

A construção de um modelo didático de gênero e a definição de capacidades de linguagem como facilitadores do ensino do artigo de opinião em um curso de preparação para o Exame Celpe-Bras

The construction of a didactic model of gender and the definition of language capacities as facilitators of the teaching of the opinion article in a preparation course for the Celpe-Bras Exam

Damián Díaz  

damian.diaz@fic.edu.uy

Universidad de la República - UdelaR

Gladys Quevedo-Camargo  

gladys@unb.br

Universidade de Brasília - UnB

Resumo

Neste artigo, apresentamos as capacidades de linguagem (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993) e os modelos didáticos de gênero (PIETRO; SCHNEUWLY, 2019) como são conceituados pela engenharia didática do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999) e discutimos sua utilidade como recursos para orientar o planejamento de cursos preparatórios para a obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros Celpe-Bras. Toma-se como base uma Sequência Didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) elaborada para o ensino do gênero textual artigo de opinião em um curso preparatório desse exame. Além de apresentar a definição das capacidades de linguagem para esse gênero no exame e o modelo didático do gênero, é feita uma análise qualitativa da proposta didática criada com base nesses recursos, que evidencia seu potencial para tornar o planejamento mais apegado aos diferentes objetivos definidos para um curso baseado em gêneros e mais coerente com a concepção de uso da linguagem que adotam os idealizadores do exame.

Palavras-chave

Celpe-Bras. Capacidades de linguagem. Modelo didático.

Abstract


In this article, we present language capacities (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993) and didactic models of gender (PIETRO; SCHNEUWLY, 2019) as conceptualized by the didactic engineering of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 1999) and discuss their usefulness as resources to guide the planning of preparatory courses for

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 10/11/2020

Aprovação do trabalho: 23/08/2021

Publicação do trabalho: 13/10/2021

 10.46230/2674-8266-13-4345

COMO CITAR

DÍAZ, Damián; QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. A construção de um modelo didático de gênero e a definição de capacidades de linguagem como facilitadores do ensino do artigo de opinião em um curso de preparação para o Exame Celpe-Bras. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.3, 2021. p. 73-93. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4345>.

Distribuído sob



Verificado com

Plagius
Detector de Plágio

obtaining the Celpe-Bras Certificate of Proficiency in Portuguese Language for Foreigners. The analysis are based on a Didactic Sequence (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) elaborated for teaching the textual opinion article genre in a preparatory course for this exam. In addition to presenting the definition of language capacities for this genre in the exam and the didactic model of the genre, a qualitative analysis of the didactic proposal created based on these resources is carried out, which shows its potential to make planning more attached to the different objectives defined for a course based on genres and more coherent with the conception of the use of language adopted by the creators of the exam.

Keywords

Celpe-Bras. Language capacities. Didactic model.

Introdução

O exame de português para estrangeiros Celpe-Bras avalia a proficiência em leitura e escrita através de tarefas que apresentam situações de interação disparadoras da produção de vários gêneros textuais escritos com diversos propósitos sociais (SCHOFFEN et al., 2018). Conforme levantamento de Schoffen et al. (2018), entre os propósitos sociais dos enunciados das tarefas da parte escrita em edições anteriores, cerca de 37% foi *posicionar-se*, 18% *sugerir* a solução para um problema, 12% *incentivar* a participação do interlocutor em alguma atividade e 6% *aconselhar* sobre alguma dificuldade pessoal. Como se disse, esses propósitos são realizados mediante diversos gêneros (a carta do leitor, o editorial, o e-mail, etc).

Nesse contexto, o artigo de opinião tem aparecido recorrentemente nas tarefas aplicadas até 2017 (SCHOFFEN et al., 2018), sendo um dos gêneros mais presentes na tarefa IV da parte escrita, o que justifica sua abordagem em cursos preparatórios. Eis o caso do curso que tomamos como base para as análises deste artigo. Nesse curso, foi planejada uma Sequência Didática (SD) para ensinar artigo de opinião, levando em conta, também, que a preparação para sua escrita pudesse melhorar a capacidade dos alunos para produzir outros gêneros argumentativos presentes na prova (editorial, carta do leitor, carta aberta).

Porém, preparar os alunos para produzir um texto de qualquer gênero no Exame Celpe-Bras é um desafio didático, pois as tarefas não têm um perfil engessado ou repetitivo. Contrariamente, devido à concepção dialógica sobre a linguagem que os idealizadores do exame adotam (SCHOFFEN, 2009), em cada edição os participantes devem produzir textos diferentes, adequados a diferentes parâmetros (propósitos, interlocutores, contextos, temáticas), embora enquadrados dentro do mesmo gênero. Portanto, prestes a preparar estudantes para esse exame, não é adequado apresentar os gêneros como estruturas fixas, senão que, na nossa perspectiva, deve-se realizar atividades que os ajudem a construir a capacidade dinâmica de adequar o texto ao gênero e ao contexto proposto em cada tarefa.

Embora consideremos que o gênero tem que ser ensinado no marco de sua interação dialógica com o contexto, deve se apontar também que, no agir social, os gêneros são conglomerados de saberes e práticas de certa estabilidade (BAKHTIN, 2008) e que dizem respeito a formas recorrentes de articular aspectos enunciativos, temáticos e compositivos (SCHNEUWLY, 2004). Essa estabilidade permite que os saberes relacionados com os gêneros sejam reconhecidos e ensinados. No entanto, como apontam os didaticistas do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), o saber sobre os gêneros, como todo conhecimento levado ao ensino, passa pelo processo de *transposição didática* (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2019).

Nesse marco, os autores dessa escola têm definido dois conceitos úteis para guiar essa transposição: o de *modelos didático de gênero* e o de *capacidades de linguagem*. Nesse artigo, propomos apresentar e avaliar a utilidade da operacionalização desses conceitos para o planejamento de uma SD em um curso de preparação para o Exame Celpe-Bras.

Como demonstram numerosas pesquisas (SALES, 2014; SOARES, 2018; CAMILO; HERNÁN; RODRIGUES, 2018; DUTRA; PENNA, 2013; YAN, 2008; NAGASAWA, 2018), a preparação do Exame Celpe-Bras cria necessidades específicas de ensino, que, por sua vez, não condizem com os materiais didáticos editados disponíveis (CASTRO, 2006; CONRADO, 2013; HUBACK, 2012). Nesse cenário, outras pesquisas já têm utilizado as contribuições teórico-metodológicas do ISD em pesquisas relacionadas com a preparação para o Exame Celpe-Bras (YAN, 2008; NAGASAWA, 2016; 2018; NAGASAWA; SCHOFFEN, 2017; SILVA; CUNHA, 2017; SALES, 2014; MOHR, 2007).

Partindo da necessidade de contar com insumos que orientem o planejamento de cursos de preparação para o Exame, apresentamos um modelo didático do gênero artigo de opinião e um elenco de capacidades de linguagem potenciais para esse gênero, que poderiam ser consideradas como objetivos de ensino. Na seção de análise, por meio de uma descrição qualitativa, mostramos o impacto da utilização desses dois instrumentos na elaboração de uma SD desenhada para ser aplicada em um curso de preparação para o Exame. Nossos objetivos, nesse texto, são colocar ambos os instrumentos didáticos à disposição dos professores que preparam alunos para o Celpe-Bras e trazer evidências da capacidade dos modelos didáticos de gênero e das capacidades de linguagem para orientar um planejamento alinhado com a concepção dos gêneros adotada no Exame.

