



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,  
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**LETRAS – EXPRESSÕES LITERÁRIAS E  
LINGUÍSTICAS**

**O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ADICIONAL E OS PARÂMETROS  
DE REFERÊNCIA DO CELPE-BRAS:  
UMA ANÁLISE DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL.**

**SILVANA MARIA MAMANI**

Foz do Iguaçu  
Dezembro de 2014

**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,  
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**LETRAS – EXPRESSÕES LITERÁRIAS E  
LINGUÍSTICAS**

**O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ADICIONAL E OS PARÂMETROS  
DE REFERÊNCIA DO CELPE-BRAS:  
UMA ANÁLISE DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL.**

**SILVANA MARIA MAMANI**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Letras – Expressões Literárias e Linguísticas.

Orientadora: Profa. (Me) Samira Abdel Jalil

Foz do Iguaçu  
Dezembro de 2014

SILVANA MARIA MAMANI

**O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ADICIONAL E OS PARÂMETROS  
DE REFERÊNCIA DO CELPE-BRAS:  
UMA ANÁLISE DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA.**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Instituto Latino-Americano  
de Arte, Cultura e História da Universidade  
Federal da Integração Latino-Americana,  
como requisito parcial à obtenção do título  
de Bacharel em Letras – Expressões  
Literárias e Linguísticas.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup> M<sup>e</sup> Samira Abdel Jalil

UNILA

---

Prof<sup>a</sup> M<sup>e</sup> Jorgelina Ivana Tallei

UNILA

---

Prof. M<sup>e</sup> Henrique Rodrigues Leroy

UNILA

Foz do Iguaçu, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

Dedico este trabalho à memória dos meus amados avós, Modesta e Juan Carlos, pelo exemplo de luta e porque foram os principais mediadores das minhas decisões na vida. Pela força, pela compreensão e apoio; enfim, pelo amor incondicional.

## **AGRADECIMENTOS**

À professora Samira Jalil, pelo caminho construído ao longo desses anos de trabalho conjunto e pelas oportunidades de crescer profissionalmente com qualidade em cada etapa.

Ao professor Leandro Diniz, por ter apontado nortes ainda quando eram muito distantes, e pela generosidade com que compartilha seus conhecimentos.

Aos professores Henrique Leroy e Jorgelina Tallei, pela leitura crítica e contribuições pertinentes para os rumos deste trabalho.

Aos professores e colegas de curso com os quais construímos conjuntamente essa constante busca no caminho do conhecimento.

À Universidade Federal da Integração Latino-Americana, à Pró-reitoria de Extensão e a equipe do projeto Celpe-Bras, pelas possibilidades de aprender, ensinar e realmente construir conhecimento.

Aos meus alunos, por todos os valiosos momentos de crescimento conjunto.

Aos meus irmãos e amigos latino-americanos, que foram uma forte sustentação nos momentos compartilhados ao longo desses quase quatro anos.

Aos meus pais, Juan José e Antonia, pelo incentivo constante e pelo exemplo de sólida construção humana.

À Clara Suárez Cruz e Waltrude Hofer, pelo suporte, respaldo e carinho recebido em diferentes momentos da minha vida.

A Viviana e Marcelo, por me fazerem crescer com seu amor, pela paciência incondicional em todos os momentos e pela alegria compartilhada a cada conquista.

*A internacionalização da própria língua [...] não é sinônimo de exportação. Muito se pode fazer pelo reconhecimento internacional da língua portuguesa sem sair do país. Os autores, os agentes culturais, os editores, as instituições que preservam o patrimônio textual (bibliotecas e arquivos) e aquelas que estudam a língua, a literatura e, de modo geral, a cultura, podem e devem atrair as atenções do estrangeiro e trazê-lo cá. As universidades acolhem estudantes de programas de mobilidade para aprenderem a língua em regime de imersão; alguns desses, depois, irão graduar-se como especialistas [...] e converter-se em agentes da difusão da nossa cultura. (CASTRO, 2010, p. 70).*

MAMANI, Silvana Maria. **O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ADICIONAL E OS PARÂMETROS DE REFERÊNCIA DO CELPE-BRAS: UMA ANÁLISE DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL**. 2014. 3456 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras – Expressões Literárias e Linguísticas) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2014.

## RESUMO

Para que um aprendiz de língua adicional possa desenvolver a competência comunicativa é necessário que o uso da língua seja adequado linguística e discursivamente, ao mesmo tempo em que esteja situado e propositado. O objetivo deste trabalho é analisar em que medida a proposta do livro didático *Estação Brasil. Português para estrangeiros – 2ª edição* (BIZON; FONTÃO, 2012) está em consonância com o Celpe-Bras. Para esse fim, tomei como referência o construto do Exame Celpe-Bras (BRASIL, 2012). Dessa forma, estudo a relação entre as atividades propostas no livro didático e as *tarefas* do exame, e também como são trabalhados aspectos da competência comunicativa intercultural (BYRAM, 1997) nas atividades de produção oral e escrita no livro. A análise mostrou que os critérios norteadores, isto é, os parâmetros do exame, permitiram estabelecer uma relação entre a forma que o aluno pode desenvolver o uso da língua adequado às situações socioculturais e às atividades propostas no capítulo analisado; ou seja, como as atividades contemplam o propósito comunicativo e que gêneros e quais interlocutores são condizentes com a ação comunicativa intercultural. Sob uma perspectiva bakhtiniana de linguagem, e segundo a qual a comunicação é organizada através de gêneros do discurso, levei em consideração a relação língua-cultura, e a pesquisa foi norteada pela abordagem comunicativa e filiada aos pressupostos da Linguística Aplicada. Nesse sentido, a proficiência permite ao aluno produzir enunciados adequados dentro de determinados gêneros, configurando a interlocução de maneira adequada ao contexto de produção e ao propósito comunicativo.

**Palavras-chave:** Livro didático. Português Língua Adicional. Celpe-Bras. Competência comunicativa intercultural.

MAMANI, Silvana Maria. **EL LIBRO DIDÁCTICO DE PORTUGUÉS LENGUA ADICIONAL E LOS PARÁMETROS DE REFERENCIA DEL CELPE-BRAS: UN ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL**. 2014. 3456 p. Trabajo de Conclusión de Curso (Graduación en Letras – Expresiones Literarias y Lingüísticas) – Universidad Federal de la Integración Latinoamericana, Foz do Iguaçu, 2014.

## RESUMEN

Para que un aprendiz de lengua adicional pueda desarrollar una competencia comunicativa es necesario que el uso de la lengua sea adecuado lingüística y discursivamente, y a la vez esté situado e posea propósitos definidos. El objetivo de este trabajo es analizar en qué medida la propuesta del libro didáctico *Estação Brasil. Português para estrangeiros – 2ª edición* (BIZON; FONTÃO, 2012) está en consonancia con el Celpe-Bras. Para tal fin, tuve como referencia los presupuestos teóricos del Examen Celpe-Bras (BRASIL, 2012). De esa forma, estudio la relación entre las actividades propuestas en el libro didáctico y las *tareas* del examen, y también como son trabajados los aspectos de la competencia comunicativa intercultural (BYRAM, 1997) en actividades de producción oral y escrita del libro. El análisis mostró que los criterios de análisis, o sea, los parámetros del examen, permitieron establecer una relación entre la forma con que el alumno puede desarrollar un uso de la lengua adecuado a las situaciones socioculturales y a las actividades propuestas en el capítulo analizado; en otras palabras, cómo las actividades contemplan el propósito comunicativo y qué géneros y cuales interlocutores son coherentes con tal acto comunicativo intercultural. Bajo una perspectiva bakhtiniana de lenguaje, e según la cual cada comunicación es organizada a través de géneros del discurso, tuve en cuenta la relación lengua-cultura, y así, la investigación fue nortada por el abordaje comunicativo y asociada a los presupuestos de la Lingüística Aplicada. En tal sentido, la *proficiência* permite que el alumno elabore enunciados adecuados dentro de determinados géneros, configurando la interlocución de manera adecuada al contexto de producción e al propósito comunicativo.

**Palabras-clave:** Libro didáctico. Portugués Lengua Adicional. Celpe-Bras. Competencia comunicativa intercultural.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> – Examinandos inscritos no Celpe-Bras .....	4
<b>Figura 2</b> – Postos aplicadores no Brasil e no exterior.....	5
<b>Figura 3</b> – Tarefa nº 2 da aplicação 2014.1.....	43
<b>Figura 4</b> – Tarefa nº 3 da aplicação 2014.1.....	43
<b>Figura 5</b> – Capa do livro <i>Estação Brasil</i> .....	38
<b>Figura 6</b> – Sumário do livro <i>Estação Brasil</i> .....	46
<b>Figura 7</b> – Seções de cada linha temática do LD .....	39
<b>Figura 8</b> – Capítulo II: <i>Cidadania e cotidiano</i> .....	47
<b>Figura 8.1</b> - Linha temática <i>Quanto vale?</i> : texto da revista <i>Exame</i> .....	48
<b>Figura 8.2</b> – L. T. <i>Serviços privatizados</i> : texto de <i>O Estado de São Paulo</i> .....	49
<b>Figura 8.3</b> – L. T. <i>Serviços privatizados</i> : texto de <i>O Estado de São Paulo</i> .....	49
<b>Figura 8.4</b> – L. T. <i>O cidadão como Cliente</i> : texto de <i>O Estado de São Paulo</i> .....	50
<b>Figura 8.5</b> – L. T. <i>O cidadão como Cliente</i> : textos da revista <i>Exame</i> .....	51
<b>Figura 8.6</b> – L. T. <i>O cidadão como Cliente</i> : textos de <i>O Estado de São Paulo</i> .....	52
<b>Figura 9</b> – Capítulo II: atividade nº 1 .....	54
<b>Figura 9.1</b> – Capítulo II: atividade nº 4.....	56
<b>Figura 9.2</b> – Capítulo II: atividade nº 6.....	57
<b>Figura 9.3</b> – Capítulo II: atividade nº 7.....	58
<b>Figura 9.4</b> – Capítulo II: atividade nº 9.....	59
<b>Figura 9.5</b> – Capítulo II: atividade nº 11 .....	60
<b>Figura 10</b> – Capítulo II: atividade nº 2.....	61
<b>Figura 10.1</b> – Capítulo II: atividade nº 3.....	63
<b>Figura 11</b> – Capítulo II: atividade nº 5.....	64
<b>Figura 12</b> – Capítulo II: atividade nº 10.....	65
<b>Figura 13</b> – Capítulo II: atividade nº 12.....	66
<b>Figura 14</b> – Capítulo II: atividade nº 13 e 14.....	67
<b>Figura 15</b> – Principais operações trabalhadas nas atividades do capítulo II.....	69

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Estrutura do exame Celpe-Bras.....	6
<b>Quadro 2</b> – Níveis de proficiência certificados pelo Celpe-Bras .....	20

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BRICS	Bloco econômico conformado por Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul.
CAE	<i>Certificaded in Advanced English</i> (Certificado em Inglês Avançado)
CC	Competência Comunicativa
CCI	Competência Comunicativa Intercultural
CE	Compreensão escrita
CELPE-BRAS	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros.
CELU	<i>Certificado de Español Lengua y Uso</i> (Certificado de Espanhol Língua e Uso)
CPE	<i>Certificate of Proficiency in English</i> (Certificado de Proficiência em Inglês)
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CO	Compreensão Oral
ESP	<i>English for Specific Purposes</i> (Inglês Para Fins Específicos)
EAP	<i>English for Academic Purposes</i> (Inglês Para Fins Acadêmicos)
FCE	<i>First English Test</i> (Primeiro Teste em Inglês)
IELTS	<i>International English Language Testing System</i> (Sistema Internacional de Teste em Língua Inglesa)
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
KET	<i>Key English Test</i> (Teste Chave em Inglês)
LA	Linguística Aplicada
LD	Livro didático
MEC	Ministério da Educação do Brasil
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MRE	Ministério das Relações Exteriores
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Produção Escrita
PEC-G	Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
PET	<i>Preliminary English Test</i> (Teste Preliminar em Inglês)
PLA	Português Língua Adicional
PLE	Português Língua Estrangeira

PL2	Português Língua Segunda
PO	Produção Oral
PO-D	Produção Oral a partir do Debate
PO-I	Produção Oral Individual
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
RAEM	Região Administrativa Especial de Macau
SIPLE	Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira
SAERS	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....	1
1.1 A LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO NACIONAL E INTERNACIONAL ....	1
1.2 O CERTIFICADO DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS (CELPE-BRAS) .....	2
1.3 DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL NA REGIÃO TRINACIONAL BRASIL, ARGENTINA E PARAGUAI .....	7
1.4 OBJETIVOS E PERGUNTA DE PESQUISA.....	9
1.5 OBJETO DE PESQUISA .....	10
1.6 JUSTIFICATIVA .....	11
1.7 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA .....	14
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	15
2.1 PARÂMETROS DO CELPE-BRAS: IMPORTÂNCIA DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL.....	16
2.2 CONCEPÇÃO DE LÍNGUAGEM: O CONCEITO DE LÍNGUA-CULTURA E A INTERCULTURALIDADE .....	25
2.3 ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL E ABORDAGEM COMUNICATIVA.....	31
3 METODOLOGIA .....	34
3.1 EPISTEMOLOGIA .....	34
3.2 ESTAÇÃO BRASIL: DESCRIÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA .....	36
3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	40

3.4 ÉTICA NA PESQUISA .....	44
4 ANÁLISE DOS DADOS .....	45
4.1 DESCRIÇÃO DO CAPÍTULO ANALISADO .....	45
4.2 ANÁLISE DAS ATIVIDADES.....	53
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS .....	74
ANEXOS.....	82
ANEXO A - ADEQUAÇÃO AO CONTEXTO NAS ATIVIDADES DO CAPÍTULO II ...	83

# 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No presente capítulo contextualizo o problema que motivou a realização da pesquisa, ou seja, a proposta do livro didático em relação aos parâmetros do exame Celpe-Bras, da mesma forma em que são explicitados os objetivos e a pergunta de pesquisa que norteiam o desenvolvimento do trabalho. Para finalizar o capítulo, apresento a seção que trata da organização da monografia nos demais capítulos.

## 1.1 A LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO NACIONAL E INTERNACIONAL

Atualmente, o português é língua oficial de dez países<sup>1</sup>. De acordo com Oliveira (2013), a língua está presente na América, África, Europa e Ásia e tem de 221 a 245 milhões de falantes como primeira ou como segunda língua em variados graus de proficiência. Como consequência da integração a um mundo multipolar e outros processos de transição, bem como de seu próprio desenvolvimento nacional, o Brasil emergiu como potência regional e passou a ter atuação global em alguns âmbitos, participando, por exemplo, dos BRICS<sup>2</sup>.

Além disso, conforme destaca Diniz (2010), nota-se a instrumentalização e institucionalização do português como língua estrangeira (PLE), o que envolveu diferentes políticas linguísticas em diversos âmbitos, tanto nacionais como internacionais. A configuração do MERCOSUL<sup>3</sup> constituiu um marco nesse processo,

---

<sup>1</sup> De acordo com Oliveira (2013) oito dos dez países no quais o português é língua oficial são membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), mais a Guiné Equatorial, que a oficializou em 2011 ao lado do espanhol e do francês, e da China, através da RAEM, Região Administrativa Especial de Macau.

<sup>2</sup> Oliveira (2013) refere-se ao bloco econômico dos BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul), conjunto dos grandes países em território e população, hoje, responsáveis por uma parte importante do crescimento econômico do mundo.

<sup>3</sup> O Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), com a assinatura do Tratado de Assunção pelos governos da Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, teve lugar em 26 de março de 1991. Oliveira (2013) confirma o estatuto do português como língua oficial em 26 organizações internacionais, entre elas, o MERCOSUL.

bem como o Celpe-Bras<sup>4</sup>, por se tratar de uma medida do próprio Estado brasileiro em relação à produção de instrumentos linguísticos específicos (ZOPPI-FONTANA *apud* DINIZ, 2010). Paralelamente, na década de 1990, foram implementadas iniciativas para a formação de professores em língua estrangeira e se fortaleceram as disciplinas já existentes nos cursos de Letras, além das novas criadas em programas de graduação e pós-graduação *stricto sensu*. As publicações e eventos científicos, como observa Diniz (*op. cit*), se multiplicaram nas últimas décadas e teve lugar a criação de comunidades como a *Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira* (SIPLE)<sup>5</sup>. No âmbito privado “houve um grande crescimento no número de projetos editoriais de reedição e elaboração de materiais didáticos brasileiros de PLE” (DINIZ, 2010, p. 15).

Especificamente no que tange aos instrumentos linguísticos que buscam, entre outros aspectos, uma promoção da língua portuguesa, serão apresentados, a seguir, aspectos que descrevem as especificidades do Exame Celpe-Bras.

## 1.2 O CERTIFICADO DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS (CELPE-BRAS)

O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), longe de ser um mero instrumento de avaliação, participa de uma política linguística exterior do Estado Brasileiro, como resultado do crescimento dos intercâmbios entre o Brasil e outros países, particularmente no âmbito do MERCOSUL (DINIZ, 2014). Dessa forma, “o exame se sustenta em um forte discurso de brasilidade, por meio do qual se marca que, neste momento, é o Brasil que “exporta” sua língua nacional, o que tem seus efeitos em termos políticos,

---

<sup>4</sup> O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) será descrito detalhadamente nas próximas seções desta monografia.

<sup>5</sup> A Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE) foi fundada por ocasião do III Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada realizado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no período de 31 de agosto a 3 de setembro de 1992. Entre outros, tem por objetivo incentivar o ensino e a pesquisa na área de Português como língua estrangeira (PLE) e como segunda língua (PL2). Maiores informações disponíveis em: [http://www.siple.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=7:a-constru-da-sociedade-internacional-de-portugulua-estrangeira&catid=14:a-sociedade&Itemid=55](http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=7:a-constru-da-sociedade-internacional-de-portugulua-estrangeira&catid=14:a-sociedade&Itemid=55). Acesso em 17 Out 2014.

simbólicos e econômicos” (DINIZ, 2014, p. 33).

O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-BRAS) é desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil, aplicado desde 1998<sup>6</sup> neste país e em outros, estando hoje sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Com apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE), o exame é aplicado duas vezes ao ano (abril e outubro)<sup>7</sup>, sendo o único certificado de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente pelo governo brasileiro. Conforme o Artigo 4º da portaria MEC nº 1350 de novembro de 2010, o exame “destina-se a cidadãos estrangeiros e brasileiros cuja língua materna não seja o português” (BRASIL, 2012, p. 4). No que diz respeito ao surgimento do Celpe-Bras, sugiro a leitura de Diniz (2008) para um aprofundamento sobre os antecedentes desse exame, onde também é apresentada uma atualização bastante pertinente das discussões em relação a ele (*cf.* DINIZ, 2014).

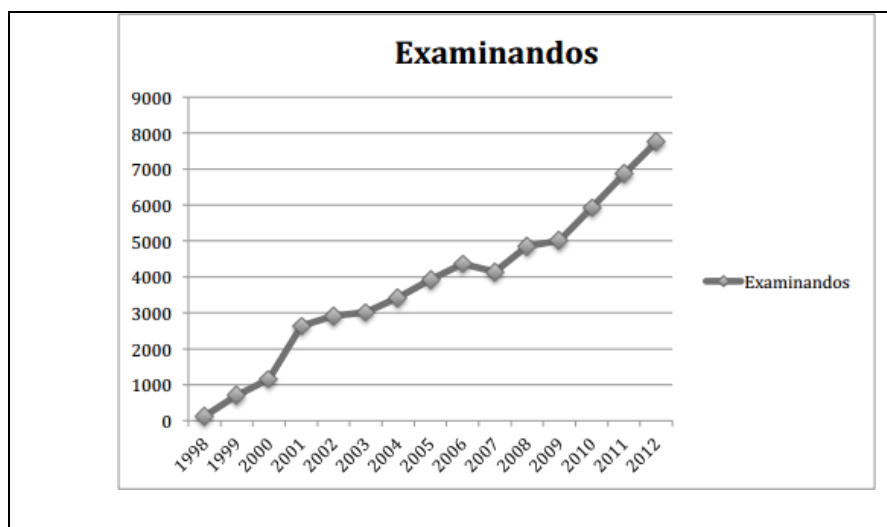
Para apresentar as dimensões aproximadas que verificam a relevância do exame, o gráfico a seguir mostra o crescimento do número de inscritos até a segunda edição de 2012:

---

<sup>6</sup> Scaramucci (*apud* DINIZ, 2014, p. 19) comenta que anterior a 1998, o Celpe-Bras foi elaborado a partir de um exame de uso interno da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

<sup>7</sup> Mais informações sobre as aplicações do exame estão disponíveis no site do INEP: [www.inep.gov.br/celpebras](http://www.inep.gov.br/celpebras). Acesso em 24 Out 2014.

**Figura 1** - Examinandos inscritos no Celpe-Bras (1998-2012)

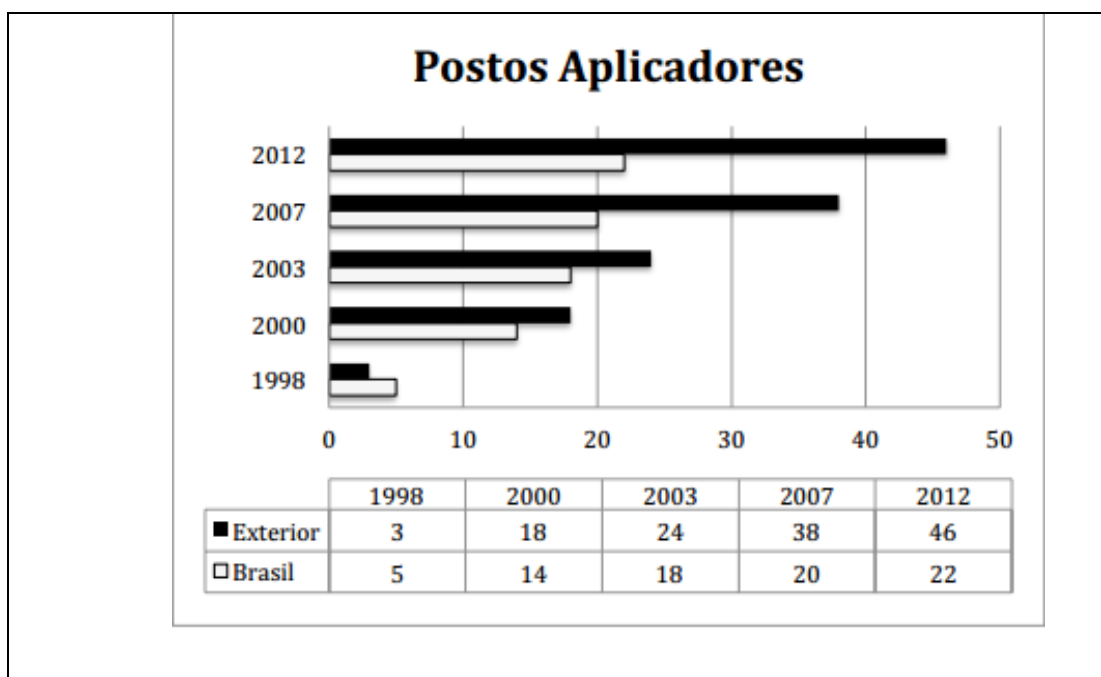


Fonte: Damazo (2012) e atualizado com dados do INEP (*apud* EVERS, 2013, p. 27).

