SIMPÓSIO 44

TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS NA AVALIAÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS

COORDENAÇÃO:

Professora Edleise Mendes
Universidade Federal da Bahia
edleise.mendes@terra.com.br

Professora Viviane Bagio Furtoso
Universidade Estadual de Londrina
viviane@uel.br

CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO ORAL: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE PFOL EM CONTEXTOS *ONLINE*

Douglas Altamiro CONSOLO[1]
Viviane Bagio FURTOSO[2]

RESUMO: Neste artigo apresentamos uma proposta de reformulação de um instrumento de avaliação de desempenho oral em PFOL que, ao otimizar a autoavaliação e a avaliação por pares, pode ampliar o escopo da avaliação e, consequentemente, do ensino e da aprendizagem. A proposta do instrumento teve como base os critérios priorizados em escalas de avaliação presencial de desempenho oral em línguas estrangeiras e foi ampliada à luz das características do português falado em contexto *online* de aprendizagem de PFOL. Estar preparado para avaliar e ser avaliado, entendendo esta prática como parte do processo de ensino e de aprendizagem, significa potencializar a autonomia e a responsabilidade no e pelo processo de aprendizagem, seja ele no contexto presencial ou em contextos *online*, viabilizados pelas tecnologias da informação e da comunicação. Considerando-se o escopo ainda limitado de trabalhos na área de avaliação *online*, este trabalho oferece contribuições para a avaliação de línguas estrangeiras em contextos *online* e de comunicação síncrona, diferentemente do que a área apresenta, até agora, com propostas de programas que prevêem a interação com a máquina, desconsiderando a intervenção do outro no processo de co-construção de sentidos na e a partir da língua-alvo.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Avaliação; Contexto *Online*; PFOL; Desempenho Oral.

Introdução

Para contemplar as características de uma aprendizagem colaborativa em contexto *online*, precisamos repensar o ensino e a avaliação como práticas coerentes com este paradigma. Quanto à avaliação, estar preparado para avaliar e ser avaliado, entendendo esta prática como parte do processo de ensino e de aprendizagem, significa potencializar a autonomia e a responsabilidade no e pelo processo de aprendizagem, seja ele no contexto presencial ou em contextos *online*, viabilizados pelas tecnologias da informação e da comunicação.

1 UNESP, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Departamento de Letras Modernas, Rua Cristóvão Colombo, 2265, Jardim Nazareth, CEP: 15054-000, São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil, dconsolo@ibilce.unesp.br.
2 UEL, Centro de Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, Rodovia Celso Garcia Cid, PR 445, Km 380, Campus Universitário, Cx. Postal 6001, CEP: 86051-980, Londrina, Paraná, Brasil, viviane@uel.br.

SIMPÓSIO 44

Definimos contexto *online* como aquele que se caracteriza pelo uso do computador ou de dispositivos portáteis como suportes tecnológicos para o acesso a recursos e serviços disponíveis na *internet*, sejam eles para comunicação síncrona ou assíncrona. Ressaltamos que, com base na literatura sobre Educação a Distância (EaD), utilizamos o termo contexto *online* como sinônimo de contexto virtual e diferente de ambiente *online* ou ambiente virtual, uma vez que o uso destas últimas expressões tem sido associado a *softwares* que auxiliam na montagem de cursos com acesso a recursos da *internet*, também designados por sistemas de gestão de aprendizagens (*Learning Management Systems*).

Entendendo que um dos caminhos para aprender a avaliar o próprio processo de aprendizagem e o do outro seja a partir da explicitação de instrumentos e critérios, temos como objetivo apresentar uma proposta de reformulação de instrumento de avaliação de desempenho oral em Português para Falantes de Outras Línguas (doravante PFOL) que, ao otimizar a autoavaliação e a avaliação por pares, pode ampliar o escopo da avaliação e, consequentemente, do ensino e da aprendizagem de línguas, dentre as quais o português como língua estrangeira ou adicional. A proposta do instrumento teve como base os critérios de avaliação da interação face a face do Exame Celpe-Bras e foi ampliada à luz das características do português falado em contexto *online* de aprendizagem de PFOL (FURTOSO, 2011).

Assim, neste texto, discutimos o uso de escalas de avaliação de proficiência linguística, a partir da escala de avaliação da interação face a face do Exame Celpe-Bras, e as características do português falado em contexto *online*, antes de apresentarmos a proposta de uma ficha de avaliação de desempenho oral em contexto *online* de aprendizagem de PFOL.

Para finalizar, sintetizamos as ideias aqui discutidas e as contribuições do trabalho para os contextos de avaliação de proficiência e de aprendizagem de PFOL.

1. Escalas de Avaliação de Proficiência Linguística

Por volta dos anos 80, dois movimentos contribuíram para o aumento do uso de escalas de proficiência linguística no contexto da avaliação: movimento geral em direção a uma transparência nos sistemas educacionais e maior integração internacional, especialmente na Europa (NORTH; SCHNEIDER, 1998).

Segundo Schlatter et al. (2005), escalas de avaliação são "esquemas de pontuação que incluem descrições dos diferentes níveis de língua em um continuum, normalmente da falta de conhecimento até o nível mais alto de conhecimento" (p. 22). Nesse sentido, as escalas de avaliação são definidas em torno de critérios e esses, por sua vez, são descritos de modo a subsidiarem a classificação do nível de proficiência linguística. Para discutir e exemplificar um pouco mais essas questões, selecionamos a escala de avaliação da Parte Oral do Exame Celpe-Bras.

1.1 Exame Celpe-Bras

O Celpe-Bras avalia as habilidades linguísticas de forma integrada e o desempenho dos examinandos em uma perspectiva holística da linguagem.

> Com base em uma visão de linguagem como uma ação conjunta de participantes com um propósito social, e considerando língua e cultura como indissociáveis, o conceito de proficiência que fundamenta o exame consiste no uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo. (BRASIL, 2006, p. 4).

Na interação face a face que compõe a Parte Oral do Exame Celpe-Bras, o entrevistador, que interage diretamente com o examinando, confere um nível de certificação levando em conta toda a interação, com base em uma escala holística, enquanto o observador analisa o desempenho do examinando de forma analítica. É importante observar que os descritores da escala analítica servem de base para os da escala holística. Segundo Schlatter et. al (2005), "por terem características diferentes e servirem a propósitos também diferentes, as avaliações analítica e holística acabam se tornando complementares" (p. 24).

1.1.1 Critérios e descritores de avaliação de desempenho oral em PFOL

A escolha da escala analítica do Exame Celpe-Bras como base para discutir critérios e descritores de desempenho oral neste trabalho justifica-se: 1. por corroborarmos que este tipo de "scoring" fornece *feedback* útil aos alunos e informação diagnóstica aos professores sobre áreas específicas de desempenho (GENESEE; UPSHUR, 1996)[3], detalhando os conceitos, por meio de seus descritores, que, muitas vezes, são apresentados e entendidos de forma diferente por estudiosos e usuários da língua-alvo, como é o caso da fluência[4], por exemplo; 2. pelo reconhecimento nacional e internacional do Exame, uma vez que este estudo se insere na área de PFOL.

Os critérios avaliados na interação face a face do Exame Celpe-Bras são: compreensão oral, competência interacional, fluência, adequação lexical, adequação gramatical e pronúncia.

A compreensão oral é avaliada em relação ao grau de dificuldade do examinando em entender a fala, em ritmo normal, do interlocutor. Os descritores são apresentados seguindo uma gradação na qual o nível mais avançado é atribuído ao examinando que compreende o fluxo natural de fala, bem como tem raras necessidades de repetição e ou reestruturação por parte do interlocutor. Já o outro extremo, o nível atribuído a um examinando considerado menos proficiente, caracteriza-se por dificuldades de compreensão do fluxo natural da fala do interlocutor, as quais prejudicam o desenvolvimento da interação. Sendo assim, os problemas de compreensão da fala do interlocutor podem também ter implicações na competência interacional do examinando, que se limita a respostas breves e faz pouco uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonético-fonológicos. Por outro lado, em um nível mais avançado da escala, o examinando apresenta autonomia e desenvoltura, atingindo com mais proficiência os objetivos da comunicação.

