



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS (LINGUÍSTICA)

HELLEN MARGARETH POMPEU DE SALES

**A PRODUÇÃO ESCRITA EM TURMAS HETEROGÊNEAS DE PORTUGUÊS
LÍNGUA ESTRANGEIRA: *DAS TAREFAS AO EXAME CELPE-BRAS***

Belém – PA

2014

HELLEN MARGARETH POMPEU DE SALES

**A PRODUÇÃO ESCRITA EM TURMAS HETEROGÊNEAS DE PORTUGUÊS
LÍNGUA ESTRANGEIRA: *DAS TAREFAS AO EXAME CELPE-BRAS***

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará, como requisito à obtenção do título de Mestre em Letras (Linguística), na linha de pesquisa Ensino-Aprendizagem de Línguas, sob a orientação do Prof. Dr. José Carlos Chaves da Cunha.

Belém – PA
2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Sales, Hellen Margareth Pompeu de -

A produção escrita em turmas heterogêneas de português língua estrangeira: das tarefas ao exame Celpe-Bras / Hellen Margareth Pompeu de Sales. - 2014.

Orientador: José Carlos Chaves da Cunha.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, 2014.

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Interlíngua (Aprendizagem de línguas). 3. Língua portuguesa - Português falado. 4. Linguística.

I. Título.

CDD 22. ed. 469.07

HELLEN MARGARETH POMPEU DE SALES

**A PRODUÇÃO ESCRITA EM TURMAS HETEROGÊNEAS DE PORTUGUÊS
LÍNGUA ESTRANGEIRA: *DAS TAREFAS AO EXAME CELPE-BRAS***

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Carlos Chaves da Cunha
Orientador – Universidade Federal do Pará

Prof. Dra. Myriam Crestian Chaves da Cunha
Universidade Federal do Pará

Prof. Dra. Viviane Aparecida Bagio Furtoso
Universidade Estadual de Londrina

Belém – PA
2014

O pensamento mutilado e a inteligência cega se pretendem e se acreditam racionais. A verdadeira racionalidade é aberta e dialógica com um real que existe a ela. Opera um vaivém incessante entre a lógica e o empírico; ela é fruto de um debate argumentativo de ideias, e não a propriedade de um sistema de ideias. A razão que ignora os seres, a subjetividade, a afetividade, a vida é irracional. É preciso levar em conta o mito, o afeto, o amor, o arrependimento, que devem ser considerados racionalmente. A verdadeira racionalidade conhece os limites da lógica, do determinismo, do mecanismo. Sabe que o espírito humano não pode ser onisciente, que a realidade implica mistério. Negocia com o irracionalizado, o obscuro, o irracionalizável. Deve lutar contra a racionalização, que bebe nas mesmas fontes que ela e que, no entanto, não guarda em seu sistema coerente, que se pretende exaustivo, nada além de fragmentos de realidade. Ela não é apenas crítica, mas autocrítica (MORIN – 1921 – 2011, p. 55).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que contribuíram para a realização desta dissertação:

Ao meu Deus, primeiramente, por todas as belas oportunidades que tem me proporcionado.

À minha mãe Francisca e ao meu Pai Josué pelo amor incondicional e pela educação que me deram.

Ao Prof. Dr. José Carlos C. da Cunha, pela orientação, disponibilidade, paciência e pelas oportunidades.

À minha querida avó Irias por me fazer enxergar a importância da leitura.

Ao meu amor Washington, por me apoiar sempre.

Às minhas irmãs, irmãos, sobrinhas e sobrinhos pelo carinho.

A todos os professores pela qualidade do trabalho desenvolvido durante o curso de mestrado.

À professora Myriam C. Cunha e ao professor Thomas M. Fairchild pelas contribuições no exame de qualificação.

Aos meus queridos aprendentes PEC-G que contribuíram como sujeitos desta pesquisa.

Enfim, a todos que me ajudaram durante a elaboração desta dissertação de mestrado.

RESUMO

Ensinar a produzir textos escritos em Português Língua Estrangeira (PLE) com turmas heterogêneas do ponto de vista linguístico-cultural é uma tarefa complexa que requer do professor (e do aprendente) um desempenho direcionado para a ação. Partindo desse fato, propõe-se aos alunos do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) do MEC um trabalho com orientações metodológicas baseadas em uma Perspectiva Acional que considera o estudante como ator social que cumpre tarefas em situações específicas, o que também nos direciona para uma concepção de língua-linguagem focada no interacionismo e para os gêneros textuais. O objetivo é analisar o desenvolvimento das habilidades de produção escrita dos alunos, em Português, e o impacto da *heterogeneidade linguístico-cultural da turma* nesse ensino. O *corpus* do trabalho foi composto por produções textuais de gêneros da modalidade escrita da língua portuguesa como carta, artigo de opinião, e-mail etc., escritos pelos alunos do PEC-G. A hipótese aqui levantada é a de que o ensino-aprendizagem da produção escrita a públicos heterogêneos do ponto de vista linguístico-cultural é otimizado quando, nas práticas de sala de aula, se leva em conta – concretamente – o impacto dessa heterogeneidade e se insere os aprendentes em contextos significativos, com tarefas que têm um propósito e que os levam a agir em situação real e/ou simulada.

Palavras-chaves: Português língua estrangeira; Produção escrita; Heterogeneidade linguístico-cultural; Celpe-Bras.

RESUMÉ

Enseigner à produire des textes écrits en Portugais Langue Étrangère (PLE) avec des classes hétérogènes du point de vue linguistique et culturel est une tâche complexe qui exige de l'enseignant (et des apprenants) des performances orientées vers l'action. À partir de ce fait, nous proposons aux élèves du « Programa de Estudantes-Convênio de Graduação » (PEC-G) du MEC un travail avec une orientation méthodologique basée sur la Perspective Actionnelle qui considère l'élève comme un acteur social qui accomplit des tâches en situation spécifique, ce qui nous mène vers une conception de langue-langage axée sur l'interactionnisme et sur les genres textuels. L'objectif est d'analyser le développement des habiletés de production écrite des élèves en portugais et l'impact de l'hétérogénéité linguistique et culturelle de la classe dans cette enseignement. Le corpus du travail est constitué de productions textuelles de genres écrits de la langue portugaise tels que la lettre, l'article d'opinion, l'e-mail etc., rédigés par les élèves du PEC-G. L'hypothèse posée ici est que l'enseignement/l'apprentissage de la production écrite à des publics hétérogènes du point de vue linguistique et culturel est optimisé lorsque, dans les pratiques de la classe, on prend en compte – concrètement – l'impact de cette hétérogénéité et l'on insère les apprenants dans des contextes significatifs, avec des tâches qui ont un but et qui les conduisent à agir en situation réelle et/ou simulée.

Mots-clés: Portugais langue étrangère; Production écrite; Hétérogénéité linguistique et culturelle; Celpe-Bras.

SIGLAS

Celpe-Bras: Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros

CL: Curso livre

IS: Interacionismo Social

ISD: Interacionismo Sociodiscursivo

L1 Língua primeira

L2 Língua Segunda

L/C: Língua/Cultura

LE: Língua Estrangeira

LM: Língua Materna

PA: Perspectiva Acional

PE: Produção Escrita

PEC-G: Programa Estudante Convênio Graduação

PLE: Português Língua Estrangeira

PPE: Primeira Produção Escrita

SD: Sequência didática

UFPA Universidade Federal do Pará

UPE: Última Produção Escrita

TABELAS

Tabela 1.1. Três etapas para a apreensão da alteridade.....	28
Tabela 1.2. Critérios de avaliação de produção escrita (adaptado do manual do examinando – Celpe-Bras 2013).....	55
Tabela 1.3. Níveis de referência para certificação do exame Celpe-Bras.....	56
Tabela 2.1. Perfil dos Aprendentes PLE/PEC-G de 2012.....	60
Tabela 2.2. Perfil dos Aprendentes PLE/CL de 2012.....	61
Tabela 2.3. Perfil dos professores/monitores do curso de PLE - 2012.....	62
Tabela 2.4. Perfil da turma heterogênea do ponto de vista linguístico-cultural de PLE 2012.....	63
Tabela 3.1. Resumo da proposta de sequência de trabalho para o ensino-aprendizagem da produção escrita.....	92
Tabela 3.2. Tabela de alerta.....	95

FIGURAS

Figura 1.1.	Representação da constituição de uma <i>turma heterogênea do ponto de vista linguístico-cultural</i> em uma sociedade multicultural/intercultural.....	25
Figura 1.2.	Representação da constituição de uma <i>turma heterogênea do ponto de vista linguístico-cultural</i> , de português para estrangeiros, no Brasil.....	26
Figura 1.3.	Representação da interação entre as línguas/culturas: L/C1 do aprendente; L/C2 a alvo; L/C3 a do professor; L/C4 a do(s) outro(s) aprendente(s).....	27
Figura 1.4.	Representação de uma <i>Situação de ação bronckartiana</i>	33
Figura 1.5.	Representação da nossa proposta de uma <i>Situação de ação</i> em relação ao contexto, acrescentando a noção de contexto <i>simulado</i> , na realização de tarefas de produção escrita, em ambiente escolar.....	35
Figura 1.6.	Esquema de Sequência Didática (DOLZ et al., 2010a).....	38
Figura 1.7.	Usuário de uma língua em contexto extraescolar; b) escolar tradicional, c) escolar acional.....	42
Figura 2.1.	Material entregue aos aprendentes de 2012: a) cadernos; b) pastas.....	65
Figura 3.1.	Representação do Momento 1.....	71
Figura 3.2.	Aprendentes escolhendo as revistas.....	72
Figura 3.3.	Aprendente apresentando um texto.....	74
Figura 3.4.	Representação do Momento 2.....	78
Figura 3.5.	Aprendentes trabalhando em dupla.....	81
Figura 3.6.	Controle de acessos de uma tarefa. Fonte http://www.aprendentesple.com.br/ .	88
Figura 3.7.	Comentários do A3 ao A1 . Fonte http://www.aprendentesple.com.br/	89
Figura 3.8.	Comentários do A3 sobre a tarefa do A1 . Fonte: www.aprendentesple.com.br/	90
Figura 3.9.	Resposta do A1 ao comentário do A3 . Fonte: www.aprendentesple.com.br/	90

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
-----------------	----

CAPÍTULO I

UM ENSINO-APRENDIZAGEM ACIONAL DA PRODUÇÃO ESCRITA PARA TURMAS HETEROGÊNEAS DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

1.1. O FENÔMENO DA HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS.....	20
1.1.1. A heterogeneidade linguístico-cultural, o multicultural e o intercultural.....	20
1.1.2. O fenômeno da heterogeneidade linguístico-cultural em contexto de sala de aula.....	24
1.2. UMA CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM INTERACIONISTA.....	29
1.2.1. O Interacionismo Sociodiscursivo.....	30
1.2.2. As condições de produção de texto e a escrita.....	32
1.2.3. Os gêneros textuais e a sequência didática.....	37
1.3. UMA ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA ACIONAL.....	39
1.3.1. O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas.....	40
1.3.2. A Perspectiva Acional.....	40
1.3.3. A perspectiva acional e a produção escrita.....	43
1.3.4. As tarefas acionais.....	44
1.3.5. As tarefas acionais em ambiente virtual de aprendizagem.....	46
1.3.6. As competências dos utilizadores/aprendentes.....	47

1.4. UM EXAME DE PROFICIÊNCIA QUE IMPLICA AÇÃO LINGUAGEIRA: O Celpe-Bras.....	53
1.4.1. O exame.....	53
1.4.2 Critérios de avaliação na prova <i>escrita</i>	54

CAPÍTULO II

UM MÉTODO DE PESQUISA QUE IMPLICA AÇÃO

2.1. O MÉTODO DE PESQUISA-AÇÃO.....	57
2.2. O CONTEXTO.....	58
2.2.1. A instituição de ensino e o curso de Português Língua Estrangeira.....	58
2.2.2. Os sujeitos da pesquisa.....	59
2.2.2.1. Os Aprendentes.....	59
2.2.2.2. Os professores/monitores.....	61
2.2.2.3. A turma heterogênea do ponto de vista linguístico-cultural de Português língua estrangeira.....	63
2.3. O <i>CORPUS</i>	64
2.3.1. Os instrumentos de constituição dos dados.....	65
2.3.2. A seleção dos dados.....	66
2.3.3. O Procedimento de análise dos dados.....	66

CAPÍTULO III

AS PRÁTICAS DE SALA DE AULA E A HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL DA TURMA

3.1. DESCRIÇÃO DA NOSSA PROPOSTA DE ELABORAÇÃO DE TAREFAS DE PRODUÇÃO ESCRITA.....	68
--	----

3.1.1. Preparação para a tarefa de produção escrita - Momento 1.....	69
3.1.2. Realização da tarefa de produção escrita - Momento 2.....	78
3.1.3. O ajuste na produção escrita - Momento 3.....	86
3.1.4. Resumo da proposta.....	92
3.2. OUTRAS PRÁTICAS.....	93
3.2.1. Outras tarefas.....	93
3.2.2. A participação da turma – a tabela de alerta.....	94

CAPÍTULO IV

A ANÁLISE DOS TEXTOS ESCRITOS E A HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL DA TURMA

4.1 O DESENVOLVIMENTO DA PRODUÇÃO ESCRITA.....	96
4.1.1 A Primeira Produção Escrita.....	97
4.1.1.1 A situação de ação da primeira produção escrita - O contexto Simulado (Sócio-subjetivo).....	97
4.1.1.2 A tarefa acional da primeira produção escrita.....	97
4.1.1.3 A análise dos textos da primeira produção escrita.....	98
4.1.2 A Última Produção Escrita.....	101
4.1.2.1 A situação de ação da última produção escrita – Contexto simulado (Sócio-subjetivo).....	101
4.1.2.2 A tarefa acional da última produção escrita.....	101
4.1.2.3 A análise dos textos da última produção escrita.....	102
4.1.3 A síntese da primeira análise.....	107
4.2 O IMPACTO DA HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO ESCRITA: A INFLUÊNCIA DAS LÍNGUAS-CULTURAS NOS TEXTOS DOS APRENDENTES.....	110

4.2.1 Os marcadores linguísticos de relações sociais.....	111
4.2.2 O léxico.....	118
4.2.3 As expressões de sabedoria popular.....	126
4.2.4 As regras de polidez.....	129
4.2.5 A arquitetura do texto.....	130
4.2.6 A funcionalidade.....	133
4.2.7 Síntese da segunda análise.....	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
REFERÊNCIAS.....	141
APÊNDICE A: Quadro geral dos desvios lexicais e gramaticais nos textos da 1ª análise..	144
APÊNDICE B: Quadro geral da influência das línguas-culturas nos textos da 1ª análise...	145
APÊNDICE C: Comandos das tarefas de PE.....	146
APÊNDICE D: Endereços de textos utilizados e/ou sugeridos - disponíveis na internet....	152
APÊNDICE E: Grade de correção para o gênero CARTA baseada no exame Celpe-Bras.	153
ANEXO A: Prova completa do exame Celpe-Bras 2011/2.....	154
ANEXO B: Texto de apoio – Celpe-Bras -2009/.....	158
ANEXO C: Grade de correção original do exame Celpe-Bras 2006-1.....	159
ANEXO D: Textos escritos pelos aprendentes.....	160
ANEXO E: Termo de Consentimento.....	205

INTRODUÇÃO

Hoje em dia, cidadãos de diversas partes do mundo se interessam em aprender o Português como Língua Estrangeira (PLE). Muitos apontam como os principais motivos para isso a oportunidade de trabalhar e/ou de estudar no Brasil. Este segundo motivo é o que leva muitos estrangeiros a se candidatarem ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)¹, do Ministério da Educação (MEC), que oferece aos alunos (de países em desenvolvimento) a oportunidade de cursar uma graduação em uma universidade brasileira.

No entanto, para ter a oportunidade de estudar no Brasil, o estudante precisa, entre outras coisas, comprovar proficiência em língua portuguesa, o que pode ser conseguido através da aprovação no exame Celpe-Bras². Este representa para o estudante a chance de cursar uma Universidade, mas, antes disso, é visto como um desafio difícil de ser superado. O exame é constituído de duas etapas: a Prova Escrita e a Prova Oral. Para este estudo, interessa-nos mais particularmente a prova escrita.

A fim de preparar os alunos para o exame Celpe-Bras, algumas universidades, parceiras do PEC-G, oferecem aos estudantes cursos de PLE, como a Universidade Federal do Pará (UFPA) que, através da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM), mantém o projeto de extensão *Português Língua Estrangeira*, oferecendo um curso de PLE a estudantes PEC-G e a outros estrangeiros interessados em aprender a língua.

No Brasil, há vários cursos de PLE. Uns são compostos de turmas de aprendentes falantes da mesma língua materna e/ou segunda, outros (como o que existe em Belém e é o foco deste estudo) compostos por turmas de aprendentes falantes de diferentes línguas

¹ O PEC-G seleciona estrangeiros, entre 18 e 25 anos, com ensino médio completo, para realizar estudos de graduação no país. O Programa foi desenvolvido pelos ministérios das Relações Exteriores e da Educação, em parceria com universidades públicas – federais e estaduais – e particulares.

(Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=530id=12276option=com_contentviewmost).

² O CELPE-Bras é o único certificado brasileiro de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente pelo Brasil (Fonte: <http://portal.inep.gov.br/celpebras>). Ele é desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) e aplicado em 21 postos no Brasil e em 47 no exterior.

maternas e segundas, isto é, por *turmas heterogêneas do ponto de vista linguístico-cultural*³.

Turmas heterogêneas do ponto de vista linguístico-cultural em ambientes de salas de aulas brasileiras têm se expandido no Brasil, principalmente, devido a programas como o PEC-G. De acordo com o edital do programa, publicado pelo Ministério da Educação, podem nele se inscrever estudantes de 52 países oriundos da África, Ásia, Oceania, América Latina e Caribe.

Ao proporcionar (todos os anos) a oportunidade de estudar no Brasil a estudantes de diferentes nacionalidades, o PEC-G também está indiretamente propiciando a formação de turmas compostas por alunos de diversas nacionalidades. Essa heterogeneidade linguístico-cultural inquieta bastante os professores. Uma das causas dessa inquietação se deve talvez ao fato de os docentes de língua estrangeira (LE) não terem sido preparados para lidar com esse tipo de turma já que não há, a nosso conhecimento, uma preparação específica para isso no Brasil.

Inquietam também os professores a falta de material didático adequado e a ausência de uma orientação metodológica eficaz suscetível de atender aos propósitos comunicativos desse público heterogêneo, sobretudo em se tratando de produção escrita (PE).

Ao tratarmos aqui de produção escrita não estamos falando da produção de frases, nem de atividades de perguntas/respostas, nem de exercícios puramente gramaticais, como ainda ocorre hoje em alguns cursos de línguas. Esse tipo de prática não é suficiente para levar o aluno a desenvolver a competência de produção escrita. Segundo Courtillon (2003, p. 74), “a produção de frases corretas é uma atividade puramente escolar, transitória, que não pode ser o objetivo de aquisição da escrita, e muito menos servir para sua avaliação”⁴.

A produção de textos escritos corresponde a uma prática complexa que necessita de muitos conhecimentos. De acordo com Vigner (2012, p. 16)⁵, “a escrita, mais do que outras competências, mobiliza saberes particularmente numerosos, diversificados e complexos”.

³ Expressão utilizada na pesquisa coordenada pelo Prof. Dr. José Carlos C. da Cunha – intitulada de *Práticas de ensino, metalinguagem e uso de material didático em turmas heterogêneas do ponto de vista linguístico e cultural*.

⁴ «La production de phrases correctes est une activité purement scolaire, transitoire, qui ne saurait être le but de l’acquisition de la compétence écrite, ni encore moins servir à son évaluation».

⁵ «La conduite d’écriture, plus que d’autres certainement, mobilise en effet des savoirs et des savoir-faire particulièrement nombreux et diversifiés, selon une mise en relation particulièrement complexe».

Se mesmo em língua materna (LM) o ensino-aprendizagem apresenta muitas lacunas, sobretudo em relação à competência de produção escrita, o que dizer quando essa competência é ensinada a estrangeiros e, mais ainda, quando a turma é composta por alunos de diferentes nacionalidades, usuários de línguas-culturas muitas vezes bastante diferentes da nossa?

Essas e outras indagações surgiram durante a experiência vivenciada⁶ no projeto de extensão de PLE, no ano de 2012, e motivaram esta pesquisa cujo objetivo principal é verificar, a partir de uma experiência de ensino-aprendizagem, em que medida os alunos se apropriaram da modalidade escrita do Português e qual o impacto da heterogeneidade linguístico-cultural da turma nesse ensino.

Nossos objetivos específicos são os seguintes:

1. Analisar se os textos escritos pelos alunos apresentam as orientações de adequações propostas pelo exame Celpe-Bras.
2. Desenhar a heterogeneidade linguístico cultural da turma (a partir de marcas de uso inadequado do português, deixadas pelos alunos em seus textos escritos), tendo as competências comunicativas (sociolinguística e pragmática), do QECRL, como parâmetros.

A nossa hipótese é a de que o ensino-aprendizagem da produção escrita a públicos heterogêneos do ponto de vista linguístico-cultural é otimizado quando, nas práticas de sala de aula, se leva em conta – concretamente – o impacto dessa heterogeneidade e se insere os aprendentes em contextos significativos, com tarefas que têm um propósito e que os levam a agir em situação real e/ou simulada de uso da língua.

Para guiar nosso trabalho privilegamos duas perguntas de pesquisa:

1. Como os alunos se apropriaram da modalidade escrita do Português, no que concerne a realização de tarefas de PE?
2. Qual o impacto da *heterogeneidade linguístico-cultural da turma* no ensino da PE?

Tal hipótese nos direcionou para uma orientação metodológica assentada na Perspectiva Acional (PA), proposta pelo Conselho da Europa, em 2001, através do Quadro Europeu

⁶ A autora deste trabalho ministrou aulas de produção escrita para a turma heterogênea do ponto de vista linguístico-cultural de março a outubro de 2012.

Comum de Referência para línguas – QECRL, para uma concepção de língua/linguagem focada no interacionismo e para os gêneros textuais.

A nossa opção pela perspectiva acional ocorreu por dois motivos específicos: 1) porque o exame Celpe-Bras não propõe uma abordagem de ensino-aprendizagem que possa orientar as práticas de sala de aula; 2) porque encontramos na PA orientações metodológicas condizentes com a natureza do exame, já que ela considera os aprendentes de uma língua como *atores sociais* que cumprem *tarefas* em determinado contexto.

Encontrados nossos objetivos, hipótese e base teórica, planejamos e ministramos um curso de produção escrita a estudantes do curso de PLE do PEC-G, que constituíram a turma heterogênea do ponto de vista linguístico-cultural na UFPA em 2012. Durante o curso, desenvolvemos uma *proposta de elaboração de tarefas* direcionada ao público heterogêneo de PLE. Os alunos foram levados a realizar tarefas de diversos gêneros da modalidade escrita da língua portuguesa como *carta, artigo de opinião, e-mail, resumos etc.* que, por fim, constituíram o *corpus* de análise desta pesquisa.

Para a constituição do *corpus*, levamos em conta o enfoque do Interacionismo sociodiscurso (ISD) a respeito da linguagem, que vê no texto e/ou discurso as únicas manifestações das ações de linguagem humana que podem ser observadas (BRONCKART, 1999).

Optamos por analisar nossos dados em dois momentos. Primeiramente, investigamos o desenvolvimento da PE dos aprendentes. Em seguida, verificamos a influência da(s) língua(s)-cultura(s) em seus textos, a fim de dimensionar o impacto da heterogeneidade linguístico-cultural da turma no ensino/aprendizagem da PE.

Este trabalho está dividido em quatro capítulos. No primeiro, discutimos o fenômeno da heterogeneidade linguístico-cultural, a concepção de língua-linguagem interacionista, a noção de perspectiva acional e o exame Celpe-Bras. No segundo, tratamos de *pesquisa-ação*, contexto, assim como o *corpus* desta pesquisa. No terceiro, descrevemos detalhadamente a nossa *proposta de elaboração de tarefas*, relacionando-a, na medida do possível, com o público heterogêneo do ponto de vista linguístico-cultural. No quarto, analisamos os dados desta pesquisa. Por fim, apresentamos nossas conclusões.

CAPÍTULO I

UM ENSINO-APRENDIZAGEM ACIONAL DA PRODUÇÃO ESCRITA PARA TURMAS HETEROGÊNEAS DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

O primeiro capítulo deste estudo está dividido em quatro partes. A primeira é uma reflexão a respeito da heterogeneidade linguístico-cultural, fenômeno intrínseco de relações multicultural/interculturais como a que ocorre em turmas heterogêneas. A segunda discute a noção de língua-linguagem interacionista (sociodiscursiva) que compreende as condutas verbais como ações de linguagem que se concretizam em textos. A terceira apresenta a orientação metodológica de ensino-aprendizagem desta pesquisa, a Perspectiva Acional, que trata o usuário de uma língua como ator social que cumpre tarefas/ações. A quarta discute particularidades do Celpe-Bras, exame de proficiência realizado pelos aprendentes/sujeitos deste trabalho.

1.1 O FENÔMENO DA HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Para tratar do fenômeno da *heterogeneidade linguístico-cultural*⁷ no ensino-aprendizagem de línguas, faz-se necessário refletir a respeito das noções de *multiculturalidade* e *interculturalidade*, aos quais ele está indissociavelmente atrelado.

1.1.1 A heterogeneidade linguístico-cultural, o multicultural e o intercultural

A *heterogeneidade linguístico-cultural* é um fenômeno complexo que pode se constituir em uma sociedade a partir do momento em que esta se torna *multicultural/intercultural*, como é o caso, por exemplo, de alguns países europeus como a França, a Inglaterra, a Alemanha

⁷ Em alguns casos a expressão *heterogeneidade linguístico-cultural* aparece com o nome de *diversidade linguístico-cultural*.

etc.; ou, ainda, em outras situações, como em ambientes de sala de aula que comportam aprendentes usuários de diversas línguas-culturas, como a turma focada neste estudo.

Segundo Cuq (2003, p. 136), na França dos anos 60, com a sensibilização da escola aos problemas educativos enfrentados por alunos filhos de imigrantes, alimentou-se a “ilusão de que a escola oferecia a todos, independente das diferenças individuais, uma cultura comum”⁸. À escola cabia levar a todos uma referência cultural sem que cada indivíduo perdesse a sua própria referência.

Nessa época, “uma sociedade poderia ser multicultural pela simples justaposição das culturas que viviam em seu seio, sem que existisse comunicação entre elas” (CUQ, 2003, p. 136)⁹. O lado positivo disso era considerar bela e bem vinda toda sociedade multicultural; o negativo consistia na justaposição das culturas, o que tornava a vida das comunidades da periferia (imigrantes) separada da sociedade, pois não havia a preocupação com a comunicação entre elas.

Essa simples justaposição das culturas não ajudava a sociedade, e o multiculturalismo passou a ser considerado por muitos estudiosos insuficiente para o convívio de diferentes comunidades linguístico-culturais em uma mesma nação. Era preciso a interação entre as culturas, a convivência entre elas. Começou-se então a pensar também na noção de *inter* e não só na de *multi*. Segundo Abdallah-Preteille (2003), o *inter* pressupõe duas ou várias línguas-culturas *interagindo* em uma sociedade. Sendo assim, em uma sociedade multicultural, podem existir relações **interculturais**, que buscam a articulação, a conexão, a interação, o contato entre as diferentes culturas.

Embora, ainda hoje, o conceito de intercultural não esteja bem definido, compreende-se que o seu princípio básico é a *igualdade entre as culturas em termos de dignidade e ética*.

De acordo com Chaves et al. (2013), o intercultural como procedimento pedagógico tem como objetivo permitir aos alunos aceitar e vivenciar a pluralidade cultural.

Para o Conselho da Europa (2001), o intercultural compreende uma abordagem que tem como objetivo central o desenvolvimento da personalidade, da identidade do aluno, como um

⁸« (...) à l'illusion que l'école dispensait à tous, par-dessus les différences individuelles, une culture commune”.

⁹« Une société pouvait être multiculturelle par simple juxtaposition des cultures qui vivaient en son sein, sans qu'il y ait de communication entre celles-ci ».

fator de enriquecimento a uma experiência em meio a diferentes línguas-culturas. E a consciência intercultural é um fator muito importante para o ensino-aprendizagem de línguas, pois

a tomada de consciência intercultural inclui a consciência da diversidade regional e social dos dois mundos. É enriquecida, também, pela consciência de que existe uma grande variedade de culturas para além das que são veiculadas pelas L1 e L2 do aprendente. Esta consciência alargada ajuda a colocar ambas as culturas em contexto. Para além do conhecimento objetivo, a consciência intercultural engloba uma consciência do modo como cada comunidade aparece na perspectiva do outro, muitas vezes na forma de estereótipos nacionais (CONSELHO DA EUROPA, 2001 p.150).

Para Abdallah-Pretceille (2003), o intercultural que emergiu nos anos 60 na França foi marcado por contradições em torno de questões sociais e políticas. Hoje em dia, faz-se necessário seu ressurgimento em um plano epistemológico, teórico, metodológico e, ainda, no campo de aplicação. Uma das críticas da autora é em relação à questão da formação. Para ela, a formação intercultural, em relação ao aprendente, é comum a todas as formações (define-se inicialmente o público e suas necessidades). Ela se torna complexa quando se tem um público dificilmente definido em razão de trajetórias sociais, profissionais etc. bem diferentes.

Outro problema apresentado por Abdallah-Pretceille (2003) diz respeito à questão da categorização. Muitas vezes, a formação intercultural é categorizada e está ligada a uma marca, de especificidade pejorativa ou valorativa.

O intercultural e, portanto, as formações interculturais são muitas vezes consideradas como sendo as próprias categorias sociais e culturais específicas, desvalorizadas, a imigração, os estrangeiros, os marginais, os *misturados* e agora os subúrbios (!), ainda os profissionais relacionados ao meio internacional (diplomático, comércio, negócios...). Enquanto que os primeiros se dirigem a indivíduos ou populações percebidos negativamente ou estigmatizados, os segundos privilegiam de atividades profissionais da alta legitimidade (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2003, p. 02)¹⁰.

Abdallah-Pretceille (2003) insiste que, hoje em dia, a complexidade do tecido social e seu componente heterogêneo sugerem a ampliação para que se considere a aprendizagem da *diversidade* e da *alteridade* como componentes integrantes de toda formação. A heterogeneidade que compõe esse tecido social não se define por um só critério (a imigração,

¹⁰ « L'interculturel et donc les formations interculturelles sont trop souvent considérés comme étant le propre soit de catégories sociales et culturelles spécifiques, dévalorisées, l'immigration, les étrangers, les marginaux, les métis et maintenant les banlieues (!), soit de professions liées à l'international (diplomatie, commerce, entreprise...). Alors que les premières s'adressent à des individus ou des populations perçus de manière négative voire stigmatisées, les secondes privilegient des secteurs d'activités professionnelles à haute légitimité ».

por exemplo), e não representa uma categoria social, e nem um nível acadêmico homogêneo.

A autora aposta na *complexidade* e na *diversidade* como base de um trabalho de formação. “A introdução da diversidade e da complexidade cultural exige ratificar o quadro geral de formação e mais exatamente considerar que a variação não é nem um epifenômeno, nem um fator perturbador” (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2003, p. 03)¹¹. Para ela, o trabalho da diversidade cultural não deve estar focado em um determinado grupo ou indivíduo, visto que isso pode levar à marginalização, mas em questões referentes à sociedade, à escola, à educação etc. “As escolhas teóricas e metodológicas efetuadas essencialmente em relação ao paradigma intercultural não permitem a exaustão” (ibidem)¹².

Abdallah-Pretceille (2003) afirma ainda que essa abordagem intercultural dos anos 60 é muitas vezes confundida com uma abordagem *cultural* ou *multicultural*, que enfatiza os processos e interações que se ligam e definem os indivíduos e os grupos uns em relação aos outros. “Na verdade, o foco excessivo sobre as especificidades dos outros leva ao exotismo, aos impasses do culturalismo, por sobrevalorização de diferenças culturais e por ênfase, consciente ou não, em estereótipos ou preconceitos” (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2003, p. 10)¹³.

Essa formação *cultural* que a autora critica, limita-se ao conhecimento do outro por estereótipos. O formador encontra estereótipos a partir de conhecimentos culturais pontuais, abstratos e globalizantes das culturas e apaga o reconhecimento do indivíduo particular. Nesse tipo de formação, o indivíduo é visto como a representação global que se tem de uma determinada cultura. Para a autora, uma formação intercultural não trata de engajar públicos específicos, pois “a compreensão do outro requer um trabalho em nós mesmos, a fim de evitar cair em uma projeção e em um jogo de espelho, em uma forma de tautologia experimental na qual o professor apenas reproduz, conscientemente ou não, o mesmo” (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2003, p. 11)¹⁴. Essas inquietações, em relação à generalização do outro,

¹¹ « L'introduction de la diversité et de la complexité culturelle commande de rectifier le cadre général de formation et plus exactement de considérer que la variation n'est ni un épiphénomène, ni un facteur perturbateur.

¹² « Les choix théoriques et méthodologiques effectués essentiellement par rapport au paradigme interculturel ne permettent pas l'exhaustivité ».

¹³ « En effet, toute focalisation excessive sur les spécificités d'autrui conduit à l'exotisme ainsi qu'aux impasses de culturalisme, par sur-valorisation des différences culturelles et par accentuation, consciente ou non, des stéréotypes voire des préjugés ».

¹⁴ « La compréhension de l'autre exige un travail sur soi afin d'éviter de sombrer dans une projection et un jeu de miroir, dans une forme de tautologie expérientielle où l'enseignant ne fait que reproduire, consciemment ou non, du même ».

levaram Abdallah-Preteille (2003, p. 04) a “insistir na necessidade de passar de um paradigma *cultural* ao *intercultural*, de estabilizar uma epistemologia de heterogeneidade”¹⁵.

As discussões a respeito da heterogeneidade estão sempre voltadas para questões sociais e políticas, de maneira geral (o cultural, multicultural, intercultural etc.). Embora elas tenham surgido dentro do contexto escolar na década de 60, pouco se discute o fenômeno da heterogeneidade linguístico-cultural, em si, em contexto de sala de aula, no ensino-aprendizagem de línguas.

1.1.2 O fenômeno da heterogeneidade linguístico-cultural em contexto de sala de aula

No dicionário Aurélio, Ferreira (2000, p. 363), a palavra *heterogêneo* se refere àquilo que é “composto de partes de diferente natureza”. Nesse sentido, podemos considerar que, em ambiente de sala de aula, uma turma de aprendentes formada por cidadãos oriundos de diversos países, que possuem línguas-culturas variadas, compõe uma *turma heterogênea do ponto de vista linguístico-cultural*¹⁶.

Essas turmas provocam em ambiente de sala de aula a *heterogeneidade linguístico-cultural*, que pode ser compreendida como um fenômeno eminente da relação intercultural que deve existir entre os sujeitos que compõem a turma.

No Brasil, o fenômeno da *heterogeneidade linguístico-cultural* das turmas de LE tem surgido, sobretudo, em salas de aula de PLE. Essas turmas se constituem, principalmente, por conta de programas político-educacionais como o PEC-G que oferece a estudantes estrangeiros de diferentes nacionalidades a oportunidade de cursar uma graduação no Brasil. Por ano, são recebidos em nosso país cidadãos de 52 países¹⁷ da África, da Ásia, da Oceania e da América Latina e Caribe.

¹⁵“Insister sur le nécessaire passage du paradigme culturel à celui d'interculturel, de stabiliser une épistémologie de l'hétérogénéité”.

¹⁶ Compreendemos que toda turma de aprendentes é heterogênea, se levarmos em conta que cada indivíduo é um universo complexo. Porém, para este trabalho, chamamos de turmas heterogêneas aquelas que comportam diversas línguas/culturas.

¹⁷África do Sul, Angola, Argélia, Benin, Cabo Verde, Camarões, China, Costa do Marfim, Egito, Gabão, Líbano, Gana, Índia, Marrocos, Mali, Namíbia, Moçambique, Paquistão, Nigéria, Rep. Dem. do Congo, Quênia, S. Tomé e Príncipe, Rep. do Congo, Síria, Senegal, Tanzânia, Tailândia, Togo, Timor Leste, Tunísia, Antígua e Barbuda, Argentina, Barbados, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Guatemala, Guiana, Haiti, Honduras, Jamaica, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Rep. Dominicana, Suriname, Trinidad e Tobago, Uruguai, Venezuela.

As turmas heterogêneas do ponto de vista linguístico-cultural que encontramos no Brasil, no ensino-aprendizagem de português para estrangeiros, sobretudo as formadas por aprendentes PEC-G, se diferenciam daquelas formadas nas sociedades multiculturais/interculturais¹⁸ em diversos aspectos. Destacamos aqui, principalmente, o processo de constituição delas.

A constituição de uma turma heterogênea em uma sociedade multicultural/ intercultural pode ser ilustrada como na figura 1.1¹⁹.

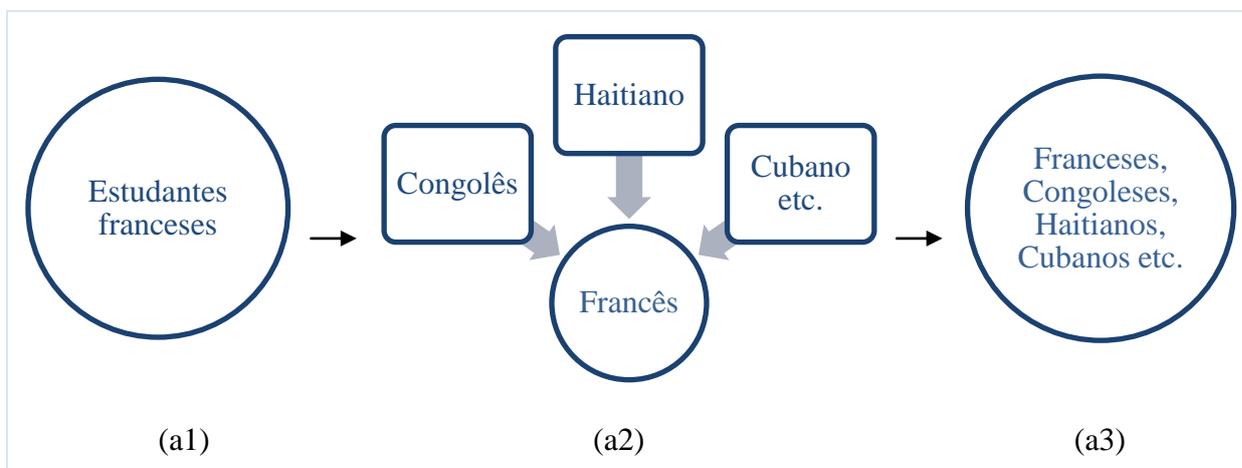


Figura 1.1. Representação da constituição de uma *turma heterogênea do ponto de vista linguístico-cultural* em uma sociedade multicultural/intercultural.

A letra (a1) representa uma turma constituída em uma sociedade que, até então, não era multicultural/intercultural. A letra (a2) mostra a transformação dessa turma “homogênea”, ao ser atingida pela crescente chegada de filhos de imigrantes em ambiente escolar. A letra (a3) representa uma turma já constituída como heterogênea do ponto de vista linguístico-cultural.

Já, uma turma heterogênea do ponto de vista linguístico-cultural constituída no Brasil, pode ser ilustrada, como na figura 1.2 (ver abaixo).

¹⁸ No contexto de sociedades multiculturais/interculturais elas se constituem por estudantes, filhos de imigrantes. Esses estudantes começam a estudar em um contexto que até então era “homogêneos” (ou seja, naquele que comportava apenas alunos falantes da mesma língua-cultura), mas que com a imersão de estrangeiros torna-se heterogêneo.

¹⁹Elaborada por Hellen Pompeu.

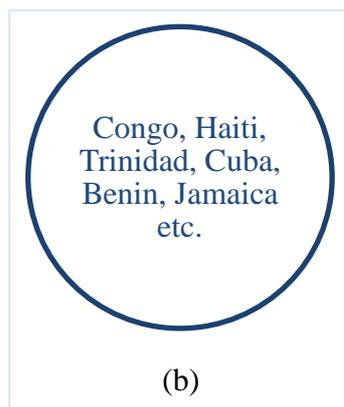


Figura 1.2. Representação da constituição de uma *turma heterogênea do ponto de vista linguístico-cultural*, de português para estrangeiros, no Brasil.

Na letra (b) percebe-se que a turma se constitui desde o início de sua formação como *heterogênea do ponto de vista linguístico-cultural*.

No Brasil, embora uma turma heterogênea já nasça dessa forma, as discussões a respeito dela e, sobretudo, do impacto do fenômeno da heterogeneidade linguístico-cultural no ensino/aprendizagem de línguas, quase não existem.

Diferentemente de uma turma “homogênea” (do ponto de vista linguístico-cultural), uma turma *heterogênea*, como a que faz parte deste estudo, é uma espécie de “caldeirão cultural” na qual diferentes línguas-culturas (L/C) estão entrelaçadas em ambiente de sala de aula.

Os aprendentes dessas turmas falam com frequência sua língua materna (LM), uma ou várias línguas segundas²⁰ e/ou estrangeiras (Ver tabela 2.4, p.63), o que nos levou a buscar uma relação intercultural entre os alunos da turma. Para ilustrar essa discussão propomos a figura 1.3²¹.

²⁰La langue seconde « se distingue des autres langues étrangères (...) par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendique. Cette communauté est bi ou plurilingue » (CUQ; GRUCA, 2003, p.96).

²¹Elaborada por Hellen Pompeu (2013).

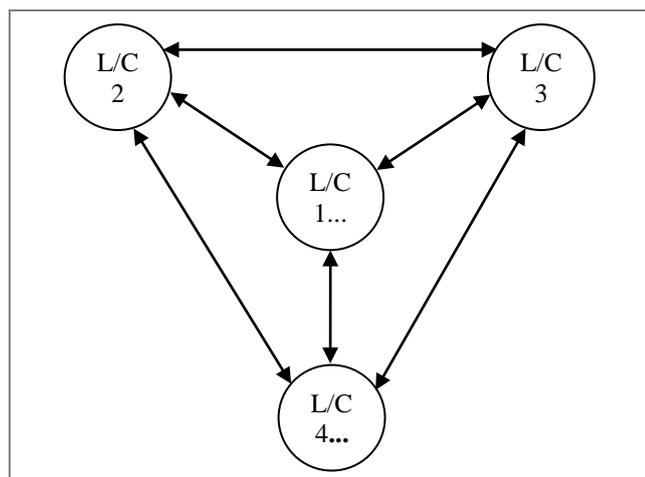


Figura 1.3. Representação da interação entre as línguas/culturas: L/C1 do aprendente; L/C2 a alvo; L/C3 a do professor; L/C4 a do(s) outro(s) aprendente(s).

Entendamos a ilustração da seguinte forma, por exemplo: a **L/C1**...que representa a(s) língua(s)-cultura(s) do *aprendente* dialoga(m) com **L/C2** (que é a *alvo* - aqui o Português), com a **L/C3** (que é a do *professor* - que pode ou não ser a alvo) e ainda com a **L/C4**...(que é a(s) do(s) outro(s) *estudantes*).

As setas mostram que esse procedimento não é uma via de mão única e, nesse contexto, existe uma rede de interações onde todas as línguas-culturas podem interagir umas com as outras sem sobreposição ou justaposição de nenhuma.

Nesse contexto, borbulham experiências diversas que, em vez de constituírem um problema a ser resolvido, podem ser um trunfo para o ensino-aprendizagem de línguas. Porém, os confrontos, entrelaçamentos, diálogos, interações, entre as línguas-culturas muitas vezes também provocam, em sala de aula, o fenômeno do *choque cultural*, outra característica de turmas heterogêneas.

O *choque cultural* pode ser definido como uma espécie de conflito gerado entre pessoas que, ao se envolverem com outras línguas-culturas, têm o sentimento de que as orientações da sua são as “melhores”, levando a incompreensão mútua.

Para Chaves *et al.* (2013, p. 45), o *choque cultural* pode ocorrer quando os falantes de diferentes culturas se encontram porque, na verdade, “as pessoas carregam com elas um sistema de referência que é construído como um modelo único de referência. O desejo de encontrar o outro não é natural e poderá haver uma incompreensão ou rejeição. É complexo

tanto compreender quanto ser compreendido”²².

A realidade do *choque cultural* requer do professor atitudes que possam direcionar a turma para um trabalho que leve em conta a noção de alteridade. No dicionário de didática do francês, coordenado por Cuq (2003),

Alteridade é o outro enquanto outro, isto é, como eu, um sujeito (responsável e absolutamente singular, incomparável); o outro é ao mesmo tempo diferente e semelhante a mim em dignidade. A alteridade é o conceito que engloba um conjunto de outros, considerando também o de ego (alterego) (...) para ser eu, eu preciso que os outros (alteridade) existam”(CUQ, 2003, p. 17)²³.

No ensino de línguas, para evitar a criação de estereótipos e preconceitos é importante colocar a alteridade em primeiro lugar e não a cultura do outro, ou a nossa. Porém, a apreensão da alteridade não é simples. Chaves *et al.* (2013, p. 45) propõem um esquema para ilustrar três etapas pelas quais um indivíduo estrangeiro pode passar antes de apreender a alteridade: a primeira é a *idílica*, a segunda a da *sobrevivência* e a terceira a da *adaptação*. (Ver tabela 1.1).

Tabela 1.1 Três etapas para a apreensão da alteridade

Etapa idílica (lua de mel)²⁴
O locutor descobre um novo mundo, onde tudo parece lindo e positivo ou agradável, diferente. A título de exemplo, durante uma viagem de lazer, as primeiras abordagens da cultura estrangeira são geralmente positivamente orientadas, como um "olhar" sobre o outro, não é um encontro real.
Etapa da sobrevivência²⁵
Os contatos complexos e às vezes tensos entre as culturas. Esta fase é caracterizada pela redescoberta das diferenças culturais que se tornam mais evidentes neste momento. A interpretação dos códigos,

²² « Les individus portent en eux un système de référence qui est érigé en modèle de référence unique. L'envie de rencontrer l'autre ne va pas de soi, il peut y avoir une incompréhension voire un rejet. Il est à fois complexe de comprendre et d'être compris par lui ».

²³ « Altérité, c'est l'autre en tant qu'autre, c'est-à-dire, comme moi, un sujet (responsable et absolument singulier, incomparable); il est à la fois différent de moi et identique à moi en dignité. L'altérité est le concept qui recouvre l'ensemble des autres, considérés eux aussi comme des ego (alter ego) (...) pour être moi j'ai besoin que les autres (l'altérité) existent. Tout sujet suppose une intersubjectivité et, en même temps, éprouve toujours la tentation de réduire l'autre à un objet, grand danger contre lequel il faut sans cesse lutter en soi-même, pour les relations humaines ».

²⁴ « L'étape idyllique appelée "lune de miel" dans laquelle le locuteur découvre un monde nouveau où tout lui apparaît beau et positif, voire agréable, différent. À titre d'exemple, lors d'un voyage de loisir, les premières approches de la culture étrangère sont en général positivement orientées, comme un regard sur l'autre, il n'y a pas de véritable rencontre ».

²⁵ « L'étape de "la survie", celle des contacts complexes et parfois tendus entre les cultures. Cette étape se caractérise par la redécouverte des différences culturelles qui deviennent à ce moment plus frappantes. L'interprétation des codes, des gestes, des modes de vie devient difficile, parfois même impossible. Les locuteurs ont des difficultés à les comprendre. C'est ce qu'on appelle à proprement parler le choc culturel. Les points de repère se font tellement rares que l'individu est déstabilisé. Ses références refuges étant celles de sa culture d'origine, il s'y accroche intuitivement. Ce regard ethnocentré sur la culture de l'autre conduit à des jugements globalisants et empêche d'accepter ce qui est différent ».

gestos, modos de vida torna-se difícil, às vezes até impossível. Os falantes têm dificuldade em compreender. Isto é chamado de choque cultural. Os pontos de referências são tão raros que o indivíduo se desestabiliza. Suas referências são as da sua cultura de origem, à qual ele se apega intuitivamente. Essa visão etnocêntrica da cultura do outro leva a julgamentos globalizados e impede de se aceitar o que é diferente.

Etapa de adaptação²⁶

Aos poucos, o locutor consegue se sentir mais confortável, age melhor, comunica melhor no mesmo espaço que antes parecia impenetrável. A relativização de seu sistema de referência permite ultrapassar o ponto de vista etnocêntrico. A comunicação é dirigida para a compreensão e aceitação mútuas. (...) é uma fase de adesão, de adoção de certos valores morais, que ocorre de forma gradual.

A realidade do *choque cultural*, assim como a busca por um trabalho que contemple a alteridade parecem ser as duas primeiras preocupações que devem ter professores de turmas heterogêneas do ponto de vista linguístico-cultural, mas não são as únicas. Neste estudo, por exemplo, nos empenhamos, sobretudo, em identificar em que medida a heterogeneidade linguístico-cultural da turma pode impactar o ensino-aprendizagem da produção escrita, durante as aulas de PLE.

Para dar conta da complexidade de tal investigação, adotamos aqui uma concepção de língua-linguagem interacionista, sobretudo do interacionismo sociodiscursivo, que compreende o texto (oral/escrito) como uma *ação de linguagem*.

1.2 UMA CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM INTERACIONISTA

A linguagem, por apresentar um caráter dinâmico, foi concebida de várias maneiras, de acordo com o momento sócio histórico. No gerativismo, ela foi interpretada como um fenômeno inato; no behaviorismo, como um fenômeno condicionado por estímulos; no interacionismo, como um fenômeno sócio histórico interacional. A concepção de linguagem que adotamos neste estudo tem raízes nos princípios desta última. A base teórico-metodológica pela qual optamos é a do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), de Bronckart (1999), que discutiremos nesta seção. Ele tem raízes no Interacionismo Social de Lev Vygotsky (1947-2002) e na teoria do discurso de Mikhail Bakhtin (1895/1975 - 1997).

²⁶ «L'étape d'adaptation. Progressivement, le locuteur parvient à se sentir plus à l'aise, à mieux agir, mieux communiquer dans le même espace qui lui paraissait auparavant indécodable, impénétrable. La relativisation de son système de référence lui permet de dépasser le regard ethnocentré. La communication s'oriente vers les regards croisés, une compréhension et une acceptation mutuelles. (...) C'est une phase d'adhésion, d'adoption de certaines valeurs morales qui s'opère graduellement».

1.2.1 O Interacionismo Sociodiscursivo

Segundo Bronckart (1999, p.21), a expressão Interacionismo Social “designa uma posição epistemológica geral, na qual podem ser reconhecidas diversas correntes filosóficas e das ciências humanas”. O autor explica que o que há em comum entre essas correntes é que todas aderem “à tese de que as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização”.

Vygotsky (1947-2002), psicólogo soviético que apresentou estudos no quadro do interacionismo social (IS), é o principal representante deste. Ele apresentou uma teoria de aquisição da linguagem, divulgada nos anos 70, reagindo contrariamente aos estudos inatistas e a qualquer estudo de base positivista relacionado à linguagem. Para ele, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento têm origens sociais e externas, e se realizam nas trocas comunicativas, sendo que a “Linguagem não é apenas uma expressão do conhecimento adquirido pela criança. Existe uma inter-relação fundamental entre pensamento e linguagem, um proporcionando recursos ao outro” (VYGOTSKY, 2002, p. 10).

