

<https://doi.org/10.21747/27073130/ori1a1>

## Uma proposta de unidade didática de português como língua estrangeira com base na noção bakhtiniana de gêneros do discurso

Fang Fang ZHANG\*

### Resumo

O presente artigo apresenta uma proposta de unidade didática para a disciplina “Leitura Extensiva em Língua Portuguesa” da Universidade de Comunicação da China, buscando colocar em prática o ensino de línguas com base na noção bakhtiniana de gênero do discurso. Espera-se que a proposta possa inspirar a elaboração de materiais didáticos de língua portuguesa para aprendizes chineses, bem como orientar as práticas em sala de aula com vistas a preparar alunos chineses a agir com autonomia e confiança em contextos de comunicação em português.

*Palavras-chave: unidade didática, gênero do discurso, noção bakhtiniana, ensino de línguas*

### 1. Introdução

Até a meados da primeira década dos anos 2000, a disciplina “Leitura Extensiva em Língua Portuguesa”, oferecida no 3º e 4º semestres do Curso de Graduação em Língua Portuguesa (CGLP) da Universidade de Comunicação da China (UCC), centrava-se tradicionalmente no ensino de aspectos linguístico-gramaticais, dando atenção limitada ao uso da linguagem. As habilidades de leitura e de escrita eram tratadas separadamente, os materiais de leitura usados na disciplina focalizavam prioritariamente a literatura portuguesa e a leitura era ensinada como uma atividade de decodificação, ou seja, com o foco na tradução do texto e na localização de informações específicas, ao passo que a escrita era tratada prioritariamente como reprodução de formas linguísticas. Coerente com essa perspectiva, na avaliação da produção escrita, a correção recaía principalmente sobre aspectos de correção gramatical e de ortografia.

Essa concepção de ensino de língua estrangeira era – e em alguns casos continua sendo – muito comum na China, possivelmente devido à herança deixada pelas relações

amistosas no século passado entre a China e a União Soviética. Assim, ainda hoje veem-se em muitas áreas as influências da URSS, incluindo no ensino de língua estrangeira. Depois da fundação da República Popular da China, em 1949, a URSS enviou equipes de especialistas à China para fornecer orientação e apoio na construção do país. Adotavam-se metodologias pedagógicas aprendidas com a URSS nas instituições de ensino, por exemplo, nas escolas de línguas. Essas metodologias e concepções, que se inserem num determinado contexto e época, mantêm-se, em muitos casos, até hoje nas escolas.

O CGLP funciona em um modelo de 3+1, isto é, três anos na UCC e um ano no país da língua-alvo. Depois de terem estudado dois anos na China, os alunos do curso de língua portuguesa da UCC fazem um intercâmbio de um ano no Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com base em protocolo de cooperação firmado entre as duas universidades<sup>1</sup>. Desde o início da vigência do intercâmbio, observou-se que uma das principais dificuldades enfrentadas pelos alunos chineses em seus estudos no Brasil era

\* Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim || ✉ [zhangfangfangdiana@hotmail.com](mailto:zhangfangfangdiana@hotmail.com)

1 O protocolo de cooperação entre a UCC e a UFRGS foi firmado em 2005 e tem sido renovado desde então. O convênio prevê intercâmbio acadêmico entre estudantes, professores e pesquisadores das instituições parceiras. Desde 2005, a UCC tem enviado, a cada dois anos, aproximadamente 20 alunos para intercâmbio de um ano no Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS.

o estranhamento provocado pela concepção de uso da linguagem adotada nos cursos do PPE e no Celpe-Bras<sup>2</sup>, exame a que se submetem ao final de sua estadia e para o qual se preparam ingressando em curso preparatório oferecido pelo programa. A dificuldade em compreender essa visão de linguagem dificultava a busca por práticas que os pudessem auxiliar tanto no acompanhamento dos cursos quanto na preparação para o exame (cf. Ye 2009).

Além disso, em grande parte das práticas de ensino de português no contexto chinês, constata-se que a avaliação da produção escrita não tem como base a noção de gênero do discurso, adotada nos cursos do PPE e no exame Celpe-Bras. A prática da reescrita, por exemplo, uma atividade amplamente aceita e incentivada pelas correntes mais modernas da didática de línguas, é ainda pouco praticada no ensino de português na UCC (Gao 2012).

Tendo como inspiração e referência a metodologia de ensino usada no PPE, cuja perspectiva é baseada nas noções de “uso de linguagem” e de “gêneros do discurso”, busco, neste artigo, apresentar uma proposta de unidade didática (UD) para a disciplina “Leitura Extensiva em Língua Portuguesa” que tenha como orientação pedagógica criar oportunidades para o uso da língua portuguesa em práticas sociais. A UD propõe tarefas de leitura e escrita e adota parâmetros para a avaliação de produção escrita (Schlatter & Garcez 2012) a serem usadas na UCC, a fim de contribuir para o ensino de leitura e escrita em língua portuguesa para os alunos chineses. Além disso, espera-se que a proposta possa ser útil aos aprendizes chineses na preparação para o Exame Celpe-Bras e na sua adaptação aos estudos que virão a desenvolver no intercâmbio com o PPE. Assim, a UD é concebida partindo do pressuposto de que a compreensão por parte dos alunos de uma perspectiva de inspiração bakhtiniana de produção e avaliação de textos, à qual tanto o exame Celpe-Bras quanto o ensino no PPE se afiliam, pode desempenhar um papel importante na aprendizagem dos alunos.

Início o artigo discutindo a noção bakhtiniana de gêneros do discurso, explicitando o ensino de línguas desde essa perspectiva. A seguir, apresento a proposta de UD e, por fim, trato das possibilidades de desenvolvê-la no contexto de ensino da UCC. O artigo busca discutir como se pode pôr em prática a noção do gênero do discurso no ensino de línguas e propor possíveis desenvolvimentos nas práticas de ensino no curso de graduação em Língua Portuguesa na UCC.

## 2. Uso da linguagem e a noção bakhtiniana de gênero do discurso

Partindo de uma visão de “uso da língua” (Clark 2000: 49-51), aduz-se que a língua é mais do que só um sistema abstrato de regras, uma vez que se constitui fundamentalmente como um meio para a comunicação e ação entre participantes inseridos em um determinado contexto sócio-histórico. Desta forma, aprender uma nova língua significa aprender a usar essa língua de maneira adequada a diversos contextos e não apenas dominar as suas estruturas gramaticais.