As adequações de léxico e de gramática à língua-alvo são avaliadas em termos de sua variedade e complexidade. Embora a definição do que seja um léxico amplo e variado ou uma gramática simples ou complexa não deixe de ser relativa, pressupõe-se que os avaliadores sejam profissionais preparados e especializados para ensinar e avaliar PFOL e que devem compartilhar de conceitos e construtos teóricos subjacentes ao exame.

No que diz respeito ao léxico, há uma gradação que vai desde o uso de vocabulário amplo e adequado para discussão de tópicos do cotidiano e assuntos variados nos níveis mais avançados, até a limitação do vocabulário usado, nos níveis mais básicos. Além disso, a escala ainda contempla interferências de outras línguas. Em relação à gramática, a gradação perpassa o uso de variedade ampla de estruturas, reconhecendo a quantidade das inadequações como pontos de corte entre os diferentes níveis de proficiência. Essas inadequações são diferenciadas por meio do uso de quantificadores, como por exemplo, muitas, algumas, poucas, eventuais, o que também nos chama a atenção para a relatividade desses conceitos na prática do avaliador. Não aprofundaremos neste texto esta questão, devido ao escopo deste trabalho, mas fica aqui o reconhecimento da necessidade de estudos que a explorem.

Quanto aos outros dois critérios listados, a fluência e a pronúncia, observamos que a fluência é descrita pela frequência de pausas e hesitações no fluxo da fala do examinando e o quanto isso compromete o fluxo da conversa. A avaliação da pronúncia contempla tanto aspectos fonéticos como fonológicos, admitindo-se uma fala com sotaque mesmo nos

3 Analytic scoring provides useful feedback to students and diagnostic information to teachers about specific areas of performance that are satisfactory or unsatisfactory. (GENESEE; UPSHUR, 1996, p. 206)

4 "Trabalhar com a noção de fluência, todavia, oferece, em princípio, algumas dificuldades. A primeira está relacionada à própria definição do termo fluência." [...] "Guillot assinala que, de modo geral, a noção de fluência tem recebido, comparada a outras, pouca atenção. Enquanto, na Lingüística Aplicada, referências a essa noção são freqüentes, as tentativas de circunscrevê-la e identificar o que ela inclui são poucas na literatura." (TEIXEIRA DA SILVA, 2000, p. 55-57)

SIMPÓSIO 44

níveis mais avançados.

Apresentamos, assim, as especificidades do contexto presencial de avaliação de desempenho oral em PFOL e justificamos nosso ponto de partida para investigar critérios e descritores de avaliação de desempenho oral em contexto *online*.

Para Lamy e Hampel (2007), o que diferencia um método de avaliação adaptado ao contexto presencial de um método apropriado para o contexto de comunicação mediada pelo computador, dentre outros aspectos, é que o peso de cada critério pode variar, ou seja, podemos ter critérios semelhantes para contextos diferentes de avaliação, desde que estes sejam ressignificados, levando-se em conta a especificidade de cada situação de aprendizagem[5].

As bases teóricas e os dados analisados por Consolo (2010) ratificam que a AAC (Avaliação Auxiliada por Computador) "precisa apoiar-se em princípios específicos, e que as técnicas utilizadas, ainda que partam de procedimentos conhecidos para avaliação em meios presenciais, podem ser aprimoradas" (p. 295).

Conhecer as especificidades e relativizar os critérios são tarefas para profissionais preparados e comprometidos com o processo de ensino-avaliação-aprendizagem-avaliação.

2. O português falado no contexto online e a avaliação de desempenho oral em PFOL

Com base no estudo de Furtoso (2011), devemos levar em conta que, no contexto *online*, pedir ou não para o outro repetir o que disse pode não ser o ponto de corte entre os níveis de proficiência oral em LE. A repetição do conteúdo pode ser apenas uma demanda de um contexto de comunicação onde a compreensão pode ser influenciada por questões de ordem técnica, tais como distorções no áudio ou no vídeo durante a comunicação síncrona e, por isso, precisa ser analisada com cautela e conhecimento para se definir o quanto esta repetição é reveladora do nível de proficiência da compreensão oral do examinando. Assim, a necessidade de repetição, acrescida da exigência pelo examinando de que seja em um ritmo mais lento com muita frequência, pode ser um ponto de corte entre um nível de proficiência e outro, revelando, inclusive, falta de conhecimento linguístico de outras naturezas, como léxico e gramática, para uma avaliação holística.

Como o texto falado no contexto *online* é marcado por intervenções para sinalizar presença, atenção e/ou apoio à fala do interlocutor, além daqueles voltados para o planejamento verbal e para a tomada de turno, precisamos levá-los em conta como características de diferentes níveis de proficiência em LE. Isso foi observado pela frequência de marcadores conversacionais[6] como *ahã, uhn, sei*, dentre outros, no contexto *online* (FURTOSO, 2011), além de verificar marcadores com potencial de utilização em contextos nos quais a comunicação seja realizada de forma síncrona, mas a distância. Como exemplos de marcadores típicos do contexto *online,* destacamos *oi* e *alô*, marcadores lexicais usados para testar a participação do interlocutor, como já o fazemos durante a comunicação por telefone. Além disso, *está me ouvindo?* e variações, como *tá me ouvindo*, *me escuta*, *tá me vendo*, são marcadores observados no texto co-construído durante a conversação por meio de videoconferência. Além da necessidade de apoiar a fala do outro, esses marcadores contribuem para a manutenção da interação, já que, o silêncio, no contexto *online*, pode representar ainda problemas tecnológicos, como uma possível falha na conexão da *internet*.

Um outro aspecto que merece atenção são as pausas e as hesitações, que em um contexto de falas mais curtas pela inserção mais frequente de marcadores conversacionais, podem caracterizar a proficiência e otimizar a comunicação.

5 "To clarify our position regarding criteria, we believe criteria to be independent in principle of the delivery mode in which they operate. Instead, what differentiates an assessment scheme adapted to face-to-face delivery from one suited to CMC delivery is a twofold consideration: first, the relative weight accorded to criteria may vary (e.g. demonstration of success at deploying socio-affective skills needs to be given more weight when collaboration takes place at a distance); second, the assignment or task through which a candidate can demonstrate that s/he has met the prescribed learning outcome will vary, along with the delivery situation. An example of possible variation is that a criterion specifying 'contribution to task realisation' may be met in different ways: a pupil may satisfy the criterion in a classroom by assembling a three-dimensional physical object, or may satisfy it online by creating an electronic model of the real object." (LAMY; HAMPEL, 2007, p. 94).

6 Marcuschi (2006).

Com isso o conceito de fluxo natual da fala precisa ser entendido de acordo com o contexto de produção e recepção do texto falado, uma vez que o uso adequado de marcadores voltados para o interlocutor pode favorecer a interação, revelando, assim, características da competência interacional no contexto *online* e proporcionando, consequentemente, uma conversa menos truncada.

Esses e outros aspectos do português falado no contexto *online* subsidiaram a proposta que apresentamos a seguir.

3. Ficha de avaliação de desempenho oral em contexto online de aprendizagem de PFOL

Com base nos resultados do estudo de Furtoso (2011), reconhecemos a complementaridade que os processos de autoavaliação e avaliação por pares apresentam na aprendizagem colaborativa no contexto *online*, fundamentalmente apoiados pelo *feedback* formativo do outro.

Justificamos nossa opção em partir de um referencial teórico sobre avaliação de proficiência para discutirmos avaliação na aprendizagem por entendermos que o que se espera ao final de um processo de aprendizagem de LE é que os aprendizaes tenham um nível de proficiência mais alto na língua aprendida, ou seja, melhore seu desempenho linguístico-cultural. Como nosso contexto de investigação prioriza a oralidade, voltamos nosso olhar para os critérios de avaliação de desempenho oral.