1 O Exame Celpe-Bras

O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros Celpe-Bras começou a ser desenvolvido a partir de 1993 e vem ampliando sua visibilidade internacional e sua escala de aplicação, tornando-se um exame de alta relevância (SCHLATTER et al., 2009). Trata-se de um *exame comunicativo* que entende a proficiência linguística como a capacidade do participante para fazer “uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo” (BRASIL, 2016, p. 8), tendo que se adequar a diferentes propósitos, interlocutores e gêneros discursivos (BRASIL, 2012).

O Exame se compõe de duas partes, denominadas *parte escrita* e *parte oral*. Na parte escrita, o participante deve produzir textos escritos: na Tarefa I, após assistir a um fragmento de vídeo; na Tarefa II, após ouvir um fragmento de áudio; enquanto as Tarefas III e IV são feitas depois da leitura de um texto escrito (BRASIL, 2012). A parte oral consiste em uma entrevista de 20 minutos dedicados a um diálogo introdutório sobre aspectos da vida pessoal e três interações em torno de um tópico introduzido por um elemento gráfico provocador (BRASIL, 2012). Na parte escrita, é feita uma aferição da capacidade do candidato para compreender o material de insumo e para produzir um texto adequado à situação proposta pela tarefa, recontextualizando os conteúdos do texto-base que resultarem mais adequados (BRASIL, 2019). Na parte oral, o candidato só é avaliado em função de sua produção oral, já que os elementos provocadores são apenas disparadores da conversa (BRASIL, 2019).

Os diferentes manuais, guias e cartilhas publicados pela Comissão Técnico-Científica que elabora o Exame, assim como as provas já aplicadas¹ são os documentos que tornam público o construto teórico do Exame e seus procedimentos. Não existe uma forma única de preparar-se para a prova, pois se trata de um exame que não avalia trajetórias formativas, mas a proficiência atual do participante. Porém, a Comissão Técnico-Científica sugere ao candidato participar de cursos “que ofereçam oportunidades para a criação de textos orais ou escritos com propósitos diversos em diferentes contextos e dirigidos a interlocutores variados” (BRASIL, 2015, p. 22-23).

Os gêneros do discurso ocupam um lugar importante no construto teórico do Exame Celpe-Bras. De acordo com Schlatter (2009), as especificações do Exame, o formato das tarefas e as orientações para sua correção estão conecta-

1 Todas as provas aplicadas até 2019 encontram-se reunidas no Acervo Celpe-Bras, da UFRGS. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo>. Acesso em: 10 nov. 2020.

dos à visão de linguagem do Círculo de Bakhtin. Conseqüentemente, o caráter holístico de suas grades de avaliação contempla as relações dialógicas estabelecidas na eventualidade de *cada texto em sua singularidade e em sua situação* no plano da enunciação (SCHOFFEN, 2009). Isso quer dizer que, embora o Exame recorra à noção de gênero, nele não são avaliados conhecimentos preestabelecidos sobre uma determinada formatação ou sobre marcas linguísticas específicas, senão a capacidade para produzir um texto que se adapta com sucesso a contexto de produção descrito na tarefa (SCHOFFEN, 2009).

2 As capacidades de linguagem

Bronckart (1999) propõe uma organização hierárquica da trama semiótica que constitui cada texto empírico composta por três níveis: o da infraestrutura geral, onde inclui os planos de texto, os tipos de discurso e as sequências textuais que organizam os conteúdos temáticos; o dos mecanismos de textualização, levados a cabo pelas conexões semânticas que garantem o encadeamento interno (coesão) do texto; e o dos mecanismos enunciativos que permitem a introdução de vozes e de avaliações subjetivas (modalizações) que adequam o texto a sua situação pragmática.

Tendo como base esses três níveis de organização do folhado textual, e com finalidades didáticas, Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) propõem que sejam definidas as diferentes operações psico-linguísticas que, funcionando coordenadamente, permitem ao agente construir seu texto e que evidenciam sua capacidade para agir por meio da linguagem. Essas operações são, por isso, agrupadas em capacidades gerais, distinguidas entre si de acordo com o nível de construção do texto em que incidem as operações que as compõem: *capacidades de ação*, *capacidades discursivas* e *capacidades linguístico-discursivas*. Alguns anos depois, é postulado um quarto agrupamento, o das *capacidades de significação* (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011; SOUZA; STUTZ, 2019).

*As capacidades de significação*² englobam as operações que permitem ao agente reconhecer os domínios das atividades praxiológicas ou não linguísticas de sua ação de linguagem, assim como as práticas sociais historicamente constituídas nas esferas de atividade em que está agindo (histórica, sociocultural, econômica), constituindo um *sentido* de caráter ideológico (CRISTOVÃO; STUTZ,

2 A ordem de apresentação das capacidades de linguagem neste texto não obedece ao processo cronológico de sua conformação teórica, mas ao papel dado a cada uma delas na teoria em relação à criação do texto.

2011). Segundo Souza e Stutz (2019), essas operações permitem construir a relação entre a ação de linguagem e o contexto amplo (macrocontextual) dos padrões pré-construídos de interpretação do mundo (arquétipos, valores, normas, etc).

As capacidades de ação agrupam operações psico-linguagem que permitem que o agente compreenda sua situação de ação – conteúdo, locutor, interlocutor, lugar social, papel social, propósitos, etc. (MACHADO, 2005), preparando-o para reconhecer o gênero mais adequado ao contexto e permeando, depois, todas as escolhas necessárias ao desenvolvimento de seu texto (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993). De acordo com Cristovão e Stutz (2011), as capacidades de ação sustentam a adequação microcontextual da ação de linguagem.

As capacidades discursivas agrupam as operações que permitem que o agente traduza/interprete as representações subjacentes aos textos em modelos discursivos, assim como no quadro das orientações semânticas que emanam dos gêneros (BRONCKART, 1999). Trata-se de escolhas de construção de sentido no nível da planificação global do texto: gênero, conteúdo temático, tipos de discurso e sequências textuais (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011).

Por último, *as capacidades linguístico-discursivas* agrupam as operações que permitem ao agente articular linguisticamente o texto, construindo frases, orações e períodos sintáticos a partir da seleção de determinados itens, estabelecendo relações de conexão e de coesão, definindo a presença de vozes, a forma de introduzi-las e as modalizações que elas podem operar (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; MACHADO, 2005).

Como formatos socialmente construídos de estruturação das ações individuais, as capacidades de linguagem podem se tornar os objetivos do ensino (BRONCKART; DOLZ, 1999), estabelecidos com o fim de preparar os alunos para agir individualmente dentro dessas atividades sociais (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993). Dada a ênfase do conceito de capacidade de linguagem no agir, cada operação de linguagem pode ser entendida como o resultado da internalização de conhecimentos sobre o uso da linguagem e de sua utilização como instrumento de guia da ação de produzir um texto (CRISTOVÃO; STUTZ).

