, imprimem, tanto sobre a fala quanto a escrita, uma ordem secundária em que o centro do processo de aprender é a estrutura da língua e suas formas, na qual esta basta a si mesma.

Tarefas como as que se apresentam no NAB 1 muito pouco podem acrescentar para esse aprendiz que busca por tarefas cujos propósitos sejam relevantes na língua-alvo; de forma que, as atividades de ordem simplesmente estrutural, levam o aprendiz a produzir, mecanicamente, uma escrita solitária, com um único sentido, no qual o objetivo é fixar as formas da norma padrão e cujo produto final com a correção dos devidos “erros” é o maior propósito desse tipo de escrita.

O ponto em questão está justamente em rever como essas tarefas trabalhadas de forma isoladas atuam e, além disso, sugerir como tais tarefas poderiam ajudar no desenvolvimento da escrita do aprendente para que este se sinta capaz de, numa fase ainda inicial, começar a elaborar seus textos escritos.

O Novo Avenida Brasil 1 é um livro destinado a adolescentes e adultos. Entendemos que o público a quem este livro se destina já tem conhecimento formal de sua língua materna, estando letrado num sentido mais amplo do termo. Ora, se o público que usará o livro já faz uso da língua materna escrita, o esperado é que esse mesmo grupo, tendo adquirido a estrutura elementar da língua-alvo, possa escrever logo em seguida. Mas será que essa sequência é mesmo necessária para que a escrita apareça? Acreditamos que essa escrita surgirá à medida que o aprendiz seja apresentado e exposto às formas de escrita da língua portuguesa, por entendermos que escrever não é somente a junção de várias frases feitas. Quer dizer, o aprendiz começará a tecer seu texto por ter conhecimento de como estes são escritos, faltando-lhe apenas o elemento estrutural novo.

Partindo do ponto de vista de Beuagrande & Dressler (1981), para que a modalidade escrita se estabeleça, alguns princípios precisam ser satisfeitos. Assim, frases soltas como muitas encontradas no NAB1, não assegurarão, por exemplo, o princípio da intencionalidade que visa a direcionar a ação discursiva. Além da intencionalidade, a informatividade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a intertextualidade, a coesão e a coerência não serão levadas em consideração nessas atividades de nível frasal, consubstanciando, desse modo, uma língua de caráter monológico, individual, sem se levar em conta o meio social em que ela se efetua, tampouco o papel do outro dentro do circuito comunicativo em que a enunciação acontece.

Todas as lições do livro Novo Avenida Brasil 1 seguem mais ou menos o mesmo esquema sequencial de atividades, alternando entre exercícios orais, auditivos, de leitura e de escrita, os quais não evidenciam, de maneira geral, os interlocutores do processo comunicativo, deixando de lado de evidenciar para quem se fala/escreve, em que situação se fala/escreve (onde, como, quando, para que se fala/escreve).

Como já mencionamos, na maior parte, essas tarefas de escrita são respostas a frases feitas, fora de uma temática. As poucas propostas de produção textual restringem-se a elaboração de cartas em algumas de suas formas, como convite ou um bilhete de pedido de desculpas. Acontece, porém, que não há, no livro examinado, uma sequência lógica ou temática que culminem numa produção de texto, subestimando, por assim dizer, a capacidade de o aluno-usuário do livro produzir um texto nessa fase inicial.

Retomemos o que Antunes (2003) nos expõe sobre a elaboração de um texto escrito. São necessárias três fases para elaborar um texto: o planejamento, a escrita e a reescrita. Se considerarmos, pelo menos, como planejamento o momento de elaboração de frases feitas, ainda nos faltam a escrita e a reescrita. Mas a escrita e a reescrita não poderão figurar se não houver um planejamento anterior. Esse planejamento deverá conduzir o aprendiz pela tarefa de escrever. Um tema é necessário *a priori*. Daí a situação deve ceder lugar para o desejo/intenção de comunicar algo para alguém que também esteja envolvido neste circuito comunicativo. Os diversos outros textos que o aprendiz traz, inclusive os de língua materna, servirão também de fonte para ele. A integridade superficial e interior do texto dependerá, sobremaneira, desse conhecimento anterior atrelado ao atual que o aprendiz está adquirindo. A etapa de re-escritura, embora complexa, é necessária. É este o momento em que o aprendiz elucidará suas dúvidas na língua-alvo.

No Novo Avenida Brasil 1 não acontece esse processo de escrita pautado no planejamento, escrita e reescrita do texto e tampouco segue qualquer sequência de pré-atividade, atividade e pós-atividade. Pelo contrário, as poucas atividades que exigem uma produção textual estão simplesmente deslocadas em todas as lições do livro. Lembramos o exemplo da lição 2 que no livro-texto não traz nenhuma atividade de produção escrita. No entanto, no caderno de atividades, a lição 2 pede que o aluno elabore uma carta em resposta a um convite que recebeu para o fim de semana.