Partimos de um instrumento cujos critérios concentravam-se em: compreensão oral, vocabulário, gramática, pronúncia e fluência, conforme apresentado no Anexo 1. Segundo Furtoso (2011), a falta de preparação para a avaliação pode levar os alunos a não reconhecerem o valor de instrumentos cujos critérios sejam abstratos de mais para eles. Conceitos como fluência, competência interacional, dentre outros, precisam ser explicitados para que tenham efeito positivo na aprendizagem e no desempenho em LE.
Assim, os principais aspectos enfocados na proposta da nova ficha de avaliação (Anexo 2) foram o formato, passando para uma escala com asserções do tipo *sou capaz de,* e a apresentação dos critérios, sendo que os descritores propostos na nova versão do instrumento têm como objetivo descrever detalhadamente os conceitos, de modo que os mesmos se tornem mais claros e plausíveis no processo avaliativo.

A proposta contemplou ainda as especificidades da construção do texto falado e da avaliação no contexto *online* de aprendizagem de PFOL, levando em conta a necessidade de reconceitualização do conceito de fluxo natural da fala, a presença constante de marcadores conversacionais voltados para o interlocutor, o preenchimento de lacunas de conhecimento linguístico-cultural pelo parceiro mais proficiente, a qualidade do *feedback*, bem como a percepção de aspectos da língua-alvo na produção do parceiro mais proficiente (FURTOSO, 2011).

A compreensão oral é descrita na nova ficha de avaliação como "fui capaz de entender o que meu parceiro falava sem pedir que ele repetisse em ritmo mais lento com muita frequência". Conforme dicussão sobre o conceito de fluxo natural da fala, apresentada na seção 2, eliminamos do descritor a ênfase na compreensão do fluxo natural da fala e entendemos que a solicitação de repetição pelo ouvinte, sem ênfase em um ritmo mais lento, pode ser mais frequente no contexto *online*, principalmente pela recorrência de falhas ou interferências de ordem técnica.

Em relação ao léxico, mantivemos a perspectiva de se pensar na discussão de tópicos do cotidiano e também sobre assuntos variados, com a subdivisão em dois descritores: 1. "fui capaz de manter discussão acerca de tópicos do cotidiano" e 2. "fui capaz de expressar ideias e opiniões acerca de assuntos específicos, que se distanciam da conversa típica do dia a dia". Essa diferenciação no contexto *online* de aprendizagem de PFOL ganha uma abrangência ainda maior, visto que, pela proximidade e frequência de uso da *internet* para bate-papos informais nos dias de hoje, o espaço das interações podem ser reduzidos a conversas sobre assuntos muito pessoais em contexto de aprendizagem,

SIMPÓSIO 44

impedindo assim que o léxico na língua estrangeira estudada se expanda.

Por avaliarmos o desempenho oral em contexto *online* de aprendizagem com foco no desempenho a partir do processo de aprendizagem, e não no produto final como nos exames de proficiência, sugerimos que o descritor da ficha de acompanhamento referente à gramática se concentre na capacidade do parceiro de usar estruturas gramaticais adequadas para realmente expressar suas ideias, sem definir ponto de corte entre diferentes níveis de proficiência: "fui capaz de usar estruturas gramaticais da língua-alvo que me permitissem a expressão de minhas ideias".

No que diz respeito à pronúncia, propomos que o descritor se concentre na capacidade do parceiro de ter uma pronúncia em língua-alvo satisfatória para que a comunicação aconteça: "fui capaz de pronunciar as palavras de modo que o meu parceiro entendesse sem esforço".

Para a fluência, o foco na frequência de pausas e hesitações no fluxo da fala e o quanto isso compromete a comunicação foi mantido, subdividido, assim, em dois descritores: "fui capaz de falar claramente (fácil de entender)" e "fui capaz de manter a conversa em determinado ritmo e sem interromper bruscamente minha produção oral". Para contemplar as especificidades do uso de marcadores conversacionais voltados para o ouvinte na comunicação síncrona no contexto *online*, propomos um terceiro descritor: "fui capaz de usar marcadores próprios da língua-alvo para sinalizar presença ou atenção à fala de meu parceiro, tomar o turno, etc. (Em português: *ahn ahn*, *uhn uhn*, *sei*, *ah, éh, então*, dentre outros)". Um critério presente na escala da interação face a face do Exame Celpe-Bras que não foi contemplado na primeira versão do instrumento é a competência interacional. Dentre os aspectos que podem caracterizar a competência interacional no contexto *online* destacamos o uso de marcadores conversacionais voltados para o interlocutor, conforme descrito anteriormente na fluência. Dois outros descritores ainda são sugeridos para a nova versão da ficha no que diz respeito à competência interacional: "fui capaz de explicar ao meu parceiro (na língua-alvo) o que queria dizer quando não sabia palavras ou expressões para exprimir minhas ideias" e "fui capaz de usar expressões, frases feitas na língua-alvo para ganhar tempo e manter a conversa enquanto formulava o que queria dizer". Acreditamos que voltar o olhar para esses descritores pode ter efeito positivo na aprendizagem de PFOL, pois chama a atenção do parceiro para que ele perceba como o falante mais proficiente na língua-alvo faz isso e, ainda, o faz perceber que isso é uma característica da língua falada, recorrente principalmente na fala dos usuários mais proficientes de uma língua-alvo. Além disso, o contexto de ensino-apendizagem permite que esta observação também seja feita em relação a outros aspectos linguísticos, como vocabulário, gramática e pronúncia, isto é, observar a prática do outro também pode contribuir para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Esclarecemos que não é para ter o falante nativo como modelo, mas para ter uma maior autonomia sobre a própria aprendizagem.

Além dos descritores apresentados anteriormente, consideramos relevante contemplar aspectos relativos à percepção de especificidades da língua-alvo através da produção do parceiro mais proficiente, ao reconhecimento e promoção da diversidade cultural, bem como à qualidade do *feedback*, a partir dos resultados do estudo de Furtoso (2011). Os descritores são, respectivamente: "fui capaz de perceber, na fala do meu parceiro, estruturas gramaticais, vocabulário e/ou pronúncia até então desconhecidos"; "fui capaz de preencher lacunas de conhecimento cultural sem reforçar estereótipos, para que os sentidos na interação fossem co-construídos" e "fui capaz de esclarecer as dúvidas de meu parceiro satisfatoriamente". Esses descritores complementam a proposta de um instrumento de avaliação que também tem como objetivo otimizar a aprendizagem de PFOL.

Vale ressaltar que as asserções aqui propostas otimizam o processo de autoavaliação, oferecendo ao aprendiz de PFOL a oportunidade de analisar seu próprio desempenho e com isso estabelecer metas e estratégias de aprendizagem. No entanto, reconhecendo a necessidade de reformulação de redação, os descritores propostos também podem servir à avaliação por pares do desempenho oral em PFOL, seja pelo próprio parceiro de conversa, seja pela instituição de ensino a qual o aprendiz de PFOL esteja vinculado, conforme apresentado no Anexo 3.

Quanto à preparação para a utilização de uma ficha que contemple os descritores aqui propostos sugerimos que os envolvidos participem de oficinas de formação para discutirem a nova ficha de avaliação, e até propor outras alterações, caso achem necessário, antes de utilizá-la. Depois de um primeiro momento, ainda podem se propor avaliações periódicas de sua implementação para possíveis ajustes. Este caminho ratifica nosso entendimento de que os alunos precisam aprender a se autoavaliarem e a avaliarem o outro a partir da explicitação de instrumentos e critérios.

Considerações Finais

Ao reconhecer que a área de avaliação de proficiência linguística pode oferecer subsídios teórico-práticos para a otimização da avaliação como parte do processo de ensino e de aprendizagem, este trabalho apresentou uma proposta de instrumento de acompanhamento da aprendizagem de PFOL no contexto *online*, mais especificamente no que diz respeito ao desempenho oral.