3 Os modelos didáticos de gênero

Para o ISD, os gêneros são artefatos pré-construídos ou megainstrumentos portadores de conhecimentos que organizam a comunicação pela linguagem e que incidem na aprendizagem das formas de interação social (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2019; SCHNEUWLY, 2004). Eles trazem consigo um conjunto

de saberes particulares e de procedimentos que possibilitam o agir linguageiro (SCHNEUWLY, 2004). No entanto, os gêneros ensinados são sempre um produto cultural *intermediário* situado entre as práticas sociais e as possíveis aprendizagens dos estudantes, sendo objeto de uma transposição didática implícita ou explícita (PIETRO; SCHNEUWLY, 2019).

Nesse contexto, Pietro e Schneuwly (2019) propõem que a elaboração de modelos didáticos de cada gênero pode garantir uma transposição didática mais *sistematizada e estável* (PIETRO; SCHNEUWLY, 2019). Assim, os modelos didáticos de gênero resultam do processo explícito de transformar o conhecimento sobre o gênero em um saber ensinável no âmbito escolar, tomando como referências: o saber científico, as práticas historicamente construídas na área disciplinar, as possibilidades já constatadas nos alunos ao trabalhar com o gênero, as prescrições de documentos oficiais e as características do contexto (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2019; MACHADO; CRISTOVÃO, 2006).

Os modelos didáticos de gênero não são corpos rígidos de conhecimento prescritivo, mas uma base de orientação para o professor, um leque de possibilidades que devem ser atualizadas na prática (BRONCKART; DOLZ, 1999; MACHADO; CRISTOVÃO, 2009). Por isso, defende-se a formulação de modelos com conteúdos diversificados, capazes de fornecer conteúdo para aproximações sucessivas em espiral (CRISTOVÃO, 2009; PIETRO; SCHNEUWLY, 2019). Segundo Machado e Cristovão (2006), os modelos didáticos de gêneros reúnem conhecimentos diversos sobre os aspectos que conformam, em forma dialógica, o sentido do texto: as características de sua situação de produção, os conteúdos típicos do gênero, sua construção composicional e as configurações específicas de unidades de linguagem que o compõem.

4 Instrumentos para a preparação da escrita de um artigo de opinião no exame Celpe-Bras

Como foi explicado anteriormente, o Exame Celpe-Bras avalia a proficiência dos participantes por meio de tarefas de produção escrita em que é necessário o conhecimento de diferentes gêneros do discurso assim como a capacidade para adaptar esse conhecimento às características de situações específicas de interação. Nesse ponto, defendemos a possibilidade de utilizar os conceitos de capacidades de linguagem e de modelo didático de gênero para orientar o planejamento da preparação de estudantes que pretendem participar do Exame. Consideramos que operacionalizar esses conceitos pode permitir ao professor

uma compreensão mais completa do seu objeto de ensino e das capacidades que espera que os alunos desenvolvam e em adequação ao seu contexto específico de ensino.

Nesta seção, apresentamos o resultado da elaboração dos dois instrumentos didáticos derivados da operacionalização desses conceitos para o ensino do gênero artigo de opinião. Como se verá mais adiante, cada instrumento foi desenvolvido levando em conta a especificidade do contexto de preparação para o Exame Celpe-Bras.

4.1 O modelo didático do gênero artigo de opinião no Exame Celpe-Bras

O modelo de gênero que apresentamos (Quadro 1) explicita as características da ação de linguagem de escrever um artigo de opinião no exame Celpe-Bras. As fontes científicas seguidas foram a descrição da arquitetura textual de Bronckart (1999; 2010) e sua definição do discurso misto interativo-teórico (comum em textos argumentativos); a caracterização sociológica e dialógica elaborada por Rodrigues (2001; 2005) para o gênero; e as considerações sobre argumentação no português do Brasil de Koch (2010; 2011). Por outro lado, a fonte seguida em relação aos aspectos didáticos foi o trabalho de Dolz (1996) sobre o ensino de textos argumentativos. Em terceiro lugar, foram levados em conta, como textos prescritivos para esse contexto, os documentos oficiais do exame Celpe-Bras (BRASIL, 2002; 2015; 2016; 2019). Finalmente, as características elencadas foram referendadas nos quatro textos empíricos selecionados para sua utilização na SD.

Quadro 1 - Modelo didático do gênero artigo de opinião para o Exame Celpe-Bras

A situação de comunicação do artigo de opinião
a) Trata-se de um gênero que circula na esfera social jornalística e sua situação de comunicação mais concreta se dá entre escritor e leitor, intermediados pelo jornal que publica a matéria. b) Tem um espaço próprio dentro do jornal, geralmente identificado pelo rótulo “Opinião” ou “Debate”. c) Apresenta temas de discussão pública recente, motivados muitas vezes por um fato – ou texto – específico que atua como disparador da discussão. d) Tem como propósito convencer ou modificar favoravelmente a disposição do leitor para a posição do autor. e) Autor e leitor têm posições assimétricas: o autor é considerado um ator social autorizado para opinar sobre o assunto; não é comumente um jornalista, mas um especialista em uma determinada área ou representante de um grupo social; o leitor corresponde ao perfil de cidadão que se informa através de jornais impressos.