Bakhtin esclarece a relação entre o uso da linguagem e as práticas sociais: as esferas da atividade humana estão relacionadas com o uso da linguagem, e o uso da linguagem é atualizado em diferentes gêneros do discurso, que emergem, se estabilizam e evoluem nos diferentes domínios de atividade humana. Ou seja, os gêneros do discurso e as atividades humanas se constituem de modo inter-relacionado:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem [...]. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana [...]. Cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gênero do discurso. (Bakhtin 2003: 261-262)

O conhecimento que temos dos gêneros do discurso resulta de nossa participação em experiências com contextos diferentes de uso da linguagem ao longo da vida. Vivenciamos diferentes situações de comunicação que nos demandam buscar e aprender o que dizer e como dizer para alcançar nossos propósitos, portanto, comunicamos por meio de gêneros do discurso e aprendemos a nos comunicar por meio de gêneros do discurso. Desta perspectiva, ao aprendermos uma nova língua, torna-se necessário sermos sensíveis a novos contextos e aprendermos novos recursos linguísticos, discursivos e culturais para adequarmos nossa participação às práticas sociais mediadas por essa língua. No CGLP para aprendizes chineses, desde o início do convênio com a UFRGS, a equipe de professores tem buscado reconfigurar o ensino de português,

2 O exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) é desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação (MEC), aplicado no Brasil e em outros países com o apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE). Na China, o exame é aplicado na Universidade de Macau desde 2008 e na UCC, desde 2009. Por meio de um único exame, que avalia leitura, escrita, compreensão e produção oral, o Celpe-Bras certifica quatro níveis: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior.

criando oportunidades para os alunos praticarem diferentes usos da língua, tornando-se participantes competentes em diversas práticas sociais. No âmbito deste trabalho, o foco são as práticas sociais mediadas pela leitura e escrita no intuito de oferecer subsídios para que os alunos possam aperfeiçoar seu desempenho em ações sociais via uso da leitura e escrita.

### 2.1. Ensino de línguas desde uma perspectiva bakhtiniana

O ensino de línguas baseado em gêneros do discurso visa dotar os aprendizes de condições de compreender e produzir textos (orais e escritos) levando em conta as demandas específicas dos diversos contextos de comunicação. Portanto, ao elaborarmos currículos e planejarmos unidades didáticas, devemos procurar criar contextos autênticos de uso de gêneros de discursos diversos em situações comunicativas que se aproximem dos contextos nos quais circulam os gêneros de discursos tomados como objeto de ensino-aprendizagem. Um bom exemplo deste tipo de construção curricular se encontra nos Referenciais Curriculares (para a língua materna e para línguas estrangeiras) do estado brasileiro do Rio Grande do Sul:

Uma forma de atualizar a noção de uso da linguagem e os objetivos de educação linguística é a construção de um currículo e de sequências didáticas com base em temáticas relevantes, para a reflexão sobre a participação dos educandos na sociedade e em diferentes gêneros do discurso que comumente se relacionam aos temas selecionados.

De acordo com Bakhtin (2003), gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de textos que reconhecemos com base na nossa experiência com diferentes textos orais e escritos nas mais diversas áreas de atuação humana das quais participamos. Cada instância situada de uso da linguagem (quem fala, com quem, com que objetivo, em que situação, em que lugar, em que modalidade [...], através de qual suporte [...] e formato) determina as características do que é feito e de que maneiras isso é feito. Entretanto, há algumas características textuais que podemos dizer que se repetem em condições semelhantes de produção. (RS 2009: 137-138)

No caso da presente proposta, seleciono dois gêneros (crônica de jornal e mensagem do leitor) para serem foco de ensino e apresento uma unidade didática que poderá ser desenvolvida na disciplina de “Leitura Extensiva em Língua Portuguesa”. Como se trata de ensinar leitura e produção escrita, passo, a seguir, a apresentar os conceitos que embasam a proposta.

Segundo Schlatter (2009), para todos os níveis de ensino, ler é “(re)agir de acordo com a expectativa criada pelo gênero discursivo” e envolve uma série de ações do leitor, realizadas não necessariamente em etapas distintas ou em uma ordem determinada: as ações de “decodificar, participar, usar e analisar o texto para poder inserir-se de modo mais pleno e participativo na sociedade” (*op. cit.* 13) são realizadas de maneira integrada e simultânea no processo de leitura. Escrever é ainda assumir uma determinada posição “com determinados propósitos para determinados interlocutores e, assim, poder inserir-se de modo mais participativo na sociedade” (Schlatter & Garcez 2012: 135).

Como se definem nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, as tarefas de leitura e escrita proporcionam uma oportunidade de interação entre o leitor, o escritor e o texto.

Essa característica responsiva (Bakhtin, 2003) de quem interage com o texto (seja como autor ou como interlocutor) se atualiza e é mobilizada em tarefas de leitura e compreensão oral de textos autênticos e uma orientação para a discussão crítica e a relação com a realidade dos alunos durante as atividades pedagógicas. O mesmo ocorre com tarefas de produção oral e escrita, ou seja, os participantes são convidados a produzir textos e a interagir com propósitos sociais autênticos, com posições enunciativas e propósitos sugeridos. (RS 2009: 139)

Entende-se o ensino da leitura e escrita como processo de produção e construção de sentidos, resultantes de um processo interativo entre autor/escritor e leitor, mediado pelo texto (Rottava 2002). Segundo Gomes (2009):

Os componentes principais tanto da leitura quanto da escrita são o texto, o leitor e o escritor. Ao ler, estamos construindo sentidos, interagindo com o texto e com os discursos ali materializados. Estamos, de certa forma, escrevendo um texto a partir da nossa experiência de leitura e de conhecimento de mundo, levando em conta a situação comunicativa presente que estabelece os propósitos da interação, na medida em que toda a compreensão é uma construção ativamente responsiva. Ao escrever, estamos também construindo sentido e mobilizando nossa bagagem de leitura (*op. cit.* 25).

A leitura e a escrita são inter-relacionadas. Na leitura, o leitor interage com o texto e com o escritor. O processo de compreensão do texto é como se fosse escrever um texto com base na sua experiência anterior, sendo uma resposta ativa ao escritor. Na escrita, utilizamos os recursos

que aprendemos com leituras anteriores para construir sentido. Portanto, não se pode conceber separadamente o ensino de leitura e da escrita. O trabalho integrado com ambas pode auxiliar na aprendizagem das práticas com o texto escrito.

Na unidade didática que se apresenta, as tarefas elaboradas contemplam a noção bakhtiniana de gênero do discurso, uma vez que propõem ao aprendiz uma situação interlocutiva para as ações de leitura e de produção do texto. Além disso, do mesmo modo como proposto no exame Celpe-Bras, as tarefas criadas na unidade utilizam leitura e escrita como processos integrados ao estabelecerem um propósito que orienta o leitor/escritor a buscar na leitura as informações necessárias para desenvolver seu texto escrito. A adoção de uma perspectiva de gêneros do discurso para o ensino implica parâmetros de avaliação que levem em conta a situação de comunicação e que não se limitem a aspectos gramaticais e ortográficos. De acordo com Schlatter & Garcez (2012: 152):

Como educadores, temos a responsabilidade de buscar (e justificar) uma avaliação que possa contribuir para a aprendizagem dos alunos e para a construção dos discursos sobre essa aprendizagem [...]. Os parâmetros de avaliação coerentes com o que entendemos como competências em foco nos darão a possibilidade de inferir o que foi alcançado e o que não foi, informando decisões de como prosseguir.