Trabalhamos com o conceito de tarefa que não nos parece diferenciar muito seja no QECR ou no CELPE- Bras. Ou seja, aquele cuja definição é “[...] *um convite para interagir no mundo usando a linguagem com um propósito social, em que a tarefa envolve uma ação direcionada a um ou mais interlocutores.*” (BRASIL, 2006, p.04). Para o QECR, tarefa é

[...] qualquer ação com uma finalidade considerada necessária pelo indivíduo para atingir um dado resultado no contexto da resolução de um problema, do cumprimento de uma obrigação ou da realização de um objetivo. (QECR, 2001, p.30).

Observando a partir desse conceito de tarefa, concluímos que as atividades de escrita do NAB1 não se aproximam desses dois marcos teóricos. Lembramos do exercício da lição 2 que exige do aluno a escrita de uma carta a qual não tem um propósito social bem definido, tampouco os interlocutores são elencados, sem falar que o aluno não foi introduzido antes a esse gênero discursivo.

Parece-nos que fica tudo à revelia do professor de PLE a condução e elaboração dessas atividades a fim de que esses objetivos sejam conseguidos. Mas qual a finalidade do livro didático se, em princípio, ele tem como principal função “[...] *ajudar o professor e o aprendiz a realizarem a tarefa de ensinar e aprender PLE.*” (MORITA, 1998, p.60), embora O’Neill (1990) saliente que um dos motivos para se usar um livro didático em sala de aula seja justamente a possibilidade de adaptações e improvisações enquanto se está ensinando.

No caso do exemplo citado (tarefa em que se deve escrever uma carta recusando ao convite), é necessário que o professor tenha se antecipado, através de outras atividades, e apresentado a seus alunos um modelo de carta. Bronckart (2006) aponta a apresentação do gênero discursivo e sua escolha, bem como sua adaptação aos conhecimentos do aluno como o primeiro passo que leva à análise das propriedades desse texto, seus usos, suas formas de realização, suas variações de seus contextos de uso. Cabe então ao professor decidir-se por uma sequência metodológica que colabore para o processo de escritura que culmine no texto final do aluno.

Desse modo, o efeito retroativo pensado a partir da proposta teórica do CELPE- Bras parece não se fazer sentir ainda, pelo menos na elaboração de material didático de PLE. Já esclarecemos que o CELPE- Bras não teve como objetivo apenas aferir a proficiência de

candidatos na língua portuguesa. Antes como um teste de grande escala, acreditava-se que sua aplicação produziria impactos tanto nos participantes, quanto no processo e no produto desse processo (SCARAMUCCI, 2004). Assim,

O exame forneceria aos candidatos, instituições e professores responsáveis pela preparação dos candidatos elementos e informações sobre o conteúdo e objetivos que devem ser priorizados nesse ensino, ressaltando, principalmente, a necessidade de reverem sua abordagem, sua visão de linguagem e de aprender línguas, ou, em outras palavras, seu conceito de proficiência. (DELL' ISOLA, 2003 et alli, p.153)

Scaramucci (2004) salienta que as expectativas geradas a partir da aplicação do exame em questão giram em torno do efeito retroativo (*washback* ou *backwash* em inglês) ou da influência que a avaliação de rendimento, de proficiência ou de entrada (vestibulares, por exemplo) exercem no ensino e na aprendizagem que os antecede.

Não somente o modelo do exame CELPE- Bras realizado através de tarefas, mas, sobretudo a concepção de linguagem que subjaz a este modelo é o que nos parece ser uma ferramenta eficaz tanto para o ensino quanto para a produção de material didático de PLE. Pretende-se, com um exame dessa natureza, maximizar ou potencializar as chances de efeito retroativo benéfico e minimizar as chances de efeito maléfico, ou de dicas para passar no exame (SCARAMUCCI, 2004).

Sacaramucci (2008), considerando pesquisas em andamento sobre percepções de professores e candidatos ao Exame CELPE-Bras, esclarece que alguns efeitos já podem ser sentidos, acreditando que, com isso, o exame, por estar alinhado com as novas teorias da linguagem, do ensino-aprendizagem e testagem, possa contribuir de forma potencial no redirecionamento de ensino no Brasil e no exterior. Para essa autora, existem outras forças dentro da sociedade e nos contextos de ensino, dentre as quais cita a formação continuada de professores de PLE como elemento substancial para que os impactos e/ou efeitos sejam levados a cabo.