Diniz (2014) acrescenta dados de 2013 que se corresponde com 9681 inscritos, a partir de informações advindas da própria Comissão Técnica, atualizando assim o gráfico apresentado. Como se pode observar, o aumento foi progressivo, exceto pelo ano 2007. O gráfico mostra como nos demais anos o número de inscrições foi crescente e significativo.

Em estreita relação com o crescente número de inscritos, o credenciamento de postos aplicadores se fez necessário ao longo desses anos, constatando a relevância do exame tanto no Brasil quanto no exterior. O gráfico a seguir, como ressalta Evers (2013), além do aumento de postos no Brasil, mostra como aqueles credenciados no exterior aumentaram superando em número os que ficam dentro do país.

**Figura 2 - Postos Aplicadores no Brasil e no exterior**



Fonte: Evers (2013, p. 28).

De acordo com a autora (*idem*, 2013) os gráficos apresentam dados quantitativos que são relevantes para confirmar o processo de expansão do Celpe-Bras nesses últimos anos, e predizer o potencial aumento pela procura do exame no futuro. Além disso, a pesquisadora aponta os eventos esportivos que o Brasil sediará entre 2014 e 2016. Leroy (2011; 2014) confirma esses e outros fatores econômicos, como políticos, sociais e culturais, que atraem o interesse de estrangeiros para aprenderem a língua e/ou morar no país.

O Exame está dividido em duas partes: escrita e oral e avalia as habilidades de forma integrada (quadro 1). Na parte escrita são solicitadas quatro tarefas de produção escrita a partir de diversos recursos (áudio, audiovisual, textos, infográficos). Na parte oral o candidato, depois de ter conversado sobre assuntos informados na ficha de inscrição (este item não é avaliado), é avaliado no desempenho na interação face a face sobre três assuntos diversos. A seguir, o quadro que apresenta aspectos da estrutura do exame.

### Quadro 1 – Estrutura do exame Celpe-Bras

	Parte Escrita	Parte Oral
Integração de habilidades	Compreensão oral, escrita e produção escrita.	Compreensão oral, escrita e produção oral.
Avaliação de desempenho	Global das tarefas.	Interação face a face.
Obtenção do certificado	Equilíbrio com a parte oral.	Equilíbrio com a parte escrita.
Desempenho nas Tarefas de compreensão e produção textual (oral e escrita)	Adequação ao contexto (cumprimento do propósito, 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).	
Duração	3 horas	20 minutos
Tarefas	2 que integram compreensão oral e produção escrita;  2 que integram leitura e produção escrita.	Interação entre entrevistador e examinando: conversam sobre atividades e interesses do examinando (5 min.) e sobre assuntos de interesse geral (15 min.), a partir de pequenos textos, fotos, cartuns, denominados elementos provocadores.
Tarefa 1	O examinando assiste a um trecho de vídeo e produz um texto com determinado propósito e dirigido a interlocutores específicos	5 minutos de conversa sobre atividades e interesses do examinando, a partir de tópicos que constam no questionário de inscrição.
Tarefa 2	O examinando ouve um trecho de áudio e produz um texto com determinado propósito e dirigido a interlocutores específicos.	Elemento provocador número 1
Tarefas 3 e 4	O examinando faz uma leitura de dois ou três textos e produz um texto com determinado propósito e dirigido a interlocutores específicos para cada uma das Tarefas.	Elemento provocador número 2 e 3.

Fonte: Exame Celpe-Bras (BRASIL, 2012).

A partir dos dados do INEP, Evers (2013) e Diniz (2014) ressaltam que há mais de uma década se observa a disseminação e constante aceitação do Celpe-Bras no âmbito nacional e internacional encontrando-se grande interesse docente e dos examinandos que farão o exame para efeitos de obtenção de certificação. Assim, é exigido pelas universidades para ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação, assim como para validação de diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no país (cf. BRASIL, 2012). A esse respeito, Diniz (2014) resalta que longe de ser um mero instrumento de avaliação de proficiência, o Celpe-Bras participa de uma política linguística exterior do Estado brasileiro que responde às necessidades surgidas dos intercâmbios com outros países, e, portanto, construir a representação da língua certificada a partir do Brasil significa “construir, a partir de um mecanismo de antecipação do imaginário desse país no mundo, um público-alvo específico: o dos interessados pelo português brasileiro” (idem, 2014, p. 33).

Um dos impactos sociais que os exames de proficiência têm na atualidade é o efeito retroativo no ensino e aprendizagem<sup>8</sup> de línguas. Portanto, é relevante considerar as especificidades do contexto de ensino e avaliação, sobretudo quando são caracterizados pela diversidade linguística e cultural, como será discutido na seção a seguir.

### 1.3 DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL NA REGIÃO TRINACIONAL BRASIL, ARGENTINA E PARAGUAI

A presença de várias línguas em uma comunidade diversamente cultural faz com que as mesmas sejam úteis e necessárias para as interações entre os seus membros. Pensando em uma comunidade fronteiriça, seria difícil identificar qual seria uma língua estrangeira, quando diversos grupos, diferentes línguas e variadas culturas se encontram no convívio cotidiano. Estrategicamente, o projeto de implementação de uma universidade federal em uma das Tríplices Fronteiras do país

---

<sup>8</sup> Utilizo ensino e aprendizagem de línguas separado, porque algumas vezes me refiro ao ensino, outras à aprendizagem, e às vezes ao ensino e a aprendizagem.

foi levado à prática com a criação da Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA) <sup>9</sup> há mais de seis anos. Situada em Foz do Iguaçu<sup>10</sup>, no estado do Paraná, a universidade<sup>11</sup> foi localizada estrategicamente na região Trinacional, compreendendo Argentina, Brasil e Paraguai, justamente como um gesto político e educacional para contribuir com a região e possibilitar trocas entre universidade e comunidade. Os alunos da UNILA, além dos brasileiros, são de diversas nacionalidades da América Latina, o que possibilita a circulação constante de diversas línguas no contexto acadêmico. Como o projeto da instituição foi pensado e planejado em função da diversidade linguística e cultural, na sua proposta pedagógica aparece como um de seus pilares o bilinguismo português/espanhol em convívio com outras línguas. Assim, um dos propósitos da universidade é contribuir para uma integração latino-americana por meio do conhecimento humanístico, científico e tecnológico, e da cooperação entre organismos nacionais e internacionais<sup>12</sup>.

Após uma breve contextualização da diversidade linguística e cultural da região, a seguir, apresento os objetivos e pergunta de pesquisa.

---

<sup>9</sup> A Comissão de Implantação da Unila foi oficialmente instalada no dia 6 de março de 2008, pautando que a cooperação e o intercâmbio devem estar norteados por princípios ético-políticos, entre eles, a liberdade para ensinar e pesquisar em uma cultura acadêmica inter e transdisciplinar considerada, hoje, indispensável para a busca de soluções aos desafios latino-americanos; o fortalecimento das relações culturais e a valorização da cultura e da memória latino-americana; a promoção do intercâmbio e da cooperação respeitando as identidades culturais, religiosas e nacionais; a consolidação e aprofundamento da democracia e o maior conhecimento recíproco entre os países latino-americanos visando contribuir para a integração regional (cf. IMEA, 2009)

<sup>10</sup> A UNILA está situada na cidade de Foz do Iguaçu, localizada no oeste do Paraná, na Região Trinacional formada por Argentina, Brasil e Paraguai, sendo o principal polo de desenvolvimento econômico na região. Por abrigar as Cataratas do Iguaçu, a cidade é o segundo destino turístico mais visitado no Brasil. Rodeadas por uma reserva natural com uma área de 250 mil hectares, as Cataratas são um patrimônio natural brasileiro e argentino, podendo ser visitadas a partir dos dois países. Disponível em: <http://www.unila.edu.br/conteudo/foz-igua%C3%A7u-e-regi%C3%A3o-trinacional>. Acesso em 29 Set 2014.

<sup>11</sup> A missão da UNILA é a de contribuir para o avanço da integração da região, com uma oferta ampla de cursos de graduação e pós-graduação em todos os campos do conhecimento abertos a professores, pesquisadores e estudantes de todos os países da América Latina. Sem dúvida, isso é um determinante para a integração tanto de saberes como das práticas, justamente porque a UNILA foi criada pensando em um diferencial: que o grupo de alunos seja composto tanto por brasileiros (50%) como por alunos de outros países da América Latina e Caribe (50%). Mais informações disponíveis em: <http://www.unila.edu.br/conteudo/voca%C3%A7%C3%A3o-da-unila>. Acesso em 29 Set 2014.

<sup>12</sup> (cf. IMEA, 2009)

## 1.4 OBJETIVOS E PERGUNTA DE PESQUISA

Na presente pesquisa, tive como objetivo principal descrever e analisar a concepção de linguagem do livro didático (LD) *Estação Brasil. Português para estrangeiros – 2ª edição* (BIZON; FONTÃO, 2012) usando como referência o construto do Exame Celpe-Bras (BRASIL, 2012). Entre os objetivos específicos me propus: (1) estudar a relação entre as atividades propostas no livro didático e as tarefas do Celpe-Bras; (2) analisar como são trabalhados aspectos da competência comunicativa intercultural nas atividades de produção oral (PO) e produção escrita (PE) no livro didático.

Considerando: (1) a concepção de linguagem que fundamenta o construto do Celpe-Bras; (2) a possibilidade de o livro didático *Estação Brasil* ser um material complementar preparatório para o Celpe-Bras; Minha pergunta norteadora da pesquisa foi: em que medida a proposta do livro didático está em consonância com o construto do Celpe-Bras?

Para responder à pergunta acima proposta, busquei analisar como as atividades do LD são trabalhadas, levando em consideração os parâmetros do Celpe-Bras e a concepção de língua-cultura adicional que o embasa. Considerando a competência comunicativa na avaliação de proficiência e na aprendizagem de língua adicional, procurei refletir sobre a forma em que o aluno pode desenvolver um uso da língua adequado às situações socioculturais. Isto é altamente relevante para analisar se as atividades no livro didático contemplam o propósito comunicativo, quais gêneros e interlocutores estão envolvidos. Assim, essa perspectiva confirma a visão de Condemarin e Medina (2005) que afirma que um bom caminho para a avaliação oral e escrita acontece quando ela se ancora na autenticidade de tarefas, textos e contextos, diferente da simples avaliação limitada de destrezas e conhecimentos isolados, permitindo avaliar a linguagem dos alunos como uma aptidão, isto é, “como uma ferramenta para responder a variadas necessidades e propósitos surgidos de diferentes situações comunicativas, e não apenas apreciá-la como um objeto de estudo ou conhecimentos de seus principais atributos”

(CONDEMARIN; MEDINA, 2005, p. 21). Portanto, apresento brevemente o objeto de estudo, isto é, o livro didático *Estação Brasil*, na seção a seguir.

## 1.5 OBJETO DE PESQUISA

Embora o detalhamento do objeto de estudo o apresente no capítulo correspondente à metodologia, na seção 3.2, optei por realizar uma breve descrição introdutória. Assim, meu objeto de pesquisa é o livro *Estação Brasil. Português para estrangeiros – 2ª edição* (BIZON; FONTÃO, 2012), dedicado ao ensino e aprendizagem de português como língua adicional. A primeira edição corresponde ao ano de 2005 e o trabalho em parceria das autoras foi resultado das experiências na prática docente da referida língua. Ainda que Bizon (2014),<sup>13</sup> afirme que *Estação Brasil* foi um material didático realizado a partir do estudo do Celpe-Bras, na edição escolhida para análise esse aspecto não aparece evidenciado na proposta pedagógica. As autoras destacam a dificuldade de se encontrar materiais adequados que estivessem disponíveis no mercado, mas a proposta pedagógica não especifica que o material busque ser preparatório ou complementar na preparação para prestar o Celpe-Bras.

Segundo a proposta pedagógica, o LD busca atender uma demanda dos professores da área, através da disponibilização de um material para alunos que já têm uma proficiência básica na língua apresentando atividades com conteúdo diverso em relação aos gêneros discursivos. Assim, este propõe atividades de caráter discursivo, com textos retirados de diversas fontes de linguagem, para trabalhar tanto na integração das habilidades de compreensão/produção oral e escrita, como na integração intercultural por meio de quatro linhas temáticas: *Questões culturais, Cidadania e cotidiano, Trabalho e qualidade de vida e Linguagens*. Dessa forma, dispõe-se de um material diverso a partir do qual tanto professores como alunos poderão desenvolver autonomia no ensino e aprendizagem.

---

<sup>13</sup> Entrevista realizada com a Profa. Ana Cecilia Cossi Bizon pelo LA-601/LA-602, IEL- UNICAMP. [http://www.unicamp.br/~matilde/entrevista\\_ana.html](http://www.unicamp.br/~matilde/entrevista_ana.html) Acesso em: 14 ago. 2014.

Pensando nos materiais didáticos, Littlejohn (2005) afirma que precisamos ser capazes de analisar as implicações que o uso de um conjunto de materiais pode ter para o trabalho em sala de aula. Assim, pensando nesse conjunto, a seguir, apresento as justificativas que motivaram minha pesquisa.

## 1.6 JUSTIFICATIVA

Uma primeira motivação para desenvolver a pesquisa foi refletir sobre até que ponto o conjunto de materiais e métodos ajudam a desenvolver a autonomia do aluno e a resolução de problemas (LITTLEJOHN, 2005). Assim, é necessário avaliar os materiais didáticos levando em conta a importância de se relacionar os resultados aos nossos próprios contextos de ensino.

Em uma primeira instância, aprender o português significou para mim aprender uma língua “não materna”, dentro da sala de aula e fora de um contexto de imersão, ou seja, aprender uma língua em relação à comunidade da qual ela fazia parte, que não a utilizava no cotidiano. Enfim, uma língua “estrangeira”<sup>14</sup>. Nesse sentido, a escolha dos materiais didáticos constituiu um dos aspectos cruciais, junto com outros não menos relevantes, para que os objetivos de aprendizagem possam ser alcançados. É por esse motivo que a preocupação com a seleção e usos do livro didático foi e continua sendo um aspecto de grande interesse da minha parte, ora como aluna, ora como professora, ciente de que tal seleção pode contribuir, concomitantemente, para alcançar progressivamente os objetivos linguísticos e promover discussões para o conhecimento e respeito entre culturas.

Além disso, o presente trabalho é consequência do interesse pelo português, por ser uma língua adicional para mim e também pelo resultado de uma série de pesquisas empreendidas ao longo da minha formação acadêmica em relação, tanto ao ensino como à aprendizagem de línguas e das atividades desenvolvidas na extensão universitária. A participação no projeto *Curso Preparatório para o*

---

<sup>14</sup> Coloco língua “estrangeira” entre aspas por se tratar de um conceito que será relativizado neste estudo, optando-se pelo uso do termo Língua Adicional, que será abordado na sequência deste trabalho.

*Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras)*<sup>15</sup>, e *Oficina de Leitura em Textos Acadêmicos em Língua Inglesa I e II*<sup>16</sup> foi uma grande influência para empreender esta e outras pesquisas. Com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da UNILA, ambos os projetos constituíram subsídios fundamentais na minha formação a partir das discussões teórico-metodológicas que, em seguida, foram levadas para a sala de aula. Considero relevante o trabalho com esses grupos de pesquisa, os quais possibilitaram uma visão mais crítica sobre o ensino e aprendizagem de línguas e auxiliaram na reflexão e desenvolvimento de estratégias para uma permanente seleção de diversos materiais didáticos, levando em consideração a realidade multicultural e plurilíngue dos alunos neste contexto trinacional e em uma universidade e cidade plurilíngue de fato, o que não pode ser realizado sem critérios de análise bem definidos e em concordância com os objetivos de cada curso.

Defendo a noção de língua *adicional* em lugar de língua *estrangeira* (grifo meu), segundo a proposta de Schlatter e Garcez (2009), cuja indicação aparece evidenciada nos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul<sup>17</sup> (*idem*,

---

<sup>15</sup> Desenvolvido desde 2011 na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) sob a coordenação do professor Leandro Diniz, o curso preparatório para o Celpe-Bras é atualmente coordenado pelo professor Henrique Rodrigues Leroy e visa ao oferecimento de um curso de português como língua-cultura adicional para habitantes da comunidade fronteira de Foz do Iguaçu, Puerto Iguazú e Ciudad del Este, que desejam aprimorar sua competência intercultural na produção e interpretação de diferentes textos – orais e escritos – nessa língua-cultura. Concomitantemente, o curso é uma preparação para o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). Mais informações em Projetos de Extensão na UNILA. Disponível em: <http://www.unila.edu.br/conteudo/projetos-extens%C3%A3o-na-unila>. Acesso em 26 Ago 2014.

<sup>16</sup> O projeto de Leitura em Inglês tem como objetivo ofertar cursos da língua com ênfase na compreensão textual, fundamentada pelos princípios teóricos de uma das modalidades do Inglês para Fins Específicos ou ESP (English for Specific Purposes), que é o EAP (English for Academic Purposes ou Inglês para Fins Acadêmicos). Desenvolvido desde 2012 na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), o curso é coordenado pela professora Samira Abdel Jalil, cuja pretensão é promover a autonomia dos indivíduos para a compreensão de textos em inglês, de forma a contribuir com sua formação acadêmica e atender a necessidade de leitura de textos científicos nessa língua. Mais informações em Projetos de Extensão na UNILA. Disponível em: <http://www.unila.edu.br/conteudo/projetos-extens%C3%A3o-na-unila>. Acesso em 26 Ago 2014.

<sup>17</sup> Os Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul têm como objetivo apresentar às escolas a proposta de referencial curricular indicando um norte para os seus planos de estudos e propostas pedagógicas. Também procura oferecer ao professor estratégias de intervenção pedagógica que favoreçam a construção de aprendizagens a partir do desenvolvimento das competências de leitura, produção de texto e resolução de problemas, aferidas pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS). Mais informações disponíveis em: [http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer\\_curric.jsp?ACAO=acao1](http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1). Acesso em: 26 Out 2014.

2009), e que será ampliada na seção 2.3. Em decorrência disso, a minha pretensão foi contribuir com um pequeno aporte que busca tentar preencher uma lacuna existente na área, pois nota-se uma crescente demanda de livros didáticos de Português Língua Adicional (PLA). Porém, percebe-se pouca disponibilidade dos mesmos, sendo escassos os que apresentam relação com o Celpe-Bras.

Diante dessa realidade, e a partir da minha pesquisa bibliográfica, as produções sobre análise de livros didáticos têm sido cada vez mais numerosas nestes últimos anos, sendo estudos em relação às concepções teóricas mais recentes de ensino de PLE (MENDES, 2006; VILAÇA, 2009; DA SILVA, 2010), e aspectos (inter) culturais em materiais didáticos (BATISTA, 2010; BULLA, 2012; PAIVA, 2010; UETI, 2012). Embora não seja o foco desta pesquisa estabelecer uma relação com o Celpe-Bras, esse exame aparece em alguns desses estudos como exemplo de institucionalização do português como língua estrangeira. Já os aspectos discursivos em relação ao livro didático de português (OLIVEIRA, 2013; PACHECO, 2006), aparecem em pesquisas que investigam gestos didáticos e docentes, dando atenção ao letramento em Português Língua Estrangeira (PLE) sob a ótica discursiva dos gêneros textuais.

Em relação às pesquisas que abordam exames de proficiência (COSTA, 2009; GOMES, 2009; KRAEMER, 2012; MARTINS, 2005), várias analisam o Celpe-Bras no que se refere a seu arcabouço teórico e à validade e às consequências do seu uso como forma de avaliação (DELL'ISOLA *et al*, 2003). Estudos que discutem o papel dos exames de línguas no funcionamento da política linguística no Brasil e no exterior (MACHADO, 2009; DINIZ, 2010; 2012; RIBEIRO DA SILVA, 2011) analisam a promoção da língua portuguesa e o potencial do exame em questão, como instrumento de política linguística. Ademais, Bizon (2013) investiga as narrativas de des (re) territorialização por parte de estudantes-convênio de graduação (PEC-G)<sup>18</sup> em relação ao Celpe-Bras, uma das exigências do programa.

---

<sup>18</sup> O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) oferece oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais. Desenvolvido pelos ministérios das Relações Exteriores e da Educação, em parceria com universidades públicas - federais e estaduais - e particulares, o PEC-G seleciona estrangeiros, entre 18 e preferencialmente até 23 anos, com ensino médio completo, para realizar estudos de graduação no país. Mais informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=530>. Acesso em: 26 Out 2014.

Entretanto, são poucas as pesquisas que trabalham comparativamente a relação entre o LD e as especificidades do Celpe-Bras. Estudos que apresentam uma análise de livros didáticos – entre eles *Estação Brasil* – fazem uma revisão da literatura no que concerne à avaliação de LD, com foco nas competências/habilidades, nos gêneros discursivos e levando em consideração o exame (CASTRO, 2006; CONRADO, 2013; DINIZ, 2007, 2010; DINIZ, SCARAMUCCI & STRADIOTTI, 2009; SCHOFFEN, 2009; HUBACK, 2012; LEROY, 2011; TOSSATTI, 2009) bem como a visão de linguagem e cultura do Celpe-Bras em relação à visão subjacente aos materiais.

A seguir, a organização dos demais capítulos da monografia.

## 1.7 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo introdutório, apresentei o problema que motivou a realização da pesquisa, isto é, a proposta do livro didático em relação aos parâmetros do Celpe-Bras, e explicitarei os objetivos e a pergunta de pesquisa que nortearam o desenvolvimento do meu trabalho. Exponho, agora, a organização da monografia nos demais capítulos.

No segundo capítulo, é apresentado o embasamento teórico que fundamenta a pesquisa, dividido em seções; a primeira trata dos parâmetros do Celpe-Bras, dando especial atenção à competência comunicativa intercultural e a importância dos gêneros discursivos; a segunda seção aborda os conceitos de linguagem, língua e cultura, bem como aspectos da interculturalidade; a terceira trata do ensino de língua adicional e da abordagem comunicativa.

Já o terceiro capítulo se refere à metodologia, cujas seções discutem – nesta ordem – a epistemologia, a descrição do objeto de pesquisa, os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento do trabalho, e aspectos da ética na pesquisa.

O quarto capítulo é dedicado à análise dos dados, com descrição do capítulo II do livro didático e das pertinentes discussões de análise, para apresentar, na

sequência, o quinto capítulo onde serão levantadas algumas considerações finais, sendo uma das tantas leituras possíveis realizadas sobre o assunto, certamente parcial e aproximada, com o intuito de contribuir com outras discussões *a posteriori*.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Como foi explicitado na introdução, este trabalho surgiu da preocupação pela seleção e avaliação do livro didático no ensino e aprendizagem de PLA com especial atenção para os propósitos dos aprendizes que buscam uma preparação para o Celpe-Bras no contexto da Universidade Federal da Integração Latino-Americana anteriormente descrito.