Em relação ao desenvolvimento da aprendizagem, Vygotsky aponta como um dos princípios básicos de sua teoria o que ele chamou de *Zona de Desenvolvimento Próximo* (ZDP), que “abrange todas as funções e atividades que a criança ou o aluno consegue desempenhar apenas se houver ajuda de alguém” (VYGOTSKY, 2002, p. 11). De maneira simplista, podemos dizer que a ZDP pode ser imaginada como o espaço entre os polos de um *continuum* onde, em uma ponta, está aquele conhecimento que a criança já adquiriu e, na outra, aquilo que ela está por adquirir com a ajuda dos pais, professores, responsáveis, colegas de sala de aula etc.

A respeito do quadro teórico do IS, Schneuwly e Dolz (2004b, p. 39) afirmam que “Para o Interacionismo social, a consciência de si e a construção das funções superiores são estreitamente dependentes da história de relações dos indivíduos com sua sociedade e da utilização da linguagem”. O que é confirmado por Luria (1976, apud, VYGOTSKY, 1947-2002, p. 9), quando diz que, para Vygotsky, “todas as atividades cognitivas básicas do indivíduo ocorrem de acordo com a sua história social e acabam se constituindo no produto do desenvolvimento histórico-social de sua comunidade”.

Essa importância dada ao fator sócio histórico para o desenvolvimento da linguagem, a

partir da interação entre os sujeitos e o meio social, postulada pelo IS, é também compartilhada pela teoria do discurso de Bakhtin.

Bakhtin (1895/1975 -1997) é um filósofo russo que, assim como Vygotsky, compreende que a linguagem deve ser vista a partir de uma perspectiva social, em atividades sociais da comunicação humana. Para ele, a unidade de comunicação é o enunciado: “A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 1997, p. 279). Para ele, o enunciado tem um caráter real e não convencional e, sendo a unidade comunicativa ou discursiva, é sempre uma resposta a outro enunciado: “Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados (...) todo e qualquer enunciado é produzido para alguém, com uma intenção comunicativa pré-definida” (BAKHTIN, 1997, p.294).

As ideias de Bakhtin sobre a teoria do discurso contribuíram bastante para o desenvolvimento do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

O ISD, concebido por Jean-Paul Bronckart e sua equipe da Universidade de Genebra, não é um novo modelo de análise do discurso, nem uma nova teoria linguística, psicológica e/ou sociológica. Trata-se de um quadro teórico e epistemológico que partilha e desenvolve princípios do interacionismo social, apresentando e/ou desenvolvendo outras questões. Aliás, para alguns autores, o ISD pode ser resumido como uma vertente do interacionismo social de Vygotsky.

Para Machado (2005), ainda há certa dificuldade em interpretar a teoria do ISD. A autora aponta como um dos problemas que dificultam a interpretação da teoria “O fato de o ISD estar em contínua construção, o que exige uma leitura extensiva dos textos subjacentes aos atuais” (MACHADO, 2005, p.240).

Mas, para Bronckart (2007), o ISD vai além da linguística, vai ao encontro de uma ciência integrada do humano centrada na formação das práticas de linguagem. A teoria visa a “demonstrar esse papel central da linguagem no conjunto dos aspectos do desenvolvimento humano e, portanto, o seu papel central nas orientações explicitamente dadas para esse desenvolvimento pelas mediações educativas e/ou formativas” (BRONCKART, 2007, p.20). O autor explica ainda que a teoria trata das condições de produção dos textos, de sua classificação e do seu funcionamento em um quadro teórico que entende as condutas humanas

como ações significantes, cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de tudo, um produto da socialização (BRONCKART, 1999). Isto é herança dos trabalhos de Vygotsky.

Para o ISD, é no contexto da atividade em funcionamento nas formações sociais que se constroem as ações e são nestas que se desenvolve a capacidade mental do ser humano. As condutas verbais são ações de linguagem e estas são concretizadas em textos. Já estes podem ser definidos como “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)” (BRONCKART 1999, p.75). No âmbito desta teoria, o texto é a unidade comunicativa.

O ISD compreende o estudo da linguagem nas suas dimensões discursivas e/ou textuais e vê no texto e/ou discurso as únicas manifestações que podem ser observadas das ações de linguagem humana e, nessas manifestações, “a relação de interdependência entre a linguagem, contexto acional e social” (BRONCKART, 1999, p.14). Privilegiamos, neste estudo, as condições de produção de texto, apresentadas no ISD de Bronckart.

1.2.2 As condições de produção de texto e a escrita

Ao tratar de produção textual, Bronckart (1999) aponta para os seguintes parâmetros: a *situação de ação*, a *ação linguageira* e o *intertexto*.

a) A situação de ação

Para o autor, o parâmetro da *situação de ação* pode ser definido como algumas representações dos mundos *físico*, *social* e *subjetivo* construídas pelo agente produtor do texto, de acordo com seu conhecimento, que podem influenciar a produção textual. Esses três mundos se mobilizam em duas direções distintas: uma referente ao **contexto** e outra ao **conteúdo temático**. Para ilustrar esta discussão propomos afigura 1.4²⁷, a seguir.

²⁷Elaborada por Helen Pompeu (2013).

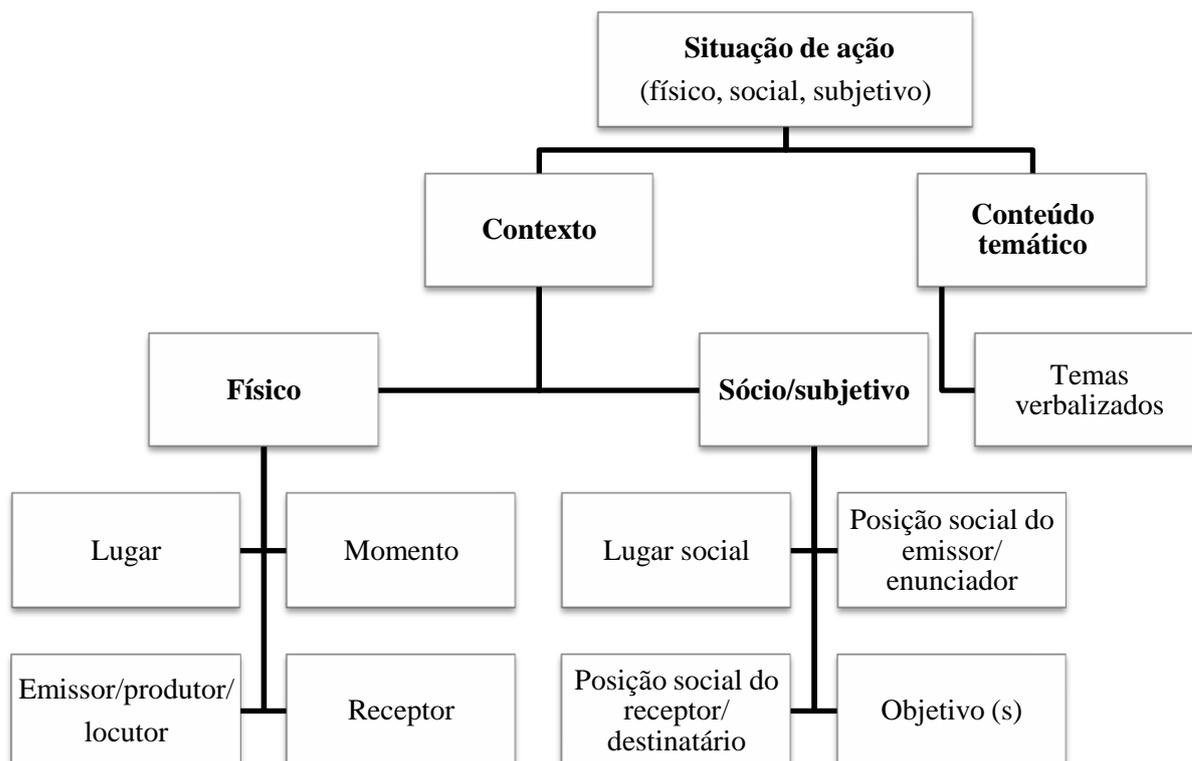


Figura 1.4. Representação de uma *Situação de ação bronckartiana*.

- O contexto

Como pode ser observado na figura 1.4, para Bronckart (1999) o *contexto* é subdividido em dois planos, o *físico* e o *sócio/subjetivo*, e está relacionado, sobretudo, com os fatores que exercem influências sobre a organização textual, como a situação na qual o agente se encontra.

Em relação ao *contexto físico*, a figura acentua que este pode ser definido a partir de quatro parâmetros: o *lugar* (onde o texto é produzido); o *momento* de produção textual; o *emissor* (produtor/locutor) que produz o texto (oral ou escrito); o *receptor* que percebe ou recebe o texto. Bronckart (1999, p. 93) afirma que “todo texto resulta de um comportamento verbal concreto, desenvolvido por um agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo”.

No que diz respeito ao *contexto sócio/subjetivo*, observa-se que este é também constituído por quatro parâmetros: o *lugar social* (ex: escola, família etc.); a *posição social do emissor* (enunciador) que produz o texto (ex: aluno, professor, mãe, pai etc.); a *posição social do receptor* (destinatário) do texto (ex: colega, namorado, esposo etc.); e, por fim, o *objetivo* da interação, o efeito que o locutor deseja causar no interlocutor. Para Bronckart (1999, p. 94),

“a produção de todo texto inscreve-se no quadro das atividades de uma formação social, mais precisamente, no quadro de uma forma de interação comunicativa que implica o mundo *social* (normas, valores, regras etc.) e o mundo *subjetivo* (imagem que o agente dá de si ao agir)”.

A respeito dessa discussão, especificamente referente ao *contexto*, propomos, neste estudo, subdividi-lo em contexto *real* e contexto *simulado*, ao tratarmos de tarefas de produção escrita, em ambiente escolar.

- O contexto *Real* aqui é aquele proposto por Bronckart (1999), que traz aspectos referentes a uma dada situação real de produção textual, em qualquer ambiente possível;
- O contexto *Simulado*, que propomos neste estudo, é aquele que, por vezes, ocorre em ambiente escolar (e em outros, como no teatro, por exemplo), na simulação de tarefas, visto que ele também pode influenciar uma produção textual (Ver figura 1.5²⁸, na página seguinte).

Nossa proposta de acrescentar ao parâmetro de *contexto* (situação de ação) o contexto *simulado* ocorre por entendermos que, ao produzir textos escritos em ambiente escolar, como os que analisaremos nesta pesquisa, o aprendente ultrapassa sua condição de aluno (aquele que terá seu texto corrigido para receber uma nota), é um aprendente/ator social/usuário da língua que cumpre tarefas sociais. Ao cumprir essas tarefas em ambiente escolar o aprendente precisa encontrar, além do seu papel social de aluno, outro, *simulado*, para cumprir tarefas impossíveis de serem efetivamente realizadas em sala de aula (ver seção 1.3 deste capítulo sobre *Perspectiva Acional e Tarefas*). É esta reflexão que buscamos, quando associamos uma concepção de ensino-aprendizagem acional²⁹ à teoria do ISD.

²⁸ Elaborada por Hellen Pompeu (2013).

²⁹ Ver subseção *Perspectiva acional*.

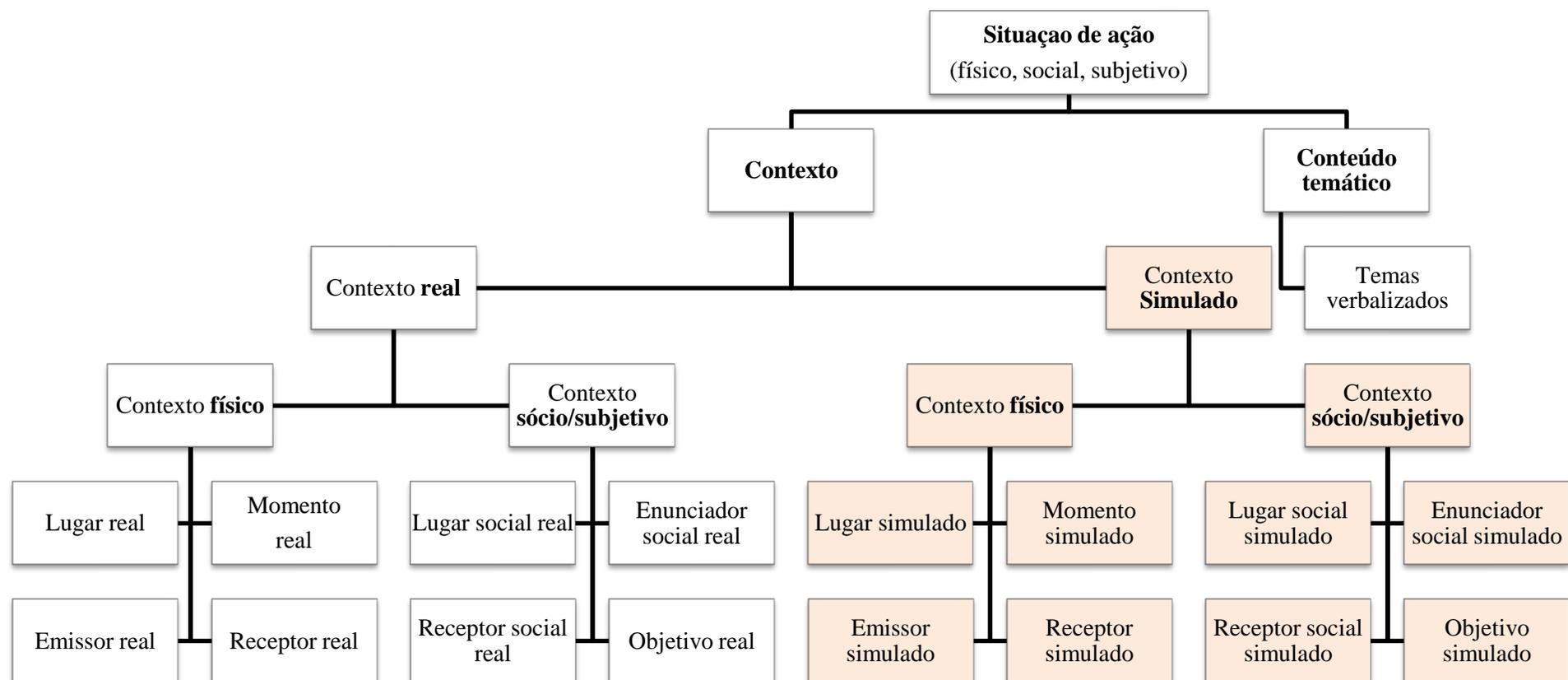


Figura 1.5. Representação da nossa proposta de uma *Situação de ação* em relação ao contexto, acrescentando a noção de contexto *simulado*, na realização de tarefas de produção escrita, em ambiente escolar.

A figura 1.5 mostra a subdivisão do *contexto* em: *real* e *simulado*. Esta subdivisão ocorre mais por questão didática já que o contexto *Simulado* comporta aspectos do contexto *Real*.

- O conteúdo temático

Em relação ao parâmetro do *conteúdo temático* (que tem relação com o(s) tema(s) que será/serão verbalizado(s) ao se produzir um texto), Bronckart (1999) não distingue os três mundos (físico, social e subjetivo). Ele diz que um texto pode ter como tema os fenômenos concernentes tanto ao mundo físico “(a descrição de um animal e da sua condição de vida, por exemplo)”, quanto ao mundo social “(discutir, por exemplo, valores utilizados por um grupo)” (BRONCKART, 1999, p. 97), veicular temas mais subjetivos e, ainda, combinar temas concernentes aos três mundos.

Bronckart ressalta que os parâmetros referentes tanto ao *contexto*, quanto ao *conteúdo temático*, são representações construídas pelo agente produtor do texto e dependem do seu conhecimento estocado e organizado na sua memória, desencadeado anteriormente pelas ações languageiras. É quando a ação de linguagem é iniciada que se produz um texto.

b) A ação de linguagem

Bronckart (1999) afirma que, como qualquer ação humana, a ação de linguagem pode ser definida em dois níveis: um primeiro nível sociológico e um segundo psicológico. No nível sociológico, a ação de linguagem pode ser vista “como uma porção da atividade de linguagem do grupo, recortada pelo mecanismo geral das avaliações sociais e imputada a um organismo humano singular” (BRONCKART, 1999, p.99). Já no psicológico, “como um conhecimento disponível em um organismo ativo sobre as diferentes facetas da sua própria responsabilidade na intervenção verbal” (Idem, p. 99). Percebemos, pois, que uma ação de linguagem é fruto tanto de uma formação social discursiva, quanto de uma atividade individual. Esta segunda é a que mais interessa ao ISD.

c) O intertexto

No que diz respeito ao parâmetro do *intertexto*, este é, para Bronckart (1999), o conjunto de gêneros textuais elaborados por gerações e que são utilizados, e até transformados, de acordo com as novas formações sociais. O ISD considera o sujeito que produz o texto como um indivíduo inserido em formações sociais discursivas – determinadas

sociohistoricamente – que compreende mobilizando outros discursos, outros textos, diferentes gêneros textuais.

1.2.3 Os gêneros textuais e a sequência didática

Na teoria do discurso de Bakhtin, compreende-se que uma língua só pode ser utilizada na forma de enunciados e que a capacidade languageira não se manifesta por palavras, frases ou orações isoladas, mas por gêneros do discurso. Baseados em Bakhtin (1997), que define a noção de gêneros do discurso como *enunciados relativamente estáveis*, diversos autores passaram a desenvolver suas noções de gêneros.

Para Bronckart (1999), por exemplo, por serem os textos resultados da atividade humana, ligados às necessidades, interesses e condições de funcionamento das formações sociais, há características distintas que definem as múltiplas “espécies de texto”, com características comuns, que são denominadas no ISD de *gêneros de textos*.

Segundo Rojo (2005), tanto a teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin, quanto a dos gêneros textuais de Bronckart têm raízes bakhtinianas, só que em diferentes releituras, pois “a primeira – teoria dos gêneros do discurso – centrava-se sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sociohistóricos e a segunda – teoria dos gêneros de texto –, na descrição da materialidade textual” (ROJO, 2005, p. 185).

Para Brait (2007, p. 122), “a noção de gêneros vai depender de um ponto de vista sobre a linguagem, traduzindo-se, conseqüentemente, sobre diferentes pontos de vistas: funcional, enunciativo, textual, comunicacional, por exemplo”.

Dolz *et al.* (2004a), considerando a noção de gênero bakhtiniana, afirmam que o gênero também define as interações dos indivíduos, pois, toda sociedade elabora formas relativamente estáveis de textos, os gêneros textuais, para tornar possível a comunicação. Os gêneros funcionam como formas intermediárias entre o enunciador e o destinatário.

Se os gêneros textuais levantam discussões entre os estudiosos em congressos, encontros etc., nas salas de aulas isso não é diferente. Uma das principais dificuldades dos professores é de como trabalhá-los em ambiente escolar. Uma das maneiras mais interessantes

de fazer isso é a apresentada pelo grupo de Genebra a partir de Sequência Didática (SD).

Uma SD é um “conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ et al., 2004a, p. 82) que tem como finalidade ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. Sua estrutura canônica é a seguinte: *Apresentação da situação, Produção inicial, Módulo 1 a módulo N e Produção final*. Como na figura 1.6

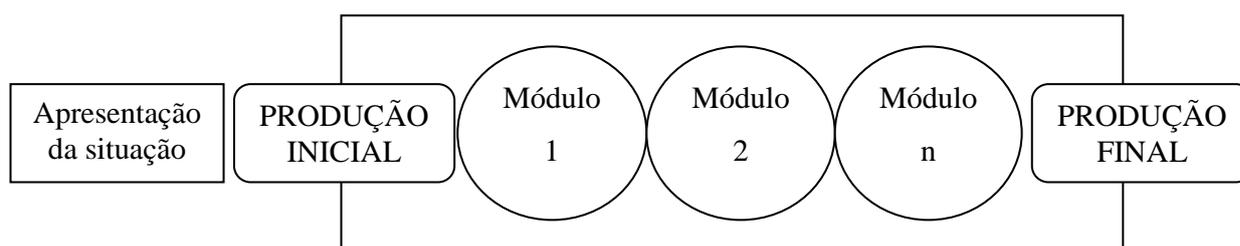


Figura 1.6. Esquema de Sequência Didática (DOLZ et al., 2004a)

De acordo com autores genebrinos, a *Apresentação da situação* é o momento de apresentar um problema de comunicação bem definido, no qual um projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito deve ser proposto aos alunos de forma explícita. É, também, o momento da preparação dos conteúdos dos textos que serão produzidos.

Para que os alunos identifiquem qual é o problema de comunicação que devem resolver, eles devem produzir um texto oral ou escrito, é a chamada *Produção inicial*. Dolz et al. (2004a) afirmam que as primeiras produções são momentos de observação que permitem refinar a sequência, avaliar a turma.

Nos *Módulos* são trabalhados tanto os problemas que surgiram na primeira produção, quanto às maneiras de levar os alunos a resolverem esses problemas. A atividade deve ser decomposta para abordar seus diversos elementos. Nesta decomposição do trabalho são observados três pontos: Que dificuldades de expressão escrita ou oral abordar? Como construir um módulo para trabalhar um problema particular? Como capitalizar o que é adquirido nos módulos? Nesta etapa dos Módulos, devem ser oferecidos aos alunos: *atividades de observação e de análise de textos*, onde textos devem ser comparados e analisados; *tarefas simplificadas de produção de textos*; *elaboração de uma linguagem comum*, para que o aluno possa criticar, aperfeiçoar os textos. É na realização dos módulos

que os alunos vão aprender a falar sobre o gênero abordado, a utilizar uma linguagem técnica comum a todos os envolvidos e, também, a respeitar as regras do gênero estudado. Tudo o que é aprendido nos módulos é registrado em uma lista de constatações, de lembretes ou glossário.

Após a *apresentação da situação*, a *produção inicial* e os *módulos*, chega-se à *Produção final*. É o momento no qual o aluno coloca em prática todo o conhecimento adquirido separadamente nos módulos. É também o momento de o professor realizar uma avaliação somativa.

Ao pensarmos em sequência didática, normalmente, nos referimos ao modelo acima, proposto pelo grupo de Genebra para o trabalho escolar com gêneros textuais, mas “(...) qualquer conjunto de atividades de sala de aula, organizado para alcançar determinado objetivo de aprendizagem, que mobilize diversas estratégias e técnicas e seja realizado em um tempo delimitado, configura uma sequência didática” (CUNHA, M., 2012, p. 120).

O modelo de SD apresentado aqui nos motivou a desenvolver a nossa própria *proposta para elaboração de tarefas* de produção escrita para o público heterogêneo, mas não a utilizamos exatamente tal como propõe o grupo de Genebra. As adaptações realizadas foram em vista do perfil da turma (bastante heterogênea) e, sobretudo, das orientações metodológicas da perspectiva acional, do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECRL).

1.3 UMA ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA ACIONAL

Adotamos, para este estudo, uma concepção de ensino-aprendizagem que pudesse dar conta de nossa investigação a respeito do ensino-aprendizagem da PE de uma turma heterogênea do ponto de vista linguístico-cultural de PLE. A que nos pareceu mais adequada para esse trabalho foi a Perspectiva Acional, proposta pelo Conselho da Europa, no QECRL.

1.3.1 O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas

O QECRL é um documento descritivo, reflexivo e adaptativo elaborado pelo Conselho da Europa publicado em 2001. Entre os muitos objetivos apresentados nele destacam-se:

1. Encorajar todos os que trabalham na área das línguas vivas, incluindo os aprendentes, a refletirem sobre questões como: O que fazemos exatamente quando falamos ou escrevemos uns aos outros? O que nos permite agir assim? O que é que precisamos saber a este respeito para tentarmos utilizar uma língua nova? Como definimos os nossos objetivos e avaliamos o nosso progresso entre a ignorância total e o domínio efetivo da língua estrangeira? Como se processa a aprendizagem da língua? Que podemos fazer para nos ajudarmos a nós próprios e aos outros a melhor aprendermos uma língua?
2. Facilitar a troca de informação entre os que trabalham nesta área e os aprendentes, de modo a que estes possam ser informados sobre o que deles se espera, em termos de aprendizagem, e como poderão ser ajudados. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 11).

Vilaça (2006, p. 3) cita ainda como objetivos do documento: “Planejamento de programas de ensino/currículos; (...) de certificações; (...) de aprendizagem; elaboração de materiais didáticos; cooperação entre sistemas educacionais; promoção de abordagens plurilíngue e pluricultural”; entre outros.

Os diversos objetivos expostos aqui não tornam o QECRL prescritivo. Ao contrário, de acordo com o Conselho da Europa trata-se de um documento flexível para que seus usuários possam utilizá-lo de diferentes maneiras: “Na verdade, espera-se que alguns leitores possam ser estimulados a usar o Quadro de modos que não tenham sido previstos” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 11).

O QECRL está organizado em nove capítulos. Para este estudo interessam-nos mais particularmente o *segundo*, que explora a orientação metodológica proposta pelo documento, a Perspectiva Acional; o *quinto*, que trata das competências que os utilizadores de uma língua precisam dominar e o *sétimo* que discute a respeito das tarefas e o seu papel no ensino.

1.3.2 A Perspectiva Acional

A expressão Perspectiva Acional (PA), que nasceu com o QECRL, levanta discussões até hoje. Um exemplo: *a perspectiva acional é ou não uma nova metodologia de ensino?*

Béacco (2010) contesta esse tipo de discussão e explica que o Conselho da Europa não teve a intenção de propor uma nova metodologia e que essa instituição considera importante, para o ensino-aprendizagem de línguas, todas as abordagens que são eficazes para atender os objetivos educativos dos alunos.

Já para Puren (2006, p. 37), “O QECRL não pretende propor uma metodologia. No entanto, uma leitura cuidadosa do documento revela uma orientação para a Perspectiva Acional”³⁰.

Como Béacco (2010), Bérard (2009) não vê uma oposição entre Abordagem Comunicativa (AC) e Perspectiva Acional; ao contrário, considera esta uma continuação daquela: “O QECRL estabelece uma continuidade com a metodologia comunicativa e funcional na medida em que a dimensão autêntica dos discursos é realçada como também a ideia de tarefas a cumprir na utilização ou na aprendizagem da língua” (BÉRARD, 2009, p. 36)³¹.

No segundo capítulo do QECRL, os autores deixam escapar sua posição:

A abordagem aqui adotada é, também de um modo muito geral, orientada para a ação, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como atores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 29).

De acordo com a noção de Perspectiva Acional, e diferentemente da prática apresentada na abordagem comunicativa, Rosen (2007, p. 23) diz que “não há mais agora uma preocupação em formar um ‘estrangeiro de passagem’ capaz de comunicar em situações previstas, e sim o desejo de ajudar um aprendente a tornar-se um usuário da língua, um ator social capaz de se integrar eficientemente em outro país”³².

Quando consideramos os alunos de uma língua como atores sociais que cumprem tarefas em determinado contexto, supomos que eles são, antes de tudo, utilizadores de uma

³⁰ « Le CECRL ne prétend pas proposer une méthodologie. Pourtant, une lecture attentive du texte révèle une nette orientation vers la perspective actionnelle ».

³¹ « Le CECR établit une continuité avec la méthodologie communicative et fonctionnelle dans la mesure où la dimension authentique des discours est mise en avant, mais également l’idée de tâches à accomplir dans l’utilisation ou dans l’apprentissage de la langue ».

³² « On ne se contente plus de former un ‘étranger de passage’ capable de communiquer dans des situations attendues, on souhaite aider un apprenant à devenir un utilisateur de la langue, un acteur social à même de s’intégrer efficacement dans un autre pays ».

língua-cultura. Assim, as tarefas que eles serão levados a cumprir não podem ser apenas linguageiras, nem limitadas ao domínio escolar, visto que, fora de sala de aula, eles são confrontados a um mundo que os espera para realizar ações em diversos contextos: cultural, esportivo, familiar etc. A escola pode trabalhar tarefas que estejam próximas à vida do estudante, pois a vida cotidiana (extraescolar) não desaparece, ou não deveria desaparecer, no momento que o aluno entra na sala de aula. Para ilustrar essa discussão propomos a figura 1.7³³.

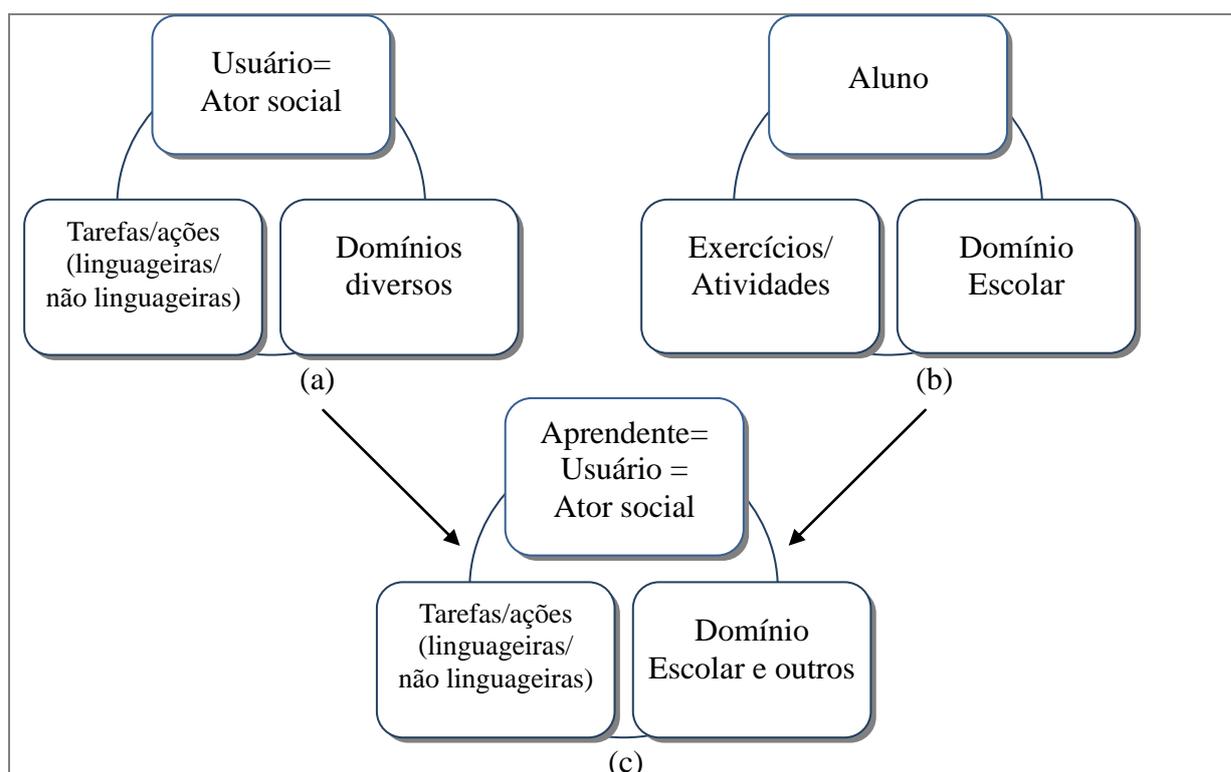


Figura 1.7. Usuário de uma língua em contexto extraescolar; b) escolar tradicional, c) escolar acional.

Em (a), o usuário de uma língua em um contexto extraescolar é um ator social, isto é, uma pessoa que realiza tarefas e que age no mundo em diversas situações. Mas quando ele chega à sala de aula (b), a vida cotidiana/social fica de fora e ele se encontra como um estudante que realiza apenas atividades escolares. No ensino-aprendizagem da produção escrita, esta situação aparece quando se vê os alunos realizando atividades do tipo perguntas/respostas ou exercícios de gramática descontextualizados. No ensino acional (c), há um diálogo entre a escola e o contexto extraescolar. Compreende-se que o indivíduo, mesmo em sala de aula, é um aprendiz/usuário/ator social que age no mundo, que executa tarefas

³³ Elaborada por Hellen Pompeu (2013).

que não são apenas escolares, mas que podem também ser relacionadas com a vida social.

Na perspectiva acional, as tarefas de produção escrita encontraram um espaço que as outras abordagens/metodologias lhe tinham negado.

1.3.3 A perspectiva acional e a produção escrita

Quando nos debruçamos sobre a história das metodologias de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, podemos observar que nem sempre foi atribuída à produção escrita uma grande importância, em relação às competências da oralidade. Mesmo na metodologia tradicional (gramática/tradução), que esteve em vigor do fim do século XVIII ao início do XX, o foco estava nas regras gramaticais e na tradução de textos literários e não na competência de produção escrita. Segundo Puren (1998), nessa metodologia as atividades de ensino eram memorizar listas de palavras, aprender regras gramaticais e fazer exercícios de tradução.

No fim do século XX, com a metodologia direta – MD, a produção escrita foi praticamente abandonada. O ensino/aprendizagem era direcionado para as competências da oralidade e o aluno deveria aprender a se expressar unicamente na língua alvo. De acordo com Puren (1998, p. 122), o ensino-aprendizagem na MD deveria ser realizado só na língua alvo “porque o objetivo era incentivar os alunos a se expressarem, sem tradução, isto é, a pensarem diretamente na língua estrangeira”³⁴.

Contrariamente à metodologia tradicional, a metodologia direta (que coexistiu com aquela no início do século XX) não aceitava a mediação por tradução nas aulas de língua estrangeira.

Priorizar as competências da oralidade também fez parte das metodologias ditas audiovisuais no século XX. Rivenc (1977, apud Puren, 1998, p. 318)³⁵ afirma que essas metodologias priorizavam “a comunicação oral, no âmbito de um conjunto de situações

³⁴ « Parce que l'objectif est d'amener l'élève à s'exprimer directement, sans traduction mentale, c'est-à-dire selon l'expression couramment utilisée, à 'penser directement dans la langue étrangère ».

³⁵ « La communication parlée, dans le cadre d'un ensemble de situations reconstituées par simulation grâce à (...) l'utilisation systématique des aides audiovisuelles: projections de bandes dessinées, associées à des dialogues enregistrés au magnétophone ».

reconstruídas por simulações com o uso sistemático de recursos audiovisuais: projeções de quadrinhos, associados aos diálogos registrados no gravador”.

De acordo com Vigner (2012), nos anos 80, com o aparecimento de abordagens comunicativas, tudo o que era relativo à escrita foi marginalizado.

Atualmente, a PE começa a encontrar seu lugar com a Perspectiva Acional. Percebeu-se que essa competência também faz parte das ações sociais que os aprendentes de línguas devem dominar e que ela deve estar na sala de aula de línguas, inclusive de PLE. Essa competência aparece sistematicamente em manuais didáticos voltados para o ensino do francês como língua estrangeira (FLE), que seguem as diretrizes do QECRL, ao lado de outras competências escritas e orais, através, sobretudo, de tarefas.

1.3.4 As tarefas acionais

O Conselho da Europa, através do QECRL, traz a noção de tarefa como sendo uma ação necessária no ensino-aprendizagem de língua. Ela é definida como “qualquer ação com uma finalidade considerada necessária pelo indivíduo para atingir um dado resultado no contexto da resolução de um problema, do cumprimento de uma obrigação ou da realização de um objetivo” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.30).

O documento ainda ressalta que as tarefas são características da vida cotidiana e podem envolver um número maior ou menor de atividades linguísticas. Para o Conselho da Europa, “As *atividades linguísticas* abrangem o exercício da própria competência comunicativa em língua num domínio específico no processamento (recepção e/ou produção)³⁶ de um ou mais textos, com vista à realização de uma tarefa” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 30).

O QECRL faz a diferença entre tarefa *pedagógica* e tarefa *pedagógica comunicativa*. A primeira é apresentada como uma atividade que ocorre mais na situação imediata de sala de

³⁶O QECRL cita, ainda, a interação, que abrange as atividades de recepção e de produção como também a atividade única de construção de um discurso comum, pois “Muitas atividades comunicativas, como a conversação e a correspondência, são *interativas*, ou seja, os participantes são, alternadamente, produtores e receptores. Noutros casos, como quando o discurso é gravado ou transmitido, ou quando os textos são expedidos ou publicados, os que produzem estão separados dos que recebem, podem não se conhecer, ou pode nem sequer ter a possibilidade de responder. Nestes casos, o acontecimento linguístico pode ser entendido como *dizer, escrever, ouvir* ou *ler* um texto. (CONSELHO DA EUROPA, p. 89).

aula. “Estas tarefas de tipo pedagógico são bastante afastadas da vida real e das necessidades dos aprendentes e visam desenvolver a competência comunicativa, baseando-se no que se sabe ou que se crê saber sobre a aprendizagem em geral e sobre as línguas em particular (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 217).

Já as tarefas pedagógicas comunicativas

(ao contrário dos exercícios que dão destaque especificamente à prática descontextualizada de formas) pretendem envolver ativamente os aprendentes numa comunicação real, são relevantes (aqui e agora no contexto formal de aprendizagem), são exigentes, mas realizáveis (com manipulação da tarefa, quando necessário) e apresentam resultados identificáveis (e possivelmente outros, menos evidentes no imediato) (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 218).

Diante do exposto, podemos inferir que os exercícios dos manuais didáticos acionais são meios para se chegar às tarefas. Estão mais diretamente ligados aos aspectos gramaticais. Aliás, segundo Cuq (2003), o termo exercício remete a um trabalho metódico, formal, sistemático etc.

Podemos comparar a ação na execução de uma tarefa com a realização de uma peça de teatro: os atores leem textos, memorizam, repetem etc.; o diretor prepara os atores etc.; os técnicos testam a luz, os cenários etc. Todos têm muitas atividades, mas a ação só se realiza verdadeiramente quando a peça é encenada. Acontece o mesmo na sala de aula: são feitos muitos exercícios e atividades, mas a finalidade é a realização da tarefa.

As tarefas podem ou não ser ligadas às ações languageiras. Bérard (2009) afirma que conduzir um carro não é uma ação languageira, mas para conhecer os códigos de trânsito ou para dialogar com o monitor de uma autoescola, por exemplo, é preciso efetuar ações languageiras.

Contrariamente ao que creem muitos professores, uma tarefa pode ou não ser realizada na escola. Ela está diretamente ligada a uma ação que pode ser real ou simulada. A simulação é uma preparação para a vida e simular tarefas em sala de aula pode facilitar a aprendizagem porque o aprendente é colocado em uma situação próxima da vida real. A respeito disso, Bérard (2009, p. 38)³⁷ afirma que “as tarefas propostas na sala de aula não são todas idênticas

³⁷« Les tâches proposées dans la classe ne sont pas toutes identiques à celles de la vie car elles n’ont pas d’enjeu réel, la plupart du temps elles sont simulées, mais leur réalisation peut donner lieu à des interactions et des

àquelas da vida porque elas não têm desafio real, na maioria das vezes são simuladas, mas sua realização pode dar lugar a interações e a trocas comparáveis com as trocas da vida real”.

Entende-se, pois, que as tarefas em um ensino acional devem ter um caráter social. Entende-se também que elas podem e devem ser colaborativas, já que, frequentemente, é isso que ocorre na vida real. Porém, muitos docentes ainda apresentam dificuldades em trabalhar em sala de aula as tarefas tais como orienta a PA. Alguns alegam falta de tempo, indisponibilidade do aluno etc. Para ajudar a sanar esses problemas a internet pode ser uma aliada, já que, com a web 2.0³⁸, é possível realizar tarefas que independem de tempo e espaço o que faz da web uma ótima ferramenta para se trabalhar em grupos.

1.3.5 As tarefas acionais em ambiente virtual de aprendizagem

A Perspectiva Acional parece constituir uma importante orientação metodológica para a realização de tarefas em ambientes virtuais, visto que ela orienta para uma ação social. Sendo assim, conversar com estrangeiros, conhecer e discutir sobre a cultura de um país, enviar e-mail solicitando informações de bolsas de estudos para organizações estrangeiras etc. podem ser tarefas realizadas em ambientes virtuais.

Muitos são os ambientes virtuais de aprendizagem que utilizam a Web 2.0 para atender os objetivos de aprendizagem dos alunos, como por exemplo, o projeto *Babelweb*³⁹, *Skype na sala de aula*⁴⁰, *Moodle*⁴¹, além da plataforma *aprendentesple* (ver capítulo III), que faz parte desta pesquisa.

Uma das possibilidades apresentadas pela Web 2.0 é a aprendizagem colaborativa que, para Carvalho (2008, p. 12), constitui mais um benefício para o estudante contemporâneo, pois “Durante gerações os alunos trabalharam, sobretudo, independentemente. Atualmente, com a Web é fácil produzir trabalho colaborativamente, uma vez que a maior parte das ferramentas da Web 2.0 permite mais do que um autor o que favorece a criação colaborativa”.

échanges comparables aux échanges réels ».

³⁸ Pollock (2010, p. 27) explica que a primeira geração da Web (entre 1990 até o início de 2000), apresentava aos usuários de internet páginas consideradas estáticas e com atualização rudimentar. Já com a Web 2.0, a partir de 2000 (considerada a segunda geração da Web), essas páginas ficaram mais dinâmicas e interativas.

³⁹ <http://www.babel-web.eu/>

⁴⁰ <https://education.skype.com/>

⁴¹ Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment. Software livre - de apoio à aprendizagem.

Compartilhando a opinião de que a web favorece o ensino colaborativo, Mattar (2011, p.19), afirma que

O potencial pedagógico das redes sociais, outra das marcas da web 2.0, é imenso. Elas possibilitam o estudo em grupo, oferecendo mecanismos para comunicação com outros usuários, como fóruns, chats, e-mails, recados ou mensagens instantâneas. Permitem também identificar pessoas com interesses similares e, assim, criar uma rede de aprendizado.

As diversas possibilidades oferecidas pela Web 2.0 têm chamado a atenção de pesquisadores do campo do ensino. Segundo Cruz (2008, p.37), com as ferramentas gratuitas e de fácil publicação da Web 2.0, como o blog, o YouTube etc., professores e alunos têm inúmeras oportunidades de promover uma aprendizagem autêntica. “Usar estas ferramentas (...) nas aulas visa o desenvolvimento de competências inerentes à disciplina e na preparação de cidadãos conscientes de uma sociedade plural e em permanente expansão”. Aliás, cabe lembrar que, seja em ambiente virtual de aprendizagem, seja de sala de aula, os aprendentes mobilizam diversas *competências*, adquiridas por eles ao longo de suas vidas, a fim de executarem tarefas acionais.

1.3.6 As competências dos utilizadores/aprendentes

Um dos eixos de reflexão apresentado pelo QECRL diz respeito às *Competências* dos utilizadores/aprendentes de uma língua. Para o Conselho da Europa (2001, p. 29), as “*Competências* são o conjunto dos conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de ações”. Elas estão divididas em *gerais* e *comunicativas*.

As *competências gerais* são aquelas a que se recorre para realizar atividades de todo tipo, incluindo as linguísticas. No documento, elas aparecem como:

- Conhecimento declarativo - *saber* (conhecimento do mundo, conhecimento sociocultural, consciência intercultural);
- Capacidades e competência de realização- *saber fazer* (capacidades práticas, capacidades interculturais);
- Competência existencial - *saber ser -saber estar* (atitudes, motivações, valores, crenças, estilos cognitivos, traços de personalidade);

- Competência de aprendizagem - *saber aprender* (consciência da língua e da comunicação, consciência e capacidades fonéticas, capacidades de estudo, capacidades heurísticas).

Já as *competências comunicativas*⁴² são aquelas que dão a possibilidade a um indivíduo de agir utilizando **especificamente** meios linguísticos. Elas são compostas pelas:

- Competência Linguística (lexical; gramatical; semântica; fonológica; ortográfica; ortoépica);
- Competência Sociolinguística (marcadores linguísticos de relações sociais, regras de delicadeza, expressões de sabedoria popular, diferenças de registro, dialetos e os sotaques);
- Competência Pragmática (discursiva e funcional).

Para este estudo, interessam-nos mais as *competências comunicativas*, sobretudo as duas últimas, a *Sociolinguística* e a *Pragmática*, que utilizamos para analisar nossos dados.

a) A competência sociolinguística

De acordo com o Conselho da Europa (2001), a competência sociolinguística está relacionada ao conhecimento e às capacidades necessárias para lidar com a dimensão social especificamente do *uso* da língua: os marcadores linguísticos de relações sociais; as regras de delicadeza; as expressões de sabedoria popular; as diferenças de registro; os dialetos e os sotaques.

➤ Os marcadores linguísticos de relações sociais

Os marcadores linguísticos de relações sociais, normalmente, são diferentes de uma língua-cultura para outra, dependendo de alguns fatores como: *o estatuto relativo dos interlocutores; a proximidade da relação; o registro do discurso, etc.* Para exemplificar esta

⁴² A fim de realizar as intenções comunicativas, os utilizadores/aprendentes mobilizam as capacidades gerais (...) e combinam-nas com uma competência comunicativa mais especificamente relacionada com a língua (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 156).

situação, apresentamos a seguir, alguns exemplos adaptados do QECRL para *uso e escolha*, em português⁴³, de:

✓ **Saudação:**

À chegada: Olá!, Bom Dia!;...

Apresentações: Como está?, Muito prazer;...

Despedidas: Adeus!, Até já!, Até logo!, (Então) Bom Dia!;...

✓ **Formas de tratamento:**

Oficial: Vossa Eminência, Vossa Excelência (+ Senhor(a) + nome de função);

Formal: O senhor, a senhora, a menina (+ forma verbal da 3ª. pessoa do singular; (o) Senhor (+ nome de família – por vezes nome próprio + 3ª. Pessoa do singular), (a) Senhora/Dona/Senhora Dona (+ nome próprio – por vezes + nome de família – + 3ª pessoa do singular); o Senhor, a Senhora – por vezes opcionais – + título acadêmico – Dr./Drª., Arqº./Arqª., Engº./Engª., Professor(a) + nome próprio + nome de família; por vezes, para homens, só nome próprio, para mulheres raramente só nome de família + 3ª. pessoa do singular; o/a Senhor/Senhora + nome de profissão ou de função – + 3ª. pessoa do singular: o Senhor deseja...; a (Senhora) Dona Teresa quer...; a (Srª.) Drª. Ana (Almeida) gostaria...; o/a Senhor(a) jornalista faria o favor...;

Informal: nome próprio (homens e mulheres) ou nome de família (homens, mulheres nas Forças Armadas, p. ex.) + 3ª. pessoa do singular; você; amigo, tu: o Paulo (você/o Silva) está a dizer-me que ...; Joana, (tu) dizes que ...;

Familiar: querido (a), pá (popular), tu, amigo(a) (por vezes irônico), etc.;

Autoritário: tu/você, por vezes + nome próprio ou de família: Tu aí!, Ferreira!;

Insultuoso: seu/sua + nome ofensivo; seu parvo (por vezes, afetivo);

✓ **Exclamações:**

Meu Deus!, Valha-me Nossa Senhora!, Raios partam isto!...

(CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 169).

➤ **As regras de delicadeza**

As regras de delicadeza, também são diferentes de uma língua-cultura para outra, o que as torna fonte de mal-entendidos. Seguem alguns exemplos adaptados do QECRL:

⁴³ Os exemplos (...) fornecidos para o português não são universalmente aplicáveis e podem ter equivalentes noutras línguas ou não (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 169).

✓ **Delicadeza positiva:**

Mostrar interesse pelo bem-estar de alguém; partilhar experiências, preocupações, ‘conversas sobre problemas’; exprimir admiração, afeto, gratidão; oferecer prendas, prometer favores, hospitalidade;

✓ **Delicadeza negativa:**

Evitar comportamentos de poder ameaçador (dogmatismos, ordens diretas, etc.); lamentar ou pedir desculpa por comportamentos de poder ameaçador (correções, contradições, proibições, etc.); utilizar formas de suavizar o discurso, etc. (*penso que...*);

✓ **Utilização apropriada de:**

Obrigado (a), por favor, desculpe, com licença, etc.;

✓ **Falta de educação:**

Transgressão deliberada de regras de delicadeza: brusquidão, franqueza excessiva; expressão de desprezo, de desinteresse; reclamação e reprimenda; cólera evidente, impaciência; afirmação de superioridade.

(CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 170),

➤ As expressões de sabedoria popular

É um conhecimento da sabedoria popular que pode ser observado em uma determinada língua. São expressões fixas típicas que contribuem para a cultura popular. Como nos exemplos, abaixo, adaptados do QECRL:

✓ **Provérbios:** *Mais vale um pássaro na mão que dois voando;...*

✓ **Expressões idiomáticas:** *Pôr as barbas de molho;...*

✓ **Expressões familiares:** *Daqui até lá; vou ali e já venho;...*

✓ **Expressões de crenças como ditos sobre:** Tempo: *Em Abril, águas mil;...*
Lugares-comuns: *Cada um é como é;...*
Valores: *Cesteiro que faz um cesto faz um cento;...*

✓ **Slogans etc.** As frases em cartazes afixados em locais de trabalho;...

(CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 171).

➤ As diferenças de registro

Para o QECRL o conceito de ‘registro’ tem relação com as “diferenças sistemáticas entre variedades linguísticas utilizadas em contextos diferentes” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 171). O documento exemplifica como diferenças de registro o:

- | | |
|-------------------|--|
| ✓ Oficial: | <i>Está aberta a sessão. Tem a palavra Sua Excelência o senhor Presidente;</i> |
| ✓ Formal: | <i>Podemos retomar a ordem dos trabalhos, por favor?;</i> |
| ✓ Neutral: | <i>Podemos começar?;</i> |
| ✓ Informal | <i>Bom, que tal começarmos?;</i> |
| ✓ Familiar | <i>Vamos começar!;</i> |
| ✓ Íntimo | <i>Querido, vamos?.</i> |

(CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 171),

➤ Os dialetos e os sotaques

Segundo o QECRL a competência sociolinguística inclui também a capacidade de reconhecer: classe social; origem regional; origem nacional; grupo étnico; grupo profissional. Esses marcadores incluem:

- | | |
|----------------------------------|---|
| ✓ O léxico: | Madeirense – <i>semilha</i> por <i>batata</i> ; |
| ✓ A gramática: | Português do Brasil – <i>Eu lhe vi</i> por <i>eu vi-o</i> ; |
| ✓ A fonologia: | Em Lisboa – <i>espalho</i> por <i>espelho</i> ; |
| ✓ Características vocais: | Ritmo, volume, etc.; |
| ✓ Paralinguística : | Linguagem corporal etc. |

(CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 172),

b) A competência pragmática

No QECRL as competências *pragmáticas* estão divididas em: competência discursiva (como são organizadas, estruturadas e adaptadas as mensagens) e competência funcional (como as mensagens são utilizadas para a realização de funções comunicativas).

➤ A competência discursiva

Trata-se da capacidade de organizar as frases coerentes em termos de tópico/foco; informação dada/informação nova; sequência natural; capacidade para estruturar e gerir o discurso em termos de: organização temática; coesão e coerência; ordenação lógica; estilo e registro; eficácia retórica.

Esta competência tem relação com *principio de cooperación*⁴⁴ e com *Arquitectura do texto*. Este último está mais diretamente ligado a esta pesquisa visto que trata de convenções de organização de texto em determinadas línguas-culturas.