A proposta apresentada teve como objetivo contribuir para a otimização da autoavaliação e da avaliação por pares de desempenho oral em PFOL, sendo entendida como um instrumento de avaliação e, ao mesmo tempo, como estratégia de aprendizagem. O alinhamento ou o confronto das percepções dos alunos sobre o o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira entram em cena ao se discutir o que e como avaliar, desencadeando maior autonomia e repsonsablidade pela própria aprendizagem.
Levando em conta a incipiência da área de avaliação *online*, este trabalho oferece contribuições para a avaliação *online* de línguas estrangeiras em contextos de comunicação síncrona, diferentemente do que a área apresenta, até agora, com propostas de programas que prevêem a interação com a máquina, desconsiderando a intervenção do outro no processo de co-construção de sentidos na e a partir da língua-alvo.

Referências Biliográficas

BRASIL. 2006. *Manual do aplicador do Exame Celpe-Bras / Secretaria de Educação Superior*. Brasília: MEC.

CONSOLO, Douglas Altamiro. 2010. Princípios e procedimentos para avaliação em meios eletrônicos: implicações para a aprendizagem de línguas em teletandem. In: BENEDETTI, Ana Mariza; CONSOLO, Douglas Altamiro; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. *Pesquuisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil*: *línguas estrangeiras para todos*. Campinas, SP: Pontes Editores. p. 283-296.

FURTOSO, Viviane Aparecida Bagio. 2011. *Desempenho oral em português para falantes de outras línguas:* da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto *online*. 2011. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

GENESEE, F.; UPSHUR, J.A. 1996. *Classroom-based evaluation in second language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
LAMY, Marie-Noëlle; HAMPEL, Regine. 2007. *Online communication in language learning and teaching*. Great Britain: Macmillan. p. 88-101.

MARCUSCHI, Luís Antonio. 2006. *Análise da conversação*. 5. ed. São Paulo: Ática.

NORTH, Brian.; SCHNEIDER, Günther. 1998. Scaling descriptors for language proficiency scales. *Language Testing*, 15, p. 217-262.

SCHLATTER, Margarete et al. 2005. Avaliação de desempenho e os conceitos de validade, confiabilidade e efeito

retroativo. In: FLORES, V. N. et al. (Orgs) *A redação no contexto do vestibular 2005:* a avaliação em perspectiva. Porto alegre: UFRGS. p. 11 – 35.

TEIXEIRA DA SILVA, Vera Lúcia. 2000. *Fluência oral*: imaginário, construto e realidade num curso de Letras/LE. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ANEXO 1
1ª Versão da Ficha de acompanhamento

FICHA DE ACOMPANHAMENTO DE TELETANDEM

Data: __/__/__ Hora: às ____
das___
às__

	Seu processo de teletandem *assinale com um X na coluna apropriada*			
Seu nome:		**SIM**	**NÃO**	**MAIS OU MENOS**
	Satisfeito com a sessão			
Curso:	**Satisfeito com o(a) parceiro(a)**			
	Aprendi o que queria			
Ano:	**Satisfeito com sua compreensão oral**			
	Satisfeito com vocabulário			
E-mail:	**Satisfeito com pronúncia**			
	Satisfeito com gramática			
	Satisfeito com fluência			
Mais comentários?	**Preciso melhorar...**			
	Sua avaliação do processo de teletandem de seu parceiro *assinale com um X na coluna apropriada*			
Nome do seu parceiro:		**SIM**	**NÃO**	**MAIS OU MENOS**
	Ele(a) parece satisfeito(a) com a sessão			
Universidade:	**Ele(a) parece satisfeito(a) comigo**			
		INSATISFA-TÓRIO	**SATISFA-TÓRIO**	**MUITO BOM**
Curso:	**Compreensão oral da língua portuguesa**			
	Vocabulário			
Ano:	**Gramática**			
	Pronúncia			
E-mail:	**Fluência**			
Mais comentários?	**Ele(a) precisa melhorar...**			

ANEXO 2
Ficha de autoavaliação de desempenho oral em contexto *online* de aprendizagem de PFOL

	Na sessão de hoje FUI CAPAZ DE ... *assinale com um X na coluna apropriada*			
		SIM	NÃO	MAIS OU MENOS
VOCÊ	1... entender o que meu parceiro falava sem pedir que ele repetisse em ritmo mais lento com muita freqüência			
	2... manter discussão acerca de tópicos do cotidiano			
	3... expressar ideias e opiniões acerca de assuntos específicos, que se distanciam da conversa típica do dia a dia Houve algum assunto mais complexo? Qual?			
	4... usar estruturas gramaticais da língua- alvo que permitissem a expressão de minhas ideias			
	5... pronunciar as palavras de modo que o meu parceiro entendesse sem esforço Tive dificuldade(s)? Qual(is)?.....			
	6... falar claramente (fácil de entender)			
	7... manter a conversa em determinado ritmo e sem interromper bruscamente minha produção oral" Se não ou mais ou menos, por quê?			
	8... usar marcadores próprios da língua-alvo para sinalizar presença ou atenção à fala de meu parceiro (Como em português: ahn ahn, uhn uhn, sei)			
	9... explicar ao meu parceiro (na língua-alvo) o que queria dizer quando não sabia palavras ou expressões para exprimir minhas ideias Qual(is) foi(ram) a(s) palavra(s) ou expressão(ões)?			
	10 ... usar expressões, frases feitas na língua-alvo (p. ex.: "É difícil responder a essa questão") para ganhar tempo e manter a conversa enquanto formulava o que queria dizer			
	11 ... perceber, na fala do meu parceiro, estruturas gramaticais, vocabulário e/ou pronúncia até então desconhecidos Qua is?.....			
	12… preencher lacunas de conhecimento cultural, sem reforçar estereótipos, para que os sentidos na interação fossem co-construídos			
	13... esclarecer as dúvidas de meu parceiro satisfatoriamente			

ANEXO 3
Ficha de avaliação por pares de desempenho oral em contexto *online* de aprendizagem de PFOL

	Na sessão de hoje MEU PARCEIRO FOI CAPAZ DE ...			
		SIM	NÃO	MAIS OU MENOS
SEU PARCEIRO	1... entender o que eu falava sem pedir que repetisse em ritmo mais lento com muita freqüência			
	2... manter discussão acerca de tópicos do cotidiano			
	3... expressar ideias e opiniões acerca de assuntos específicos, que se distanciam da conversa típica do dia a dia Você percebeu alguma dificuldade por parte de seu parceiro? Qual?			
	4... usar estruturas gramaticais da língua portuguesa que permitissem a expressão de suas ideias			
	5... pronunciar as palavras de modo que eu entendesse sem esforço Teve dificuldade(s)? Qual(is)?			
	6... falar claramente (fácil de entender)			
	7... manter a conversa em determinado ritmo e sem interromper bruscamente sua produção oral em língua portuguesa Se não ou mais ou menos, por quê?			
	8... usar marcadores próprios da língua portuguesa para sinalizar presença ou atenção à minha fala (ahn ahn, uhn uhn, sei, ah)			
	9 ... me explicar (em português) o que queria dizer quando não sabia palavras ou expressões para expressar suas ideias Qual(is) foi(ram) a(s) palavra(s) ou expressão(ões)?			
	10... usar expressões, frases feitas na língua portuguesa (p. ex.: "É difícil responder a essa questão") para ganhar tempo e manter a conversa enquanto formulava o que queria dizer			
	11... perceber, na minha fala, estruturas gramaticais, vocabulário e/ou pronúncia até então desconhecidos Qual (is)?			
	12... preencher lacunas de conhecimento cultural, sem reforçar estereótipos, para que os sentidos na interação fossem co-construídos			
	13... esclarecer minhas dúvidas satisfatoriamente			

SIMPÓSIO 44

AVALIAÇÃO DA ORALIDADE E DA LEITURA EM PLE NA PROPOSTA DE INTERAÇÃO FACE A FACE DO EXAME CELPE-BRAS

Laura Márcia Luiza FERREIRA[7]