Conforme foi apresentada anteriormente, a filiação à Linguística Aplicada, e segundo Oliveira (2013) caracteriza-se pela pluralidade e ao mesmo tempo, pela parcialidade do saber, preocupando-se com o social, e tem como consequência direta o estudo da linguagem não como um objeto autônomo, e sim como histórico e ideológico, inseparável das práticas sociais e discursivas. Para a LA, há “um entrelaçamento entre culturas, práticas discursivas, língua e linguagem, conhecimento e visão de mundo e a valorização dos contextos de uso da linguagem” (OLIVEIRA, 2013, p. 21). Para isso, proponho uma discussão teórica, sendo três os conceitos-chave que norteiam este trabalho: (1) os parâmetros do Celpe-Bras – com especial atenção à competência comunicativa intercultural; (2) o conceito de língua-cultura e (3) a abordagem comunicativa partindo do pressuposto que a mesma tem relação direta com a língua em uso. Dessa forma, inicio a primeira seção discorrendo sobre os parâmetros que norteiam o exame Celpe-Bras, destacando a competência comunicativa, o viés intercultural e a importância dos gêneros discursivos. Na segunda seção, são discutidos os conceitos de língua-cultura e interculturalidade, para expor na sequência, a terceira seção onde me refiro ao ensino de LA e à abordagem comunicativa.

## 2.1 PARÂMETROS DO CELPE-BRAS: IMPORTÂNCIA DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

É possível afirmar que o Celpe-Bras (BRASIL, 2012) assume o conceito de competência comunicativa quando se refere a: (1) *competência* é avaliada pelo desempenho em tarefas e porque o exame é de natureza *comunicativa* (grifo meu); (2) quando se refere ao uso da língua e ao de habilidades necessárias para realizar funções de trabalho ou estudo no Brasil e no exterior; (3) no momento em que afirma que o essencial para a avaliação da produção escrita e oral é o aspecto *comunicativo*. Assim, a adequação ao contexto, junto às discursiva e linguística, permite a distinção entre níveis de proficiência que serão apresentados na sequência.

De acordo com a visão de língua-linguagem do Celpe-Bras, Scaramucci (2004) define como usuário competente aquele que usa a língua em contextos variados e adequados às situações socioculturais, bem como aos interlocutores. A competência comunicativa é avaliada diretamente através do desempenho do candidato em tarefas que avaliam as habilidades de forma integrada e um uso da língua com propósito social, envolvendo uma ação, um propósito e interlocutores. Para a autora (*op. cit*), a importância também reside na adequação ao contexto e nas adequações discursiva e linguística. Dito de outra maneira, a avaliação de proficiência pressupõe uma demonstração direta, situada e propositada, e não busca aferir conhecimentos a respeito da língua (por exemplo, os gramaticais), e sim a capacidade de uso dentro de atividades comunicativas. Portanto, as avaliações de proficiência demonstram uma dimensão social da linguagem, fato que não pode ser ignorado na avaliação (SACARAMUCCI, 2011).

Considerando a retrospectiva histórica<sup>19</sup> da natureza/estrutura em relação à proficiência, e para contrapor à visão defendida, Scaramucci (2000; 2012) aponta a escola estruturalista como uma das primeiras em estabelecer o arcabouço teórico para definir o termo, e de acordo com essa visão, ser proficiente em uma língua adicional significa ter conhecimentos em seus vários aspectos. O termo

---

<sup>19</sup> Fries (1945); Lado (1961); Chomsky (1965); Hymes (1972); Taylor (1988); Llurda (2000), *apud* Scaramucci, 2000.

experimentará uma revolução na sua conceituação com a dicotomia competência/desempenho chomskyana, para logo expandir-se e incorporar fatores socioculturais e situacionais, dando origem ao conceito de competência comunicativa, com uma nova visão de língua<sup>20</sup>. Ambos os conceitos serão alvos de críticas por não darem conta da complexidade na tentativa de definição de competência e, conseqüentemente, de proficiência. A autora sugere uma distinção entre competência e capacidade linguístico-comunicativa, por tratar-se este último de aspectos estruturais e da comunicação, bem como a noção de capacidade de uso. Portanto, proficiência seria mais adequado para designar essa “capacidade de utilizar a competência”, pois se refere ao construto teórico, que se diferencia da “dimensão linguística” e da “dimensão comunicativa” (*idem*, 2000). Além disso, cita o modelo de Bachman<sup>21</sup> (1990, *Apud* SCARAMUCCI, 2000) como um dos mais relevantes para reafirmar a visão de indivisibilidade de um conceito de proficiência multidimensional, “consistindo de um número de capacidades específicas inter-relacionadas e também de uma habilidade geral ou um conjunto de estratégias ou procedimentos” (SCARAMUCCI, 2000, p. 19).

Tomlinson (2005) define competência comunicativa como “a capacidade de usar a linguagem de forma eficaz para a comunicação que envolve a aquisição de conhecimentos e habilidades linguísticos e sociolinguísticos<sup>22</sup>” (TOMLINSON, 2005, p. 8-9). Para focar na importância de desenvolver uma competência comunicativa, Mc Donough et. al (2013) identificam a abordagem comunicativa como aquela que deslocou o objetivo do ensino de línguas que focava o interesse em dominar as propriedades linguísticas, como por exemplo, pronúncia, vocabulário e gramática. Segundo os autores (*ibidem*, 2013) existem variações sobre o que pode ser

---

<sup>20</sup> Scaramucci (2000) aponta a necessidade nos anos 70 da adição do termo “comunicativo” para se referir à competência. Porém, é desnecessária a esclarecimento na atualidade, pois a capacidade de lidar com discurso, contexto, construção e negociação de sentidos, já pressupõe a dimensão comunicativa.

<sup>21</sup> Constituído por três elementos que interagem: competência linguística (primeiramente organizacional e pragmática, depois gramática, textual, ilocucionária e sociolinguística); competência estratégica (avaliação, planejamento e execução) e mecanismos psicofisiológicos (habilidade produtiva e receptiva).

<sup>22</sup> No original: “The ability to use the language effectively for communication, gaining such competence involves acquiring both sociolinguistic and linguistic knowledge and skills” (TOMLINSON, 2005, p. 8-9).

chamado de competência comunicativa, dependendo do ponto de vista sobre a natureza do sistema da língua e suas funções<sup>23</sup>. Complementando o conceito, Larsen-Freeman e Anderson (*apud* Mc DONOUGH et al, 2013, p.23) fornecem uma descrição concisa de que seria competência comunicativa, “em suma, ser capaz de comunicar o necessário; mais do que ter uma mera competência linguística [...], saber quando e como dizer o quê e para quem<sup>24</sup>”. Segundo os autores (*op. cit*), a mudança de foco para o uso da língua no “mundo real” considera as dimensões do contexto, o tema, e os papéis dos sujeitos envolvidos. Como novo paradigma, a abordagem em questão levou a refletir sobre os pontos de vista da linguagem e como ela é usada, como pode ser aprendida e como pode ser ensinada, bem como os materiais que podem ser utilizados para esses fins.

Além disso, Leroy (*op. cit*) complementa o conceito de competência comunicativa (CC) trazendo o estudo de Byram (*apud* LEROY, 2011), que trata da competência (comunicativa) intercultural. Para isso, é necessária a distinção entre competência linguística ou habilidade de aplicação das regras de uma língua com fins comunicativos, a competência sociolinguística que se refere à habilidade do indivíduo interpretar e negociar os significados explícitos de uma interação comunicativa e a competência discursiva, que trata da negociação de estratégias da comunicação de acordo com as convenções culturais dos interlocutores, de textos interculturais em contextos determinados. Em suma, para Byram (*apud* LEROY, 2011, p. 52), estes fatores integram aspectos que definem a competência (comunicativa)<sup>25</sup> intercultural (CCI):

Alguém com competência comunicativa intercultural está apto para interagir com pessoas de outro país e cultura em uma língua estrangeira. Eles são capazes de negociar um modo de comunicação e interação que são satisfatórios para eles mesmos e para os outros e também atuar como mediadores entre pessoas de diferentes

---

<sup>23</sup> Mc Donough et. al (2013) citam teóricos que abordam o tema, como por exemplo, Hymes (1972); Hallyday (1975); Wilkins (1976) com ênfase em diferentes perspectivas teóricas (CANALE E SWAIN, 1980).

<sup>24</sup> “In short, being able to communicate requires more than linguistic competence [...] knowing when and how to say what to whom” (LARSEN-FREEMAN E ANDERSON *apud* Mc DONOUGH et al, 2013, p.23).

<sup>25</sup> Coloco competência (comunicativa) intercultural entre parêntesis, porque quando me refiro a competência intercultural, já presuponho que ela é comunicativa.

origens culturais. Seu conhecimento de outra cultura está relacionado com a sua competência na língua através da sua habilidade para usar a língua apropriadamente – competências linguística e sociolinguística – e sua compreensão de significados, valores e conotações específicos da língua. Eles também têm a base para adquirir novas línguas e conhecimentos culturais como consequência das habilidades que adquiriram anteriormente.

Em decorrência do acima exposto, os aspectos que caracterizam a CCI são apresentados por Leroy (*idem*, 2011, p. 51) como:

- Atitudes de curiosidade e abertura ao indivíduo e prontidão para bloquear e evitar descrenças, estereótipos e julgamentos referentes às outras culturas.
- Conhecimento do indivíduo, do grupo social e de seus produtos e práticas, tanto do seu próprio país como do país do seu interlocutor e também dos processos gerais de interação social e individual.
- Habilidades de interpretação e relacionamento, nas quais os indivíduos necessitam estar aptos a interpretar as outras culturas, explicando e relacionando essas interpretações às suas próprias culturas, bem como as descobertas e interações relacionadas à habilidade de adquirir novos conhecimentos de uma cultura.
- A consciência cultural crítica, na qual o indivíduo avalia criticamente os conhecimentos de sua própria cultura, como também da outra.

Embora discuta a abordagem comunicativa na seção 2.3, parto do conceito de acordo com Widdowson (1978), por ser um dos pioneiros em discutir o viés comunicativo no ensino de línguas na década de 1970. Segundo Almeida Filho (2001) é importante destacar os sentidos centrais da abordagem comunicativa proposta por Widdowson (*op. cit*), e também como norteadora da seleção de materiais utilizados para o ensino de língua adicional, deve ser entendida como descentralizadora da gramática no processo de ensino e aprendizagem, com foco nas atividades produzidas na própria língua-alvo e caracterizada por uma “primazia da construção de sentidos na língua estrangeira num ambiente de compreensibilidade e ausência de pressão emocional” (*ibidem*, p. 21).

Em estreita relação com o anteriormente apresentado, um exame de proficiência é aquele que tem como objeto de avaliação o conteúdo definido com base nas necessidades de uso da língua-alvo (BRASIL, 2012). 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 o examinando consegue fazer na língua-alvo, independentemente de *onde*, *quando* ou *como* essa língua foi adquirida” (BRASIL, 2012, p. 4). Essa aprendizagem pode ter ocorrido, por exemplo, pela convivência com falantes dessa língua ou em situações formais de ensino. Portanto, essa seria uma avaliação como produto, que seria, por exemplo, o caso dos testes de proficiência; diferente da avaliação como processo, que tem estreita relação com o ensino e a aprendizagem.

Mesmo assim, pensando na proposta dos livros didáticos e como são trabalhadas as habilidades de compreensão e produção oral e escrita, a relação com o Celpe-Bras reside na integração dessas habilidades, já que elas são avaliadas através de um único instrumento. Assim, os níveis de proficiência avaliados no exame (BRASIL, 2012), são apresentados de forma resumida no quadro a seguir:

**Quadro 2 – Níveis de proficiência certificados pelo Celpe-Bras**

Nível	Domínio operacional da língua	Adequação ao contexto (propósito, gênero discursivo, interlocutor/es).	Adequação discursiva (coesão e coerência)	Adequação linguística (uso adequado de vocabulário e estruturas gramaticais)
Intermediário	Parcial	Produz textos sobre assuntos limitados e em contextos conhecidos	Algumas inadequações em relação a: manutenção de ideias, progressão e articulação do texto, organização da estrutura informacional.	Uso de estruturas simples em contextos conhecidos.
Intermediário Superior	Preenche as características do nível intermediário. Porém, as inadequações são menos frequentes.			
Avançado	Ampla	Produz textos sobre assuntos variados e em contextos conhecidos e desconhecidos	Poucas inadequações	Uso de estruturas simples e complexas com ocasionais inadequações em contextos desconhecidos.
Avançado Superior	Preenche as características do nível avançado. Porém, as inadequações são menos frequentes.			

Fonte: Brasil (2012)

Evers (2013) explica que o examinando não escolhe o nível de proficiência em que deseja ser testado, como acontece em outros testes de línguas. Exemplos de exames desse tipo (AMARAL *apud* EVERS, 2013) seriam os que testam a língua inglesa e que oferecem duas ou mais modalidades de inscrição e testagem, como o *International English Language Testing System* (IELTS) que oferece duas modalidades (*Academic* ou *General Training*) ou o *Certificate of Proficiency in English* (CPE), com modalidades que vão do nível um ao nível cinco (KET, PET, FCE, CAE, CPE) <sup>26</sup>. Diferentemente dos exames de proficiência que testam separadamente as quatro habilidades (compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita), o Celpe-Bras as avalia de forma integrada, isto é, como ocorrem em situações reais de comunicação.

Em exames desse tipo<sup>27</sup>, essa integração de componentes é obtida por meio de *tarefas* (grifo meu). No Celpe-Bras as mesmas substituem os tradicionais itens ou perguntas e abrangem mais de um componente e compõem a Parte Escrita do Exame (Brasil, 2012). Fundamentalmente, a tarefa “é um convite para interagir com o mundo, usando a linguagem com um propósito social, ou seja, envolve basicamente uma *ação*, com um *propósito*, direcionada a um ou mais *interlocutores*” (BRASIL, 2012, p. 4).

Quando se considera proficiência como uso adequado da linguagem para praticar ações, o essencial para a avaliação da produção oral ou escrita é o aspecto comunicativo (BRASIL, 2012), e, portanto, a adequação ao contexto é sumamente relevante. Isto significa que mesmo apresentando adequação discursiva e/ou linguística, a produção será julgada como inadequada caso não cumpra com o gênero solicitado, o propósito ou o direcionamento aos interlocutores. Mesmo um examinando produzindo textos adequados do ponto de vista da expressão linguística, coesos e coerentes, esse examinando não pode ser considerado

---

<sup>26</sup> As modalidades do Certificate of Proficiency in English em ordem crescente de níveis são: KET (Key English Test), PET (Preliminary English Test), FCE (First English Test), CAE (Certificate in Advanced English), CPE (Certificate of Proficiency in English).

<sup>27</sup> Outros exames de proficiência em língua adicional têm se espelhado no Celpe-Bras, compartilhando o construto teórico, como é o caso do CELU- *Certificado de Español Lengua y Uso*, exame de proficiência em língua espanhola reconhecido pelos Ministérios da Educação e das Relações Exteriores da Argentina.

plenamente proficiente apenas por dominar a norma da língua (EVERS, 2013). Isso significa que houve produção escrita, mas o candidato não fez aquilo que o enunciado da tarefa solicitava. Isso pode refletir problemas na compreensão do que foi lido ou ouvido no texto-base, não conseguindo identificar interlocutor, seleção de informações, entre outros aspectos, e, portanto, comprometer a produção escrita. Assim, “proficiência implica efetivamente agir mediante o uso da linguagem” (BRASIL, 2012, p.7) e não são avaliados pontos isolados da língua, fazendo-se uma avaliação qualitativa do desempenho dentro do objetivo da tarefa solicitada.

Nessa perspectiva, e pensando nas atividades que um LD apresenta, é relevante pensar se essa proposta busca potencializar uma proficiência na escrita, ou seja, que o aprendiz consiga utilizar a informação relevante e adequar a linguagem ao propósito, gênero e interlocutores envolvidos, como confirma Schoffen (2009) quando se refere à necessidade de exigir que determinadas informações estejam evidenciadas nas tarefas solicitadas em um exame de proficiência:

Para uma avaliação integrada das práticas de compreensão e produção, seria necessário que o contexto de produção construído pela tarefa justificasse a necessidade da explicitação de determinadas informações ou as considerasse como pressupostas se assim indicadas no texto produzido. Precisariamos de tarefas em que a explicitação da compreensão fosse de fato necessária para a produção do texto, e não apenas uma forma de demonstrar que o texto-base foi compreendido (SCHOFFEN, 2009, p.72).

A proficiência, então, passa a ser compreendida como “capacidade de produzir enunciados adequados dentro de determinados gêneros do discurso, configurando a interlocução de maneira adequada ao contexto de produção e ao propósito comunicativo” (BAKHTIN *apud* SCHOFFEN, 2009, p. 163). Vemos como a noção de gênero está imbricada no construto teórico do exame Celpe-Bras, especificamente dos gêneros discursivos, entendidos como “reflexos e refrações do processo de relações dialógicas estabelecidas dentro das esferas da atividade humana e necessitam ser entendidos como processos, não como produtos” (SCHOFFEN, 2009, p. 100). Os gêneros do discurso em relação ao exame serão, portanto, diversos e solicitados no momento de executar as tarefas propostas.

A compreensão e a produção escrita têm relação com as atividades propostas

no LD e com os gêneros discursivos. Nesse sentido, Rojo (2005) destaca a importância dos gêneros em materiais didáticos, enfatizando a posição do leitor/produzidor de textos, conforme a visão que sustentam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)<sup>28</sup>, como um usuário que deve se tornar eficaz e competente na linguagem escrita, imerso em práticas e em atividades da linguagem letrada, que em diversas situações comunicativas vale-se dos gêneros discursivos para construir ou reconstruir os sentidos dos textos que lê ou produz, de maneiras estratégicas e com variadas metas comunicativas. A noção de gênero circula hoje, por diversas áreas do conhecimento, e esse fato, segundo Evers (2013) corrobora uma abordagem cada vez mais multidisciplinar dos estudos de gênero.

Conforme foi mencionado anteriormente, para Bakhtin (2009, 2011) o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados, sejam eles orais ou escritos, concretos e únicos. Refletem as condições específicas de determinados campos da atividade humana, e as finalidades de cada um deles se determinam não só pelo conteúdo temático, mas pelo estilo da linguagem e, sobretudo, pela construção composicional. Assim, esses três elementos estão indissoluvelmente ligados no enunciado como um todo; determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Para Bakhtin, “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais se denominam como *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2011, p. 262).

De acordo com a noção bakhtiniana de gênero, Schoffen (2009) aponta que o mesmo está centrado no dialogismo; não são somente a forma, a função e o suporte que determinam um gênero, mas, a somatória das relações dialógicas estabelecidas dentro de um determinado contexto, relacionando-se falante, ouvinte, propósito do enunciado e a esfera da atividade humana em que a comunicação ocorre. Para

---

<sup>28</sup> No Brasil, os PCNs - *Parâmetros Curriculares Nacionais* são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal com o objetivo principal de *orientar os educadores* por meio da normatização de alguns fatores fundamentais concernentes a cada disciplina. Esses parâmetros abrangem tanto a *rede pública*, como a *rede privada de ensino*, conforme o nível de escolaridade dos alunos. Sua meta é garantir aos educandos o direito de usufruir dos conhecimentos necessários para o *exercício da cidadania*. Embora não sejam obrigatórios, os PCNs servem como norteadores para *professores, coordenadores e diretores*, que podem adaptá-los às peculiaridades locais. Mais informações disponíveis em: <http://www.cpt.com.br/pcn/pcn-parametros-curriculares-nacionais-documento-completo-atualizado-e-interativo#ixzz3KFCL5HDF> Acesso em 11 Out 2014.

Bakhtin (*apud* SCHOFFEN, 2009, p. 91), “gênero não é somente o produto final da relação dialógica (o texto final pronto), mas é parte do processo dessa relação”, sendo possível dialogar através dos gêneros. A autora destaca, de acordo com Bakhtin (2009), que a ação humana está sempre relacionada ao uso da língua, que é utilizada em diferentes esferas da atividade humana, e saber usar um gênero de uma determinada esfera de comunicação não significa saber usar os gêneros de outras esferas. Ressalta que conhecimento sobre gramática e vocabulário não garante proficiência, pois saber usar um determinado gênero supõe estar envolvido na esfera da atividade social correspondente. Portanto, quanto maior a diversidade de gêneros apreendidos, maior a possibilidade de ampliar as oportunidades de participação nas esferas sociais.

Além disso, Schoffen (*op. cit*) retoma a discussão de Rojo (2005) sobre o conceito de gêneros ‘discursivos’ e de gêneros ‘textuais’, que acaba não sendo suficientemente clara no Círculo de Bakhtin, por questões de tradução e de evolução da própria obra. Para Rojo (*apud* SCHOFFEN, 2009, p. 98), “os estudos dos gêneros do discurso estão mais centrados na descrição das situações de enunciação em seus aspectos sócio-históricos, [...] e os textuais centram-se sobre a descrição da composição e da materialidade linguística” (ROJO *apud* SCHOFFEN, 2009, p. 98). Ambas correntes de estudos selecionam diferentes categorias de análise, bem como diferentes autores. Para os fins do presente trabalho, me refiro à primeira aceção, seguindo a linha proposta por Bakhtin, por entender a importância da interlocução para a constituição do gênero.

Dessa maneira, levar em consideração os gêneros discursivos tem relação estreita com a abrangência do conceito de proficiência que defendo, sob uma perspectiva mais contemporânea (SCARAMUCCI, 2012; BRASIL, 2013) que se complementaria pensando em um conceito relativo de proficiência, que leva em consideração a especificidade do uso futuro da língua, incluindo o propósito da situação de uso. Exemplo disto seriam os vários certificados internacionais de proficiência<sup>29</sup> que têm seus níveis definidos de acordo com situações específicas para os quais foram elaborados. O próprio exame Celpe-Bras tem essa visão de

---

<sup>29</sup> Dentre outros, Scaramucci (2000) cita o TOEFL e IELTS (inglês), DALF e DELF (francês) e o CELPE-BRAS (português).

proficiência, e segundo Scaramucci (2000; 2012), pode ser utilizado para ilustrá-lo, levando em conta que dito exame foi elaborado para avaliar não apenas um único nível de proficiência, e sim quatro níveis que procuram levar em conta as necessidades de uso da língua em determinadas situações sociais e específicas, quer dizer, fazendo um uso propositado e situado da linguagem. Além disso, esta competência comunicativa supõe o uso da língua e também da cultura, vista como inerente à primeira. É evidente que a linguagem como prática social requer a manipulação de formas linguísticas, mas também do conhecimento e uso de regras de comunicação para um desempenho social e culturalmente adequado.

Em relação ao exposto anteriormente, Mendes (*apud* LEROY, 2011) destaca o 'intercultural', para relacionar o conceito à competência comunicativa, que se entende como:

as ações, atitudes ou práticas que incitam os alunos a valorizarem o respeito ao outro, assim como as diferenças e a diversidade cultural, construindo, desta forma novos significados por meio da interação entre suas experiências advindas da cooperação e integração de mundos culturais por vezes diferentes (MENDES *apud* LEROY, 2011, p. 49).