Tarefas que integram leitura e escrita e contextualizam a situação comunicativa, os papéis a serem assumidos pelos interlocutores e os propósitos da comunicação, demandam, portanto, parâmetros de avaliação que permitam analisar a adequação do uso da linguagem ao contexto de produção. Levando em consideração os conceitos de uso da linguagem e de gênero discursivo, segundo Schoffen (2009: 115):

Proficiência é a capacidade de agir na língua, e um falante é mais ou menos proficiente na medida em que suas ações são mais ou menos adequadas aos contextos de produção em que atua. Avaliar proficiência então, segundo esse entendimento, passa ao largo da avaliação do uso “correto” dos recursos linguísticos enquanto formas estáticas, mas deve se centrar na avaliação da “adequação” no uso desses recursos para configurar a interlocução em um contexto de produção específico.

Isso significa que, numa avaliação baseada em critérios de adequação ao gênero do discurso, deve-se verificar se o conteúdo temático (as informações utilizadas) e os recursos linguístico-discursivos selecionados (estilo e construção composicional) contribuem para a construção da interlocução de modo coerente e eficaz. Para compor a UD proposta neste artigo, adotei parâmetros de correção de produção escrita orientados pela noção de gênero do discurso propostos por Schlatter & Garcez (2012). Esses parâmetros apresentam descritores de desempenho em três níveis (cumpre a tarefa adequadamente; cumpre a tarefa parcialmente; não cumpre a tarefa), apresentado uma descrição genérica o suficiente para dar conta da peculiaridade de textos diferentes, que demandam recursos linguístico-discursivos distintos para a realização dos propósitos solicitados pelas tarefas. Entendo como fundamental que esses parâmetros sejam explicitados, discutidos e negociados com os aprendizes, a fim de que possam compreender o que é esperado e para que a avaliação possa ser usada em nova oportunidade de prática (na reescrita do texto) e, assim, em benefício da aprendizagem.

### 3. A unidade didática “Dar um jeitinho”

Com base no exposto, apresento a seguir uma proposta de UD com o objetivo de discutir como operacionalizar na prática de elaboração de materiais didáticos as noções de uso da linguagem e gênero do discurso no ensino de línguas. Considerando o fato de que os alunos que cursam a disciplina “Leitura Extensiva em Língua Portuguesa” estão no 4º semestre do CGLP na UCC e que partem para o intercâmbio na UFRGS no semestre seguinte, proponho que, entre os gêneros estruturantes e temas a serem abordados durante o semestre, estejam gêneros e temas focalizados no exame CELPE-Bras, por exemplo, a carta ou o e-mail formal, o artigo de opinião, o panfleto, a carta do leitor sobre temas tais como proteção ambiental, carreira e profissão, novas tecnologias<sup>3</sup>. Desse modo, os alunos poderão ter maior contato com temáticas relacionadas à cultura e à sociedade brasileira bem como se preparar para o estudo no PPE da UFRGS e para a participação no exame CELPE-Bras.

Na unidade apresentada aqui, são selecionados os gêneros crônica no jornal e mensagem do leitor, enquanto o principal tema tratado são os valores, costumes e comportamentos da sociedade brasileira (“Dar um jeitinho”). Busca-se possibilitar aos alunos refletir sobre aspectos da cultura brasileira e interagir em contextos comunicativos

3 Os gêneros do discurso e os temas que têm sido foco do exame podem ser consultados no acervo de provas e documentos públicos do exame CELPE-Bras: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras>.

que envolvem entender uma crônica no jornal e redigir uma mensagem do leitor. Busca-se ainda propor oportunidades para o uso da língua portuguesa e a reflexão sobre

aspectos interculturais relacionados ao tema. Pretende-se promover a aprendizagem dos conteúdos explicitados na Figura 1.

Figura 1 – Conteúdos abordados na UD “Dar um jeitinho”

Conteúdos linguístico-discursivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Crônica de jornal: sua circulação social e suas funções; seu conteúdo temático, estilo e construção composicional;</li> <li>- Mensagem do leitor: sua circulação social e suas funções; seu conteúdo temático, estilo e construção composicional;</li> <li>- Expressões idiomáticas: seu significado e uso;</li> <li>- Uso de recursos linguístico-discursivos para se posicionar em relação à questão de “dar um jeitinho”;</li> <li>- Reconhecimento das características formais da linguagem utilizada em mensagens do leitor.</li> </ul>
Conteúdos culturais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pontos de vista sobre valores, costumes e comportamentos da sociedade brasileira.</li> </ul>
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ativar e usar conhecimentos prévios (conhecimento de mundo, experiência anterior com os gêneros do discurso focalizados, conhecimento da LM e da LE e de outras línguas) para ler e para produzir textos (orais e escritos);</li> <li>- Apresentar a função social de crônicas de jornal e cartas do leitor, explicitando a relação entre o texto e o seu uso nas práticas cotidianas;</li> <li>- Localizar e compreender informações e palavras-chave em um texto;</li> <li>- Compreender efeitos de sentido do uso de recursos verbais (seleção de palavras);</li> <li>- Compreender e posicionar-se em relação aos temas abordados (valores, costumes e comportamentos da sociedade brasileira e da sociedade chinesa sobre “dar um jeitinho”);</li> <li>- Compreender uma crônica e reagir a ela por meio de uma carta do leitor, usando recursos adequados para os propósitos desejados;</li> <li>- Avaliar textos escritos orientados pela noção de gênero do discurso.</li> </ul>

A seguir, apresento as diferentes seções da unidade didática “Dar um jeitinho” (seções I a IV) e depois de cada seção, teço considerações sobre as atividades propostas.<sup>4</sup>

### 3.1. Seção I – Expressões Idiomáticas

A Figura 2, em seguida, apresenta a Seção I da UD “Dar um jeitinho”.

Figura 2 - Seção I: Expressões idiomáticas

1. Você conhece as expressões idiomáticas a seguir? Relacione-as com seus significados e converse com um colega para levantar hipóteses sobre situações em que podemos usá-las.	
Expressões idiomáticas	Significado
(1) Ser o calcanhar de Aquiles	( ) não se decidir
(2) Dar com o nariz na porta	( ) ser muito fácil
(3) Ser canja	( ) não encontrar a pessoa no local
(4) Entrar numa fria	( ) algo que pensamos estar garantido
(5) Não atar nem desatar	( ) esclarecer as opiniões e posições
(6) Pôr as cartas na mesa	( ) resolver um problema
(7) Sem tirar nem pôr	( ) ser o problema mais difícil
(8) Ser favas contadas	( ) envolver-se em negócio desonesto ou muito complicado
(9) Quebrar um galho	( ) igualzinho
2. Agora compartilhe com os colegas as situações que vocês levantaram.	
3. Você conhece a expressão “Dar um jeitinho”? Leia a crônica a seguir, originalmente publicada em 1964 em uma revista brasileira, para compreender o que significa.	