O QECRL apresenta como exemplos a serem observados na *Arquitectura do texto*: o modo como a informação é estruturada na realização de várias macrofunções (descrição, narração, exposição); – o modo como são contados pequenos episódios, histórias, anedotas, etc.; – o modo como é construída uma argumentação (num debate, no tribunal, etc.); – o modo como os textos escritos (composições, cartas formais, etc.) são dispostos na página, são organizados em parágrafos e são sequenciados (CONSELHO DA EUROPA, 2001).

➤ A competência funcional

Tem relação com o uso do discurso falado e dos textos escritos. Não tem somente a ver com formas linguísticas, mas com a interação. “Os interlocutores estão envolvidos numa interação na qual cada iniciativa conduz a uma resposta que permite que ela prossiga, de acordo com a sua finalidade, através de uma sucessão de etapas” (CONSELHO DA EUROPA, 2001 p. 178).

Ao desenvolvermos no aluno as habilidades produção escrita, estamos querendo familiarizá-lo com a língua em uso. Por isso, durante nossas aulas no curso de PLE, as competências comunicativas, sobretudo a sociolinguística, foram trabalhadas. Os conhecimentos dos alunos em relação aos marcadores linguísticos de relações sociais, regras de polidez, entre outros, no uso do português, foram sistematicamente observados nos textos escritos dos aprendentes, na preparação para o exame Celpe-Bras.

⁴⁴ “Dê a sua contribuição à medida que lhe for sendo pedida, no nível em que ocorre, pela finalidade ou sentido da troca conversacional em que está envolvido, observando as seguintes máximas: – qualidade (tente que a sua contribuição seja verdadeira); – quantidade (torne a sua contribuição tão informativa quanto necessário, mas não mais que isso); – relevância (não diga o que não for relevante); – modo (seja breve e organizado, evite a falta de clareza e a ambiguidade)” (GRICE 1975, apud, CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 175).

1.4 UM EXAME DE PROFICIÊNCIA QUE IMPLICA AÇÃO LINGUAGEIRA: O Celpe-Bras

Um exame de proficiência que compreende o examinando como usuário/ator social de uma língua avalia competências que sejam direcionadas para ações necessárias ao uso da língua alvo. É o que caracteriza o exame Celpe-Bras que apresentaremos a seguir.

1.4.1 O exame

Diferentemente dos exames tradicionais, de base gramatical ou estruturalista, o Celpe-Bras não busca “aferir conhecimentos *a respeito da língua*, por meio de questões sobre a gramática e o vocabulário, mas a *capacidade de uso dessa língua*” (BRASIL, 2013b, p. 04). Tal capacidade é observada por meio de *tarefas*, característica fundamental do exame.

Para os conceptores do Celpe-Bras, uma tarefa é “um convite para interagir no mundo usando a linguagem com um propósito social” (BRASIL, 2013b, p. 5), que envolve, basicamente, uma *ação*, com um *propósito* e *interlocutores*.

Um exemplo de tarefa de PE, apresentada no manual do candidato do exame, é “Ler uma coluna de aconselhamento de uma revista (*ação*) para escrever uma carta (*ação*) à seção ‘Cartas do Leitor’ dessa revista (*interlocutor*), opinando sobre as respostas do colunista aos leitores (*propósito*)” (BRASIL, 2013b, p. 5). Esse tipo de tarefa foi comumente realizada durante as aulas de PE com os alunos PEC-G no curso de PLE deste estudo.

A concepção de *ação* adotada pelo Celpe-Bras, na definição do conceito de tarefa, aproxima o exame das orientações do QECRL. De acordo com Puren (2012), os autores deste documento levam em conta a noção de *ação* não só para definir perspectiva acional, mas também outros termos, por exemplo,

Competências são o conjunto dos conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de **ações**. (...) *Estratégia* é qualquer linha de **ação** organizada, regulada e com uma finalidade determinada pelo indivíduo para a realização de uma tarefa que ele escolhe ou com a qual se vê confrontado. (...) *Uma tarefa* é definida como qualquer **ação**⁴⁵ com uma finalidade considerada necessária pelo indivíduo para atingir um dado resultado (...) (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.30)

Como vimos, o ISD também relaciona a noção de *ação* à linguagem. De acordo com Bronckart (1999), as condutas verbais são *ações* de linguagem que se concretizam em textos.

Outra característica interessante do exame é que, assim como a Perspectiva Acional, ele não trata separadamente as habilidades⁴⁶ (CO/E; PO/E; IO/E) na realização de uma tarefa, mas as considera de forma integrada, pois é dessa maneira que ocorre em situações reais de comunicação “(...), por exemplo, quando falamos ao telefone, também ouvimos e podemos precisar anotar um recado” (BRASIL, 2013b, p. 5). Em “Muitas situações, senão a maioria, envolvem uma mistura de tipos de atividades. Numa aula de língua na escola, por exemplo, pode ser exigido a um aprendente que preste atenção à exposição do professor, que leia um livro de textos, (...)” (CONSELHO DA EUROPA, P. 90). É dessa forma, pensando em tarefas que estejam relacionadas com a vida social extraescolar dos alunos do PEC-G, que os preparamos para a realização da *prova escrita* do exame Celpe-Bras.

1.4.2 Critérios de avaliação na prova escrita

Como já foi explicado na introdução deste trabalho, o exame Celpe-Bras é constituído de duas etapas: a *Prova Escrita* e a *Prova Oral*.

Em relação à prova escrita, que interessa mais particularmente a este estudo, ela é composta de quatro tarefas: duas de compreensão oral que culminam em duas produções escritas; e duas de leitura que culminam em mais duas produções escritas. Nas duas primeiras, os alunos têm que assistir a um vídeo e ouvir um áudio e, em seguida, devem produzir dois textos relativos aos assuntos apresentados. Nas duas últimas tarefas os alunos têm que ler dois textos e, em seguida, realizar duas produções escritas. Ou seja, em uma prova escrita é

⁴⁵Grifos nossos.

⁴⁶ No manual do examinando do CELPE-Bras são apresentadas apenas quatro competências (habilidades): Compreensão Oral/Escreta, Produção Oral/Escreta. No entanto, compreendemos que um exame de natureza comunicativa contempla, necessariamente, a Interação Oral/Escreta.

solicitado que o aluno produza quatro textos de até quatro diferentes gêneros textuais da modalidade escrita da língua portuguesa.

Na correção da prova escrita os avaliadores do exame Celpe-Bras se baseiam em uma grade de avaliação. “Embora os critérios gerais expressos na grade sejam comuns a todas as tarefas, a grade de avaliação de cada tarefa apresenta parâmetros desenvolvidos especificamente com base nas características da tarefa e em uma amostra de textos produzidos pelos examinandos” (BRASIL, 2013a, p.08). Ver em anexo C (p.159) uma grade original de correção do exame Celpe-Bras 2006-1.

Os parâmetros para avaliação dos examinandos consistem em três aspectos básicos: *Adequação ao contexto*, *Adequação discursiva* e *Adequação linguística*, sendo que, de acordo com os examinadores, o primeiro é o mais importante.

Quando se considera proficiência como uso adequado da linguagem para praticar ações, o essencial para a avaliação da produção textual oral ou escrita é o aspecto comunicativo, isto é, a *adequação ao contexto*. Isso quer dizer que, mesmo que apresente coesão e adequação linguística, a produção será julgada como inadequada se não cumprir o que foi solicitado na tarefa (BRASIL, 2013b, p.07).

A proficiência consiste no uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo. Nesse sentido, “a prática da linguagem tem de levar em conta o *contexto*, o *propósito* e o(s) *interlocutor(es)* envolvido(s) na interação com o texto” (BRASIL, 2013b, p. 05).

Tabela 1.2 Critérios de avaliação de produção escrita (adaptado do manual do examinando – Celpe-Bras 2013).

<i>Adequação ao contexto</i>	Cumprimento do propósito de compreensão e de produção, levando em conta o gênero discursivo e o interlocutor.
<i>Adequação discursiva</i>	Coesão e coerência.
<i>Adequação linguística</i>	Uso adequado de vocabulário e de estruturas gramaticais.

(BRASIL, 2013b, p. 7)

Após a aplicação do exame, são conferidos aos examinandos, dependendo do desempenho de cada um, certificados dos seguintes níveis: *Intermediário*, *Intermediário Superior*, *Avançado* e *Avançado Superior*. Ver tabela 1.3

Tabela 1.3 Níveis de referência para certificação do exame Celpe-Bras.

Intermediário	É conferido ao examinando que evidencia um domínio operacional parcial da língua portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos orais e escritos sobre assuntos limitados, em contextos conhecidos e situações do cotidiano; trata-se de alguém que usa estruturas simples da língua e vocabulário adequado a contextos conhecidos, podendo apresentar inadequações e interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s) mais frequentes em situações desconhecidas.
Intermediário Superior	É conferido ao examinando que preenche as características descritas no nível Intermediário. Entretanto, as inadequações e as interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s) na pronúncia e na escrita devem ser menos frequentes do que naquele nível.
Avançado	É conferido ao examinando que evidencia domínio operacional amplo da língua portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos orais e escritos, de forma fluente, sobre assuntos variados em contextos conhecidos e desconhecidos. Trata-se de alguém, portanto, que usa estruturas complexas da língua e vocabulário adequado, podendo apresentar inadequações ocasionais na comunicação, especialmente em contextos desconhecidos. O examinando que obtém este certificado tem condições de interagir com desenvoltura nas mais variadas situações que exigem domínio da língua-alvo.
Avançado Superior	É conferido ao examinando que preenche todos os requisitos do nível Avançado; porém, as inadequações na produção escrita e oral devem ser menos frequentes do que naquele nível.

(BRASIL, 2013b, p. 6)

Consideramos que o Celpe-Bras está de acordo tanto com as orientações metodológicas da Perspectiva Acional – no sentido que, entre outras, avalia o usuário em contextos de uso da língua através de tarefas significativas – isso é importante para quanto com o ISD – na medida em que considera a linguagem como ação conjunta, o que também nos remete aos gêneros textuais. Além disso, o exame considera língua e cultura como indissociáveis, fato extremamente relevante em relações interculturais como as que buscamos analisar na turma de PLE, objeto deste estudo.

Ao longo deste capítulo refletimos a respeito da heterogeneidade linguístico-cultural, da concepção de língua-linguagem interacionista, da perspectiva acional e do exame Celpe-Bras. Procedemos agora à descrição da metodologia desta pesquisa.

CAPÍTULO II

UM MÉTODO DE PESQUISA QUE IMPLICA AÇÃO

Neste segundo capítulo apresentamos a metodologia adotada neste trabalho. Ele está dividido em três partes. A primeira trata do método de pesquisa utilizado, a *pesquisa-ação*. A segunda é referente ao contexto no qual serão descritos o *lôcus* da pesquisa e os sujeitos dela. Por fim, será apresentado o *corpus* do trabalho.

2.1 O MÉTODO DE PESQUISA-AÇÃO

De acordo com Ghedin e Franco (2008) a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa que deve originar-se de necessidades sociais reais, vinculada ao meio natural de vida. Por isso, ela comporta, entre outros, duas características básicas: a imprevisibilidade e a complexidade.

A imprevisibilidade, pois está sempre “a serviço de um objetivo e não de um cliente, a fim de tornar-se militante de uma causa, e não um serviçal de um projeto imposto” (GHEDIN; FRANCO 2008, p 232). A complexidade porque, de acordo com os autores, a oportunidade gerada por alguns acontecimentos inesperados deve indicar que o pesquisador precisa muitas vezes agir na urgência e decidir na incerteza. Foi o que aconteceu muitas vezes em nossas aulas de PLE.

No trabalho com a turma heterogênea, a *pesquisa-ação* nos possibilitou estudar os problemas da pesquisa, avaliar nossas práticas, direcionar/redirecionar o trabalho quando nos defrontamos com problemas. Ela nos permitiu vivenciar o dia a dia da sala de aula, buscando a transformação de uma realidade, de uma situação social concreta,

implicando diretamente a participação dos sujeitos envolvidos no processo atribuindo ao pesquisador os papéis de pesquisador e de participante e ainda sinalizando para a necessária emergência dialógica da consciência dos sujeitos na direção de mudança de percepção e de comportamento (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 216).

Ela também nos interessou por rejeitar noções positivistas de racionalidade, objetividade e verdade, que não servem mais de paradigma para a ciência do nosso tempo. De fato, segundo Vasconcelos (2002), a ciência contemporânea, acrescentou ao lado dos paradigmas da *simplicidade, estabilidade e objetividade* (da ciência tradicional), os de *complexidade, instabilidade e intersubjetividade*.

Esse método de pesquisa parece-nos importante para o trabalho com turmas heterogêneas de PLE, visto que a reflexão do aprendente – sobre o seu papel enquanto estudante que age no mundo – e do professor – sobre suas práticas – é fundamental para o desenvolvimento do trabalho colaborativo no ensino-aprendizagem.

2.2 O CONTEXTO

A Pesquisa-ação ocorreu em uma turma *heterogênea do ponto de vista linguístico-cultural* de aprendentes do PEC-G, inseridos no curso de Português Língua Estrangeira – PLE, da Universidade Federal do Pará – UFPA, no ano de 2012. A escolha pela turma justifica-se pelo seu perfil *heterogêneo* (foco de nossa pesquisa) e, também, por ser nela que a autora deste estudo estava imersa como professora.

2.2.1 A instituição de ensino e o curso de Português Língua Estrangeira

O artigo 2º do DECRETO presidencial Nº 7.948, de 12 de março de 2013, que dispõe sobre o PEC-G, prevê que o candidato oriundo de “país em que não haja aplicação do Celpe-Bras poderá realizá-lo no Brasil, uma única vez, após conclusão do curso de Português para Estrangeiros, preparatório para o exame Celpe-Bras, em instituições de ensino superior (IES) credenciadas”.

A Universidade Federal do Pará (UFPA) é uma das instituições de ensino superior pública credenciada para aplicar o exame Celpe-Bras. Ela mantém o projeto de extensão Português Língua Estrangeira (PLE), elaborado em 2006 na Faculdade de Línguas Estrangeiras Modernas da Universidade Federal do Pará, coordenado, inicialmente, pela Professora Cláudia Silveira e, em seguida, no período de 2008 a 2012, pelo professor Dr. José

Carlos Chaves da Cunha⁴⁷. O objetivo principal do projeto é atender, com aulas de PLE, à demanda de estudantes do PEC-G que vêm estudar no Brasil. O curso é ministrado entre os meses de março e outubro (4 horas/aula por dia – de segunda a sexta-feira), normalmente, por cinco professores/monitores. De março a julho, o trabalho é realizado principalmente com base no conjunto pedagógico Avenida Brasil. De agosto a outubro, as aulas são orientadas mais diretamente para o exame Celpe-Bras. Nesse período, três professores/monitores continuam trabalhando com o livro didático e outros dois se direcionam, um para o desenvolvimento das competências da escrita e outro para as da oral.

Especificamente, no ano de 2012 antecipamos o trabalho de PE para o mês de maio. Ao todo foram 27 aulas (aula + simulados + 1 aula vivencial⁴⁸). Os alunos tiveram ainda aulas dirigidas via internet (Ver capítulo III).

2.2.2 Os sujeitos da pesquisa

No ano de 2012 a equipe de PLE contou, inicialmente, com 19 sujeitos envolvidos: 12 aprendentes, 7 professores/monitores. Dos 12 aprendentes, 8 eram oriundos do PEC-G e 4 dos Cursos Livres de língua estrangeira da UFPA (CL)⁴⁹.

2.2.2.1 Os Aprendentes

Para facilitar o entendimento da descrição da turma heterogênea do ponto de vista linguístico-cultural de PLE, separamos aqui os aprendentes em dois grupos: a) os oriundos do PEC-G (o foco deste estudo), doravante – PLE/PEC-G; b) os oriundos do Curso Livre, doravante PLE/CL.

⁴⁷ Atualmente, o trabalho está sob a coordenação da Prof^a Dr^a Rosana Assef Faciola.

⁴⁸ Aulas vivenciais são aquelas em que o aluno é imerso em uma situação real de uso da língua, fora do ambiente escolar.

⁴⁹ Curso livre de língua estrangeira oferecido pela Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) da UFPA.

a) Os aprendentes PLE/PEC-G

No ano de 2012 foram recebidos em Belém alunos do PEC-G oriundos do *Haiti, Jamaica, Cuba, Congo e Trinidad e Tobago*. Ver tabela 2.1.

Tabela 2.1. Perfil dos Aprendentes PLE/PEC-G de 2012.

Nº	APRENDENTE PLE/PEC-G	PAÍS	IDADE	L/C 1 (língua/cultura primeira)	L/C 2 (língua/cultura segunda)	L/CE (língua/cultura estrangeira)
01	A1 (aprendente1)	RDC* 	24 anos	Lingala	Kikongo, Francês	Português
02	A2 (aprendente2)	RDC* 	19 anos	Lingala	Kikongo, Francês	Português
03	A3 (aprendente3)	Haiti 	23 anos	Crioulo Haitiano	Francês	Inglês, Português
04	A4 (aprendente4)	Jamaica 	20 anos	Inglês	-	Espanhol, Português
05	A5 (aprendente5)	Trinidad Tobago 	20 anos	Inglês	Crioulo de Trinidad	Português, Espanhol
06	A6 (aprendente6)	Cuba 	25 anos	Espanhol	-	Português
07	A7 (aprendente7)	Cuba 	20 anos	Espanhol	-	Português
08	A8 (aprendente8)	Cuba 	23 anos	Espanhol	-	Inglês, Português
8 aprendentes		5 países		4 L/C 1	3 L/C 2	3 L/C E

* República Democrática do Congo.

Os aprendentes do grupo PLE/PEC-G, que doravante serão nomeados *de A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7 e A8*, são jovens entre 19 e 25 anos que partilham o mesmo objetivo: estudar português para realizar as provas do exame Celpe-Bras.

No decorrer do curso de PLE esse grupo sofreu mudanças, pois, no meio do 2º semestre um estudante (**A8**) precisou deixar a turma por problemas de saúde. O grupo se manteve com sete aprendentes até o final do curso.

b) Os aprendentes PLE/CL

No ano de 2012 foram recebidos em Belém alunos do C/L oriundos da *Alemanha, França, Holanda e Suriname*. Ver tabela 2.2.

Tabela 2.2. Perfil dos Aprendentes PLE/CL de 2012.

Nº	APRENDENTE PLE/CL	PAÍS	IDADE	L/C 1 (língua/cultura primeira)	L/C 2 (língua/cultura segunda)	L/CE (língua/cultura estrangeira)
01	A9 (aprendente9)	França 	45 anos	Francês	-	Inglês, Português
02	A10 (aprendente10)	Holanda 	44 anos	Holandês	-	Inglês, Alemão, Português
03	A11 (aprendente11)	Alemanha 	24 anos	Alemão	-	Inglês, Português
04	A12 (aprendente12)	Suriname 	-	Holandês	Sranantongo	Inglês e Espanhol, Português
4 aprendentes		4 países		3 L/C 1	1 L/C 2	4 L/CE

Os aprendentes do grupo PLE/CL, que doravante serão nomeados de **A9**, **A10**, **A11** e **A12**, tinham interesses diversos em aprender a língua (viagem, emprego etc.) e *não* pretendiam realizar o exame Celpe-Bras.

No decorrer do curso, esse grupo também sofreu mudanças. No primeiro semestre ele era formado por três alunos (**A9**, **A10** e **A11**). No segundo semestre, estes voltaram para seus países e encerraram suas atividades no grupo. Em agosto foi integrado à turma um novo estudante (**A12**), que assistiria aulas somente até começarem as suas no curso livre, o que logo ocorreu.

Os dois grupos (PLE/CL e PLE/PEC-G) se diferenciavam, principalmente (embora não exclusivamente), por aspectos relacionados aos objetivos de aprendizagem. Provavelmente, isso fez com que, até o final da pesquisa, somente os aprendentes do grupo PEC-G permanecessem na turma, já que as aulas eram direcionadas para o exame Celpe-Bras.

2.2.2.2 Os professores/monitores

No ano de 2012 o grupo de professores/monitores de PLE foi formado por sete sujeitos. Ver tabela 2.3.

Tabela 2.3. Perfil dos professores/monitores do curso de PLE - 2012

Nº	Professor /monitor	L/CE (Língua/Cultura Estrangeira)	Experiência (como professor de PLE)	Perfil acadêmico
01	D1 (Docente1)	Francês, Inglês	2011 - 2012	Mestrando de Letras da subárea de ensino/aprendizagem, graduado em língua portuguesa, especialista em <i>Ensino/aprendizagem da língua portuguesa</i> e em <i>Língua Portuguesa – uma abordagem textual</i> , graduando em Letras/Francês.
02	D2 (Docente2)	Francês, Inglês	2008 – 2012	Mestrando de Letras da subárea de ensino/aprendizagem, graduado em língua portuguesa, graduando do curso de Letras/Francês.
03	D3 (Docente3)	Inglês, Espanhol	2008 – 2012	Mestrando de Letras da subárea de ensino/aprendizagem, graduado em língua portuguesa e língua inglesa.
04	D4 (Docente4)	Francês, Inglês, Espanhol	2011-2012	Graduando do curso de Letras/Francês.
05	D5 (Docente5)	Francês	2012	Graduando do curso de Letras/Francês.
06	D6 (Docente6)	Inglês	2012	Graduando do curso de Letras/Inglês.
07	D7 (Docente7)	Inglês e Espanhol	Final de 2012	Graduando do curso de Letras/Inglês.

Os professores/monitores do curso de PLE, que doravante serão nomeados de **D1, D2, D3, D4, D5, D6 e D7**, são todos brasileiros e estudantes da UFPA, três deles do curso de mestrado em Linguística e quatro da graduação em Letras (dois em Francês e dois em Inglês). Embora todos sejam falantes de pelo menos uma língua estrangeira, as aulas foram ministradas na língua alvo dos aprendentes, ou seja, na língua portuguesa.

Como pode ser conferido na tabela 2.3, suas experiências de ensino de PLE eram bastante diferentes. **D2 e D3** ministravam aulas há mais de 2 anos; **D1 e D4**, há 2 anos; **D5 e D6**, 1 ano; já **D7** era a sua primeira experiência com o ensino/aprendizagem de PLE.

A equipe de professores/monitores também apresentou mudanças, no decorrer do curso:

- No primeiro semestre, as aulas foram iniciadas por: **D1, D2, D3, D4 e D6** (cada docente ministrava uma aula por semana), porém, no mês de junho, os **D2 e D3** precisaram deixar o grupo e os **D1, D4 e D6** se revezavam durante os cinco dias da semana.

- No segundo semestre, um pouco antes do final do curso (no mês de setembro) tivemos mais um desfalque, o **D4** também precisou deixar a equipe e as aulas foram ministradas somente por **D1e D6**. Logo estes passaram a contar com a colaboração do **D5 e D7**.

2.2.2.3 A turma heterogênea do ponto de vista linguístico-cultural de Português língua estrangeira

Apresentamos abaixo (tabela 2.4) o perfil geral da turma heterogênea do ponto de vista linguístico-cultural de PLE de 2012.

Tabela 2.4. Perfil da turma heterogênea do ponto de vista linguístico-cultural de PLE 2012

Nº	SUJEITOS	PAÍS	L/C 1 (língua/cultura primeira)	L/C 2 (língua/cultura segunda)	L/CE (língua/cultura estrangeira)	
PLE/PEC-G	01	A1 (aprendente1)	RDC 	Lingala	Kikongo, Francês	Português
	02	A2 (aprendente2)	RDC 	Lingala	Kikongo, Francês	Português
	03	A3 (aprendente3)	Haiti 	Crioulo Haitiano	Francês	Inglês, Português
	04	A4 (aprendente4)	Jamaica 	Inglês	-	Espanhol, Português
	05	A5 (aprendente5)	Trinidad Tobago 	Inglês	Crioulo de Trinidad	Português, Espanhol
	06	A6 (aprendente6)	Cuba 	Espanhol	-	Português
	07	A7 (aprendente7)	Cuba 	Espanhol	-	Português
	08	A8 (aprendente8)	Cuba 	Espanhol	-	Inglês, Português
PLE/CL	01	A9 (aprendente9)	França 	Francês	-	Inglês, Português
	02	A10 (aprendente10)	Holanda 	Holandês	-	Inglês, Alemão, Português
	03	A11 (aprendente11)	Alemanha 	Alemão	-	Inglês, Português
	04	A12 (aprendente12)	Suriname 	Holandês	Sranantongo	Inglês e espanhol, Português
	01	D1 (Docente1)	Brasil 	Português	-	Francês, Inglês

02	D2 (Docente2)	Brasil 	Português	-	Francês, Inglês
03	D3 (Docente3)	Brasil 	Português	-	Inglês
04	D4 (Docente4)	Brasil 	Português	-	Francês, Inglês, Espanhol
05	D5 (Docente5)	Brasil 	Português	-	Francês
06	D6 (Docente6)	Brasil 	Português	-	Inglês
07	D7 (Docente7)	Brasil 	Português	-	Inglês, Espanhol
19 Sujeitos		10 Países	9 L/C 1	4 L/C 2	5L/C E

Observa-se, na tabela 2.4, que a turma foi constituída por 19 sujeitos participantes, oriundos de 10 países diferentes e falantes de diversas línguas-culturas: nove maternas; quatro segundas e cinco estrangeiras. Essa diversidade, característica mais marcante da turma heterogênea do ponto de vista linguístico-cultural, será analisada nesta pesquisa.

Ressaltamos que apresentamos aqui o perfil geral da turma porque compreendemos que todos os sujeitos envolvidos nela influenciaram, em algum momento, e/ou de alguma maneira, o processo de ensino-aprendizagem. Porém, como já explicado, nem todos permaneceram no grupo até o final do curso. Dos 19 sujeitos, restaram 11, foram: quatro professores/monitores (**D1, D5, D6 e D7**), e sete aprendentes PLE/PEC-G (**A1, A2, A3, A4, A6, A7**).

Lembramos também que, embora consideremos importante a participação de todos os aprendentes, nesta pesquisa analisaremos somente os textos produzidos pelos alunos do PLE/PEC-G, não só por estes terem permanecido na turma, como também por serem eles os alunos que estavam se preparando para realizar o exame Celpe-Bras.

2.3 O CORPUS

O corpus deste trabalho foi constituído, sobretudo, de produções textuais de gêneros da modalidade escrita da língua portuguesa como *carta, e-mail, artigo de opinião* etc. produzidos, durante as aulas de PE do curso de PLE, pelos aprendentes do PEC-G.

2.3.1 Os instrumentos de constituição dos dados

Para obter os dados necessários para esta pesquisa, criamos e efetivamos na turma uma *proposta para elaboração de tarefas*. A partir dela, durante as aulas, os alunos desenvolveram tarefas de produção escrita, tanto em ambiente presencial de aprendizagem (sala de aula), como em ambiente virtual de aprendizagem (*aprendentesple*) (Ver Capítulo III).

A fim de garantir que nenhum material escrito pelos alunos fosse perdido e também que permanecesse com o professor/pesquisador para esta pesquisa, tomamos as providências necessárias para que:

- Nas aulas presenciais, todo o material fosse *escaneado*;
- No Site (*aprendentesple*), tivéssemos uma base de dados com todas as postagens realizadas pelos alunos.

Além disso, disponibilizamos aos aprendentes: *cadernos* (onde eles deveriam realizar algumas atividades escritas); e *pastas* (onde guardassem as atividades realizadas em folhas soltas), para que, no final do curso, esses materiais nos fossem devolvidos (Ver figura 2.1).



Figura 2.1. Material entregue aos aprendentes de 2012: a) cadernos; b) pastas.

Ressaltamos ainda que, durante as práticas de sala de aula, o professor/pesquisador manteve atualizado um diário de pesquisa que se mostrou muito útil para a realização deste trabalho.

2.3.2 A seleção dos dados

Os dados desta pesquisa foram selecionados a partir dos seguintes critérios:

- 1) A Primeira Produção Escrita da qual todos os aprendentes participaram;
- 2) A Última Produção Escrita da qual todos os aprendentes participaram;
- 3) Todas as produções escritas, que ainda não haviam sido corrigidas pelo professor⁵⁰.

Os itens 1) e 2), acima, se justificam por servirem de método de comparação entre a primeira e a última produção escrita dos alunos, permitindo assim que verificássemos *o desenvolvimento da competência de PE* dos alunos.

O item 3) serviu para investigarmos a *influência das línguas-culturas* dos alunos em seus textos escritos, para em seguida, tentarmos dimensionar *o impacto da heterogeneidade linguístico-cultural da turma* para o ensino-aprendizagem de produção escrita em PLE.

2.3.3 O Procedimento de análise dos dados

A análise incidiu sobre dois aspectos diferentes. Primeiramente, investigamos o desenvolvimento da PE dos alunos. Em seguida, verificamos a influência da(s) língua(s)-cultura(s) em seus textos (a fim de tentar dimensionar o impacto da heterogeneidade linguístico-cultural da turma no ensino/aprendizagem da PE).

No primeiro momento, usamos como método de análise a comparação entre a primeira produção escrita e a última produção escrita, baseando-nos nos critérios de avaliação propostos pelo exame Celpe-Bras, acrescentando, porém os itens em **negrito**, a seguir. Observamos:

- a) Na adequação ao contexto (Ação-gênero, Interlocutor, Propósito, **Tese, Argumentos, Proposta de intervenção**) – se o aprendente cumpriu os propósitos de leitura e escrita solicitados na tarefa.

⁵⁰ Optamos pelas produções que ainda não tinham sido corrigidas pelo professor por acreditarmos que nelas encontraríamos, com mais facilidade, a *influência das línguas-culturas* dos aprendentes em seus textos.

- b) Na adequação ao discurso (coesão e coerência) – a qualidade com que a ação foi desenvolvida. De acordo com o Celpe-Bras, a “adequação discursiva avalia se o texto tem a consistência necessária para cumprir o propósito da tarefa em questão e se as informações estão em consonância com o gênero discursivo proposto pela tarefa” (BRASIL, 2013a, P.8).
- c) Na adequação linguística – (o léxico, a gramática e **a influência das línguas-culturas**⁵¹), a frequência dos desvios linguísticos nos textos.

Justificamos o uso dos parâmetros do Celpe-Bras porque, como já foi explicado, todos os aprendentes, sujeitos desta pesquisa, realizariam esse exame ao final do curso de PLE⁵².

Para avaliar o impacto da heterogeneidade linguístico-cultural, utilizamos como base de referências os seguintes aspectos das *competências comunicativas*, propostas pelo QECRL, que o aluno de LE deve dominar:

- a) Competências sociolinguísticas: os marcadores linguísticos de relações sociais (cartas e e-mails: *vocativo, saudação, despedida, cumprimento*); o léxico; as expressões de sabedoria popular; as regras de polidez;
- b) Competências pragmáticas: a arquitetura do texto; a funcionalidade.

Os aspectos acima nos ajudaram a perceber o uso *inadequado* da língua *alvo* por alguma influência da(s) língua(s)-cultura(s) nos textos dos alunos e, assim, circunscrever melhor o impacto da heterogeneidade linguístico-cultural no ensino/aprendizagem da PE em PLE. A partir das influências das línguas-culturas encontradas, pudemos dimensionar como as diferentes línguas-culturas dos aprendentes (a heterogeneidade linguístico-cultural da turma) impactaram o ensino de maneiras diferentes.

⁵¹ No guia do examinando 2013 do Celpe-Bras, no item Adequação linguística (p.6), não aparece “influência das línguas-culturas”. Porém, nas grades de correção do exame existem “interferências da língua materna”. Sendo assim, achamos pertinente trabalhar esse item com os alunos em sala de aula.

⁵² Ressaltamos que, no item Adequação ao contexto, do exame Celpe-Bras, não há a solicitação de Tese, Argumentos e proposta de intervenção. Introduzimos esses critérios por acreditarmos que eles são necessários para o trabalho de produção escrita, tanto é que são encontrados em outros exames, como o do exame nacional do ensino médio – ENEM, por exemplo. No item Adequação linguística acrescentamos a influência da língua.

CAPÍTULO III

AS PRÁTICAS DE SALA DE AULA E A HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL DA TURMA

Neste terceiro capítulo apresentaremos a nossa *proposta para elaboração de tarefas*, que está dividida em três momentos: o que descreve a preparação para a tarefa de produção escrita; o que apresenta a realização da tarefa de produção escrita; e o que expõe o ajuste na tarefa de produção escrita em ambiente de aprendizagem virtual (*aprendentesple*).

3.1 DESCRIÇÃO DA NOSSA PROPOSTA DE ELABORAÇÃO DE TAREFAS DE PRODUÇÃO ESCRITA

Com o objetivo principal de levar os aprendentes da turma heterogênea do ponto de vista linguístico-cultural de PLE a desenvolverem a competência de produção escrita (e, assim, obterem o certificado do exame Celpe-Bras), propusemos-lhes a realização de tarefas a partir de diversos gêneros textuais da modalidade escrita da língua portuguesa, tais como: *carta do leitor, e-mail, artigo de opinião etc.*

O direcionamento do trabalho para o desenvolvimento da competência de produção escrita não significa que ignoramos as outras. Nossa proposta foi desenvolvida em três momentos que alternavam e/ou partilhavam atividades de CO (compreensão oral), CE (compreensão escrita), PO (produção oral), PE (produção escrita), IO (interação oral), e IE (interação escrita). Esses momentos são os seguintes:

- Momento 1 – preparação para a tarefa de produção escrita;
- Momento 2 – realização da tarefa de produção escrita;
- Momento 3 – ajustes na produção escrita.

3.1.1 Preparação para a tarefa de produção escrita - Momento 1

O primeiro momento desta proposta é uma preparação para a produção escrita. Ele familiariza o aluno com um determinado assunto, dando-lhe condições de discuti-lo verbalmente (oral - escrita). É o momento em que o aprendente expõe o seu ponto de vista sobre um tema discutido e conhece os dos seus colegas.

- Objetivo

Estimular a discussão oral, não só como meio de apreensão do assunto proposto em sala de aula, mas, também, como uma maneira de os discentes conhecerem uns aos outros.

- Motivação

Antes de trabalharmos a nossa *proposta de elaboração de tarefas* na turma *heterogênea*, tal como está sendo apresentada nesta subseção, outras *tarefas e/ou atividades* de produção escrita foram realizadas, porém, sem a preocupação com um trabalho prévio de preparação para a escrita. Ao realizarem essas *tarefas e/ou atividades*, inicialmente, os alunos não compreendiam bem os *assuntos* lidos nos textos de apoio utilizados durante as aulas, ou os interpretavam levando em conta somente a sua língua-cultura, apresentando, muitas vezes, pontos de vista preconceituosos sobre o Brasil e/ou outros lugares, o que é inaceitável tanto do ponto de vista social, quanto do ponto de vista pedagógico e não condiz, obviamente, com o procedimento adotado pelo Celpe-Bras. De fato, neste exame, espera-se que o examinando compreenda que “Levar em conta a cultura brasileira (...) significa (...) estar sensibilizado para outros pontos de vista sobre o mundo, considerando-se a situação da interação oral e/ou escrita” (BRASIL, 2013b, p. 5).

Observando tal situação, pensamos em elaborar tarefas que levassem em conta a heterogeneidade da turma; ou seja, atividades que, além de levarem o aluno a dominar o assunto de um determinado texto e de se expressar oralmente em sala de aula, também pudessem levá-lo a conhecer e a aceitar o outro.

Sendo assim, durante o processo de preparação da nossa proposta para elaboração de tarefas, três questões foram importantes: a) O que *não queríamos* fazer nas tarefas? b) O que *queríamos* fazer nas tarefas? c) O que *fizemos* nas tarefas?

a) O que *não queríamos* fazer nas tarefas

Não queríamos que a turma conhecesse um determinado aluno, senão pelo olhar do próprio aluno. Por isso excluimos atividades do tipo:

- *Pesquise sobre a língua-cultura do seu colega.*

Esse tipo de atividade pode incentivar a criação de *estereótipos* a respeito de um determinado grupo e provocar o *choque cultural* em sala de aula.

Mas também não queríamos sugerir atividades do tipo:

- *Fale sobre você, seu país, sua cultura etc., para que seu colega lhe conheça melhor.*

Esse tipo de atividade, muito comum em sala de aula, tanto de LE como de LM, nos pareceu superficial para um trabalho com a turma heterogênea e não permitia que o aluno expusesse e defendesse seu ponto de vista sobre um determinado assunto.

b) O que *queríamos* fazer nas tarefas

Queríamos que, além de dominar um assunto tratado na aula (para em seguida produzir textos escritos coerentes) e se expressar oralmente, o aluno também pudesse conhecer melhor seus colegas, pensamos que ele poderia conhecer o *outro*, através do *outro*. Em outras palavras: *eu mesmo, enquanto aluno, discuto a respeito da minha própria língua-cultura a partir de um determinado assunto exposto em um determinado texto.*

Acreditamos que, dessa maneira, os problemas de criação de estereótipos, categorização etc. poderiam ser mais bem trabalhados. Essa sugestão é congruente com a abordagem Intercultural discutida por Abdallah-Preteille (2003), que critica a formação intercultural baseada em estereótipos que generalizam determinados grupos.

c) O que *fizemos* nas tarefas

Optamos por levar o aluno a conhecer o *outro* de forma indireta, a partir de discussões de determinados assuntos. Temas como *Tatuagem, Educação financeira, Idosos no mercado de trabalho etc.* foram tratados em sala de aula e cada aluno relacionou esses temas com as suas próprias culturas. A ideia era, com a mesma tarefa,

- ✓ Preparar o aluno para a tarefa de produção escrita (momento 2), já que ele estava discutindo o mesmo tema dela, só que oralmente;
- ✓ Levar o aluno a conhecer o *outro*, através do *outro*, evitando estereótipos.

- Procedimento:

Disponibilizamos aos alunos 30 revistas “ISTOÉ”, entre outras, do ano de 2010 e 2011 e os expusemos a diversos textos escritos. A opção pelas revistas ocorreu por compreendermos que nelas encontraríamos textos de diversos gêneros textuais, com temas atuais e globais, o que está de acordo com a proposta do exame Celpe-Bras.

O procedimento para este Momento 1 ocorre em três etapas, como ilustrado na figura abaixo.

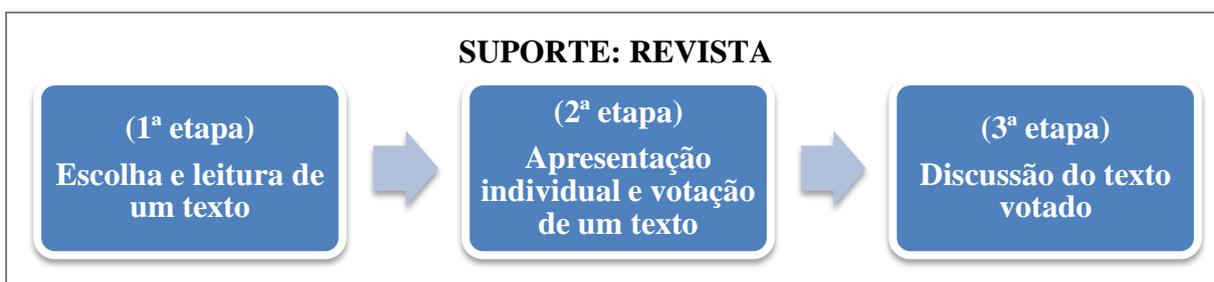


Figura 3.1. Representação do Momento 1.

A 1ª etapa é quando, em sala de aula, o aluno escolhe uma ou mais revistas para levar para casa e fazer a escolha e a leitura individual de um dos textos daquela revista, a fim de apresentá-lo, resumidamente, aos colegas na aula seguinte.

Na 2ª etapa, em sala de aula, cada aluno apresenta o seu texto para a turma e, após todas as apresentações individuais, a turma vota e escolhe o texto mais interessante para ser discutido e trabalhado na aula seguinte.

Na 3ª etapa, em casa, o aluno faz a leitura individual do texto mais votado e, em sala de aula, todos os alunos discutem o assunto do texto escolhido.

1ª etapa - Escolha e a leitura dos textos

Inicialmente, deixamos os alunos à vontade para escolherem os textos que queriam apresentar em sala de aula. Ver figura a seguir.



Figura 3.2. Aprendentes escolhendo as revistas

Como pode ser observado, os aprendentes colaboraram com o trabalho escolhendo várias revistas e as levando para ler em casa.

2ª etapa - Apresentação individual e votação dos textos

Inicialmente, somente nesta 2ª etapa conhecíamos os textos escolhidos para serem apresentados pelos alunos. Com o decorrer do trabalho, percebemos que isso não tinha sido uma boa ideia.

- Problemas que surgiram nesta 2ª etapa

Ao escolherem seus textos, alguns estudantes não apresentavam assuntos atuais e globais (item importante para a preparação do exame Celpe-Bras e, também, para a discussão em sala de aula); outros, os que mais nos preocupavam, usavam os textos para atingir os colegas⁵³. Como foi o caso dos textos escolhidos e apresentados por:

- ✓ **A8:** *Fim do mundo em 2012*

(http://www.istoe.com.br/reportagens/184613_FIM+DO+MUNDO+EM+2012)

- ✓ **A3:** *Revista publica foto inédita de Hiroshima bombardeada*

(http://www.istoe.com.br/assuntos/semana/detalhe/195957_REVISTA+PUBLICA+FOTO+INEDITA+DE+HIROSHIMA+BOMBARDEADA)

Embora o texto escolhido por **A8** apresentasse as características necessárias para o

⁵³ No início do curso surgiram problemas de relacionamento entre alguns alunos da turma, o que atrapalhava o andamento do trabalho. Esses problemas, comuns em turmas heterogêneas, não estavam ligados às atividades propostas em sala de aula, mas, provavelmente, ao fenômeno do choque-cultural.

trabalho que desejávamos realizar em sala de aula, visto que é um texto atual, global e polêmico; o aluno não tratou do assunto nele publicado, preferiu criticar religiões.

O texto apresentado por **A3**, de início, nos pareceu interessante para a aula, porém, o aluno também não se ateuve ao assunto e ainda fez uma tentativa de comparar a bomba de Hiroshima ao tabaco.

Os dois aprendentes (**A3** e **A8**) apresentavam, claramente, problemas de relacionamento. Ficou claro para a turma que o **A8** focou no tema religião (de modo geral), abandonando o texto da revista, para atingir o **A5**, que é religioso. Por outro lado, o **A3** resolveu abordar o tabaco, comparando-o com a bomba de Hiroshima, como pretexto para atingir o **A8**, que é fumante.

Esses problemas incomodaram a turma e os professores, mas também nos incentivaram a realizar mudanças em nossa proposta de elaboração de tarefas.

- Como foram equacionados os problemas que surgiram nesta 2ª etapa

Decidimos que:

- ✓ A escolha dos textos passaria a ser mediada pela professora;
- ✓ Era preciso discutir a respeito de diversidade cultural, alteridade, choque cultural etc.

Paramos, temporariamente, a apresentação das revistas e optamos por trabalhar em sala de aula o texto abaixo: *Os cegos e o elefante*. O objetivo não era ministrar uma aula de produção escrita, mas refletir a respeito do discurso veiculado no texto.

Os Cegos e o Elefante.

Certo dia, um príncipe indiano mandou chamar um grupo de cegos de nascença e os reuniu no pátio do palácio. Ao mesmo tempo, mandou trazer um elefante e o colocou diante do grupo.

Em seguida, conduzindo-os pela mão, foi levando os cegos até o elefante para que o apalpassem. Um apalpava a barriga, outro a cauda, outro a orelha, outro a tromba, outro uma das pernas. Quando todos os cegos tinham apalpado o paquiderme, o príncipe ordenou que cada um explicasse aos outros como era o elefante, então, o que tinha apalpado a barriga, disse que o elefante era como uma enorme panela.



O que tinha apalpado a cauda até os pelos da extremidade discordou e disse que o elefante se parecia mais com uma vassoura. "Nada disso", interrompeu o que tinha apalpado a orelha. "Se alguma coisa se parece é com um grande leque aberto".

O que apalpara a tromba deu uma risada e interferiu: "Vocês estão por fora. O elefante tem a forma, as ondulações e a flexibilidade de uma mangueira de água...". "Essa não", replicou o que apalpara a perna, "ele é redondo como uma grande mangueira, mas não tem nada de ondulações nem de flexibilidade, é rígido como um poste...".

Os cegos se envolveram numa discussão sem fim, cada um querendo provar que os outros estavam errados, e que o certo era o que ele dizia. Evidentemente cada um se apoiava na sua própria experiência e não conseguia entender como os demais podiam afirmar o que afirmavam.

O príncipe deixou-os falar para ver se chegavam a um acordo, mas quando percebeu que eram incapazes de aceitar que os outros podiam ter tido outras experiências, ordenou que se calassem. "O elefante é tudo isso que vocês falaram.", explicou.

"Tudo isso que cada um de vocês percebeu é só uma parte do elefante. Não devem negar o que os outros perceberam. Deveriam juntar as experiências de todos e tentar imaginar como a parte que cada um apalpou se une com as outras para formar esse todo que é o elefante."

A experiência das coisas que cada homem pode ter é sempre limitada. Por isso, a sensatez obriga a levar em conta também as experiências dos outros para se chegar a uma síntese.

A pessoa, o ser humano, apresenta muitas facetas. Existe o risco de polarizar a atenção em algumas delas, ignorando o resto. Fazendo isso, estaríamos repetindo os cegos da parábola. Cada um ficaria com uma visão unilateral e parcial.

Para obtermos uma visão o mais integral possível do que é uma pessoa, devemos reunir, numa unidade, os numerosos aspectos que podem ser observados no ser humano.

A partir da leitura do texto acima discutimos, abertamente, sobre os problemas de sala de aula. Falamos, claramente, a respeito de estereótipos, choque cultural, diversidade etc., alertando os alunos para as dificuldades que esses problemas trazem para o andamento do trabalho em sala de aula e a para a consecução dos objetivos dos aprendentes.

Contornados os problemas iniciais, as aulas prosseguiram conforme a nossa proposta. Alguns alunos apresentaram textos interessantes para a turma contribuindo, assim, com nosso trabalho.

3ª etapa - Discussão do texto mais votado

Um dos textos escolhidos para ser trabalhado pela turma em sala de aula foi *Tatuagem não tem idade*, apresentado por **A4**. Ver figura abaixo.



Figura 3.3. Aprendente apresentando um texto.

Tatuagem não tem idade

O que leva homens e mulheres a realizarem, na maturidade, o desejo de tatuar a pele

Patrícia Diguê

Executivo do ramo financeiro, Cláudio Lorenzetti, 68 anos, adiou por décadas o sonho de ter uma tatuagem por temer o preconceito principalmente no ambiente de trabalho. Este ano finalmente tomou coragem de entrar em um estúdio. Apesar das dores das agulhadas, saiu realizado com o rosto de Jesus Cristo desenhado no braço direito. “Sempre tive vontade de tê-lo aqui no meu corpo”, conta ele, atualmente consultor, que é um católico fervoroso. A esposa, Nilza, da mesma idade, não só aprovou a novidade como também aproveitou a onda e resolveu tatuar uma borboleta no pulso.



Depois de ter conseguido sair do submundo e conquistado as classes média e alta, agora a tatuagem também rompe a barreira da idade. É cada vez mais comum encontrar pessoas com mais de 60 anos nos estúdios e até famílias inteiras decorando o corpo. “Já tatuei um senhor de 80 anos”, conta Fábio Mancha, do estúdio Art Classic, de Santos, que tem percebido o aumento desse público nos últimos dois anos. “Atendo pelo menos duas pessoas por mês com idade entre 50 e 70 anos, a maioria mulheres”, comenta o tatuador.

O fato de os procedimentos terem se tornado mais confiáveis e menos dolorosos ajudou a quebrar o receio dos mais velhos, acredita o dono do Kiko Tattoo, Alexandre Rodrigues, do Rio de Janeiro. “Tatuagem não é mais uma coisa de gente maluca”, diz ele, que possui três lojas dentro de shopping centers cariocas. Esse público, porém, é mais exigente. “Eles só aderiram às tatuagens após o surgimento de equipamentos mais modernos, ambientes mais higienizados e bom atendimento”, afirma Rodrigues. Hoje, os estúdios sérios usam agulhas descartáveis, acessórios esterilizados e tintas de qualidade.

Guinadas de vida também encorajam os mais velhos a encarar a agulha. Só após se separar do marido, que não aprovava a ideia de a mulher ter uma tatuagem, a dona de casa Rosalee Macedo, 63 anos, decidiu fazer uma tattoo. A primeira, uma rosa no tornozelo, veio perto dos 50. A segunda, dois corações e as iniciais do nome no pulso, há dois meses, e a terceira, as iniciais dos quatro filhos, na semana passada. “Fica chique, me sinto mais bonita”, diz ela.

Aumentar a autoestima é a principal vantagem desse tipo de atitude, segundo a psicogeriatra Cláudia Finamore. “Uma pessoa nesta idade se sente mais livre para realizar uma vontade de longa data e isso é muito positivo”, afirma. Ela apenas alerta para que a vontade de parecer mais jovem não se torne uma obsessão. “Realizar um desejo é diferente de negar a idade”, diz. Segundo os tatuadores, não existem restrições para uma pessoa de meia-idade fazer uma tatuagem. E os cuidados logo após o procedimento são os mesmos, como a higienização com sabonete neutro, escondê-la do sol e não mergulhar no mar ou na piscina por um mês.

Foi justamente a sensação de se sentir “mais moleque” que levou o jornalista aposentado Sérgio Pisani, 70 anos, a fazer não somente uma, mas três tatuagens depois dos 60 anos. Ele tem dragões nos braços, um tubarão em uma perna e um símbolo do signo de Peixes na outra, feitos no estúdio Tattoo You, em São Paulo. “Eu achava as tatuagens feias, mas agora elas são feitas de uma forma mais limpa e são mais bonitas”, acredita.

Segundo o tatuador Sérgio Leds, da Led’s Tattoo, de São Paulo, é comum os filhos que se tatuam influenciarem os pais. “A gente atende a família toda”, diz Leds. É o caso da empresária Pinah Ayoub, 58 anos, famosa sambista dos anos 1970 que, quando era destaque da escola de samba Beija-Flor, dançou com o príncipe Charles na avenida. Há duas semanas, ela, o marido e a filha tatuaram o mesmo desenho – as iniciais dos três em símbolos romanos no braço. “Confesso que relutei um pouco, mas adorei o resultado, me sinto renovada”, diz Pinah. Nunca é tarde para realizar um desejo.

*Adaptado da Revista ISTOÉ – Edição: 2007- Disponível também na internet- Consultado em 12/07/13:
http://www.istoe.com.br/reportagens/104953_TATUAGEM+NAO+TEM+IDADE*

Ressaltamos que, após a votação e escolha do texto, diversos gêneros textuais e suportes serviram de apoio e motivação para o entendimento do assunto como, vídeos, imagens etc. Por exemplo, com a turma de 2012, antes de discutirmos o texto “Tatuagem não tem idade” foi apresentado aos alunos o vídeo TATUAGEM SEM IDADE. Disponível no mesmo site da revista.

➤ Discussão sobre o vídeo:

- ✓ *Do que trata o vídeo? As crianças podem fazer tatuagem? E os idosos? etc.*

Após a discussão sobre o vídeo, passamos para discussão mais geral a respeito de tatuagem.