Tosatti (2009) e Leroy (2011) ressaltam que uma das funções do livro didático é permitir a interação entre os aprendizes, para que a alteridade seja exposta, bem como as similitudes associadas ao mundo através da língua-cultura alvo. A obra didática deveria, portanto, “apresentar um conteúdo *interculturalista* que considerasse o lugar discursivo do brasileiro e motivasse a participação do estrangeiro” (TOSATTI *apud* LEROY, 2011, p. 50).

## 2.2 CONCEPÇÃO DE LÍNGUAGEM: O CONCEITO DE LÍNGUA-CULTURA E A INTERCULTURALIDADE

Bakhtin (2009) afirma a necessidade de se entender a linguagem na esfera da relação social organizada. O pesquisador ressalta que:

assim como, para observar o processo de combustão, convém

colocar o corpo no meio atmosférico; da mesma forma, para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos – emissor e receptor do som – , bem como o próprio som, no meio social. (BAKHTIN, 2009, p. 72)

Contudo, é indispensável que locutor e interlocutor pertençam à mesma comunidade linguística (*ibidem*, 2009), integrados na unicidade da situação social imediata sobre um terreno bem definido, no qual a troca linguística se torne possível. Assim, qualquer que seja o aspecto da expressão - enunciação, ele será determinado pelas condições reais, quer dizer, pela situação social mais imediata.

Como consequência dessas reflexões, (BAKHTIN, 2009, p. 131-132) formula seu ponto de vista em relação à língua:

A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma abstração científica que só pode servir a certos fins teóricos e práticos particulares. Esta abstração não dá conta de maneira adequada da realidade concreta da língua. A língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos interlocutores [...]. As leis da evolução linguística são essencialmente leis sociológicas [...] A criatividade da língua não pode ser compreendida independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam [...] A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social.

Portanto, Bakhtin (2009) define a enunciação como produto da interação entre dois indivíduos socialmente organizados, na qual a palavra é dirigida ao interlocutor, que variará de acordo com o grupo social ao qual o interlocutor pertence, a posição na hierarquia social, se os laços entre esses interlocutores são estreitos ou não. Em outras palavras, “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente [...], a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (BAKHTIN, 2009, p. 117).

A língua não existe por si mesma, mas somente com a estrutura de uma enunciação concreta, sendo “apenas através da enunciação que a língua toma contato com a comunicação, imbuí-se do seu poder vital e torna-se uma realidade” (BAKHTIN, 2009, p. 160). Dessa forma, o autor (*op. cit*) chama a atenção para a importância das unidades de comunicação discursiva, quer dizer, dos enunciados que estão ligados entre si por relações dialógicas.

Quanto à relação língua-cultura, Agar (1994) uma vez que entende a língua em todas suas variedades construindo significados e estabelecendo pontes entre as culturas a partir dessa diversidade de significados, afirma que “a língua preenche os espaços entre nós com sons; a cultura forja a conexão humana através deles. A cultura está na linguagem e a linguagem está impregnada de cultura” (AGAR *apud* LEROY, 2011, p.35). Dessa forma, Leroy (2014, p. 55) ressalta a intrínseca relação que existe entre língua e cultura no português:

A variedade brasileira da língua-cultura portuguesa é o lugar onde se dará a mediação (inter) cultural entre professores e aprendizes, entre entrevistadores e examinandos, considerando-se o contexto de avaliação, tornando-se mais do que simples objeto de ensino, mas sim, a ponte mediadora entre sujeitos e mundos culturais distintos. Neste cenário, professores, aprendizes, entrevistadores e examinandos também se transformam em mediadores (inter) culturais por meio da língua-cultura que verbalizam.

Com base em uma visão da linguagem como uma ação conjunta de participantes com um propósito social e considerando língua e cultura como indissociáveis, o conceito de proficiência que fundamenta o Celpe-Bras consiste no uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo (BRASIL, 2012). Nesse sentido, a prática da linguagem leva em consideração o contexto, o propósito e o(s) interlocutor (es) envolvido(s) na interação com o texto. Segundo Leroy (*op. cit*), a aplicação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para estrangeiros tem aumentado significativamente não só para fins de certificação, mas também como efeito para o ensino e aprendizagem da língua-cultura adicional. Nesse sentido, Scaramucci (2011) discute o conceito de efeito retroativo ou *washback effect*, para se referir ao impacto que exames externos de alta relevância podem exercer, potencialmente, no ensino, na aprendizagem, no currículo, nas atitudes dos envolvidos e na elaboração de materiais didáticos. A partir de diversos autores<sup>30</sup> problematiza a complexidade do fenômeno e como foi entendido historicamente. Mesmo que essa discussão seja importante, neste trabalho apenas

---

<sup>30</sup> Scaramucci (2011) problematiza o conceito de efeito retroativo com base em diversos autores (ALDERSON E WALL, 1993; ALDERSON E HAMP-LYONS, 1996; ALVEAR, 2001; BAILEY, 1996; BARTHOLOMEU, 2002; CORREIA, 2003; CHENG, 1999; CHENG, 2004; LANZONI, 2004; McNAMARA E ROEVER, 2006; MESSICK, 1989; PESSOA, 2002; RETORTA, 2007; SCARAMUCCI, 1998a; 1998b; 1999a; 1999b ;1999c ;1999d ; 2000, 2001, 2002, 2003, 2004; SOUZA, 2002; WALL, 2000; WATANABE, 1996; WATANABE E CURTIS, 2004.).

destaco que o efeito retroativo é independente das características de um exame, e seus efeitos poderão “(re) direcionar o ensino, (re) definindo objetivos, conteúdos e habilidades/capacidades/competências desejáveis [...] para implementação de políticas públicas e educacionais” (SCARAMUCCI, 2011, p. 109).

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 pelo contexto social e histórico no qual estão inseridos. Assim, 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 Celp-Bras significa, portanto, estar sensibilizado para outros pontos de vista sobre o mundo, considerando-se a situação da interação oral e/ou escrita. (BRASIL, 2012, p. 4-5)

De acordo com Leroy (2011), vários são os estudos que abarcam o ensino da língua-cultura e de questões interculturais<sup>31</sup>, que favorecem a (re) criação desses espaços 'inter', nos quais o aprendiz de língua adicional pode ser mais sensível para desenvolver a sua própria visão de mundo, a partir de um olhar mais crítico do 'outro'.

Ao longo da história, o conceito de cultura foi proposto a partir de diversas perspectivas. Porém, não é neste estudo que será abordado o histórico do conceito, e sim uma breve apresentação que permita estabelecer relações com o conceito de língua e com a análise do LD.

Entre as definições de cultura, encontramos, por exemplo, a proposta realizada por Sapir (*apud* PUREN, 2005) que a identifica como as atitudes, visões de

---

<sup>31</sup> Leroy (2011) cita as pesquisas em relação à língua-cultura e interculturalidade realizadas por Moran (1990), Kramsch (1993), Fontes (1997; 2002; 2003), Ferreira (1998), Gimenez (2002), Mendes (2003; 2004; 2008; 2010; 2011), Oliveira e Furtoso (2009), Zanatta (2009), Busnardo (2010), Niederaurer (2010), Santos, Bell dos (2010) e Santos, Torres dos (2010).

mundo e características específicas que conferem a um grupo seu lugar original no universo. Também é conveniente retomar a definição de cultura sob a visão da UNESCO<sup>32</sup>, como o conjunto de traços distintivos de um grupo social determinado que incluem, entre outros, os sistemas de valores, as tradições e as crenças. Muitos estudos linguísticos consideram uma visão de cultura mais estruturalista, que de acordo com Levi Strauss (*apud* CUCHE, 1999) a relação entre linguagem e cultura é complexa, e define o conceito de cultura como “um conjunto de sistemas simbólicos. No primeiro plano [...] coloca-se a linguagem [...] (e se) busca exprimir certos aspectos da realidade física e da realidade social, e mais ainda [...] as relações que (se) estabelecem entre si” (LEVI STRAUSS *apud* CUCHE, 1999, p. 95). O antropólogo é reconhecido pela discussão sobre a invariabilidade da cultura e a existência de um “capital cultural comum” da humanidade do qual as culturas se alimentam para 'elaborar' seus modelos específicos, o que Cucho (1999) interpreta como uma ambição da antropologia estrutural, questionando esses materiais sempre 'idênticos' de uma cultura a outra e essa proposta de diversidade cultural aparente. Embora existam muitas definições de cultura, não é meu propósito neste momento aprofundar uma discussão interdisciplinar com os estudos antropológicos, mas destacar e considero relevante a visão de Geertz (*apud* LEROY, 2011) por se opor à visão estruturalista e ampliar a discussão do conceito de cultura uma vez que a define como

estruturas de significados estabelecidas pelo social, além de entendê-la como compreensão dos sinais ou signos por meio dos quais os falantes de uma determinada língua dão sentido ao mundo em seu redor. A cultura não trata de fatos e comportamentos isolados estabelecidos por algum princípio *absoluto* (grifo meu). Não se trata de um poder, mas de um conjunto de concepções e expectativas inseridas em um determinado contexto, que se tornam comuns e normais em um grupo social (GEERTZ *apud* LEROY, 2011, p.29).

Puren (2005) associa dois aspectos em comum entre as diversas definições de cultura, isto é, sempre se referem a um coletivo, independentemente do número

---

<sup>32</sup> A UNESCO é a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, que objetiva criar condições propícias para um diálogo entre as culturas e os povos para um respeito dos valores em comum. Mais informações disponíveis em: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/introducing-unesco/>. Acesso em 13 Nov 2014.

de sujeitos, mas ao mesmo tempo, busca medir aspectos de uma pessoa em um lugar e tempo determinados, em relação ao seu grupo. O autor questiona esses aspectos em relação ao ensino de língua-cultura, pois o posicionamento será ambíguo a partir do momento em que se espera que o aluno se comporte de acordo com a sua cultura de origem, ou esse comportamento seja em função da sua personalidade, das experiências prévias de aprendizagem, das estratégias que é capaz de desenvolver, ou dos parâmetros de ensino do entorno. Assim, existe não só uma relação cultura-indivíduo, e sim múltiplas relações de oposição (o aluno evidencia um comportamento diferente daquele esperado em relação a sua cultura), contínuas (de acordo com as normas culturais, o aluno tem maior ou menor abertura às novas visões apresentadas), de evolução (no sentido de se liberar parcialmente das regras de origem para enriquecer as suas estratégias individuais de aprendizagem), de contato (relações que surgem a partir do contato com as novas culturas), dialógicas (o comportamento do aluno na sua totalidade, em relação às normas culturais de origem e em relação àquelas que formam parte da cultura do “outro” a partir do momento em que entram em contato), de manipulação (o aluno é consciente daquilo que vai utilizar, ou não, em seu próprio benefício), ou de supervisão (tem a ver com o desempenho e alternância dos papéis sociais).

Considerando também a relação entre língua e cultura, Kramersch (apud LEROY, 2011) destaca três aspectos: a língua expressando a realidade cultural (palavras que os indivíduos produzem a partir da experiência comum), a língua englobando a realidade cultural (a criação da experiência pela língua) e a língua simbolizando a realidade cultural (vista como um sistema de signos que apresenta por si só um valor cultural). A partir desses aspectos, Kramersch, citado em LEROY (2011, p. 29) conceitua cultura como:

Estruturas de significados estabelecidas pelo social, além de entendê-la como compreensão dos sinais ou signos por meio dos quais os falantes de uma determinada língua dão sentido ao mundo em seu redor. A cultura não trata de fatos e comportamentos isolados estabelecidos por algum princípio absoluto. Não se trata de um poder, mas de um conjunto de concepções e expectativas inseridas em um determinado contexto, que se tornam comuns e normais em um grupo social.

Portanto, para este trabalho adoto o conceito de cultura de acordo com Leroy (2011) como “um fator constituinte e inerente à linguagem humana, ressaltando-se, assim, o aspecto indissociável entre língua e cultura” (*ibidem*, 2011, p. 33). De acordo com essa visão, Leroy (*op. cit*) discute o conceito de interculturalidade, afirmando uma superposição do intercultural sobre o multicultural, devido ao “encontro de duas culturas ou de duas línguas por intermédio das fronteiras políticas de suas nações” (LEROY, 2011, p.34), e aclara que um conceito não exclui o outro; pelo contrário, reforça-se a ideia de que as culturas não são monolíticas, ou seja, “a prática intercultural evoca um saber coletivo maior, que, por sua vez, aciona os diversos indivíduos multiculturais que compõem uma sociedade mutante, dinâmica e plural” (*ibidem*, 2011, p. 34).

Puren (2005) demonstra que o conceito de interculturalidade deve considerar os fenômenos não somente pelo contato entre as culturas, mas também a partir da emergência de uma cultura comum de ensino e aprendizagem. Desta forma, o autor (*op. cit*) chama a atenção para o entendimento do conceito, já que a cultura é uma constante inter-relação no ensino e aprendizagem, e mais que meras representações, nesse processo ocorrem complexas adaptações e hibridações de elementos culturais que dão lugar a novas concepções.

A discussão em torno das questões interculturais é ampla e precisa de um aprofundamento histórico sob as diversas perspectivas teóricas, o que não é o foco deste trabalho. Assim, a próxima discussão está centrada na abordagem comunicativa como norteadora do ensino de língua adicional.

## 2. 3 ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL E ABORDAGEM COMUNICATIVA

Para apontar as influências do ensino de línguas no marco histórico, Mc Donough et. al (2013) enfatizam a abordagem comunicativa como aquela que desafiou a visão estruturalista no ensino de línguas a partir da década de 1960, possibilitando mudanças no ensino e na aprendizagem de línguas a partir da década seguinte. Assim, Richards e Rogers (*apud* Mc DONOUGH et al, 2013, p.22) afirmam

que a abordagem comunicativa marca o início de uma grande mudança de paradigma dentro do ensino de línguas no século XX e seus princípios são amplamente aceitos na atualidade. De acordo com os autores (*op. cit*), a abordagem evoluiu ao longo dos anos, identificando-se três fases no seu desenvolvimento. Na primeira fase, a principal preocupação era a necessidade de desenvolver um programa que fosse compatível com a noção de competência comunicativa. Isso levou a propor ideias para a organização de programas de ensino voltado mais para um viés funcionalista, em vez de concentrar o processo apenas em estruturas gramaticais, como aponta Wilkins (*apud* Mc DONOUGH et al, 2013). A segunda fase esteve focada em procedimentos de identificação das necessidades dos aprendizes, que resultou em propostas para realizar novas análises metodológicas (MUNBY *apud* Mc DONOUGH et al, 2013). Já na terceira fase, a abordagem comunicativa é focada nos tipos de atividades propostas em sala de aula que poderiam ser usadas, como a base de uma metodologia diferenciada, tais como o trabalho em grupo, a noção de tarefa como trabalho e de atividades com propósitos definidos (PRABHU *apud* Mc DONOUGH et al, 2013).

Tomlinson (2005, p. 8) define abordagem comunicativa como:

Abordagens para o ensino de línguas que visam auxiliar aos alunos a desenvolverem a competência comunicativa [...]. Uma abordagem comunicativa forte se baseia no fornecimento de experiências para que os alunos sejam capazes de usar a linguagem como o principal meio de se comunicar [...], por exemplo, falar para aprender, em vez de aprender para falar<sup>33</sup>.

Em relação à linguagem, Schlatter e Garcez (2009) destacam que é através dela que os sujeitos agem no mundo social, participando de diversas interações com os outros no cotidiano. Pelo uso da linguagem, “o ser humano se torna capaz de conhecer a si mesmo, sua cultura e o mundo em que vive” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 37).

Dessa forma, Schlatter e Garcez (*op. cit*) partem do princípio de que a

---

<sup>33</sup> “Approaches to language teaching which aim to help learners to develop communicative competence [...]. A strong communicative approach relies on providing learners with experiences of using language as the main means of learning to use the language [...] for example, talk to learn rather than learn to talk” (TOMLINSON, 2005, p. 8).

aprendizagem de línguas é um direito de todo o cidadão, entendendo a importância de oferecer oportunidades para que os educandos possam se envolver no processo com textos relevantes em outras línguas, e possam compreender melhor a sua própria realidade e “aprender a transitar com desenvoltura, flexibilidade e autonomia no mundo em que vivem, e assim, serem indivíduos cada vez mais atuantes na sociedade contemporânea, caracterizada pela diversidade e complexidade cultural” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 127).

A escolha pelo conceito de Língua Adicional se justifica por diversos motivos, e segundo os autores (*ibidem*, 2009), um dos principais é justamente o fator acréscimo, ou seja, as línguas em adição à língua materna do falante. Também porque a realidade de muitas comunidades do estado (e do país) evidenciam a presença de outras línguas além do português, que não necessariamente são segundas línguas, como é o caso das comunidades surdas, indígenas e de imigrantes. Além disso, o inglês e o espanhol são citados como línguas de comunicação transnacional, o que ocorre de maneira similar com o português, pensando nos países limítrofes cuja língua oficial é o espanhol.

Aprender uma língua adicional, como bem destacam Schlatter e Garcez (2009), não implica somente que esse processo ocorra em condições ‘ideais’, como por exemplo, em turma com poucos alunos, com materiais didáticos e recursos abundantes junto a uma carga horária robusta, mas que também possa acontecer “a cada participação em práticas sociais que envolvam essa língua, com poucas pessoas, em diferentes contextos” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 129). Os autores afirmam que quando se discute o ensino de línguas adicionais, é comum pensar na ideia de uma proficiência para usar essa língua em todas as situações. Mas é diferente daquilo que acontece com a língua materna, pois para aprendê-la, leva muitos anos de interação com pessoas, cenários e situações à medida que o campo de atuação se amplia no cotidiano. Não é o que se espera de uma língua adicional. Por isso é importante, de acordo com os autores (*op. cit*) ter perspectivas bem definidas em relação ao aprendizado, pensando no ensino de uma língua adicional “com vistas às práticas sociais, sobretudo às práticas sociais letradas, exigidas do cidadão na contemporaneidade” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 130). Por isso, afirmam que promover o ensino de uma língua adicional se orienta em

torno a objetivos mais amplos, como por exemplo, a formação de um cidadão capaz de participar criticamente no mundo. De acordo com aquilo que Bourdieu (apud SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 131) chama de *capital cultural*, é entendido como “o repertório de conhecimentos cultivados por certos grupos humanos, reconhecidos como necessário para diversas práticas sociais”, tratando-se muito mais do que simples capital linguístico. Dessa forma, os autores defendem a relação entre língua e cultura como *bastante próxima* (grifo meu) nesses encontros com “a língua do outro” (ibidem, 2009, p. 131), considerando as diversas variedades do português.

Além disso, para me referir ao ensino de línguas, concordo com a visão de Tomlinson (2005), que afirma que longe de ser um fenômeno unidirecionado, o conceito de ‘ensino’ é utilizado para se referir a tudo aquilo proposto pelo desenvolvimento de materiais ou pelos próprios professores a fim de facilitar a aprendizagem de uma língua. Nesta perspectiva, além de considerar a figura do professor como articulador ou facilitador para o aluno atingir seus objetivos, o livro didático tem grande importância no sentido de se constituir um apoio, um instrumento base e/ou complementar para a prática docente, que acaba sendo também uma referência para os alunos.

Tendo problematizado os principais conceitos que embasam a fundamentação teórica, passo a discorrer sobre a metodologia que norteou a pesquisa.

### **3 METODOLOGIA**

#### **3.1 EPISTEMOLOGIA**

O presente trabalho insere-se na área de Linguística Aplicada (LA), uma vez que considera a pluralidade do objeto de estudo, a multiplicidade de significados e a valorização dos contextos (CAVALCANTI; 1986; FABRÍCIO; 2002; MOITA LOPES; 2006; PENNYCOOK, 2001, entre outros). Nesse sentido, destaco a “necessidade de entendê-la como área híbrida/mestiça ou a área da INdisciplina” (MOITA LOPES, 2006, p. 97), extrapolando a relação entre teoria e prática para que sejam

conjuntamente consideradas na formulação do conhecimento. Rojo (2006) e diversos autores (EVENSEN, 1998; KLEIMAN, 1998; MOITA LOPES, 1996) destacam a importância do contexto de aplicação e dos participantes sociais, embora não se busque mais “aplicar” uma teoria a um dado contexto para testá-la. Ciente da ligação com as preocupações sociais que consideram o sujeito no centro das discussões, a filiação à LA foi resultado do percurso teórico e metodológico seguido ao longo destes anos nas aulas de línguas, que ao mesmo tempo se materializa, de alguma forma, nas discussões levantadas na presente pesquisa.

A pesquisa adotou uma metodologia de cunho qualitativo e de acordo com Pádua (1998), longe de procurar estabelecer *leis* a qualquer preço, a pesquisa qualitativa busca um pensamento transdisciplinar, que atravesse as fronteiras existentes entre as disciplinas. O que interessa é o fenômeno multidimensional e não a disciplina que recorta uma dimensão deste fenômeno. Assim, tomada num sentido amplo, a autora (*op. cit*) define a pesquisa como “toda atividade voltada para a solução de problemas; como atividade de busca, indagação, investigação, inquirição da realidade, é a atividade que vai nos permitir, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento, ou um conjunto de conhecimentos, que nos auxilie na compreensão desta realidade e nos oriente em nossas ações” (PÁDUA, 1998, p. 29). Neste sentido, as técnicas, não podem se caracterizar como instrumentos meramente formais, mecânicos ou descolados de um referencial teórico que as contextualize numa totalidade mais ampla.

Desta forma, a pesquisa é qualitativa, por tratar-se de um estudo que busca discutir aspectos que relacionam o livro didático com os parâmetros de um exame de proficiência, buscando estabelecer pontes entre o efeito retroativo que o Celpe-Bras pode ter no ensino e na aprendizagem de língua adicional, com a seleção de materiais. De acordo com Pádua (*idem*, 1998), as pesquisas qualitativas são aquelas que “têm se preocupado com o significado dos fenômenos e processos sociais, levando em consideração as motivações, crenças, valores, representações sociais, que permeiam a rede de relações sociais” (Pádua, 1998, p. 31). Além de definir a pesquisa qualitativa, Triviños (2008) aponta as dificuldades que existem para definir o conceito, pela abrangência deste, e como consequência da busca de uma concepção precisa da ideia de pesquisa qualitativa. Porém, dentre as características

que a compõem, destacam-se: o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; o caráter descritivo, na qual os pesquisadores estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados do produto; a tendência a analisar os dados indutivamente; e o interpretativismo ao lidar com os dados. Assim, o significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa de pesquisa.

Sobre a avaliação de materiais, que é o propósito desta pesquisa, Mc Donough et. al (2013) partem da ideia de que materiais e métodos não podem ser vistos isoladamente, e sim dentro de um contexto de ensino e aprendizagem. No caso específico desta pesquisa, trata-se de um contexto acadêmico bilíngue português-espanhol *de jus*, mas plurilíngue *de facto*. Nesse processo, é importante o papel do professor, e a necessidade dele levar em consideração as necessidades locais, já que essas afetarão diretamente o planejamento de cursos, assim como a execução deste planejamento, por exemplo, nas aulas ministradas como preparatório para um exame de proficiência como o Celpe-Bras. Portanto, é conveniente que o professor de língua adicional esteja familiarizado com o construto do exame para que a sua prática seja coerente com a visão de língua e a abordagem que irá adotar.