<p>Os conteúdos do artigo de opinião</p> <p>a) Seus temas estão relacionados aos valores sociais, em que várias opiniões são possíveis, trata-se de assuntos nos quais é possível “crer” nisto ou naquilo, e não só estar informado ou “saber”.</p> <p>b) As temáticas abordadas pelo artigo são as mais comuns no jornalismo: política, economia, assuntos culturais, do cotidiano, científicos. São sempre temas de relevância atual.</p> <p>c) Espera-se que o leitor compartilhe com o autor múltiplos conhecimentos sobre a vida social que lhe permitam reconstruir os aspectos implícitos: articulista e leitor vêm do mesmo ambiente sociocultural.</p>
<p>A estrutura comunicativa ou organização interna do artigo de opinião</p> <p>a) O artigo costuma apresentar um conjunto de justificativas ou restrições que sustentam ou delimitam uma determinada posição sobre a temática. Essas justificativas operam como argumentos que conduzem à conclusão do autor.</p> <p>b) É um texto frequentemente assinado e, às vezes, com uma breve descrição do papel social do autor –profissão, cargo, estudos, publicações, etc.</p> <p>c) Como é um texto que <i>responde</i> a fatos anteriores, costuma trazer à tona as vozes e as opiniões de outras pessoas ou instituições. A respeito delas, o autor pode tomar distância ou apresentá-las como justificativas de sua tese.</p> <p>d) O autor costuma remeter também à voz do próprio leitor, apresentando-o como parceiro na discussão ou interpelando suas possíveis objeções, por exemplo, por meio de perguntas retóricas em que as respostas afirmam a posição defendida pelo autor.</p> <p>e) O artigo também pode conter segmentos de narração que trazem à tona a experiência vivida pelo autor e dando informações a favor de sua postura. Outros gêneros intercalados são o resumo, utilizado para apresentar outro texto com que se estabelece uma discussão, ou os provérbios, que apresentam um senso comum que apoia a tese do autor.</p>
<p>As unidades linguístico-discursivas presentes no artigo de opinião</p> <p>a) Expressões de responsabilização sobre a opinião do autor na 1ª pessoa do singular: <i>na minha opinião, eu acho que, etc.</i>; e na 2ª do singular e 1ª do plural referidas ao leitor: <i> você vai concordar comigo..., estamos de acordo em que, etc.</i></p> <p>b) Expressões que apresentam autor e leitor como parceiros; 1ª pessoa do plural em pronomes pessoais, possessivos e verbos: <i>nós como cidadãos, nosso país, nós sabemos que...etc.</i></p> <p>c) Organizadores lógicos que articulam os argumentos entre si e com a conclusão; de disjunção, de oposição, de analogia, de exemplificação, de graduação: <i>finalmente, porém, tanto quanto, por exemplo, etc.</i></p> <p>d) Locuções de modalização que apontam a certeza, ou a necessidade moral das posições favoráveis às do autor: <i>com certeza, sem dúvidas, é necessário, é preciso, etc.</i></p> <p>e) Locuções de modalização que apontam a probabilidade, ou a dúvida das posições contrárias às do autor: <i>talvez, é possível, etc.</i></p> <p>f) Discurso assertivo direto com uso de verbos neutros; estilo direto e indireto: <i>o presidente afirmou..., os especialistas dizem que..., etc.</i></p> <p>g) Uso do tempo presente com valor de verdade universal: <i>o problema é real..., as pessoas vivem...etc.</i></p> <p>h) Discurso afirmativo que se apresenta como autoritário por meio da modalização epistêmica, atética, deontica ou axiológica: <i>Tenho certeza de que..., é fato que..., é preciso..., é bom que..., etc.</i></p> <p>i) Expressões avaliativas positivas: <i>é de grande valor, tem razão, é afinadíssimo, é excelente, etc.</i>, e negativas: uso de aspas, negação, adjetivação negativa, uso de operadores argumentativos de exclusão: <i>mas, embora, porém, etc.</i></p> <p>j) Verbos de depreciação das posições contrárias às do autor: <i>pretendem, supõem, reclamam, etc.</i></p> <p>k) Verbos de apreciação das posições favoráveis às do autor: <i>dizem, sugerem, acreditam, concordam, etc.</i></p>

- l) Pronomes demonstrativos da 1ª pessoa aplicados a enunciados que contêm vozes favoráveis: *esta opinião...*, *estes profissionais...*, etc., ou da 2ª e 3ª pessoa aplicados a enunciados desfavoráveis à do autor: *esses manifestantes...*, *aquelas ideias...*, etc.
- m) Referenciação ou anáforas intratextuais realizadas por meio de pronomes demonstrativos: *esse problema...*, *aquele assunto...*, *isto...*, etc.

As particularidades do artigo de opinião no exame Celpe-Bras

- a) Os conteúdos selecionados para a escrita do artigo têm que corresponder em certa medida aos presentes no texto base da tarefa. Porém, só se forem pertinentes à realização da ação de linguagem proposta e principalmente a seu propósito. Acrescentar mais informações não garante um aumento na qualidade do desempenho.
- b) O texto deve responder às demandas do enunciado da tarefa, que correspondem, em geral, com as de um artigo de opinião, embora seja necessário prestar atenção, também, às exigências de mobilização específica de certos conteúdos que estão explicitados nela. Ex.: “Em seu texto *exponha seu ponto de vista sobre o assunto e sugira atitudes que possam provocar mudanças desse paradigma na sociedade*”.
- c) O espaço disponível no caderno do candidato faz com que o texto tenha que ser breve, de aproximadamente quatro parágrafos.
- d) A mobilização de recursos linguísticos e de organização do texto deve seguir as pautas da situação de comunicação proposta na tarefa, mais do que uma prescrição de como deve ser o artigo de opinião. Porém, os usos mais frequentes desse gênero são uma fonte de referência válida.

Fonte: elaborado pelos autores.

O modelo criado contém um conjunto amplo de dimensões ensináveis, organizadas de acordo com diferentes níveis de organização da ação de linguagem que constitui a escrita de um texto desse gênero (situação, temática, organização, unidades linguísticas, particularidades do exame). Essa amplitude permite que diferentes dimensões possam ser abordadas no ensino, de acordo com os conhecimentos e as capacidades dos alunos. Por sua vez, esse conjunto de dimensões permite tornar explícito o conhecimento potencial a ensinar sobre o gênero, dando a devida atenção a todos os aspectos socioculturais e linguístico-discursivos nele envolvidos.

4. 2 As capacidades de linguagem na produção de um artigo de opinião no Exame Celpe-Bras

Como se disse na seção teórica, as capacidades de linguagem (de significação, de ação, discursivas e linguístico-discursivas) são conjuntos de operações de linguagem responsáveis pela realização das diferentes escolhas envolvidas na produção do texto que resultam da interiorização dos conhecimentos sobre a linguagem ao se transformarem em ações concretas (CRISTOVÃO; STUTZ, 2001). Nesse sentido, contar com uma definição potencial de quais seriam as operações necessárias para escrever um artigo de opinião no Exame Celpe-Bras é uma forma de explicitar quais são os objetivos do processo de ensino, isto é, o que se

espera que os alunos aprendam.

Com essa finalidade foram definidos cinco conjuntos de operações de linguagem mobilizadas para escrever um artigo de opinião no exame Celpe-Bras (Quadro 2). Essas operações, organizadas com base na proposta de capacidades de linguagem do ISD, foram elaboradas a partir dos trabalhos de Cristovão (2009), Cristovão et al. (2010), Cristovão e Stutz (2011) e Souza e Stutz (2019) sobre as operações psicolinguísticas gerais, assim como os de Dolz (1996) e Dolz e Schneuwly (2004) em relação às capacidades ligadas aos gêneros argumentativos. Por sua vez, essa definição de operações foi articulada com os conhecimentos elencados no modelo didático do gênero artigo de opinião.

Quadro 2 - Capacidades de linguagem para a produção do artigo de opinião no Exame Celpe-Bras