Conforme pode ser constatado, a UD inicia com uma proposta de discussão sobre expressões idiomáticas. Essa discussão tem como objetivo ativar conhecimentos prévios dos alunos sobre expressões idiomáticas, seus usos e relações com aspectos culturais e prepará-los para o tema da crônica. Ativar conhecimentos de mundo e sobre a temática possibilita ativar também conhecimentos lexicais e culturais que podem se tornar relevantes para a compreensão da crônica que irão ler. Trata-se de uma etapa de “contextualização” ou “aquecimento”, através da qual os alunos se preparam para a tarefa de leitura que se segue, além de tomar conhecimento dos elementos culturais que se encontram no uso das expressões idiomáticas. Expressões idiomáticas constituem uma ferramenta interessante para os alunos aprenderem a língua e entenderem a história, a sociedade, os costumes, o modo de vida, etc. de comunidades de um país. Por outro lado, o Exercício 2 coloca, já no início da aula, os alunos em uma situação de se comunicar com outros, deixando-os bem preparados para as seguintes tarefas.

### 3.2. Seção II – Dar um jeitinho

A Figura 3, em seguida, apresenta a Seção II da UD “Dar um jeitinho”.

4 A elaboração da UD foi inspirada no livro *Aprendendo Português do Brasil*, pp.182-183.

Figura 3 - Seção II: Dar um jeitinho

**DAR UM JEITINHO**

Paulo Mendes Campos

Escrevi na semana passada que há duas constantes na maneira de ser do brasileiro: a capacidade de adiar e a capacidade de dar um jeito. Citei um livro francês sobre o Brasil, no qual o autor dizia que só existe uma palavra importante entre os brasileiros: amanhã.

Pois fui ler também o livro *Brazilian Adventure*, de 1933, do inglês Peter Fleming, marido da atriz Célia Johnson, integrante da comitiva que andou por aqui há trinta anos em busca do coronel Fawcett. No capítulo dedicado ao Rio, sem dúvida a capital do amanhã, achei este pedaço:

A procrastinação por princípio – a procrastinação pela própria procrastinação – foi uma coisa com a qual aprendi depressa a contar. Aprendi a necessidade da resignação, a psicologia da resignação: tudo, menos a resignação em si mesma. No fim extremo, contrariando o meu mais justo aviso, sabendo a futilidade disso, continuei a engambelar, a insultar, a ameaçar, a subordinar os procrastinadores, tentando diminuir a demora. Nunca me valeu de nada. Não é possível evitá-la. Não há nada a fazer contra isso.

Não é verdade, Mr. Fleming; há uma forma de vencer a interminável procrastinação brasileira: é dar um jeitinho. O inglês apelou para a ignorância, a sedução, o suborno. Mas o jeito era dar um jeito.

Dar um jeito é outra disposição cem por cento nacional, inencontrável em qualquer outra parte do mundo. Dar um jeito é um talento brasileiro, coisa que a pessoa de fora não pode entender ou praticar, a não ser depois de viver 10 anos entre nós, bebendo cachaça conosco, adorando feijoada, e jogando no bicho. É preciso ser bem brasileiro para se ter o ânimo e a graça de dar um jeitinho numa situação inajeitável. Em vez de cantar o Hino Nacional, a meu ver, o candidato à naturalização deveria passar por uma prova: dar o jeitinho numa situação moderadamente enrolada. Mas chegou a minha vez de dar um jeito nesta crônica: há vários anos andou por aqui uma repórter alemã que tive o prazer de conhecer. Tendo de realizar algumas incursões jornalísticas pelo país, a moça frequentemente expunha problemas de ordem prática a confrades brasileiros. Reparou logo, espantada, que os nossos jornalistas reagiam sempre do mesmo modo aos *galhos* que ela apresentava:  *vamos dar um jeito*. E o sujeito pegava o telefone, falava com uma porção de gente, e dava um jeito. Sempre dava um jeito.

Mas, afinal o que era dar um jeito? Na Alemanha não tem disso, não; lá a coisa pode ser ou não poder ser.

Tentei explicar-lhe, sem sucesso, a teoria fundamental de dar um jeito, ciência que, se difundida a tempo na Europa, teria evitado duas guerras carniceras. A jovem alemã começou a fazer tantas perguntas esclarecedoras, que resolvi passar à aula prática. Entramos na casa comercial dum amigo meu, comerciante cem por cento, relacionado apenas com seus negócios e fregueses, homem de passar o dia todo e as primeiras horas da noite dentro da loja. Pessoa inadequada, portanto para resolver a questão que forjei no momento de parceria com a jornalista.

Apresentei ele a ela e fui desembulhando a mentira: o pai da moça morava na Alemanha Oriental: tinha fugido para a Alemanha Ocidental; pretendia no momento retornar à Alemanha Oriental, mas temia ser preso; era preciso evitar que o pai da moça fosse preso. Que se podia fazer?

Meu amigo comerciante ouviu tudo atento, sem o menor sinal de surpresa, metido logo no seu papel de mediador, como se fosse o próprio secretário das Nações Unidas. Qual! O próprio secretário das Nações Unidas não teria escutado a conversa com tão extraordinária naturalidade. A par do estranho problema, meu amigo deu um olhar compreensivo para a jornalista, olhou para mim, depois para o teto, tirou uma fumaça no cigarro e disse gravemente: “O negócio é meio difícil... é... esta é meio complicada.... Mas, vamos ver se a gente dá um jeito”.

Puxou uma caderneta do bolso, percorreu-lhe as páginas, e murmurou com a mais comovente seriedade: “Deixa-me ver antes de tudo quem eu conheço que se dê com o Ministro das Relações Exteriores”.

A jornalista alemã ficou boquiaberta.

*Revista Manchete, 21/03/1964*

Campos, Paulo Mendes. *O mais estranho dos países*. Companhia das Letras, São Paulo, 2013.