A seguir, passo à descrição do objeto de pesquisa.

### 3.2 ESTAÇÃO BRASIL: DESCRIÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

O processo de ensino e de aprendizagem de línguas, segundo Diniz et al (2009) tem sido fortemente influenciado pelo livro didático (LD). Na maioria das vezes, este se constitui como elemento central do curso, e mesmo não sendo seguido fielmente, serve como um dos principais referenciais para professores e alunos. Os autores (*op. cit*) afirmam que o LD tem sido amplamente investigado nos últimos anos e sob perspectivas diversas, apresentando-se uma série de critérios para avaliação.

Antes de analisar o objeto de pesquisa, é necessário realizar uma descrição

da proposta fornecida por Bizon e Fontão (2012). Conforme foi apresentado anteriormente, o livro didático “Estação Brasil” (BIZON; FONTÃO, 2012), dedicado ao ensino e aprendizagem de português como língua adicional, teve sua primeira edição em 2005 pela editora Átomo e foi resultado do trabalho em parceria das autoras a partir das experiências na prática docente. A edição que faz parte da análise é a correspondente ao ano 2012, que além da versão impressa, tem uma edição eletrônica.

De acordo com o que foi definido em sua proposta pedagógica, o LD não explicita ser um material preparatório ou pensado para complementar uma preparação para o Celpe-Bras, e busca atender uma demanda dos professores da área, através da disponibilização de um material para alunos que já têm uma proficiência básica na língua apresentando atividades com conteúdo diverso em relação aos gêneros discursivos. Assim, *Estação Brasil* propõe atividades de caráter discursivo, com textos retirados de diversas fontes de linguagem, para trabalhar tanto na integração das habilidades de compreensão/produção oral e escrita, como na integração intercultural por meio de quatro linhas temáticas: questões culturais, cidadania e cotidiano, trabalho e qualidade de vida e linguagens. Dessa forma, dispõe-se um material diverso a partir do qual tanto professores como alunos, poderão desenvolver autonomia no processo de ensino e aprendizagem. As imagens a seguir (fig.5) correspondem à capa do LD nas duas versões, impressa e digital.

**Figura 5** - Capa do livro *Estação Brasil*.

Versão impressa	Versão digital
	
Fonte <sup>34</sup> .	Fonte <sup>35</sup>

Sistematizando a proposta pedagógica (BIZON; FONTÃO, 2012), o livro procura:

- Atender uma antiga demanda dos professores da área.
- Auxiliar estudantes que já têm uma proficiência básica na língua.
- Trazer textos de diversas fontes: jornais, revistas e livros. Proporcionar um trabalho com diversas fontes de linguagem.
- Apresentar tarefas de caráter discursivo.
- Promover a compreensão e produção, tanto oral como escrita, bem como uma integração e respeito às diferenças interculturais.

<sup>34</sup> Disponível em: <http://www.grupoatomoealinea.com.br/estacao-brasil-portugues-para-estrangeiros.html>. Acesso em: 17 Nov 2014.

<sup>35</sup> Disponível em: [http://books.google.com.ec/books/about/Esta%C3%A7%C3%A3o\\_Brasil.html?id=iguAAAAYAAJ](http://books.google.com.ec/books/about/Esta%C3%A7%C3%A3o_Brasil.html?id=iguAAAAYAAJ). Acesso em: 17 Nov 2014.

- Propor linhas temáticas não sequenciais, isto é, escolha livre de entrada ao livro.

O capítulo analisado, bem como os outros propostos no LD, estão divididos em seções, que são apresentadas a seguir.

**Figura 7.** Seções do LD

- *Traçando linhas* – tarefas que privilegiam a produção escrita;
- *Soltando o verbo* – atividades orais individualizadas (narrar, descrever, opinar, estabelecer relações);
- *Trocando idéias* – debates entre os participantes;
- *Só rindo* – textos lúdicos, eventualmente acompanhados de tarefas;
- *Linha extra* – com atividades desenvolvidas a partir de textos gravados em áudio; esta linha se encerra em *Última Parada*, que contém tarefas desenvolvidas a partir de pelo menos uma propaganda comercial, e fecha cada uma das quatro linhas trabalhadas.

Fonte: Bizon e Fontão (2012).

De acordo com a proposta pedagógica, o LD não pretende esgotar todas as possibilidades que cada tema poderia esgotar, oferecendo um livro que busca engajar os alunos nos temas propostos, bem como promover desdobramentos dos mesmos em novas atividades.

As autoras (*op. cit*) afirmam que os livros disponíveis no mercado geralmente buscam atender o público do básico ao avançado. Porém, existe uma escassez de textos e atividades discursivas para os alunos a partir do nível intermediário ou que apresentam uma proficiência básica na língua. Segundo elas, “*Estação Brasil* contribui com textos e atividades que podem ser entremeados nesses casos, ou serem utilizados como livro-texto básico, desde que o aluno já tenha uma proficiência intermediária” (BIZON; FONTÃO, 2012, p. 7). Dessa forma, um dos objetivos últimos é contribuir para o preenchimento da lacuna existente na área, no

que concerne a variedade de materiais disponíveis.

### 3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para reunir os dados pertinentes à pesquisa, os procedimentos metodológicos que utilizei foram: pesquisa bibliográfica, documental, diário de campo<sup>36</sup> e relatórios de pesquisa. Assim, a integração entre vários recursos permitiu uma análise mais situada em relação ao objeto de pesquisa e às discussões em relação ao tema. Por meio da pesquisa bibliográfica me aproximei aos conhecimentos já produzidos em relação ao assunto abordado, e fazer uma seleção de dados, que foram, na minha concepção, relevantes e indispensáveis para a pesquisa, o que está em consonância com a afirmação de Flick (2009, p.62) sobre como utilizar a literatura teórica. Para ele:

diferente de um estudo quantitativo, o pesquisador não usa a literatura existente sobre seu tema com o objetivo de formular hipóteses a partir dessas leituras, para, então, basicamente testá-las. Na pesquisa qualitativa, o pesquisador utiliza os insights e as informações provenientes da literatura enquanto conhecimento sobre o contexto, utilizando-se dele para verificar afirmações e observações a respeito de seu tema de pesquisa naqueles contextos.

A análise bibliográfica aconteceu em um primeiro momento, junto com a identificação e localização das fontes, a partir da consulta aos catálogos de bibliotecas, tanto na modalidade impressa como virtual. A seleção bibliográfica foi realizada de acordo com o tema, e às vezes, pelo catálogo sistemático de títulos e/ou autor. Também foram consultados os abstracts/resumos de periódicos e revistas científicas, bem como anais de eventos que tratam sobre o tema pesquisado. De forma similar, a documentação foi de grande utilidade justamente porque foi um trabalho a partir do interesse na área e que antecedeu à definição do tema da pesquisa, porém, teve continuidade com o andamento e execução da mesma. Tanto

---

<sup>36</sup> Para fins desta pesquisa, o diário de campo foi utilizado como registro dos acontecimentos observados em sala de aula de línguas, em eventos científicos e em conversa informais com pesquisadores.

da pesquisa bibliográfica quanto da documental, elaborei relatórios que me ajudaram na organização do trabalho, bem como registros em diário de campo, que fizeram parte do acervo de dados que utilizei para análise final, orientando de forma complementar meu trabalho de pesquisa, sendo uma ferramenta útil para uma retrospectiva do trabalho já realizado, e ao mesmo tempo, uma possibilidade aberta para desenvolver futuras pesquisas.

Realizei a análise de dados através do método interpretativo, estabelecendo relações entre os conceitos defendidos na fundamentação teórica, isto é, a competência comunicativa intercultural, a noção de tarefa e a adequação ao contexto (gênero, propósito comunicativo, interlocutores) e as atividades propostas no capítulo analisado. Nesse sentido, Severino (1996) aponta a etapa da leitura analítica como a mais difícil e delicada, já que o pesquisador deve lidar com questões de subjetividade, cultura e formação específica. Para o pesquisador,

em sentido restrito, é tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar toda a fecundidade das ideias expostas, é cotejá-las com outras, em fim, é dialogar com o autor. (SEVERINO, 1996, p. 56)

De forma similar, Triviños (2008) expressa que o processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas e se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se e reformulando-se constantemente, a ponto de que a coleta de dados em um instante deixa de ser tal e passa a ser a própria análise de dados, que por sua vez, se converte em veículo para a nova busca de informações. Já Flick (2009) vai apontar que a interpretação de dados é a essência da pesquisa qualitativa, embora sua importância possa variar de uma abordagem para outra.

Segundo Lakatos (1991), antes de se chegar na análise, os dados devem seguir os seguintes passos: seleção, codificação e tabulação. Assim, classifiquei os dados desta pesquisa de forma sistemática para análise e interpretação. Levei em conta as atividades segundo a habilidade de produção privilegiada (oral ou escrita) e as analisei de acordo com os propósitos comunicativos da competência comunicativa intercultural. Para otimizar a visualização dos dados foram elaborados quadros aos fins de facilitar a inter-relação entre conceitos.

Tive como referência para a amostragem o capítulo II do livro didático *Estação Brasil*, intitulado *Cidadania e cotidiano*. Em um primeiro momento comecei analisando o primeiro capítulo *Questões Culturais*, justamente pela temática que aborda aspectos em relação à cultura. Contudo, dito capítulo parece ser mais uma introdução por ter a pretensão de “sensibilizar o aprendiz para a complexidade da questão (cultural)” (BIZON; FONTÃO, 2012, p. 5) e a maioria das atividades não poderiam ser analisadas em relação às tarefas propostas no construto do Celpe-Bras por serem mais uma preparação para os capítulos seguintes. Assim, optei pela análise do capítulo II acima mencionado, que a princípio apresentava relação com as questões culturais, embora não sejam diretamente especificadas no título do capítulo. Trabalhei em torno dos critérios de competência comunicativa intercultural, e da noção de tarefa, com especial atenção à adequação ao contexto (gêneros, propósitos e interlocutores envolvidos) em relação às atividades propostas no capítulo. A codificação me permitiu a disposição dos dados em tabelas, para maior facilidade na verificação das inter-relações para serem melhores compreendidos e interpretados.

Como já mencionei anteriormente, uma referência para entender a análise dos dados é a noção de tarefa explicitada no construto do Celpe-Bras. Assim, apresento exemplos de tarefas que correspondem à primeira aplicação de 2014: (1) o aluno deverá ouvir uma reportagem sobre o Programa Modos de vida (ação) para selecionar argumentos a favor do *Cinematerna* (propósito), para serem publicados em uma coluna de revista (ação) para mães de crianças pequenas (interlocutor); (2) o aluno realizará a leitura de um artigo de uma revista (ação) para escrever uma carta de apresentação de trabalho (ação) à Secretaria Municipal de Cultura (interlocutor), descrevendo a iniciativa da Biblioteca, da qual você é o diretor, para concorrer a um prêmio (propósito).

**Figura 3** - Tarefa número 2 da aplicação 2014.1

The screenshot shows the header of the Celpe-Bras application. On the left, there is a logo with the text '2014/1 Celpe Bras' and a stylized arrow. To the right, it says 'Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros'. Below the logo, a dark bar contains the text 'Tarefa 2 | CINEMATERNÁ' and a rounded rectangle on the right contains 'Página 4'. The main content area has a light gray background and contains the following text:

Você vai ouvir duas vezes um trecho do Programa Modos de vida: comportamento e cultura, podendo fazer anotações enquanto ouve.

Você é colunista de uma revista voltada para mães de crianças pequenas. Com base nas informações do áudio, escreva o texto para ser publicado na próxima edição da revista, explicando o que é o Cinematerna, como ele surgiu, e encorajando as leitoras a participarem dessa iniciativa.

Fonte: Schoffen (2014)<sup>37</sup>.

**Figura 4** - Tarefa número 3 da aplicação 2014.1

The screenshot shows the header of the Celpe-Bras application. On the left, there is a logo with the text '2014/1 Celpe Bras' and a stylized arrow. To the right, it says 'Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros'. Below the logo, a dark bar contains the text 'Tarefa 3 | BIBLIOTECA COMUNITÁRIA ILÊ ARÁ' and a rounded rectangle on the right contains 'Página 6'. The main content area has a light gray background and contains the following text:

A Secretaria Municipal da Cultura de Porto Alegre está premiando ações bem-sucedidas na área social. Como chefe da Biblioteca Comunitária Ilê Ará, você acredita que a iniciativa de levar livros a sua comunidade merece ser premiada. Assim, escreva uma carta de apresentação do trabalho realizado por vocês, no Morro da Cruz, direcionada à comissão julgadora do prêmio. Em seu texto, descreva a iniciativa e explique por que ela merece ser premiada.

Fonte: Schoffen (2014)

<sup>37</sup> Todos os dados em relação às provas e materiais do Celpe-Bras foram consultados no acervo de provas e documentos públicos do Celpe-Bras, que faz parte do projeto de pesquisa "Resgatando a história do Exame Celpe-Bras", coordenado pela Prof. Dra. Juliana Roquete Schoffen na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (URGS). Com a colaboração das professoras Margarete Schlatter e Matilde Scaramucci, o projeto tem por objetivo suprir a carência de um banco de dados reunindo documentos públicos, provas aplicadas, estatísticas e estudos já realizados sobre o Exame. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras>. Acesso em 23 Out 2014.

De fato, vemos como diferentes tarefas do exame “convidam o candidato a se colocar na posição de um brasileiro, a interagir como um brasileiro ou a refletir sobre elementos de práticas culturais brasileiras” (DINIZ, 2014, p. 27). Na correção do exame, esses aspectos (ação, propósito, enunciador, interlocutores) são importantes para julgar a adequação da resposta do examinando ao contexto. Daí a importância de analisar esses aspectos no LD e observar como as atividades os levam em consideração.

Também na Linguística Aplicada se discute a necessidade de levar em consideração a percepção do sujeito social. Portanto, sabendo que é uma área em que a ética é sumamente relevante, breves considerações são levantadas em relação à ética na pesquisa.

### 3.4 ÉTICA NA PESQUISA

As questões éticas serão enfrentadas em cada uma das etapas da pesquisa. De acordo com Flick (2009), os códigos de ética foram criados para regular as relações entre os pesquisadores, os participantes e os campos que pretendem ser estudados. Assim, é importante levar em consideração aspectos que tiveram impacto direto na minha justificativa, como a qualidade científica e o respeito à dignidade e aos direitos humanos, embora não participem sujeitos que possam ser diretamente impactados na pesquisa. As implicações sociais estão indiretamente relacionadas aos interesses dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de português como língua adicional.

De forma similar, os questionamentos de ordem ética, segundo Cavalcanti (2006) devem serem considerados na descrição da metodologia, na análise dos dados e na divulgação dos resultados de uma pesquisa. Mesmo não havendo sujeitos participantes no meu trabalho, considero relevante a reflexão (inter) cultural do pesquisador no momento em que se lida com questões culturais.

Acredito que a ética deve ser o fio condutor que busque promover, através da ação do pesquisador, um maior respeito pela diversidade linguístico-cultural, e de

acordo com Cavalcanti (2006) contribuir com o reconhecimento dos direitos e acesso ao conhecimento através da educação, para uma identificação do outro e de si mesmo. Assim, nos procedimentos para a análise que adoto levo em consideração a importância da alteridade e da sensibilização aos contextos determinados.

A seguir, apresento a análise dos dados, tentando realizar interpretações contextualizadas a partir das atividades apresentadas no capítulo II do LD.

## **4 ANÁLISE DOS DADOS**

Antes de realizar a análise propriamente dita, apresento uma breve descrição do capítulo que foi analisado, isto é, o capítulo II do LD *Estação Brasil*.

### **4.1 DESCRIÇÃO DO CAPÍTULO ANALISADO**

Conforme foi destacado no capítulo anterior, o livro didático *Estação Brasil. Português para estrangeiros – 2ª edição* (BIZON; FONTÃO, 2012) está conformado em quatro capítulos com diversas linhas temáticas. A seguir, apresento o sumário do livro em questão a título de ilustração.

**Figura 6** - Sumário do livro *Estação Brasil*.

<b>Sumário</b>	
<b>Apresentação</b> .....	5
capítulo 1	
<b>Questões Culturais</b> .....	9
Humor, a falta que faz .....	10
A questão da pontualidade .....	12
Comportamento e linguagem .....	14
Diferenças culturais .....	20
Um pouco mais sobre questões culturais .....	22
Linha extra .....	25
Última chamada .....	26
capítulo 2	
<b>Cidadania e Cotidiano</b> .....	27
Quanto vale? .....	28
Tentativas de estabilização econômica no Brasil .....	29
Serviços privatizados .....	31
O cidadão como cliente .....	37
Linha extra .....	48
Última chamada .....	50
O executivo como pessoa física .....	57
Qualidade de vida .....	64
O modismo da auto-ajuda .....	69
Linha extra .....	76
Última chamada .....	79
capítulo 4	
<b>Linguagens</b> .....	81
Linguagem e estilo .....	82
Um pouco de poesia .....	88
Linguagem publicitária .....	92
Marketing empresarial .....	94
Publicidade e novos mercados .....	100
Linha extra .....	102
Última chamada .....	105
<b>Dicas e Notas</b> .....	107

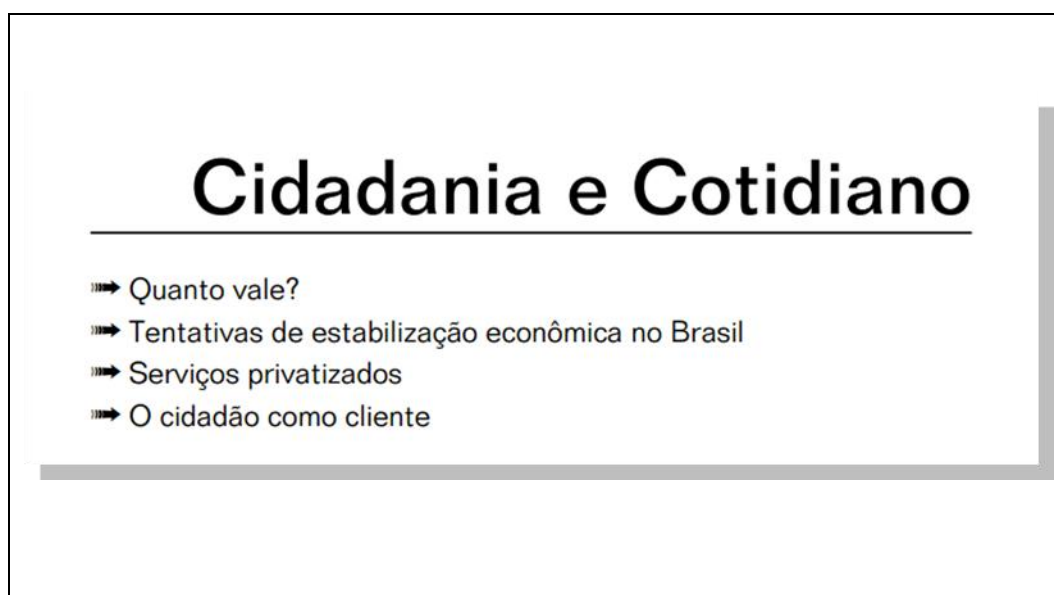
Fonte: Bison e Fontão (2012).

Segundo o que as autoras (*op. cit*) ressaltam na proposta pedagógica, a

escolha das linhas temáticas fundamenta-se na própria experiência no ensino e aprendizagem da língua, sendo resultado do interesse demonstrado pelos seus alunos ao longo dos anos trabalhados como docentes de PLA. Assim, o capítulo II apresenta como linhas temáticas: (1) *Quanto vale?*; (2) *Tentativas de estabilização econômica no Brasil*; (3) *Serviços privatizados*; (4) *O cidadão como cliente* (fig. 8).

O capítulo *Cidadania e cotidiano* de acordo com o apresentado na figura 8 e segundo a proposta pedagógica trata de aspectos relacionados à vivência das pessoas, direitos/deveres na sociedade, especificamente no que diz respeito ao funcionamento de serviços, aspectos econômicos e regras de convivência social. O objetivo do capítulo é promover a participação significativa dos alunos “em temas que variam de acordo com a região, permitindo um contraste entre culturas” (BIZON; FONTÃO, 2012, p. 6).

**Figura 8** - Capítulo II: *Cidadania e cotidiano*.



Fonte: Bizon e Fontão (2012).

Embora não apareçam numeradas, optei por identificar as atividades numericamente, para fins da análise. Assim, o capítulo oferece quatorze atividades de acordo com as seções propostas que solicitam a produção escrita (*Traçando linhas; Linha extra*) e produção oral (*Soltando o verbo; Trocando ideias*). Assim, as atividades 1, 4, 6, 7, 9 e 11 convidam o aluno a produzir oralmente, enquanto as

atividades 2, 3, 5, 8, 10, 12, 13 e 14 solicitam a produção escrita. Cada uma das atividades será analisada na próxima seção.

Os textos do LD foram retirados de diversas fontes, como por exemplo, uma matéria da revista *Exame* que serve de insumo para o aluno discutir questões em relação à linha temática *Quanto vale?* (fig. 8. 1) conforme é solicitado nas atividades 1 e 2.

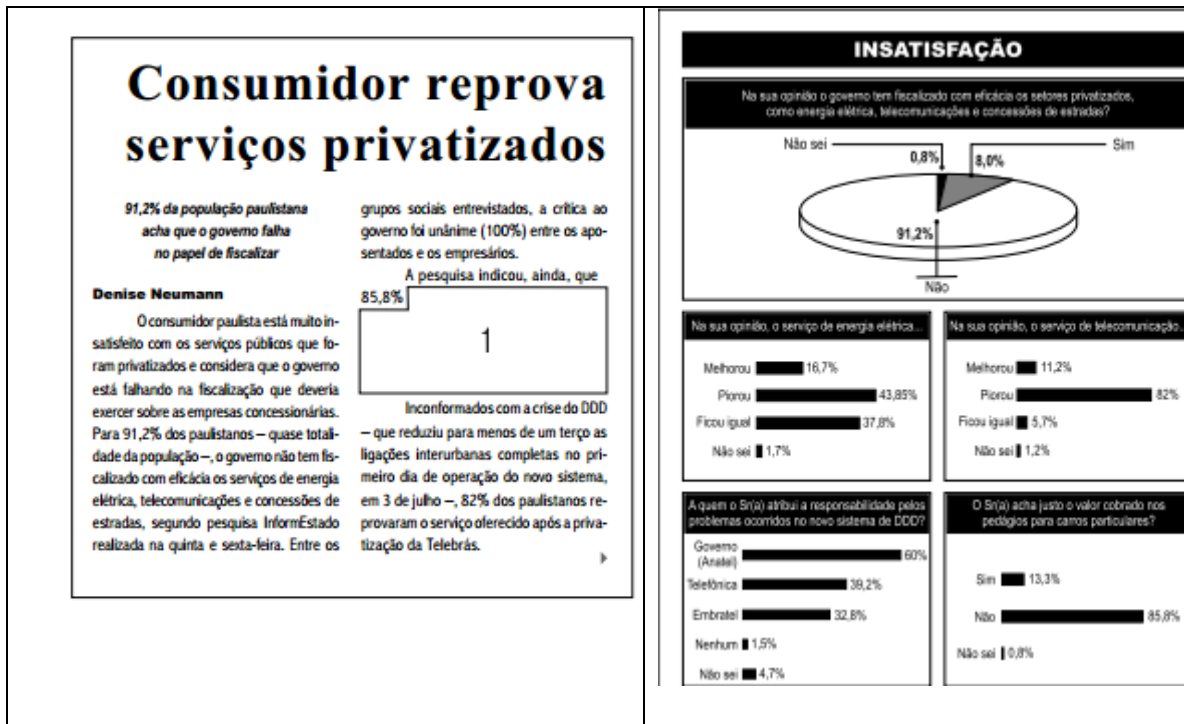
**Figura 8.1** – Linha temática *Quanto vale?* : *Texto da revista Exame*.