Capacidades de significação
<p>a) Distinguir o lugar social do gênero, compreender o seu papel como instrumento de certos atores sociais – políticos, jornalistas, líderes sociais – para o debate sobre questões políticas, econômicas, culturais, etc. e seu caráter de espaço socialmente legitimado para a polêmica e o posicionamento.</p> <p>b) Compreender o contexto dialógico da polêmica específica que aborda o texto no gênero e os conceitos e atores participantes dessa polêmica social específica.</p> <p>c) Compreender o caráter pré-estruturado do artigo de opinião na esfera jornalística, entender que, de certa forma, ele é padronizado por tradições e delimitações sócio históricas dessa esfera.</p> <p>d) Objetivar o papel que o texto que se escreve teria no contexto da polêmica social em questão, quais seus propósitos e quais suas possíveis consequências sociais.</p>
Capacidades de ação
<p>a) Representar-se globalmente a polêmica em questão e analisar seus parâmetros: o autor e seu papel social, o leitor e seu papel social, o propósito da ação e o lugar de publicação do texto. Visualizar globalmente a polifonia em que o artigo está inserido.</p> <p>b) Mobilizar os conhecimentos de mundo a respeito dos atores e eventos envolvidos na polêmica e reconhecer a necessidade de procurar informações em algum desses aspectos.</p> <p>c) Mobilizar conhecimentos de mundo a respeito das informações que autor e leitores compartilham e de informações que o interlocutor desconhece a fim de realizar as devidas contextualizações.</p> <p>d) Reconhecer a possibilidade e a necessidade de formar-se uma opinião própria a partir do seu lugar social, do lugar social do autor do gênero e em função da imagem de si que se pretende projetar. Encontrar razões que possam sustentar a posição adotada.</p> <p>e) Tomar consciência das palavras alheias sobre o assunto e tomá-las para si. Antecipar posições contrárias ou possíveis adversários e os argumentos para contestá-las.</p> <p>f) Construir uma representação clara das crenças do público-alvo sobre a temática. Organizar as próprias representações a respeito das posições que se pretende defender.</p> <p>g) Antecipar globalmente a posição específica dos leitores e identificar, se for o caso, os múltiplos destinatários do texto. Visualizar pontos de negociação com os possíveis interlocutores.</p>
Capacidades discursivas
<p>a) Escolher, em função dos propósitos, um plano de texto adaptado ao gênero, reconhecer as possibilidades de escolha de uma forma de organização ou outra dos conteúdos que esse gênero possibilita.</p>

- b) Mobilizar, em função dos propósitos, algumas das coordenadas do discurso teórico (discurso junto dos parâmetros materiais da ação de linguagem) para traduzir suas representações, opiniões, respostas em forma de texto.
- c) Mobilizar, em função dos propósitos, algumas das coordenadas do discursivo interativo (discurso implicado) para textualizar seu discurso em interação com o leitor e persuadi-lo.
- d) Desenvolver segmentos de discurso interativo ou teórico, narrativo ou de relato interativo, ou mobilizar coordenadas desses tipos de discurso em função da estratégia adotada.
- e) Delimitar o objeto da discussão.
- f) Organizar o texto em função da estratégia argumentativa escolhida, visualizar o objetivo ou função dessa estratégia de organização adotada.
- g) Reconhecer a organização do texto como layout, linguagem não verbal (seção, fotos, título, assinatura) considerando a história do gênero na esfera jornalística e suas regularidades assim como os condicionamentos do suporte.
- h) Adotar um ponto de vista em função do papel social e escolher o tom adequado, orientar o discurso em função desse ponto de vista, a fim de enunciar uma posição definida dentro do contraditório.
- i) Prever diferentes tipos de argumentos e hierarquizá-los em função da finalidade a atingir.
- j) Formular argumentos favoráveis à sua tese e sustentá-los com exemplos ou explicações.
- k) Distinguir entre argumento e não argumento e entre argumento e contra-argumento.
- l) Selecionar palavras alheias que apoiam sua própria tese.
- m) Antecipar e refutar as posições adversárias.
- n) Reconstruir os raciocínios implícitos ao circuito argumentativo. Selecionar informações que devem ser explicitadas e manter implícitas aquelas que se consideram desnecessárias ou conhecidas pelo interlocutor.
- o) Apresentar pontos comuns ou razoáveis em posições contrárias como forma de negociação.

Capacidades linguístico-discursivas

- a) Compreender os elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações.
- b) Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia e semântica do português do Brasil.
- c) Identificar a relação entre os enunciados, as frases e os parágrafos do texto.
- d) Utilizar diversas expressões de responsabilização enunciativa para dar opiniões.
- e) Utilizar organizadores enumerativos e argumentativos marcando: refutação, concessão, oposição, disjunção, analogia, exemplificação, gradação entre objetos de discurso no texto.
- f) Recorrer a expressões utilizadas para formular objeções ou conceder a razão.
- g) Implicar o receptor utilizando estratégias por meio de dêiticos.
- h) Em função da orientação argumentativa do texto, reconhecer e utilizar diversos meios para exprimir dúvida, probabilidade, certeza em relação aos objetos de discurso e às vozes a que são atribuídos.
- i) Utilizar termos apreciativos, pejorativos, ameliorativos aplicados aos objetos do discurso ou aos responsáveis pelas posições citadas.
- j) Utilizar verbos depreciativos para se referir às posturas contrárias no discurso relatado indireto, assim como apreciativos para posturas favoráveis.
- k) Articular um esquema coerente de cadeias isotópicas e articulá-las de forma clara para o leitor por meio de diferentes formas de referência.
- l) Sustentar a coesão textual através de cadeias temporais. Dispor os tempos verbais a serviço da orientação aos propósitos do texto.
- m) Utilizar vocabulário conotativo, realizar uma seleção lexical adequada à temática, à situação de comunicação e ao propósito argumentativo.
- n) Selecionar as diferentes unidades de acordo com o registro – formal, informal - escolhido como estratégia discursiva.

Operações psicolinguageiras do artigo de opinião no Celpe-Bras

- a) Localizar, entender e interpretar a ideia principal do texto de base e também as informações específicas.

- b) Selecionar informações do texto base de acordo com seu caráter de pontos principais ou de detalhes de apoio. Decidir se essas informações são relevantes para a ação desenvolvida na tarefa.
- c) Selecionar informações que deem conta dos conteúdos solicitados no enunciado da tarefa e que evidenciem sua compreensão. Introduzir essas informações no plano global de texto desenvolvido.
- d) Tomar decisões em torno da possibilidade de reescrever informação no mesmo estilo do texto base ou em estilo diferente.
- e) Regular a extensão do texto em função da disponibilidade limitada de espaço e de tempo para a escrita.

Fonte: elaborado pelos autores.

O quadro anterior mostra um conjunto amplo de operações de linguagem relacionadas com a realização do gênero artigo de opinião no contexto do Exame Celpe-Bras. Como acontece com o modelo didático de gênero, contar com uma descrição detalhada dessas características permite, em primeiro lugar, visualizar o conjunto de operações de linguagem, de natureza diversa, que poderiam ser levadas a cabo a produzir um texto do gênero. Em segundo lugar, essa noção explícita e diversificada permite avaliar com maior acuidade o estágio de desenvolvimento inicial dos estudantes em relação à utilização do gênero, assim como do que vai ser definido como objetivo do processo de ensino.

5 Metodologia

Na seção a seguir, será analisada a SD que foi elaborada por um dos autores deste artigo para o ensino do artigo de opinião a uma turma de estudantes em preparação para o Exame Celpe-Bras em uma universidade pública. Tratava-se de um curso quadrimestral que foi ministrado a uma turma de seis alunos adultos. O curso estava composto de várias unidades temáticas dedicadas ao conhecimento das particularidades do exame e aos gêneros mais frequentemente solicitados nele. A SD que analisaremos foi planejada para ser aplicada na seção dedicada aos gêneros argumentativos do Exame, tendo como foco o artigo de opinião.