Sendo assim, são apenas os efeitos surtidos com aplicação do CELPE- Bras o único elemento com que se pode contar, na atualidade, para que se implementem mudanças tanto no ensino como na produção de material didático de PLE. Contudo, não existem parâmetros em documentos legais que guiem o ensino de PLE, tampouco a confecção de material didático para que se efetue um ensino que seja voltado para uma teoria dos gêneros textuais que

conceba o letramento como uma linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais, desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social (MILLER, 1994, pp.23-42).

Com a elaboração e efetivação do Exame para o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa Brasileira para Estrangeiros – CELPE- Bras, abre-se o primeiro espaço para que se efetive o que poderá vir a ser um parâmetro ou diretriz para o ensino-aprendizagem de PLE no Brasil e no exterior.

O Brasil vive um momento de crescimento dentro do cenário mundial. Os acordos e tratados internacionais, especialmente com nossos países vizinhos, contribuem sobremaneira para este crescimento. O implemento de documentos oficiais que implantem políticas linguísticas que visem à homogeneização do ensino de línguas de material didático para seu uso é sempre necessário a fim de que se crie um espaço para debates e discussões sobre melhorias e novas tecnologias acerca do assunto.

O Brasil e a Argentina já vivem sob os auspícios dessa integração. A implementação do CELPE- Bras no Brasil e do CELU – Certificado de Español Lengua y Uso na Argentina, ambos de iniciativa dos Ministérios de Educação dos dois países, buscam afirmar as variedades brasileira e rio-platense nos contextos de intercâmbios acadêmicos e econômicos entre Brasil e Argentina (SCARAMUCCI, 2009).

Acontece, porém, que estamos apenas no começo das discussões, necessitando que mais urgência seja dada à matéria, visto que o implemento do ensino do português como língua estrangeiro ou segunda língua alavancará mais o desenvolvimento do Brasil lá fora. Assim, como foi feito quando da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, que teve em vista nortear o ensino dentro do Brasil, inclusive o ensino de língua estrangeira, bem como fez a Europa com a elaboração do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, assim esperamos seja criado um documento oficial pelo órgão que se fizer competente para tal, que vise a guiar, otimizar e gerar novas diretrizes tanto para o ensino de PLE no Brasil e no exterior, bem como para a produção de material didático usado com esse fim.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Linguística Aplicada: Ensino de Línguas e Comunicação**. São Paulo: Pontes, 2005.

_____. & LOMBELLO, L. C. (Org.). **O ensino de português para estrangeiros**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2001.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1983.

_____, J.C. P. (org.), **Português para Estrangeiros: Interface com o Espanhol**. São Paulo: Pontes, 1995.

ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola, 2003.

BAGNO, M. **Português ou brasileiro?** Um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola, 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.

BAZERMAN, C. **Gêneros Textuais, tipificação e interação**. Org.: Ângela Paiva Dionísio e J. Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

BEAUGRANDE, R. & DRESSLER, W. **Introduction to Text Linguistics**. Londres: Longman, 1981.

BEAUGRANDE, Robert de. **New Foundations for a Science of Text and discourse: Cognition, Communication, and the Freedom of Access to knowledge and Society**. Norwood: Ablex, 1997.

BRASIL (2006). **Manual do Aplicador do CELPE- Bras**. Brasília.

BRASIL (2006). **Manual do Candidato do CELPE- Bras**. Brasília.

BRAISL (1998). **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília.

BRONCKART, J.P. Ação, Discurso e racionalização: a hipótese do desenvolvimento de Vygotsky revisitada. In: BRONCKART, J. P. **Atividade, linguagem, discurso de desenvolvimento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

BROWN, D. **Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy**. Logman Publishing: White Plains, NY, 2001

COSTA VAL, M. G. Repensando a textualidade. In: AZEREDO, J. C. (org.) **Língua Portuguesa em debate**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

DELL'ISOLA, R.; SCARAMUCCI, M. R.; SCHLATTER, M.; JÚDICE, N. A avaliação de proficiência do português língua estrangeira: o exame CELPE-Bras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, n. 1, v. 3, p. 153-184, 2003.

FARIA, E. M. B. de. Leitura e Produção de Texto II. In: **Linguagens: usos e reflexões**. Vol. 03. João Pessoa: Editora Universitária, 2008.

FERNÁNDEZ, S. **Propuesta Curricular y Marco Común Europeu de Referencia: Dessarollo por Tareas**. Madrid: Editorial Edinumen, 2003.

GARDNER, H. **Multiple intelligences: the theory in practice**. New York: Basic Books, 1993.

JAEGER, W. **Paideia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura: Teoria & Prática**. São Paulo: Pontes, 1995.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in second language acquisition**. United Kingdom: Pergamon Press, 1982.

LEE, J. & VAN PATTEN. **Making Communicative Language Teaching Happen**. McGraw-Hill Publishing: Boston, MA, 2003.