Fonte: Bizon e Fontão (2012).

Na linha temática *Serviços privatizados*, o texto sugerido foi retirado do jornal *O Estado de São Paulo* (fig. 8.2). O mesmo aparece acompanhado de infográficos que sistematizam a informação e ajudam na interpretação de dados solicitada nas atividades 3 e parte da 4.

**Figura 8.2** – Linha temática *Serviços privatizados*: Texto do jornal *O Estado de São Paulo*.



Fonte: Bizon e Fontão (2012).

Na mesma linha temática, a atividade 4 também tem como um dos suportes um texto retirado do mesmo jornal (fig. 8.3).

**Figura 8.3** – Linha temática *Serviços privatizados*: Texto do jornal *O Estado de São Paulo*.



Fonte: Bizon e Fontão (2012).

O texto exibido na fig. 8.4 corresponde ao recurso utilizado na linha temática *O cidadão como Cliente*, também retirado do mesmo jornal e que embasa a execução das atividades 5, 6 e 7.

**Figura 8.4** – Linha temática *O cidadão como Cliente*: Texto do jornal *O Estado de São Paulo*.

## O cidadão como cliente

# Clientes de shoppings ignoram lei antifumo

*Nem sempre segurança consegue obrigar as pessoas a apagar os cigarros*

**Andréa Portella e Gláucia Leal**

Pouca gente se lembra da lei, quase ninguém a cumpre. Nos shoppings da capital é proibido fumar, mas isso parece não impedir ninguém de acender um cigarro pelos corredores. Assim como pode vir a ocorrer com a lei dos bares, por falta de fiscalização intensiva da Prefeitura, a proibição do fumo acabou parecendo piada.

Há três leis que restringem o fumo em locais públicos fechados: uma municipal, uma estadual e outra federal. Diante da discussão jurídica sobre a quem caberia fis-

calizar seu cumprimento, nada é fiscalizado e as administrações dos shoppings dizem que pouco podem fazer.

“Eu achava que essa lei não valia mais”, disse ontem a professora Renata Douê, que frequenta os Shoppings Iguatemi e Morumbi. Mãe de Giovanna, de 1 ano, ela conta que se sente incomodada com a fumaça: “É horrível, principalmente para as crianças, o ambiente é fechado, sem ventilação.”

“Quando vêem alguém fumando, os funcionários aproximam-se, explicam que há uma legislação que restringe o fumo em locais fechados e indicam as quatro áreas reservadas para fumantes”, afirma o gerente de Segurança do Shopping Market Place, Adauto de Oliveira Lopes.



Capri dos Santos, de 65 anos, é fumante; a filha Wilma, Melo defende a proibição ao fumo

O comerciante Renato Ratz, de 25 anos, que fuma 20 cigarros por dia – a maioria durante as 12 horas que passa no shopping – diz nunca ter sido abordado por funcionário: “Nem sequer sabia que tinha fumódromo aqui.”

“Cuidamos da segurança patrimonial, mas não há muito o que fazer quando alguém reclama da fumaça”, conta um funcionário do Center Norte, que prefere não se identificar. Lá, os fumantes passeiam tranquilamente.



Fábio Vieira: desentendimento

**Fumantes não vêem sentido na legislação**

“Se realmente eu não pudesse fumar evitaria vir ao shopping”, confessa a aposentada Capri dos Santos, de 65 anos, fumante há mais de 30, e frequenta o Market Place. Sua filha, a dona de casa Wilma dos Santos Ferraz Melo, é defensora convicta da proibição. “fumantes deveriam ter força de vontade para controlar o vício; se não conseguem, devem fumar apenas ao ar livre, por respeito às pessoas que não fumam”, afirma Wilma.

O vendedor Marcos Vieira, de 15 anos, fumante desde os 15, já arrumou lugar no Shopping Poli, em Guarulhos, por usar o cigarro. “Se estou fazendo compras, ninguém tem o direito de mandar apagar o cigarro”, diz.

“Quem vai a um shopping e passa duas ou três horas ali não aceita ficar ali tempo sem acender um cigarro”, come Vanessa Colli, de 19 anos, que costuma frequentar os Shoppings Eldorado e Center Norte. Ela conta que, em geral, procura ficar perto dos cinzeiros instalados nas áreas públicas. “Se é lei, todos os shoppings deveriam ter fumódromos.”

As áreas reservadas, entretanto costumam desagradar a turma da fumaça. “Os fumódromos são horríveis, desconfortáveis e frios”, reclama Regina Senna, 25 anos. Na segunda-feira, ela foi repreendida três vezes, por três seguradoras diferentes, no Market Place. “Fumo aqui há mais de dois anos e isso nunca tinha ocorrido.” Coincidentemente, a reportagem do Estado estava no local.

**Segurança:** No Iguatemi, a reclamação é semelhante. “O problema é que a Prefeitura não pôs à disposição um guarda para cuidar disso”, diz a gerente de Marketing do shopping, Márcia Zugliani. “Nosso foco é a segurança, especificamente.”

Para quem fuma, a proibição chega a não fazer sentido. “Não tem nada a ver, né?”, acredita a dona de casa, Tânia Maria Meireles. “Nas lojas não dá, mas nos corredores não há problemas.”


Fonte: Bizon e Fontão (2012).

Também é fornecido um texto da revista *Exame* (fig. 8.5) em que se pauta a realização das atividades 8 e 9.

Figura 8.5 – Linha temática *O cidadão como Cliente*: Textos da revista *Exame*.

**Você acha que o CLIENTE é mesmo um REI?**

O cliente sempre tem razão. Essa é uma das frases mais antigas do mundo dos negócios. Será apenas mais um ditado antiquado ou uma regra ainda válida nas empresas de hoje? Perguntamos aos principais executivos de dez empresas sua opinião sobre o assunto:

 **Glaucio Nunes – Diretor da Equant América Latina**  
Cliente satisfeito é garantia de novos negócios. É muito mais fácil manter um cliente do que conquistar um novo. Isso é básico para o crescimento da empresa. No dia-a-dia, no entanto, essa prática não é nada simples. Dizer que o cliente tem sempre ra-

zão não significa que o cliente pode qualquer coisa. Um bom negócio é aquele em que todas as partes envolvidas ficam satisfeitas.

**Estevam Duarte de Assis – Presidente do Bretas Supermercados**  
 Na minha empresa, o primeiro artigo diz que o cliente tem razão. Sempre. O segundo artigo diz: revogam-se as disposições em contrário. É que, numa empresa como a nossa, não se pode brigar com o cliente. Todos os meus funcionários são instruídos a dizer "o senhor tem razão" para qualquer reclamação.

Fonte: Bizon e Fontão (2012).

Na mesma linha temática, também é apresentado um modelo de carta para reclamações (fig. 8.6) e breves modelos desse tipo de gênero retirados de uma coluna do jornal anteriormente citado que auxiliarão na execução das atividades 10, 11 e 12.

**Figura 8.6** – Linha temática *O cidadão como Cliente*: Textos do jornal *O Estado de São Paulo*.

<p style="text-align: center;">Piracicaba, 21 de janeiro de 2003</p> <p>Ao departamento de Manutenção e/ou Garantia da Brastécnica Ltda.</p> <p style="text-align: center;">Prezados Senhores</p> <p>No início de outubro do ano passado adquiri o aparelho Ex-Ratter com o objetivo de eliminar os morcegos da sede de minha propriedade rural. Sendo a casa construída sem forro, parte dos habituais morcegos do porão vem se alojando em um ponto do madeiramento, o que, certamente, é um incômodo e risco para todos.</p> <p>O aparelho, em funcionamento até a data de sua devolução, não apresentou nenhum resultado efetivo – não diminuiu sequer a quantidade de morcegos e o chão continua amanhecendo coberto de suas fezes.</p> <p>Várias vezes telefonei para os senhores a fim de me certificar da correta instalação e posicionamento do botão de controle de frequência do Ex-Ratter. Tudo foi seguido como determinado, mas o defeito persiste, o que parece indicar problema de fabricação do referido aparelho.</p> <p>Confiando na idoneidade dessa empresa, peço aos senhores que me enviem, com urgência, um novo aparelho acompanhado de instruções claras e seguidas, se possível, de uma explicação (laudo técnico) do não funcionamento do Ex-Ratter que ora lhes envio.</p> <p>Os telefones para contato apresentam-se abaixo: (019) 9 75 44 41 – celular rural (019) 6 41 77 77 – recado em Vargem Grande, dona Nenê</p> <p style="text-align: right;">Grato pela atenção</p> <hr style="width: 20%; margin-left: auto; margin-right: auto;"/> <p style="text-align: center;">Eduardo Oliveira e Silva</p>	<p><b>Cobrança Indevida</b></p> <p>Tenho uma conta corrente universitária do Banco Real e optei pelo não recebimento do cartão de crédito. Depois de 2 meses, o cartão chegou à minha residência e, posteriormente, um débito. Pedi o cancelamento do cartão e o estorno do débito, mas foi impossível. Depois de 3 meses, a situação se repetiu; pedi novo cancelamento e nada foi resolvido. Gostaria de saber até quando ficarei solicitando o cancelamento do cartão. Deveria ser um processo menos burocrático para a empresa (Viviane Cardoso Myanaky, São Bernardo do Campo – SP).</p> <p>O Banco Real comunica que providenciou o cancelamento do cartão, bem como está estornando o valor das anuidades cobradas.</p>
	<p><b>Manobra</b></p> <p>Há muito tempo sou cliente do Estacionamento Pare Bem e há pouco deixei o veículo no local, como de costume. Recebi um comunicado da empresa segundo o qual o meu carro não engatava as marchas e solicitei um especialista para ir ao local verificar o problema. Após a perícia, foi constatado que a pessoa que manobrou o carro usou as marchas indevidamente, causando o defeito. O conserto ficou muito caro e o diretor da empresa disse que não iria me reembolsar pelo que gastei. Gostaria de uma solução (Cleonice de Andrade, São Paulo - SP).</p>
	<p><b>Agradecimentos</b></p> <p>Paguei a conta de água do mês de março em duplicidade, por intermédio da Internet e por débito automático, e requeri a devolução do valor de R\$35,38. Enviei um portador, sr. Ney, que foi até a agência da Sabesp de Pinheiros, onde lhe informaram ser preciso fazer um requerimento por escrito. Em 22/4, o sr. Ney voltou à agência com o requerimento e os comprovantes e a atendente passou o caso para a atendente d. Adriana, que reconheceu a duplicidade e, logo depois, entregou ao portador um cheque no valor solicitado. Estamos tão acostumados a atendimentos ineficazes, às vezes, até grosseiros e cruéis, que acabamos por nivelar por baixo todos os serviços que nos são prestados. Portanto, quando somos bem atendidos, nos sentimos no dever de tornar público o nosso agradecimento. Obrigada a todos, atendimento assim é que faz a diferença (Cleonice Peixoto de Melo – Alto de Pinheiros).</p>

Fonte: Bizon e Fontão (2012).

De acordo com as atividades do capítulo analisado, considero os temas adequados aos propósitos dos alunos, dado que permitem discussões que podem ser aprofundadas de diversas formas. Algumas atividades consideram diversos gêneros discursivos, o que nem sempre acontece nos livros didáticos de língua adicional, e a proposta não dissipa a possibilidade do professor aprofundar e/ou complementar as temáticas sugeridas com outras informações e recursos.

Conforme foi apresentado anteriormente, os critérios de análise são a própria competência comunicativa intercultural, quer dizer, como estão sendo propostos aspectos em relação ao uso da língua, e o conceito de tarefa como referência, que além das adequações linguística e discursiva, envolve a adequação ao contexto. Assim, na seção a seguir são apresentadas as considerações com respeito à análise dos dados, levando em conta a oferta de atividades no LD e como estas privilegiam o desenvolvimento de tarefas conforme o modelo proposto no Celpe-Bras, além dos aspectos em relação à competência intercultural – CCI (BYRAM, 1997), por serem condizentes com a visão de língua-linguagem defendida pelo exame.

## 4.2 ANÁLISE DAS ATIVIDADES


Para visualizar os dados, primeiramente elaborei uma tabela (em anexo C) para estabelecer relações com as categorias de análise, isto é, as especificidades da noção de tarefa, especificamente a adequação ao contexto (ação/gênero, propósito e interlocutores) das atividades que privilegiam a produção escrita (PE). No que se refere à oralidade também foram levados em consideração os aspectos da CCI propostos por Byram (1997). Lembrando que as atividades não aparecem numeradas, e sim indicadas por seções (*Traçando linhas, Trocando ideias, Soltando o verbo, Só rindo, Linha extra*), as indiquei numericamente para fins da análise.

Como já foram apresentadas na seção anterior, as atividades privilegiam a produção escrita (PE) e a produção oral (PO), individual (PO-I) e debate (PO-D). Mesmo focando em uma habilidade específica, cada atividade envolve outras, por exemplo, a compreensão escrita e oral, de forma integrada, porém, para fins desta análise, identifiquei-as como produção escrita (PE) e oral (PO-I e PO-D), consciente de que não são trabalhadas de forma isolada.

Começando pelas atividades que privilegiam a produção oral, a primeira atividade propõe o trabalho em duplas após a leitura de um texto (fig 8.1), e solicita que os alunos emitam uma opinião em relação à temática (uso de moedas no Brasil). Também faz parte da atividade posicionar-se e argumentar sobre a visão do

Banco e do cliente (fig. 9).

**Figura 9** – Capítulo II: Atividade nº 1 (p. 30)

<p><b>Trocando idéias</b></p> <hr/> <p><b>Trabalho em pares</b></p> <p>Ao contrário do que acontece em países de economia estável, as moedas no Brasil, especialmente em fases de maior inflação, são olhadas com certo descaso. A falta de tradição no uso de moedas talvez seja responsável por provocar situações como a relatada no texto.</p> <p>Discuta com seu colega:</p> <p>Você acha que a falta de tradição no uso de moedas seja responsável pela situação que Dona Waldirene enfrentou?</p>	
<p>Enquanto você levanta argumentos a favor do Banco Boa Vista, seu colega e/ou professor defende dona Waldirene (ou vice-versa). Procurem justificativas adequadas para cada uma das posições.</p>	

Fonte: Bizon e Fontão (2012).

Um primeiro exercício de alteridade começa no enunciado da atividade 1, quando se refere a outras realidades: “ao contrário do que acontece em países de economia estável, as moedas no Brasil [...]” (BIZON E FONTÃO, 2012, p. 30) e convida ao aluno a refletir sobre assuntos relacionados à linha temática, os quais impactaram à sociedade brasileira (e por que não latino-americana) na década de 1990. Dessa forma, o aluno tem a possibilidade de se posicionar com respeito à inflação, à tradição de uso das moedas e demais aspectos relacionados a modelos econômicos adotados durante essa década. Assim, cada aprendiz poderá contribuir no debate com o próprio ponto de vista e a partir da sua concepção sobre a realidade sociocultural de origem. Talvez pudesse ser considerada a possibilidade de começar a atividade trabalhando o conhecimento prévio, por se tratar da atividade introdutória (o que não impede o professor considerar esse aspecto na sequência


didática em sala de aula). Apesar disso, a partir do momento em que o comando solicita discutir com o colega: “você acha que a falta de tradição no uso de moedas seja responsável pela situação [...]?” (BIZON E FONTÃO, 2012, p. 30), a atividade abre a oportunidade de o aluno se posicionar e emitir opiniões sobre o assunto, o que também cria a possibilidade de estabelecer pontes entre a cultura-alvo (situação no Brasil) e a cultura de origem (do aluno). Esta porta aberta é condizente com a proposta da competência comunicativa intercultural (CCI) proposta por Byram (1997), porque além de cumprir com os propósitos comunicativos, isto é, emitir opiniões e se posicionar em relação a uma temática contextualizada e interagindo com interlocutores que serão os próprios alunos da sala, os alunos serão mobilizados a (re) pensar sobre as divergências e convergências culturais. Além disso, a atividade propõe em uma segunda parte, que o aluno consiga se deslocar entre diversas posições, produzindo como locutor e interlocutor para identificar a importância do lugar de enunciação.

Com esse exemplo vemos como a adequação ao contexto e os propósitos comunicativos são evidenciados na primeira atividade. Lembrando os parâmetros de avaliação do Celpe-Bras, posso afirmar que para fins de preparação é conveniente que o aluno se familiarize com atividades de produção oral que privilegiem a opinião, argumentação e o desenvolvimento de visões críticas sobre as temáticas propostas, pois no momento de prestar o exame aquele candidato será avaliado, entre outros aspectos, pela compreensão e competência interacional; ou seja, se apresenta respostas breves ou autonomia, e em que medida contribui para o desenvolvimento da conversa, fazendo uso (ou não) de estratégias para resolver problemas, por exemplo, linguísticos (BRASIL, 2013).

A atividade 4 solicita que os alunos debatam sobre os serviços no Brasil, especificamente a partir de críticas apresentadas no texto-fonte (fig 8.3) em relação aos serviços de telecomunicações, fornecendo dados da situação das operadoras anterior e posterior às privatizações.

**Figura 9.1** – Capítulo II: Atividade nº 4 (p.4)

**Trocando idéias**



Pelos dados da pesquisa, você pôde observar que um dos setores com maior índice de críticas foi o dos serviços de telecomunicações.

São várias as operadoras: a *Telefonica*, por exemplo, identificada com o prefixo 15, tinha, a princípio, a concessão do serviço telefônico apenas do Estado de São Paulo; outras, como a *Anatel*, operadora do governo (prefixo 21) e a *Intelig*, que é uma operadora particular (prefixo 23), atuavam, desde o início em todo território nacional. Cada um desses números deve ser inserido junto ao prefixo de DDD (discagem direta à distância) desejado.

Veja como era antes da privatização:

- De Campinas (SP) para São Paulo (SP): 011- 8837780

Depois da privatização:

- Optando pela *Anatel*, disca-se: 0 21 11 - 8837780
- Optando pela *Telefonica*, disca-se: 0 15 11 - 8837780
- Optando pela *Intelig*, disca-se: 0 23 11 - 8837780

Veja a seguir a justificativa da *Telefonica*, diante das reclamações da população durante o período em que houve mudanças no sistema para a entrada da nova operadora.

.....


Você tem notícias de como estão os serviços telefônicos no Brasil atualmente? Compare-os com os de seu país.

Fonte: Bizon e Fontão (2012).

Além disso, e a partir de um texto que destaca a justificativa de uma das empresas, os aprendizes são mobilizados a estabelecer pontes com a situação atual da cultura-alvo e da cultura de origem: “você tem notícias de como estão os serviços telefônicos no Brasil atualmente?. Compare-os com os de seu país” (BIZON E FONTÃO, 2012, p. 36). Essa relação proposta é condizente com os aspectos da CCI, como conhecer informações culturais, conhecer o “outro” e a sua cultura a fim de relativizar tanto a cultura-alvo como a de origem (BYRAM, 1997).

A atividade 6 também possibilita o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural, pois o aluno é convidado a refletir sobre a lei antifumo (fig 8.4), tanto em lugares públicos como privados, e poderá explicar como é o funcionamento no país de origem.

**Figura 9.2** – Capítulo II: Atividade nº 6 (p. 39)



**Soltando o verbo**

---

1. Há uma lei antifumo para lugares públicos ou privados em seu país? Em caso afirmativo, explique como ela funciona.
2. É possível fumar no seu local de trabalho? Você concorda ou não com essa determinação?


Fonte: Bizon e Fontão (2012).

Da mesma forma, é incitado a opinar sobre a possibilidade de fumar nos ambientes de trabalho e a se posicionar a favor ou contra: “É possível fumar no seu local de trabalho?. Você concorda ou não com essa determinação?” (BIZON E FONTÃO, 2012, p. 39). Esse tipo de motivação, além de promover essas inter-relações entre a cultura-alvo e a de origem, pode contribuir para o desenvolvimento do senso crítico (BYRAM, 1997), uma vez que permite que o aluno pense sobre questões relacionadas, entre outras, a trabalho, comportamentos e saúde.

A atividade 7 também busca provocar nos alunos diversas reações em relação à temática anteriormente exposta (fig 8.4). Já no começo do enunciado, as autoras afirmam que “não fumar é considerado *politicamente correto*. Assim como também é considerado *politicamente correto* respeitar a natureza e as diferenças raciais e sociais” (BIZON E FONTÃO, 2012, p. 39). De acordo com o grupo, e com o interesse pela temática, é bem provável que esta atividade desenvolva um extenso debate por tratar-se de um tema bastante polêmico, o que caberá ao professor moderar o tempo na aula e mediar a discussão entre os participantes.

Figura 9.3 – Capítulo II: Atividade nº 7 (p.39)

**Trocando idéias**



Não fumar é considerado *politicamente correto*. Assim como também é considerado *politicamente correto* respeitar a natureza e as diferenças raciais e sociais.

No entanto, alguns dos partidários dessas posições assumem atitudes radicais, não permitindo de maneira nenhuma que piadas envolvendo diferenças raciais ou sociais sejam contadas; ou

querendo que todos se vistam apenas com roupas de fibras naturais; ou, ainda agredindo fumantes. Depois de refletir e se posicionar a respeito das questões apresentadas, discuta com seus colegas:

- Você certamente tem amigos fumantes e não-fumantes. Como se dá a relação do grupo diante dessa diferença?
- Em uma conversa informal, você admitiria piadas envolvendo diferenças sociais ou raciais?
- Quais atitudes você classificaria como *politicamente incorretas*? Entre elas, quais você seria capaz de relevar e quais rejeitaria incondicionalmente?


Fonte: Bizon e Fontão (2012).

Um aspecto relevante da atividade proposta é que pode levar aos alunos a relativizar a visão que têm do outro (BYRAM, 1997), mesmo em situações radicais, como é apresentado na mesma atividade: “Você certamente tem amigos fumantes e não fumantes. Como se dá a relação do grupo diante dessa diferença?” (BIZON E FONTÃO, 2012, p. 40). Assim, conhecer o “outro” também permite relativizar a própria cultura (BYRAM, 1997), a exercitar não só a tolerância, porém, o respeito às diferenças de opiniões: “Você admitiria piadas envolvendo diferenças sociais ou raciais?” (BIZON E FONTÃO, 2012, p. 40). Talvez alguns alunos estivessem se deparando pela primeira vez com reflexões desse tipo, e possibilitaria assim, que desenvolvessem uma visão mais crítica (BYRAM, 1997) sobre o assunto: “Quais atitudes você classificaria como politicamente incorretas?” (BIZON E FONTÃO, 2012, p. 40).