RESUMO: Neste trabalho serão apresentados resultados parciais de uma pesquisa de mestrado em andamento cujo objetivo é avaliar a proposta de *interação face a face* para certificar a proficiência oral dos candidatos ao exame Celpe-Bras, Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, expedido pelo Governo Brasileiro, sob a luz das teorias sobre leitura em língua estrangeira na perspectiva sociointeracionista da linguagem. No entanto, embora esta comunicação se trate da etapa de avaliação da oralidade do exame, procurou-se investigar as habilidades de leitura que estão sendo propostas nos documentos oficiais de aplicação do exame no que se refere à *interação face a face*, no Módulo II do exame, mais recentemente, denominado de Parte Oral. Para tanto, analisou-se as habilidades de leitura que subjazem o encaminhamento das perguntas aos candidatos, propostas no roteiro de *interação face a face* elaborado pela comissão técnica do exame referente à aplicação do primeiro semestre dos anos de 2004, 2007 e 2010 do exame Celpe-Bras. Primeiramente, foram descritos os gêneros textuais que compõem os materiais de leitura ou elementos provocadores utilizados durante a avaliação oral destes três anos. Em seguida, reunidos por ano, investigou-se, quanto às habilidades de leitura, os elementos provocadores cujos gêneros eram e os mais recorrentes no corpus. Ao final, foi feita uma comparação dessas habilidades por gênero de aplicação a fim de verificar uma possível padronização no que tange o encaminhamento das perguntas a partir da leitura desses textos específico. A partir dessa análise, pode-se concluir que poucos foram os gêneros que se repetiram na aplicação desses três anos analisados e que, embora a *interação face a face* tenha como objetivo certificar a proficiência oral dos candidatos ao Celpe-Bras, as habilidades de leitura estão envolvidas nessa etapa de avaliação e por meio da investigação dessas habilidades, pudemos perceber que essa etapa do exame considera atividades de leitura que envolve a compreensão de gêneros, sobretudo os que circulam na mídia impressa brasileira.

PALAVRAS-CHAVES: Celpe-Bras; interação oral; gêneros textuais; leitura em língua estrangeira.

Introdução

A área de Português como Língua Estrangeira, doravante PLE, está em processo de expansão gradual nas Universidades Brasileiras. Zoppi-Fontana e Diniz (2008) afirmam que o ensino de Português para Estrangeiros, bem como a criação do exame para concessão do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) e da Sociedade Internacional de Português para Estrangeiros (SIPLE) configuram um processo de transnacionalização do Português do Brasil que foi impulsionado na década de 90, principalmente, pelo Tratado do Mercosul. Na esteira das ideias desses autores, Machado (2009) afirma que o exame Celpe-Bras compõe o quinto período na História das Ideias Linguísticas no Brasil que se caracteriza pela consolidação e exportação do Português falado no Brasil. Este trabalho de pesquisa se encontra dentre os trabalhos científicos, na área da Linguística Aplicada voltados ao PLE, com foco na proposta de *interação face a face* na Parte Oral do exame Celpe-Bras. Vale ressaltar ainda que os resultados aqui relatados são parciais, uma vez que fazem parte de uma pesquisa de um projeto de mestrado em andamento.

Neste artigo objetiva-se avaliar a proposta de *interação face a face* para certificar a proficiência oral dos candidatos ao exame Celpe-Bras expedido pelo Governo Brasileiro, sob a luz das teorias sobre leitura em língua estrangeira na perspectiva sociointeracionista da linguagem. Ao fazer a leitura do Manual do Examinando (Brasil, 2010), afirmou-se sobre a *interação face a face* [8]que:

> constitui-se de uma **conversa**, com duração de 20 minutos, entre examinando e entrevistador, sobre atividades e interesse do examinando, a partir de tópicos que constam no questionário de inscrição (família, hobbies, profissão, entre outros) e sobre tópicos do cotidiano e de interesse geral (ecologia, educação, esportes, dentre outros), com base em três elementos provocadores diferentes (fotos, cartuns, quadrinhos, textos curtos etc.) (Brasil, 2010:17)

Para isso, foram levantadas as seguintes perguntas de pesquisa: Quais são os gêneros textuais propostos para leitura nos elementos provocadores? Tendo em vista os textos selecionados e os seus respectivos gêneros, quais habilidades de leitura são contempladas nas perguntas sugeridas pelos elaboradores do exame para a aplicação dessa etapa do Celpe-Bras?

No contexto do ensino do português por falantes de outras línguas, é provável que a pesquisa de que trata este projeto contribuirá para o aumento do efeito retroativo positivo na metodologia de ensino do PLE no que se refere à preparação para o Celpe-Bras e à preparação de cursos por professores preocupados com o desempenho de seus alunos no momento de avaliação oral do exame. O efeito retroativo (*backwash* ou *washback*), em linhas gerais, seria o impacto que os testes e avaliações exercem sobre o ensino e aprendizagem (Scaramucci, 2008). Segundo Hughes (1989), este impacto poderia e deveria acontecer e testes como o Celpe-Bras por serem diretos e autênticos contribuem para um efeito retroativo positivo, no entanto, não importa o quanto o teste tenha de potencial positivo para o efeito retroativo se os candidatos e professores não souberem exatamente o que o exame exige deles.

Na próxima seção, trataremos da organização do exame, bem como sua fundamentação teórica e suas características metodológicas de avaliação. Em seguida , explicitaremos as teorias que subjazem essa pesquisa. Feita a revisão teórica, abordaremos a metodologia para coleta e análise dos dados que serão discutidos ao final do artigo.

O Celpe-Bras

O Celpe-Bras é exame oficial do Governo do Brasil e, portanto, documentação oficial para a comprovação de proficiência em Língua Portuguesa. O exame é relativamente recente, sua primeira aplicação foi feita em 1998. O objetivo do exame é o de comprovar a competência linguístico-comunicativa dos estrangeiros não-lusófonos em Língua Portuguesa falada no Brasil. O exame é aceito em empresas e instituições de ensino. No Brasil, é obrigatório que os estrangeiros advindos de países não-lusófonos tenham uma certificação de proficiência atestada por meio do Celpe-Bras para que ingressem em cursos de graduação e pós-graduação que sejam conveniados com o MEC e, ainda, para aqueles que queiram ter seus diplomas revalidados em território nacional.

O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, como o próprio nome diz, é um teste de proficiência. Scaramucci (2000) afirma que o conceito de proficiência é abrangente. O uso técnico do termo, segundo a autora, refere-se a um conceito relativo "que procura levar em conta a especificidade da situação de uso futuro da língua''. Quando se trata de avaliação, "proficiência significa ter um domínio suficiente da língua para atingir algum propósito específico" [9] (Hughes, 1989:9). Este propósito específico, segundo Hughes (1989), deve ser explicitado para os candidatos pelos elaboradores do exame. Scaramucci (2000) corrobora com esta afirmação ao dizer que o objetivo e conteúdo de um determinado nível de proficiência em um teste ou exame são previamente definidos. No caso do Celpe-Bras, há um Manual do Candidato[10] onde é possível encontrar esta definição: "O conceito de proficiência que fundamenta o exame consiste no *uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo*." (Brasil, 2007b:3).

No que se refere à mensuração de escores, o exame é subjetivo uma vez que julgamentos fazem parte da atribuição das notas (Hughes, 1989), haja vista a grade de avaliação da *interação face a face* na qual a produção oral do candidato

7 UFMG - Faculdade de Letras - Departamento de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Juiz de Fora, 1364, C.E.P. 10.180.061, Belo Horizonte- Minas Gerais – Brasil. ferreir.laura@gmail.com .

8 Observa-se que, nos materiais que disponibilizam informações sobre a aplicação do exame em 2010, os termos interação, entrevista e conversa alternam-se, ressalta-se que em manuais antigos denominava-se de Parte Individual do Celpe-Bras, neste trabalho optamos pelo termo interação face a face para se referir a essa etapa da avaliação.

9 "(in case of test), proficiency means having sufficient command of the language for particular purpose"

10 Recentemente, a comissão técnica do exame passou a denominar este documento como Manual do Examinando.

SIMPÓSIO 44

é analisada em termos relativos como pouco, muito, nenhum, algum para se referir à interferência da língua materna, competência interacional, etc.