LIMA EBERLEINE, E.; ROHRMANN, L.; ISHIHARA, T.; LUNES, S. A.; BERGWEILER, C.G.. **Novo Avenida Brasil 1: curso básico de Português para estrangeiros**. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 2008.

MATOS, F. G. de. Quando a prática precede a teoria: a criação do PBE. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. & LOMBELLO, L. C. (orgs.). **O ensino de Português para estrangeiros**. Campinas, SP: Pontes, 1997.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Gêneros Textuais: O que são e como se classificam?** Recife: UFPE, 2000.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MILLER, C. R. Genre as a Social Action. In: FREEDMAN, A. & MEDWAY, P. (orgs.). **Genre and the New Rehtoric**. London: Taylor & Francis, pp. 23-42 (originalmente publicado em: *Quarterly Journal of Speech*., 1984, p.151-167.

MORITA, M. K. (Re)Pensando sobre o material didático de PLE. In: SILVERIA, Regina Célia Pagliuchi da. (org). **Português Língua Estrangeira: perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1998.

O'NEILL, R. Why use textbooks?. In: ROSSNER, R. & BOLITHO, R. **Currents of change in English language teaching**. Oxford: OUP, 1990.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SCARAMUCCI, M. V. R. ; SCHLATTER, M.; FONTANA, M. G. Z. . CELPE- BRAS e CELU: Impactos da construção de parâmetros comuns de avaliação de proficiência em português e espanhol. In: ZOPPI-FONTANA, M. (Org.). **O português do Brasil como língua transnacional**. Campinas: RG Editora, 2009.

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

_____, M. V. R. O Exame CELPE- Bras em contexto hispanofalante: percepções de professores e candidatos. In: Lyris Wiedemann; Matilde V. R. Scaramucci (orgs.). **Português para Falantes de Espanhol: Ensino e Aquisição**. Campinas: Pontes, 2008, p. 175-190.

_____, M.V.R. O projeto CELPE- Bras no âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. In Almeida Filho, J.C. (org.), **Português para Estrangeiros: Interface com o Espanhol**. Pontes, 2005, p. 77-90.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Editora Cultrix, 1998.

SCARCELLA, R.C.; OXFORD, R.L. **The Tapestry of Language Learning: the individual in the communicative classroom**. Boston: Heinle & Heinle. 1992

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de R. H. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B. & J. DOLZ. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SHRUM, J. & GLISAN, E. **Teacher's Handbook: Contextualized Language Instruction**. Heinle & Heinle Publishing: Boston, MA, 2000.

SILVA, A. da e MELO, K. L. R. de . Produção de textos: uma atividade cognitiva. In: LEAL, Telma Ferraz e BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (orgs.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 2002.

As Línguas faladas na Europa. Disponível em: http://ec.europa.eu/education/languages/languages-of-europe/index_pt.htm. Acesso em 08.02.2009.