Do mesmo modo, a atividade 9 busca trabalhar com um assunto (fig 8.5) que mais de uma vez foi ou é tema no cotidiano e em diversas situações: “O cliente tem

sempre razão?” (*ibidem*, 2012, p. 42).

**Figura 9.4** – Capítulo II: Atividade nº 9 (p. 42)



**Soltando o verbo**

---

O tema é: O cliente tem sempre razão?  
Entreviste colegas de trabalho e prepare uma exposição oral sobre o assunto. Você deverá apresentar o perfil dos entrevistados, para contextualizar a opinião de cada um.

Fonte: Bizon e Fontão (2012).

Embora não seja uma atividade na qual o aluno deva elaborar uma tarefa de acordo com o Celpe-Bras, nessa atividade, o aprendiz é motivado a entrevistar colegas de trabalho para depois apresentar oralmente o perfil do entrevistado e a postura sobre o assunto. No LD o espaço é organizado de forma que o aluno tenha como modelo três quadros para entrevistas, o que não impede que o número de entrevistados possa ser maior. Mesmo a atividade possibilitando operações simples, pode promover não só a interação oral com outras pessoas, porém o conhecimento de como esses “outros” estão pensando (BYRAM, 1997), e dependendo dos resultados atingidos por cada aluno, a competência comunicativa estará se complementando com o viés intercultural.

Na atividade 11 o aluno já foi exposto ao conhecimento de informações culturais, especificamente a partir das informações fornecidas no texto-base (fig 8.6), e comentários realizados pelas autoras do LD, onde se ressalta que no Brasil existem grandes jornais que também “dedicam uma coluna específica para que os clientes possam exigir seus direitos” (BIZON E FONTÃO, 2012, p. 45).


**Figura 9.5** – Capítulo II: Atividade nº 11 (p. 45)

### **Trocando idéias**

---

Em seu país, ocorre esse tipo de situação? O que você acha de uma demora de meses para a possível resolução do problema?

- Avalie se a resposta do banco teria deixado a cliente satisfeita.



Fonte: Bizon e Fontão (2012).

Apresentando como funciona uma situação determinada no país (fig 8.6 Reclamações em uma coluna de jornal), a atividade permite que o aluno elabore opiniões críticas no momento em que a tarefa solicita comentar se existe semelhança na cultura de origem e opinar sobre a situação em questão. O aprendiz é mobilizado a estabelecer pontes entre a cultura-alvo e a cultura de origem: “Em seu país ocorre esse tipo de situação?” (BIZON E FONTÃO, 2012, p. 45), permitindo o desenvolvimento do senso crítico (BYRAM, 1997), a se posicionar no lugar do “outro” e a emitir a argumentação que considere mais adequada, seja a favor ou contra: “O que você acha de uma demora de meses para a possível resolução do problema?. Avalie se a resposta do banco teria deixado a cliente satisfeita” (BIZON E FONTÃO, 2012, p. 45).

Conforme foi analisado, a maioria das atividades que privilegiam a produção oral, apresentam uma ação a ser realizada e com propósitos determinados, embora algumas vezes apareçam implícitos. Os textos-fonte (embora sejam duas as fontes utilizadas no capítulo), e em menor medida os gráficos e as imagens, são adequados para que o aluno incorpore insumos para comentar, opinar, entrevistar colegas, apresentar resultados, entre outros, sobre aspectos relacionados à temática proposta.

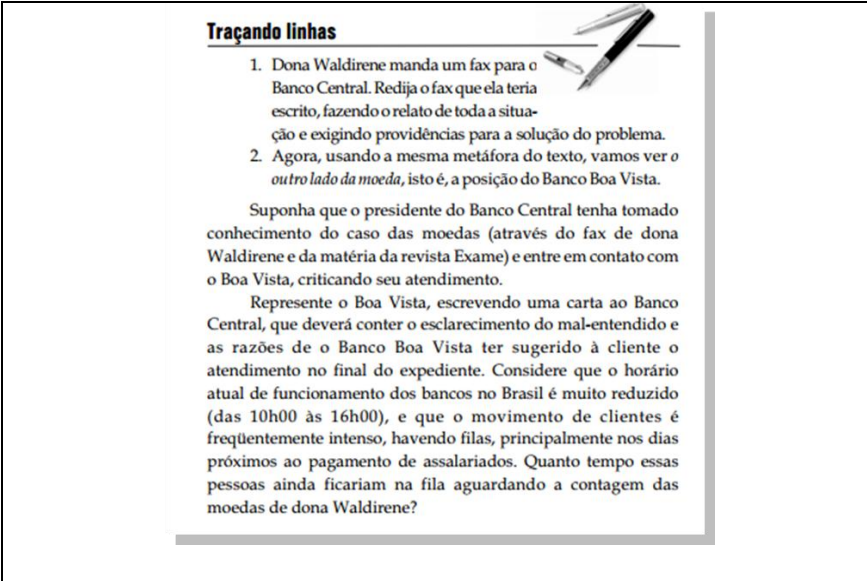
Com respeito às questões interculturais, percebo que muitas das atividades trabalham a língua-cultura em uma relação estreita, e, além disso, possibilitam o

desenvolvimento de aspectos da competência comunicativa intercultural (BYRAM, 1997). A minha afirmação se justifica na análise realizada, que além de contemplar as ações solicitadas e os propósitos, talvez possibilite que os alunos conheçam informações culturais a partir das fontes fornecidas, e permitam (re) conhecer o “outro” e a cultura à qual pertence (cultura-alvo) e, dessa forma, poder relativizar outras culturas e a própria, contribuindo para o desenvolvimento do senso crítico.

Com relação às atividades que privilegiam a produção escrita, o capítulo dá seqüência a atividades que apresentam exigências mais simples até chegar às mais complexas, que convergem em diversas propostas de tarefas, embora não apareçam com tal nome. Algumas atividades evidenciam uma ação a ser realizada com propósitos determinados, em outras os interlocutores estão implícitos por não ser o objetivo chegar à elaboração de um gênero, e talvez seja uma preparação para que tais gêneros sejam criados em outras tarefas que vão aparecer na seqüência.

Na segunda atividade, é privilegiada a produção escrita a partir do texto-fonte (fig 8.1), e o gênero solicitado é o fax e a carta (fig. 10). Assim, o aluno deverá escrever um fax (ação) se posicionando (locutor) no lugar da cliente do texto-fonte, relatando a situação problemática e exigindo às autoridades do banco (interlocutores) as correspondentes soluções (propósito).

**Figura 10** – Capítulo II: Atividade nº 2 (p. 31)



**Traçando linhas**

1. Dona Waldirene manda um fax para o Banco Central. Redija o fax que ela teria escrito, fazendo o relato de toda a situação e exigindo providências para a solução do problema.
2. Agora, usando a mesma metáfora do texto, vamos ver o *outrolado da moeda*, isto é, a posição do Banco Boa Vista.

Suponha que o presidente do Banco Central tenha tomado conhecimento do caso das moedas (através do fax de dona Waldirene e da matéria da revista Exame) e entre em contato com o Boa Vista, criticando seu atendimento.

Represente o Boa Vista, escrevendo uma carta ao Banco Central, que deverá conter o esclarecimento do mal-entendido e as razões de o Banco Boa Vista ter sugerido à cliente o atendimento no final do expediente. Considere que o horário atual de funcionamento dos bancos no Brasil é muito reduzido (das 10h00 às 16h00), e que o movimento de clientes é freqüentemente intenso, havendo filas, principalmente nos dias próximos ao pagamento de assalariados. Quanto tempo essas pessoas ainda ficariam na fila aguardando a contagem das moedas de dona Waldirene?

Fonte: Bizon e Fontão (2012).

Em seguida, o aluno é motivado a se colocar em outra situação de interlocução: “Agora, usando a mesma metáfora do texto, vamos ver o *outro lado da moeda*, isto é, a posição do Banco Boa Vista” (BIZON E FONTÃO, 2012, p. 31). Assim, o aluno desta vez terá que se colocar no lugar do presidente do Banco Boa Vista (locutor) e escrever uma carta (ação) à Central (interlocutor) a fim de esclarecer o mal-entendido (propósito). Para que o aluno possa ter mais informações no momento de produzir a carta, breves indicações são sugeridas depois do enunciado, como o horário de funcionamento dos bancos no Brasil, intensidade de movimento dos clientes (horários e/ou dias, filas). Todas essas informações são importantes para ajudar ao aluno a produzir um gênero adequado às especificidades do contexto.

Pensando no conceito de tarefa do Celpe-Bras (BRASIL, 2012), a proposta da atividade é clara em relação à ação, propósito e interlocutores, mobilizando o aluno a se posicionar em diferentes lugares de interlocução para elaborar a tarefa solicitada, com a produção do gênero fax e carta. Coloco ambos separadamente, haja vista que nas atividades aparecem ambos, e para não discutir se o gênero seria mesmo o fax ou apenas o suporte, sugiro que essa questão seja aprofundada em outros estudos. Além disso, levanto uma observação que poderia contribuir com o planejamento de curso por parte do professor, ora em relação ao uso do capítulo, ora pensando na sequência didática de uma aula: a atividade propõe a elaboração dos gêneros fax e carta, atividade que poderia ser aplicada como diagnóstico no começo de um curso, para identificar o nível de proficiência com que esses alunos estão iniciando o mesmo. Já que a proposta pedagógica do LD indica que o material se destina a alunos que têm uma proficiência básica na língua, a atividade seria adequada para avaliar o nível dos aprendizes, a fim de obter parâmetros de como iniciaram um curso a partir da elaboração de gêneros que no geral, não apresentam grandes dificuldades de produção por parte dos alunos. Além disso, a atividade é condizente com a proposta de Byram (1997), pois o aluno pode exercitar a alteridade se colocando no lugar do “outro” e talvez possa agir de acordo à situação sociocultural segundo o solicita o comando da atividade.

A atividade 3 propõe um exercício simples de escrita, preparando o aluno para fazer um levantamento de dados, e imediatamente solicita que os interprete de

acordo como foram apresentados no texto-base (fig 8.2).


**Figura 10.1** – Capítulo II: Atividade nº 3 (p. 32)

**Traçando linhas**

Os dados da pesquisa abaixo revelam o índice de reprovação dos serviços privatizados na época.

Relate a interpretação desses dados, dando seqüência aos parágrafos da notícia de que foram retirados.

1. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



Fonte: Bizon e Fontão (2012).

Na atividade apresentada anteriormente, a operação solicitada é a identificação, interpretação e sistematização de dados. Portanto, nesse momento não é solicitada a elaboração de um gênero. A atividade não se corresponde com o modelo de tarefa do Celpe-Bras, e no caso da CCI, apenas promove o conhecimento de informações culturais e a identificação do “outro” no texto.

De modo similar, a atividade 5 ainda não solicita a elaboração de um gênero discursivo, enquanto sugere a leitura de uma reportagem sobre a lei antifumo no Brasil(fig 8.4), para o aluno reconhecer os entrevistados que estão a favor e contra essa determinação do governo, indicando colocar essas informações em uma tabela.


**Figura 11** – Capítulo II: Atividade nº 5 (p. 39)

**Traçando linhas**

A reportagem que você leu traz diferentes opiniões sobre a lei antifumo em shoppings, vigente no Brasil:

Reconheça quem são as pessoas a favor e as que são contra essa determinação do governo e copie na tabela abaixo as opiniões de cada um.

A favor	Contra



Fonte: Bizon e Fontão (2012).

Assim, as operações solicitadas nessa atividade são localizar e entender informações específicas no texto-base, decidindo que parte do mesmo é mais relevante, do mesmo modo que deve acompanhar o desenvolvimento dos argumentos e transferir essas informações para outro formato, no caso, uma tabela. A atividade não pode ser considerada em termos da noção de tarefa do Celpe-Bras, e talvez ajude na sequência do capítulo como uma preparação para que o aluno possa ter mais subsídios no momento de produzir os gêneros nas atividades seguintes. Além disso, o foco não está na CCI, uma vez que privilegia operações simples, como localizar e interpretar informações.


Já no caso da atividade número 10, o aluno é exposto a um modelo de carta de reclamação por parte de um cliente a uma empresa devido a uma falha do produto adquirido. A atividade de produção escrita requer que o aluno se coloque na posição de um funcionário da empresa (locutor) e seja o responsável pela resposta ao cliente (interlocutor) através de uma carta (gênero) na qual responda de maneira adequada à solicitação (propósito).

**Figura 12** – Capítulo II: Atividade nº 10 (p. 43)

**Traçando linhas**

Toda empresa preocupada em atender bem seus clientes coloca a sua disposição, atualmente, um setor de atendimento exclusivo.

Segue abaixo a carta de um cliente não satisfeito com um produto adquirido. Suponha que você trabalhe na empresa que recebeu a reclamação e responda adequadamente ao cliente.



Fonte: Bizon e Fontão (2012).

Portanto, à produção solicitada só será atingida se o aprendiz levar em consideração todos esses aspectos que se referem à adequação ao contexto, bem como as adequações discursiva e linguística. Caso o aprendiz não esteja familiarizado com o gênero em questão, ou mesmo conhecendo as particularidades do mesmo, o interessante da proposta é que o texto-base já apresenta o exemplo da carta enviada pelo cliente. Isso pode ajudar ao aluno a reconhecer aspectos do gênero, como a estrutura de uma carta, local e data, cabeçalho, fechamento, bem como as marcas linguísticas características de um determinado gênero discursivo, por exemplo, o registro formal da linguagem que o gênero em questão solicita. Como o comando solicita produzir um gênero no mesmo estilo, talvez isso seja positivo para muitos alunos, pois o que eles possam estar precisando nesse momento da aprendizagem é (re) conhecerem um gênero determinado (ao qual estejam sendo exposto talvez pela primeira vez), para depois sugerir em tarefas posteriores, por exemplo, transferirem as informações em uma produção escrita na qual o estilo ou gênero seja diferente. Uma dificuldade talvez fosse o aluno se posicionar no lugar de interlocução, ou seja, como funcionário da empresa responder satisfatoriamente para o cliente, considerando que isso implicaria conhecer mais informações sobre o produto em questão (aparelho para afastar morcegos), o qual é apenas mencionado pelo cliente (fig 8.6). Provavelmente, alguns alunos irão desenvolver a atividade de produção escrita sem maiores dificuldades, mas poderia ser uma barreira para outros que considerem relevante conhecer maiores especificidades sobre o produto para conseguir atingir o propósito solicitado.

A atividade número 12 também solicita a elaboração de um gênero (texto para a seção Reclamações no jornal), e é desdobrada em duas partes, conforme é apresentado na fig. 13.

**Figura 13** – Capítulo II: Atividade nº 12 (p. 43)

<p>Continue a justificativa iniciada abaixo como se você fosse o diretor do estacionamento <i>Pare Bem</i>. Responda à reclamação, decidindo-se pelo reembolso ou não à cliente.</p> <p><i>A Pare Bem Estacionamentos esclarece aos leitores que nosso manobrista presta serviços para a cliente há 3 anos. Ao verificar o defeito da marcha, informou o responsável, que comunicou o fato à cliente.</i></p>
<p>Agora, troque com um colega o texto que você escreveu como diretor do estacionamento <i>Pare Bem</i>. Desta vez, posicione-se como cliente e avalie se o texto despertaria agradecimento. Se este é o caso, responda, agradecendo. Caso contrário, demonstre indignação e indique que medidas tomará contra o estacionamento.</p>

Fonte: Bizon e Fontão (2012).


Em um primeiro momento, a atividade 12 solicita que o aluno escreva um texto (gênero/ação) para ser publicado na seção de reclamações no jornal, respondendo a uma reclamação determinada (fig 8.6), e como diretor do estacionamento (locutor) deverá justificar as ações de um funcionário da empresa e prestar esclarecimentos da situação ocorrida (propósito), ciente de que os interlocutores serão os leitores do jornal, bem como o cliente que fez a reclamação por escrito.

Em um segundo momento, o aluno é mobilizado a analisar o texto escrito pelo colega, e a se posicionar como cliente (locutor) para responder com outro texto (gênero/ação) para agradecer/reclamar (propósito) conforme a carta for (ou não) persuasiva. Assim, ambos os momentos permitem que o aluno possa diferenciar os papéis e argumentar sobre a postura, tanto do diretor como do cliente. Esse deslocamento de um interlocutor para outro/s faz com que o aluno desenvolva estratégias de argumentação a favor e contra, bem como perceber a importância

que os interlocutores têm no momento de interagir em uma situação comunicativa situada e propositada. Tal atividade também mobiliza aspectos da CCI, a partir do momento em que o aluno deve se colocar no lugar do “outro”, para agir de acordo com o solicitado na atividade.

As atividades número 13 e 14 conformam a *Linha extra* no capítulo. Em ambas é explorada a compreensão oral, ou seja, a partir de um áudio o aluno é convidado a produzir dois gêneros diferentes. No caso da atividade 13, o aluno deverá ouvir uma entrevista com ajuda da imagem fornecida no LD (fig 14), e depois elaborar um artigo (gênero/ação), como redator de uma revista especializada em fotografia (locutor), cujos interlocutores (implícitos) serão os próprios leitores da revista, destacando aspectos pessoais/ profissionais de Humberto Castro (propósito). Mais uma vez o aluno é convidado a desenvolver aspectos da CCI através do exercício de alteridade, no momento em que deverá produzir se posicionando no lugar da cultura-alvo para concretizar a interlocução.

**Figura 14** – Capítulo II: Atividade nº 13 e 14 (p. 49-50)

<p>Na entrevista que você vai ouvir, antes de fazer comentários sobre a foto, Humberto de Castro fala um pouco sobre sua vida. Enquanto ouve, faça anotações sobre os dados fornecidos: o início de sua carreira, sua experiência profissional, seu cotidiano de trabalho.</p> <p>Suponha que você seja redator de uma revista especializada em fotografia. Com base em suas anotações, elabore um artigo sobre Humberto de Castro.</p>	<p>Observe, abaixo, uma de suas fotos:</p> 
---	--



**ÚLTIMA CHAMADA**

### **Fiat Tempo**

No Brasil, é muito comum haver distribuição de panfletos publicitários nos sinais fechados de ruas e avenidas. Elabore um folheto de promoção da Fiat Tempo depois de ouvir sua propaganda em áudio.

Fonte: Bizon e Fontão (2012).

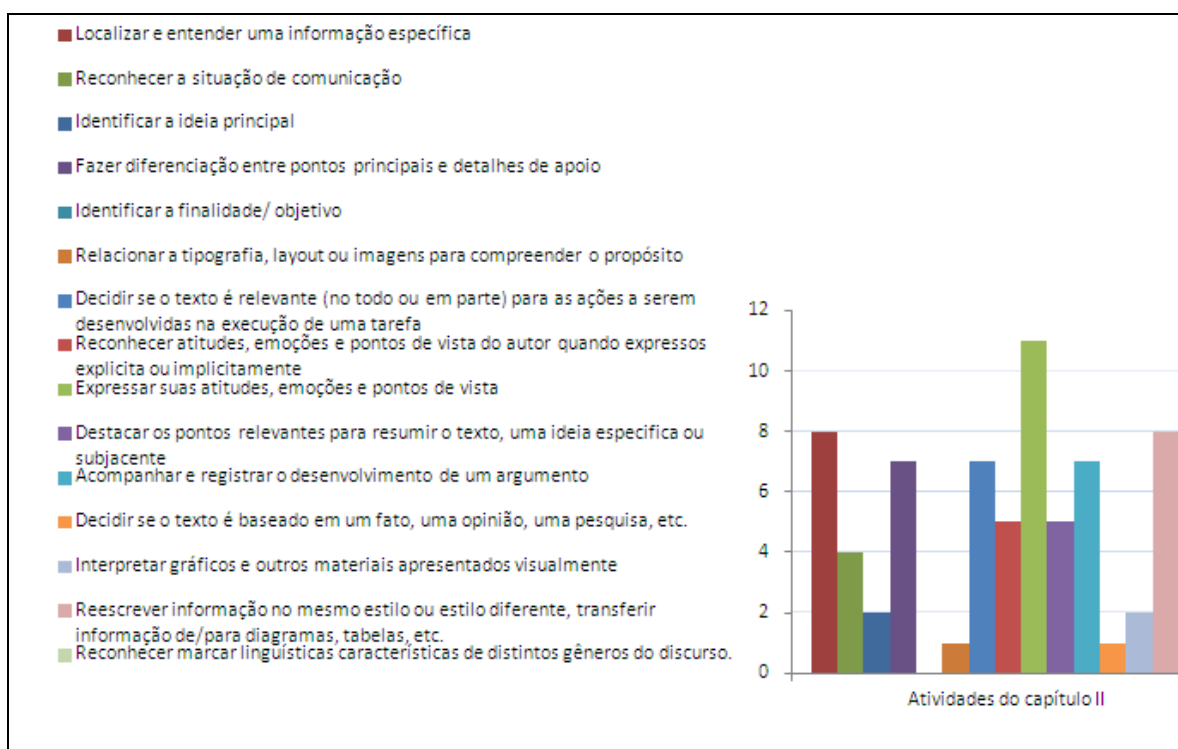
Já na atividade número 14, identificada como *Última chamada/parada*, a proposta pedagógica indica que esta seção encerra as linhas temáticas trabalhadas ao longo do capítulo “com atividades desenvolvidas a partir de textos gravados em áudio [...] que contém *tarefas* (grifo meu) desenvolvidas a partir de pelo menos uma propaganda comercial” (BIZON E FONTÃO, 2012, p. 7). Assim, é solicitado elaborar um folheto de promoção (gênero – ação). Mesmo estando implícito, o propósito seria a própria distribuição do folheto e os alunos teriam que se colocarem como designer do folheto, sendo os interlocutores o público e os possíveis compradores. Nessa atividade poderia se considerar o conhecimento de informações da cultura-alvo, mas não aparece diretamente evidenciada uma promoção da CCI.

Exemplos do que é solicitado nessas atividades, como discuti anteriormente, privilegia operações tais como dar continuidade a um texto elaborando parágrafos com o propósito de interpretar dados provenientes de infográficos, construir tabelas para contrapor aspectos, escrever pequenos textos para mobilizar informação das fontes, argumentar/ emitir uma opinião sobre a temática. Todas elas acabam contribuindo para que o aluno tenha insumos suficientes que permitam chegar à produção escrita de atividades que requerem a elaboração de determinados gêneros.

Assim, identifiquei as operações que as tarefas possibilitam e que de maneira integrada se relacionam e estão em consonância com as especificidades explicitadas no manual do examinando do Celpe-Bras (BRASIL, 2012). Portanto, o

gráfico a seguir é uma adaptação dessas operações, apresentando uma aproximação da medida em que essas operações aparecem integradas nas atividades propostas no capítulo analisado, em uma escala de 1 a 12, que corresponderia às ocorrências das operações (eixo vertical) em cada uma das atividades do capítulo (eixo horizontal).