Como é comum nas SDs pautadas pelo ISD, foi feito diagnóstico inicial das capacidades dos alunos em relação à escrita do artigo de opinião. Esse diagnóstico foi feito a partir da realização de uma tarefa já solicitada no exame que convocava o gênero artigo de opinião. Esse diagnóstico permitiu concluir que os alunos: a) tinham dificuldades para perceber o aspecto polêmico da temática de um artigo; b) desconheciam o papel social do artigo no jornalismo; c) tinham dificuldades para articular um circuito argumentativo complexo; e d) realizavam

uso escasso de expressões de responsabilização enunciativa, organizadores argumentativos, marcas de implicação do leitor e marcadores de modalização. A SD que se apresenta na seguinte seção foi planejada levando em conta essas dificuldades e tendo em vista o modelo didático e as capacidades de linguagem elencadas.

As análises que apresentamos a seguir são de natureza qualitativa, pois focam nos conhecimentos mobilizados no planejamento didático. Os dados vêm do registro das atividades propostas nas 13 oficinas planejadas para a SD, sintetizadas no Quadro 3. As oficinas e as atividades foram categorizadas tendo como base as capacidades de linguagem elencadas ao artigo de opinião (Quadro 2). Essa categorização permitiu observar até que ponto os conhecimentos propostos no modelo didático de gênero (contidos nessas capacidades) assim como as operações necessárias para a produção de um artigo de opinião no Exame Celp-Bras tinham sido objeto de ensino no planejamento proposto.

6 Análise da Sequência Didática

O Quadro 3 apresenta uma síntese da SD planejada para o ensino do artigo de opinião, os temas das diferentes oficinas e as atividades propostas. Uma primeira observação das temáticas de cada oficina reflete a representação de todas as capacidades de linguagem elencadas para o artigo de opinião. Assim, a oficina 1 trata de uma temática relacionada com as CA³, as oficinas 2 e 8 com as CA e as CS, e as oficinas 3, 4, 5, 6, 7, 9 e 10 apresentam temáticas relacionadas com as CD e CLD de forma integrada.

Quadro 3 - Oficinas e atividades da SD

OFICINAS	ATIVIDADES
1 - A situação de comunicação	- Apresentação do procedimento SD - Discussão da situação de comunicação da SD (A1) - Discussão de informações sobre a temática do texto (A2) - Visualização de um vídeo sobre a temática do texto (A3) - Produção inicial
2 - A situação de comunicação do artigo de opinião	- Leitura de fragmentos iniciais de três artigos (A4) - Discussão das temáticas e do papel dos autores nos textos (A5) - Procura dos propósitos de convencimento nos textos (A6) - Escrita de definição do gênero e leitura do manual da Folha de São Paulo (FOLHA DE SÃO PAULO, 2010) (A7 e 8)

3 Nesta seção, utilizamos as siglas CS para Capacidades de Significação, CA para Capacidades de Ação, CD para Capacidades Discursivas e CLD para Capacidades Linguístico-Discursivas.

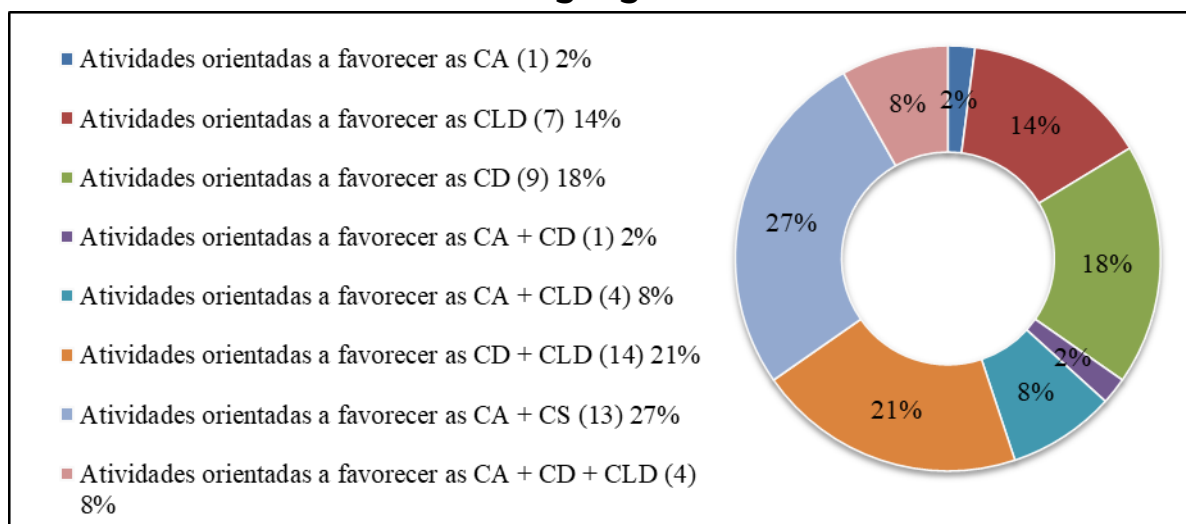
3 - O artigo de opinião e seus argumentos e conectores	- Leitura do artigo <i>A bem da verdade histórica</i> (CESARINO, 2019) (A9) - Procura de suas teses e alguns de seus argumentos (A10 e 11) - Análise de conectores. Escrita de regra de uso (A12, 13 e 14)
4 - O artigo de opinião e seus argumentos e modalizações	- Análise de modalizações no interior dos argumentos. Escrita de regra de uso (A15, 16 e 17) - Escrita de um argumento adicional para o texto (A18)
5 - O layout do gênero e os argumentos por dentro	- Leitura do artigo <i>Grupos que sustentam Maduro...</i> (STUENKEL, 2019) (A19) - Discussão de sua tese (A20) - Comparação dos paratextos com os do texto anterior e com outros textos (A21 e 22) - Análise interna de um argumento e escrita de regra de uso (A23, 24, 25)
6 - Os argumentos por dentro e os conectores	- Análise de um argumento do texto à procura da função dos conectores (A26) - Revisão do conhecimento de outros conectores com similar função (A27) - Escrita de um argumento para o texto da SD com base nos conhecimentos trabalhados (A28).
7 - Os argumentos por dentro e os modalizadores	- Análise de um argumento do texto à procura do papel dos modalizadores (A29) - Discussão do efeito que uma modalização em sentido contrário teria (A30) - Leitura e classificação de um paradigma ampliado de modalizadores (A31)
8 - A polêmica no artigo	- Visualização de matéria sobre a reforma da previdência (A32) - Discussão sobre atores sociais a favor e contra. Reconhecimentos de suas razões e do próprio posicionamento (A33 e 34) - Escrita dessas razões a favor e contra em forma de argumentos (A35)
9 - Contra-argumentos e conectores	- Leitura do artigo <i>Contraditando a "Nova Previdência"</i> (PRATES, 2019) (A36) - Análise de fragmentos de outros textos à procura de argumentos contra e a favor e os conectores que os conectam (A37 e 38) - Escrita de regra de uso (A39)
10 - Contra-argumentos e modalizações	- Análise de fragmento de artigo à procura do papel da modalização (A40) - Reconhecimento da polifonia no artigo lido (A41, 42 e 43) - Escrita de regra de uso (A44) - Escrita de um parágrafo articulando um argumento a favor e outro contra (A45)
11 - Autoavaliação e aplicação de regras de uso	- Análise e refação do parágrafo escrito por uma colega (A46) - Leitura das 5 regras de uso criadas (A47) - Avaliação individual e exposição oral de impressões sobre texto produzido ao início da SD com base em uma das regras de uso criadas (A48)
12 - Artigo de opinião e outros gêneros do Celpe-Bras	- Leitura de uma carta do leitor, uma carta aberta e um editorial (A49) - Busca de semelhanças ou não com o artigo: layout, primeiro e último parágrafos (A50, 51 e 52) - Escrita de quadro comparando a situação de comunicação de cada um (A53)
13 - Produção inicial	- Visualização de vídeo de base da tarefa - Escrita do texto