➤ Discussão sobre Tatuagem:

- ✓ *Qual a sua opinião sobre tatuagem? No seu país, como a tatuagem é vista? Você faria uma tatuagem? Como sua família reagiu ou reagiria sobre sua tatuagem?*

➤ Respostas de alguns estudantes: (transcrição não literal realizada logo depois da discussão)

- ✓ **A2** – *“Faço o que eu quero, mesmo se meu pai não quer”.*
- ✓ **A3** – *“No meu país a tatuagem é relacionada com pessoas que não são boas”.*
- ✓ **A4** – *“Minha família é minha religião, eu não faria uma tatuagem”.*
- ✓ **A7** – *“As costas são minhas, eu faço a tatuagem que eu quiser”.*

No final da aula, ainda durante a discussão, três alunos nos mostraram que tinham tatuagem em seus corpos. Disseram que não haviam mostrado antes por temerem o preconceito. Foram eles: **A6** (Cuba), **A7** (Cuba) e **A9** (França).

➤ Discussão sobre o texto:

- ✓ *Do que trata o texto? Quem o escreveu? O que significa tatuagem não tem idade? etc.*

- Resultados preliminares do Momento 1:

Durante o Momento 1 adaptamos/readaptamos nossa proposta (como ocorreu com a mediação nas escolhas das revistas – 2ª etapa) diversas vezes, devido, principalmente, a problemas que emergiram da heterogeneidade linguístico-cultural da turma. Ainda assim, acreditamos que o trabalho foi positivo, visto que, de modo geral, os alunos apresentaram:

- ✓ *Autonomia* para escolher um texto;
- ✓ *Compromisso* para apresentá-lo à turma;
- ✓ *Motivação* para que seu texto fosse escolhido pela turma;
- ✓ *Esforço* para escolher um texto interessante que agradasse a todos;
- ✓ *Entendimento* do texto apresentado *etc.*

Além dos itens citados, de caráter mais geral (importantes para qualquer público), o trabalho realizado no Momento 1 possibilitou também, especificamente para o público heterogêneo, o conhecimento do outro (alteridade), pois quando um aluno apresentava seu ponto de vista sobre um determinado assunto em sala de aula, ele também revelava parte de sua cultura e quando ele ouvia o colega, também conhecia um pouco da cultura dele, pelo olhar dele e não a partir de estereótipo. Isso favoreceu na turma:

- ✓ O *respeito* pelo outro e por sua cultura,
- ✓ A quebra de *estereótipos*,
- ✓ A diminuição do *choque cultural* *etc.*

Neste Momento 1 da nossa proposta de elaboração de tarefas, que é considerado um trabalho prévio para o próximo, o da produção escrita, percebemos que a heterogeneidade linguístico-cultural da turma causou impacto considerável no desenvolvimento do trabalho, tanto que, algumas vezes, tivemos que reajustá-lo.

Passamos agora ao Momento 2.

3.1.2 Realização da tarefa de produção escrita - Momento 2

No Momento2 desta proposta, o aluno deveria produzir um texto de um gênero da modalidade escrita da língua.

Reconhecendo a infinidade dos gêneros do discurso – apontada por Bakhtin (1895/1975 -1997) –, selecionamos para as aulas de PE de PLE apenas aqueles que, nos últimos anos, ocorreram com mais frequência no exame Celpe-Bras. São eles, a *Carta do leitor* (que chamamos também de carta de opinião) e suas variantes, além de *e-mails*, *artigos de opinião*, *editoriais*, *textos de apresentação*, *textos de divulgação*, *resumos*, *avisos etc.*

Para fins de ilustração, escolhemos apresentar aqui o desenvolvimento de uma aula do gênero *Carta do Leitor*.

- Objetivo

Produzir um texto escrito do gênero *Carta do leitor*.

- Motivação

Optamos por trabalhar com tarefas por acreditarmos em um ensino que considera o aluno como um ator social que age no mundo e, também, por estarmos preparando os aprendentes para realizarem um exame de proficiência em Português, o Celpe-Bras, que tem natureza comunicativa. As tarefas colocam o aluno mais próximo de práticas sociais exercidas na vida extraescolar, dando assim sentido às aulas.

- Procedimento

Assim como o momento anterior, este, também, ocorre em três etapas:

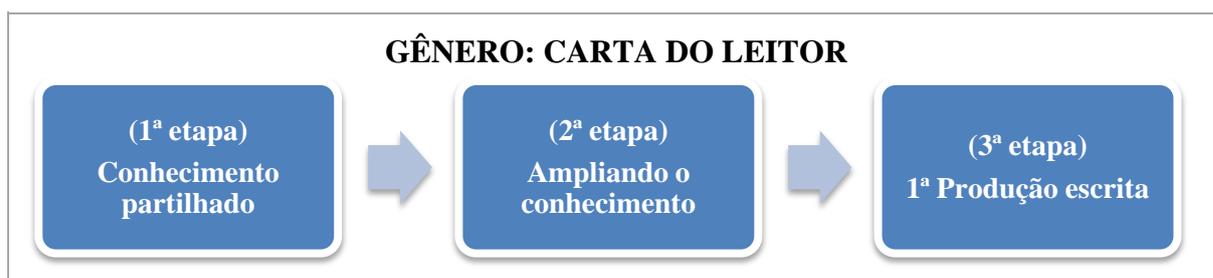


Figura 3.4. Representação do Momento 2.

A 1ª etapa é uma investigação para descobrirmos o que o aluno já conhece sobre o gênero a ser trabalhado, aqui, a *Carta do leitor*.

A 2ª etapa é o momento de apresentar para o aprendente informações novas a respeito do gênero escolhido.

A 3ª etapa é quando o estudante produz o seu primeiro texto escrito do gênero *Carta do leitor*.

1ª etapa – Verificação do conhecimento partilhado

Para essa etapa partimos das seguintes questões:

- ✓ *O que pode ser uma Carta do leitor? Normalmente, quem e por que se escreve uma Carta do leitor? Onde elas são veiculadas? Você consegue encontrar nas revistas a seção de Carta do leitor?*

Analisando as respostas a essas questões, percebemos que a maioria dos alunos apresentou dificuldades para falar a respeito do gênero em pauta. Embora eles soubessem que se tratava de um tipo de *carta* para dar opinião sobre um assunto, tiveram dificuldades em encontrar a seção nas revistas. Após esse resultado, como estava previsto, apresentar-lhes algumas informações básicas a respeito do gênero.

2ª etapa – Ampliando o conhecimento

Através de slides e discussão em sala de aula foram apresentadas, aos alunos, as seguintes informações:

- O gênero textual *Carta* apresenta diversos subgêneros, dependendo do seu domínio de circulação e do seu objetivo, como: *Carta pessoal, Carta comercial, Carta de informação, Carta de solicitação, Carta do leitor etc.* Todos esses subgêneros têm em comum os elementos paratextuais (abertura, fechamento, vocativo, data etc.).
- O subgênero *Carta do leitor* circula, normalmente, no domínio jornalístico, em jornais, revistas etc. A sua função comunicativa, assim como a de todos os tipos de cartas, é dialogar com o interlocutor. Este pode ser direto (revista, jornalista etc.) e indireto (público

em geral), quando a carta é publicada. As ações do locutor ao escrever uma Carta do Leitor são diversas, como criticar, agradecer, elogiar, opinar etc.

3ª etapa – primeira produção da Carta do leitor

Após as informações básicas sobre o gênero Carta do Leitor, retomamos o texto “Tatuagem não tem idade”, discutido no Momento 1, e propomos aos alunos a realização da tarefa 1, abaixo:

TATUAGEM NÃO TEM IDADE

Imagine que você é um leitor da revista ‘ISTOÉ’. Após ler o texto *Tatuagem não tem idade*, você resolveu enviar uma **Carta** para a revista dando a sua opinião sobre o assunto. Não se esqueça de abordar: **cuidados, preconceito, idade**.

Ver texto de apoio, adaptado, no momento 1 desta proposta ou o original em: http://www.istoe.com.br/reportagens/104953_TATUAGEM+NAO+TEM+IDADE

- Principais problemas que surgiram com a primeira produção escrita neste Momento 2

A maioria dos alunos não teve problemas em apresentar os elementos paratextuais da carta (data, vocativo etc.), nem em falar, de maneira global, a respeito do assunto. Porém, outros problemas ainda precisavam ser resolvidos, como:

- ✓ A desorganização textual;
- ✓ O abandono do interlocutor;
- ✓ A falta de argumentação.

Esses problemas podem ser observados nos textos dos alunos (Ver Capítulo IV - Análise).

- Como foram tratados os problemas que surgiram neste Momento 2:

Corrigimos a 1ª produção discutindo com os alunos os problemas encontrados em seus textos escritos e refletimos, a partir do texto “Discurso preconceituoso” (que será apresentado nesta subseção), as formas de interagir em uma *Carta de Leitor*.

a) A correção da primeira produção;

- Correção em dupla

A correção da primeira produção ocorreu em dupla para que os aprendentes pudessem se ajudar mutuamente. Optamos por formar duplas com alunos que falavam línguas-culturas diferentes, a fim de levá-los a usar somente a língua alvo na interação:

1. **A6** (Espanhol) e **A11** (Alemão)
2. **A3** (Crioulo Haitiano/Francês) e **A5** (Crioulo de Trinidad/Inglês)
3. **A7** (Espanhol) e **A2** (Lingala/Kikongo/Francês)
4. **A9** (Francês) e **A8** (Espanhol)
5. **A4** (Inglês) e **A1** (Lingala/Kikongo/Francês)

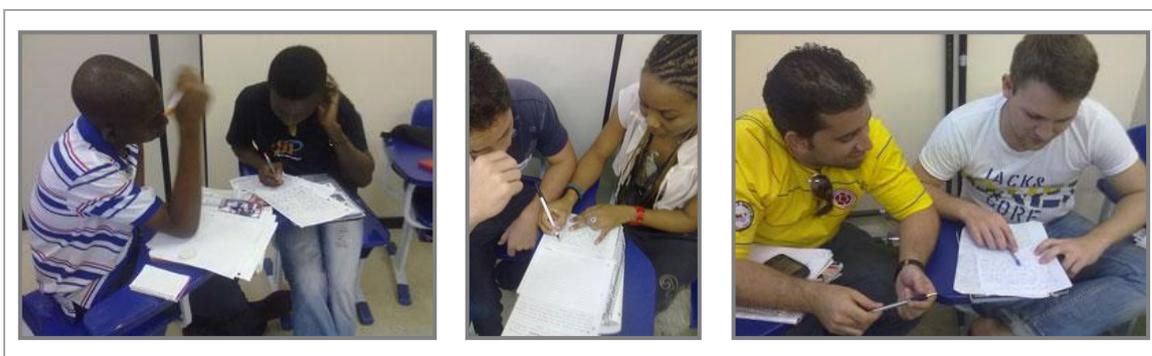


Figura 3.5. Aprendentes trabalhando em dupla.

O critério estabelecido, na correção em dupla, era observar no texto do colega se este conseguiu responder o que era pedido no enunciado da tarefa. Porém, a maioria dos alunos se deteve apenas nas correções ortográficas. Mesmo assim, consideramos o trabalho positivo, visto que os aprendentes tiveram a oportunidade de interagir mais na língua alvo, já que estavam dialogando com falantes de L/C diferentes da sua.

➤ Correção indireta

Como em uma turma heterogênea os problemas nos textos podem variar bastante de aluno para aluno, optamos, também, pela correção indireta. Apontamos nas produções escritas, de maneira indireta, os problemas linguísticos e discursivos mais frequentes para que os próprios alunos pudessem corrigi-los. Isso também permitiu que os aprendentes se responsabilizassem pela correção. Para facilitar o trabalho de todos, combinamos com a turma o uso de alguns códigos, como:

—	Corrigir (léxico, acento e/ou concordância)
III	Escrever até o final da linha
→	Escrever mais à direita da página
≡	Acrescentar (falta completar a ideia)
-----	Procurar outra palavra ou frase (evitar repetições)
↔	Reorganizar (mudar a ordem das palavras)
◇	Retirar (não contribui para o sentido do texto)
?	Reescrever, esclarecer (a ideia e/ou palavra não está clara)
:	Rever o texto (incoerência)
▽	Acrescentar (Preposição, pronome etc.)
—	Parabéns! Não abandonou o interlocutor

Ressaltamos que, apesar da correção indireta ter sido eficaz, principalmente para que o aluno se responsabilizasse também pela correção, nem todos os códigos propostos foram adotados. Talvez isso tenha ocorrido porque usamos muitos códigos o que, às vezes, pode ter confundido alguns alunos.

➤ Correção em grupo

Utilizamos ainda em nossa proposta a correção em grupo. Com a autorização dos autores, escolhemos alguns textos e, em *slide*, discutimos os pontos positivos e negativos das produções escritas. Como no exemplo a seguir:

1 - CARTA DE OPINIÃO
Tatuagem

"Imagine que você é um leitor da revista 'Veja'. Após ler o texto 'Tatuagem não tem idade', você resolveu enviar uma Carta para a revista dando a sua opinião sobre o assunto.

Grupo: **Ari/Aama/Nilton**

O grupo cumpriu a tarefa respondendo corretamente o comando da questão. Porém precisa:

- Observar a conexão para que o texto fique mais claro.
- melhorar os argumentos.
- Completar alguns parágrafos.

Belém, 22 de Maio de 2012.

→ Cara Senhora Adrícia Dique,

Eu li seu artigo intitulado "Tatuagem não tem idade", publicado em 13 de Outubro de 2010 na revista ISTOE, e quero dar a minha opinião ~~para a senhora~~ sobre o assunto.

Acredito que depois que as pessoas lerem o seu texto, elas vão mudar os conceitos que têm sobre as tatuagens. ^{pois,} seu artigo demonstra que temos que esquecer os preconceitos. Quando a senhora fala que cada vez é maior a quantidade de pessoas com idades avançadas ~~as~~ que fazem uma tatuagem, a senhora está reforçando que a tatuagem não tem idade. ^{Por isso,} preconceito em relação a idade, e outros tantos, nós temos que tirar fora da sociedade, pois não podemos permitir que ~~o assunto~~ seja dominado por esses preconceitos.

^{Achei} muito importante também ^{a senhora} falar dos cuidados que tem que ter uma pessoa depois de fazer uma tatuagem no corpo, acho que é muito bom porque assim as pessoas ficam mais tranquilas e informadas sobre o assunto, como por exemplo, o cuidado que não permite complicações. Um dos cuidados ^{em não se tomar} que ~~o~~ ^{que} ~~um~~ ^{que} pode bater o Sol pelo menos por 15 dias.

Só falta dizer ~~para a senhora~~ Espero que o seu trabalho seja sempre assim, tão bom, e que aborde tópicos importantes que são os temas de maior interesse das pessoas.

Parabéns pelo seu artigo, eu adorei.

Atenciosamente

XX

Introdução bem contextualizada.

Opin/Argum

Opin/Argum

Conclui, despede-se e assina

A correção anterior levou o grupo a participar dando opiniões e observando os pontos positivos do texto do colega.

b) O documento autêntico “Discurso preconceituoso”

Após as correções foi apresentado aos alunos o texto “Discurso preconceituoso”, abaixo, como modelo de documento autêntico: *Carta do leitor*.

CARTAS ← Seção

Discurso preconceituoso ← Título

Sou professora de Linguística da Universidade Estadual da Paraíba e, antes de lecionar no ensino superior, tive a grata satisfação de ensinar nos níveis fundamental e médio. Gostaria de demonstrar minha insatisfação com o ponto de vista assumido pelo prof. Sérgio Simka em seu texto intitulado “**Refletir, (re)agir e evoluir**” (edição 14). Acredito que a perspectiva adotada pelo autor se disfarça de um discurso voltado para a reflexão e para a (r)evolução, mas na realidade se mostra preconceituosa e prescritivista.

A maneira como o prof. Simka sugere que os textos sejam trabalhados em nada contribui para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos sobre a língua e seus usos nas diversas situações de interação social. Muito me espanta que um professor tão bem preparado caia nas armadilhas do preconceito linguístico justamente quando discute propostas de renovação no ensino de língua portuguesa. E mais ainda me espanta que uma revista dedicada à língua perpetue esse preconceito ao divulgá-lo em suas páginas para todo o país.

Danielly Vieira Inô Espíndula ← Assinatura da autora/locutora

Apresentação da autora/locutora

Motivo da Carta
Contextualização (Interlocutor 1 Prof. Sérgio Simka, título , edição da revista)

Opinião crítica da autora/locutora sobre o posicionamento do professor Sérgio Simka.

Opinião crítica da autora/locutora sobre o posicionamento da revista.

O texto *Discurso preconceituoso*, de Danielly Espíndula, foi selecionado como modelo de *Carta do leitor* por apresentar, de maneira bem explícita, o posicionamento crítico da autora em relação ao discurso do professor Sérgio Simka no texto “Refletir, (re)agir e evoluir”⁵⁴, publicado na mesma revista. Porém, esclarecemos aos alunos que nem sempre uma *Carta do leitor* tem a função de fazer crítica negativa.

Levamos os alunos a observarem os elementos estruturais e discursivos da *Carta* modelo:

1. Elementos estruturais:

- Em uma revista, a seção *Cartas* normalmente vem nomeada? *Nem sempre.*
- O texto modelo parece com uma *Carta*? *Ao se escrever uma Carta à revista, jornais etc. deve-se manter os elementos para-textuais do gênero, porém, ao ser publicada, ela certamente sofrerá modificações.*
- *Carta* tem título? *Ao ser publicada com título, normalmente, este é escolhido pela revista, já que não faz parte do gênero Carta.*
- Etc.

2. Elementos discursivos:

- Como a autora começa a *Carta* e por quê? *Ela começa se apresentando. Isso pode dar credibilidade ao seu texto, visto que ela conhece o assunto por ser professora.*
- Qual o propósito da *Carta*? *Demonstrar a insatisfação com um texto de outro professor, Sérgio Simka.*
- Porque a autora contextualiza o texto? *Para situar o leitor/interlocutor.*
- Quem podem ser os interlocutores/receptores? *Podemos dizer que temos dois tipos de interlocutores/receptores: os diretos (o professor Sérgio Simka, a revista e os editores) e os indiretos (o público em geral).*

⁵⁴ Em 2012 não tínhamos o texto do professor Sérgio Simka da edição 14 que é criticado pela professora Danielly Espíndula (autora da *Carta* modelo) para verificarmos se a crítica dela era pertinente. Enviamos um e-mail para a revista solicitando a edição, mas a editora não respondeu. Fizemos também contato com a professora Danielly Espíndula solicitando a edição 14 e, após o exame Celpe-Bras, enfim, ela nos enviou o texto escrito pelo prof. Sérgio Simka, junto com a carta original enviada por ela à revista. Não foi mais possível usar o material com a turma de 2012, mas certamente ele nos ajudará muito nas aulas sobre o gênero *Carta do Leitor* com as próximas turmas de PLE.

- Qual a crítica da autora? *Para ela, disfarçado de um discurso reflexivo, o professor Sérgio Simka, na verdade, apresenta um discurso preconceituoso.*
- Quais termos ou palavras, escolhidos pela autora, demonstram a sua insatisfação? *Acredito que a perspectiva adotada pelo autor se disfarça de um discurso voltado para a reflexão e para (r)evolução, mas na verdade se mostra preconceituosa e prescritiva. A maneira como o prof. Sérgio Simka sugere que os textos sejam trabalhados em nada contribui para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos sobre a língua e seus usos nas diversas situações de interação social. Muito me espanta que um professor tão bem preparado caia nas armadilhas do preconceito linguístico(...)*
- Como a autora apresenta sua crítica à revista? (...) *e mais ainda me espanta que uma revista dedicada à língua perpetue esse preconceito ao divulgá-lo em suas páginas para todo o país.*

Após a correção da primeira produção escrita e o trabalho com o documento autêntico, o aluno deveria ter sido convidado a realizar a segunda produção/reescrita e em seguida postá-la no site “*aprendentesple*” (Momento 3, desta seção), a fim de receber dos colegas dicas, sugestões etc. para melhorar seu texto, porém, neste momento, a plataforma ainda não estava pronta.

- Resultados preliminares do Momento 2:

Embora esse momento tenha sido desenvolvido com sucesso, ressaltamos que teria sido mais produtivo se não tivéssemos apresentado as informações básicas do gênero *Carta do leitor* aos alunos, mas os tivéssemos levado a encontrarem essas informações nos documentos autênticos, a partir das revistas utilizadas em sala de aula. Porém, a falta de tempo nos forçou, muitas vezes, a agilizar esse tipo de procedimento.

Em relação ao impacto da heterogeneidade linguístico-cultural da turma, percebemos, neste Momento 2, um lado positivo e outro negativo. O positivo era quando os alunos trabalharam em dupla, visto que perceberam que a maioria deles só podia se comunicar em português e aceitaram bem esse fato. O negativo era quando, pela falta de um leque de recursos aos quais poderiam recorrer, os aprendentes usavam os que conheciam. Na correção dos textos escritos, percebemos a constante influência das L/C dos alunos que ora se

apresentava como um desvio linguístico ora como uma inadequação de uso. Essa parte será explorada no capítulo IV, da análise.

Ressaltamos que, a fim de corrigir com mais precisão os textos escritos dos alunos, criamos uma grade de correção, baseada na do Celpe-Bras (Ver em apêndice E. p. 154), a qual sofria pequenas modificações conforme o gênero trabalhado, como ocorre no exame.

Passamos agora para o Momento 3.

3.1.3 O ajuste na produção escrita - Momento 3

No terceiro momento desta proposta o aluno é convidado a fazer ajustes necessários na sua produção escrita, em um ambiente virtual de aprendizagem (www.aprendentesple.com.br).

- Objetivos

Melhorar a produção escrita do aluno e estimular o trabalho em grupo.

- Motivação

Partindo do pressuposto de que a internet pode ser um elemento facilitador/mediador no ensino/aprendizagem de línguas, decidimos criar a plataforma virtual *aprendentesple*⁵⁵. Ela foi idealizada pela pesquisadora deste estudo e programada por um doutorando em Engenharia elétrica⁵⁶. O objetivo é favorecer o desenvolvimento da Competência de PE dos alunos e levá-los a participarem mais ativamente do processo de ensino/aprendizagem.

Na plataforma virtual, os alunos têm a oportunidade de melhorar seus textos iniciados em sala de aula e de ajudar os colegas com dificuldades de escrita, visto que os aprendentes não apenas postam seus textos como também discutem suas produções e a dos colegas. Isso facilita tanto a interação professor/aprendente, quanto aprendente/aprendente. Na realidade, todos os envolvidos passam a ter mais responsabilidades no processo de ensino/aprendizagem.

⁵⁵ Mais informações no artigo - *APRENDENTESPLE: Plataforma virtual no ensino-aprendizagem da produção escrita em português língua estrangeira – PLE* (POMPEU & SOUSA, 2013).

⁵⁶ Washington Sousa.

A plataforma virtual permitiu que as tarefas fossem realizadas com mais frequência pelos aprendentes e corrigidas mais rapidamente pelo professor.

Antes da criação da plataforma, os alunos só produziam textos escritos uma vez por semana nas aulas de PE e só recebiam os resultados dos trabalhos na semana seguinte (após a correção do professor). O trabalho era lento, o que deixava alunos e professores inquietos. Com o ambiente virtual de aprendizagem colaborativa, o espaço e o tempo deixaram de ser um problema. O aprendente passou a produzir, comentar, corrigir, alterar e refazer seus textos a qualquer momento e em qualquer lugar.

- Procedimento:

O trabalho na plataforma ocorre em etapas e de forma colaborativa, quando todos se responsabilizam pela aprendizagem.

- ✓ Etapa 1: Postagem do texto produzido;
- ✓ Etapa 2: Comentários dos aprendentes a respeito dos textos;
- ✓ Etapa 3: Correção e alteração dos textos pelo aprendente/autor;
- ✓ Etapa 4: Observação e correção da tarefa pelo professor (solicitada pelo aprendente);
- ✓ Etapa 5: Alteração final do texto (pelo aprendente).

- Os acessos

Durante as aulas em ambiente virtual os aprendentes se mostraram colaborativos e os acessos à plataforma foram constantes. Como pode ser observado na figura 3.6.

<u>Título</u>	<u>Data de criação</u>	<u>Autor</u>	<u>Acessos</u>
AUDIODESCRIÇÃO JÁ DISPONÍVEL	01 Outubro 2012	Escrito por [REDACTED]	13
Deficientes visuais, agora com maior acessibilidade aos desfiles.	29 Setembro 2012	Escrito por Aprendiz [REDACTED]	40
Boletim Informativo	01 Outubro 2012	Escrito por Aprendiz [REDACTED]	13
"Pensando em todos" AP2	27 Setembro 2012	Escrito por [REDACTED]	44
Boletim Informativo CPPDV	26 Setembro 2012	Escrito por [REDACTED]	60
"Mas inclusão no carnaval do Rio"	27 Setembro 2012	Escrito por [REDACTED]	50
carnaval da inclusão	28 Setembro 2012	Escrito por [REDACTED]	14

Figura 3.6. Controle de acessos de uma tarefa. Fonte <http://www.aprendentesple.com.br/>.

A plataforma *aprendentesple* entrou no ar no dia 26 de setembro de 2012. Quatro dias depois, um dos textos já tinha sido consultado 60 vezes⁵⁷ (figura 3.6), o que confirma a motivação, a participação e a colaboração dos alunos no ambiente virtual.

Os constantes acessos dos alunos à plataforma ocasionaram frequentes intervenções nos textos postados pelos aprendentes.

- As intervenções

Durante o curso, os alunos tinham a oportunidade de comentar, na plataforma, os textos dos colegas, a fim de ajudá-los a melhorarem suas produções, como pode ser observado na figura 3.7, em um comentário do **A3** ao **A1**.

⁵⁷ Somente os sete aprendentes da turma, o professor e o orientador do projeto tinham acesso à plataforma.

Comentários ↕

 [Redacted] 02-10-2012 05:05

Olá Aprendizante 1! tudo beleza! Seu texto é bom , mais vamos fazer alguns correções. Primeiro; ortográficos e segundo; estruturação:

Ortográficos

- 1- Não tem P no Audiodescrição*
- 2- Boletim* informativo, é "m" não "n"
- 3- Seria melhor se você escreve " este ano novo"
- 4- Deficientes visuais é a doença, Você deve especificar " As pessoas com deficiencias visuais"
- 5- Importância*, Funcionários*, disponível* , O que você queria dizer " além das Campeãs" , Ouvido* , Descrver* , Proprias* , Descupar* (Escusar é muito francês)

Responder | Responder com citação | Citar

 [Redacted] 02-10-2012 05:05

Estruturação

- 1- Primeiro parágrafo: Você precisa reestrurá-lo. Tente de deixar mais claro a apresentação da iniciativa e você não explicou bem o que que é a audiodescrição.
- 2- Segundo parágrafo: Você tem bom argumento para explicar a importância da iniciativas, mas você precisa reorganizar esse parágrafo, cuidando com os tempos que você vai usar com os verbos.
- 3- Quarto ortógrafo: Você precisa revisar o texto para escrever bem o que é necessário para garantir o sucesso, e organizar bem suas ideias.
- 4- Cuidado com influência francesa no teu escrito.

Emfim aprendizante 1, eu quero que você olhe a hora que estou trabalhando com teu texto, um grande sacrificio, eu exigo um bom texto de você. Porque você tem muitas coisas para fazer. Você pode olhar meu texto e os dos otros aprendentes para saber como fazer a estruturação do teu texto.

Bom trabalho **COM RESPEITO**.

Responder | Responder com citação | Citar

↕ Atualizar lista de comentários

Figura 3.7. Comentários do A3 ao A1. Fonte <http://www.aprendentesple.com.br/>.

Na figura 3.7 percebemos que o A3 se empenhou em ajudar o colega a melhorar seu texto, dando dicas de ortografia, de construção de frases e o alertou para a interferência da língua francesa (língua segunda do A1) no seu texto escrito.

É possível observar que o A3 se mostra consciente de que o A1 estava utilizando o francês para escrever em Português e chama a atenção do colega para o fato: “*Cuidado com influência francesa no seu texto*”; “*Desculpar (Escusar é muito francês)*”. Ele o ajuda a reconhecer que a influência da língua francesa pode estar dificultando sua escrita em Português.

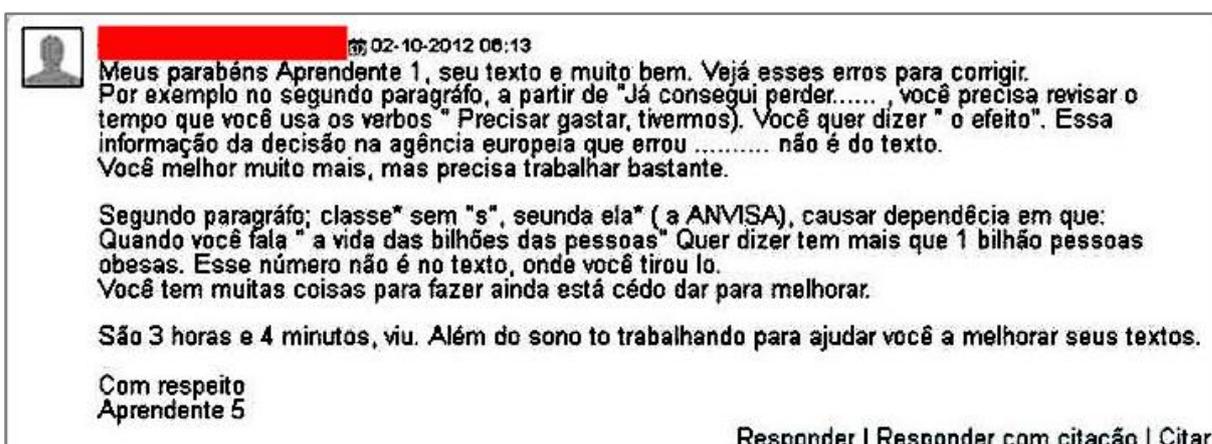
Verificamos ainda que o próprio A3 (que está interferindo no texto do colega) cometeu alguns desvios gramaticais. Porém, compreendendo que em um ensino acional o estudo da estrutura da língua não é a finalidade principal, e, também, para não desmotivar o

aluno/mediador, os desvios cometidos por ele não foram corrigidos na plataforma, mas em aula presencial sem chamar atenção diretamente para o aprendiz.

As constantes interferências nos textos, pelos aprendentes, ocasionaram melhorias na PE dos alunos.

- As melhorias

Os aprendentes tentavam melhorar seus textos após as intervenções dos colegas e da professora, como pode ser visto nas figuras 3.8 e 3.9, a seguir.



02-10-2012 06:13

Meus parabéns Aprendiz 1, seu texto é muito bom. Veja esses erros para corrigir. Por exemplo no segundo parágrafo, a partir de "Já consegui perder.....", você precisa revisar o tempo que você usa os verbos "Precisar gastar, tivermos). Você quer dizer "o efeito". Essa informação da decisão na agência europeia que errou não é do texto. Você melhor muito mais, mas precisa trabalhar bastante.

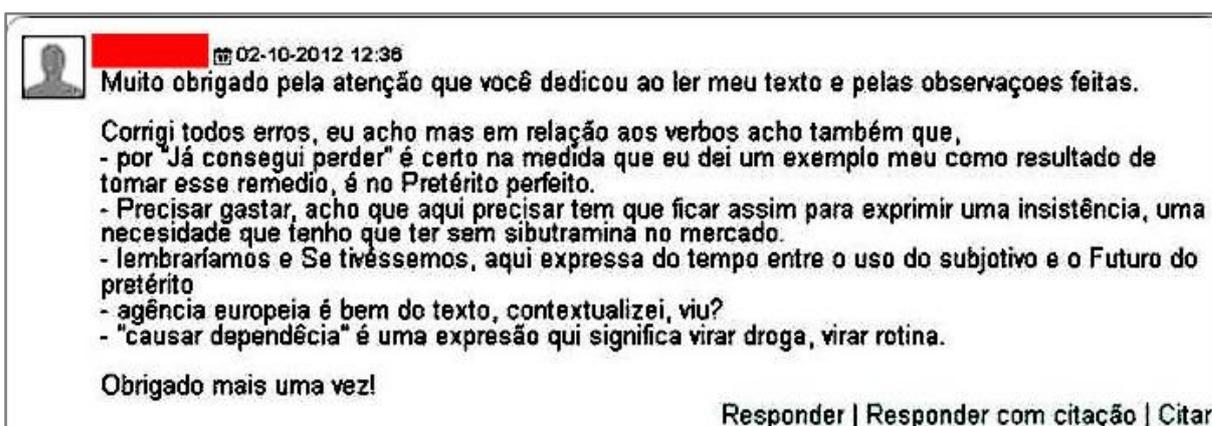
Segundo parágrafo; classe* sem "s", seunda ela* (a ANVISA), causar dependência em que: Quando você fala "a vida das bilhões das pessoas" Quer dizer tem mais que 1 bilhão pessoas obesas. Esse número não é no texto, onde você tirou lo. Você tem muitas coisas para fazer ainda está cedo dar para melhorar.

São 3 horas e 4 minutos, viu. Além do sono to trabalhando para ajudar você a melhorar seus textos.

Com respeito
Aprendente 5

Responder | Responder com citação | Citar

Figura 3.8. Comentários do A3 sobre a tarefa do A1. Fonte: www.aprendentesple.com.br/.



02-10-2012 12:36

Muito obrigado pela atenção que você dedicou ao ler meu texto e pelas observações feitas.

Corrigi todos erros, eu acho mas em relação aos verbos acho também que,

- por "Já consegui perder" é certo na medida que eu dei um exemplo meu como resultado de tomar esse remédio, é no Pretérito perfeito.
- Precisar gastar, acho que aqui precisar tem que ficar assim para exprimir uma insistência, uma necessidade que tenho que ter sem sibutramina no mercado.
- lembraríamos e Se tivéssemos, aqui expressa do tempo entre o uso do subjotivo e o Futuro do pretérito
- agência europeia é bem do texto, contextualizei, viu?
- "causar dependência" é uma expressão qui significa virar droga, virar rotina.

Obrigado mais uma vez!

Responder | Responder com citação | Citar

Figura 3.9. Resposta do A1 ao comentário do A3. Fonte: www.aprendentesple.com.br/.

Na figura 3.8 e 3.9, podemos observar as interações entre os alunos. O mediador, A3, se aproveita do seu conhecimento para agir em situação real de uso da língua. Ele colabora com a aprendizagem do colega apontando alguns desvios cometidos por este. Em contrapartida, o

A1, embora tenha discutido as observações do **A3** e defendido o seu ponto de vista, também colabora com a aprendizagem agradecendo as observações, corrigindo seu texto etc. criando, assim, um ambiente agradável e produtivo no processo de ensino/aprendizagem.

- Resultados preliminares do Momento 3:

Nesta subseção, observamos que esse trabalho colaborativo, em ambiente virtual de aprendizagem, dificilmente ocorre em ambiente de sala de aula, pois normalmente, nesse contexto, os aprendentes não têm acesso aos textos escritos pelos colegas, o tempo é curto, os alunos ficam mais temerosos em interferir no texto alheio (as vezes, por questões culturais) etc. Já na plataforma essas restrições podem desaparecer.

Ficou evidente em nosso trabalho que a tecnologia facilita a aprendizagem, pois as tarefas na internet:

- ✓ Permitem uma progressão mais rápida, visto que elas são realizadas com mais frequência pelos aprendentes e corrigidas mais rapidamente pelo professor;
- ✓ Criam um ambiente colaborativo, no qual os sujeitos participantes são responsáveis pelo processo de ensino/aprendizagem;
- ✓ Levam o aprendente a assumir novas atitudes diante da aprendizagem, refletindo sobre suas práticas de PE e seu papel social enquanto estudante;
- ✓ Provocam não somente uma boa interação entre professor/aprendente, como também entre aprendente/aprendente.

No entanto, é importante percebermos que as mídias convivem com as orientações metodológicas de ensino e que estas não são partes indissociáveis daquelas. O professor não é obrigado a trabalhar com a tecnologia em suas aulas, porém, se o fizer, deve ter consciência de que não pode prescindir de uma reflexão metodológica. A Perspectiva Acional do QECRL parece constituir uma importante orientação metodológica para a realização de tarefas em ambientes virtuais, visto que ela orienta para uma ação social.

O ensino colaborativo deve ser incentivado pelos professores, pois de acordo com um ensino acional, apresentado pelo QECRL “Os aprendentes tornam-se também mediadores, pela interpretação e tradução, entre falantes de línguas que não conseguem comunicar diretamente” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.73).

As possibilidades de ensino-aprendizagem da PE em ambiente virtual nos pareceu adequada ao público desta pesquisa, visto que o trabalho coletivo, tão almejado por nós para que o grupo pudesse interagir somente na língua alvo, ocorreu com mais facilidade via web.

3.1.4 Resumo da proposta

A nossa proposta para elaboração de tarefas pode ser resumida como na tabela 3.1.

Tabela 3.1. Resumo da proposta de sequência de trabalho para o ensino-aprendizagem da produção escrita.

MOMENTO	OBJETIVOS
MOMENTO 1 - Preparação para a PE	
Distribuição das revistas, explicação geral sobre o trabalho, escolha dos textos para leitura individual.	Fazer o aluno compreender, em linhas gerais, o processo do trabalho e sua participação.
Apresentação individual dos alunos e escolha do texto a ser trabalhado.	Instigar o aluno a ter autonomia; a compreender textos escritos e a produzir textos orais.
Discussão do texto escolhido, pela turma.	Levar o aluno a aprofundar a compreensão do texto; expor o seu ponto de vista e conhecer o do colega sobre determinado assunto.
MOMENTO 2 - Desenvolvimento da PE	
Desenvolvimento da primeira produção escrita.	Verificar o conhecimento dos alunos referentes ao gênero trabalhado.
Discussão das particularidades do gênero a ser trabalhado.	Fazer o aluno conhecer as particularidades do gênero a ser trabalhado.
Correção dos textos em sala de aula pelos alunos e pelo professor. Reescrita da 1ª produção.	Fazer o aluno participar do processo de correção. Verificar seus desvios e levá-lo a reescrever seu texto
MOMENTO 3 - Ajustes na PE	
Postagem da tarefa na plataforma <i>aprendentesple</i> e realizar os devidos ajustes.	Fazer o aluno se autoavaliar, autorregular e colaborar com a aprendizagem do colega.

Durante o processo de PE, nem todos os textos dos alunos passaram pelo Momento3, visto que, o site (aprendentesple) só entrou no ar no dia 26 de setembro de 2012. Acreditamos que, caso o site estivesse disponível para a turma desde o início do curso, o desenvolvimento da PE ocorreria ainda mais rapidamente.

Após a descrição detalhada da nossa *proposta para elaboração de tarefas*, passamos a outras práticas realizadas durante o curso.

3.2 OUTRAS PRÁTICAS

Durante nossa prática docente não utilizamos somente a *proposta para elaboração de tarefas* que apresentamos acima (com as revistas), embora tenha sido o modelo mais utilizado e o que teve mais participação da turma.

3.2.1 Outras tarefas

Dependendo da situação, planejamos e realizamos aulas vivenciais, tarefas reais e exames simulados do Celpe-Bras.

- As aulas vivenciais

Como objetivo de levar o aluno a conhecer melhor uma parte da nossa cultura, levamos os aprendentes ao Arraial do CENTUR⁵⁸ (aula vivencial). Lá apresentamos-lhes as comidas típicas, as danças, as músicas...de nossa região e solicitamos que, voltando para casa, *escrevessem um e-mail a um amigo apresentando a festa junina*.

- Tarefas reais

Com o objetivo de levar os alunos a realizarem uma tarefa real (e não simulada), foi-lhes solicitado que escrevessem uma carta para um(a) colega da sala de aula. Como se tratava da última tarefa a ser realizada antes do exame Celpe-Bras, ela não seria avaliada pelo

⁵⁸ CENTUR - Centro Cultural Tancredo Neves. Localizado em Belém-PA, local onde ocorre anualmente um grande festival de quadrilhas juninas.

professor. Nela, os estudantes deveriam dar apoio ao colega, desejando-lhe uma boa prova. A tarefa foi bem aceita pelos alunos. Todos escreveram a carta e a professora as colocou no correio para que todos recebessem em sua casa a correspondência (visto que a maioria nunca tinha recebido uma). Um deles teve a iniciativa de escrever uma carta à professora agradecendo pelo trabalho realizado.

- **Simulação do Celpe-Bras**

Como já explicamos, ao final do curso de PLE os alunos PEC-G faziam o exame Celpe-Bras. Sendo assim, achamos pertinente realizar, a partir do mês de agosto, simulados da prova escrita do exame, colocando os aprendentes, realmente, em situação de prova. Durante os simulados, os alunos tinham que respeitar todas as exigências do Celpe-Bras, inclusive o tempo de três horas para escrever quatro textos (Ver em anexo A, p.155, uma prova utilizada em simulado).

3.2.2 A participação da turma – a tabela de alerta

A situação geral da turma em relação à participação nas tarefas de PE ocorreu da seguinte forma. No início das aulas de PE alguns aprendentes não realizavam todas as tarefas que deveriam ser feitas em casa. Sendo assim, criamos o que chamamos aqui de “Tabela de Alerta”.

Toda vez que um estudante realizava uma tarefa era colocada uma cor verde no espaço abaixo do seu nome, e os que não a entregavam recebiam um **X**. Os alunos que receberam o X vermelho começaram a se incomodar com isso e passaram a realizar as tarefas pendentes. No total foram propostos 27 trabalhos o que gerou mais de 300 textos escritos pelos sete aprendentes (entre escrita e reescrita em sala de aula e fora dela, postagem no site e atualização do diário de aprendizagem etc.). Ver tabela 3.2.

Tabela 3.2. Tabela de alerta

Nº	Atividades de PE	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
01	Resumo 24/04/2012					Fj	X	
02	1ª apresentação 24/04/2012		X			Fj	X	
03	2º Resumo 08/05/12					Fj	X	
04	Mensagem 08/05/12	X	X			Fj	X	
05	2ª apresentação 08/05/12					Fj		
06	Diário 08/05/12					Fj	Fj	
07	Carta individual 08/05/12					Fj		
08	Carta dupla 15/05/12							
09	Resumo 15/05/12					Fj		
10	3ª apresentação 15/05/12					X		
11	Carta grupo 22/05/2012							
12	Carta e e-mail 28/05/12							
13	Diário 28/05/12						X	
14	Diário 28/05/12						X	
15	Diário 05/06/12					X	X	
16	Atividade 05/06/12	X				X		
17	Carta amigo 19/05/12					X		
18	Reescrita 19/06/12							
19	Atividade 19/06/12							
20	Artigo opinião 19/06/12						X	
21	Diário 26/06/12	X					X	X
22	1º simulado Celpe 03/07/12							
23	2º simulado Celpe 24/08/12							
24	3º simulado Celpe 31/08/12							
25	4º simulado Celpe 14/09/12							
26	5º simulado Celpe 28/09/12							
27	6º simulado Celpe 18/10/12							
Total: 27		24	24	26	26	14	17	25

	Entregue na data
	Atraso
	Não trabalhou em grupo
X	Não entregou
Fj	Falta justificada

Neste capítulo descrevemos detalhadamente a nossa *proposta para elaboração de tarefas* e apresentamos *outras práticas* desenvolvidas durante o curso de PLE. Passamos agora à análise dos dados desta pesquisa.

CAPÍTULO IV

A ANÁLISE DOS TEXTOS ESCRITOS E A HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL DA TURMA

Este capítulo é dedicado à análise dos dados. Ele está dividido em duas partes. Na primeira, visando acompanhar o desenvolvimento da PE dos alunos, comparamos a Primeira Produção Escrita com a Última Produção Escrita⁵⁹ dos aprendentes. Na segunda, com o objetivo de verificar o impacto da heterogeneidade linguístico-cultural da turma para o ensino-aprendizagem da PE em PLE, observamos a influência das línguas-culturas dos aprendentes em seus textos.

4.1 O DESENVOLVIMENTO DA PRODUÇÃO ESCRITA

Para esta análise, como já explicamos, comparamos dois textos⁶⁰ de cada aprendente (PPE e UPE), levando em conta os parâmetros de avaliação – adaptados – do exame Celpe-Bras:

- Adequação ao contexto;
- Adequação ao discurso;
- Adequação linguística.

Para ilustrar esta análise, mostraremos apenas os textos do **A1** e **A7**, porém, os dos demais alunos também foram analisados e se encontram em anexo.

⁵⁹Todas as tarefas utilizadas nesta análise estão numeradas e os seus comandos podem ser consultados no apêndice C, p. 147.

⁶⁰Todos os textos apresentados aqui foram digitados conforme os originais (em anexo D, p. 161). Porém, para observarmos com mais precisão a adequação **linguística**, criamos algumas marcações nos textos que indicam: **Vermelho**, *desvio lexical*; **Preto sublinhado**, *desvio gramatical*; **Azul**, *provável influência da(s) língua(s)-cultura(s) do aluno*.

4.1.1 A Primeira Produção Escrita

A Primeira Produção Escrita é uma simulação de uma *Carta do Leitor*, realizada em ambiente escolar de sala de aula, no dia 08 de maio de 2012, durante uma aula de PE.

4.1.1.1 A situação de ação da primeira produção escrita – Contexto simulado (Sócio-subjetivo)⁶¹

1. O lugar de produção:
 - Qualquer um imaginado pelo produtor do texto, por exemplo: a empresa, a escola, a casa etc.
2. A posição do emissor /enunciador:
 - Leitor da revista ISTOÉ.
3. A posição do receptor /destinatário:
 - A Jornalista que escreveu o texto “Tatuagem não tem idade”, Patrícia Diguê; a revista IstoÉ e/ou o público em geral.
4. O objetivo:
 - Escrever uma *Carta do Leitor*, a ser enviada à revista IstoÉ, posicionando-se contrária ou favoravelmente as informações do texto “Tatuagem não tem idade”, publicado na revista pela jornalista Patrícia Diguê, Edição: 2135, do dia 08 de Outubro de 2011.

4.1.1.2 A tarefa acional da primeira produção escrita

Na tarefa 1 – “Tatuagem não tem idade”⁶² –, em que foi realizada a primeira produção escrita, esperava-se que o aprendiz pudesse apresentar:

AAÇÃO de produzir um texto do gênero *Carta do leitor*; no qual dialoga com o INTERLOCUTOR, que nesse caso pode ser a própria revista ISTOÉ ou os leitores em geral da revista (interlocutores indiretos), ou o editor, o jornalista etc. (interlocutores diretos); com o PROPÓSITO de argumentar sobre o texto “Tatuagem não tem idade”, apresentando o seu ponto de vista sobre o assunto, *concordando ou não* com as ideias do texto, não se esquecendo de falar: dos cuidados que alguém deve ter ao fazer uma tatuagem, do preconceito (existente ou não) sobre essa prática e da questão da idade.

⁶¹Apresentamos aqui apenas o contexto simulado **sócio-subjetivo** porque não é possível identificar nos textos o contexto simulado **físico**.

⁶² **Texto de apoio Adaptado:** em *Momento 1 da proposta para elaboração de tarefas 3.1.1. Original:* disponível na internet no endereço: http://www.istoe.com.br/reportagens/104953_TATUAGEM+NAO+TEM+IDADE

Era esperado também que cada aprendente apresentasse – de maneira clara, objetiva e sem tantos desvios linguísticos –, uma TESE, ARGUMENTOS para defendê-la e uma proposta de INTERVENÇÃO.

4.1.1.3 A análise dos textos da primeira produção escrita

PPE- A1

01	Belém, 08 de maio de 2012
02	<u>Cara Senhora</u> Patrícia Diguê
03	Eu li com muita atenção <u>sua artigo</u> sobre tatuagem o titulo “Tatuagem não tem idade”
04	publicado na revista ISTOE em 13/10/10.
05	Eu vou argumentar <u>em pouco</u> sobre a questao “o que leva homens e mulheres a realizarem, na maturidade, o desejo de tatuar a pele”?
06	
07	Eu acho que o preconceito tatuagem não <u>está de hoje</u> mas é um antigo preconceito antes mesmo <u>o nascimento</u> de Cristo, mas atualmente o fenomeno tatuagem tem <u>uma</u>
08	<u>significadona</u> cada epoca do povo e <u>um maior parte</u> no modo de vida que muda o dia-dia e <u>na cada ambiente</u> desse povo.
09	
10	<u>Antes uma pessoa que tem</u> uma tatuagem <u>estava por exemplo prisioneiro</u> , escravos <u>ou</u>
11	<u>tenha</u> hepatite, uma pessoa perigosa na comudade mas hoje no globo <u>há muito dos</u>
12	<u>jovens</u> do que os velhos e o modo de vida dos jovens influença o modo de vida dos velhos e dos meninos e os preconceitos religea , idade estavam perdindo , hoje a pessoa faz tatuagem para simple razão de parecer <u>muita bonita na sua ambiente</u> .
13	
14	Além disso tem também <u>uma problema de higienizado</u> , quais são dos equipamentos
15	<u>usam</u> para realizar esta tatuagem, <u>o que é que respondam na tudo</u> condiçahigienica ? Eu
16	penso, quem tem que fazer uma tatuagem deve pensar a primera sobre a questão de
17	equipamentos não apenas satisfazer seu desejo mas pensa também sobre os efeitos
18	desasfasteres sobre os equipamentos.
19	
20	Atenciosamente, Cara Patrícia Diguê.
21	
22	Xx

a) Adequação contexto - PPE

Percebemos no texto acima que o **A1** teve a intenção de escrever uma *Carta*. Ele inicia seu texto apresentando os elementos paratextuais do gênero (data - **01**, vocativo - **02**, assinatura - **22**) e interage com seu INTERLOCUTOR direto (que logo é abandonado), “*Cara Senhora Patrícia Diguê*” (**02**); “*Eu li com muita atenção sua artigo...*” (**03**). Porém, o aluno ignora o propósito da tarefa e não se posiciona nem *favoravelmente*, nem *contrariamente* ao texto da autora, como estava proposto no comando da questão. Ele anuncia outro propósito “*o que leva homens e mulheres a realizarem, na maturidade, o desejo de tatuar a pele?*” (**05**, **06**), que também não é desenvolvido. Não há TESE, nem ARGUMENTOS, nem proposta de INTERVENÇÃO, condizentes com aquilo que escreve.

O que ocorreu no texto do **A1** foi percebido nas demais produções escritas dos outros aprendentes. Todos iniciaram suas cartas explicitando os elementos paratextuais do gênero e se dirigindo a um interlocutor (que logo é abandonado), mas não conseguiram desenvolver seus textos de acordo com o PROPÓSITO da tarefa.

O **A2**, por exemplo, justifica sua carta de maneira vaga “*Dépois de ler está revista eu só queria falar de algumas coisas porque foi interessante*”, não desenvolvendo mais que isso.

O **A4**, embora tenha apresentado um PROPÓSITO, “*estou escrevendo esta carta dar minha opinião*”, limita-se a expor a sua opinião sobre tatuagem. Percebemos que ele transpôs para o seu texto escrito parte do que enfatizou na discussão oral em sala de aula, a respeito do assunto Tatuagem: “*Pessoalmente eu não gosto da tatuagem porque a opinião da minha família e a minha opinião religiosa*”. Ele não avança no assunto e assim não cumpre a tarefa.