Quanto à abordagem, o exame é um teste direto. Testes diretos, de acordo com Hughes (1989:15), "exigem que o candidato desempenhe exatamente a habilidade que se quer mensurar". Em testes indiretos, pedir-se-ia para o candidato escrever o que se diz ao cumprimentar um amigo no começo do expediente, por exemplo. Por outro lado, em testes diretos, ao avaliar a produção oral, por exemplo, os candidatos devem falar. No caso do Celpe-Bras, ele é submetido a uma *interação face a face*. No entanto, embora o teste seja direto, por ser um teste de proficiência, Hughes (1989) sugere que esteja explicitado com clareza o que é esperado de um candidato proficiente. Especificamente na parte oral, a pesquisa pretende contribuir para explicitação dos objetivos uma vez que habilidades de leitura estão também sendo avaliadas por meio das perguntas propostas no Roteiro de *interação face a face*.

O exame Celpe-Bras é dividido em dois momentos: o da escrita, Parte Escrita ou módulo um, e o da oralidade, que corresponde à Parte Oral, ao módulo dois ou à prova oral na qual está o foco da pesquisa. Na Parte Escrita do exame, o candidato recebe um caderno de questões composto por quatro tarefas comunicativas que avaliam as primeiras três das quatro habilidades que se referem ao ensino de língua: compreender a fala (ou ouvir), ler, escrever e falar (Widdowson, 2005).

Quanto ao tempo, os candidatos têm três horas para realizar as quatro tarefas, estima-se 45 minutos por tarefa. Na primeira tarefa, o candidato assiste a um vídeo, na segunda, ouve um áudio e nas outras duas, lê textos impressos para realizar a tarefa de produção escrita. Dessa forma, realizar as tarefas dessa parte do exame implica compreender textos orais e escritos a fim de produzir outros que atendam a um propósito comunicativo estabelecido no comando.

A quarta habilidade, a fala, é avaliada na Parte Oral por meio de uma *interação face a face* com duração de vinte minutos, aplicada por dois avaliadores e dividida em dois momentos. Cabe aos dois avaliadores a tarefa de estarem presentes nesses dois momentos da avaliação e atribuírem notas ao examinando, no entanto, apenas um deles interage verbalmente com o candidato, enquanto o outro observa. O primeiro momento tem duração de cinco minutos, durante os quais são feitas ao examinando perguntas pessoais baseadas no formulário preenchido por ele no momento da inscrição. Nos quinze restantes, o avaliador escolhe três dos 20 textos e, orientado por um roteiro de perguntas previamente elaborado com base nos textos selecionados para compor os elementos provocadores, dirige uma conversa a partir da leitura que o candidato faz desse material. Os elementos provocadores são seleções de textos autênticos, ou seja, que circulam socialmente na mídia ou em outros meios como, por exemplo, cartuns, gráficos, manchetes, títulos e recortes de reportagens, etc (Dias, 2009). Nesta pesquisa, avaliaremos a proposta de *interação face a face* do exame Celpe-Bras por meio da análise dos documentos elaborados pela comissão do exame dentre eles os elementos provocadores e seus respectivos roteiros de encaminhamento de perguntas, para aplicação do exame durante o segundo semestre de 2004, 2007 e 2010.

O exame Celpe-Bras tem a concepção de língua como uma atividade sociointerativa situada. No Manual do Candidato do Celpe-Bras, no que se refere à natureza do exame, a concepção de língua se fundamenta em uma "visão de linguagem como uma ação conjunta de participantes em um propósito social" (Brasil, 2007:4) e que tem como o objetivo da prática da linguagem "levar em conta o contexto, o propósito e os interlocutores envolvidos na interação". Ainda segundo este documento, o exame é de natureza comunicativa. Scaramucci (2008:180) afirma que "o exame busca operacionalizar um conceito de competência comunicativa, não aferindo explicitamente conhecimentos sobre a língua através de questões sobre gramática e vocabulário, mas sim a capacidade de uso da mesma, avaliada diretamente através de seu desempenho em tarefas que podem se assemelhar àquelas da vida real". Na perspectiva de avaliar a competência comunicativa o Manual do Candidato define tarefa como "um convite para interagir no mundo usando a linguagem com um propósito social" (Brasil, 2007:4). Swales afirma que "a metodologia da tarefa direcionada mantém o foco apropriado nas ações retóricas e na eficácia da comunicação" [11] (Swales, 1990:72). O Celpe-Bras utiliza-se da metodologia da tarefa e a elabora a partir de gêneros textuais autênticos a fim de criar uma metodologia que certifique a proficiência em Língua Portuguesa de candidatos falantes de outras línguas. Na primeira parte do exame, utilizam-se gêneros textuais para elaborar tarefas comunicativas que envolvem a leitura de textos tanto escritos quanto orais e, a partir da compreensão desses materiais e em resposta a eles, a redação de outro cujos propósitos, interlocutor e suporte são explicitados no comando da proposta.

Ao analisar a avaliação de proficiência oral do exame Celpe-Bras por meio das teorias de análise do discurso, Dell'Isolla e Coura-Sobrinho (2009), consideraram que a situação comunicativa dominante durante a interação é o gênero entrevista. Assim, diríamos que ao ser avaliado quanto à produção oral, os candidatos estariam imersos na própria tarefa comunicativa da conversa controlada pelo avaliador na qual se propõe a leitura dos elementos provocadores, que são elaborados a partir de uma seleção de textos.

Na próxima seção, trataremos da leitura e das habilidades relacionadas a essa competência quando se trata da avaliação do ensino de línguas estrangeiras.

A leitura e as atividades de compreensão escrita

Antes de falarmos das habilidades, definiremos o termo leitura na acepção do discurso, para tanto retomaremos brevemente a perspectiva sociointeracionista da linguagem. Nessa perspectiva, a língua é percebida como "um fenômeno interativo e dinâmico, voltado para as atividades dialógicas" (Marcuschi, 2007:33). Essa característica da linguagem como dialógica emerge da crítica feita por Bakhtin às teorias de Humbold. Segundo Bakhtin, a linguagem é vista por Humbold como se o indivíduo estivesse sozinho, e mesmo quando o outro é levado em consideração, compreende-se o como um destinatário passivo (Bakhtin, 1992:290). Contrário a essa posição de Humbold, Bakhtin afirma que é característica do enunciado a atividade responsiva. Para este autor, os enunciados têm um acabamento específico, ou seja, há um momento em que o leitor percebe o seu fim e então tem a oportunidade de responder às ideias colocadas pelo autor.

No Manual do Aplicador (Brasil, 2006:6) do exame, define-se a proficiência em leitura mensurada na avaliação da seguinte forma: "ler, por exemplo, significa mais do que compreender as palavras do texto. Uma leitura proficiente e crítica envolve atribuir sentidos autorizados pelo texto, selecionar informações relevantes, relacioná-las e usá-las para propósitos específicos solicitados na tarefa do exame''. O PCN-LE de 1998 corrobora com as afirmações sobre leitura uma vez que o documento considera a aprendizagem da língua estrangeira no envolvimento do discurso. Sobre os aspectos relevantes dessa aquisição, segundo os parâmetros: "O que é crucial no ensino de leitura é a ativação do conhecimento prévio do leitor, o ensino de conhecimento sistêmico previamente definido para níveis de compreensão específicos e a realização pedagógica da noção de que o significado é uma construção social." (Brasil, 1998:90). Para tanto, sugere-se tarefas de compreensão escrita em que a atividade de leitura esteja envolvida e a partir da qual as metas são estabelecidas. Em um dos exemplos dados, um que mais se assemelha à proposta de *interação face a face* do exame Celpe-Bras, tem-se a meta de formular hipóteses sobre o conteúdo de textos por meio de uma discussão ou ao responder perguntas. Sabemos que a interação na prova oral do exame se dá segundo as orientações dos elaboradores do exame que envolve a leitura de textos previamente selecionados, essa pesquisa teve como objetivo investigar as metas consideradas nas perguntas dirigidas ao candidato a partir da leitura dos elementos.

Nesse sentido, realizaremos por meio da pesquisa a investigação dessas metas que neste trabalho chamaremos de habilidades de leitura ou capacidade de leitura e, recentemente, no Manual do Examinando do primeiro semestre de 2011, são denominadas de operações.