## 1. Compreensão do texto. Discuta com os colegas.

- Que relações o autor estabelece entre as características do brasileiro, a palavra “amanhã”, “a capital do amanhã” e Peter Fleming?
- Por que, de acordo com o autor, uma “pessoa de fora não pode entender ou praticar” o talento de “dar um jeitinho”? Você concorda com essa opinião do autor?
- De que modo o comerciante vai dar um jeito no “problema” da jornalista alemã? Você ajudaria a jornalista? De que modo?
- Por que a jornalista ficou boquiaberta?
- Marque no texto trechos que ajudam a compreender o sentido da expressão “dar um jeito”. Na sua opinião, de que modo “dar um jeitinho” se distingue de “resolver um problema”? Dê alguns exemplos.
- Você acha que o Brasil pode ser definido de forma geral por essa característica de querer sempre “dar um jeitinho” em tudo?
- Existe alguma expressão na sua língua que expresse algo semelhante? Relate aos colegas alguma situação semelhante que você tenha vivido. Qual era o problema? Como o problema foi resolvido?

## 2. Uma leitora leu esta crônica no jornal e respondeu em uma carta. Leia esta carta do leitor.

A Seção II envolve atividades de compreensão do texto que promovem tanto práticas de recursos linguísticos (por exemplo, o exercício (1e)) quanto reflexão sobre aspectos culturais (por exemplo, os exercícios (1a), (1b), (1c)). Os exercícios estimulam os alunos a reagir não somente ao conteúdo do próprio texto, mas também a pen-

sar na sua experiência da vida, lidando a expressão idiomática com uma situação real que já viveu no dia a dia (por exemplo, os exercícios (1e) e (1f), que pedem a opinião do estudante). São propostas atividades de discussões em relação às questões culturais e linguísticas que são temas práticos e reais para os alunos. Nestas atividades,

eles são incentivados a pensar e a analisar, relacionando o texto com o seu conhecimento geral - a bagagem de leitura - e a sua experiência pessoal, utilizando os recursos linguístico-discursivos que dominam para se posicionarem em relação a valores, costumes e comportamentos da sociedade brasileira.

Diferente de outras tarefas de leitura encontradas em materiais didáticos comumente usados nas escolas, os exercícios elaborados aqui não objetivam testar o domínio das estruturas lexicais ou gramaticais pelos alunos (por exemplo, tradução das locuções ou múltiplas escolhas). Pelo contrário, as questões propostas aqui são abertas, esperando-se criar um ambiente de “diálogo” em que os alunos reagem ao texto e se comunicam com ele próprio, com os colegas e com o professor. Os recursos linguísticos constituem um instrumento de comunicação por meio do qual os alunos expressam suas posições e pensamentos. Através destas discussões, os alunos ficam a conhecer alguns aspectos culturais — “dar um jeitinho” (como é que os brasileiros costumam resolver problemas). Quer dizer, busca-se aqui sempre uma produção com o objetivo de usar a língua e os conhecimentos aprendidos com propósitos e interlocutores definidos e coerentes com o tema em discussão.

Vale a pena salientar que no último exercício, o exercício (1f), é esperada não só uma resposta simples, pois funciona como um convite que pede aos alunos para contar uma história, compartilhando sua experiência pessoal com os colegas. Isso é tratado como uma produção de texto oral e envolve competências abrangentes dos alunos (competência comunicativa, competência linguística...). Os alunos são motivados a participarem nas atividades de comunicação em vez de receberem passivamente informações na aula. Nesse sentido, aprender uma língua desvincula-se da ideia de aprender a língua para usar depois, em outro lugar e num futuro distante. Aprender uma língua é para conhecer, participar e dar novos contornos à própria realidade; para transitar na diversidade; para refletir sobre o mundo em que se vive e agir criticamente. (RS 2009: 130-133)

### 3.3. Seção III – Mensagem do Leitor

A Seção III – Mensagem ao leitor, pela sua extensão, é apresentada no Anexo I, no final do texto. Como se pode ver, a Seção III focaliza-se no gênero do discurso “mensagem do leitor”. Primeiramente, empreende-se a leitura de várias mensagens do leitor. Segundo, pede-se para se fazer uma comparação dos gêneros “mensagem do leitor” e “mensagem pessoal”. Nestas duas etapas, os alunos tomam conhecimento do gênero “mensagem do leitor”

para depois fazerem a produção textual — escrever uma mensagem do leitor, respondendo à crônica “Dar um jeitinho”. Aqui, a tarefa integrada de leitura e escrita coloca os alunos em uma situação comunicativa em que precisam identificar o interlocutor, o propósito, o suporte e o formato para cumprir a tarefa, selecionando e utilizando as informações lidas na crônica. Ou seja, os alunos estão usando a língua para resolver um problema prático.

Para melhor compreender as características do gênero “mensagem do leitor” e praticar a produção escrita, propõe-se uma tarefa de casa – tarefa autêntica do exame Celpe-Bras. Por um lado, os alunos têm oportunidade de revisar o que aprenderam na aula; por outro lado, podem conhecer a estrutura do Celpe-Bras, entendendo de forma melhor a base teórica: “uso da linguagem” e “noção bakhtiniana de gêneros do discurso” — leitura e escrita como prática social. Trata-se de uma preparação dos alunos para o Celpe-Bras.

Destaca-se a prática de escrita nesta unidade didática porque no ensino de línguas estrangeiras na China é comum ensinar a leitura e a escrita separadamente. A escrita é, geralmente, ensinada na disciplina “Redação” ou “Composição” em que os alunos produzem textos descontextualizados; enquanto que na disciplina “Leitura Extensiva” ou “Leitura Intensiva”, focaliza-se a interpretação do texto e a localização de informações específicas. Partindo da perspectiva bakhtiniana de gênero do discurso, as tarefas integradas de leitura e escrita propostas aqui oferecem, na sala de aula, oportunidades de prática social e aquisição de competências: ler, escrever, ouvir e falar. Neste processo, os discentes discutem e reconhecem a função social de textos em português para agir e posicionar-se diante do que eles nos dizem, usando os recursos linguísticos implicados.

A discussão realizada entre o professor e os alunos sobre os parâmetros de avaliação da produção textual é fundamental para os alunos entenderem os critérios da escrita (o que é um bom texto) e saberem usar os critérios como uma orientação na sua produção mais tarde. A correção pelo colega e pelo professor constitui uma oportunidade de diálogo entre os alunos e o professor por meio do qual os alunos aprendem um com o outro para melhorar o texto. Trata-se de uma nova oportunidade de aprendizagem ao possibilitar o surgimento de ênfases diversas no entendimento do que foi aprendido.

Na China, a reescrita é pouco praticada no ensino de línguas. De acordo com Ruiz (2010: 59), a reescrita é o procedimento em que “o aluno refaz, reescreve, reelabora, reestrutura, retextualiza, enfim, revisa o próprio texto, em função de uma correção”. Acrescento que esse processo também ocorre em função da compreensão do que ainda

pode melhorar com base em vivências e reflexões sobre o gênero em pauta, e troca de ideias em relação ao que é esperado em diferentes situações de comunicação, levando em conta as condições de produção. A reescrita desempenha um papel importante na aprendizagem: além de ter uma nova oportunidade de melhorar o texto, o aluno pode perceber as dificuldades na escrita e buscar métodos para superar as dificuldades. Por outro lado, para o professor, é uma forma de promover a revisão do texto original, comparar o texto original e o reescrito e, assim, acompanhar de perto o desenvolvimento dos alunos na escrita.