O **A3** e o **A5** têm seus textos muito parecidos (o **A5** não realizou a tarefa junto com a turma, mas uma semana depois). Eles têm o mesmo PROPÓSITO de se posicionar em relação ao texto “Tatuagem não tem idade” (**A3**: *eu resolvi enviar esta carta para a senhora dando minha opinião sobre este assunto. Eu acredito que tatuagem não tem idade, quando levamos em consideração algumas pesquisas que mostram pessoas que são idosas e também as crianças tatuadas. A5: eu resolvi para enviar esta carta para você dando minha opinião sobre este assunto. É verdade que tatuagem não tem idade, quando temos em consideração algumas pesquisas das pessoas que são idosas e também a criança*), mas não desenvolvem muito suas produções escritas.

A6 e **A7** se posicionam *favoravelmente* ao texto da jornalista, cumprindo assim parte da tarefa.

O **A6**, mesmo apresentando uma TESE (*é certo que as tatuagens não tem idade*), não expõe bons ARGUMENTOS para defendê-la, limitando-se a copiar trechos do texto de apoio.

Já o **A7**, que apresenta a TESE de que o artigo de Patrícia Diguê mostra a realidade na mudança de pensamento, também não traz bons ARGUMENTOS para a sua produção escrita e discorre apresentando a sua opinião sobre Tatuagem. Mais uma vez, percebemos a transposição de parte do discurso oral em um texto escrito de um aluno: “*(...) as tatuagem não são só uma marca em nosso corpo que temos que **caregar** toda nossa vida, não é só uma*

*figura que pode ou não de o agrado de as outras pessoas, além do mais as tatuagem são uma forma de **expressar** sua forma de pensar, as tatuagem são uma forma de você **expressar** com arte em seu corpo **cosas** das **cuais** você acha que são legal e as **cuais** você não quer esquecer”.*

b) Adequação ao discurso - PPE

Em seu texto, o **A1** discorre sobre vários assuntos relacionados ao tema tatuagem (preconceito - **07**; higiene dos equipamentos – **16-17**), mas de forma desordenada. Ele também não utiliza elementos coesivos que possam evitar repetições “*Eu acho que o preconceito TATUAGEM...(**07**); Antes uma pessoa que tem uma TATUAGEM...(**11**);...hoje a pessoa faz TATUAGEM...(**14-15**);...para realizar esta TATUAGEM (**17**)...*”.

A falta de uma sequência lógica e de elementos coesivos necessários no texto do **A1** contribuíram para a falta de clareza e objetividade no texto. A mesma situação ocorreu com os textos dos demais alunos:

O **A2**, por exemplo, apresenta um texto confuso, sem sequência lógica: “*Muitas pessoas hoje gostam de fazer tatuagem. eles não tem idade porque há mesmo crianças que faz isso acho que uma **pratica** que era proibida mas agora é **populario**, normal, sem medo. A **influença** da moda hoje e forte que passeia (...)*”.

c) Adequação Linguística – PPE

No texto do **A1** foi percebido desvios *lexicais* (**Atenção (03)**, **titulo (03)**, **questao (05)**, **fenomeno (08)**, **época (09)** etc.); *gramaticais* (Sua artigo (03), vou argumentar em pouco (05), está de hoje (07), antes mesmo o nascimento (08), na cada epoca (09) etc.) e a *Influência das línguas-culturas* do aluno (**Influência (13)**, **simple (15)** etc.).

Analisando os textos da PPE dos sete alunos, percebemos que a maioria deles se limitou: a apresentar a opinião sobre tatuagem, ignorando o comando da questão, ou *a concordar* ou *discordar* com a autora, copiando trechos do texto de apoio de forma aleatória.

O comando da questão solicitava que o aluno apresentasse sua opinião *contrária* ou *favorável* ao texto de Patrícia Diguê, o que não foi desenvolvido com sucesso pelos alunos.

Cabe lembrar que o exame Celpe-Bras considera como essencial para a avaliação da produção oral ou escrita a *adequação ao contexto*. “Isso quer dizer que, mesmo que apresente coesão e adequação linguística, a produção será julgada como inadequada se não cumprir o que foi solicitado na tarefa” (BRASIL 2013, p.7).

Observando os textos dos aprendentes compreendendo que o aspecto comunicativo é essencial na avaliação do exame Celpe-Bras, concluímos que os alunos não cumpriram bem o propósito na tarefa da PPE.

4.1.2 A Última Produção Escrita

Trata-se de uma simulação de um texto para ser publicado em um blog. Ela foi realizada em ambiente virtual de aprendizagem – no site *aprendentesple* –, no período de 21/09 a 04/10/12, em horário indefinido, durante o curso de PLE.

4.1.2.1 A situação de ação da última produção escrita – Contexto simulado (Sócio-subjetivo)

1. O lugar de produção:
 - Qualquer um imaginado pelo produtor do texto, por exemplo: a empresa, a escola, a casa etc.
2. A posição do emissor /enunciador:
 - Membro do grupo de apoio aos obesos.
3. A posição do receptor /destinatário:
 - Membros de um grupo de apoio aos obesos e/ou os internautas de um modo geral.
4. O objetivo:
 - Escrever um texto para ser publicado em um Blog, posicionando-se contrária ou favoravelmente à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA de proibir a venda de inibidores de apetite.

4.1.2.2 A tarefa acional da última produção escrita

Na tarefa 23 – “Mão Pesada” (texto de apoio em anexo A, p. 158) –, esperava-se que o aprendente pudesse apresentar:

AAÇÃO de produzir um texto para um *blog*⁶³; no qual dialoga com o INTERLOCUTOR, que nesse caso podem ser os *internautas/leitores* em geral do blog (interlocutores indiretos); com o PROPÓSITO de argumentar a respeito da intenção da ANVISA de proibir a venda de inibidores de apetite, apresentando o seu ponto de vista sobre o assunto, *concordando ou não* com agência.

Era esperado também que cada aprendente apresentasse – de maneira clara, objetiva e sem tantos desvios linguísticos –, uma TESE, ARGUMENTOS para defendê-la e uma proposta de INTERVENÇÃO.

4.1.2.3 A análise dos textos da última produção escrita

UPE- A1

01	URGENTE!!!NOSSA SIBUTRAMINA EM AMEAÇA
02	Postado por: xx
03	28 de setembro de 2012
04	Sexta – feira
05	Olá Pessoal!
06	Estou irritado de saber pelo jornal dessa madrugada da proibição da Sibutramina pela
07	ANVISA. Que absurdo pessoal!
08	Esse produto nos ajuda muito a emagrecer. Já consegui perder 10 quilos, sem precisar
09	gastar tanto dinheiro na cirurgia. A ANVISA <u>interpreta má</u> a evidência científica. Se
10	tivéssemos ainda uma boa memória, nos lembraríamos que o mesmo caso ocorreu em
11	janeiro de 2010 com a agência europeia que errou ao proibir a venda da sibutramina,
12	afirmou Mairelles. E todo mundo sabe o efeito cascata que esta decisão provocou.
13	Além disso, a Anvisa pretende banir outros inibidores de apetite da classe dos
14	anorexígenos anfetamínicos, anfepramona, femproporex e mazindol. Segundo ela, esses
15	remédios podem causar dependência. Na verdade, eu não estou entendendo o que
16	realmente quer a Anvisa, pessoal. Que a <u>gente engorda</u> mais, é isso?
17	Não, não vamos aceitar a aprovação dessa decisão, pessoal. Temos que demonstrar a
18	nossa indignação diante dessa intenção irresponsável da Anvisa.
19	Façamos a mobilização total aqui no blog para denunciar o perigo que está correndo a
20	vida <u>das milhões das pessoas!</u>
21	Já estou voltando daqui a pouco pessoal!

a) Adequação ao contexto - UPE

Percebemos que, diferentemente do texto da PPE sobre tatuagem, na produção textual acima o **A1** foi além dos elementos paratextuais (**01-05**) e praticou a AÇÃO de escrever um texto para um blog. Ele interagiu bem com seus INTERLOCUTORES indiretos (Internautas –

⁶³Por compreendermos que o *blog* é um suporte, aceitaríamos, na tarefa, qualquer gênero que comportasse o tipo de texto argumentativo.

05...), alcançando o seu PROPÓSITO de argumentar a respeito da intenção da ANVISA de proibir a venda de inibidores de apetite. Ele opta por se posicionar *contrariamente* à intenção da agência (**06-07...**), com a TESE de que “*Esse produto nos ajuda muito a emagrecer*” (**08**); utilizando como ARGUMENTOS a situação de que a ANVISA já errou outras vezes em proibir os medicamentos e que a “*A ANVISA interpreta má a evidência científica*” (**09**). Ele finaliza seu texto com uma proposta de INTERVENÇÃO: “*Façamos a mobilização total aqui no blog para denunciar o perigo que está correndo a vida das milhões das pessoas!*” (**19-20**).

No texto do **A1**, podemos perceber que, para cumprir sua tarefa, o aluno consegue simular uma situação na qual se vê/imagina como um ator social que realiza uma tarefa/ação da vida real, mesmo em ambiente escolar, como propõe a perspectiva acional. O posicionamento do aluno em relação à ANVISA é apontado desde o título:

-URGENTE!!! NOSSA SIBUTRAMINA EM AMEAÇA (**01**)

Ele mostra que não vai apenas concordar/discordar com o autor do texto, mas agir em uma situação como se realmente fizesse parte dela. Mostra-se à vontade para discuti-la e utiliza um vocabulário que evidencia claramente seu posicionamento:

- Estou **irritado** de saber pelo jornal dessa madrugada da proibição da Sibutramina pela ANVISA. Que **absurdo** pessoal! (**06-07**).

Assim como o **A1**, o **A3** também se posicionou *contrariamente* à intenção da ANVISA de proibir a venda de inibidores de apetite; porém, com uma TESE diferente: “*Essa decisão vai causar prejuízo para milhões de brasileiros que não conseguem emagrecer de outra forma*”; utilizando ARGUMENTOS como: “*Faz tempo que estamos apoiando vocês, com os inibidores de apetite, a gente nunca enregistrou nenhum caso de morte*”. Ele finaliza com uma proposta de INTERVENÇÃO: “*Devemos pensar nisso afim que nós façamos que a ANVISA voltar logo na sua decisão, liberando os inibidores de apetite, por que nos queremos emagrecer mais*”.

Os outros alunos se posicionaram *favoravelmente* à intenção da agência. Como pode ser observado no texto do **A7**, abaixo, e trechos das produções dos demais alunos.

01	Blog
02	Titulo: Inibidores de apetite
03	Postado por: blog.apoioaspeessoasobesas.com.br
04	Data: Sexta feira, 27 de setembro de 2012.
05	Bom dia pessoal!
06	Acordei hoje com a notícia de que a Agência Nacional de Vigilância Sanitária,
07	(ANVISA), anunciou que pretende proibir a venda de inibidores de apetite. Eu, sou
08	100% a favor da proibição da venda desses remédios, essa é uma medida feita com o
09	único objetivo de <u>cuidar a saúde</u> das pessoas que os utilizam.
10	Sei que a notícia para alguns é devastadora, e que neste momento a principal
11	preocupação na cabeça daqueles que usam os inibidores de apetite é o que acontecerá
12	na quarta-feira
13	Gente,vocês precisam ler os estudos feitos pelos mesmos fabricantes,os quais mostram
14	o perigo às pessoas que consomem remédios para emagrecer, de adquirir doenças ainda
15	piores como por exemplo as cardiovasculares. Segundo, dados de pesquisas feitas,
16	mostram também que pessoas com problemas no coração que usam remédios para
17	emagrecer, são mais propensas a sofrer infartos.
18	Além do mais, não há muita <u>seguridade</u> de que esses remédios sejam totalmente
19	efetivos, pois do mesmo jeito que <u>as vezes</u> , o consumidor baixa 20 quilogramas,
20	também <u>há vezes</u> o remédio não faz nada.
21	Pessoal, há muitos jeitos de manter um bom peso, ou emagrecer sem precisar de
22	inibidores de apetite. Sei que é mais difícil, mas também sei que é muito mais saudável.
23	É preciso correr, precisamos fazer uma dieta balanceada, temos que sacrificarmos mais
24	por uma melhor saúde, e um melhor futuro.
25	Até mais
26	XX
27	:-).

Para apresentar seu posicionamento *favorável* à intenção da ANVISA o **A7** traz a TESE de que “*essa é uma medida feita com o único objetivo de cuidar a saúde das pessoas que os utilizam*” (08-09) e usa os ARGUMENTOS de que os estudos feitos pelos fabricantes mostram os perigos dos remédios (13-15), além da falta de credibilidade no uso deles (15-17). A sua proposta de INTERVENÇÃO está pautada na ideia de que “*(...) precisamos fazer uma dieta balanceada...*”.

Já o **A2**, por exemplo, que também tem opinião *favorável* à intenção da ANVISA tem a TESE de que “*esses remédio ajudam no desenvolvimento de algumas doenças...*”; e o ARGUMENTO de que há pesquisas que afirmam que os inibidores provocam outras doenças. Ele finaliza seu texto com a seguinte proposta de INTERVENÇÃO “*(...) invés de tomar os inibidores de apetite. uma boa dieta pois, a função alimentares conta muito, beber muita água, evitar os alimentos com alto conteúdo de açúcar. não tomar muitas bebidas alcoólicas pois, elas têm muita calorias e são tóxicos para vários órgãos. também um bom exercício*

físico ajuda a manter o peso”.

O **A4** defende a TESE de que os remédios “*aumentam o risco de doenças cardiovasculares*” e ARGUMENTA dizendo que “*foi mostrado através de um estudo feito pela Agência Europeia de Medicamento, que estes remédios tomados para perder peso aumentam o risco de doenças cardiovasculares*”. O aluno finaliza com uma proposta de INTERVENÇÃO indireta “*Queremos perder peso, mas faremos isso de uma maneira saudável qual não provocará outros problemas no corpo. Enfim, para aquelas pessoas que ficam zangadas pela proibição, espero que este texto mude suas mentes e percebam que a proibição destes remédios é para nosso bem-estar*”.

Para o **A5**, a TESE é: “*Os inibidores são uma maneira perigosa para perder peso*”. Seus ARGUMENTOS estão baseados na ideia de que “*existem dúvidas se esses inibidores funcionam regularmente. As pessoas que usam inibidores de apetite têm grandes variações de efeitos colaterais*”. Como proposta de INTERVENÇÃO, o aluno afirma que “*A melhor forma de perder peso é através de dieta e exercícios físicos*”.

Para defender o seu posicionamento o **A6** tem a TESE de que “*as consequências desse medicamento são desfavoráveis para a saúde*”. E os ARGUMENTOS que “*a ANVISA está protegendo as pessoas de outras doenças, seria um jeito simples para apoiar esta decisão. Não adianta melhorar em um aspecto e piorar em outro*”. Ele finaliza com a seguinte proposta de INTERVENÇÃO: “*(...) uma dieta balanceada e a prática desporte ou de qualquer outro exercício físico*”.

b) Adequação ao discurso - UPE

Poucos são os problemas referentes ao discurso observados na UPE do **A1**. Um deles ocorre quando o autor anunciar o nome *Mairelles* (**12**) sem nenhuma contextualização prévia, como se o leitor já soubesse de quem se tratava.

Porém, de um modo geral, o texto está mais organizado e os elementos coesivos aparecem com mais frequência:

- ✓ *...proibição da Sibutramina (06) - Esse produto nos ajuda muito a emagrecer (08);*
- ✓ *... A ANVISA (09) – a agência europeia... (11);*
- ✓ *...proibir a venda da sibutramina (11) - esta decisão(12)*

- ✓ ... a **Anvisa (13)** - Segundo **ela (14)**...

A mesma situação ocorre nos textos dos outros aprendentes. A falta de elementos coesivos na PPE se mostra menos frequente na UPE, como por exemplo:

- ✓ **A2:** *o uso de **inibidores**/no uso desses **remédios**. (Ressaltamos que o texto do **A2** ainda apresenta diversos problemas como a falta de pontuação, objetividade e clareza etc.).*
- ✓ **A3:** *Agência Nacional de Vigilância/porque **ela** quer proibir a **sibutramina** e outros **inibidores de apetite**.*
- ✓ **A4:** *Eu quero escrever um pouco sobre a **intenção** da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) de **proibir a venda de inibidores de apetite**. Com certeza, todos nós temos um interesse **nesse assunto**.*
- ✓ **A5:** *decidi compartilhar **minha posição** sobre o anúncio da ANVISA de proibir a venda dos **inibidores de apetite**. Considerando a situação das pessoas obesas, e da importância que os **inibidores de apetite** têm no processo de emagrecimento delas, **eu sou completamente contra** a decisão da ANVISA...*
- ✓ **A6:** *Foi comprovado, por um estudo de seis anos realizado pelo próprio fabricante da **sibutramina** (o laboratório Abbott), com 10 mil pacientes, que as consequências desse **medicamento** são desfavoráveis para a saúde...*
- ✓ **A7:** *...a Agência Nacional de Vigilância Sanitária, (ANVISA), anunciou que pretende **proibir** a venda de **inibidores de apetite**. Eu, sou 100% a favor da proibição da venda **desses remédios**, **essa é uma medida feita com o único objetivo de cuidar a saúde das pessoas que os utilizam...***

c) Adequação Linguística - UPE

No texto do **A1** foram percebidos poucos desvios linguísticos (agente engorda (16); a vida das milhões das pessoas! (19-20)) e não percebemos a *Influência das línguas-culturas* do aluno.

Os textos dos demais alunos também não apresentaram muitos problemas de adequação linguística.

Considerando que em um ensino acional o objetivo da aprendizagem não é apenas levar o aluno a conhecer a estrutura de uma língua, mas sobretudo levá-lo a utilizar essa língua a fim de realizar tarefas, podemos afirmar que a UPE foi cumprida com sucesso pelos alunos. Aliás, convém lembrar que as tarefas são ações necessárias que os indivíduos realizam para atingir um objetivo (CONSELHO DA EUROPA, 2001); e, ainda, um convite para agir no mundo usando a linguagem com compromisso social (BRASIL, 2010b).

4.1.3 A síntese da primeira análise

Nesta subseção, verificamos o desenvolvimento da produção escrita dos aprendentes. De maneira geral, observamos que:

- ✓ A primeira produção escrita *não* foi cumprida com sucesso por nenhum dos alunos;
- ✓ A última produção escrita *foi* completamente ou parcialmente cumprida por todos os alunos.

Esse resultado foi obtido a partir das observações dos textos, de acordo com os seguintes parâmetros de avaliação utilizados na comparação: adequação ao contexto, adequação ao discurso, adequação linguística.

Em relação à adequação ao contexto percebemos que nenhum aluno teve dificuldades para apresentar, em seus textos, os elementos **paratextuais** da *carta* e do *texto para o blog*, (tanto na PPE como na UPE). Porém, isso não garantiu o cumprimento da tarefa por nenhum dos sete alunos na PPE, o que nos leva a refletir sobre a pertinência de um ensino/aprendizagem baseado apenas na estrutura do gênero, como frequentemente acontece no ensino escolar. Em um ensino acional – diferentemente daquele baseado apenas na estrutura do gênero –, o aprendente deve cumprir tarefas, praticar ações que possam ser relevantes para sua vida escolar e extraescolar. Ora, o fato de aprender tão somente a estrutura de um determinado gênero não leva necessariamente o aluno a agir no mundo.

Quanto ao **Interlocutor**, percebemos que os alunos apresentaram mais facilidade em interagir no texto para o *blog*. De fato, neste, as marcas de interlocução ocorreram com mais frequência. Já na *Carta do leitor*, os aprendentes abandonaram o interlocutor deixando o texto ora com características de uma *carta*, ora de um *artigo*, ora de um *resumo* etc. Acreditamos

que isso ocorreu porque *escrever para um blog* está mais próximo da vida extraescolar dos alunos do que escrever para a seção Carta do leitor de uma revista.

Quanto ao **Propósito**, percebemos que nenhum aluno conseguiu cumpri-lo completamente na **primeira produção escrita**. Acreditamos que isso ocorreu não só por se tratar da primeira produção dos alunos, como também por falha no comando da questão que limitava demais o estudante. O aprendente já havia discutido o assunto em sala de aula, mas na hora da escrita foi convidado a falar de *tatuagem* tendo como eixos “preconceito, cuidados e idade”. Criamos o comando da questão dessa forma porque muitas vezes no exame Celpe-Bras é assim que ocorre, porém constatamos que, dessa maneira, o aluno fica muito limitado e não consegue discutir o texto. Já na **última produção escrita**, os alunos parecem ter compreendido bem o propósito, tanto que uns se posicionaram de maneira **contrária**, outros a **favor** da posição da ANVISA.

Em relação à Tese, Argumentos e Proposta de Intervenção, na **primeira produção escrita**, a maioria dos alunos não os apresentou. Apenas o **A6** e **A7** trazem para seus textos uma tese, mas não a desenvolvem com argumentos coerentes. Acreditamos que isso ocorreu porque os aprendentes ainda não tinham base suficiente em português para expô-los de maneira objetiva no texto. Na **última produção escrita** todos os alunos apresentaram esses elementos. Tanto que é possível, por exemplo, saber quando o aluno é *contra* a posição da ANVISA (**A1** e **A3**), quando é a *favor* (**A2, A4, A5, A6 e A7**) e como ele justifica sua opinião.

Em relação à Adequação ao discurso, os dados nos mostram que os problemas de clareza e objetividade foram bem menores na última produção escrita, o que não poderia ser diferente. Apenas o **A2**, ainda apresenta esses problemas.

Ao tratarmos da Adequação linguística, em relação aos desvios **Lexicais** e **Gramaticais**, como era de se esperar, estes desvios foram diminuindo conforme o aluno ia dominando a língua alvo (Ver quadro geral dos desvios lexicais e gramaticais - nos textos da 1ª análise - em apêndice A, p. 144).

Ressaltamos, no entanto, que outros desvios Lexicais e Gramaticais podem ter ocorrido nos textos sem que tenhamos percebido.

Quanto à adequação linguística, referente à **Influência da língua-cultura**, percebemos nesta análise que as línguas *espanhola, francesa e inglesa* aparecem nos textos. No entanto, outras línguas-culturas certamente também impactaram a produção escrita dos aprendentes, sem que tenhamos nos dado conta, já que não as dominamos.

Verificamos, também, que assim como os desvios linguísticos (lexical e gramatical), a influência das línguas-culturas nos textos dos alunos ia desaparecendo à medida que eles se apropriavam do Português (Ver quadro geral da influência das línguas-culturas- nos textos da 1ª análise - em apêndice B, p. 145).

De um modo geral, podemos dizer que os problemas de *Adequação linguística* apresentados tanto na **primeira produção escrita** quanto na **última produção escrita** dos alunos não foram os que mais comprometam seus textos, mas os referentes à *Adequação ao contexto* e à *Adequação ao discurso*. Por isso, consideramos que a **última produção escrita** de todos os aprendentes apresentou melhoras consideráveis em relação à **primeira produção escrita**. Isso ocorreu:

- ✓ Pela prática de sala de aula, já que se tratava da última produção;
- ✓ Pela colaboração dos aprendentes no site, comentando e dando dicas aos colegas em tarefas acionais;
- ✓ Por trabalharmos com uma abordagem acional, que leva os alunos a se verem em situação real de uso da língua;
- ✓ Pelo esforço de cada um dos aprendentes.

Feita essa primeira análise a respeito do desenvolvimento da PE de nossos alunos, passamos agora a investigar, mais especificamente, a **Influência da língua-cultura** deles em suas produções escritas.

4.2 O IMPACTO DA HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO ESCRITA: A INFLUÊNCIA DAS LÍNGUAS-CULTURAS NOS TEXTOS DOS APRENDENTES

Para além daquela *influência das línguas-culturas* que é configurada, normalmente, como um desvio linguístico (ver subsecção anterior); há outra, talvez menos explícita, mas bastante impactante para o ensino-aprendizagem em turmas heterogêneas, que podemos configurar como uma *experiência de transferência de uso que o aluno faz de uma língua-cultura dele para a língua-cultura alvo* ou, ainda, *da língua-cultura alvo para o seu texto escrito*. Em ambos os casos, estamos falando de uma *transferência de uso* que não é bem aceita pelos falantes nativos do português no Brasil⁶⁴.

Nesta subsecção, investigaremos nos textos escritos dos alunos esse tipo de influência. Nossa base de investigação tem como parâmetros alguns aspectos das *competências comunicativas* (sociolinguística e pragmática), apontados pelo QECRL:

- *Os marcadores linguísticos de relações sociais;*
- *O léxico;*
- *As expressões de sabedoria popular;*
- *As regras de polidez;*
- *A arquitetura do texto;*
- *A funcionalidade.*

Para esta análise optamos, em alguns momentos, por trabalhar com trechos⁶⁵ dos textos selecionados⁶⁶, isso facilita a observação de particularidades das diferentes línguas-culturas que circulam em ambiente de sala de aula e favorece o dimensionamento do impacto da heterogeneidade linguístico-cultural no ensino. Ressaltamos, no entanto, que não estamos verificando o desenvolvimento da PE do aprendente (visto que isso já ocorreu na análise anterior), mas o uso inadequado de registros da língua alvo, por influência dessas diversas línguas.

⁶⁴ Neste estudo, toda vez que nos referirmos ao Brasil, estamos falando sobretudo de nossa experiência como cidadã de Belém-PA.

⁶⁵ Para facilitar a leitura dos textos, alguns trechos foram digitados e disponibilizados em seguida ao trecho original.

⁶⁶ Todos os textos originais (de trechos e/ou digitações) trabalhados aqui, se encontram em anexo.

Para fins de contextualização, sempre que necessário, apresentaremos a tarefa⁶⁷ que motivou os textos, que tiveram os trechos selecionados para esta análise.

4.2.1 Os marcadores linguísticos de relações sociais

Para esta análise interessa-nos investigar, em *cartas e/ou e-mail* escritos pelos aprendentes, os seguintes *marcadores linguísticos de relações sociais*: vocativo, saudação, despedida e cumprimento.

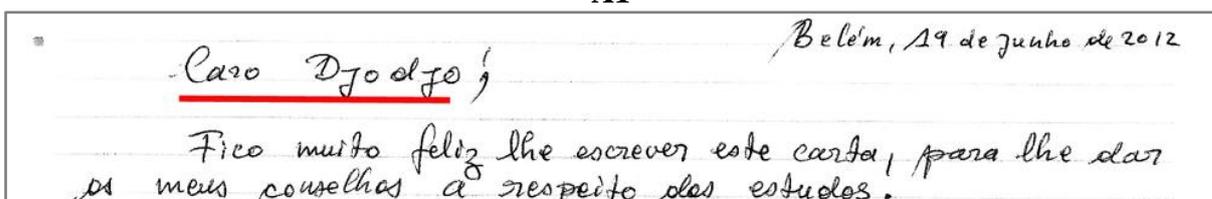
Justificamos os gêneros acima porque neles a interação entre os interlocutores é, na maioria das vezes, mais direta, o que leva o aluno, normalmente, a apresentar influências de suas línguas-culturas em seus textos escritos.

- O Vocativo

Durante a nossa análise, observamos que o vocativo, nas *cartas e e-mails* escritos pelos aprendentes, foi um dos *marcadores linguísticos de relações sociais* que mais apresentou diferença de *uso* (ou influência de línguas-culturas), principalmente nas cartas. Muitas vezes, a opção por uma determinada forma de tratamento como *Querido, Prezado, Caro* etc., comumente utilizados em português, nos causou estranhamento porque, em certas situações, não era adequado à situação, apesar de gramaticalmente correto, como podemos verificar nos trechos selecionados para esta subseção.

Começamos observando os trecho dos textos do **A1** e **A3**, motivados pela tarefa 3, “Educação para empreendedores”(Apendice C, p. 146).

A1



Belem, 19 de junho de 2012

Caro Djodjo;

Fico muito feliz lhe escrever este carta, para lhe dar os meus conselhos a respeito dos estudos.

⁶⁷ As tarefas assinadas por Celpe-Bras foram copiadas do exame. As demais foram criadas por nós.

A3

Belém, 15 de Junho de 2012

Caro amigo,
Deixa-me apresentar a você meus parâmetros enquanto te escrevo esta carta para dando meu conselho e compartilhar para você a experiência de um homem bem sucedido no Brasil, em relação do seu desejo de parar com seus estudos.

O estranhamento que ocorreu no texto do A1, acima, não foi causado somente pelo nome *djodjo*, incomum no Brasil, mas, principalmente, pelo mesmo motivo que nos inquietou no texto do A3, ou seja, pelo uso do vocativo *caro*.

Para o falante nativo do português, o uso do termo é relativamente formal, logo inadequado entre amigos muito próximos (como é o caso dos interlocutores propostos na tarefa), principalmente, se eles forem jovens. É mais comum encontrá-lo no diálogo entre pessoas mais velhas e não íntimas, visto que, normalmente, o termo marca certo distanciamento entre os interlocutores, fato este que não parece ser do conhecimento dos alunos da exemplificação.

Acreditamos que nos textos do A1 e A3, os alunos podem ter usado *caro* apoiados na sua L/C2 (francesa), visto que, nela, o termo (*cher = caro*) é de uso mais informal.

Observemos agora o texto, abaixo, do A6 (falante do espanhol L1), motivado pela mesma tarefa.

A6

Belém, 5 de julho de 2012.

Querido amigo,
Para começar quero saber como você está? Quando vai me visitar? O motivo desta carta é o seguinte. Eu fiquei sabendo pela sua mãe que você está sem vontade de continuar os estudos, olha eu vou lhe contar uma história e aí você vê o que vai fazer, mas primeiro me deixa tentar lhe ajudar.

Percebemos que o A6, ao se dirigir a um amigo, faz uso do vocativo *querido*, um termo que, normalmente, não é, culturalmente, muito aceito na interlocução entre dois homens, no Brasil, a não ser que se trate de pessoas da mesma família, neste caso, *Querido irmão, pai,*

avô etc., pela intimidade que o termo transmite. Porém, se o locutor deseja chamar um amigo de *querido*, geralmente, troca o substantivo por *irmão*, *querido irmão*.

Se o termo *querido* já nos causa estranhamento na interlocução acima, tanto mais quando os interlocutores da ação são pessoas que não se conhecem, como no trecho a seguir, do A7 (também falante do espanhol L1), que foi motivado pela tarefa 19 “Rio ou Salvador” (Apendice C, p. 149).

A7

De: gerente@gmail.com
Para: cliente@gmail.com
Assunto: Salvador é seu destino!
<u>Querido cliente:</u>
Há dois lugares no Brasil onde no mês de fevereiro onde a única coisa em comum entre os dois é sucesso

No trecho acima o A7 opta por usar o termo *querido* na interlocução entre o *gerente* e o *cliente*. Em uma situação real de uso da língua, entre falantes do português L1 no Brasil, esse tipo de interação seria quase impossível, visto que a situação requer formalidade entre os interlocutores da ação.

Verifiquemos mais dois textos do A7. O primeiro foi motivado pela tarefa 26 “Cartas”, o segundo pela tarefa 24 “Novos produtos para a terceira idade” (Apendice C, p. 150).

A7

Belém, 28 de setembro de 2012,
<u>Respeitado</u> Fernando Brent;
Fiquei muito pensante depois de ler seu crônica intitulada da “Cartas”, publicada no Jornal Mens, o dia 1 de fevereiro de 2007. E depois de ter uma resposta para sua pergunta decidi escrever -lhe esta carta, tentando dar a resposta certa.

de: amigo@gmail.com.
 Para: neghyant@gmail.com
Prezado amigo;
 E aí, tudo bem com você? Amigo depois de receber seu e-mail me
 pedindo informações e orientações sobre o novo negócio que vai abrir,
 não duvidei nem um segundo em lhe responder. Sabe?

No Brasil, o termo *respeitado* (comum nos textos dos falantes de espanhol) que foi usado pelo A7 na tarefa 26, só é usado no Brasil em interlocução extremamente formal. Na situação, acima, bastava o uso de *senhor* (no entanto, não podemos considerar o termo inadequado, visto que não se trata de uma interlocução entre amigos).

Já o termo *prezado* (ao lado de *amigo*), usado pelo A7 na tarefa 24, assim como os termos *respeitado* e *caro*, também não são comuns na interlocução entre amigos, no Brasil.

Vejamos agora outra forma de tratamento que também nos chamou atenção. O texto foi motivado pela tarefa 8 “Carta amigo” (Apendice C, p. 146).

A2

Oi meu bem amado,
 venho por meio desta carta saber como tu vais, e ex-
 primo o meu desejo de te ver aprovado no exame de cel-
 pe Bras.

O texto acima foi escrito por uma aluna falante do Francês que usava, constantemente, a expressão *meu bem amado* em seus textos, o que também não é comum no Brasil. Aqui talvez possamos encontrar cartas com *meu bem* ou *meu amado*, mas, dificilmente *meu bem amado*.

- A Saudação

Em relação à saudação, observemos a formalidade com que o A3 escreveu as duas cartas abaixo, motivadas, respectivamente, pelas tarefas 2 “Educação financeira para crianças e adolescentes” e 3 “Educação para empreendedores”(Apendice C, p. 146).

A3

Para Adriana Nicácio,
Deixa mem apresenta-lhe meus saudações e meus parabéns pelo maravilhoso artigo publicado na revista istoé sobre o título Educação Financeira para Crianças e Adolescentes.

Ver texto de apoio em:
http://www.istoe.com.br/reportagens/156745_EDUCACAO+FINANCEIRA+PARA+CRIANCAS+E+ADOLESCENTES

Deixa mem apresentar-lhe meus saudações e meus parabéns pelo maravilhoso artigo publicado na revista istoé sobre o título Educação financeira para crianças e adolescentes.

Querida Vanessa,
Deixe-me apresentar a você minhas saudações enquanto te escrevendo essa Carta dando meus conselhos sobre seu desejo de parar com seus estudos.

Deixe-me apresentar a você minhas saudações enquanto te escrevendo essa carta dando meus conselhos sobre seu desejo de parar com seus estudos.

No Brasil, o tipo de saudação proposto nas duas cartas é considerado antiquado, mesmo em se tratando de cartas muito formais, o que não é caso dos exemplos. O estranhamento aumenta nelas quando o interlocutor é um amigo, uma pessoa conhecida, como na segunda.

Questionado sobre o porquê da saudação muito formal nos textos o aluno respondeu que acreditava que todo texto em português, escrito na Universidade, deveria ser formal, o que mostra a falta de conhecimento da escrita de gêneros textuais e do uso social dos marcadores linguísticos – *saudações*, em cartas.

- A Despedida

Nos textos dos alunos falantes de Espanhol, encontramos, com frequência, a expressão de despedida *me despido*. Como pode ser observado no trecho abaixo, motivado pela tarefa 1 “Tatuagem não tem idade”(Apendice C, p. 146).

A6

seja sempre assim tão bom e que aborde tópicos polêmicos, que sei que são os temas de maior interesse nas pessoas. Agora me despido com um parabém!

No Brasil embora tal expressão seja conhecida, ela não é, normalmente, encontrada em cartas e muito menos em e-mails. Ela ainda apresenta para nós dois problemas o da conjugação do verbo despedir-se (me despido) e o uso de *despeço-me* como expressão de despedida, que está em desuso.

Entre as expressões de despedida usadas pelos falantes do Inglês, a que mais nos chamou a atenção foi a usada pelo **A4**, abaixo. No texto motivado pela tarefa 7 “Festa Junina” (Apendice C, p. 146).

A4

brasiliana. Abro proximo eu vou lhe convidar para para para
conhecer este legal evento.
Mais Tarde Meu Amigo.

A expressão *mais tarde*, apresentada pelo aluno, pode ser referência ao termo em Inglês *see you later*, que literalmente pode ter como tradução *veja você mais tarde!* No Brasil usamos, por exemplo, *até mais tarde*, *veja você mais tarde etc.*, mas nunca *mais tarde*, como fez o aluno.

Já as expressões de despedida mais usadas pelos falantes de Francês foram as que seguem nos textos de **A2** e **A1**, motivados, respectivamente pelas tarefas 31 “Anuncie no samba-enredo e salve o carnaval” (Apendice C, p. 151) e 3 “Educação para empreendedores” (Apendice C, p. 146).

A2

Estão com as vantagens e recursos que a empresa do senhor conheceu em patrocínio com minha escola, espero uma boa resposta. Agradeço a minhas saudações.

A1

Lembre-se sempre de que a família, o País esperam de nos, é de ser útil na sociedade e produtivo então não esqueça de seguir o exemplo de Lemann. Já se deixou por aqui, o prazer foi meu.
As minhas saudações à galera.

Um abraço

A expressão acima também não é comum em Português. Se em carta formais ela causa estranhamento, mais ainda ocorre quando se trata de carta informal como é o caso do segundo texto.

- O Cumprimento

Um advérbio muito conhecido no Brasil para finalizar uma carta é *atenciosamente*. Muito parecido com ele há em espanhol, *atentamente*, como abaixo no texto do A6, motivado pela tarefa 13 “Coleta seletiva de lixo” (Apendice C, p. 147).

A6

Eu já fiz a minha parte, agora por favor, façam a sua.
Atentamente
XX

A similaridade entre as duas palavras fez com que os alunos, falantes do Espanhol, repetidas vezes a usasse no lugar do advérbio em Português.

No Brasil *atentamente* tem significado de *estar atento a algo*, já *atenciosamente*, é sinônimo de *cortesmente*, tem a ver com *gentileza*.

Mesmo que o aluno estivesse usado *atenciosamente* no seu texto, isso nos causaria estranhamento, visto que ele estava interagindo no texto com um amigo.

Já alguns alunos falantes da língua francesa costumavam agradecer no final da carta, como no texto do A3, da tarefa 3 “Educação para empreendedores” (Apêndice C, p. 146).

A3

Meu amigo, enfim, eu quero que você sabe que não existe uma vida sem problemas, porque a vida é sempre assim com o. Não o que eu quero de você, é de ser mais forte nesse período, eu espero que essa carta vai fortalecer seus desejos durante esse momento difícil.

Muito obrigado seu amigo

No Brasil, esse tipo de cumprimento não é comum em final de cartas. O que causa estranhamento para o falante do português L1.

Percebemos, nos textos acima, que os alunos tiveram dificuldades em lidar com o uso social da língua em relação aos marcadores linguísticos de relações sociais – *vocativo, saudação, despedida e cumprimento*, e se apoiaram mais em suas línguas-culturas para escrever suas *cartas e e-mails*. Essas dificuldades são, provavelmente, decorrentes das diferenças de registros entre as línguas-culturas maternas/segundas e a alvo, visto que esses marcadores “São evidentemente diferentes segundo as línguas e as culturas” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 169). Esses dados nos permitem considerar coerente a observação do QECRL em relação à atenção que os professores de LE devem dar a esses fenômenos, até então pouco trabalhados no ensino-aprendizagem de PE de LE.

4.2.2 O léxico

Neste item, observamos nos textos escritos o uso (*culturalmente*) *inadequado* do léxico na língua alvo.

Começamos esta análise pelo uso da palavra **VELHO**, no texto do **A2**. Mas, antes, observemos a tarefa 22, a seguir.

MERCADO DE TRABALHO

A empresa na qual você trabalha quer incentivar a contratação de pessoas com mais de 60 anos. Seu chefe lhe solicitou um texto para subsidiar as discussões sobre a contratação de idosos, tema na pauta de uma nova reunião. A partir da matéria na revista “Istoé” de 11/11/2009, seu texto deverá mostrar a situação do Brasil em relação ao assunto e destacar as implicações dessa iniciativa para os idosos, as empresas e o país.

Celpe-Bras2011/2

Texto de apoio (Anexo B, p. 158).

Seguem dois trechos do texto,

A2

Os trabalhadores com mais de 60 anos ou seja as peças velhas que trabalham

Os trabalhadores com mais de 60 anos ou seja as pessoas *velhas*

(...)

Enfim, as pessoas velhas que trabalham diminuem as saudades que eles podem encontrar na vida, ficam felizes apesar de suas idades. E também o trabalho lhes permite a ficar mais ativos.

Enfim, as pessoas *velhas* que trabalham diminuem as saudades que eles podem encontrar na vida, ficam felizes apesar de suas idades. E também o trabalho lhes permite a ficar mais ativos

No dicionário Aurélio - Ferreira (2000, p. 705), o significado de VELHO é: “*Muito idoso, antigo, gasto pelo uso, experimentado, veterano, que há muito exerce uma profissão ou tem certa qualidade. Desusado, obsoleto e homem idoso*”.

De acordo com o verbete, acima, podemos dizer que *velho* é sinônimo de *idoso*, e vice-versa, o que é semelhante em Francês⁶⁸ e em Inglês⁶⁹, por exemplo. No entanto, no Brasil, em alguns casos, a palavra *velho* tem uso (culturalmente) diferente do apresentado no verbete. Quando nos referimos a uma pessoa com mais idade não é de *bom tom* chamá-la de *velha*, optamos pelo uso palavra *idoso* e/ou pelas expressões *melhor idade* e *terceira idade*.

Porém, nos textos dos alunos, comumente havia a ocorrência da palavra *velho*. Como eles ainda não conheciam bem o uso dessa palavra no Brasil, a usaram conforme o conhecimento que tinham dela em sua língua-cultura e/ou de leitura de dicionários em português.

⁶⁸ Qui a vécu longtemps; qui est dans la vieillesse. Un vieil homme, un homme vieux. les vieilles gens (...) (Dictionnaire Le Robert, 2006, p.1408). Tradução: *Quem viveu muito tempo; que está na velhice. Um homem velho. Idosos (...)*.

⁶⁹ Having lived for many years: not young – used to talk about or ask about a person's age (dictionary Webster online). Tradução: *Viveu por muitos anos: não jovem - usado para falar ou perguntar sobre a idade de uma pessoa.*

Em muitos países, como Trinidad & Tobago e Congo, por exemplo, não há os termos *idosos, melhor idade e terceira idade*. De acordo com alguns alunos oriundos desses países, lá a palavra *velho* pode ser proferida a uma pessoa sem que cause estranhamento para seus interlocutores. Tanto que muitos aprendentes PEC-G desses países a utilizam em seus textos (orais e escritos), quando ainda não sabem que, *culturalmente*, ela não é bem aceita no Brasil para se referir às pessoas.

Isso nos levou a tomar algumas decisões na correção da tarefa 22 “Mercado de trabalho”. Discutimos a respeito não só da palavra *Velho*, como do assunto *idoso* em geral, no Brasil e nos países dos alunos. Levamos, também, o aluno a perceber no texto de apoio porque não deveria chamar o *idoso* de *velho* naquela tarefa.

Algumas questões que surgiram: *No seu país os idosos trabalham? Você tem idosos na família, como eles são tratados pelos mais jovens? Como são chamadas as pessoas com mais idade? Há problemas em chamá-las de velhos?...*

Em relação, especificamente, ao texto, discutimos o ponto de vista do governo brasileiro em relação à contratação de trabalhadores com mais de 60 anos etc.

Na reescrita, postada no site, um aluno se refere aos idosos da seguinte maneira,

A5

[Redacted] . A contratação das pessoas mais velhas é um símbolo que a empresa dá valor para a experiência que eles oferecem.

O trecho acima fez o **A3** se posicionar, lançando um comentário no site, como podemos observar a seguir.

A3

 # [Redacted] # 28-09-2012 01:11

Parabéns por seu texto Aprendizante [Redacted]. Portanto tem algumas mudanças que você precisa fazer. Por exemplo;

- 1- é em favor do que está acontecendo *
- 2- O parágrafo 2 é um pouco confuso. Eu acho que você precisa repensá-lo*
- 3- Economicamente ativo*
- 4- Você lembra que a professora falou que é preconceito o fato de chamar os idosos pessoas mais velhas*
- 5- Você pode melhorar os parágrafos

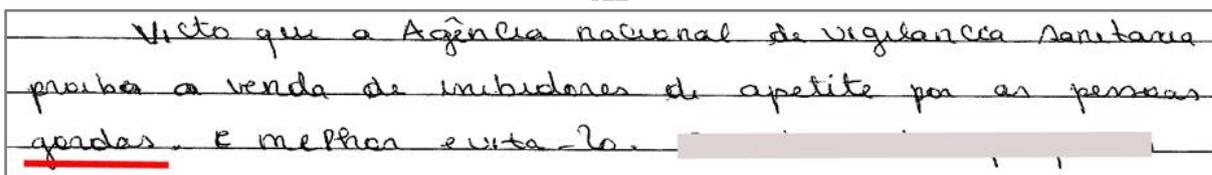
Bon trabalho
Com respeito

Responder | Responder com citação | Citar

O comentário do **A3** nos chamou atenção por percebermos que o aluno estava atento para nossa discussão em sala de aula, ao alertar o colega para o uso da palavra *velho*. Porém, outro problema surgiu: foi preciso explicar para o **A3** que em determinados contextos – como o mencionado acima – podemos utilizar a expressão *pessoas mais velhas*.

Assim como a palavra *velho*, outras como *gordo* e *cego*, também ocorreram com uso (culturalmente) inadequado nos textos dos alunos, como nos trechos a seguir.

A2

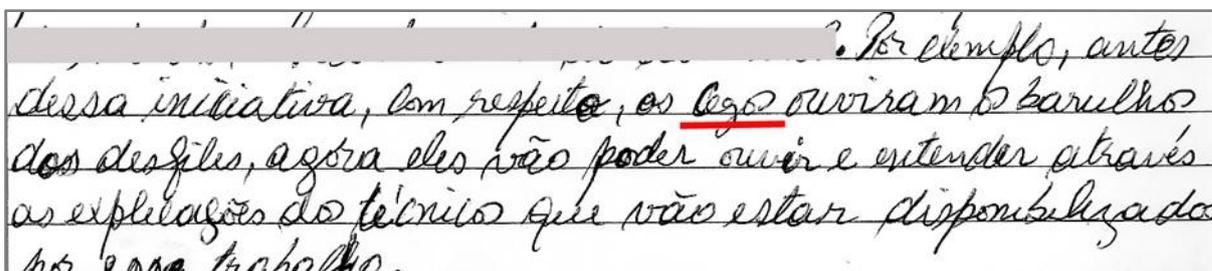


Visto que a Agência Nacional de Vigilância Sanitária proíbe a venda de inibidores de apetite por as pessoas gordas, e melhor evita-los.

Texto de apoio - tarefa 23 “MÃO PESADA”(Anexo B, p. 159).

(...) visto que a agência nacional de vigilância sanitaria proíbe a venda de inibidores de apetite por as pessoas *gordas*, e melhor evita-los. (...)

A3



Por exemplo, antes dessa iniciativa, com respeito, os cegos ouviram o barulho dos desfiles, agora eles não poder ouvir e entender através as explicações do técnico que vão estar disponibilizados por esse trabalho.

Tarefa 21 “ACESSIBILIDADE” (Apêndice C, p. 149).

Por exemplo, antes dessa iniciativa, com respeito, *os cegos* ouviram os barulhos dos desfiles, agora eles vão poder ouvir e entender através as explicações dos técnicos que vão estar disponibilizados por esse trabalho. (...)

Outra palavra que chamou nossa atenção foi AULA, no texto do **A4**, falante de Inglês L1. Observemos a tarefa7, abaixo, em seguida o trecho do texto do aluno.

FESTA JUNINA

Imagine que você tem um amigo que veio para o Brasil pelo PEC-G e foi morar no Rio Grande do Sul. Por e-mail, o seu amigo lhe comentou que ainda não teve oportunidade de conhecer a festa junina.

Com base nas informações do vídeo e no que você já conhece, escreva um e-mail para o seu amigo apresentando a festa junina, sua origem, suas características e as comidas típicas servidas nessa festa.

A5

NA MÊS PASSADA, MINHA AULA E EU FORAMOS NA FESTA JUNINA, FUI MUITO INTERESSANTE. !

Na mês passada, minha *aula* e eu fomos na festa junina, fui muito interessante. (...).

Para tentar explicar o uso da palavra *aula* no texto do **A5**, vejamos os verbetes abaixo.

(a) AULA

Em português a palavra *aula* significa, de acordo com o dicionário Aurélio – Ferreira (2000, p. 75), “Sala onde se leciona. Lição”. A sua tradução para o Inglês, de acordo com o dicionário *Português– Inglês* Michaelis online (2014)⁷⁰, pode ser CLASS: “Class, lesson.”

(b) CLASS

A palavra inglesa *class*, no dicionário *Inglês-Português* Michaelis online (2014), como esperado, pode ser traduzida por *aula*, mas também por *classe*, no sentido de *turma* de alunos, etc.: “(...) *aula*, *classe* de alunos (...)”. (MICHAELIS online, 2014).

(c) CLASSE

Em português, a palavra *classe*, ainda de acordo com o dicionário Aurélio - Ferreira (2000, p. 158), significa, assim como *class*: “(...) *Aula* em que se ensina certa matéria. Aqueles que as frequentam o local onde se dão as aulas; salas”.

Ou seja, a palavra *classe*, nos verbetes anteriores, pode ser tanto sinônimo de *aula* como de *turma* de alunos. Porém, no Brasil, não tratamos a palavra *classe* como sinônimo de *aula*, mas de *turma* de alunos, e/ou de sala. Assim como também a palavra *aula* não é sinônimo de *turma*.

A sequência toda, acima, foi para esclarecer o uso *inadequado* que fez o **A4** da palavra *aula*. Ele, provavelmente, a relacionou à *classe*, no sentido de *turma* de alunos, baseado no raciocínio abaixo que pode estar (culturalmente) adequado em inglês, mas não em português, no Brasil.

⁷⁰ Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/ingles/>

Se, (a) *aula* é igual a *class*; e (b) *class* é igual a *aula/classe/turma*, logo *aula* é igual à *turma/classe*.

Certamente o aluno queria dizer: - “*Mês passado, minha turma/classe e eu fomos à festa junina. Foi muito interessante*”.

Percebemos, mais uma vez, o uso *inadequado* de uma palavra pela influência da L/C do aluno e, provavelmente, apoiada em dicionários de português.

Outro caso semelhante ocorreu no texto do **A1**, abaixo, falante do francês L2, com a palavra JOGAR (tarefa 6 “Arraial do CENTUR” - Apêndice C, p. 146).

A1

Nós dirigimos para assistir a dança quadrilha. Depois algumas minutos nós partimos no teatro para assistir uma peça muito bacana sem esperar a fim, nós saímos para ir aonde jogamos a musica samba mas infelizmente a musica acabou de jogar quando nós chegamos.

Nós dirigimos para assistir a dança quadrilha. Depois algumas minutos nós partimos no teatro para assistir uma peça muito bacana sem esperar a fim, nós saímos para ir aonde jogando as musica samba mas infelizmente a musica acabou de jogar quando nós chegamos (...).

O aluno fez uso da palavra *jogar* no lugar de *tocar*, o que lhe parece comum visto que, em francês diz-se “Le garçon a joué de La guitare”. Em outras palavras, usa-se *jouer* com o sentido de tocar (um instrumento), o que não ocorre aqui no Brasil.

Alguns alunos também utilizaram em seus textos palavras que têm a mesma escrita em português e nas suas L/C, mas com usos culturalmente diferentes, como em LOGRAR. Vejamos abaixo a tarefa 3, que motivou o texto a seguir.