Fonte: elaborado pelos autores

A Figura 1 apresenta os resultados de uma análise feita com base em cada uma das atividades mencionadas no Quadro 3, levando em conta que capaci-

dades de linguagem estariam sendo estimuladas por cada uma. Os resultados mostram que a maior parte das atividades da SD integra o trabalho com mais de uma capacidade de linguagem e que a distribuição foi equilibrada e integrou as diferentes capacidades (apenas 24% estiveram orientadas a uma única capacidade). Por sua vez, é evidente uma ênfase do planejamento nas CLD (18%) e na integração das CD e CLD (21%). Essa ênfase, que já é apontada como algo característico em SDs de ensino em línguas estrangeiras (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011), obedece ao resultado do diagnóstico, que evidenciou dificuldades quanto à organização da argumentação e à utilização de conectores lógicos ou marcadores de modalização.

Figura 1 - Atividades da SD orientadas às diferentes capacidades de linguagem



Fonte: elaborado pelos autores.

Uma terceira análise foi feita para constatar a porcentagem do total de atividades que poderia propiciar o desenvolvimento de cada uma das capacidades de linguagem. Como se viu, muitas atividades atingiam mais de uma capacidade ao mesmo tempo, por isso, é mister saber até que ponto cada uma das capacidades foi estimulada no total de atividades da SD. No Quadro 4, vê-se que as CA, as CD e as CLD foram almeçadas por aproximadamente a metade das atividades da SD e que as CS encontram-se representadas aproximadamente em um quarto das atividades. Esses números apontam a considerar que a SD teria estimulado de forma assaz equilibrada as diferentes capacidades de linguagem e teria, ademais, enfatizado nas capacidades que apresentaram maior dificuldade no diagnóstico, isto é, as CD e CLD.

Quadro 4 - Representação das capacidades de linguagem na SD

Tipo de atividade	Percentual
Que inclui as CS como objetivo único ou compartilhado (13)	27%
Que inclui as CA como objetivo único ou compartilhado (23)	47%
Que inclui as CD como objetivo único ou compartilhado (24)	49%
Que inclui as CLD como objetivo único ou compartilhado (25)	51%

Fonte: elaborado pelos autores.

Considerações finais

Este artigo visou a apresentar a operacionalização dos conceitos de modelo didático de gênero e de capacidades de linguagem no processo de planejamento de uma SD para o ensino do artigo de opinião em um curso de preparação para o Exame Celpe-Bras. Os dados obtidos a partir da SD produzida sugerem que possuir um modelo de gênero e uma definição das capacidades de linguagem facilita o diagnóstico das capacidades iniciais dos alunos e o planejamento de uma SD que estimule os diferentes níveis de articulação da ação de produzir um artigo de opinião. Isso tem especial relevância na preparação do Exame Celpe-Bras, em que os participantes ingressam já tendo a capacidade de produzir textos escritos, que devem, sim, aprimorar quanto a diferentes dimensões específicas do gênero.

A partir dos dados observados, conclui-se que a explicitação de todas as dimensões ensináveis do gênero permite enxergar essa ação globalmente, assim como reconhecer aspectos específicos e diversificados (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006). Isso é de especial relevância para a preparação do Celpe-Bras, em que o participante tem que adequar seu enunciado às condições estabelecidas pela tarefa, valendo-se de diversos recursos semióticos e praxiológicos e não apenas do conhecimento de unidades linguístico-discursivas.

Como apontam Machado e Cristovão (2006), esses instrumentos têm o potencial benéfico de conduzir a um ensino equilibrado que promove o desenvolvimento de todas as capacidades de linguagem, e não apenas o domínio das unidades linguístico-discursivas. A nosso ver, esse é o aspecto que torna mais valiosa a prática de construir um modelo didático de gênero e de definir as capacidades de linguagem no marco de um curso de preparação para o Exame Celpe-Bras, pois a perspectiva dos diferentes aspectos e níveis envolvidos na produção do gênero permite realizar um planejamento que prepare os alunos para um domínio dinâmico do gênero, especialmente centrado em promover a aprendizagem das dimensões que eles menos dominam.

Referências

- BAKHTIN, M. El problema de los géneros discursivos. In: BAKHTIN, M. **Estética de la creación verbal**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2008, p. 245-290.
- BRASIL. Secretaria de Educação Superior. **Manual do Candidato do Exame Celpe-Bras**. Brasília, 30 f. 2002. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/manuais/manual-2002>. Acesso em: 10 nov. 2020.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Manual do Examinando do Exame Celpe-Bras**. Brasília, 12 f. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/manuais/manual-do-examinando-versao-eletronica-simplificada-2012-2>. Acesso em: 10 nov. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Manual de orientações para os coordenadores de postos aplicadores do Celpe-Bras**. Brasília, 44 f. 2015. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/manuais/manual-do-aplicador-2015>. Acesso em: 10 nov. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Manual de orientações para os coordenadores de postos aplicadores do Celpe-Bras**. Brasília, 44 f. 2016. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/manuais/manual-do-aplicador-2016>. Acesso em: 10 nov. 2020.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Cartilha do Participante Celpe-Bras**. Brasília, 22 f. 2019. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/manuais/cartilha-do-participante-2019>. Acesso em: 10 nov. 2020.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo socio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRONCKART, J. P. Gêneros de textos, tipos de discursos e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. **Letras**, v. 20, n. 40, p. 163-176, jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12150>. Acesso em: 10 nov. 2020.
- BRONCKART, J. P.; DOLZ, J. La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières? **Raisons éducatives**, n. 2, p. 27-44, 1999.
- CAMILO, E. J.; HERNÁN, G. F.; RODRIGUES, L. H. Curso preparatório para o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros Celpe-Bras. In: SIEPE, 2018, p. 412-416. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/187766328.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.
- CASTRO, P. B. **Produção escrita**: encontros e desencontros entre os livros didáticos de português do Brasil para estrangeiros e o Exame Celpe-Bras. 2006. 131 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/textos-publicados/castro-pedrina-barros>. Acesso em: 10 nov. 2020.
- CESARINO, P. A bem da verdade histórica. Tentativas de reescrever a história exigem que se ilumine passado e presente. **Folha de São Paulo**, São Paulo: 7 abr. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/paula-cesarino-costa-ombudsman/2019/04/a-bem-da-verdade-historica.shtml>. Acesso em: 10 nov. 2020.
- CONRADO, R. S. **Produção textual no ensino de Português Língua Estrangeira**: paralelo entre o livro didático e o exame oficial de proficiência Celpe-Bras. 2013. 109 f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo,

2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/textos-publicados/conrado-rosana-salvini>. Acesso em: 10 nov. 2020.