A seguir retomaremos a discussão sobre nossos objetivos de pesquisa e sobre como realizaremos nossa investigação.

11 A task-driven methodology thus keeps an appropriate focus on rhetorical action and communicative effectiveness.

Material e métodos

Essa pesquisa tem o propósito de avaliar os documentos de encaminhamento da *interação face a face* da Prova Oral do exame Celpe-Bras, elaborados pela sua comissão organizadora para a aplicação do primeiro semestre dos anos de 2004, 2007 e 2010, a fim de responder nossas duas perguntas de pesquisa: (1) quais são os gêneros textuais propostos para leitura que compõem os elementos provocadores; (2) tendo em vista os textos selecionados e os seus respectivos gêneros, quais habilidades de leitura são contempladas nas perguntas sugeridas pelos elaboradores do exame para o desenvolvimento dessa etapa do Celpe-Bras.

A pergunta número um foi respondida na primeira etapa da nossa análise e se refere à identificação dos 60 textos selecionados para a *interação face a face* referentes aos anos de aplicação do primeiro semestre de 2004, 2007 e 2010. Ainda nessa etapa, selecionamos dentre os elementos provocadores aqueles que dizem respeito a dois gêneros que se repetiram nos três anos de aplicação contemplados nesta pesquisa. Na segunda etapa da análise, pudemos fazer o levantamento das habilidades de leitura predominantes dos textos selecionados para relacioná-las a características do gênero textual do elemento provocador e também para buscar a verificação da homogeneidade do processo entre diferentes anos de aplicação do exame, no entanto, este último objetivo não foi satisfatoriamente cumprido uma vez que este artigo não tratou de todas as análises do corpus nesta última etapa.

Em seguida, trataremos dos instrumentos de análise para identificação dos gêneros textuais dos elementos provocadores e da metodologia de análise das habilidades de leitura nos encaminhamentos de perguntas propostas nos Roteiros de Interação.

Primeira etapa: análise de gêneros

Swales (1990) assume a posição de que o gênero é um tipo de evento comunicativo. Bhatia retoma aspectos centrais da discussão proposta por Swales (1990) em torno na conceitualização de gênero proposta para dar a sua contribuição no que diz respeito à análise aplicada aos gêneros textuais. Ele corrobora as ideias de Swales ao afirmar que o conjunto de propósitos comunicativos referentes aos gêneros é que dá o formato ao texto, embora o conteúdo, a forma, o canal ou modo e o interlocutor também contribuam para sua caracterização. O segundo aspecto discutido, que está relacionado ao interlocutor, é a credibilidade dos especialistas dos gêneros em informar ao investigador desses textos sobre seus propósitos comunicativos. Posteriormente, Swales e Askehave (2001), partindo de pesquisas que ouviam a opinião de especialistas e concluíam que havia opiniões divergentes sobre propósitos comunicativos ao analisar um mesmo gênero textual, revisam essa concepção e propõem que a identificação dos gêneros se baseie primeiramente nos conteúdos. Quanto ao conteúdo dos gêneros, Bhatia (1993) afirma que embora tenhamos liberdade de optar por certos recursos linguísticos na hora de escrever um texto de um determinado gênero, temos sempre em mente um modelo de como este texto é ou poderia ser. Concluindo a revisão do conceito de gênero proposta por Swales, Bhatia retoma duas ideias importantes desse autor para expor a sua concepção de análise aplicada aos gêneros textuais. Primeiro ele retoma a discussão sobre o conhecimento linguístico e discursivo comum a um determinado gênero ser um aspecto que define o sucesso comunicativo do texto. Em seguida, ele reafirma que a eficácia e a originalidade impressa nos textos pelos autores especializados se dão a partir do conhecimento das regras e estruturas comuns que dizem respeito a um determinado gênero. Partindo dessas duas ideias, o autor afirma que ao se analisar gêneros se devem considerar o formato convencional bem como os aspectos relacionados aos contextos sociais e culturais do texto. Essas considerações sobre análise de gênero vêm de encontro ao objetivo dessa pesquisa, no entanto, não almejamos fazer um levantamento das características dos gêneros que compõem os elementos provocados a fim de levantar características típicas e comuns a um determinado gênero, mas identificá-las a partir das pistas contextuais como informações sobre a fonte e o layout do texto, por exemplo. Quanto ao segundo aspecto mencionado, pretendemos classificar os textos também os agrupando nas áreas de especializações a qual pertencem. Chamamos aqui de contexto, baseando-nos na metodologia de análise proposto por Swales e Askehave (2001). É importante ressaltar que os autores propõem esse modelo de análise a partir da identificação de um problema: a dificuldade de se conceitualizar e identificar o propósito comunicativo. Este modelo de análise é dividido em dois grandes momento. Nesta pesquisa, utilizaremos apenas a etapa inicial da análise que os autores propõem por se tratar de um trabalho que visa à identificação holística dos gêneros textuais selecionados para compor o material do exame.

Na primeira etapa do modelo, analisam-se a estrutura, o estilo, o conteúdo e o "propósito''. Em seguida, o "gênero'' para depois identificar o contexto. Os dois últimos passos dizem respeito à revisão do propósito do gênero para, enfim, ser possível reavaliar seu status.

O conteúdo pode ser também de informações implícitas no texto, segundo os autores devem-se também considerá-las ao se fazer a análise. Ressaltam também que o uso dos termos propósito e gêneros nos primeiros níveis de análise estão entre parênteses para sinalizar o caráter provisório dos conceitos. A categoria que se refere à revisão do gênero é ampla e está relacionada com os limites do texto analisado ou com operações de transmutação de gênero (Bakhtin, 1997). Em contexto, os autores descrevem essa categoria como uma caixa preta, deixando assim a liberdade para que os pesquisadores operem o conceito de acordo com as circunstâncias de suas pesquisas, no caso dessa análise, relacionaremos o contexto à área de especialização a qual o texto pertence como jornalística, publicitária ou literária, por exemplo.

A aplicação da quarta categoria é exemplificada pelos autores ao citar um estudo sobre catálogo de empresa que antes era voltado para oferecer produtos aos consumidores e hoje se volta para o mercado na tentativa de apresentar o negócio como uma grande companhia no mercado, destacando suas parcerias com clientes grandes e importantes. Esse modelo de análise de gêneros que prevê um possível deslocamento de propósito é apropriado para esta pesquisa uma vez que há duas instâncias contextuais que sugerem dois propósitos distintos para os textos analisados. O primeiro diz respeito ao contexto de onde o gênero foi retirado como revista, jornal, etc. O segundo refere-se ao contexto da prova cujo propósito seria impulsionar a *interação face a face* entre candidato e entrevistador. Dessa forma, focaremos na primeira análise dos textos, ou seja, analisaremos a estrutura, o estilo, o conteúdo e o 'propósito', em seguida, identificarmos o 'gênero' bem como seu contexto. Dessa forma, percorreremos os três primeiros passos da análise sugerida pelos autores, sendo que apenas o segundo e o terceiro serão explicitados na nossa análise.

A seguir, trataremos da segunda etapa da análise.

Segunda etapa: as atividades de leitura

A partir da análise dos textos que compõem os elementos provocadores, escolhemos dois gêneros cuja presença foi identificada durante os três anos de aplicação contemplados nessa pesquisa. Em seguida, analisamos o encaminhamento de perguntas aos candidatos a partir da leitura desses elementos provocadores. Essa análise procurou verificar quais habilidades de leitura são contempladas nas perguntas propostas pelos elaboradores do exame, para tanto, utilizamos o Instrumento de Avaliação – Livro Didático (LD) de Língua Estrangeira proposto por Dias (2009) no que se refere à compreensão escrita. Embora este instrumento tenha sido elaborado para avaliar livros didáticos de língua estrangeira no contexto da escola pública brasileira, ele se presta também para os objetivos dessa pesquisa uma vez que se alinha à proposta teórico-metodológica do exame e se refere ao contexto de aprendizagem de segunda língua.