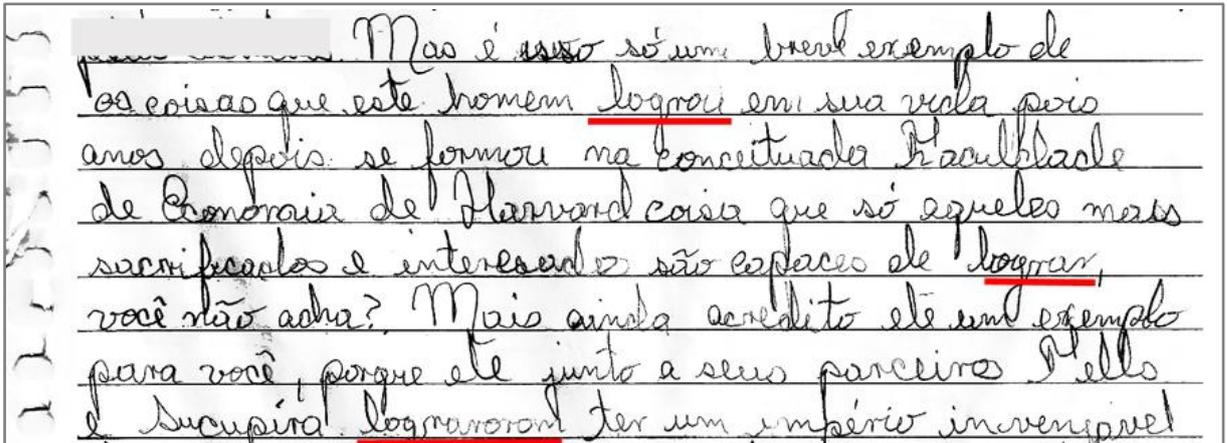
EDUCAÇÃO PARA EMPREENDEDORES

Imagine que você tenha um **amigo** que está descontente com os estudos e está querendo parar de estudar. Para encorajá-lo, escreva uma carta, utilizando a história de Jorge Paulo Lemann como exemplo de sucesso.

Texto de apoio em: http://www.istoe.com.br/reportagens/51776_EDUCACAO+PARA+EMPREENDEDORES

Observemos o trecho abaixo,

A7



(...) Mas é isso só um breve exemplo de as coisas que este homem *logrou* em sua vida pois anos depois se formou na conceituada faculdade de Economia de Harvard coisa que só aqueles mais sacrificados e interessados são capazes de *lograr*, você não acha? Mais ainda acredito ele é um exemplo para você, porque ele junto a seus parceiros Telles e Sucupira *lograram* ter um império invejável (...)

Em Espanhol a palavra *lograr* significa, de acordo com o dicionário *online bab.la* (2014)⁷¹, *conseguir*. Ela está relacionada ao ato de realização, tem efeito positivo.

No Brasil, embora a palavra *lograr* tenha, também, o significado espanhol, o seu uso é diferente, visto que é mais usada com o sentido de *ludibriar, enganar, trapacear, burlar etc.*

No trecho acima (A7), o objetivo do locutor era exaltar a pessoa descrita, apontando suas *conquistas* na vida. Porém, um falante de português poderia compreender que se tratava de uma pessoa incorreta que *enganava* a todos.

Provavelmente, o texto do aluno ficaria mais claro para um falante de português se o aluno escrevesse: - “*Mas é isso só um breve exemplo das coisas que este homem conseguiu em sua vida, pois, anos depois se formou na conceituada faculdade de Economia de Harvard, coisa que só aqueles mais sacrificados (esforçados) e interessados são capazes de conseguir, você não acha? Mais ainda acredito ele é um exemplo para você, porque ele, junto a seus parceiros, Telles e Sucupira conseguiram ter um império invejável*”.

O mesmo problema ocorreu com o uso da palavra BRINDAR, no trecho abaixo (tarefa 17 “Academia da cachaça”).

⁷¹ Disponível em: <http://pt.bab.la/diccionario/>

A7

de brindar só o melhor para vocês, na busca de ~~existir~~
novas ofertas, hoje oferecemos novos pratos como

(...) Mas na busca de *brindar* só o melhor para vocês, na busca de novas ofertas, hoje oferecemos novos pratos como (...).

No dicionário Aurélio - Ferreira (2000, p. 109), a palavra *brindar* significa: “dirigir um brinde. Conceder ou fazer algo que favoreça a”. O mesmo ocorre em espanhol.

Porém, no Brasil, o verbo *brindar* é mais conhecido com o sentido de “beber à saúde”. Podemos até dizer que a maioria das pessoas não conhece o seu significado como *conceder*; *dar*; *oferecer*, como foi usado pelo A7, falante de espanhol L1.

Provavelmente, o texto do aluno ficaria mais claro para um falante de português L1 se o aluno usasse *conceder*, *dar* ao invés de *brindar*, como: “(...) Mas na busca de **conceder/dar** só o melhor para vocês, na busca de novas ofertas, hoje oferecemos novos pratos como (...)”.

Outra palavra muito comum que aparece no texto dos falantes de espanhol é *Padre*. Embora ela seja comum para o brasileiro, no sentido de religioso (sacerdote), ela não tem o mesmo significado para um falante de espanhol, que a compreende como Pai. Como no exemplo que segue (tarefa 18 “Merenda saudável” - Apêndice C, p. 148).

A7

Belém 28 de agosto de 2012
Caros padres;
A alimentação é um dos itens mais importantes para o desenvolvimento e a saúde das crianças.

(...) Caros *padres*;

A alimentação é um dos itens mais importantes para o desenvolvimento e a saúde das crianças (...).

Na tarefa, o locutor seria o diretor de uma escola que escreveu uma carta aos pais de alunos, mas os chamou de *padres*, ao invés de *pais*.

Percebemos, nos textos acima, que os alunos tiveram dificuldades em lidar com o uso de algumas palavras em português e, em alguns momentos, se apoiaram em suas línguas-culturas e/ou em dicionários para escrever seus textos. O cuidado com o uso de algumas palavras merece atenção no ensino-aprendizagem de LE, pois “Os aprendentes terão, com o tempo, contato com falantes de diferentes proveniências. Antes de adotarem eles próprios formas dialetais, devem estar conscientes das suas conotações sociais e da necessidade de coerência e de consistência nessa adoção” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, 172), evitando assim, mal entendidos, falta de polidez etc.

4.2.3 As expressões de sabedoria popular

Neste item, observamos nos textos escritos pelos aprendentes o uso *inadequado* de algumas expressões.

Começamos esta análise pelo uso da expressão “MÃO NA RODA”, no texto do **A6**. Mas, antes, observemos a tarefa 28, abaixo.

PESCANDO LETRAS
Você trabalha no Ministério da educação e é o responsável pela implantação do programa Pescando Letras. Com base nas informações do vídeo, escreva um texto para os prefeitos das 853 cidades selecionadas, com o objetivo de incentivar a implementação do programa. Explique os critérios de seleção das cidades e forneça informações sobre o curso e o período em que ele é realizado.
Celpe-Bras 2012/1

A6

Ficasei segura de que os senhores apoiarão este programa e colocarão <u>“mão na roda”</u> para incentivar este programa.
XX
Ministério de Educação.

A expressão, informal, *mão na roda*, muito conhecida no Brasil, foi utilizada pelo **A6** de modo inadequado, visto que ele escreveu uma carta formal, endereçada a prefeitos.

Percebe-se que o aluno se apropriou do significado da expressão em português, sem se dar conta de que seu uso ocorre em contexto informal.

O **A6** conheceu a expressão no site (aprendentesple), onde há uma página chamada “curiosidades” que apresenta, de maneira simplificada, algumas expressões usadas no dia a dia dos brasileiros. Ver abaixo.



O que significa "Uma mão na roda"?

É quando algo contribui para melhorar uma situação.

Ex: Esse livro é uma "**mão na roda**". Com ele aprendo mais rápido Português.

Embora tivéssemos explicado aos alunos que a expressão postada no site era de uso informal, o aluno não atentou para isso, o que nos fez perceber a necessidade de acrescentar no site mais informações a respeito dela como, por exemplo, que a expressão só deve ser usada na linguagem coloquial.

Outra expressão muito comum Brasil é: SAÚDE NÃO TEM PREÇO. Observemos o texto do **A4**, abaixo, mas antes a tarefa 12.

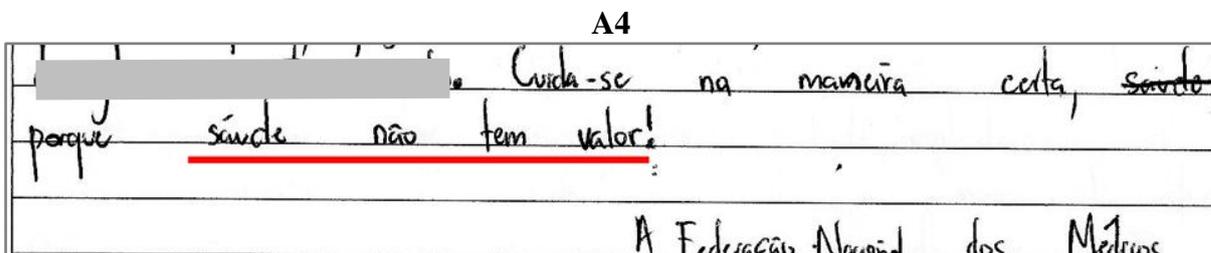
AUTOMEDICAÇÃO

Você vai assistir duas vezes a um vídeo produzido pela Federação Nacional dos Médicos (FENEM), podendo fazer anotações enquanto assiste.

Você foi contratado pela FENEM para escrever o texto do panfleto que será distribuído à população como parte da campanha sobre o uso de medicamentos. Com base nas informações do vídeo, seu texto deverá orientar a população sobre a automedicação, apresentando as conseqüências dessa prática e explicitando as funções do médico e do farmacêutico.

Celpe-Bras 2009/2

Segue o trecho do **A4**.



Cuida-se na maneira certa, porque saúde não tem valor!

A expressão acima “Saúde não tem **valor**” utilizada pelo aluno nos chamou a atenção. A partir da leitura dela, subentende-se que o aprendiz: conhecia a expressão *saúde não tem preço* (comum no Brasil), e que a palavra *preço* pode ser sinônimo de *valor*.

Na frase o **A4** relacionou a palavra *preço* com *valor*, o que está correto se levarmos em conta apenas o significado de ambas, separadamente, nos dicionários de português.

De acordo com o dicionário Aurélio - Ferreira (2000, p. 551), *preço* significa “Quantidade de dinheiro (...) expressão monetária do **valor** (...)”. E *valor*, “(...) Importância de determinada coisa; **preço**, valia (...)” (FERREIRA, 2000. p. 701).

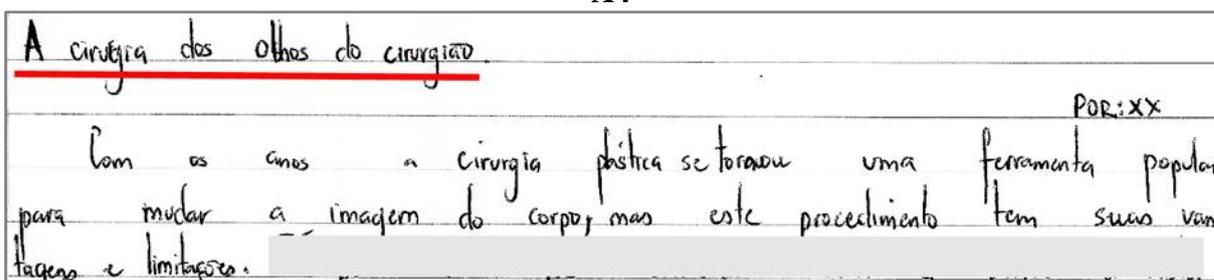
Porém, na expressão em foco, a palavra *preço* não pode ser trocada por *valor*, visto que muda o sentido da frase. Observemos abaixo:

- Saúde não tem **preço**: o cuidado com a saúde é primordial
- Saúde não tem **valor**: o cuidado com a saúde **NÃO** é primordial

Esse tipo de situação, comum com os alunos de LE, muitas vezes, deixa o texto do aluno inadequado, como ocorreu no texto do **A4**.

Situação semelhante ocorreu com o **A4** em outro texto (tarefa 27 “Entrevista – Ivo Pitanguy” (Apendice C, p. 150). Vejamos a expressão a seguir.

A4



A cirurgia dos olhos do cirurgião

Com os anos a cirurgia plástica se tornou uma ferramenta popular para mudar a imagem do corpo, mas este procedimento tem suas vantagens e limitações.

Subentende-se que, nesta situação, o aluno conhecia a expressão *a menina dos olhos*, que usamos no Brasil para nos referirmos àquilo ou àquele que é particularmente apreciado. No entanto, ao fazer uso da expressão acima o **A4** deixou a frase ambígua.

Pela leitura do texto podemos dizer que o **A4** desejava escrever algo como *a cirurgia que o cirurgião mais deseja realizar*, pois se tratava de uma tarefa na qual o aluno deveria escrever um artigo de opinião discutindo o ponto de vista de Ivo Pitanguí a respeito de cirurgia plástica.

Neste item, foi possível perceber que os alunos ainda não conheciam bem as expressões de sabedoria popular, importante para o conhecimento de uma língua-cultura. Por isso, as utilizaram de maneira equivocada em seus textos.

Às expressões de sabedoria popular, normalmente, não são dadas muita importância no ensino-aprendizagem de línguas por serem, muitas vezes relacionadas apenas ao uso cotidiano de conversas informais. Porém, esse fenômeno linguístico (que mais do que os outros, apresentam formas fixas e reforçam atitudes de certa cultura), também está presente, com frequência, em revistas, jornais etc., contribuindo para o sentido de determinados textos. Descosiderá-lo no ensino-aprendizagem de LE é desconsiderar um conhecimento significativo, visto que, “O conhecimento acumulado de sabedoria popular expresso na língua, considerado como um conhecimento generalizado, é uma componente significativa do aspecto linguístico da competência sociocultural (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 170).

4.2.4 As regras de polidez

Para esta análise, observemos os textos a seguir, retirados do site *aprendentesple*. São mensagens enviadas do **A3** ao **A1**, a respeito da tarefa 23 “Mão Pesada” (Apendice C, p. 149).

02-10-2012 06:13

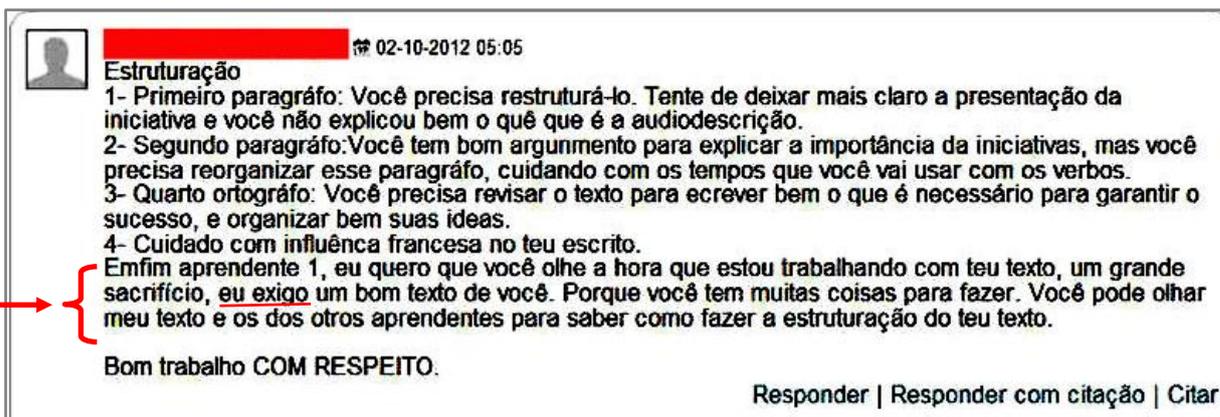
Meus parabéns Aprendente 1, seu texto e muito bem. Veja esses erros para corrigir. Por exemplo no segundo parágrafo, a partir de "Já consegui perder.....", você precisa revisar o tempo que você usa os verbos "Precisar gastar, tivermos). Você quer dizer "o efeito". Essa informação da decisão na agência europeia que errou não é do texto. Você melhor muito mais, mas precisa trabalhar bastante.

Segundo parágrafo; classe* sem "s", seunda ela* (a ANVISA), causar dependência em que: Quando você fala "a vida das bilhões das pessoas" Quer dizer tem mais que 1 bilhão pessoas obesas. Esse número não é no texto, onde você tirou lo. Você tem muitas coisas para fazer ainda está cedo dar para melhorar.

São 3 horas e 4 minutos, viu. Além do sono to trabalhando para ajudar você a melhorar seus textos.

Com respeito
Aprendente 5

Responder | Responder com citação | Citar



 [REDACTED] 02-10-2012 05:05

Estruturação

1- Primeiro parágrafo: Você precisa reestruturá-lo. Tente de deixar mais claro a apresentação da iniciativa e você não explicou bem o que que é a audiodescrição.

2- Segundo parágrafo: Você tem bom argumento para explicar a importância da iniciativas, mas você precisa reorganizar esse parágrafo, cuidando com os tempos que você vai usar com os verbos.

3- Quarto ortógrafo: Você precisa revisar o texto para escrever bem o que é necessário para garantir o sucesso, e organizar bem suas ideias.

4- Cuidado com influência francesa no teu escrito.

Emfim aprendente 1, eu quero que você olhe a hora que estou trabalhando com teu texto, um grande sacrifício, eu exigo um bom texto de você. Porque você tem muitas coisas para fazer. Você pode olhar meu texto e os dos otros aprendentes para saber como fazer a estruturação do teu texto.

Bom trabalho COM RESPEITO.

[Responder](#) | [Responder com citação](#) | [Citar](#)

No primeiro texto, o **A3** mostra interesse pelo texto do **A1**, parabenizando o colega pelo que escreveu. Porém, logo enfatiza o horário em que está escrevendo, mostrando também falta de polidez. No segundo texto, o **A3** é ainda mais indelicado ao exigir que o **A1** produza um bom texto.

O tom utilizado pelo **A3** não é considerado cordial no Brasil. Embora o aluno se proponha a ajudar o colega, ele o faz de maneira um tanto grosseira. Para o falante de português, o texto do **A3** poderia ter um efeito negativo, visto que cobrar algo de um colega, com autoridade, não faz parte de nossas regras de polidez.

As regras de polidez precisam ser levadas em conta no ensino-aprendizagem de língua-cultura, visto que, “Elas variam de cultura para cultura e são uma causa frequente de mal-entendidos interétnicos, especialmente quando algumas expressões de delicadeza são interpretadas literalmente (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 170). Os exemplos acima nos mostram que esse fenômeno linguístico precisa ser trabalhado em aula de LE.

4.2.5 A arquitetura do texto

Neste item, verificamos na estrutura visual do texto a seguir a influência da língua-cultura do aluno.

A5

01		XXX
02		Vila Francisco soares nº 45
03		Tv. Presidente Pernambuco
04		426
05		Batista campos, Belém-Pa
06	XXX	
07	Avenida Dalva, nº 626	
08	Marambaia	
09	18 de outubro de 2012	
10	Oi, meu amigo,	
11	Como vai? Espero que você esteja bem. <u>Foi apenas 8 meses</u> que nós nos conhecemos, mas eu	
12	sinto que <u>eu tenho</u> conhecido por muitos anos. Estou escrevendo esta carta para desejar a	
13	melhor sorte em seu <u>CELPE-BRAS</u> exame.	
14	Desde o primeiro dia em que nos conhecemos, o seu conhecimento e entusiasmo para o	
15	idioma português teve uma grande influencia sobre mim. Você se tornou um exemplo para mim	
16	que a aprendizagem da língua não era impossível.	
17	Eu tenho confiança de que você vai passar neste exame. Você realmente viveu na cultura	
18	brasileira e, por isso, não terá nenhuma dificuldade. <u>Continuar a</u> estudar, escrever e falar	
19	português. Há sempre oportunidades para melhorar.	
20	Um pouco de aconselhamento, quando você <u>está falando no exame</u> , oral, lembrar a diferença	
21	de pronuncia entre espanhol e português. Um pouco <u>mais prática</u> vai ajudar. Você já tem a	
22	capacidade de falar perfeitamente.	
23	Xx, meu amigo, não tenho <u>dúvida que</u> você pode alcançar um alto grau neste exame. Eu vou	
24	esperar no momento em que nós vamos tomar uma cerveja em comemoração.	
25	Um abraço,	
26	Xx	

Esta tarefa, diferentemente das outras apresentadas aqui, consistia em uma ação **real** de uso da língua, na qual os alunos **não** estavam em situação de avaliação. A intenção era levar os alunos a enviarem e receberem uma Carta pessoal. Segue o comando da tarefa 8:

CARTA AMIGO

Assim como você, seu colega do curso de PLE irá realizar no próximo dia 23 de outubro o exame Celpe-Bras. Escreva uma carta para ele desejando-lhe um bom exame. Não deixe de falar da dedicação que ele apresentou durante o curso. Dê conselhos para que seu colega melhore o desempenho no dia do exame.

Para garantir que todos participassem da tarefa, realizamos um sorteio com o nome dos sete aprendentes. Cada um deles tirou um nome e o guardou em segredo. Em casa, os alunos escreveram uma carta para um colega de sala. Na aula seguinte, a carta foi entregue ao professor para que este a colocasse no correio. As cartas foram xerocadas (para nosso arquivo de dados) e, em seguida, enviadas para as casas dos alunos. É importante dizer que, nesse momento, os alunos já haviam produzido diversas cartas, por isso, o objetivo não era mais o de avaliá-los. Para os alunos, o objetivo era desejar uma boa prova aos colegas e receberem uma carta via correio (como já explicado, a maioria nunca tinha recebido uma carta); para a

pesquisa, era constituir o corpus deste estudo.

O aspecto que mais nos chamou atenção no texto do aluno tem relação com os elementos **paratextuais** da carta. Estes são diferentes de uma carta escrita em Português, mas comuns na escrita de uma carta em inglês (língua materna do aprendente) como: o endereço do locutor no lado direito da página (**01-05**); o endereço do interlocutor no lado esquerdo (**06-08**); a data sem a informação da cidade (**09**) e abaixo do endereço do interlocutor.

Acreditamos que o **A5** não hesitou em *navegar* entre as duas línguas-culturas (Português-Inglês) por não se encontrar mais em contexto de avaliação. Ele ficou à vontade para escrever seu texto, aproveitando o seu conhecimento nas duas línguas-culturas (que ele já dominava) para agir em situação real de uso da língua.

Ressaltamos que o **A5**, ao realizar esta última tarefa, já havia produzido várias cartas em português, apresentando domínio da língua-cultura portuguesa e do gênero Carta pessoal. Isso quer dizer que, embora ele tenha realizado a tarefa real *navegando* entre as duas línguas-culturas, estava consciente das características do gênero em português, tanto que incorporou aspectos básicos do gênero *carta* em seu texto, como: vocativo (**10**), despedida (**25**), assinatura (**26**) etc. conseguindo manter a conversa com o interlocutor até o final do texto.

Dos sete aprendentes, três mantiveram em seus textos (nesta mesma tarefa) algumas características (todas de base estrutural) da escrita em sua língua materna/segunda. Foram eles **A2**, **A3** e **A5**, todos certificados no exame Celpe-Bras nos níveis, respectivamente, Intermediário Superior, Intermediário Superior e Intermediário.

As características, de base apenas estrutural (da língua inglesa), apresentadas no texto do **A5**, não modificaram a função comunicativa do gênero carta, nem prejudicaram o objetivo do aluno. É bem verdade que, caso o aprendente ainda estivesse em contexto de avaliação, ele seria orientado a perceber as características da escrita de uma *carta* em ambas as línguas-culturas, sem sinalizar para “certo” ou “errado”, e assim reescrever a carta, conforme as características do uso da língua portuguesa no Brasil, visto que estaria sendo preparado para realizar um exame de proficiência em português. Afinal, sabemos que o conhecimento das convenções de organização de um texto numa dada comunidade faz parte de uma competência comunicativa que o aluno deve dominar.

4.2.6 A funcionalidade

Para esta análise, verificaremos como alguns alunos apresentaram em seus textos posicionamentos (influenciados por suas L/C), que deixaram o texto inadequado. Para ilustrar a discussão utilizaremos os textos do **A4** e **A7**, motivados pela tarefa¹⁹ “Rio ou Salvador”.

A4

01 Para: cliente@yahoo.com.br
02 De: xxx@gmail.com.br
03 Assunto: Conselho sobre o carnaval no Brasil.
04 Prezado senhor,
05 Sou o gerente do “Viagens Brasil” e acabei de ler seu e-mail sobre sua confusão sobre a escolha
06 entre visitando Rio ou Salvador para ver o carnaval com a sua família. Eu entendi seu **stress** de
07 escol-há um dos mais famosos e bem organizados carnavais no Brasil, mas me-deixa aconselhar
08 o senhor.
09 O carnaval de Salvador tem muitos trios-elétricos e camarotes, nas avenidas tradicionais e dá
10 para ver a festa por sete-oito horas. Ingresso custam entre R\$ 420 – R\$ 1050 e os para os
11 camarotes custam entre R\$ 120 a R\$ 700. O carn-ival lá é festa na maneira tradicional, com
12 marchinhas e orquestras de metais. No carnaval porém pessoas beijam muito, é um popular
13 elemento do carnaval lá e talvez o senhor não quer expor suas crianças à esta **aberta**
14 **demonstração de sexualidade**.
15 No outro lado, o Rio faz carnival com muitos mega desfiles e mega carros alegóricos. Para ver
16 as marchinhas durante o dia na rua é de grátis. Durante o dias do carnival senhor os olhares são
17 tratados às atrações como Ipanema, GLS, Cordão do Boi Tatá e simpatia É quase amor. Os
18 ingressos para os camarotes são esgotados, mas aqueles para um lugar nas arquibancadas são
19 disponíveis com preços entre R\$ 10 a R\$ 500.
20 Senhor, dado o fato que a sua família tem membros muito jovens e é muito grande, acredito que
21 a certa escolha para você é Rio. Acredito que você e suas filhas vão se divertir mais no Rio do
22 que Salvador, e no assunto do custo, rio é mais barato e faz o carnival com mais tecnologia atrair
23 suas atenções e **evitaria suas filhas assistindo pessoas beijar**, todos os dias.
24 Espero que meu conselho fosse ajudável, por favor me fala, quando o senhor decide.
25 Atenciosamente,

No texto acima percebemos, que o autor desmerece o carnaval de Salvador. Para o ele, o cliente deve escolher o carnaval do Rio de Janeiro para evitar que “suas filhas [fiquem] assistindo pessoas beijar” (23). No entanto, o que o aluno não percebe é que, ao oferecer ao cliente o carnaval do Rio de Janeiro, cita, entre outras, a sigla GLS⁷² como uma das atrações do evento, certamente sem saber do seu significado.

Nesta tarefa, o enunciador, como gerente de uma agência de viagens, não deveria desmerecer um dos dois carnavais. Porém, no trecho a seguir, o aluno revela um discurso que deprecia a prática do beijo no carnaval de Salvador.

⁷² GLS: gays, lésbicas e simpatizantes.

- “No carnaval porém pessoas beijam muito, (...) e talvez o senhor não quer expor suas crianças à esta **aberta demonstração de sexualidade**”(12-14).

O A4 simulou uma situação real de uso da língua (como propõe a perspectiva acional), porém o fez valendo-se de argumentos morais que não tinham razão de ser naquele contexto, talvez por questões culturais. Assim, consideramos que ele cumpriu apenas parcialmente o propósito a tarefa.

Outra situação parecida ocorre no texto do A7, abaixo. O aluno aprendeu alguns termos em português e os utilizou em seu texto, mas de maneira inadequada.

A7

01 De: gerente@gmail.com
02 Para: cliente@gmail.com
03 Assunto: salvador é seu destino.
04 **Querido cliente:**
05 Há dois lugares no Brasil no mês de fevereiro onde a única coisa em comum entre os dois é
06 suceso e festa grande. É o caso do Rio de Janeiro e Salvador. Mas com certeza depois de saber
07 seu perfil e os fins de sua viagem para **você** o melhor destino é Salvador.
08 Salvador é onde no tempo de carnavais o esporte mais praticado é o futebol, **si não** o beijo o
09 qual concorda muito com seu perfil de solteiro e tenho **seguridade** de que você não pode perder
10 a oportunidade de beijar e conhecer as **gatas** desse inesquecível lugar. A festa divide suas mais
11 de 2 milhões de pessoas em trios elétricos e camarotes a aparti do momento que **comiença** o
12 carnaval **você** vai **començar** o viver momentos inesquecíveis na sua vida.
13 E não é só isso, o carnaval não é só trios elétricos, na carnaval da Bahia há uma mistura de
14 festa moderna e à moda antiga que ao som de marchinhas por orquestras de metais fantasiados
15 colorem o centro histórico da cidade.
16 Não **perda** a oportunidade de participar num dos mais famosos carnavais do mundo. Vai
17 logo e compre seu abadá, agora, é a forma mais economica.
18 Com muita **bontade** de que você passe até mas férias:
19 XX

Ao indicar Salvador para o cliente passar o carnaval, o locutor usa palavras inadequadas em uma interação entre um gerente e um cliente, como por exemplo, *querido* (04), *gatas* (10), etc. Além disso, o enunciador usa a pronome de tratamento *você*, que pelo menos em Belém, não costuma ser usado nesse tipo de situação: preferimos *senhor*⁷³.

Nesta tarefa, o enunciador, como gerente de uma agência de viagens, não deveria interagir com seu cliente de maneira informal. O aluno se mostra à vontade para falar do *beijo* no carnaval de Salvador: “tenho *seguridade* de que **você** não pode perder a oportunidade de *beijar* e conhecer as *gatas* desse inesquecível lugar” (09-10).

⁷³Lembramos que estamos nos referindo ao cidadão de Belém.

No trecho o **A7** revela um discurso diferente do **A4**, mas que também comprometeu o seu texto.

Nos dois textos, os aprendentes conseguiram estabelecer contato com o cliente, dar conselhos, mas não fizeram isso de maneira adequada. Dessa forma, entendemos que eles cumpriram parcialmente o propósito da tarefa.

No domínio de uma competência funcional, “Os interlocutores estão envolvidos numa interação na qual cada iniciativa conduz a uma resposta que permite que ela prossiga, de acordo com a sua finalidade” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 178). Sendo assim, é importante levar o aluno a perceber a finalidade de uma interação e usar palavras adequadas para que se prossiga com sucesso.

4.2.7 Síntese da segunda análise

Observando os textos dos alunos percebemos que na turma heterogênea do ponto de vista linguístico-cultural, as diferentes línguas-culturas dos aprendentes influenciaram o ensino de maneiras bastante diferentes.

Ao tratarmos da língua em uso, percebemos nos dados que os fenômenos linguísticos (marcadores linguísticos de relações sociais; expressões de sabedoria popular; regras de polidez; etc.), por serem muito diferentes de uma língua-cultura para outra, causaram confusão para a maioria dos alunos no início do curso.

Contrariamente ao que pensávamos, o falante do Inglês apresenta menos influência de sua L/C nos textos escritos do que os outros⁷⁴ (o que não quer dizer que ele tenha mais facilidade em aprender o português do que os francófonos ou hispânicos por estudar uma língua bastante diferente da sua). Podemos observar isso, principalmente, no item referente aos *marcadores linguísticos de relações sociais* – vocativo. Neste, os alunos do inglês não apresentam influência de suas L/C. Constatamos apenas uma influência na *despedida*, Mais tarde = seeyou later! (**A4**).

⁷⁴ Estamos tratando aqui de uso inadequado da língua alvo, devido à influência das L/C que o aprendente traz para a sala de aula.

Já os alunos falantes do espanhol foram os que mais apresentaram influência de suas línguas. A similaridade entre as línguas, ao contrário do que pensávamos, em termos de uso, nem sempre ajuda. Isso pode ser observado não só no item *marcadores linguísticos de relações sociais*, mas, sobretudo no referente ao *léxico*, quando tratamos de palavras que existem nas duas línguas, como *brindar* e *lograr* (A7).

De um modo geral, percebemos nos textos que, no início do curso, os alunos não dominavam bem a competência comunicativa (sociolinguística: marcadores linguísticos de relações sociais, os dialetos - o léxico e as expressões, as expressões de sabedoria popular, as regras de delicadeza. Pragmática: arquitetura do texto e a funcionalidade) no uso do português, por isso, usavam o conhecimento que possuíam de suas línguas-culturas/ou de dicionários de português em seus textos, o que impacta consideravelmente o ensino-aprendizagem, visto que em turmas heterogêneas há uma variedade de línguas-culturas em ambiente de sala de aula.

Neste capítulo, visando acompanhar o desenvolvimento da PE dos alunos, comparamos a primeira produção escrita com a última produção escrita dos aprendentes. Em seguida, com o objetivo de verificar o impacto da heterogeneidade linguístico-cultural da turma para o ensino-aprendizagem da PE em PLE, observamos a influência das L/C dos alunos em seus textos escritos. Passamos agora para as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de concluirmos este estudo lembremos o seu objetivo principal que é o de investigar em que medida a habilidade de produção escrita do aluno foi desenvolvida e qual o impacto da heterogeneidade linguístico-cultural da turma no ensino-aprendizagem da PE.

A nossa análise ocorreu em duas etapas. Primeiramente, visando acompanhar o desenvolvimento da PE dos alunos, comparamos a Primeira Produção Escrita com a Última Produção Escrita. Em seguida, com o objetivo de verificar o impacto da heterogeneidade linguístico-cultural da turma para o ensino-aprendizagem da PE em PLE, observamos a influência das línguas-culturas dos aprendentes em seus textos.

Em relação à primeira parte, nossos dados nos mostraram que houve melhora considerável no desenvolvimento da habilidade de PE dos alunos visto que, com o decorrer do trabalho, os aprendentes conseguiram ir além:

- Dos elementos paratextuais dos gêneros trabalhados (Cartas, e-mail, artigos de opinião etc.), desenvolvendo com mais clareza os seus propósitos;
- Do *concordo/discordo* com o autor, em textos do tipo argumentativo, apresentando tese, argumentos e propostas de intervenção.

Os alunos se apropriaram das particularidades dos gêneros trabalhados (sobretudo de *Carta do leitor*) ao realizarem tarefas contextualizadas. Os assuntos atuais e globais, retirados de documentos autênticos, os levaram a se verem/imaginarem em situações reais de uso da língua (ao relacionarem os assuntos com as suas vidas), como atores sociais que cumprem tarefas com objetivo específico, realizando ações da vida real.

O progresso que os alunos tiveram entre a primeira e a última produção escrita são indícios significativos de que esta pesquisa-ação pode ter favorecido a superação das dificuldades inerentes ao ensino-aprendizagem da PE.

É bem verdade que não foi apenas a nossa proposta de elaboração de tarefas que levou

os alunos a alcançarem sucesso. Sabemos que o empenho de cada aprendente e o dos outros professores-monitores também contribuíram bastante para isso. Mas os resultados obtidos nos permitem afirmar que se os alunos não tivessem sido envolvidos em tarefas acionais significativas, as chances de sucesso teriam sido menores. O resultado do nosso trabalho repercutiu no exame Celpe-Bras. Todos os aprendentes foram certificados, seis (em sete) com um desempenho muito bom. Os níveis alcançados por eles no exame foram: Avançado Superior (A6); Avançado (A4); Intermediário Superior (A1, A3, A5 e A7) e Intermediário (A2).

Em relação à segunda parte, o impacto da heterogeneidade linguístico-cultural da turma no ensino-aprendizagem de PE, a discussão ocorreu em duas direções: uma que leva à oralidade (Momento 1) e outra à escrita (Momento 2 e 3).

Na oralidade, o impacto da heterogeneidade da turma foi bem visível, quando os alunos discutiam em sala de aula determinados assuntos. Isso teve um lado negativo e um positivo. O negativo era que, normalmente, dessas discussões emergiam conflitos e contradições que procurávamos contornar (devido ao choque-cultural, inerente a turmas heterogêneas). O positivo era que, a partir delas, os alunos também puderam se conhecer melhor e ter mais abertura para trabalharem seus textos juntos.

Na escrita, o impacto da heterogeneidade da turma foi observado a partir das diversas e diferentes influências das L/C dos alunos nos textos. Isso nos causou dois tipos de problemas: um de ordem lexical e gramatical e outro de ordem mais linguageira e cultural.

O primeiro tipo de problema não nos preocupou muito porque desaparecia à medida que o aluno ia dominando a língua alvo e porque, no exame Celpe-Bras, a adequação linguística é apontada como um dos últimos itens a serem levados em conta na avaliação (embora o aluno possa ter a sua média diminuída se os desvios forem muito frequentes em seu texto).

Os problemas de ordem linguageira e cultural nos deixaram mais atentos, pois o uso (culturalmente) inadequado que os alunos faziam da língua-cultura do português brasileiro em suas produções escritas, muitas vezes comprometia o texto como um todo.

De maneira geral, acreditamos que o impacto da heterogeneidade linguístico-cultural da turma afetou tanto o professor como os alunos nas aulas de PE. O professor, porque este

precisava ficar atento para encontrar respostas para problemas que, muitas vezes, ocorriam por causa da particularidade de uma determinada língua-cultura. Se ele não estiver preparado para lidar com a heterogeneidade linguístico-cultural da turma, certamente, os problemas tomarão uma dimensão maior e poderão não ser equacionados. O aluno – sobretudo aquele que vem de um ensino muito tradicional, pautado em estruturas gramaticais – porque não entendia que precisava conhecer a língua-cultura alvo em uso, já que estava estudando para realizar um exame de proficiência em português.

Nossa preocupação em não dissociar língua de cultura na proposta de elaboração de tarefas que apresentamos e, também, de “explorar”, em sala de aula, a realidade vivenciada pelos alunos em seus países parece ter favorecido o trabalho que realizamos com a turma heterogênea.

Isso pode confirmar a nossa hipótese de que o ensino-aprendizagem da produção escrita (a públicos heterogêneos do ponto de vista linguístico-cultural) é otimizado quando, nas práticas de sala de aula, se leva em conta – concretamente – o impacto dessa heterogeneidade e se insere os aprendentes em contextos significativos, com tarefas que têm um propósito e que os levam a agir em situação real e/ou simulada de uso da língua.

Com base no que foi analisado, podemos dizer que o ensino-aprendizagem de LE precisa levar em conta não só as línguas envolvidas no processo, como também a cultura que acompanha cada uma delas, pois, como percebemos em nossos dados, muitas das dificuldades dos alunos se deveram não pela falta de conhecimento linguístico, mas ao desconhecimento do uso da língua alvo dentro da cultura que ela veicula e de que faz parte. Isso nos faz refletir ainda mais a respeito do ensino de línguas em que os professores não levam em conta a relação, indissociável, que há entre língua e cultura.

Ficou evidente para nós a necessidade de os professores de LE refletirem sobre essas questões culturais que envolvem uma determinada língua para que possam ensinar, realmente, uma língua-cultura viva a seus alunos e os levar a compreender que dominar uma determinada língua-cultura, não é decorar palavras em dicionários, nem regras gramaticais, mas usar a língua-cultura em situações reais.

Especificamente, em relação ao ensino-aprendizagem da PE para alunos de turmas heterogêneas, o professor deve estar muito atento para o uso que o aluno faz da língua cultura

alvo em seus textos e encontrar maneiras de fazê-lo entender porque determinada palavra, expressão, estrutura etc. não é aceitável em determinada situação, ou causa estranhamento em determinado contexto.

Evidentemente, não buscamos aqui a forma correta e única de se trabalhar com a PE para turmas heterogêneas de PLE. Estamos consciente de que o campo do ensino-aprendizagem de línguas é complexo, de que as turmas e os professores são diferentes, os contextos variáveis... Parece-nos, no entanto, ser imprescindível assentar as práticas de sala de aula em concepções de língua/linguagem e de ensino-aprendizagem que privilegiem o uso da língua-cultura e que levem concretamente em conta a heterogeneidade linguístico-cultural do público-alvo.

Nada do que foi feito aqui deve ser tomado como definitivo e acabado. A pesquisa está apenas iniciada. Sabemos que ainda há muito que fazer. Nosso trabalho continua no âmbito do nosso Grupo de pesquisa de Ensino-Aprendizagem de Línguas-Culturas (GEALC).

REFERÊNCIAS

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris, Anthropos. 2003.

BAKHTIN, M., 1895-1975. Os gêneros do Discurso. In: *Estética da criação verbal*. Tradução de PEREIRA, M., 2ªed., São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BEACCO, J-C. Tâches, compétences de communication et compétences formelles. In : *Synergies Brésil*, n°spécial 1 – 2010, p. 97-105. (consulté le 18 février 2013).
<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/BresilSPECIAL1/beacco.pdf>

BÉRARD, E. Les tâches dans l'enseignement du FLE : Rapport à réalité et dimension didactique. *Le Français dans le monde*. La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de Langue. Paris: 2009, p. 37 a 43.

BRAIT, B. O Estatuto dos gêneros no quadro do ISD: Provocando o debate. In: GUIMARÃES, A. et al. *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Org. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p. 121-125.

BRASIL. Guia do participante 2013a. *Certificado de proficiência em língua portuguesa*. Consultado em 15/04/14. Disponível em:
http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/estrutura_exame/2014/guia_participante_celpebras.pdf

BRASIL. Guia do examinando 2013b. *Certificado de proficiência em língua portuguesa*. Consultado em 15/10/13. Disponível em:
http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/manual/2012/manual_examinando_celpebras.pdf

BRONCKART, J-P. *Atividades de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. de Anna Rachel Machado e Péricles da Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

_____. A Atividade de linguagem em relação à língua – Homenagem a Ferdinand de Saussure. In: *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Org. GUIMARÃES, A. et al. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p. 19-42.

CARVALHO, A. Org. *Manual de Ferramentas da Web 2.0 para Professores*. 2008. Consultado em 20/04/13. Disponível em:
http://www.crie.min-edu.pt/publico/web20/manual_web20-professores.pdf.

CHAVES, R.; FAVIER, L.; PÉLISSIER, S. *L'interculturel en classe*. France: PUG, 2013.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino e avaliação*. Trad. de Maria Joana P. do Rosário e Nuno V. Soares. Porto, Portugal: Edições Asa, 2001. Disponível em: www.asa.pt/downloads/

CRUZ, S. Blogue, YouTube, Flickr e Delicious: Software Social. In: *Manual de Ferramentas da Web 2.0 para Professores*. Ministério da educação. 2008. Consultado em 20/04/12. Disponível em: http://www.crie.min-edu.pt/publico/web20/manual_web20-professores.pdf

COURTILLON, J. *Élaborer un cours de FLE*. Paris: Hachette, 2003.

CUNHA, M.C. A sequência didática: Renovação e mesmice em práticas de ensino-aprendizagem do português. In: *Práticas em sala de aula de línguas: diálogos necessários entre Teoria (s) e ações situadas*. Campinas, SP: Pontes editores, 2012, p.119 -148.

CUQ, J.P. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CleInternational, 2003.

CUQ, J.P.; GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Saint-Martin-d'Hères (Isère): PressesUniversitaires de Grenoble, 2003.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B.; Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004a, p. 81-108. 2ª edição, 2010.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (Francófona) . In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004b, p. 35-60. 2ª edição 2010.

FERREIRA, A.B. *Miniaurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da língua portuguesa*. 4ª Ed. Rio de Janeiro. Nova fronteira, 2000.

GHEDIN, E. FRANCO, A. *Questões de métodos na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

MACHADO, A. R.; A Perspectiva Interacionista Sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 237 - 259.

MATTAR, J. *Guia de educação à distância*. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

MORIN, E., 1927. *Rumo ao abismo? Ensaio sobre o destino da humanidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. DECRETO Nº 7.948, DE 12 DE MARÇO DE 2013: Dispõe sobre o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7948.htm

POLLOCK, J. *Web semântica para Leigos*. Rio de Janeiro: Alta Books, 2010.

POMPEU, H; CUNHA, J.C.C. *O impacto do QECRL no ensino/aprendizagem da produção escrita em FLE*. Belém: CIELLA, 2013. (no prelo). Consultar resumo em: <http://www.4ciella.com.br/resumos.php?mod=7&tipo=&letra=H>

POMPEU, H.; SOUSA, W. *Aprendentesple: plataforma virtual no ensino-aprendizagem da produção escrita em português língua estrangeira – PLE*. Belém: CIELLA, 2013 (no prelo). Consultar resumo em: <http://www.4ciella.com.br/resumos.php?mod=7&tipo=&letra=H>

PUREN C. *De l'approche communicative à la perspective actionnelle*. 2006. Consultado em 10/03/2013. Disponível em <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006g/>

_____. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Clé International, 1998.

_____. *Le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action, et ses implications dans la mise en oeuvre pratique de la perspective actionnelle*. 2012. Consultado em 20/02/2014. Disponível em : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2013e/>.

ROSEN, E. *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: CLE International, 2007.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 184 - 207.

SCHNEUWLY, B.; Gêneros e tipos de discurso: Considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 19 - 34. 2ª edição, 2010.

VASCONCELOS, M. Distinguindo Dimensões da Ciência Contemporânea. In: *Pensamento Sísmico: O novo paradigma da ciência*. Campinas, SP. Papirus, 2002, p.101 - 146.

VIGNER, G. *Ecrire en FLE – Quel enseignement pour quel apprentissage ? Le Français dans le monde*. Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture. FIPF. Paris, 2012, p. 14 -33.

VILAÇA. M. Conhecendo o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas: Fundamentos, Objetivos e Aplicações. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*. V o l u m e V, n ú m e r o X V I I, Abril – Junho 2006. Consultado em 08 de fevereiro de 2013. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/view/501/492>

VYGOTSKY, L. *Pensamento e Linguagem*. Edição eletrônica, 1947-2002. Consultado em 01/06/2012. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>

APÊNDICES

Apêndice A. Quadro geral dos desvios lexicais e gramaticais nos textos da 1ª análise.

	PPE		UPE	
	LEXICAL	GRAMATICAL	LEXICAL	GRAMATICAL
A1	Atenção (03); título (03); questão (05); fenômeno (08); época (08); comunidade (12); religiosa (14); perdido (14); condição (17); primeira (18); questão (18); desafastados (18);...	Sua artigo (03); vou argumentar <u>em pouco</u> (05); <u>está de hoje</u> (07); antes mesmo <u>o nascimento</u> (07-08); <u>na cada época</u> (08); <u>na cada ambiente</u> (10); <u>muito bonita</u> (15); <u>uma problema</u> (16);...	Não foi percebido	agente engorda (14); <u>a vida das milhões das pessoas!</u> (17-18);...
A2	Patrícia; Depois ; prática ; consequências;...	<u>eles não tem</u> ; <u>crianças que faz</u> isso; <u>pela está prática</u> ;...	belém; evitálos-;...	Com base <u>das pesquisas</u> ; <u>esses remédio</u> ; <u>Há várias maneira</u> ;...
A3	dessejam; desseja; segredas; expansão;...	<u>Prezado Senhora</u> ; <u>para enviar</u> ; <u>A comercialização</u> desta indústria é <u>muito famoso</u> ; <u>dessejam de fazer</u> ; <u>as crianças não tem</u> ; <u>eles estão feliz</u> ;...	endocrinologista; substituí-las ;...	<u>afirmo que</u> ; <u>que a ANVISA voltar</u> ;...
A4	precisam ; confortável; mede; afeitar ;...	<u>prezado Patrícia</u> ; publicou no *13 (*dia) ; * pessoas precisam (*as); antes as fazendo; eu acho* pessoas tem directo (*que; Sé* pessoas (*as...	causo...	Não foi percebido...
A5	consequências; horribéis; felizes ; profissionalização ; Atencionalmente...	<u>procurar-a</u> ; <u>as crianças não tem</u> ; consequências horríveis * <u>pode acontecer</u> (*que); <u>Enfim a senhora</u> ; <u>Fazerla</u> ; <u>Foi um prazer pra mim de mandar</u> ;...	Não foi percebido	Não foi percebido
A6	demostra;	Prezado Senhor	Não foi	Não foi percebido

	tamben ; parabém;...	PatriciaDiguê; Está lhe escrevendo ; conceitos que tenham ;...	percebido	
A7	Veija; titulado; comprender; caregar; tatuagim; expresar; tatuagim; expresar; cuais; importaçia; conhesam; semte; timtas; salja; rouro; bareras;...	achei ele; a realidade de a mudança; as tatuagem; que pode ou não *de o agrado de as (*ser); são legal; as tatuagem ;...	Não foi percebido	cuidar*a saúde (*de+a ; há vezes ;...

Apêndice B. Quadro geral da influência das línguas-culturas nos textos da 1ª análise.

APRENDENTE -L/C	PPE	UPE
A1 - Francês	Influença (12); simple (13);...	Não foi percebido
A2 - Francês	Populario; Influença; Depend; ...	Não foi percebido
A3 – Francês	Actual (este também pode ser influência do Inglês, LE do aluno – actual);...	Não foi percebido
A4–Inglês	Directo;...	Não foi percebido
A5–Inglês	Não foi percebido	Não foi percebido
A6 – Espanhol	Meiante;...	Não foi percebido
A7 – Espanhol	Perçosas (04); persõas (07); cosas (08); persõas (09); persõa (11);..	Seguridade;...