### 3.4. Seção IV: Autoavaliação

A Seção IV é a etapa de autoavaliação em que os alunos refletem sobre seu desempenho no desenvolvimento do projeto e o resultado da aprendizagem. A Figura 4 apresenta os conteúdos desta seção.

Figura 4 - Seção IV: Autoavaliação

Seção IV. Autoavaliação	
1.	O que eu aprendi?
2.	O que posso melhorar?

Na seção IV, os alunos devem saber o que está adequado, o que está inadequado e o que podem fazer para avançar. É uma ação diagnóstica que dá um fundamento à tomada de decisões sobre a aprendizagem de línguas. Seguem alguns exemplos de critérios que poderiam ser levados em conta pelos alunos:

- Compreendi as funções sociais e modos de organização de um determinado gênero do discurso;
- Participei em atividades com colegas;
- Realizei as tarefas sob minha responsabilidade;
- Produzi os textos escritos solicitados;
- Reescrevi os textos para identificar e superar os problemas, alcançando ganhos de expressão.

A autoavaliação dá aos alunos um momento para refletirem sobre como aprenderam e sobre quais novas aprendizagens são desejadas a partir de agora.

### 3. Considerações finais

Neste artigo, apresentei uma proposta de unidade didática para a disciplina “Leitura Extensiva em Língua Portuguesa” da UCC, buscando colocar em prática o ensino de línguas com base na noção bakhtiniana de gênero do discurso. Propus aos alunos tarefas pedagógicas que integram

leitura e escrita e cujo foco não se limita à análise linguística (léxico-gramatical), mas inclui a análise e a reflexão sobre as convenções e os procedimentos característicos aos gêneros focalizados. Organizei a unidade em quatro seções: atividade preparatória, leitura de crônica, escrita de carta do leitor e autoavaliação da aprendizagem. As atividades foram elaboradas para criar oportunidades para que os alunos possam desenvolver as quatro habilidades de uma forma integrada. Segui os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, que propõem as seguintes atividades pedagógicas para possibilitar a participação efetiva dos alunos para lidar com textos na língua alvo: atividades preparatórias (Seção I), atividades de compreensão do texto (Seção II), atividades de reação ao texto (produção oral/escrita) e atividades de resposta aos textos dos alunos (Seções II e III). Permeando essas seções principais, incluí também atividades para promover a reflexão sobre aspectos culturais (Seção I, item 1; Seção II, item 1), atividades para a prática de recursos linguísticos de maneira contextualizada (Seção I, item 1; Seção III, item 3), atividades de reflexão sobre a língua e sobre diferentes possibilidades de co-construção de gêneros do discurso (Seção III, itens 1, 2 e 3), atividades para além da sala de aula de línguas que envolvam novos usos do que foi aprendido e possibilitem a relação do que foi aprendido com o mundo do educando e com outras disciplinas do currículo (Seção III, item 3), atividades de avaliação e autoavaliação da aprendizagem (Seção III, item 3; Seção IV).

Com base na noção bakhtiniana de que os gêneros são construções sócio-históricas mais amplas, a orientação para a caracterização do gênero acontece a partir dos elementos extraverbais sócio-históricos e situacionais. É também importante ressaltar que, em relação à correção da produção escrita, propus a discussão conjunta por todos os participantes sobre os parâmetros de avaliação, a correção pelo colega, o fornecimento do *feedback* pelo colega e a reescrita. Todas estas etapas possibilitam que os alunos compreendam as regras do jogo e os critérios a serem levados em conta para melhorar seu desempenho na produção textual, que focalizam, desde a perspectiva bakhtiniana de gênero do discurso, aspectos mais amplos do que exclusivamente questões pontuais de gramática, vocabulário e ortografia. Assim, com base nos textos escritos pelos alunos durante todo o semestre, é possível que o professor faça uma análise do conjunto de produções de cada aluno para identificar as aprendizagens na produção escrita, quais aspectos ainda podem aprimorar e como podem fazê-lo.

Tudo isso serve para estimular os alunos a se posicionarem e interagirem com os participantes da sala de aula e com outros membros da comunidade na escola e

fora dela, fornecendo-lhes as condições e o espaço interacional para fazê-lo no âmbito de uma comunidade colaborativa de aprendizagem. Partindo da ideia de que a aprendizagem ocorre através da participação com o outro, é importante pensar sobre o papel que o professor assume na interação em sala de aula. O professor deve incentivar a participação dos alunos nas atividades, oferecer ajuda quando necessário e avaliar sua participação no uso da língua, mediante tarefas pedagógicas colaborativas.

Espera-se que a proposta aqui apresentada possa inspirar a elaboração de materiais didáticos de língua portuguesa para aprendizes chineses, bem como orientar as práticas em sala de aula com vistas a preparar alunos chineses a agir com autonomia e confiança em contextos de comunicação em português.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail (1988) *Marxismo e Filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- \_\_\_\_\_. (2003) «Os gêneros do discurso». In *Estética da criação verbal* (4ª ed.). São Paulo: Martins Fontes. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira a partir da versão francesa de Alfreda Aucouturier.
- CLARK, Herbert H. (2000) «O uso da linguagem». *Cadernos de tradução – Revista do Instituto de Letras da UFRGS*, Porto Alegre, 9: 49-71.
- DILLI, Camila, Juliana Roquele SCHOFFEN & Margarete SCHLATTER (2012) «Parâmetros para a avaliação de produção escrita orientados pela noção de gêneros do discurso». Em *Português como língua adicional: reflexões para a prática docente*. ed. por Juliana Roquele Schoffen, Graziela Hoerbe Andrighetti & Letícia Grubert Santos, pp.169-197. Porto Alegre: Bem Brasil Editora.
- GAO, Jing Ran (2012) *Práticas de avaliação de textos em português produzidos por falantes de chinês*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Dissertação de Mestrado em Letras.
- GOMES, Maíra da Silva (2009) *A complexidade de tarefas de leitura e produção escrita no exame Celpe-Bras*. Porto Alegre: UFRGS, Dissertação de Mestrado.
- LAROCA, Maria Nazaré de Carvalho, Nadien BARA & Sônia Maria da Cunha PEREIRA (1998) *Aprendendo Português do Brasil*. Campinas: Pontes Editores.
- RIO GRANDE DO SUL, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO (2009) *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, código e suas tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP.
- ROTTAVA Lúcia (2002) «Operacionalização e implementação de material didático para o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita em contexto de português como L2 para hispano-falantes». *Línguas e Letras* 5(1): 99-120.
- RUIZ, Eliana Donaio (2010) *Como corrigir redações na escola*. São Paulo: Contexto.
- SCHLATTER, Margarete (2009) «O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento». *Calidoscópio* 7(1): 11-23.
- SCHLATTER, Margarete, Gabriela da Silva BULLA, H. GARGIULO & V. H. S. JURIC (2009) «La formación del profesor CEPI para interactuar en una comunidad colaborativa de aprendizaje a distancia». Em *Actas II Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas (Córdoba, maio de 2009)*, , pp. 1-18. Córdoba: PlasmaMedia.
- SCHLATTER, Margarete & Pedro de Moraes GARCEZ (2012) *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês*. Erechim: Edelbra.
- SCHOFFEN, Juliana Roquele (2009) *Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras*. Porto Alegre: UFRGS. Tese de doutorado.
- SCHOFFEN, Juliana Roquele, Maíra da Silva GOMES & Margarete SCHLATTER (2013) «Tarefas de leitura e produção de texto com base na noção bakhtiniana de gênero do discurso». Em *Português como língua (inter) nacional: faces e interfaces*. ed. por Kleber Aparecido da Silva & Danúsia Torres dos Santos, pp. 259-274. Campinas: Pontes.
- YE, Li (2009) *A preparação de candidatos chineses para o exame Celpe-Bras: aprendendo o que significa*. Porto Alegre: UFRGS. Dissertação de Mestrado em PPG-Letras.