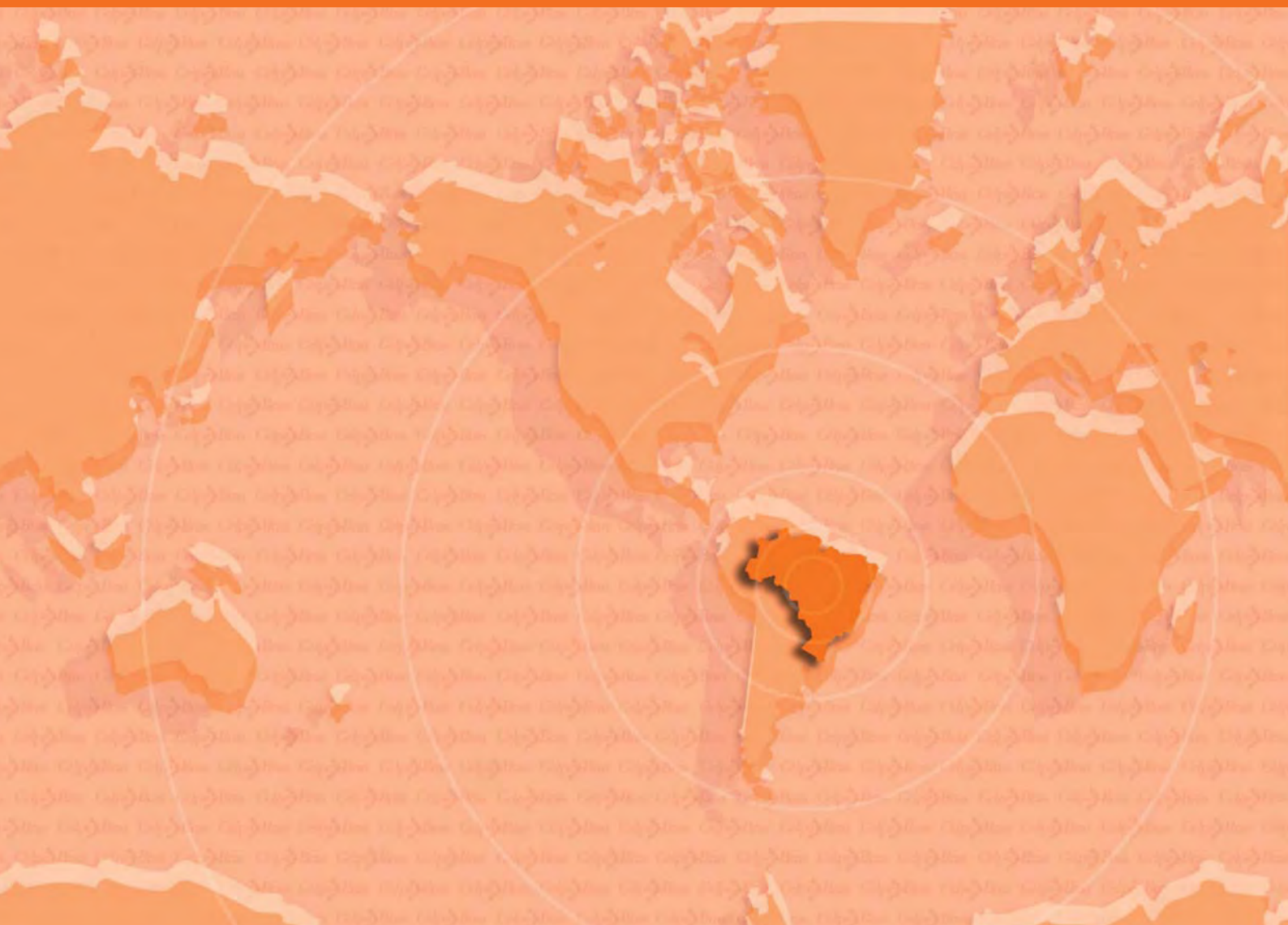
Estados-membros. Disponível em: <http://cplp.dynamicweb.pt/Default.aspx?ID=22>. Acesso em 08.02.2009

Quadro Europeu Comum de Referência, 2001. Disponível em: http://sitio.dgidc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf. Acesso: 08.02.2009.

Anexos

Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa

para estrangeiros



Parte Coletiva | Caderno de Questões

Produção escrita a partir de áudio e vídeo (50 minutos)
e leitura (1 hora e 40 minutos)

25 de abril de 2007

INSTRUÇÕES

1. Tempo - A parte escrita do exame tem a duração de **2 horas e 30 minutos**, assim distribuídas:

Tarefa I (vídeo): **25 minutos**, incluindo a exibição do vídeo;

Tarefa II (áudio): **25 minutos**, incluindo a audição do CD;

Tarefa III + Tarefa IV (texto escrito): **1 hora e 40 minutos**, incluindo a leitura dos textos

- ▶ Se você terminar a Tarefa II antes do tempo indicado, poderá passar imediatamente às Tarefas III e IV.
- ▶ Se você não terminar as Tarefas I e II no tempo indicado, poderá voltar a elas no decorrer do exame.

2. Cadernos do exame - Você recebeu três cadernos referentes à parte escrita do exame: um caderno de questões (11 páginas), contendo os enunciados das tarefas, um caderno de respostas (5 páginas) e um caderno de rascunhos. Confira se eles estão completos. Ao final do exame, os três cadernos devem ser devolvidos ao aplicador.

3. Identificação - Antes de iniciar a parte escrita do exame, você deverá preencher a ficha de identificação no início do caderno de respostas.

4. Instrumento de escrita - As respostas devem ser escritas **a caneta**. Não use corretivo. Rasuras são aceitas, desde que não dificultem a leitura do texto. **Não serão corrigidas provas a lápis.**

5. Legibilidade da resposta - As respostas devem ser escritas com letra legível.

6. Espaço para as respostas - As respostas deverão se limitar aos respectivos espaços reservados no Caderno de Respostas.

7. O rascunho - O rascunho deve ser feito no caderno de rascunhos e não será considerado no momento da correção.

Boa sorte!

Tarefa I

NOVOS PRODUTOS PARA A TERCEIRA IDADE

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

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

Tarefa II

UMA FERRAMENTA DOMÉSTICA DE ESTERILIZAÇÃO

Você vai ouvir duas vezes uma reportagem do programa *Saúde em Foco* (Rádio CBN, fevereiro de 2007), podendo fazer anotações enquanto ouve.