Apêndice C. Comandos das tarefas de PE

Tarefa 1	<p style="text-align: center;">TATUAGEM NÃO TEM IDADE</p> <p>Imagine que você é um leitor da revista ‘<i>ISTOÉ</i>’. Após ler o texto <i>Tatuagem não tem idade</i>, você resolveu enviar uma Carta para a revista dando a sua opinião sobre o assunto. Não se esqueça de abordar: cuidados, preconceito, idade.</p>
Tarefa 2	<p style="text-align: center;">EDUCAÇÃO FINANCEIRA PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES</p> <p>“Imagine que você é um leitor da revista ‘<i>Isto É</i>’. Após ler o texto Educação financeira para crianças e adolescentes, você resolveu escrever para a revista dando a sua opinião sobre o assunto.</p>
Tarefa 3	<p style="text-align: center;">EDUCAÇÃO PARA EMPREENDEDORES</p> <p>Imagine que você tenha um amigo que está descontente com os estudos e está querendo parar de estudar. Para encorajá-lo, escreva uma carta, utilizando a história de Jorge Paulo Lemann como exemplo de sucesso.</p>
Tarefa 4	<p style="text-align: center;">RAÇÃO EM XEQUE</p> <p>Imagine que você é um leitor da revista “<i>Isto É</i>” e, após ler o texto “<i>Ração em Xequê</i>”, resolveu escrever um artigo de opinião para a revista</p>
Tarefa 5	<p style="text-align: center;">BIODIVERSIDADE</p> <p>Você vai assistir duas vezes a um vídeo, podendo fazer anotações enquanto assiste.</p> <p>Imagine que você foi contratado por uma revista internacional para escrever um texto sobre o Brasil. Com base nas informações do vídeo elabore um texto apresentando a biodiversidade Brasileira.</p>
Tarefa 6	<p style="text-align: center;">ARRAIAL DO CENTUR</p> <p>Após visitar o ARRAIAL DO CENTUR, escreva um relatório para a sua professora sobre a festa junina paraense. No seu texto fale sobre tudo que você viu, como: comidas, danças, roupas, músicas, etc. Não se esqueça de dizer quando e que horas você visitou o evento.</p>
Tarefa 7	<p style="text-align: center;">FESTA JUNINA</p> <p>Imagine que você tem um amigo que veio para o Brasil pelo PEC-G e foi morar no Rio Grande do Sul. Por e-mail, o seu amigo lhe confessou que ainda não teve oportunidade de conhecer a festa junina.</p> <p>Com base nas informações do vídeo e no que você já conhece, escreva um e-mail para o seu amigo apresentando a festa junina, sua origem, suas características e as comidas típicas servidas nessa festa.</p>
Tarefa 8	<p style="text-align: center;">CARTA AMIGO</p> <p>Assim como você, seu colega do curso de PLE irá realizar no próximo dia 23 de outubro o exame CELPE-Bras. Escreva uma carta para ele desejando-lhe um bom exame. Não deixe de falar da dedicação que ele apresentou durante o curso.</p>

	Dê conselhos para que seu colega melhore o desempenho no dia do exame.
Tarefa 9	<p style="text-align: center;">MEIO AMBIENTE</p> <p style="text-align: center;">BACIAS HIDROGRÁFICAS</p> <p>Você vai assistir duas vezes a uma reportagem realizada pela TV da Universidade Federal da Bahia (TV UFBA, 2007) podendo fazer anotações enquanto assiste ao vídeo.</p> <p>Imagine-se fazendo parte da equipe responsável pela divulgação de vídeos produzidos pela TV UFBA. Considerando as informações da reportagem, escreva um resumo a ser publicado no sítio eletrônico da universidade, destacando a distribuição dos recursos hídricos no mundo e no Brasil, bem como as iniciativas do governo brasileiro quanto ao tema.</p> <p style="text-align: right;">CELPE-Bras - 2007/2</p>
Tarefa 10	<p style="text-align: center;">HÁ MALES QUE VÊM</p> <p style="text-align: center;">PARA O BEM</p> <p>Leia o relato apresentado no texto “Há males que vêm para o bem” (Revista Bons Fluidos, julho de 2007).</p> <p>Suponha que você tenha um amigo que está descontente com o emprego e com a vida. Para encorajá-lo, escreva-lhe uma carta, utilizando a história de Francisco como exemplo de sucesso.</p> <p style="text-align: right;">CELPE-Bras - 2007/2</p>
Tarefa 11	<p style="text-align: center;">QUE CACHORRO É ESSE?</p> <p>Leia o texto “Que cachorro é esse?” (Revista Veja, 7 de março de e 2007).</p> <p>Reportando-se às informações e aos argumentos apresentados no texto, escreva um artigo de opinião para ser publicado em uma revista sobre animais de estimação, posicionando-se quanto ao assunto exposto.</p> <p style="text-align: right;">CELPE-Bras - 2007/2</p>
Tarefa 12	<p style="text-align: center;">AUTOMEDICAÇÃO</p> <p>Você vai assistir duas vezes a um vídeo produzido pela Federação Nacional dos Médicos (FENEM), podendo fazer anotações enquanto assiste.</p> <p>Você foi contratado pela FENEM para escrever o texto do panfleto que será distribuído à população como parte da campanha sobre o uso de medicamentos. Com base nas informações do vídeo, seu texto deverá orientar a população sobre a automedicação, apresentando as conseqüências dessa prática e explicitando as funções do médico e do farmacêutico.</p> <p style="text-align: right;">CELPE-Bras 2009/2</p>
Tarefa 13	<p style="text-align: center;">COLETA SELETIVA DE LIXO</p> <p>Você vai ouvir duas vezes um programa produzido pela Rádio UFMG Educativa, podendo fazer anotações enquanto ouve.</p>

	<p>Você é síndico do seu condomínio e vai implantar um programa de coleta seletiva de lixo. Escreva uma carta para os moradores, informando o que é coleta seletiva, qual a sua importância e explicando como deve ser feita a separação do lixo.</p> <p style="text-align: right;">CELPE-Bras 2009/2</p>
Tarefa 14	<p style="text-align: center;">TORPEDOMANIA</p> <p>Como professor de uma escola de educação básica, você está preocupado com a prática excessiva de envio de mensagens pelo celular. Com o objetivo de orientar e alertar os alunos, escreva um texto para ser publicado no jornal da escola, ressaltando as consequências do uso exagerado de torpedos.</p> <p style="text-align: right;">CELPE-Bras 2009/2</p>
Tarefa 15	<p style="text-align: center;">MESA DE BAR NA RUA OPÕE BOÊMIOS E INSONES</p> <p>Você é morador da cidade de Porto Alegre e leu a reportagem “Mesa de bar na rua opõe boêmios e insones”, do jornal zero hora. Com base nas informações do texto, escreva um e-mail para o vereador Alceu Brasinha, posicionando-se a favor ou contra o projeto de lei apresentado por ele.</p> <p style="text-align: right;">CELPE-Bras 2009/2</p>
Tarefa 16	<p style="text-align: center;">CAPOEIRA</p> <p>Você vai assistir duas vezes ao vídeo ESPECIAL CAPOEIRA, produzido pela UFBA, podendo fazer anotações enquanto assiste.</p> <p>O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) vai lançar um livro sobre o patrimônio cultural brasileiro para ser distribuído às bibliotecas públicas do Brasil. Você trabalha no IPHAN e está encarregado de escrever o texto sobre a capoeira. Seu texto deverá apresentar essa manifestação cultural, suas origens e a atitude do Estado brasileiro em relação a ela.</p> <p style="text-align: right;">CELPE-Bras 2009/1</p>
Tarefa 17	<p style="text-align: center;">ACADEMIA DA CACHAÇA</p> <p>Você é responsável pelo setor de relações do restaurante Academia da Cachaça e está encarregado de escrever um texto de propaganda para ser publicado em jornais, divulgando o estabelecimento. Seu texto deverá contar a história do restaurante, falar sobre o que é servido e sobre o curso oferecido lá.</p> <p style="text-align: right;">CELPE-Bras 2009/1</p>
Tarefa 18	<p style="text-align: center;">MERENDA SAUDÁVEL</p> <p>Você trabalha na direção da escola de Educação Básica que se preocupa com a alimentação de seus alunos. Com o objetivo de orientar sobre a qualidade da merenda escolar, escreva uma carta para ser entregue aos pais dos alunos no momento da matrícula, estimulando o consumo de lanches saudáveis na escola. Seu texto deverá sugerir o que a lancheira deve ou não conter, salientar a importância de criar hábitos alimentares saudáveis e apontar os inconvenientes do consumo de alimentos pouco saudáveis.</p> <p style="text-align: right;">CELPE-Bras 2009/1</p>

Tarefa 19	<p style="text-align: center;">RIO OU SALVADOR</p> <p>Você é gerente de uma agência de viagens e foi consultado por um cliente sobre opções de pacotes para passar o Carnaval no Brasil. Com base nas informações do texto, escreva um e-mail de resposta ao seu cliente, sugerindo o destino mais apropriado ao perfil dele. Seu texto deverá apresentar duas alternativas (Rio e Salvador), fazer a referência ao perfil do cliente a argumentar a favor de um dos destinos.</p> <p style="text-align: right;">CELPE-Bras 2009/1</p>
Tarefa 20	<p style="text-align: center;">FESTA POPULAR</p> <p>Como estudante de português, você foi convidado para escrever um texto sobre um aspecto da cultura brasileira no jornal de sua escola. Com base nas informações do vídeo, escreva um texto apresentando as festas juninas no Brasil, sua origem, suas características e as comidas típicas servidas nessas festas.</p> <p style="text-align: right;">CELPE-Bras 2011/2</p>
Tarefa 21	<p style="text-align: center;">ACESSIBILIDADE</p> <p>Você vai ouvir duas vezes uma matéria sobre acessibilidade, podendo fazer anotações enquanto ouve.</p> <p>Na condição de presidente do Centro de Políticas Públicas para Deficientes Visuais – CPPDV, escreva um texto para o boletim informativo dessa organização. Seu texto deverá divulgar o novo serviço disponibilizado pela prefeitura para o desfile das escolas de samba do grupo especial do Rio de Janeiro, ressaltando a relevância dessa iniciativa e o que é necessário para garantir o sucesso.</p> <p style="text-align: right;">CELPE-Bras 2011/2</p>
Tarefa 22	<p style="text-align: center;">MERCADO DE TRABALHO</p> <p>A empresa na qual você trabalha quer incentivar a contratação de pessoas com mais de 60 anos. Seu chefe lhe solicitou um texto para subsidiar as discussões sobre a contratação de idosos, tema na pauta de uma nova reunião. A partir da matéria na revista “Istoé” de 11/11/2009, seu texto deverá mostrar a situação do Brasil em relação ao assunto e destacar as implicações dessa iniciativa para os idosos, as empresas e o país.</p> <p style="text-align: right;">CELPE-Bras 2011/2</p>
Tarefa 23	<p style="text-align: center;">MÃO PESADA</p> <p>Você é membro de um grupo de apoio às pessoas com obesidade e colabora com suas ações. Escreva um texto para o Blog do grupo, com base nas informações da reportagem, argumentando contrária ou favoravelmente à intenção da Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA de proibir a venda de inibidores de apetite.</p> <p style="text-align: right;">CELPE-Bras- 2011/2</p>

Tarefa 24	<p style="text-align: center;">NOVOS PRODUTOS PARA A TERCEIRA IDADE</p> <p>Você vai assistir duas vezes a uma reportagem do programa <i>Pequenas Empresas Grandes Negócios</i> (TV Globo, fevereiro de 2007), podendo fazer anotações enquanto assiste.</p> <p>Um de seus amigos decidiu abrir um negócio e lhe pede orientação. Escreva uma mensagem eletrônica para esse amigo, sugerindo que ele invista na abertura de uma loja voltada para a terceira idade. Com base na reportagem, aponte três vantagens de se abrir esse negócio, indique os produtos e serviços que devem ser oferecidos e os benefícios para o público alvo.</p> <p style="text-align: right;">CELPE-Bras- 2007/1</p>
Tarefa 25	<p style="text-align: center;">UMA FERRAMENTA DOMÉSTICA DE ESTERILIZAÇÃO</p> <p>Você vai ouvir duas vezes uma reportagem do programa <i>Saúde em Foco</i> (Rádio CBN, fevereiro de 2007), podendo fazer anotações enquanto ouve.</p> <p>Você é proprietário de um restaurante no Brasil e está consciente da importância da redução dos riscos de contaminação em cozinhas. Com base na reportagem, elabore um texto para ser afixado no quadro de avisos da cozinha, instruindo seus funcionários a respeito dos procedimentos e cuidados a serem adotados com as esponjas e escovas utilizadas no restaurante.</p> <p style="text-align: right;">CELPE-Bras- 2007/1</p>
Tarefa 26	<p style="text-align: center;">CARTAS</p> <p>Leia a crônica CARTAS escrita por Fernando Brant (Jornal Estado de Minas, 7 de fevereiro de 2007).</p> <p>Nessa crônica, o autor pergunta: “Até quando esse tipo de documento perdurará?”. Responda a essa pergunta por meio de uma carta dirigida a Fernando Brant, apresentando sua opinião pessoal fundamentada nos pontos de vista expostos pelo autor.</p> <p style="text-align: right;">CELPE-Bras- 2007/1</p>
Tarefa 27	<p style="text-align: center;">ENTREVISTA – IVO PITANGUY</p> <p>Leia a entrevista com o Dr. Ivo Pitanguy feita por Celina Cortes, (ISTOÉ, 19 de julho de 2006).</p> <p>Atualmente, um grande número de pessoas recorre à cirurgia plástica. Com base na entrevista, escreva um pequeno artigo a ser publicado na mesma revista, argumentando favorável ou contrariamente ao ponto de vista defendido por Ivo Pitanguy.</p> <p style="text-align: right;">CELPE-Bras- 2007/1</p>
Tarefa 28	<p style="text-align: center;">PESCANDO LETRAS</p> <p>Você trabalha no Ministério da educação e é o responsável pela implantação do programa Pescando Letras. Com base nas informações do vídeo, escreva um texto para os prefeitos das 853 cidades selecionadas, com o objetivo de</p>

	<p>incentivar a implementação do programa. Explique os critérios de seleção das cidades e forneça informações sobre o curso e o período em que ele é realizado.</p> <p style="text-align: right;">CELPE-Bras 2012/1</p>
Tarefa 29	<p style="text-align: center;">ECOMODAS</p> <p>Você vai ouvir duas vezes uma matéria sobre Ecomoda, podendo fazer anotações enquanto ouve.</p> <p>Você foi contratado para fazer o material de divulgação de um estande de ecomoda participante de uma importante semana de moda brasileira. Com base nas informações do áudio, escreva um texto informativo para compor o catálogo do evento, apresentando a ideia da ecomoda e salientando as vantagens de se investir em roupas e acessórios ecologicamente sustentáveis.</p> <p style="text-align: right;">CELPE-Bras 2012/1</p>
Tarefa 30	<p style="text-align: center;">FAXINA NO CÉU</p> <p>Preocupado com a situação do lixo abandonado na órbita da Terra, você decidiu escrever para o Greenpeace, solicitando que a instituição inclua essa discussão em sua agenda de reivindicações. No seu texto, você deverá apresentar a origem do problema e seus possíveis desdobramentos, bem como sugerir algumas soluções.</p> <p style="text-align: right;">CELPE-Bras 2012/1</p>
Tarefa 31	<p style="text-align: center;">ANUNCIE NO SAMBA-ENREDO E SALVE O CARNAVAL</p> <p>Você é o gerente financeiro de uma escola de samba do Rio de Janeiro. Com base em informações do texto “Anuncie no samba-enredo e salve o carnaval”, redija uma carta a empresas brasileiras ou estrangeiras, solicitando patrocínio para sua escola. Explique as vantagens que o patrocínio poderá trazer para a empresa, relacionando-as ao valor cultural e social do investimento no Carnaval.</p> <p style="text-align: right;">CELPE-Bras 2012/1</p>

Apêndice D. Endereços de textos utilizados e/ou sugeridos - disponíveis na internet.

01	<i>Tatuagem não tem idade - N° Edição: 2135</i> <u>http://www.istoe.com.br/reportagens/104953_TATUAGEM+NAO+TEM+IDADE</u>
02	<i>Educação Financeira para crianças e adolescentes - Edição 2182</i> <u>http://www.istoe.com.br/reportagens/156745_EDUCACAO+FINANCEIRA+PARA+CRIANCAS+E+ADOLESCENTES</u>
03	<i>Educação para Empreendedores –Edição 2010</i> <u>http://www.istoe.com.br/reportagens/51776_EDUCACAO+PARA+EMPREENDEDORES</u>
04	<i>Ração em xeque - Edição2181</i> <u>http://www.istoe.com.br/reportagens/156706_RACAO+EM+XEQUE</u>
05	<i>O que o Brasil vai levar para o Rio+20 -Edição 2222</i> <u>http://www.istoe.com.br/reportagens/212375_O+QUE+O+BRASIL+VAI+LEVAR+PARA+A+RIO+20</u>
06	<i>O Carnaval da Inclusão - Edição2205</i> <u>http://www.istoe.com.br/reportagens/190374_O+CARNAVAL+DA+INCLUSAO</u>
07	<i>Fim do mundo em 2012- Edição2199</i> <u>http://www.istoe.com.br/reportagens/184613_FIM+DO+MUNDO+EM+2012</u>
08	<i>Revista publica foto inédita de Hiroshima bombardeada- Edição2211</i> <u>http://www.istoe.com.br/assuntos/semana/detalhe/195957_REVISTA+PUBLICA+FOTO+INEDITA+DE+HIROSHIMA+BOMBARDEADA</u>
09	<i>As 100 Personalidades Mais Influentes No Brasil E No Mundo- Edição 2097</i> <u>http://www.istoe.com.br/reportagens/48764_AS+100+PERSONALIDADES+MAIS+INFLUENTES+NO</u>
10	<i>Redes sociais têm mais links maliciosos que sites pornô</i> <u>http://veja.abril.com.br/noticia/vida-digital/redes-sociais-tem-mais-links-maliciosos-que-sites-pornos</u>

Apêndice E. Grade de correção para o gênero CARTA baseada no exame Celpe-Bras.

	Aspecto	5 Avançado Superior	4 Avançado	3 Intermediário Superior	2 Intermediário	1 Básico	0 Sem qualificação
<i>Adequação ao contexto</i>	Gênero/ Interlocutor Carta	Marcas de interlocução claramente ao longo do texto. Abertura e fechamento. Abertura: saudação nomeando o destinatário. Fechamento: despedida.	Marcas de interlocução ao longo do texto. Abertura e fechamento. Abertura: saudação nomeando o destinatário. Fechamento: despedida.	Marcas de interlocução fracas e não mantidas ao longo do texto. Falta ou um item de abertura, ou de fechamento.	Marcas de interlocução, mas não endereçadas.	Inadequado	Inadequado
	Propósito/ Informação	Apresenta claramente o assunto e tudo o que se pede no comando da questão. Se necessário: tese, argumentos e proposta de intervenção	Apresenta o assunto e tudo o que se pede no comando da questão. Se necessário: tese, argumentos e proposta de intervenção	Apresenta implicitamente o assunto e tudo o que se pede no comando da questão. Se necessário: tese, argumentos e proposta de intervenção	Apresenta o assunto copiando trechos do texto de apoio.	Resumo ou cópia do texto de apoio.	Inadequado
<i>Adequação discursiva</i>	Clareza e Coesão	Texto muito bem desenvolvido com clareza e coesão.	Texto bem desenvolvido com clareza e coesão.	Texto bem desenvolvido com problemas de clareza e de coesão. Ou Texto pouco desenvolvido com clareza e coesão.	Texto pouco desenvolvido com poucos problemas de clareza e de coesão.	Texto pouco desenvolvido com problemas de clareza e de coesão.	Texto pouco desenvolvido com muitos problemas de clareza e de coesão.
<i>Adequação linguística</i>	Lexical e gramatical	Raras inadequações	Algumas inadequações	Inadequações no uso de estruturas mais complexas, mas não nas elementares	Inadequações frequentes no uso de estruturas complexas e elementares.	Inadequações mais frequentes	Muitas inadequações
	Influência da língua	Raras interferências de outras línguas	Algumas interferências de outras línguas.	Interferências de outra(s) língua(s) no uso de estruturas mais complexas, mas não nas elementares	Interferências frequentes de outra(s) língua(s) no uso de estruturas complexas e elementares.	Interferências mais frequentes de outra(s) língua(s).	Muitas interferências de outra(s) língua(s).

Anexo A. Prova completa do exame Celpe-Bras 2011/2

Celpe Bras 2011/2	Tarefa 1 Festa Popular	Página 2
<p>Você vai assistir duas vezes a uma reportagem sobre Festas Populares, podendo fazer anotações enquanto assiste.</p>		
<p>Como estudante de português, você foi convidado para escrever um texto sobre um aspecto da cultura brasileira no jornal de sua escola. Com base nas informações do vídeo, escreva um texto apresentando as festas juninas no Brasil, sua origem, suas características e as comidas típicas servidas nessas festas.</p>		
<p>Anotações</p> <hr/>		

Você vai ouvir duas vezes uma matéria sobre Acessibilidade, podendo fazer anotações enquanto ouve.

Na condição de presidente do Centro de Políticas Públicas para Deficientes Visuais - CPPDV, escreva um texto para o boletim informativo dessa organização. Seu texto deverá divulgar o novo serviço disponibilizado pela prefeitura para o desfile das escolas de samba do grupo especial do Rio de Janeiro, ressaltando a relevância dessa iniciativa e o que é necessário para garantir o seu sucesso.

Anotações

A empresa na qual você trabalha quer incentivar a contratação de pessoas com mais de 60 anos. Seu chefe lhe solicitou um texto para subsidiar as discussões sobre a contratação de idosos, tema na pauta de uma próxima reunião. A partir da matéria da Revista Istoé de 11/11/2009, seu texto deverá mostrar a situação do Brasil em relação ao assunto e destacar as implicações dessa iniciativa para os idosos, as empresas e o país.



Na ativa, Arlete, 66 anos, na lanchonete onde trabalha: "Não quero parar enquanto tiver saúde".

Economia

A VEZ DOS IDOSOS

Trabalhadores com mais de 60 anos são beneficiados pela retomada do emprego e ampliam sua participação no mercado

Larissa Domingos

O maior desafio do envelhecimento da população é manter o trabalhador por maior tempo possível no mercado de trabalho. O número de idosos brasileiros alcançou 11,1% do total da população e deve se aproximar dos 14% – quando uma sociedade é considerada envelhecida – nos próximos 20 anos. Esse fenômeno impõe entraves econômicos, sobretudo na sustentação dos sistemas de saúde e previdência. Mas a boa notícia é que o Brasil está conseguindo ampliar o número de trabalhadores idosos. Na recuperação econômica verificada sobretudo no segundo semestre, com ampliação do emprego na indústria, setor mais atingido pela crise, o grupo que vem aproveitando melhor essa retomada é a chamada terceira idade. Na última década, a População Economicamente Ativa (PEA) de 60 anos ou mais avançou 56% e chegou a 770 mil pessoas em 2008 em cinco regiões metropolitanas e no Distrito

Federal, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Essa elevação coloca o crescimento do número de trabalhadores idosos 25% acima do total de pessoas que ingressaram no mercado de trabalho no mesmo período. No ano passado, apenas quatro entre 100 idosos estavam desempregados, segundo levantamento do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), feito a pedido de ISTOÉ. O IBGE confirma os dados positivos.

De 2001 a 2007, houve um crescimento de 43% no número de empregados dessa faixa etária no País, enquanto a população idosa cresceu ao todo 30%. Os fatores que levam a população da terceira idade a procurar emprego vão desde a ocupação de tempo até a complementação da renda familiar. **Em 53% dos lares brasileiros, os idosos contribuem com pelo menos metade da despesa da família.** Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2007, 45% dos idosos viviam com seus filhos na condição de chefe de domicílio.

No entanto, não é somente pela motivação econômica que a terceira idade procura emprego. Os idosos querem se sentir mais produtivos. "O perfil do idoso de hoje é permanecer economicamente ativo. Eles possuem melhor saúde e disposição e brigam mais pelos seus direitos e cidadania", disse Lúcia Cunha, da Coordenação de População e Indicadores Sociais do IBGE.

A FORÇA DA TERCEIRA IDADE

Crescimento de 1998 a 2008



FOTO: MURILLO CONSTANTINO

134 ISTOÉ 2087, 11/11/2009.

Você é membro de um grupo de apoio às pessoas com obesidade e colabora com suas ações. Escreva um texto para o *blog* do grupo, com base nas informações da reportagem, argumentando contrária ou favoravelmente à intenção da Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA de proibir a venda de inibidores de apetite.

SAÚDE & BEM-ESTAR: OBESIDADE

Mão Pesada

A Anvisa quer proibir a venda de inibidores de apetite. O que os obesos perdem com isso?

Cristiane Segatto

Quem vive em luta contra a balança tem mais um problema pela frente. A Anvisa anunciou na semana passada que pretende proibir a venda de inibidores de apetite, entre eles a sibutramina, por apresentarem riscos cardíacos. O medicamento, que atua no cérebro e aumenta a sensação de saciedade, é a principal escolha dos médicos que prescrevem drogas contra a obesidade. O tratamento é barato (R\$ 20 por mês), mas o sucesso é incerto. Alguns pacientes não emagrecem nada. Outros chegam a perder 20 quilos. Nesta quarta-feira, a possível proibição será debatida numa audiência pública em Brasília, mas, desde já, desperta uma questão: será que a agência regulatória brasileira está exagerando?

“Se a Anvisa seguir com essa ideia, vai causar um imenso prejuízo a milhões de brasileiros que não conseguem emagrecer de outra forma”, diz Ricardo Meirelles, presidente da Sociedade Brasileira de Endocrinologia e Metabologia. A principal justificativa da agência a favor da proibição da sibutramina é um estudo de seis anos realizado pelo próprio fabricante (o laboratório Abbott) com 10 mil pacientes, a pedido da Agência Europeia de Medicamentos (Ema). Foram incluídos apenas obesos acima de 55 anos, com diabetes e histórico de problemas cardiovasculares. No grupo que recebeu placebo (comprimidos sem efeito), o índice de infarto, AVC ou outros problemas cardiovasculares foi de 10%. No grupo que tomou sibutramina, o índice foi de 11,6%. Ou seja: o risco aumentou 16%. Nenhuma morte foi registrada.

Embora o estudo tenha sido realizado com um grupo de alto risco, as autoridades europeias estenderam as conclusões para a população geral e proibiram a venda do remédio em janeiro de 2010.

“Esse caso é um exemplo grave de má interpretação da evidência científica pelas autoridades regulatórias. A agência europeia errou”, afirma Meirelles. A decisão provocou um efeito cascata. A Abbott foi pressionada pela agência americana FDA e decidiu retirar a droga dos Estados Unidos. O mesmo ocorreu no Brasil no final de 2010, mas a sibutramina continuou disponível na forma de produtos genéricos ou similares. Agora, além deles, a Anvisa pretende banir outros inibidores de apetite da classe dos anorexígenos anfetamínicos – anfepramona, femproporex e mazindol. Eles podem causar dependência e já não são vendidos na Europa e nos Estados Unidos. Restaria nas farmácias apenas o orlistat, conhecido pela marca Xenical. Ele não atua no cérebro e tem efeito emagrecedor menor. “Esses remédios precisam ser banidos. Não vamos esperar alguém morrer para tomar uma atitude”, diz Maria Eugênia Cury, chefe do núcleo de investigação em vigilância sanitária da Anvisa. A sibutramina não pode ser usada por pessoas que têm ou tiveram arritmias ou insuficiência cardíaca, AVC, doença arterial periférica, hipertensão fora de controle, infarto, angina. “A decisão de retirada dos remédios é correta”, diz Raul Dias Santos Filho, do Instituto do Coração (InCor). “Não compensa tomar remédio para perder pouco peso e correr risco cardiovascular, ainda que pequeno”. A perda média de peso com a sibutramina é de 5%. Segundo os endocrinologistas, a proibição trará problemas mais graves. “Os pacientes vão engordar mais ou recorrer a fórmulas perigosas como os hormônios tireoideanos”, diz Walmir Coutinho, presidente eleito da Associação Internacional para o Estudo da Obesidade. “Isso, sim, pode matar”.



Não existe milagre

Outros métodos de emagrecimento também têm desvantagens. Os principais:

- **DIETA E EXERCÍCIOS**

Metade dos obesos não consegue emagrecer e manter o peso por muito tempo

- **ORLISTAT**

Emagrece menos que a sibutramina, causa diarreia, flatulência e inchaço

- **CIRURGIA**

É indicada apenas aos muito obesos (IMC acima de 35). Pode causar problemas neurológicos e perda óssea



TAREFA IV – RIO OU SALVADOR?

Você é gerente de uma agência de viagens e foi consultado por um cliente sobre opções de pacotes para passar o Carnaval no Brasil. Com base nas informações do texto, escreva um e-mail de resposta ao seu cliente, sugerindo o destino mais apropriado ao perfil dele. Seu texto deverá apresentar duas alternativas (Rio e Salvador), fazer referência ao perfil do cliente e argumentar a favor de um dos destinos.

PREPARAÇÃO

Rio ou Salvador?

O Carnaval só rola em fevereiro. Mas agora é a hora de escolher (e planejar)



Sim, já é tempo de pensar em Carnaval. A festa só acontece entre 17 e 20 de fevereiro do ano que vem, mas, para economizar e conseguir os melhores lugares nos hotéis, pacotes e blocos, a saída é resolver tudo com antecedência – ou seja, agora. Por isso, comparamos os carnavais mais famosos e concorridos do Brasil – o do Rio de Janeiro e o de Salvador. A única coisa em comum entre os dois é o sucesso. O resto é bem diferente. Enquanto o Rio é conhecido por seus megadesfiles e tradicionais escolas de samba, em Salvador o axé dos trios-elétricos fica em segundo plano: todo mundo quer mesmo é beijar.

Ao lado, você verá as melhores dicas para se dar bem, seja qual for sua escolha. Dos ingressos aos hotéis e das comemorações paralelas aos pacotes.

	RIO DE JANEIRO	SALVADOR
A FESTA	Os desfiles na Sapucaí, com suas mulatas e megacarros alegóricos, é que levam a fama. E o espetáculo é mesmo sensacional. Mas é no bloco de rua que mora o espírito do Carnaval carioca. Pular e cantar as marchinhas no meio da rua, durante o dia e de graça, é um programa que tem segurado os próprios cariocas na cidade. Até Luma de Oliveira trocou a Sapucaí por um deles, o Cordão do Bola Preta.	O esporte mais praticado no Carnaval de Salvador é o beijo. Sonho de consumo dos solteiros, a festa divide suas mais de 2 milhões de pessoas em trios-elétricos e camarotes. Os trios, que começam a sair na quinta antes do feriado, fazem dois percursos: o tradicional Avenida, no Centro, ou o alternativo (e mais concorrido) Barra-Ondina, pela orla. Dá pra passar sete, oito horas atrás de um só deles.
OS INGRESSOS	Já estão esgotados os ingressos para os camarotes. Mas ainda há tempo para reservar um lugar nas arquibancadas. A Liga das Escolas de Samba (liesa.com.br) vai liberar os primeiros lotes em janeiro. Os preços vão de R\$ 10 a R\$ 500. O setor 3 da arquibancada especial é o local mais próximo da largada. Já os setores 6 a 13 ficam mais longe, mas têm os ingressos mais baratos.	Comprar logo é a melhor forma de economizar. A venda dos abadás é feita nos sites axemix.com.br e centraldocarnaval.com.br . Agora, os de Ivete Sangalo custam entre R\$ 420 e R\$ 1.050. Mas, na semana de Carnaval, é impossível pular com a baiana por menos de R\$ 1.000. Para comprar entradas para os camarotes, vá ao camarotesalvador.com.br . Os preços vão de R\$ 120 a R\$ 700.
O IMPERDÍVEL	O Carnaval de rua é uma boa para curtir durante o dia. Há blocos em diversos pontos da cidade. A banda Ipanema (no sábado e na terça) é acompanhada pelo público GLS; o Monobloco (no domingo), de uma galera alternativa, que invade também o Cordão do Boi Tatá (na segunda). E muitas famílias pulam com o Simpatia E Quase Amor (no domingo).	Nem só de trios-elétricos é feito o Carnaval da Bahia. Salvador também tem festa à moda antiga. Ao som de marchinhas acompanhadas por orquestras de metais, fantasiados coloreem o Centro Histórico da cidade, onde fica o Pelourinho.

Revista Viagem e Turismo, dezembro de 2006.

FOTO: ©1 VOLTRAV, ILUSTRAÇÕES: ©2 OMAR GRAZETTI

Anexo C. Grade de correção original do exame Celpe-Bras 2006-1

Tarefa III - VOCÊ SABE O QUE ESTÁ COMENDO?						
NÍVEL	5 – Avançado Superior	4 – Avançado	3 – Intermediário Superior	2 – Intermediário	1 – Básico	0 – Iniciante
GÊNERO: Formato e interlocutor e-mail para amiga que somente come alimentos naturais	Adequado	Adequado	Adequado OU Parcialmente adequado (o interlocutor é amiga cuja única preocupação é a dieta ou alimentação vegetariana OU não deixa explícito que amiga é essa.)	Adequado Parcialmente adequado (idem)	Parcialmente Adequado ou Inadequado (outro interlocutor)	Inadequado
GÊNERO: propósito Alertar explicitamente sobre o consumo de apenas alimentos naturais	Adequado	Adequado	Adequado	Adequado OU Parcialmente adequado (alerta implicitamente)	Adequado/ Parcialmente adequado OU Inadequado (texto informativo)	Inadequado
INFORMAÇÕES Apresenta no mínimo 3 contra-argumentos dentre os cinco principais OU Apresenta somente os dois contra-argumentos específicos a respeito dos alimentos orgânicos	Adequado	Adequado	Adequado OU Parcialmente adequado (apresenta apenas 2 contra-argumentos dentre os 5.)	Adequado OU Parcialmente adequado (apresenta somente 1 ou 2 contra-argumentos quaisquer OU apresenta informações equivocadas)	Parcialmente adequado OU Inadequado (apenas tangencia as informações do texto-base OU não faz referência ao texto-base)	Parcialmente adequado OU Inadequado (idem)
CLAREZA E COESÃO	Texto muito bem desenvolvido com clareza e coesão	Texto bem desenvolvido com clareza e coesão, com deslizes na construção da coesão	1. Texto bem desenvolvido com poucos problemas de clareza e coesão OU 2. Texto pouco desenvolvido com clareza e coesão	Texto pouco/mal desenvolvido com problemas de clareza e coesão (É necessário um mínimo de articulação do texto)	Texto pouco/mal desenvolvido com problemas graves de clareza e coesão	Texto pouco desenvolvido com muitos problemas graves de clareza e coesão
ADEQUAÇÃO LEXICAL E GRAMATICAL	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna	Algumas inadequações e/ou interferências da língua materna	1. Inadequações e/ou interferências da língua materna freqüentes no uso de estruturas mais complexas e algumas nas elementares OU 2. Poucas inadequações e/ou interferências da língua materna	Inadequações e/ou interferências da língua materna freqüentes no uso de estruturas complexas e elementares	Inadequações e/ou interferências da língua materna mais freqüentes	Muitas inadequações e/ou interferências da língua materna

Anexo D. Textos escritos pelos aprendentes.

A1 - PPE - Tarefa 1 "Tatuagem não tem idade"

Belém, 08 de maio de 2012

Cara Senhora Patrícia Digue.

Eu li com muita atenção sua artigo sobre tatuagem o título "TATUAGEM NÃO TEM IDADE" publicado na revista ISTO É em 13/10/2010.

O que eu vou argumentar em pouco sobre a questão "O que leva homens e mulheres a realizarem, na maturidade, o desejo de tatuar a pele"?

Eu acho que o preconceito tatuagem não está de hoje mas é um antigo preconceito antes mesmo o nascimento do Cristo, mas ~~é esta época~~ atualmente o fenômeno tatuagem tem um significado na cada época do povo e em maior parte no modo da vida que muda o dia-a-dia e na cada ambiente de povo.

Antes uma pessoa que tem uma tatuagem estava por exemplo prisioneiro, escravos ou tenha ~~hepatite~~ hepatite, uma pessoa perigosa na comunidade mas hoje ~~tem~~ no globo há muito ^{dos} jovens ^{do} que os velhos e o modo da vida dos jovens influencia o modo da vida dos velhos e dos meninos e os preconceitos religiosa, idade ~~perda~~ estavam perdendo, hoje a pessoa faz tatuagem para simples razão de parecer muito bonita na sua ambiente.

Além disso tem também uma problema de higienizado; quais são dos equipamentos usam para realizar esta tatuagem, o que é que respondem na toda condição higienica? Eu penso, quem tem que fazer uma tatuagem deve pensar a primeira sobre a questão de equipamentos não apenas ~~satis~~ fazer seu desejo ~~de~~ mas pensa também sobre os efeitos aleatorios sobre os equipamentos.

Atecordadamente, cara Patrícia Digue.

Aaron Kadima



A1 – UPE - Tarefa 23 “Mão Pesada”

The screenshot shows a web browser window with the address bar displaying 'www.aprendentesple.com.br/index.php/tafeas/tafeas-correcoes/grupo-1/tafeas-4/131-aarkad'. The page title is 'Aprendentes' and the subtitle is 'PLE - Português Língua Estrangeira'. The navigation menu includes 'Home', 'Tarefas', 'Documentos', 'Curiosidades', 'Dicas', and 'Contatos'. The main content area features a post titled 'URGENTE !!!! NOSSA SIBUTRAMINA EM AMEAÇA!!!!' posted by 'xx' on '28 de setembro de 2012' at 'Sexta – feira'. The post text discusses the prohibition of Sibutramina by ANVISA and the author's personal experience with weight loss. The left sidebar contains a 'TAREFAS CORREÇÕES' section with a tree view for 'Grupo 1 (21/09 a 04/10/2012)' including 'Tarefa 2', 'Tarefa 3', and 'Tarefa 4'. Below this is a 'Login Form' with a 'Saír' button and a 'Perfil do Usuario' link.

www.aprendentesple.com.br/index.php/tafeas/tafeas-correcoes/grupo-1/tafeas-4/131-aarkad

Aprendentes

PLE - Português Língua Estrangeira

Home Tarefas Documentos Curiosidades Dicas Contatos

TAREFAS CORREÇÕES

Grupo 1 (21/09 a 04/10/2012)

Tarefa 2

Tarefa 3

Tarefa 4

Grupo 2 (05 a 18/10/2012)

Grupo 3 (19/10 a 23/10/2012)

TAREFAS MODELOS

TAREFAS POR ALUNO

Login Form

Olá [usuário]

> Saír

Perfil do Usuario

URGENTE !!!! NOSSA SIBUTRAMINA EM AMEAÇA!!!!

Postado por: xx

28 de setembro de 2012

Sexta – feira

Olá Pessoal!

Estou irritado de saber pelo jornal dessa madrugada da proibição da Sibutramina pela ANVISA. Que absurdo pessoal!

Esse produto nos ajuda muito a emagrecer. Já consegui perder 10 quilos, sem precisar gastar tanto dinheiro na cirurgia. A ANVISA interpreta má a evidência científica. Se **tivéssemos** ainda uma boa memória, nos **lembraríamos que** o mesmo caso ocorreu em janeiro de 2010 com a agência europeia que errou **ao** proibir a venda da sibutramina, afirmou Mairalles. E todo mundo sabe o **efeito** cascata que esta decisão provocou.

Além disso, a Anvisa pretende banir outros inibidores de apetite da **classe** dos anorexígenos anfetamínicos, anfepramona, femproporex e mazindol. Segundo **ela**, esses remédios podem causar dependência. Na verdade, eu não estou entendendo o que realmente quer a Anvisa, pessoal. Que a gente engorda mais, é isso?

Não, não vamos aceitar a aprovação dessa decisão, pessoal. Temos que demonstrar a nossa indignação diante dessa intenção irresponsável da Anvisa.

Façamos a mobilização total aqui no blog para denunciar o perigo que está correndo a vida das **milhões** das pessoas!

Já estou voltando daqui a pouco pessoal!

A1 - tarefa 6 "Arraial do CENTUR"

Para: A professora Helken Mpxmpen

De: Agri XX

Data: 26/06/2012

Local: Belém/Pará

Evento: Festa Junina

A Festa Junina paraense

Foi um sexta-feira dia de 22 de junho depois de aula, todos juntos, alunos e professores partizamos na festa junina paraense no Arraial do Centur ~~ambora~~ enquanto estava chovendo. Todos precisávamos de não faltar à esse grande evento juninal paraense de São João.

Chegamos lá no Arraial do Centur as 19 horas. A entrada foi de graça por todo mundo, tinha os poli agentes da Polícia Federal lá na entrada para garantir a segurança do acesso e do desenrolamento do evento.

Quando nós entramos, nos encontramos muito gente no interior, todos em movimento, do bar e um, danças, jovem e coisa. Tudo mundo ~~foi~~ ficava feliz. Muito barulho, das músicas, das animações.

Nós dançamos para assistir ^{o concurso} dança quadrilha. Depois algumas minutos nós partizamos no teatro para assistir uma peça muito bacana sem esperar a fim, nós saímos para ir onde joganda a música ~~acabou~~ mas infelizmente a música acabou de jogar quando nós chegamos.

De novo voltamos no teatro por mais ou menos cinco minutos e de novo saímos para assistir ^{ainda} de novo a dança quadrilha. Foi dos meninos vestidos das roupas só especial à este evento.

Tinha muitas comidas do prato típico do paraense, tacaca, mingau, vatapá, etc. Tinha também para beber e sobremesas, sorvetes, d'acai, etc.

Cada um, comeu e bebeu na sua própria doseja. E mais tarde as 21h e duas horas, nós decidimos de voltar para a casa.

A Festa Junina paraense, para nós foi bem legal passada no Centur e todos estavam muito feliz de conhecer sobre um evento muito importante, que faz parte da cultura do povo brasileiro em geral.

que acontece cada ano no mês de junho

Ração em xeque

Belém, 19th junho 22

Praza da Revista Istoe,
Eu li com atenção o seu artigo que fala sobre a "Ração em xeque" do autor Michel Aloorim publicado o 7/11/2011 e gostaria de dar a minha opinião sobre o assunto.

É verdade que a alimentação causa bastantes problemas de saúde hoje que seja o animal ou que seja o homem.

Mas o homem é totalmente diferente do animal doméstico por isso o animal doméstico precisa uma dieta adequada só para o animal para lhe procurar uma saúde saudável, lhe proteger contra os problemas de digestão, de pele, o risco de perder de pelo e a ração é uma contela balanceada que sem tudo que necessita a boa crescimento do animal.

Em fim, o animal doméstico é como tudo outro member da família, ele merece também um bom tratamento como todos. Os donos dos animais domésticos têm que bem cuidarlos e respeitar suas rações do dia-a-dia.

O prazer foi para mim, obrigado.

Um leitor e estudante da Português para estrangeiros / UFPA

Atenciosamente

XXX

Belém, 19 de junho de 2012

Caso Djo djo ;

Fico muito feliz lhe escrever esta carta, para lhe dar as meus conselhos a respeito dos estudos.

De fato, ao ler a sua última carta, eu entendi muito bem a sua preocupação. Eu te sugiro de não parar de estudar. O que você deve saber é que você está indo bem, os estudos moldam o homem e tornam-lo útil na sociedade.

Como exemplo de um Brasileiro “Jorge Paulo Lemann” Graça ao seu amor de estudar, era feita a eleição do aluno mais simpático, o mais inteligente, também foi eleito pelos colegas como o que mais tinha chances de ser bem-sucedido. Você sabe o que aconteceu para ele anos depois?

Era um homem feliz pelo mundo, havia se formado na Harvard, passou por um estágio no banco Suíço e ganhou honorários profissionais de \$1000, tornou-se o homem pleno de riqueza, rico e vai ser um grande empresário brasileiro até hoje.

Por que te conto tudo isso Amigo, porque ele ganhou sua vida por meio de meritocracia de estudar por ver no em qual ponto estudar é primordial na nossa vida.

Na mesma ideia de valorizar o mérito, a ambição profissional e a intelectual, J.P. Lemann vai criar uma fundação em nome dele dedicada à educação.

Lembre-se sempre de que a família, o País esperam de nos, é de ser útil na sociedade e produtivo então não esqueça de seguir o exemplo de Lemann. Já te deixo por aqui, o prazer foi meu. As minhas saudações à galera.

Um abraço

Um amigo.

A2 - PPE - Tarefa 1 "Tatuagem não tem idade"

BELEM 08 maio de 2012

prezada senhora Praticia Diguei

Depois de ler esta revista, eu só queria falar de algumas coisas porque foi interessante.

Muitas pessoas hoje gostam de fazer tatuagem, elas não têm idade porque há mesmo crianças que faz isso. acho que uma pratica que era proibida mas agora é populosa, normal, sem medo.

A influencia da moda hoje é forte mas de perigo de cada um, porque usar lá e barba no corpo mas tem que se cuidar muito, as consequencias são muito mal no futuro, tem hepatite e agora por isso tem que ter cuidado, pela esta pratica atentamente
XX

A2 - tarefa 22 "Mercado de trabalho"

~~Os trabalhadores~~ A vez dos Idosos

Os trabalhadores com mais de 60 anos ou seja as pessoas velhas que trabalham o maior desafio do envelhecimento para elas é trabalhar muito como acham algumas pessoas.

No Brasil o numero das pessoas velhas trabalhando alcançou de 11% da população total e como pesquisa já deve aproximadamente das 14%. porém na ultima década a população brasileira de 60 anos ou mais aumentou de 56% e chegou a 770 mil pessoas já em 2008. Isso mostra o crescimento que tem no Brasil.

A importância de incentivar a contratação de pessoas com mais de 60 anos e lhes ajudar a trabalhar para manter a saúde e a vida com a idade ~~de~~ não conseguem efectuar alguns trabalhos. As pessoas com mais idade geralmente trabalham com leveza e isto é bom porque as empresas avacem. Também é um melhor exemplo para os jovens que não gostam de trabalhar.

Para as ~~fam~~ algumas famílias os idosos contribuem pelo menos algo. por exemplo participam a compra, a ajuda e assim eles possuem melhor saúde e vivem com seus parentes na uma boa condição.

Enfim, as pessoas velhas que trabalham diminuem as saudades que eles podem encontrar na vida, ficam felizes apesar de seus idades. É também o trabalho lhes permitem a fazer mais coisas.

A2 – tarefa 23 “Mão Pesada”

obesidade

A obesidade é conhecida como o excesso de peso que o ser humano pode ter e que deixa a pessoa (gorda) com muita gordura no corpo. ^{obesa}

Visto que a Agência Nacional de Vigilância Sanitária proíbe a venda de inibidores de apetite para as pessoas gordas. E melhora evita-lo. Com base das pesquisas feitas o medicamento não é ruim, ajuda as pessoas com mais peso a amagrecer, porém tem várias consequências que as vezes, ajudam no desenvolvimento das algumas doenças como diabetes, problemas cardiovasculares e também riscos cardíacos. Além dessas doenças esses remédios podem causar dependência precisamos banir-lo. Porque as pessoas são chamadas a comer para manter uma boa saúde mas, o uso desse remédio tira fome, deixa as pessoas sem vontade de comer um rato e bor o estomago cheio de alimento, quando está vazio provoca as consequências horríveis.

Há várias maneiras de amagrecer, além de tomar esses remédios. Os exercícios físicos, evitar os alimentos com gorduras fazem parte para manter uma boa ^{Assim,} ~~o~~ ^o apetito físico. (por isso) o uso desses remédios aumentará os riscos para os obesos pois o excesso de remédio no corpo trará problemas mais graves e os pacientes vão engordar mais.

A2 – tarefa 20 “Festa popular”

“ A festa junina

A Festa junina é conhecida como uma manifestação importante brasileira e mais animadas.

A origem desta festa tem raízes muito antiga seja, no início a Igreja Católica transformou a festa junina como uma data religiosa São João. porém ela é de origem ~~de~~ europeia.

As características da festa junina são as quadrilhas que são mais necessário, bandeirolas, fogo artificial durante o evento. As roupas usadas nesta festa seja os homens ou mulheres são bem coloridas, coloridas. As danças no meio de fogo.

Além das quadrilhas ou roupas durante o evento tem as comidas servidas como pamonha, bolo de feijão, bolo paulista, tacacá, vatapá etc... As comidas servidas na festa junina são tipicamente antiga. E tem as comidas que nunca encontramos no outro período.

Assim sendo um evento mais animados, prezamos valoriza-lo e aproveitar porque é só durante um curto período.

A2 – tarefa 2 “Educação financeira para crianças e adolescentes”

Belém 5 de junho de 2012
Cara Srtora "Aduana Nicácio"

Eu li o seu artigo na revista "Isto É" no enter publicado no internet que fala sobre "Educação financeira para crianças e adolescentes". Eu quero dar a minha opinião sobre assunto porque acredito muito bom, interessante o seu artigo.

Acredito também que o seu artigo de pais de ser ler pelas muitas pessoas vai ajudar muito as crianças, adolescentes e pais também, porque é difícil para os pais de ensinar aos filhos a bem lidar com dinheiro, porque a educação financeira é um problema social.

Além de mais os filhos não sabem a diferença entre querer e precisar o dinheiro e seu artigo vai ajudar os pais de começar bem cedo a ensinar a maneira de gerar o dinheiro aos filhos pelo não gastar porque hoje no mundo tem muitas diversissões que necessita o dinheiro então já saber se controlar com dinheiro vai ser necessário.

Em fim a educação financeira para crianças é muito importante na vida porque é uma maneira de salvar e de ajudar os filhos a ser responsável na vida.

A2 – tarefa 19 “Rio ou Salvador”

De: xx@yahoo.fr

Para: cliente@yahoo.com.br

Assunto: Carnaval no Rio ou Salvador?

Venho por meio desse email para responder o pedido do senhor sobre o melhor opção de pacote para passar o Carnaval no Brasil.

O Brasil é o melhor país da América Latina pois o senhor fez um bom escolha sobre o país que organize o Carnaval. Nesse momento do Carnaval o Brasil tem como Rio ou Salvador duas das melhores cidades. A onde que seu sonho se realizara e vai gostar.

Então no Rio de Janeiro tem os desfiles na Saperuca, os espetáculos é mesmo sensacional mas é no bloco de Rua que mora o espírito do Carnaval Carioca, é o Carnaval de Rua é um boa para sentir durante o dia e vai gostar.

Do contrario em Salvador o esporte mais praticado no carnaval é o beijo. sonho de consumo das solteiras a festa divide suas mais de 2 milhões de pessoas. Mas, na semana de Carnaval, é impossível pular com a barra por menos de R\$ 100.

Assim como todos Brasileiros e estrangeiros, passar o seu carnaval no Rio de Janeiro é magnifica pois o Rio é uma grande cidade que todo mundo que chegam lá preferem logo visitar e ficar. Com muitas lugares lugares maravilhosas, o carnaval fica um sonho. E também é a cidade mais bonita do Brasil sem mentira o senhor vai adorar. Compre já o teu pacote pois tem muitas opções. Com base de tudo essas informações o seu Carnaval sera maravilhoso no Rio de Janeiro

Atenciosamente, xx

A2 – tarefa 8 “Carta amigo”

Expeditor: Sarah KMS Belém, 16 de Outubro de 2019

Destinatário: Aaron Kadimo

Oi meu bem amado,
venho por meio desta carta saber como tu vais, e expressar o meu desejo de te ver aprovado no exame de Celpe Bras.

É com alegria, que estou te escrevendo esta carta, pois, há muito tempo que não conversamos mais sinceramente, fiquei preocupada ontem quando estava pensando em te e sobre a nossa prova que está em cima, porque te amo muito e o meu desejo é de te ver passar nesta prova de Celpe Bras. Sabes que o exame de Celpe faz parte da nossa vida? E eu não queria ~~te~~ ver voltar no longo sem conseguir o teu desejo de ser um bom engenheiro civil.

Porém, para passar no ^{exame de} Celpe Bras é preciso muitos esforços. Gosto muito a tua maneira de falar e de escrever, muito bem mas, precisa melhorar algumas coisas, por exemplo, eu percebi que tu não respondes corretamente as demandas da questão pedida. E cada vez repetes a mesma coisa para argumentar algo. Na tua fala, carregas muito, tu faltas palavras e pegas bastante tempo para terminar no uma frase. Isso, não é bom, pois, pode perder a pontuação que não é fácil nem difícil.

Assim, para evitar que aconteça algo que possa impedir o teu sucesso, amigo por favor, tome tempo para estudar. Pare com as distrações, leia muito, escreva bastante, tente conversar muito em português. O que é que eu sei tu estás namorando em português, parabéns, pois isso já é uma forma de ^{te} ajudar a falar melhor. fazendo tudo isso, com certeza vais conseguir a prova de Celpe Bras. Pense nisso e faça logo. espero um bom resultado, Boa sorte querido. Beijos.

www.cadersil.com.br



A2 – tarefa 31 “Anuncie no samba-enredo e salve o carnaval”

Belém, 17 de outubro de 2012

Caro senhor diretor,

Como gerente financeiro de uma escola de Samba do Rio de Janeiro, escrevo-lhe esta carta para solicitar patrocínio para a minha escola com sua empresa.