CRISTOVÃO, V. L. Sequências didáticas para o ensino de línguas. *In*: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. **O livro didático de língua estrangeira**. Múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 305-344.

CRISTOVÃO, V. L.; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. *In*: SZUNDY, P. T. et al. (Orgs.). **Linguística aplicada e sociedade. Ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Campinas: Pontes, 2011, p. 17-39.

CRISTOVÃO, V. L.; BEATO-CANATO, A. P.; FERRARINI, M. A.; PETRECHE, C. R.; ANJOS-SANTOS, L. M. Uma proposta de planejamento de língua inglesa em torno dos gêneros textuais. **Letras**, v. 20, n. 40, p. 191-215, jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12152>. Acesso em: 10 nov. 2020.

DOLZ, J. Learning Argumentative Capacities. A study of the Effects of a Systematic and Intensive Teaching of Argumentative Discourse in 11-12 Year Old Children. **Argumentation**, v.10, p. 227-251, 1996. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00180727>. Acesso em: 10 nov. 2020.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

DOLZ, J.; PASQUIER, A; BRONCKART, J-P. L´aquisition des discours: Emergence d´une competence ou apprentissage de capacités langagières diverses? **Études de Linguistique Appliquée**, n. 92, oct/dec, p. 23-37, 1993. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37333>. Acesso em: 10 nov. 2020.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 35-60.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. R. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. Tradução por Fabrício Roberto Decândio. *In*: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais. Da didática das línguas aos objetos de ensino**. Campinas: Pontes, 2019, p. 21-50.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 125-155.

DUTRA, A. F.; PENNA, S. Celpe-Bras, confecção de material didático. *In*: SILID, 4, 2013, p. 1-15. Disponível em: DUTRA, A. F.; PENNA, S. Celpe-Bras, confecção de material didático. Acesso em: 10 nov. 2020.

HUBACK, A. P. O exame do Celpe-Bras e os materiais didáticos de português como língua estrangeira. **Revista (Com)Textos Linguísticos**, v. 6, n. 7, p. 31-46, 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/textos-publicados/huback-ana-paula>. Acesso em: 10 nov. 2020.

KOCH, I. G. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, I. G. **Argumentação e linguagem**. São Paulo, Cortez, 2011.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. *In*: MEURER, J. L.;

BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 235-259.

MACHADO, A. R. A.; CRISTOVÃO, V. L. Construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, n. 3, p. 547-573, 2006. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/349. Acesso em: 10 nov. 2020.

MAGALHÃES, T.; CRISTOVÃO, V. L. **Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma leitura**. Campinas: Pontes, 2018.

MOHR, D. **Português para hispanofalantes no Celin: uma alternativa para o ensino de gêneros escritos**. 2007. 102 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/25763/denise_final.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 nov. 2020.

NAGASAWA, E. Y. Leitura e produção de texto para preparação ao exame Celpe-Bras: relato de experiência docente no ensino de português como língua adicional. **Revista Escrita**, n. 21, p. 1-10, 2016. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/textos-publicados/nagasawa-2016>. Acesso em: 10 nov. 2020.

NAGASAWA, E. Y. **Português como língua adicional para fins específicos: preparação ao exame Celpe-Bras**. 2018. 178 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/189525?locale-attribute=es>. Acesso em: 10 nov. 2020.

NAGASAWA, E. Y. ; SCHOFFEN, J. R. Material didático com base na perspectiva dialógica da linguagem: uma proposta para preparação ao exame Celpe-Bras. **Linguística, Estudo e Pesquisa**, v. 21, n. 2, p. 151-166, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/lep/article/view/52314>. Acesso em: 10 nov. 2020.

PIETRO, J-F.; SCHNEUWLY, B. O modelo didático: um conceito da engenharia didática. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais**. Da didática das línguas aos objetos de ensino. Campinas: Pontes, 2019, p. 51-81.

RODRIGUES, R. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo**. 2001. 246 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20277>. Acesso em: 10 nov. 2020.

RODRIGUES, R. Os Gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: BONINI, A.; MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 152-183.

SALES, H. M. P. **A produção escrita em turmas heterogêneas de português língua estrangeira: das tarefas ao exame Celpe-Bras**. 2014. 205 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/textos-publicados/sales-hellen-margareth-pompeu-de.-2014>. Acesso em: 10 nov. 2020.

SCHLATTER, M.; SCARAMUCCI, M. V. R., PRATI, S., ACUÑA, L. Celpe-Bras e Celu: impactos da construção de parâmetros comuns de avaliação de proficiência em português e em espanhol. In: FONTANA, M. Z. (org.) **O português do Brasil como língua transnacional**. Campinas: RG Editora, 2009, p. 195-122.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 19-34.

SCHOFFEN, J. R. **Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras**. 2009. 192 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/16900>. Acesso em: 10 nov. 2020.

SCHOFFEN, J. R. et al. **Estudo descritivo das tarefas da parte escrita do exame Celpe-Bras**. Edições de 1998 a 2017. Porto Alegre: Editora do Instituto de Letras – UFRGS, 2018.

SCHOFFEN, J. R.; SEGAT, G. L. O gênero carta/e-mail no exame Celpe-Bras: reflexões para a preparação de examinandos e para o ensino de português como língua adicional. **ReVEL**, v. 18, n. 35, p. 398-427, 2020. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/2f97008cb139aa001ba8d-15a22c0d941.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

SILVA, L. C. V.; CUNHA, M. C. Análise das produções textuais no exame Celpe-Bras: subsídios para uma avaliação formativa da escrita. **Revista do GELNE**, v. 19, n. 2, p. 114-129, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/download/12068/8654/>. Acesso em: 10 nov. 2020.

SOARES, D. R. Elaborando um curso preparatório para o Celpe-Bras no campus virtual da UFLA. In: CIET-ENPED, 2018, p. 1-11. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/textos-publicados/elaborando-um-curso-preparatorio-para-o-celpe-bras-no-campus-virtual-da-uf-la>. Acesso em: 10 nov. 2020.

SOUZA, E.; STUTZ, L. O (re)conhecimento da sócio-história nas capacidades de significação: conceitos necessários para operacionalização de linguagem e didatização de gêneros. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 58, n. 3, p. 1113-1133, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8655603>. Acesso em: 10 nov. 2020.

STUENKEL, O. Grupos que sustentam Maduro serão principal desafio a qualquer futuro governo na Venezuela. **El País Brasil**, São Paulo, 11 mar. 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/03/11/opinion/1552342672_852167.html. Acesso em: 10 de nov. de 2020.

YAN, Q. **De práticas sociais a gêneros do discurso**: uma proposta para o ensino de português para falantes de outras línguas. 2008. 130 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/15002>. Acesso em: 10 nov. 2020.

Sobre os autores

Damián Díaz - Mestre em Linguística Aplicada. Professor Assistente da Facultad de Información y Comunicación (FIC), Universidad de la República (UdelaR), Campus Montevideo, Montevideu, Uruguai.

Gladys Quevedo-Camargo - Doutora em Estudos da Linguagem. Professora Ajunta do Instituto de Letras (IL), Universidade de Brasília (UnB), Campus Darcy Ribeiro, Brasília, DF, Brasil.