Você é proprietário de um restaurante no Brasil e está consciente da importância da redução dos riscos de contaminação em cozinhas. Com base na reportagem, elabore **um texto** para ser afixado no quadro de avisos da cozinha, **instruindo seus funcionários** a respeito dos procedimentos e cuidados a serem adotados com as esponjas e escovas utilizadas no restaurante.

Tarefa III

CARTAS

Leia a crônica CARTAS escrita por Fernando Brant (Jornal Estado de Minas, 7 de fevereiro de 2007).

Nessa crônica, o autor pergunta: “Até quando esse tipo de documento perdurará?”. **Responda** a essa pergunta por meio de **uma carta dirigida a Fernando Brant**, apresentando sua opinião pessoal fundamentada nos pontos de vista expostos pelo autor.

Tarefa III

ESTADO DE MINAS • QUARTA-FEIRA, 7 DE FEVEREIRO DE 2002

8 CULTURA



Fernando Brant
FERNANDO BRANT

“ Mais que os evangelistas, Mário de Andrade foi o rei das epístolas. Era algo próprio de seu tempo escrever e receber cartas ”

fernandobrant@hotmail.com

Cartas

Já não se escrevem cartas como antes. Nunca mais se publicarão livros com a correspondência privada de pessoas tornadas públicas? *Cartas perto do coração*, diálogo amigo de Fernando Sabino e Clarice Lispector, acende em mim essa idéia de perda.

A caneta sobre o papel em branco não revela mais os sentimentos profundos de amizade e amor. O amigo não analisa e aconselha o destinatário sobre a melhor forma de lapidar um verso, o capítulo de um romance ou o epílogo de uma novela. Contam-se nos dedos os que escrevem à mão e os que ainda existem, pelo menos os que conheço, são os melhores.

Desaparecerão na poeira do tempo as cartas dos amantes? Que lembranças escritas eu tenho de minha namorada, se morávamos na mesma cidade e já havia o telefone? A conversa escrita entre meus pais (guardada na gaveta que um dia eu abrirei), o amor expresso graficamente, as gentilezas que se trocaram, até quando esse tipo de documento perdurará?

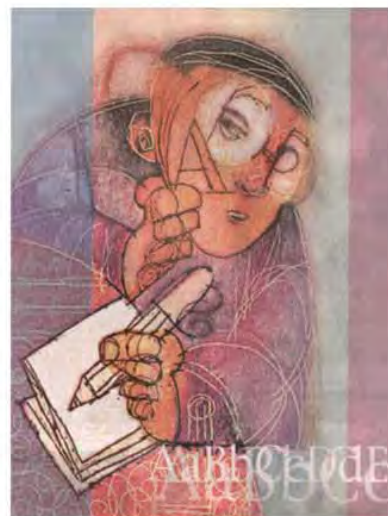
A tinta no papel branco era o sangue do confidente, do amante, do amigo, exposto de forma espontânea e verdadeira. Era a entrega absoluta, que se confirmaria dias depois, conforme fosse a distância entre o remetente e o destino. E a competência dos correios. Os correios ainda existem e hoje até trabalham mais, mas é o ir e vir de objetos que toma a maioria de seu tempo.

Aquele desnudar-se nos papéis foi trocado pelo falar eletrônico, pelos teclados do computador, que enviam, imediatamente, para o mundo, o que queremos comunicar. Sinto falta dos amigos que se mudavam (por exemplo, para Porto Alegre) e nos deixavam lacuna e tristeza, saudade que nos incentivava a escrever semanalmente, mesmo que não houvesse novidade nem assunto. E precisávamos inventar formas originais, como escrever em folhas de papel higiênico. Só para deixar claro que estávamos vivos, que a amizade e a lembrança eram firmes.

Mais que os evangelistas, Mário de Andrade foi o rei das epístolas. Era algo próprio de seu tempo escrever e receber cartas. Estão à disposição os livros com suas mensagens, remetidas a uma infinidade de artistas e amigos. É uma história viva, fascinante, de uma época, de um Brasil e de um mundo.

Não sei o que deixaremos para os que nos sucederem. Devoto da preguiça e da calma, reconheço a qualidade da tecnologia e vou tocando meus dois dedos no teclado. O que se chama de e-mail (e eu, sem radicalismo, prefiro nomear correio eletrônico) é um excepcional instrumento para nos comunicarmos.

Recebe-se com rapidez, responde-se num átimo; e se deleta, se apaga. Para onde vai a memória dessas falas? Sei que fica tudo gravado na máquina, mas e se a gente troca de equipamento, como quer a propaganda e o negócio? Sei não. Pode ser delírio ou pensamento exótico surgido na madrugada calma em que todos dormem tranquilamente. Ficarão disponíveis as intimidades puras e verdadeiras das pessoas interessantes de nossos dias? Ainda leremos essas cartas saídas dos e endereçadas aos corações?