Com base das informações que li num texto ^{que fala} sobre “Anuncie no Samba-enredo e Salve o Carnaval” publicado na revista Superinteressante em fevereiro de 2011. A escola de Samba é uma das melhores ideias para organizar um bom Carnaval com o espetáculo vivo, por isso estou solicitando esse patrocínio com sua empresa pois, tem vantagem que o ~~anúncio~~ ~~você~~ ~~querer~~ ~~o~~ ~~patrocínio~~ ~~po~~ ~~de~~ ~~trazer~~ na empresa.

A empresa aumentará economicamente como mostra no texto sobre a escola de Samba; a Rede Globo que paga milhões para a Liga das Escolas pelo direito de transmitir os desfiles ao vivo para mais de 150 países, isso vai ajudar muito a sua empresa no budget.

porém, as manifestações culturais apresentadas durante o Carnaval farão que a sua empresa tenha um grande sucesso como mostra no texto o exemplo de uma companhia aérea que estava patrocinada com a escola de Samba, ele teve um resultado sensacional.

Então com as vantagens e sucesso que a empresa do senhor conseguirá em patrocínio com minha escola, espero uma boa resposta. Agradeço a minhas saudações.

Atenciosamente

Gerente

Belém 08 de maio de 2012

Prezada Senhora Patrícia Dequê,

Eu sou um leitor da revista "VEJA". Depois de ler a revista promulguei sobre o título "Tatuagem não tem idade" eu deseei para enviar esta carta para voce dando minha opinião sobre este assunto.

É Verdade que tatuagem não tem idade, quando temos em Consideração algumas pesquisas das pessoas que ~~tem idade~~ são idosas e também as Crianças.

Eu acho que a tatuagem é mais comum no mundo actual e por isso que muitas pessoas ~~queriam~~ procurar de novo uma tatuagem. A Comercialização desta industria é muito famosa e não precisa gastar dinheiro para fazer propaganda (marketing), porque o profissionalismo ~~na~~ aumenta a vontade das pessoas que desejam de fazer um tatuagem.

Eu acho também na idade das Crianças tatuagens pode ser ~~um~~ um crime de vontade, porque as Crianças não têm conhecimento sobre isso. Também o desejo das pessoas de fazer uma tatuagem não tem em Consideração o outro lado disso ou as coisas segredas. As pessoas que têm loja o studio de tatuagem é normal que eles estão felizes de ver a expansão da industria de tatuagem.

Atenciosamente

X X

A3 - UPE - Tarefa 23 “Mão Pesada”

Curiosidades Dicas Contatos

[Home](#) > [ANÚNCIO DA ANVISA](#)

A decisão da ANVISA

Postado por: xx

16/09/2012

Sexta-feira

Oi pessoal,

Como membro do grupo que apoia as pessoas com obesidade, decidi compartilhar minha posição sobre o anúncio da ANVISA de proibir a venda dos inibidores de apetite.

Considerando a situação das pessoas obesas, e da importância que os inibidores de apetite têm no processo de emagrecimento delas, eu sou completamente contra a decisão da ANVISA. Essa decisão vai causar prejuízo para milhões de brasileiros que não conseguem emagrecer de outra forma, segundo Ricardo Meirelles, que é presidente da sociedade brasileira de endocrinologia e metabologia. É necessário que a ANVISA saiba, quais serão as conseqüências que podem acontecer por causa da decisão aos obesos. A ANVISA não pode proibir a venda dos inibidores de apetite especialmente a sibutramina, sem achar outras alternativas que podem substituir las.

Faz tempo que estamos apoiando vocês, com os inibidores de apetite, a gente nunca enregistrou nenhum caso de morte. Devemos pensar nisso afim que nós façamos que a ANVISA voltar logo na sua decisão, liberando os inibidores de apetite, por que nos queremos emagrecer mais.

Até mais

“Mais inclusão para as pessoas com deficiência visual”
Neste ano, as pessoas com deficiências visuais vão ter mais acessibilidade para acompanhar os desfiles das escolas de samba do grupo especial.

A prefeitura já tem disponibilizado um novo serviço de fone de ouvido para dar às pessoas com deficiências visuais mais acessibilidade de ouvir as detalhes dos desfiles alegóricos do Carnaval do Rio de Janeiro.

Essa iniciativa tem uma grande importância. Porque as pessoas com deficiências visuais vão ter mais oportunidade de entender o acontecimento do Carnaval. Por exemplo, antes dessa iniciativa, com respeito, os fones ouviam os barulhos dos desfiles, agora eles vão poder ouvir e entender através as explicações do técnico que vão estar disponibilizados por esse trabalho.

O que é necessário para garantir o sucesso dessa iniciativa é a mobilização de todo. Não que 300 ingressos já estão disponíveis, a prefeitura disponibiliza mais 60 fones de ouvido, os grupos podem levar-los no Gabinete da Prefeitura na entrada do bloco 13.

Apronte.

CPPDV

Belém 3 de Julho de 2012

Querido John,

Venho para apresenta-lhe ~~meas~~ ^{minhas} saudações as mais saudáveis. Hoje é um dia atrapalhado para mim por causa da sua situação de descontentamento com o emprego e a vida. Mas enquanto que eu estava lendo um relato na revista *Como Fui* do que me deu inspiração para escrevê-lhe essa carta de encorajamento.

A vida é sempre assim, com muitas dificuldades e problemas por isso que você precisa ser mais forte ~~do~~ do que essas situações que podem causar desencorajamento. No relato que eu acabo de falar no cinema, eu li um homem que estava na mesma situação que você está vivendo. Ele nasceu em uma pequena cidade de 170 mil pessoas, pela preocupação da mãe dele do estudos, ele fez dois faculdades Administração e Ciências Contábeis. Além de todas essas potencialidades, ele vai encontrar dificuldade no trabalho, ~~que~~ que ele teve a primeira oportunidade, onde ele foi indicado para substituir seu chefe. O próprio chefe fez todo para puxar seu tapete com sentimento dele e dia mesmo que ele vai pentar na cadeia dele. Esse homem foi humilhado, e por isso que foi obrigado para entrar no processo de demissão voluntária. Nessa situação eu lembro essa parte também que aconteceu na sua vida, esse homem encontrou muitas dificuldades até mesmo que ele se separou com a família dele. Mas no tempo da tempestade a paz vem quando se volta no interior ~~existem~~ em que encontra a oportunidade que ele precisava de ser feliz. Tá tudo já certo para ele até mesmo que volte com o filho dele.

Meu amigo, enfim, eu quero que você sabe que não existe uma vida sem problemas, porque a vida é sempre assim como é. Mas o que eu quero de você, é de ser mais forte nesse período, eu espero que essa carta vai fortalecer seus desejos durante esse momento difícil.

Muito obrigado

seu amigo
XXXXXX

Belém, 15 de Junho de 2012

Caro amigo,

Deixa mim apresentar a voce meus parâmetros enquanto te escrevo essa carta para dando meu conselho e compartilhar para voce a experiência de um homem bem sucedido no Brasil, em relação do seu desejo de parar com seus estudos.

Meu amigo, eu sei seus ~~meus~~ descontente que, deve para voce o desejo de parar com seus estudos. É por isso que eu estou muito preocupado e como seu melhor amigo eu tenho direito de encorajar voce a continuar seus estudos. Como eu sempre disse para voce que não tem nenhum outro caminho de cumprir seus sonhos que estudar. Tem pessoa que não conseguiram estudar por causa de ter chance que voce tem.

Meu amigo eu quero compartilhar com voce o Senhor Jorge Paulo Lemann, que foi eleito pelo um programa que dá-lo muitas partes de ser bem sucedido na vida dele. Ele teve parte de estudar em uma das melhores universidades do no estado Unido (Harvard University). Depois os estudos dele, o senhor voltou no Brasil para compartilhar o conhecimento no sistema educativo do Brasil. Você sempre me falou seu desejo de ser milionário, este senhor é um bom modelo para voce. Uma das coisas mais maravilhosas da vida dele, é que a revista americana Forbs realizou que ele foi o milionário do ano 2008.

Eu ~~de~~ sei que seus pais ~~querem~~ que tudo que voce quiser, mas seus sonhos não embora do que ele podem oferecer para voce. Nunca esqueça esse proverbio que disse "Educação é a chave do sucesso". Se voce queria chegar até seus sonhos, eu encorajo lhe para continuar seus estudos em seguinte o modo de Lemann.

Belém 28/06/2012

Querida Vanessa,

Deixe-me apresentar a você minhas pendações enquanto te escrevendo essa Carta dando meus conselhos sobre seu desejo de parar com seus estudos. Tenho uma amiga, desde que o Felipe me falou isso eu fiquei muito preocupado como seu melhor amigo e eu fui inspirado pela história de Jorge Semann que eu li na revista "Veja" enquanto que estou escrevendo essa Carta.

Querida, eu sei que você está cansada, descontente, frustrada e desencorajada para pensar cedo e estudar muito, talvez por essas causas que você está querendo de parar de estudar. Mas nunca esquece que eu sempre te disse não tem nenhum outro caminho a cumprir seu sonho, que seus estudos. Eu quero compartilhar com você a história do senhor Jorge Semann, que por causa da potencialidade e inteligência dele, foi escolhido por um programa de bolsa estudo no Brasil. Ele teve chance de estudar em uma das melhores Universidade no Estado Unido (Harvard University). Depois do estudo dele, voltou no Brasil para compartilhar o conhecimento dele no sistema educacional brasileira e por bem sucedido. Você sempre me falou do seu desejo de ser milionário como seu pai, este senhor talvez seja um bom modelo para você, uma das coisas que contribui na vida dele é que ele foi escolhido pela revista "Forbes" como o bilhionario no ano de 2008.

Meu bem, eu sei que seus pais podem oferecer-lhe tudo que você quer, mas nunca se esquecer que seus sonhos não embora de todo. E por isso que eu mando essa Carta para você com essa história que pode ser um estimulante por você e que não levar essa vontade perigosa na sua vida.

Um abraço

Seu amigo xxxxxx

Belém, 05 de Junho de 2012

Para Adriana Nicácio,
Deixo meu presente - lhe, meus cumprimentos e meus parabéns pelo maravilhoso artigo publicado na revista sobre o título Educação Financeira para Crianças e Adolescentes. Eu fui muito surpresa quando li o artigo, é por isso que resolvi mandar essa carta para a senhora dando minha opinião sobre o assunto.

Eu acredito que é importante para resolver uma planja pela educação financeira pelas crianças e adolescentes. O que a senhora acha sobre a dificuldade de ensinar a lidar com o dinheiro ao filho é verdade, além disso, se não consideramos a ~~maneira~~ elaboração do Jean Piaget, psicólogo das crianças do século XX em que ele pediu para combater a educação financeira das crianças mais cedo.

Eu completamente concordo pela consideração da senhora, mas devemos considerar as coisas que pode acontecer quando começamos a ensinar a ética em relação ao dinheiro mais cedo para as crianças. A senhora não acha que a autonomia em relação da ensinar financeira para as crianças pode ser um ~~grande~~ fato perigo durante esse período na vida das crianças. O importante, é o jeito para ensinar, na sua sugestão em relação da forma exata para apresentar os produtos financeiros aos filhos, eu não acredito pelo fato que a senhora elaborou que a mesada pode ser instilada a partir do 3 ano. Eu ~~realizo~~ realizo que a instrução mais cedo neste idade é perigoso, porque a criança ~~está~~ está na idade de experimentar, onde ela quer conhecer as coisas, perguntar sobre elas. Se para economizar eu acho que é tão cedo para combater a educação financeira.

Atenciosamente
Um leitor

A3 – tarefa 10 “Há males que vêm para o bem”

Belém, 3 de Julho de 2012

Querido John,

Venho para apresentá-lhe ~~minhas~~ ^{minhas} saudações as mais saudáveis. Hoje é um dia atrapalhado para mim por causa da sua situação de descontentamento com o emprego e a vida. Mas enquanto que eu estava lendo um relato na revista *Essa Vida* que me deu inspiração para escrevi-lhe essa carta de encorajamento.

A vida é sempre assim, com muitas dificuldades e problemas, por isso que você precisa ser mais forte ~~do~~ do que essas situações que podem causar desencorajamento. No relato que eu li do Sr. Gale no número 11, eu li um homem que estava na mesma situação que você está vivendo. Ele nasceu em uma pequena cidade de 170 mil pessoas, pela preocupação da mãe dele, do estudo, ele fez dois graus de Administração e Ciências Contábeis. Além de todas essas potencialidades, ele vai encontrar dificuldade no trabalho, ~~que~~ que ele teve a primeira oportunidade, onde ele foi indicado para substituir seu chefe. O próprio chefe se tornou para puxar seu tapete com sentimento dele e dia mesmo que ele vai pentar na cadeia dele. Esse homem foi humilhado, e por isso que foi obrigado para entrar no processo de demissão voluntária. Nessa situação eu lembro essa parte também que aconteceu na sua vida, eu também encontrei muitas dificuldades até mesmo que ele se separou com a família dele. Mas no tempo da tempestade a paz vem quando se voltou no interior ~~o~~ em que encontrou a oportunidade que ele precisava de ser feliz. Tudo foi certo para ele até mesmo que voltou com o filho dele.

Meu amigo, enfim, eu quero que você saiba que não existe uma vida sem problemas, porque a vida é sempre assim como é. Mas o que eu quero de você, é de ser mais forte nesse período, eu espero que essa carta vai fortalecer seus desejos durante esse momento grave.

Muito obrigado

seu amigo
XX XX XX

A4 - PPE - Tarefa 1 "Tatuagem não tem idade"

8 de Maio de 2012, Belém Para.

Prezado Patrícia Nogue,

Meu nome é [REDACTED] um leitor da revista Istó. Eu li seu artigo sobre "Tatuagem não tem idade", publicado no 13 de outubro de 2010, e estou escrevendo esta carta dar minha opinião.

Pessoalmente eu não gosto da tatuagem porque a opinião da minha família e minha opinião religiosa. Eu penso que conseguir uma tatuagem é uma coisa séria e as pessoas precisam pensar antes as fazendo. Eu aprecio o fato que estas pessoas idosas esperaram antes fazendo tatuagem até eles foram confortáveis com o procedimento e imagem ~~das~~ tatuagens delas.

Eu acho pessoas tem o direito para fazer qualquer. É boa que estas pessoas ~~se~~ realizar desejos delas, e são problemas aumentado em cima as preconceitos e medo delas, sobre pessoas não devem ter preconceito sobre qualquer outras pessoas querem fazer ^{com} os corpos delas, porque isso não vão ~~se~~ afetar eles.

~~Se~~ Se pessoas pensam mais antes, fazendo isso com corpos delas e são prepararam ~~analisar~~ com a consequência dele, podem fazer qualquer.

Atenciosamente.

XXX

A4 - UPE - Tarefa 23 “Mão Pesada”

Curiosidades Dicas Contatos

Blog- Proibição de Inibidores

blogdeapoioapessoasobesas.com

A proposta da ANVISA de proibir a venda de inibidores de apetite

Postado Por: XX

24/10/2012

Quinta-feira

Oi Pessoal,

Sei que muitas pessoas estão zangadas com a iniciativa da Agência Nacional de Vigilância, porque ela quer proibir a sibutramina e outros inibidores de apetite. Mas, sou a favor dessa proibição, e quero lhes mostrar que esta iniciativa de proibição é justificada.

Gente, foi mostrado através de um estudo feito pela Agência Europeia de Medicamento, que estes remédios tomados para perder peso aumentam o risco de doenças cardiovasculares. Países como os Estados Unidos e alguns da Europa já proibiram estes medicamentos, por causa do risco que eles apresentam. E acredito que o Brasil está justificado para fazer o mesmo para proteger nossa saúde. Já notamos que os inibidores não fazem sucesso em todas as pessoas que os usam, e assim, com esta incerteza, podemos parar de usá-los. Gente, não se preocupe, além dos inibidores de apetite, temos outros métodos para emagrecer como dieta e exercícios que podem nos ajudar a perder peso.

Pessoal, eu entendo que vocês querem perder peso rápido- um processo que não é muito fácil, e é muito fácil tomar estes remédios. Mas lembrem-se que queremos ficar vivos por um tempão para curtir nosso sucesso. Queremos perder peso, mas faremos isso de uma maneira saudável qual não provocará outros problemas no corpo.

Enfim, para aquelas pessoas que ficarem zangadas pela proibição, espero que este texto mude suas mentes e percebam que a proibição destes remédios é para nosso bem-estar.

Até Mais!

XX

A4 – tarefa 12 “Automedicação”

Federação Nacional dos Médicos (FENAM)
Campanha sobre o uso de Medicamento
Automedicação é errado, Procure o médico.
Hoje em dia, muitos brasileiros tem o mal hábito de automedicação. Pessoas tomam remédios para que eles consideram “comum doenças”, como dor de barriga e dor de cabeça, mas esta prática é errada, e pode ter consequências ruins, se o errado remédio é tomado.
Em verdade o papel do farmacêutico é para vender medicamento sob uma nota do médico, enquanto o só pessoas quem sabem recomendar remédio é o médico. Para qualquer doença o médico deve ser procurado, não depende sobre o automedicação ou a farmácia, o para curamento porque só o médico tem o tratamento necessário fazer isso.
O certo meio de procurar o remédio é para ir o médico, lhe fala o problema, e lhe deixa o te dar uma prescrição ir à farmácia. Assim o
Assim, a próxima vez você está diante de qual quer forma, faça a coisa certa, vá ao médico e conseguir o certo remédio. Cuida-se na maneira certa, porque porque saúde não tem valor!
A Federação Nacional dos Médicos

A4 – tarefa 27 “Entrevista – Ivo Pitanguy”

A cirurgia dos olhos do cirurgião.

POR:XX

Com os anos a cirurgia plástica se tornou uma ferramenta popular para mudar a imagem do corpo, mas este procedimento tem suas vantagens e limitações. É por isso que concordo com a ponte de vista do Dr. Ivo Pitanguy na entrevista “Nunca pensei em passar por uma plástica feita por Celso Cortes da “Isol” no dia 19 de julho de 2006.

Concordo com o doutor quando ele disse que “o ser humano não tem obrigação de se operar”. Ao ~~nata~~ ~~ser~~ É importante ~~para~~ ^{que} percebam isso, porque muito ~~deles~~ ~~deles~~ acham que porque este procedimento está disponível eles têm que fazer para ter uma imagem semelhante aos celebridades mostradas na mídia. Como Senhor Pitanguy apontou, tem um busca exagerada por cirurgias plásticas com muitas sendo desnecessárias. Não faz sentido para fazer uma cirurgia que é desnecessária e para colocar ~~seu~~ o corpo sobre a estresse de recuperação para um procedimento que às vezes não produz o que foi esperava.

Uma outra ponte que Dr. Pitanguy apontou é que a cirurgia plástica ~~não~~ ~~é~~ ~~para~~ ~~feitas~~ tem um aspecto psicológico e é por isso que algumas pessoas não se vêm bem. Acredito que esta infobia é perigosa com a disponibilidade de cirurgia plástica. Mais e mais para qualquer desatificação com a imagem pessoas estão correndo para a mesa de cirurgia, e no fim as vezes, resulta em desatificação.

Entim, acredito como o doutor que a cirurgia plástica não é uma obrigação para ~~que~~ seres humanos, e só uma opção para quem pensa que precisa.

Cirurgião Plástico

A4 – tarefa 27 “Festa junina”

Para: yy
De: xx
Assunto: Festa Junina

Oi Peter,
Eu espero que você esteja bem. Eu não acredito que você ^{ainda} não teve a oportunidade de conhecer a festa junina. Fui para a festa muitas vezes aqui no Pará porque esta festa cultural é mais monstrada no norte do país, talvez é por isso que você não o conhece.
A festa junina tem ocorre de durante o mês de junho inteiro. Esta festa tem elementos culturais de Portugal, China, Espanha e França, a tradição foi trazido pelas portugueses ao Brasil. A festa celebra e homenageia três santos, São João, São Pedro e São Antonio.
Festa junina é muito legal, ela tem quadrilhas, teatro e comidas típicas da estação que não são ~~mostra~~ mostrados durante outros tempo do ano. As quadrilhas são inclusive de pessoas vestidas nas roupas coloridas e fazem danças para público. Durante as danças deles eles são julgados por por juizes quem decidem, quem tinha o melhor dança, roupa e ganhou os olhos do evento.
O melhor parte Peter é a comida, tem a festa tem coisas como bolho de macaxeira, eu não sabia que você pode usar macaxeira para fazer bolo, nós não fazemos isso na Jamaica. A festa tem outras delicias feitas de milho e amendoim, batata doce e algumas coisas quem nome eu não posso pronunciar, mas é são muita boa culinária. Minha favorita comida ~~de~~ destas é bolo de Macaxeira.
A festa junina é uma experiencia boa, e conhecer cultura brasileira porque todos os elementos envolvidos são tipicamente brasileiros. Ano proximo eu vou lhe convidar para para para conhecer este legal evento.
Mais Tarde Meu Amigo.

A5 - PPE - Tarefa 1 "Tatuagem não tem idade"

Brasília, 15 de Maio de 2012.

~~Prezada~~ ^{Prezada} Senhora Patrícia Deguê,

Eu sou um leitor da revista "VEJA". Depois de ler o seu artigo com o título, "TATUAGEM NÃO TEM IDADE", eu resolvi enviar esta carta para a senhora dando minha opinião sobre este assunto.

Eu acredito que tatuagem não tem idade, quando levamos em consideração algumas pesquisas que mostram pessoas que são idosas e também as crianças tatuadas. Eu acredito que a tatuagem é mais comum no mundo, é por isso que muitas pessoas querem procurar-a. Só, sobre minha opinião na idade das crianças, tatuagem pode ser um crime. Porque, as crianças não tem ~~consideração~~ conhecimento sobre isso. Também o desejo das pessoas de fazer uma tatuagem não levam em consideração as consequências horríveis que podem acontecer na saúde delas. As pessoas que têm ~~em~~ studios de tatuagem é normal que eles estejam felizes de ver a expansão da indústria de tatuagem.

Enfim a senhora, eu acho que a comercialização da tatuagem é muito famosa, e não precisa gastar dinheiro para fazer propaganda. Porque a profissionalização da maneira de fazer ela aumenta a vontade das pessoas que desejam fazer uma tatuagem. Foi um prazer para mim de mandar a minha opinião sobre o assunto.

Atencionalmente,
XX

A5 – UPE - Tarefa 23 “Mão Pesada”

Curiosidades Dicas Contatos

Blog

Proibição de Inibidores de Apetite

Postado Por: XX

24/10/12

Quinta-Feira

Oi Pessoal,

Eu espero que todo mundo esteja bem. Eu quero escrever um pouco sobre a intenção da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) de proibir a venda de inibidores de apetite. Com certeza, todos nós temos um interesse nesse assunto.

A intenção é muito clara e importante à saúde de pessoas que combatem a obesidade. Os inibidores são uma maneira perigosa para perder peso. Pessoas que tomam esses remédios, por exemplo Xenical, têm riscos neurológicos, cardíacos e podem causar dependência. É um fato que as pessoas que sofrem de obesidade, às vezes, ainda têm problemas do coração e dependência. Além disso, existem dúvidas se esses inibidores funcionam regularmente. As pessoas que usam inibidores de apetite têm grandes variações de efeitos colaterais.

Através da proibição de inibidores de apetite, a ANVISA está pensando positivo. Esses remédios têm mais riscos do que valores e podem piorar sua saúde. É ótimo que a ANVISA está pensando assim.

A perda de peso é um processo difícil, mas é necessário. As pessoas que tiveram sucesso e perderam peso, sabem que precisam mudar a forma de viver e pensar. A melhor forma de perder peso é através de dieta e exercícios físicos. Uma dieta balanceada junto com bastantes exercícios físicos é a mais saudável maneira de perder o excesso de peso e vocês vão ficar mais satisfeitos.

Até Mais,

XX

A5 – tarefa 7 “Festa junina”

DG: XX
PARA: MEU AMIGO
ASSUNTO: FESTA JUNINA

OI MEU AMIGO,

COMO VAI VOCÊ? EU QUERO ESCREVER O POUCO SOBRE A FESTA JUNINA PORQUE VOCÊ AINDA NÃO TEVE OPORTUNIDADE DE ~~CONHECER~~ CONHECER-LA.

NA MÊS PASSADA, MINHA AULA E EU FORAMOS NA FESTA JUNINA, FUI MUITO INTERESSANTE. HISTORICAMENTE, A FESTA CHEGOU ~~EM~~ PARA BRASIL COM OS PORTUGUESES DURANTE O PERÍODO COLONIAL. É CHAMADO A FESTA JUNINA PORQUE AS FESTIVIDADES OCORREM DURANTE O MÊS DE JUNHO. EXISTEM A OUTRA EXPLICAÇÃO PELO OS PAÍS ~~EUROPE~~ DA EUROPA, SOBRE A ~~HOMENAGEM~~ HOMENAGEM CATOLICA SÃO JOÃO.

LA NA FESTA JUNINA TEM MUITAS ACTIVIDADES BOA, COMO AS DANÇAS DE QUADRIINHOS, ONDE MAIS QUE VINTE PESSOAS SÃO DANÇANDO JUNTOS. TAMBÉM, AS ROPAS SÃO LINDÍSSIMA E APARESER ~~MESES~~ O MESMO DAS ROPAS DURANTE O PERÍODO COLONIAL. PARA MIM, AS COMIDAS SÃO A MELHOR. TEM MUITAS TIPOS! A ARCA DE COMIDAS TEM COMIDAS TÍPICAS DA ESTADO DO PARÁ E BRASIL TAMBÉM, COMO, VATAPÁ, TACACÁ, VARIOS DOÇES, VARIOS SALGADOS, E BOLSOS.

TRADICIONALMENTE, A FESTA É MAIS FORTE NA REGIÃO NORDESTE DO BRASIL. EU ACHO QUE A FESTA DA REGIÃO NOROESTE FOI BOA, ENTÃO VOCÊ PODE IMAGINAR A FESTA LA ~~EM~~ EM FORTALEZA OU NATAL. NA REGIÃO NORDESTE, DURANTE O PERÍODO DE FESTIVIDADES, TEM MUITAS TURISTAS DO BRASIL E OUTRAS PAÍS TAMBÉM. AS FESTAS DA NORDESTE SÃO O MAIS POPULAR.

MEU AMIGO, VOCÊ PRECISA CONHECER ESTA FESTA. TALVEZ, PROXIMA ANO, NO MÊS DE JUNHO, NÓS PODEMOS VISITAR ~~AS~~ A FESTA NA REGIÃO NORDESTE DURANTE NOSSAS FÉRIADAS. EU VOU GOSTAR DE FAZER ISSO COM VOCÊ.

Seu Amigo,
XX

Belém, 8 de MAIO de 2012.

Prezado Senhor, Patrícia Diguê,

Está lhe escrevendo [REDACTED], estudante da UFPA. Eu queria lhe comunicar que li o seu artigo e o achei muito bom. Acredito que depois de que as pessoas leiam isto, elas vão mudar os conceitos que tenham sobre as tatuagens. Você mediante o seu trabalho demonstra que é certo que as tatuagens não tem idade, que temos que esquecer os pre-conceitos que faz muitos anos estão nos dominando a mente e nos fazendo atuar de uma maneira que talvez não é a mais desejada para nós. É muito importante também o fato de falar dos cuidados que tem que ter uma pessoa depois de fazer um tatuagem no corpo dela. Só falta dizer para você que tomara que o seu trabalho seja sempre assim tão bom e que aborde tópicos polêmicos, que sei que são os temas de maior interesse nas pessoas. Agora me despidó com um parabéns!

Atenciosamente:

XX

A6 –UPE - Tarefa 23 “Mão Pesada”

Curiosidades Dicas Contatos

“A ANVISA proíbe a venda de inibidores de apetite”

Escrito por 

blogsaudesemobesidade.com.br

“A ANVISA proíbe a venda de inibidores de apetite”

Postado Por: AA

24/10/2012 Quarta-Feira

Como membro do grupo de apoio às pessoas com obesidade (GAPO), eu deveria ser contra qualquer decisão que dificulte o emagrecimento. Mas, neste caso a decisão da ANVISA de proibir a venda de inibidores de apetite, tem a maior lógica do mundo. Eu sou totalmente a favor desta medida.

Foi comprovado, por um estudo de seis anos realizado pelo próprio fabricante da sibutramina (o laboratório Abbott), com 10 mil pacientes, que as consequências desse medicamento são desfavoráveis para a saúde. Embora nenhuma morte tenha sido registrada, mesmo assim se demonstrou que o risco de sofrer infarto (IAC- acidente vascular cerebral) ou outros problemas cardiovasculares aumentou em 16% no grupo que tomou sibutramina. Não tem lógica nenhuma perder um pouco de peso e se arriscar a sofrer doenças cardiovasculares.

Entender que, mais do que proibir a venda de inibidores de apetite, a ANVISA está protegendo as pessoas de outras doenças, seria um jeito simples para apoiar esta decisão. Não adianta melhorar em um aspecto e piorar em outro. Realmente não podemos esperar alguém morrer para tomar uma atitude. Eu sou totalmente a favor da decisão da ANVISA de proibir a venda dos inibidores de apetite.

É muito importante refletir sobre o tema, e chegar à conclusão de que existem formas de emagrecer menos perigosas, como por exemplo, uma dieta balanceada e a prática de esporte ou de qualquer outro exercício físico.

Até mais

AA

Belém, 18 de outubro de 2012.

Caros prefeitos,

O objetivo desta carta é lhes dar a conhecer, para quem não conheça ainda, a importância do programa "Pescando Letras". Vou lhes dizer quais são os critérios de seleção das cidades e também darei para os senhores informações sobre o curso e o período em que ele é realizado.

O principal objetivo deste programa é aumentar a escala de pescadores alfabetizados. Segundo estudos realizados, de 70 mil pescadores, 48% são analfabetos e 79% são analfabetos funcionais. Este programa em 5 anos já alfabetizou 120 mil pescadores. Baseado em um programa cubano "Eu sim posso", este programa é muito efetivo, em quase 2 meses quase o 100% dos alunos já sabem assinar com o seu nome e ler frases curtas.

Os senhores estarão se perguntando, e como é feita a seleção das cidades? Para fazer a seleção nós temos 3 critérios: 1- Número de pescadores, 2- % de pescadores analfabetos e 3- O índice de desenvolvimento humano na região.

Não é para se preocupar os senhores com a produção da pesca, pois o curso é oferecido nos 4 meses nos quais os peixes estão em período de reprodução.

Ficarei seguro de que os senhores apoiarão este programa e colocarão "mão na roda" para incentivar este programa.

XX

Ministério de Educação.

Belém, 5 de julho de 2012.

Querido amigo,

Para começar quero saber como você está? Quando vai me visitar? O motivo desta carta é o seguinte. Eu fiquei sabendo pela sua mãe que você está sem vontade de continuar os estudos, olha eu vou lhe contar uma história e aí você vê o que vai fazer, mas primeiro me deixa tentar lhe ajudar.

Em 1957, um homem chamado Jorge Lemann, aos 17 anos, foi eleito pelos colegas como o que mais teria chances de ser bom sucedido. Anos depois havia se formado na conceituada Faculdade de Economia de Harvard, passado por um estágio no banco internacional “Crédit Suisse”. Em 1971 comprou uma corretora chamada a Garantia, a qual mudou a cultura de liderança no Brasil. Hoje Jorge, junto a outros sócios dele, têm um império invejável.

Com esta história eu quero lhe dizer que para mim você pode ser um “Jorge Lemann”. Você é inteligente, estudioso, aplicado, mas agora está lhe faltando a principal qualidade que deve ter uma pessoa para poder ser um homem de sucesso: “vontade de se superar”. A primeira coisa que você deve fazer é falar com você mesmo e se perguntar: “Eu quero evoluir?” “Eu quero ficar no mesmo lugar e sempre fazer a mesma coisa?” “Eu quero ser uma pessoa limitada?” “Eu não vou querer crescer profissionalmente”? Se você faz isso, vai ver que as respostas vão ser “NÃO”.

Então faça e não me responda a esta, não é o objetivo da mesma. O objetivo é que quando eu ligue para você, você me fale: “Oi, depois eu te ligo, agora não posso falar, estou na sala de aula!” Então eu saberei que fiz um bom trabalho.

BOA AULA!

o seu amigo XX.

A6 – tarefa 13 – “Coleta seletiva de lixo”

24 de Agosto de 2012

Caros moradores:

O objetivo desta carta é informar que no nosso condomínio será implantado um programa de coleta seletiva do lixo. Espero que todos fiquem contentes com isso. Quem não saiba o que é “coleta seletiva”, não se preocupe não, será explicado o que é, a sua importância e como deve ser feita.

A coleta seletiva é aquela classificação do lixo em: papel, plástico e vidro. Também existe a classificação binária (seco e úmido). Seco é papel, plástico e vidro. Úmido é o lixo da cozinha e do banheiro. Embora que pareça um trabalho árduo, não é assim não, queridos moradores, esta coleta seletiva evita a contaminação, tipo bichos como ratos, baratas, etc. Também é importante esta separação já que, se estiver misturado todo o lixo, os objetos cortantes provariam acidentes na transportação e manipulação dos mesmos. Nós, moradores deste condomínio, ficamos muito felizes com o novo programa.

Depois de feita a explicação, é só esperar pela cooperação dos moradores. Tomara que sejam responsáveis com esta prática de tanta importância para o reciclaje.

Eu já fiz a minha parte, agora por favor, façam a sua.

Atentamente

XX

Belém, 8 de maio de 2012

Caro Senhor Praticia Dique,

Eu li seu artigo na revista Veja titulado "Tatuagem não tem idade", e achei ele muito legal porque mostra a realidade de a mudança do pensamento, sobre as tatuagens, e ajuda a informar as demais pessoas que ainda têm preconceitos a mudar sua forma de pensar, e, a compreender que, as tatuagens não são só uma marca em nosso corpo que temos que carregar toda nossa vida, não é só uma figura que pode ou não de o olhar de as outras pessoas, além do mais as tatuagens são uma forma de expressar sua forma de pensar, as tatuagens são uma forma de você expressar com arte em seu corpo coisas das quais você acha que são legal e as quais você não quer esquecer. Também eu acho que é de muita importância que as pessoas conheçam que as mudanças e as forma de fazer tatuagem em mudarão muito, e hoje em dia tem muitas coisas que fazem que a pessoa que vai se fazer a tatuagem não sente muito dor, além do mais do sol de hoje as tintas e os tatuadores fazem que você esteja satisfeito e que você tenha vontade de fazer outro! Por isso eu acho que as tatuagens em vão todas as barreiras.

Atentamente,

XX

— pessoas

A7 – UPE - Tarefa 23 “Mão Pesada”

Curiosidades Dicas Contatos

Blog

Titulo: Inibidores de apetite

Postado por: blog.apoioaspessoasobesas.com.br

Data: Sexta feira, 27 de setembro de 2012 .

Bom dia pessoal!

Acordei hoje com a notícia de que a Agência Nacional de Vigilância Sanitária, (ANVISA), anunciou que pretende proibir a venda de inibidores de apetite. . Eu, sou 100% a favor da proibição da venda desses remédios , essa é uma medida feita com o único objetivo de cuidar a saúde das pessoas que os utilizam.

Sei que a notícia para alguns é devastadora, e que neste momento a principal preocupação na cabeça daqueles que usam os inibidores de apetite é o que acontecerá na quarta-feira

Gente, vocês precisam ler os estudos feitos pelos mesmos fabricantes, os quais mostram o perigo às pessoas que consomem remédios para emagrecer, de adquirir doenças ainda piores como por exemplo as cardiovasculares. Segundo, dados de pesquisas feitas, mostram também que pessoas com problemas no coração que usam remédios para emagrecer, são mais propensas a sofrer infartos.

Além do mais, não há muita seguridade de que esses remédios sejam totalmente efetivos, pois do mesmo jeito que as vezes, o consumidor baixa 20 quilogramas, também há vezes o remédio não faz nada.

Pessoal, há muitos jeitos de manter um bom peso, ou emagrecer sem precisar de inibidores de apetite. Sei que é mais difícil, mas também sei que é muito mais saudável. É preciso correr, precisamos fazer uma dieta balanceada, temos que sacrificarmos mais por uma melhor saúde, e um melhor futuro.

Até mais

XX

:-).

A7 – tarefa 17 “Academia da cachaça”

“Academia da cachaça”

A “Academia da cachaça” mostra hoje para vocês trinitas e carícias em um número de ofertas que durante 33 anos de fundação ia melhorando a cada passo com o só fim de mostrar e brindar sempre o melhor e mais gostoso.

Há muitos pratos que marcam o começo desta academia e que ainda seguem sendo brindados para vocês como são a típica feijãoada e o escondidinho original, Mas na busca de brindar ao melhor para vocês, na busca de ~~coisas~~ novas ofertas, hoje oferecemos novos pratos como são: o novo escondidinho que conta com bacalhau e frutas, ou o arrumadinho, pratos que mostram o melhor do que os comemos temos.

A7 - tarefa 3 - "Educação para empreendedores"

Belem, 13 de junho de 2012

Querido amigo David;

Nestes dias eu o estou um pouco preocupado pois soube de suas intenções de parar de estudar, e depois de pensar um pouco resolveu escrever-lhe esta carta onde minha única intenção é só tratar de ajudá-lo a tomar uma decisão correta da que nunca se arrependa.

Eu sei que não é fácil passar a vida toda estudando, mas sacrificando para estudar, mas só chegando até o final você vai ver o fruto de seu trabalho e seu sacrifício. Eu tenho muitos exemplos em minha cabeça que demonstram isso do que falo para você nesta carta, exemplos da vida real como é Jorge Paulo Lemann, quem aos 17 anos, foi eleito pelos colegas da Escola Americana de Rio de Janeiro como o qual mais tendia a honras de ser bem sucedido, não só por ser simpático, se não também o mais inteligente e interessado pelos estudos. Mas é isso só um breve exemplo de as coisas que este homem logrou em sua vida pois anos depois se formou na conceituada Faculdade de Comércio de Harvard coisa que só aqueles mais sacrificados e interessados são capazes de lograr, você não acha? Mais ainda acredito ele um exemplo para você, porque ele junto a seus parceiros Pello e Lucipira conseguiram ter um império inimaginável de não só isso, agora ele junto a seus parceiros apoia muitas universidades, principalmente de educação e tem como princípios fundamentais valorizar o mérito, a ambição profissional e a intelectual.

Amigo só espero que esta carta, sirva de apoio para você tomar a decisão correta, e que encontre em ela o suficiente valor como para seguir em frente, e olhar com outros olhos seu futuro.

Com muito afeto de seu amigo.

X X

← Belim 28 de agosto de 2012

Caros pais:

A alimentação é um dos itens mais importantes para o desenvolvimento ~~são~~ e a saúde das crianças. Hoje, em nossa escola se faz um trabalho muito forte na educação alimentar das crianças, para lograr um maior desempenho estudantil e acreditando em que a maior parte do trabalho, começa em suas casas, ~~ocorre~~ esta carta onde ~~resalta~~ a importância ~~de~~ uma boa alimentação e os inconvenientes no caso que não fora assim.

Eu sei que seus filhos gostam muito de bombones, repes, salgadinhos e biscoitos, e que é difícil fazer que eles levem sua lancheria de casa com sucos e frutas, ~~mas~~ ^{mas} não que comencem desde já a tentar que eles tenham uma alimentação balanceada, com itens gostosos e diversidos. É muito importante para isso a inclusão na lancheria de frutas, que devem ser comidas diariamente, e ~~o~~ ^o pai é o principal responsável por isso.

Você pai ou mamãe, pode fazer muito ~~por~~ seu filho não só sobre as consequências de uma má alimentação; Biscoitos secos, doces caseiros, e pães com geleia, são carboidratos complexos que complementam essa alimentação ideal, para que seus filhos não fiquem famintos no fim das aulas.

Por favor! evite que seus filhos por o simple fato de, beber muito refrigerante, ~~ou~~ ^{ou} comer muitos biscoitos fique ~~alco~~ com problemas de hipertensão ou diabetes. Por favor, ~~quide~~ ^{quide} seu filho!

Mãe
Obrigado pela sua atenção

XX

"Visita ao CENTUR"

O dia da visita ao CENTUR nas festas de São João, foi um dia inesquecível para mim, pois foi a primeira vez que me reuni com toda a minha turma completa para sair e conhecer juntos coisas novas do Brasil e sua cultura.

Lembro muito bem aquele dia, pois além de ser um dia normal e assistir as aulas de Vitor nosso professor da sexta feira, e de que todos ^{estávamos} ~~estamos~~ normais, alguns de calça, outros de short, alguns de tênis e outros de sandálias, tudo estava acontecendo normal se que todos sabemos que não seria um dia normal já que visitaríamos junto à professora Helen e professor Vitor e outros amigos o Arraial do CENTUR nas festas de São João. Para lá as meninas foram com Helen em seu carro e nós os homens com ~~Vitor~~ ^{Vitor de férias} de férias. Todos juntos lá nós dispomos a entrar, já estando dentro rodeados de muitos lindos cars, crianças bonitas, e ~~há~~ muitas pessoas lindas não foi difícil saber que estávamos em um lugar especial onde conhecemos muitas coisas novas e lindas que (não) conseguimos esquecer. A primeira coisa que eu fiz foi ficar totalmente ~~atento~~ ^{atenta} como a dança das quadrilhas das crianças, eu achei aquilo muito bonito e engraçado ver aquelas crianças dançando e melhor de tudo para ganhar e ao mesmo tempo ~~mostrar~~ ^{mostrar} uma risa para todos os que com eu estavam atentos ~~em~~ cada detalhe, foi por isso que foi do que mais eu gostei. Mas tinham muitas coisas interessantes lá, como comidas originais, músicas e roupas típicas das festas. Além de isso assistimos uma peça de teatro a qual achei ~~uma peça~~ interessante e engraçada pois em sua história não só era drama pois tinha personagens engraçados que me fizeram compartilhar momentos agradáveis com meus amigos da turma. Ao final todos nós fomos juntos e contentes para nossas ~~casas~~ ^{casas} com uma risa na boca e a experiência vivida de uma noite tão bonita, mas que aprendimos e conhecemos muitas coisas novas.

Ao final todos nós fomos para ~~as~~ ^{as} nossas casas com uma risa na boca e o mais importante a satisfação de ter conhecido muitas coisas novas e lindas da cultura do Brasil e de lá.

Belem, 13 de junho de 2012

Querido amigo [redacted],

Nestes dias eu e estou um pouco preocupado pois soube de suas intenções de parar de estudar, e depois de pensar um pouco resolvi escrever-lhe esta carta onde minha única intenção é só tratar de ajudá-lo a tomar uma decisão correta da que nunca se arrependa.

Eu sei que não é fácil passar-se a vida toda estudando, e isso sacrificando para estudar, mas só chegando até o final você vai ver o fruto de seu trabalho e seu sacrifício. Eu tenho muitos exemplos em minha cabeça que demonstram isso do que falo para você nesta carta, exemplos da vida real como é Jorge Paulo Lemann, quando aos 17 anos, foi eleito pelos colegas da Escola Americana de Rio de Janeiro como o que mais tendia chances de ser bem sucedido, não só por ser simpático, se não também o mais inteligente e interessado pelos estudos. Mas é isso só um breve exemplo de as coisas que este homem logrou em sua vida pois anos depois se formou na Faculdade Haverford de Honorary de Harvard coisa que só aqueles mais sacrificados e interessados são capazes de lograr, você não acha? Mais ainda acredito ele um exemplo para você, porque ele junto a seus parceiros Pello e Lucipira logrou ter um império inavaliável e não só isso, agora ele junto a seus parceiros apoia muitas universidades principalmente de educação e tem como princípios fundamentais valorizar o mérito, a ambição profissional e a intelectual.

Amigo só espero que esta carta, sirva de apoio para você tome a decisão correta, e que encontre em ela o suficiente valor como para seguir em frente, e olhar com outros olhos seu futuro.

Com muito afeto de seu amigo.
X X

A7 – tarefa 19 “Rio ou Salvador”

De: gerente@gmail.com

Para: cliente@gmail.com

Assunto: Salvador é seu destino!

Querido cliente:

Há dois lugares no Brasil onde no mês de fevereiro onde a única coisa em comum entre os dois é o sucesso e festa grande. É o caso de Rio de Janeiro e Salvador. Mas com certeza depois de saber seu perfil e os fins de sua viagem para você o melhor destino é Salvador.

Salvador é onde no tempo de carnaval o esporte mais praticado não é o futebol, mas sim o beijo o qual concorda muito com seu perfil de solteiro e tenho segurança de que você não pode perder a oportunidade de beijar e conhecer as garotas desse inesquecível lugar. A festa divide suas mais de 12 milhões de pessoas em blocos elétricos e camarotes e a partir do momento que começa o carnaval você vai começar o viver momentos inesquecíveis na sua vida.

E não só isso, o carnaval não é só blocos elétricos, no carnaval da Bahia há uma mistura de festa moderna e à moda antiga que ao som de marchinhas por orquestras de metais fantasiados cobrem o Centro Histórico da cidade.

Não perca a oportunidade de participar num dos mais famosos carnavais do mundo. Vai logo e compre seu abadá agora, a forma mais econômica.

Com muita vontade de que você passe atímas férias:

XX

A7 - tarefa 19 "Cartas"

Belém, 28 de setembro de 2012,

Respeitado, Fernando Brant;

Fiquei muito pensante depois de ler ~~seu~~ crônica intitulada da "Cartas", publicada no Jornal Manaus, o dia 11 de fevereiro de 2007. E depois de ter uma resposta para sua pergunta decidi escrever-lhe esta carta, tentando dar a resposta certa.

Quero começar, confessando-lhe que ~~sou~~ um louco apaixonado pela escrita e gosto muito de pegar uma folha de papel e uma caneta quando quero expressar os meus sentimentos mais profundos. E não sou eu a única pessoa que conheço que gosta de fazer isso sei de muitos mais que gostam de deixar os sentimentos do mais fundo aqui numa folha de papel.

É inevitável não aceitar o desenvolvimento, os novos avanços como o e-mail e o celular que fazem da comunicação uma coisa tão fácil e rápida que não é preciso ^{apertar} o botão "enviar" ou simplesmente selecionar o número e ligar. Já não precisamos de umas letras num lençulo para fazer uma carta rápida com o único objetivo de lembrar que estamos aqui e a amizade continua firme, talvez isso já não seja muito comum, mas acredito que ainda se procura mais umquinho encontrará pessoas que ainda vivam a prática de escrever e sentir os sentimentos passados do coração para uma folha de papel com ajuda da caneta.

Querido Fernando Brant, eu acredito que sim, ainda há pessoas que não deixaram espisar a prática de escrever para um amigo numa folha de papel, ou pessoas que simplesmente gostem de expressar o que sentem aqui num papel em branco. So espero que esta carta seja um exemplo disso que lhe fale e que sempre guarde ela como exemplo de que ainda há pessoas que gostamos disso.

Atenciosamente

XX

A7 – tarefa 24 “Novos produtos para a terceira idade”

de: amigo@gmail.com.

Para: negocio@gmail.com.

Respeito amigo;

E aí, tudo bem com você? Amigo depois de receber seu e-mail me pedindo informações e orientações sobre o novo negócio que vai abrir, não duvidei nem um segundo em lhe responder. Sabe?, há um novo negócio que ainda está nascendo e embora precise de uma boa imersão e paciência, não vai se arrepender,

Lojas para idosos! este é um novo negócio que vai crescendo de pouco, e embora o lucro vai demorar em chegar, ao final terá ótimos resultados. Pois as pessoas da terceira idade têm mais e gostam de gastar mais. Aproveite que é um negócio que ainda está nascendo, e aí encontrará ^{mais} vantagens pois ganhará clientes que no primeiro lugar são muito fiéis se presta bons serviços e vende produtos de qualidade.

Produtos como perfumes e livros, são os mais procurados por as pessoas da terceira idade, brinde variados temas de livros e os melhores e mais caras aromas e aí começará o aumento de seu lucro. Precisar também de trabalhadores que gostem muito de falar e que saibam se comunicar pois os idosos são pessoas que gostam muito de falar e fazer novas amizades. Pode brindar serviços como por exemplo cursos de pintura e aromas, ~~para~~ também não perca a possibilidade de ganhar mais um poquinho você, ajudando eles.

Lojas como bilíngues, roupas quebra calças e damas são muito procurados por eles pois aproveitam o tempo de lazer exercitando a memória. Além do mais os cursos ~~trazem~~ ^{trazem} para que brinde serviços para que eles sejam pessoas mais informadas e saibam um poquinho mais de diversos temas.

Amigo, não perca a possibilidade e invista já. Lhe asseguro não vai se arrepender. Seu amigo sempre

XX

Anexo E. Termo de Consentimento.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PESQUISA

1. Projeto: *O Ensino/Aprendizagem da Produção Escrita em turmas Heterogêneas de Português Língua Estrangeira: das tarefas ao exame CELPE-BRAS.*

2. Descrição sucinta da pesquisa

Ensinar a produzir textos escritos em Português Língua Estrangeira (PLE) com turmas heterogêneas do ponto de vista linguístico-cultural é uma tarefa complexa que requer do professor (e do aprendente) um desempenho direcionado para a ação. Partindo desse pressuposto, propõe-se aos aprendentes do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) do MEC um trabalho com orientações metodológicas baseadas em uma perspectiva acional que considera o aprendente como ator social que cumpre tarefas em situações específicas. O objetivo é levar esses aprendentes a produzirem textos escritos em português adequados às diferentes situações de uso. O corpus do trabalho foi composto por produções textuais de gêneros da modalidade escrita da língua portuguesa como, *artigos de opinião, carta de opinião etc.*, produzidos pelos aprendentes PEC-G. A hipótese aqui levantada é a de que a complexidade que existe no ensino-aprendizagem da produção escrita desses aprendentes pode encontrar uma ordem quando eles são inseridos em contextos significativos, com tarefas e discussões que tenham um propósito e que os levem a agir em situação real e/ou simulada de uso da língua.

3. Autorização

Autorizo a divulgação integral ou parcial, para fins acadêmicos, dos dados por/sobre mim fornecidos no âmbito do Projeto *O Ensino/Aprendizagem da Produção Escrita em turmas Heterogêneas de Português Língua Estrangeira: das tarefas ao exame CELPE-BRAS.*

4. Garantia de acesso

Em qualquer etapa do estudo, terei acesso aos materiais da pesquisa e aos profissionais responsáveis pela mesma para esclarecimento de eventuais dúvidas. O principal investigador é a mestranda Hellen Margareth Pompeu de Sales que pode ser encontrada na Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas no Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará ou pelo email hellenpompeu2@hotmail.com

5. Garantia de saída

Estou ciente de que é garantida a liberdade da retirada de meu consentimento a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem qualquer prejuízo, bastando que, para isso, eu redija uma declaração de próprio punho e a entregue a pessoa responsável pela pesquisa.

6. Direito de confidencialidade

Será preservada minha identidade, assim como as identidades de todas as pessoas por mim referidas.

Eu,, acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito do estudo *O Ensino/Aprendizagem da Produção Escrita em turmas Heterogêneas de Português Língua Estrangeira: das tarefas ao exame CELPE-BRAS.* Concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Assinatura do participante

Belém, _____

Data

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito para a participação neste estudo.

Assinatura da pesquisadora

Belém, _____

Data