## Anexo I - Seção III: Mensagem ao leitor

Senhores Editores,

Gostei muito da crônica intitulada “Dar um Jeitinho” publicada no dia XX. O texto tratou de um fenômeno cultural muito interessante do Brasil. Porém, não estou de acordo com a opinião do autor. Na verdade, eu tinha morado na China cinco anos e tinha vivido vários casos de “dar um jeitinho”. Mesmo que a China se situe bem distante do nosso país, existem aspectos culturais semelhantes e comuns. Lá usa-se a expressão “Guanxi” para indicar a rede de contatos pessoais que é considerada essencial para o sucesso dos negócios e a prosperidade na carreira e é construída com base em troca de favores e eventos sociais, por meio dos quais os relacionamentos vão se consolidando. Se você tem bom “Guanxi”, pode obter quase tudo. Quer dizer, “Guanxi” pode dar um jeitinho para ajudar você a conquistar tudo o que desejar. De qualquer forma, me interessei no tópico que a crônica referiu. Desejo muito sucesso para o jornal de vocês!

Maria Eduarda

Estudante no Rio Grande do Sul

**1. MENSAGEM DO LEITOR** é um gênero textual em que o leitor se dirige a um jornal ou revista para comentar, criticar ou elogiar uma matéria ou carta publicada em edições anteriores. Veja mais exemplos de mensagens do leitor, e tente achar as diferenças entre uma mensagem pessoal e uma mensagem do leitor.

(1)

Senhores Diretores e Editores,

Constituiu-se motivo de muita alegria para mim a circulação no final da tarde de segunda-feira, dia 10 de abril de 2006, do jornal “Correio da Tarde”, que na certa vem assinar uma importante página no jornalismo escrito do Estado do Rio Grande do Norte. Excelentes reportagens, colunas as mais variadas e um conteúdo dos mais completos, fazem do jornal Correio da Tarde uma leitura obrigatória da maioria dos potiguares, a cada final de tarde. Parabéns e muitos anos de circulação é o que desejo aos que fazem o CORREIO DA TARDE.

José Maria Alves  
Advogado e jornalista  
Liberdade I - Mossoró RN

(2)


9.Jan.2008 Ao Jornal O Progresso

A/C: Diretoria

Estimada Adiles do Amaral Torres, Diretora Presidente de “O Progresso” Com muita amizade, saúdo-a respeitosamente agradecendo por tudo o que “O Progresso” vem fazendo pelo bem da coletividade, inclusive da Igreja Católica. Maravilhosa a mensagem de Natal expressa pelo “Editorial” de hoje! Com os votos mais cordiais de Boas Festas, peço a Deus que lhe dê saúde e forças para continuar por longos anos a árdua e importante tarefa que assumiu com os meios de comunicação social.

Dom Redovino Rizzardo, cs.

(3)



**Carta do Leitor**

Prezados Senhores,

Li no exemplar de setembro/2013 que o LIXO ZERO chega ao Méier em outubro e isso me deixou bastante gratificado, por tratar-se de uma luta antiga de nossa comunidade.

Neste contexto, não é tão somente quem joga lixo no chão ou o coloca na rua (fora do horário que seria correto) que deveria ser multado, mas também os catadores clandestinos de lixo deveriam ser coibidos, pois arrebentam os sacos colocados pelos moradores e espalham o lixo de tal forma, que a COMLURB, ao retirar esse lixo, acaba deixando muitos resíduos para trás, sem fazer a limpeza necessária do local.

**José Rocha – por email**

(4)

4 — QUINTA-FEIRA, 25 de janeiro de 2007

OPINIÃO CORREIO DO POVO

**DO LEITOR** [do leitor@correiodopovo.com.br](mailto:do leitor@correiodopovo.com.br)

**Santa Maria**

O artigo de Christian L. Goldschmidt (CP 12/1) retrata uma Santa Maria com seus belos centros culturais e belezas naturais. Apesar de ter ainda muitos atrativos, fico feliz em ver que minha cidade começa a ser lembrada por outras qualidades e atributos, já que é reconhecida basicamente pela base aérea e pela universidade federal.

Ivory de Souza Jr., Santa Maria

2. Discuta com os colegas os pontos de aproximação e os pontos de distanciamento entre os dois gêneros.

Mensagem Pessoal	Mensagem do Leitor
Data, vocativo, corpo do texto, despedida e assinatura	Corpo do texto, assinatura e local de origem
Textos mais longos	Textos mais curtos
Remetente particular	Remetente público (editor da revista)
Não tem predominância de sequência argumentativa a priori	Predominantemente opinativa
Objetivos diversos	Geralmente, o objetivo é de comentar, criticar ou elogiar edições anteriores da revista. Há também mensagens que opinam sobre tema diverso além de sugerirem algo
Cumpra sua função quando o destinatário recebe e lê a mensagem	Cumpra sua função quando o editor da revista para a qual a mensagem foi endereçada publica a mensagem
A mensagem não é reeditada pelo destinatário	A mensagem é reeditada pelo editor da revista, caso este julgue necessário

3. Produção da mensagem do leitor.

a. Partindo dos seguintes parâmetros de avaliação, discuta com o professor e os colegas sobre as mensagens do leitor acima listadas a fim de compreender o que é uma boa mensagem do leitor e como escrever uma boa mensagem do leitor orientada pela noção bakhtiniana de gênero do discurso.

PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO DE LEITURA E ESCRITA – DESCRITORES		
RESULTADO	DESCRIÇÃO	RECOMENDAÇÃO
3 CUMPRE A TAREFA ADEQUADAMENTE	<ul style="list-style-type: none"> <li>O texto é claro sobre quem escreve, para quem e com que objetivo.</li> <li>O vocabulário, a gramática e a ortografia estão adequadas para a situação de comunicação. As inadequações não dificultam a compreensão do texto.</li> <li>Usa informações adequadas e de maneira organizada e autoral.</li> </ul>	REESCRITA para aperfeiçoar o texto; submeter texto reescrito a colegas para reação e comentário.
2 CUMPRE A TAREFA PARCIALMENTE	<ul style="list-style-type: none"> <li>O texto não é claro sobre quem escreve, para quem ou com que objetivo.</li> <li>As inadequações de vocabulário, de gramática e de ortografia dificultam a compreensão do texto.</li> <li>Usa informações incompletas ou desnecessárias, ou apresenta trechos confusos.</li> </ul>	REESCRITA para explicitar quem escreve, para quem ou com que objetivo; adequar ou melhorar o vocabulário, a gramática e a ortografia; reformular ou refazer trechos confusos.
1 NÃO CUMPRE A TAREFA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escreve outro texto, diferente do que foi combinado.</li> <li>As inadequações de vocabulário, de gramática e de ortografia impedem a compreensão do texto.</li> <li>Há cópia ou escrita insuficiente para cumprir a tarefa.</li> </ul>	REESCRITA para realizar novamente a tarefa.

Elaborado por Margarete Schlatter e Pedro de Moraes Garcez (UFRGS)<sup>5</sup>

5 Schlatter & Garcez (2012) elaboraram duas versões desses parâmetros, com base em proposta de Dilli, Schoffen & Schlatter (2012). A versão dirigida ao aluno, utilizada aqui, consta em caderno (não publicado) e foi produzida pelos autores no módulo de formação de professores “Materiais didáticos e instrumentos de avaliação para alfabetização, letramento e numeramentos em educação multilíngue”, do Programa Linguagem das Letras e dos Números, formação presencial de professores da Educação Básica da rede pública de Cabo Verde, 2013.

b. Redija uma mensagem do leitor, respondendo à crônica “Dar um jeitinho”, posicionando-se em relação ao ponto de vista do autor.

c. Tarefa de casa

Faça a tarefa 4 do Exame Celpe-Bras 2012-2 (a seguir). Depois de escrever o texto, troque-o com um colega para que um corrija o texto do outro, usando os parâmetros de avaliação acima e dando *feedback* ao colega. Baseando-se no *feedback* dado pelo colega, reescreva o texto para entregar ao professor. Depois da correção do professor, reescreva mais uma vez a partir da orientação do bilhete oferecido pelo professor para que o professor faça a avaliação final.



Certificado de Proficiência  
em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 4 | A morte do automóvel

Página 8

Após ler a crônica abaixo, escreva uma carta para ser publicada na seção “Cartas do Leitor” do mesmo jornal, posicionando-se em relação ao ponto de vista do autor e avaliando a sobrevivência do automóvel no século 21.

O ESTADO DE MINAS • DOMINGO, 17 DE JUNHO DE 2012.

8



[www.affonsoromano.com.br](http://www.affonsoromano.com.br)

CULTURA

**AFFONSO ROMANO DE SANT'ANNA**

*“Esse veículo tão maravilhoso quanto desastroso vai morrer no século 21!”*

● SEGUNDA-FEIRA: Albone Araújo
● TERÇA-FEIRA: Maria Esther Maciel
● QUARTA-FEIRA: Fernando Brand
● QUINTA-FEIRA: Marina Colasanti
● SEXTA-FEIRA: Arnaldo Viana
● SÁBADO: Cyro Siqueira
● DOMINGO: Affonso Romano de Sant'Anna

## A morte do automóvel

Eu poderia começar narrando que outro dia peguei meu carro para ir a um evento e fui rodando, rodando, até que no meio do caminho me dei conta de que havia cometido um erro fatal: não deveria ter ido no meu carro, deveria ter pegado um táxi, pois não ia achar estacionamento.

Já que estava a caminho, continuei, cheguei ao lugar do compromisso, e, como previa, não havia jeito de estacionar. Fui olhando as ruas em torno, e nada. Acabei voltando para minha casa, botei o carro na garagem, peguei um táxi e fui ao compromisso.

Mas posso começar esta crônica de outro modo, dizendo: minhas amadas irmãs, meus amados irmãos! Tive uma visão! Como São João na Ilha de Patmos, vi o Apocalipse! Eu vi a morte do automóvel! Esse veículo tão maravilhoso quanto desastroso vai morrer no século 21!

Quando Henry Ford descobriu a linha de montagem e começou a produzir carros em série, foi uma revolução. O indivíduo se afirmava, cada um poderia ter a sua máquina. Isso foi (perversamente) estupendo.

O que veio depois é que se transformou num beco sem saída: qualquer cidade de tamanho médio conhece os desesperadores conges-

tionamentos. Ficamos duas, três, quatro horas presos dentro dos carros.

Aí a engenharia de trânsito entra em cena: mudam a mão das ruas, criam pistas só para ônibus e táxis, inventam metrô subterrâneos e de superfície.

Lamento informar que não adiantará. A quantidade de carros jogados nas ruas é maior do que nossa capacidade de abrir ruas, metrô, etc.

O que fazer, já que a indústria automobilística gera (e degenera) centenas de produtos e move a sociedade de consumo?

Na verdade, lhes digo: tudo é provisório. Nossas cidades ainda estão cheias de estátuas de generais a cavalo. Mas os generais não andam mais a cavalo como antigamente, não são eles que comandam o mundo, são os industriais que comandam e estão a cavaleiro dos generais.

Outro dia, vi o engenheiro italiano que inventou o carro que vira helicóptero: cria asas, mas precisa de uma pista de 50 metros para decolar. Portanto, no engarrafamento não funciona. E as ambulâncias continuam buzinando atrás da gente para poderem passar.

Pois lhe afaço: o automóvel

chegou ao fim da própria estrada. O desenvolvimento o liquidou. A solução será criada. Qual, não sei! Transporte coletivo? Qual? Redesenho das cidades? Não sei. Mas o automóvel está morto e não sabe. É um veículo individualista, poluidor e se proliferou como barata.

Poderia propor aqui, como naquele filme *Um dia de fúria*, que todos colocassem fogo nos seus carros ou os deixassem apodrecer nas garagens. Mas não devo fazer isso. Temo que um dia haverá engarrafamento tão amplo e total que todos os habitantes das cidades, encurralados, sem poder sair para frente ou para trás, sem poder se alimentar ou beber água, apodrecerão com seus veículos nas artérias enfartadas de nossas imensas e macabras cidades.



ESTADO DE MINAS, 17 jun. 2012 (adaptado).