Tarefa IV - Texto escrito

ENTREVISTA – IVO PITANGUY

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

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

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

Tarefa IV



Ivo Pitanguy

“Nunca pensei em passar por uma plástica”

Aos 80 anos, o célebre cirurgião plástico diz que quem convive bem com a própria imagem, como ele, não precisa de bisturi.

Por Celina Côrtes

Um dos mais aclamados cirurgiões plásticos do mundo, Ivo Pitanguy acaba de entrar para mais uma academia. Há 15 anos, se tornou membro da Academia Nacional de Medicina. Em 1990, se juntou aos imortais da Academia Brasileira de Letras. Agora, tornou-se sócio, junto com o filho Ivo, da Pontal Fitness, uma monumental academia de ginástica e estética no Recreio dos Bandeirantes, no Rio de Janeiro. Nada mais natural para alguém que há tantos anos promove, com seu bisturi, o resgate da beleza de anônimos e famosos, in-

cluindo estrelas como as atrizes Sophia Loren, Gina Lollobrigida e Candice Bergen e a princesa iraniana Farah Diba. No Brasil, operou as atrizes Sonia Braga, Vera Fischer, Suzana Vieira e Glória Pires. Mas nunca ninguém ouvirá o nome das clientes da boca de Pitanguy, um elegante mineiro apaixonado pelo Rio, filho de cirurgião, que fez do sigilo sua marca registrada. Aos 80 anos, completados na quarta-feira 5, ele exibe pleno vigor físico e mental. Ainda faz pesca submarina em sua ilha, em Angra dos Reis, joga tênis e exercita a mente com leitura, escrevendo e fazendo conferências pelo mundo afora. Só este ano, já foi à Rússia e à Alemanha. Na quarta-feira 12, o médico falou a ISTOÉ.

ISTOÉ – O sr. já pensou em passar pelo bisturi?

Ivo Pitanguy – Nunca. O ser humano não tem obrigação de se operar. Quem convive bem com sua imagem, se tolera ou tem um ego condescendente não há por que fazer. Os menos satisfeitos são aqueles que se operaram por imposição de terceiros. Deve-se buscar o tratamento para o próprio bem-estar, e este não é o meu caso.

ISTOÉ – Quais foram as principais inovações criadas pelo sr.?

Pitanguy – Tenho várias técnicas de redução e aumento da glândula mamária. Há métodos para face, nariz e contorno corporal. Tudo isso está em mais de 900 artigos e 40 livros médicos. O fato mais importante de minha vida médica foi criar a Escola de Cirurgia Plástica, a maior do mundo, com mais de 500 alunos, quatro mil visitantes. Trabalhamos com a noção de qualidade, assim como na Santa Casa de Misericórdia do Rio, onde criei em 1954 uma enfermaria para atender os pobres.

ISTOÉ – O sr. operou Sophia Loren. Como é deparar com uma mulher dessas na sua mesa de cirurgia?

Pitanguy – Nunca sei quem operei. O médico, antes de ser cirurgião, tem o sentido de que as pessoas são parecidas e por isso não vemos diferença nenhuma. Andei pelo mundo com pessoas importantes, reis e príncipes. No momento de operar quem quer que seja, é preciso tratá-los com a mesma naturalidade dessa nossa conversa.

ISTOÉ – Sonia Braga declarou recentemente que o sr. refaz as vidas. Como interpreta o comentário?

Pitanguy – Achei muito bonito e delicado da parte dela. O importante da cirurgia plástica é fazer com que a pessoa se sinta em paz com sua imagem. Se isso acontece, ela estará em paz com o mundo que a cerca e com seu próprio Deus. É extraordinária a sensação de proporcionar bem-estar a alguém.

ISTOÉ – O sr. acha que existe um exagero na busca por cirurgias plásticas?

Pitanguy – Acho. Há uma procura muitas vezes desnecessária e cabe ao cirurgião sentir se a pessoa terá ou não benefício, em todas as classes sociais. Não há diferença entre as dondocas e as mulheres de baixa renda.



“Quem me procura achando que vai recuperar o marido depois de uma plástica é bom saber que não vai”

Hoje está tudo muito democratizado, o que aumenta a importância de os cirurgiões serem bem treinados, capazes de julgar cada caso. Muitas vezes as pessoas esperam mais da cirurgia do que podemos dar.

ISTOÉ – O sr. já disse a alguma paciente que ela não precisava de plástica?

Pitanguy – A toda hora. Às quartas-feiras recebo na Santa Casa doentes mais complexos, aqueles que estão bem e não se vêem bem. Isso se chama morfofobia, a fobia da própria forma. O plástico também tem de ser psicólogo.