**Figura 15** – Principais operações trabalhadas nas atividades do capítulo II



Fonte: Especificidades (operações adaptadas) do Exame Celpe-Bras (BRASIL, 2012) para análise das atividades do capítulo II do livro didático *Estação Brasil* (BIZON E FONTÃO, 2012).

Observo que as operações mais complexas são privilegiadas na maioria das atividades propostas, sendo as ocorrências mais frequentes: expressar atitudes, emoções e pontos de vista (onze ocorrências); reescrever informação no mesmo estilo ou estilo diferente; transferir informação de/para diagramas, tabelas, etc., bem como localizar e entender uma informação específica (8 ocorrências em cada uma dessas operações). Também foram amplamente privilegiadas nas atividades; operações como acompanhar e registrar o desenvolvimento de um argumento; decidir se o texto é relevante (no todo ou em parte) para as ações a serem desenvolvidas na execução de uma tarefa; e fazer diferenciação entre pontos principais e detalhes de apoio (sete ocorrências em cada). Eventualmente foram

promovidas operações do tipo: destacar os pontos relevantes para resumir o texto, uma ideia específica ou subjacente e reconhecer atitudes, emoções e pontos de vista do autor quando expressos explicita ou implicitamente (cinco ocorrências por operação), seguidas em menor número por aquelas que privilegiam reconhecer marcas linguísticas e características de distintos gêneros do discurso, bem como reconhecer a situação de comunicação, ou seja, quem fala, para quem, em que contexto, em que veículo, com que objetivo, em que registro (ambas tiveram quatro ocorrências). Para propósitos específicos, as que menos ocorreram foram atividades de interpretação de gráficos e outros materiais apresentados visualmente; identificar a ideia principal (duas ocorrências cada), seguidas por decidir se o texto é baseado em um fato, uma opinião, uma pesquisa, etc.; relacionar a tipografia, layout ou imagens para compreender o propósito e identificar a finalidade/ objetivo dos textos (uma ocorrência por operação).

Para trabalhar a compreensão oral, ainda que as fontes de áudio e audiovisual pudessem ser mais em número, é importante destacar que essas fontes não se resumem unicamente ao livro didático, sendo uma sugestão para aquele professor que vai utilizar o LD complementar as atividades com tarefas que contemplem outros recursos, como áudio, vídeo, infográficos. O LD também possibilita que o professor (re) crie a sua própria sequência didática, uma vez que a proposta pedagógica é flexível e o livro não segue o padrão comum, isto é, não tem uma unidade introdutória nem de fechamento, o que é interessante para o professor não ficar preso a uma única sequência possível.

Antecipando-me às considerações finais, posso afirmar que a maioria das atividades do capítulo analisado buscam desenvolver a competência comunicativa intercultural, uma vez que a proposta possibilita que o aluno desenvolva um uso da língua adequado ao contexto solicitado em cada caso, lembrando que também deverá adequar-se discursiva e linguisticamente às solicitações das tarefas. As atividades convergem na elaboração de um número variado de gêneros discursivos, o que é altamente relevante considerando que foi analisado apenas um capítulo de um total de quatro.

Os textos-fonte poderiam ser mais diversos, pois a análise do capítulo me

permitiu identificar apenas duas fontes (um jornal e uma revista), o que não impede o professor complementar o uso do livro didático com outras fontes. Além disso, e considerando a análise realizada, destaco a importância do papel do professor e de sua formação. Um professor pouco familiarizado com as categorias de análise, ou seja, com o conceito de competência comunicativa intercultural e/ou a noção de tarefa do Celpe-Bras, bem como outras questões apresentadas ao longo deste trabalho, poderia encontrar dificuldades no momento de trabalhar com as atividades do livro didático. Uma possibilidade seria o professor utilizar o livro didático conhecendo ditas categorias e conceitos, para poder adequar aquelas atividades do capítulo que não se encaixam no estilo Celpe-Bras.

## 5 Considerações finais

Em quase quatro anos de convivência com aprendizes da língua portuguesa, que embora não tenham participado de forma direta na pesquisa, certamente resignificaram o meu constante interesse pelo estudo do português como língua adicional, ora como aluna, ora como professora, o que despertou uma preocupação em relação à seleção dos materiais utilizados para esses fins.

Ao mesmo tempo, fui me aproximando às especificidades do construto do exame Celpe-Bras, o qual se tornou um instrumento que incidiu fortemente nas minhas pesquisas, e me permitiu refletir sobre seus efeitos em termos políticos, simbólicos e econômicos (DINIZ, 2014). Assim, em relação ao dito exame de proficiência, diversos estudos revelam que houve um efeito potencial positivo no que se refere ao ensino e à aprendizagem de línguas, e para justificar esta afirmação, Scaramucci (2011) considera as consequências de uso de um exame, o que constitui um aspecto importante na validade do construto, sendo o efeito retroativo uma das suas consequências. A interpretação dos resultados, portanto, constitui-se uma base para as decisões a serem tomadas na sociedade, e só poderá ser relacionado à sua validade, se efetivamente essas evidências são identificadas.

Na pesquisa tive como objetivo principal descrever e analisar a concepção de linguagem do livro didático *Estação Brasil. Português para estrangeiros – 2ª edição* (BIZON; FONTÃO, 2012) usando como referência o construto do Exame Celpe-Bras (BRASIL, 2012). Especificamente, procurei estudar a relação entre as atividades propostas no livro didático e as tarefas do Celpe-Bras, bem como analisar aspectos da competência comunicativa intercultural nas atividades de produção oral e escrita no livro. Além disso, parti da concepção de linguagem que fundamenta o construto do exame e da possibilidade do *Estação Brasil* ser um material complementar preparatório para o Celpe-Bras – mesmo não sendo explicitada na proposta pedagógica – para tentar elaborar algumas considerações sobre a medida em que a proposta do livro está em consonância com o construto desse exame. Considerando a competência comunicativa intercultural e as tarefas do Celpe-Bras, e com base em cenários próximos aos que acontecem na vida real, observo algumas consequências positivas associadas ao uso do teste de avaliação como instrumento válido para

implementação de políticas educacionais e sociais, ou seja, ao seu efeito retroativo dos testes de proficiência no ensino de línguas, especificamente na produção e seleção de materiais didáticos.

De acordo com os objetivos evidenciados na proposta pedagógica, ou seja, possibilitar uma participação significativa nos temas e contraste entre as culturas, os resultados que encontrei são atingidos em algumas atividades e posso afirmar que aquelas são condizentes com o construto teórico do Celpe-Bras, uma vez que a competência é avaliada no exame pelo desempenho em tarefas. Se o essencial para a avaliação da produção escrita e oral no Celpe-Bras é o aspecto comunicativo, posso afirmar que o LD busca trabalhar aspectos para que o aluno aprenda de forma que possa usar a língua em contextos variados e adequados às situações socioculturais, ou seja, desenvolver uma competência não só comunicativa, porém intercultural, uma vez que pode-se tornar competente nos aspectos interculturais, interagindo com o “outro” a partir do conhecimento das culturas envolvidas (cultura-alvo e cultura de origem) a fim de desenvolver o senso crítico.

Além do mais, reforço a afirmação de Bizon<sup>38</sup> (2014), na medida em que ressalta a importância de complementar o uso do livro didático com outros materiais, com os quais os alunos estão tendo contato cotidiano e despertando a curiosidade sobre aspectos em relação ao país onde estão morando, ou seja, no Brasil. Isso seria outra forma de integração e para o qual o professor pode estar atento o tempo inteiro para se informar sobre os acontecimentos da cultura brasileira que surgem, e podem ser adaptados e utilizados como material para as aulas de línguas.

---

<sup>38</sup> Entrevista realizada com a Profa. Ana Cecilia Cossi Bizon pelo LA-601/LA-602, IEL- UNICAMP. [http://www.unicamp.br/~matilde/entrevista\\_ana.html](http://www.unicamp.br/~matilde/entrevista_ana.html) Acesso em: 14 ago. 2014.

## REFERÊNCIAS

AGAR, M. **Language shock**: understanding the culture of conversation. New York: William Morrow and Company, 1994.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. O ensino de língua no Brasil de 1978: e agora? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. 2001, vol 1, n. 1, p. 15-29. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-63982001000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982001000100002&lng=en&nrm=iso)>. ISSN 1984-6398. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982001000100002>. Acesso em 11 Dez 2014.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13ª Edição. São Paulo: Hucitec, 2009.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 6ª Edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BATISTA, Marcos Dos Reis. **O (inter)cultural em livros didáticos de português brasileiro para estrangeiros**. Belém, 2010. Dissertação (Mestrado em Letras-Linguística)- Instituto de Letras e Comunicação- Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, 2010.

BIZON, Ana Cecília Cossi. **Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização**. Campinas, 2013. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)- Instituto de Estudos da Linguagem- Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, 2013.

BIZON, Ana Cecília Cossi; FONTÃO, Elizabeth. **Estação Brasil: português para estrangeiros**. Campinas: Átomo, 2012. 108 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: guia do participante**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em:

[http://download.inep.gov.br/outras\\_acoes/celpe\\_bras/estrutura\\_exame/2014/guia\\_participant\\_e\\_celpebras\\_caderno\\_provas\\_comentadas.pdf](http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/estrutura_exame/2014/guia_participant_e_celpebras_caderno_provas_comentadas.pdf). Acesso em: 07 Set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros. Manual do Examinando**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Versão eletrônica, 2012. Disponível em:

[http://download.inep.gov.br/outrasacoes/celpe\\_bras/manual/2012/manual\\_examinando\\_celpebras.pdf](http://download.inep.gov.br/outrasacoes/celpe_bras/manual/2012/manual_examinando_celpebras.pdf). Acesso em 30 Set 2014.

\_\_\_\_\_. **Guia de capacitação para examinadores da parte oral do Celpe-Bras: Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

BULLA, G. S; LEMOS, F. C; SCHLATTER, M. . Análise de material didático para o ensino de línguas adicionais a distância: reflexões e orientações para o design de tarefas pedagógicas. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 11, p. 103, 2012.

BYRAM, Michael. **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

CASTRO, Ivo. As Políticas Linguísticas do Português. In: **Textos Selecionados, XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística**, Porto, APL, 2010, p. 65-71. Disponível em: <http://www.apl.org.pt/docs/25-textos-selecionados/05-Ivo%20Castro.pdf>. Acesso em 19 Out 2104.

CASTRO, Pedrina Barros De. **Produção escrita: encontros e desencontros entre os livros didáticos de português do Brasil para estrangeiros e o Exame Celpe-Bras**. Niterói, 2006. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa), Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal Fluminense, 2006.

CAVALCANTI, Marilda C. A propósito de linguística aplicada. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, v. 7, p. 5-12, 1986.

\_\_\_\_\_. Um olhar (meta) teórico e (meta) metodológico em pesquisa em linguística aplicada. Implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, Luis Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CONDEMARIN, M; MEDINA, A. **Avaliação autêntica: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CONRADO, Rosana Salvini. **Produção textual no ensino de Português Língua Estrangeira: paralelo entre o livro didático e o exame oficial de proficiência Celpe-Bras**. São Paulo, 2013. Dissertação (Mestrado em Letras)- Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas- Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, Universidade de São Paulo, 2013.

COSTA, Leny Pereira. **Uso de um exame internacional de proficiência em língua inglesa para crianças no ensino fundamental brasileiro**. Campinas, 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)- Instituto de Estudos da Linguagem- Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

CUCHE, Denis. A noção de cultura nas ciências sociais. São Paulo: EDUSC, 1999.

DA SILVA, Renato C. Estudos recentes em Linguística Aplicada no Brasil a respeito de livros didáticos de língua estrangeira. **RBLA**, v. 10, n. 1, p. 207-226, 2010.

DELL'ISOLA, Regina L.P. et al . A avaliação de proficiência em português língua estrangeira: o exame CELPE-Bras. **Revista brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte , v. 3, n. 1, 2003 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-63982003000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982003000100010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 17 Oct. 2014.

DELL'ISOLA, Regina L.P. (Org.). **O exame de proficiência Celpe-Bras em foco**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. **Mercado de línguas**. A instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira. Campinas: Editora RG, 2010.

\_\_\_\_\_. Mudanças discursivas em livros didáticos brasileiros de ensino de português como língua estrangeira. **Portuguese Language Journal**, New Mexico: v. 2, p. 1-6, 2007.

\_\_\_\_\_. Políticas Linguísticas do Estado brasileiro para a divulgação do Português em países de língua oficial espanhola. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas: v 51, nº 2, p. 435-458, 2012.

DINIZ, L. R. A; SCARAMUCCI, M. V. R; STRADIOTTI, L. M. Uma análise panorâmica de livros didáticos de português do Brasil para falantes de outras línguas. In: DIAS, R; LOPES CRISTOVÃO, V. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira. Múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 265-304.

\_\_\_\_\_. Políticas uni/bi/multilaterais de certificação de proficiência em português: uma análise do certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros (Celpe-Bras). In: DELL'ISOLA, Regina L.P. (Org.). **O exame de proficiência Celpe-Bras em foco**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

EVENSEN, L. S. A linguística aplicada a partir de um arcabouço com princípios caracterizadores de disciplinas e transdisciplinas. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (orgs). **Linguística Aplicada e Transdisciplinariedade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

EVERS, Aline. Processamento de língua natural e níveis de proficiência do português: um estudo de produções textuais do exame Celpe-Bras. Porto Alegre, 2013. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

FABRÍCIO, B. F. **Implementação de mudanças no contexto educacional**: discursos, identidades e narrativas em ação. Rio de Janeiro, 2002. Doutorado em Estudos da linguagem - Departamento de Letras da PUC-Rio - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2002.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOMES, Maíra da Silva. **A complexidade de tarefas de leitura e produção escrita no exame Celpe-Bras**. Porto Alegre, 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)- Instituto de Letras- Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

HUBACK, Ana Paula. O exame do Celpe-Bras e os materiais didáticos de português como língua estrangeira. **Revista (CON) TEXTOS Linguísticos**, Vitória: v 6, nº 7, p. 31-46, 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/textos-publicados/huback-ana-paula> Acesso em: 07 Set. 2014.

INSTITUTO MERCOSUL DE ESTUDOS AVANÇADOS. **A UNILA em Construção**: um projeto universitário para a América Latina. Foz do Iguaçu: IMEA, 2009.

KLEIMAN, A. B. O estatuto disciplinar da linguística aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (orgs). **Linguística Aplicada: perspectivas**. Campinas: Mercado de letras, 1998.

KRAEMER, Fernanda Farenzena. **Português Língua Adicional**: progressão curricular com base em gêneros do discurso. Porto Alegre, 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)- Instituto de Letras- Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 3ª Edição. São Paulo: Atlas, 1991.

LEROY, Henrique R. **Ensino de língua portuguesa para estrangeiros em contextos de imersão e de não-imersão**: percepções interculturais dos aprendizes e do professor. Belo Horizonte, 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET, 2011.

\_\_\_\_\_. Interculturalidade e avaliação em língua-cultura portuguesa para estrangeiros: a competência intercultural no exame Celpe-Bras. In: DELL'ISOLA, Regina L.P. (Org.). **O exame de proficiência Celpe-Bras em foco**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

LITTLEJOHN, Andrew. The analysis of language teaching materials: inside the Trojan Horse. In: TOMLINSON, Brian (org.). **Materials development in language teaching**. 8ª Edição. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

MACHADO, Tania Regina Martins. O Celpe-Bras e a história das ideias linguísticas do Brasil. **Raído**, v. 3, n. 6, p. 21-29, 2009.

MARTINS, Teresa Helena Buscato. **Subsídios para a elaboração de um exame de proficiência para professores de inglês**. Campinas, 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)- Instituto de Estudos da Linguagem- Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

Mc DONOUGH, J. **Materials and Methods in ELT**: a teacher's guide. 3ª Ed. Chichester: Willey-Blackwell, 2013.

McNAMARA, T.; ROEVER, C. **Language Testing**: the social dimension. Blackwell Publishing Limited, 2006.

MENDES, Edleise. Língua, Cultura e formação de Professores: Por uma Abordagem de Ensino Intercultural. In: MENDES, E; CASTRO, M.L. S (Org.). **Saberes em português: Ensino e formação docente**. Campinas: Pontes Editores, 2008.

\_\_\_\_\_. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: MENDES, E. (Org.). **Diálogos Interculturais: Ensino e formação em português língua estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

MENDES, Kaline Araújo. **Português língua estrangeira: uma análise do livro didático**. Salvador, 2006. Dissertação (Mestrado em Letras)- Instituto de Letras- Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia, 2006.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de letras, 1996.

\_\_\_\_\_(Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 52, n. 2, Dec. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132013000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132013000200010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 19 Out 2014.

OLIVEIRA, Márcia Andrea Almeida de. **O ensino de língua portuguesa: usos do livro didático, objetos de ensino e gestos profissionais**. Campinas, 2013. 450 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem- Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, 2013.

PACHECO, Denise Gomes Leal Da Cruz. **Português para estrangeiros e os materiais didáticos: um olhar discursivo**. Rio de Janeiro, 2006. Tese (Doutorado em Letras)- Instituto de Letras- Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Rio do Janeiro, 2006.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesi de. **Metodologia da pesquisa: Abordagem teórico-prática**. 3ª edição. Campinas: Papyrus, 1998.

PAIVA, Aline Fraiha. **Perspectivas (inter)culturais em séries didáticas de português língua estrangeira**. São Carlos, 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística)- Instituto de Letras- Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, 2010.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: a Critical Introduction**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001

PUREN, C. Interculturalité et Interdidactique dans la Relation Enseignement-Apprentissage en Didactique des Langues-Cultures. **Actes du Premier Colloque International sur la Didactique Comparée des Langues-Cultures**, CEDICLEC, Université de Saint-Étienne,

octobre-décembre 2005, p. 491- 512.

RIBEIRO DA SILVA, Elias. “[...]  **você vai ter que aprender inglês de qualquer jeito, querendo ou não!**”: exames de línguas e política linguística para o inglês no Brasil. Campinas, 2011. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)- Instituto de Estudos da Linguagem- Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, 2011.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues . Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER et AL (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

\_\_\_\_\_. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica. In: MOITA LOPES, Luis Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas: Universidade Estadual de Campinas, v. 36, p. 11-22, 2000. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/2500>. Acesso em: 13 Set. 2014.

\_\_\_\_\_. Compreensão (oral e escrita) e produção escrita no exame Celpe-Bras: análise do desempenho de candidatos hispanofalantes. In: SIMÕES, Antônio. B. M.; CARVALHO, A. M.; WIEDERMANN, L. **Português para falantes de espanhol**. Campinas: Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. **Linguarum Arena** – vol.2 p 103- 120, 2011. Campinas, 2011.

\_\_\_\_\_. O Exame Celpe-Bras e a proficiência do professor de português para falantes de outras línguas. **Revista Digilenguas**, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, nº 12, p. 48-67, 2012. Disponível em: <http://publicaciones.fl.unc.edu.ar/sites/publicaciones.fl.unc.edu.ar/files/DigilenguasN12.pdf> Acesso em: 07 Set. 2014.

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

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. M. Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês). In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. (Org.). **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2009, v. 1, p. 125-172. Disponível em: [http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer\\_curric\\_vol1.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf). Acesso em 03 Set 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 1996.

TOMLINSON, Brian (org.). **Materials development in language teaching**. 8ª Edição. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

TOSATTI, Natália Moreira. **O aspecto funcional dos gêneros textuais em livros didáticos para ensino de português como segunda língua**. Belo Horizonte, 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade de Minas Gerais, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

UETI, Luhema Santos. **O léxico da cultura brasileira no livro didático “Português via Brasil: um curso avançado para estrangeiros”**. São Paulo, 2012. Dissertação (Mestrado em Letras)- Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas- Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, Universidade de São Paulo, 2012.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. O material didático no ensino de Língua Estrangeira: definições, modalidades e papéis. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 8, n. 30, 2009.

WIDDOWSON, Henry D. **Teaching English as Communication**. London: Oxford University Press, 1978.

## **ANEXOS**

## ANEXO A - ADEQUAÇÃO AO CONTEXTO NAS ATIVIDADES DO CAPÍTULO II

Atividade do capítulo II	Adequação ao contexto			
	Ação	Propósito comunicativo	Interlocutores (IL)	Gênero
1 Debate (PO-D)	Discutir sobre o tema apresentado. Levantar argumentos a favor/contra	Opinar com base na leitura e a partir de opiniões pessoais. Justificar as posições.	Professor/colegas	Não se aplica
2 Produção escrita (PE)	a) Redigir o fax como cliente. b) redigir uma carta como presidente do Banco Central	a) Relatar a situação e exigir providências para a solução do problema. b) criticar o atendimento do Banco denunciado, esclarecer o mal entendido, sugerir solução.	a) e b) Autoridades do Banco denunciado.	a) carta (fax). b) carta.
3 PE	Dar sequência a dos parágrafos	Interpretar gráficos/dados	Implícitos	Dois parágrafos. Não se aplica.
4 PO-D	Comentar sobre os serviços no Brasil	Fazer comparações entre cultura-alvo e cultura de origem	Implícitos	Não se aplica
5 PE	Construir uma tabela comparativa	Reconhecer opiniões a favor e contra da lei antitabaco no Brasil	Implícitos	Não se aplica
6 Produção oral individual (PO-I)	Comentar se existe uma semelhança na cultura de origem. Opinar sobre os impactos da lei.	Estabelecer pontes entre a cultura-alvo e a cultura de origem. Argumentar a favor/contra.	Implícitos	Não se aplica

7 PO-D	Comentar atitudes em relação ao “politicamente correto” na cultura de origem	Argumentar/ fornecer pontos de vista a favor/contra	Implícitos	Não se aplica
8 PE	Escrever um texto	Mobilizar informação contrapondo ideias semelhantes e diferentes respeito do ponto de vista do aluno/ argumentar	Implícitos	Texto de opinião
9 PO-I	Entrevistar colegas de trabalho. Apresentar oralmente os resultados	Apresentar as diferenças entre os entrevistados em relação ao perfil e as opiniões	Colegas de trabalho/ público na apresentação	Não se aplica
10 PE	Responder uma carta	Responder adequadamente à reclamação de um cliente insatisfeito com o produto	Locutor: funcionário da empresa IL: cliente insatisfeito	Carta
11 PO-D	Opinar sobre a situação e comentar se existe semelhança na cultura de origem	Estabelecer pontes entre a cultura-alvo e a de origem. Argumentar a favor/contra	Implícitos	Não se aplica
12 PE	a) Responder a uma reclamação no jornal. b) Responder o texto escrito pelo colega	a) justificar as ações de um funcionário da empresa/ prestar esclarecimentos b) agradecer/reclamar conforme a carta (produzida pelo colega) for persuasiva	a) locutor: diretor do estacionamento IL: cliente/leitores b) locutor: cliente IL: diretor do estacionamento/leitores	Texto para seção “reclamações” no jornal

13 Compreensão oral (CO) e PE	Com base em imagem e áudio, elaborar um artigo.	Destacar aspectos relevantes pessoais/profissionais de Humberto Castro em uma revista especializada em fotografia	Locutor: redator de uma revista de fotografia IL: leitores	Artigo para revista
14 CO/PE	A partir de um áudio, elaborar um folheto de promoção.	Implícito (para distribuição)	Locutor: implícito (designer) IL: público	Folheto