ISTOÉ – O sr. se recorda de alguma cirurgia cujo resultado o tenha decepcionado?

Pitanguy – Aconteceram situações em que o doente tinha uma expectativa que eu não tinha condições técnicas de atender e concordei em fazer a cirurgia, por inexperiência. Mas não me lembro de exemplos concretos. O interessante é o aprendizado que fatos como esses proporcionam. Quem me procura achando que vai recuperar o marido depois de uma plástica é bom saber que não vai. Hoje, sempre que sinto na pessoa uma expectativa maior do que eu possa dar, não opero.

ISTOÉ – Por que as brasileiras são tão vaidosas?

Pitanguy – Em certos locais do Brasil, da Califórnia ou do sul da França, em que as pessoas se expõem, há mais vaidade, porque todos vêem mais o próprio corpo. Quando estão mais abrigadas e escondidas, elas são mais protegidas da imagem, o que é uma pena. A brasileira é linda, com essa mistura de todas as raças. Há um equilíbrio de beleza que não se encontra em outros lugares. Por outro lado, a mídia impôs padrões de beleza que atendem a interesses comerciais. Acho que a beleza é muito mais o direito à normalidade de cada pessoa, dentro de seu próprio biotipo.

ISTOÉ – As mulheres de baixa renda são tão vaidosas quanto as de classe alta?

Pitanguy – Tem sido importante dar dignidade à cirurgia estética e reparadora para a população carente. O mendigo é igual ao rei em relação à sua imagem. Percebi que o ser humano é o mesmo ao conviver com pessoas de vários níveis sociais e hierarquias de poder. Talvez a percepção da necessidade social da cirurgia plástica tenha sido um dos fatores mais importantes em meu trabalho, assim como transmitir isso a outros profissionais.

ISTOÉ – Os homens estão procurando mais a cirurgia plástica?

Pitanguy – A procura tem crescido bastante. Acho que, depois de a mulher ter entrado no mercado de trabalho, o homem passou a se permitir a própria fragilidade, a ter direito ao seu corpo. Agora a sociedade não condena mais que ele se cuide.

ISTOÉ – Como o sr. chegou aos 80 anos com essa saúde, em plena atividade profissional?

Pitanguy – O que fiz a vida inteira foi dar a cada momento a sua importância total, vivê-lo com intensidade e procurar tirar dele o que podia ser mais construtivo. Um pouco de equilíbrio ajuda, assim como um pouco de loucura. O equilíbrio exagerado retira a percepção dos fatos e a vida é muito surrealista. Nem sabia que estava chegando aos 80. Para mim, foi estranhíssimo, nunca contei os anos, o importante é ter alegria com o momento que se vive. Os anos não têm a menor importância. É indispensável ter modéstia para viver a vida com dignidade, assim como sentir o respeito pelo outro.



“O homem busca mais os tratamentos porque hoje se permite demonstrar a própria fragilidade”

Fonte: Revista Isto É, 19 de julho de 2006, pp. 7-9 [Fragmentos].



Duas escritoras italianas publicam um manual sobre o bem que faz, para o corpo e a mente, comentar as alegrias e tristezas dos outros. É melhor que freqüentar o divã de um analista

Fofocar melhora o humor e faz bem à saúde

Preocupar-se com a vida alheia e falar cotidianamente das alegrias e tristezas dos outros não é considerado apenas sinal de inveja ou maldade na Itália - é também uma excelente terapia. De acordo com um livro lançado recentemente no país, fazer fofoca faz bem à saúde. É relaxante, não engorda, rejuvenesce e melhora o humor.

Fofoca. S.f. Bras. Pop. Mexerico, intriga, bisbilhotice.

Fofocar. V.int. Bras. Pop. Fazer fofoca, intrigar, mexericar, bisbilhotar.

[FERREIRA, A. B. H. (1986). Novo Dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. p. 792.



COLUNA

Seis vícios que detonam

Eis aqui uma lista de seis vícios terríveis que merecem ser abandonados.



1. O hábito de roer unhas e mascar chicletes desalinha o maxilar e, conseqüentemente, a coluna cervical.
2. Ficar sentado em frente a um computador por horas nos faz esquecer de urinar.
3. Tomar anti-inflamatórios a qualquer sinal de dor nas costas acaba anestesiando os sintomas.
4. Sentar-se numa cadeira de forma desleixada estira ligamentos que precisam estar num tamanho adequado.
5. Usar mochilas pesadas em idade de crescimento deforma nossa estrutura, arruinando a estabilidade corporal.
6. Passar horas pensando e remoendo dilemas internos, sem respirar, provoca o encurtamento do diafragma, impedindo a oxigenação dos outros músculos.