O instrumento é composto por sete fichas de *checklist* que abrangem a avaliação dos livros didáticos desde os princípios norteadores do material aos aspectos relacionados ao livro do professor. Para esta pesquisa, utilizaremos apenas os critérios de avaliação sobre as atividades de leitura que compõem a ficha dois do Instrumento. Essa ficha é dividida em três partes, a primeira diz respeito às teorias subjacentes ao processo de leitura, que já foram discutidos anteriormente, a segunda aos textos e aos aspectos textuais que serão discutidos na primeira análise dessa pesquisa e a terceira às atividades de compreensão escrita que será tratada nessa etapa da análise.

A concepção de conhecimento sobre os textos que subjazem essa ferramenta considera o conhecimento sistêmico, de mundo e sobre a organização textual. Esse conhecimento é mobilizado ao pormos em prática três capacidades de linguagem: de ação, discursiva ou linguístico-discursiva. A primeira considera o conhecimento de gênero e contexto no que diz respeito à identificação das informações sobre o propósito do texto, interlocutor, autor, o conteúdo bem como o lugar onde foi produzido. A segunda se refere à capacidade de percepção das características do plano geral de cada gênero. A capacidade linguístico-discursiva trata do "reconhecimento e a utilização do valor das unidades linguístico-discursivas inerentes a cada gênero para a construção do significado global do texto." (Dias, 2009:213), espera-se, portanto, que leitores capacitados sejam também capazes de pôr em prática ou reconhecer mecanismos de textualização que contribuem para a coerência e coesão como os elos lexicais e sintáticos, por exemplo. Tais capacidades estão contempladas na terceira parte da ficha número dois. A ficha número dois foi editada a fim de se adequar ao contexto dessa pesquisa, por isso, dois itens que se referiam especificamente a livro didático foram excluídos dessa análise, assim temos a ferramenta editada com os seguintes itens:

1-Atividades de compreensão escrita

	S	N	P
1- O processo de compreensão envolve atividades de compreensão geral, de pontos principais e de atividades de pós-leitura, seguindo uma progressão do mais geral para o mais específico			
2- Atividades de compreensão incentivam o uso do conhecimento anterior dos leitores (o de mundo, o textual, e o léxico-sistêmico)			
3- Diversidade de atividades de compreensão (ex.: questões globais, subjetivas, inferenciais, preenchimento de tabelas, soluções de problema etc), de modo a colaborar para a (re)construção de sentido do texto pelo leitor.			
4- Exploração dos aspectos das condições sob as quais o texto de leitura foi produzido (capacidades de ação) (quem escreveu, para quem, com qual propósito, como, de que ponto de vista, de que lugar social, quando, onde).			
5- Exploração de aspectos relacionados à organização textual (capacidade discursiva).			
6- Incentivo a resumos da informação lida em tabela, esboços, mapas conceituais.			
7- Reflexão e sistematização de aspectos gramaticais (capacidade lingüístico-discursiva) com base nos gêneros lidos, tendo em vista uma gramática contextualizada.			

(Adaptado de Dias, 2009:229)

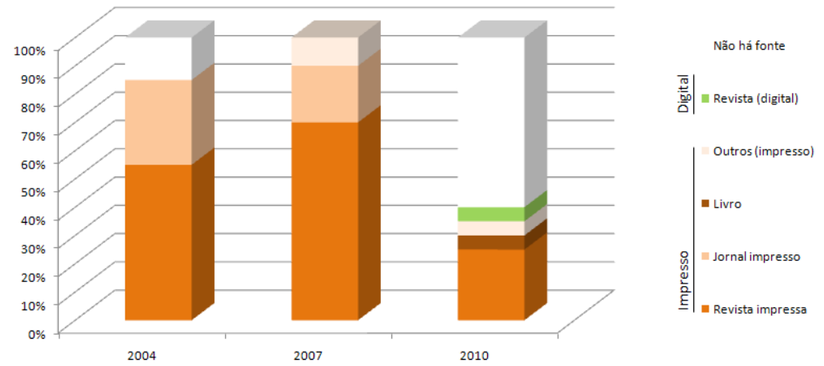
Em seguida, traremos dos dados e discutiremos suas implicações.

Resultados e discussão

Os resultados e a discussão dos dados serão discutidos a seguir. Dividiremos a análise em duas etapas: a primeira se refere à identificação dos gêneros textuais e a segunda, às habilidades de leitura.

Na primeira etapa foram analisados 60 textos que compõem os elementos provocadores referente à primeira aplicação dos anos de 2004, 2007 e 2010. Foram investigados 20 textos para cada ano de aplicação quanto ao gênero, para tanto, analisou-se também a fonte e a área de especialização dos textos. Quanto à fonte, nos dois primeiros anos analisados havia créditos referentes à origem dos textos, com exceção de três na aplicação de 2004 e dois na de 2007 que se referiam a textos publicitários. Na aplicação de 2010, no entanto, as informações sobre esses créditos não fizeram parte de 12 elementos provocadores dos 20 totais. Além disso, durante análise dos textos deste ano percebemos que em quatro elementos provocadores havia falhas na reprodução dos textos como letras borradas ou apagadas, comprometendo a legibilidade dos textos. Poder-se-ia dizer que esses fatos possam ter ocorrido devido ao fato de que em 2010 a aplicação do exame, que antes era de responsabilidade da SESu/MEC, passou para a responsabilidade do Inep. Sendo, portanto, um ano de mudança administrativa do exame. Ainda com relação à origem dos textos, explicitou-se na análise que apenas um dos 60 textos analisados foi tirado da internet para compor um elemento provocador da prova de 2010. Quanto ao suporte, verificou-se que os textos retirados de revista representam a maioria da amostra e compõe 11 elementos em 2004, 14 em 2007 e 5 dos 8 elementos que haviam crédito na aplicação de 2010. O jornal também é recorrente aparecendo 6 e 4 vezes nas provas de 2004 e 2007, respectivamente. O livro está timidamente presente na aplicação de 2010. Há na categoria outros, textos como panfletos ou propagandas.

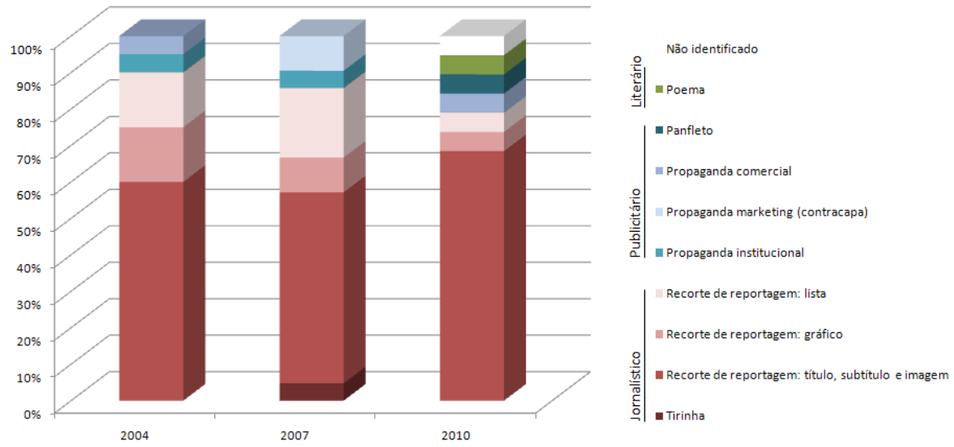
2- Origem dos texto



Com relação ao domínio discursivo dos textos, encontramos três: jornalístico, publicitário e literário. O primeiro está presente em mais de 50% das aplicações em cada um dos três anos analisados. Embora tenhamos encontrado apenas sete textos publicitários, esse domínio se manteve em todas as aplicações. O domínio literário esteve em um dos elementos da avaliação oral apenas em 2010. O domínio jornalístico é representado pelo gênero reportagem que compõem 50 dos 60 elementos provocadores que fazem parte da aplicação dos três anos. A reportagem, portanto, corresponde a 83,3% dos textos analisados. Vale ressaltar que os elementos provocadores são feitos de recorte de reportagem uma vez que o elemento é um texto de leitura rápida, aproximadamente, um minuto. A categoria recorte de reportagem foi subdivida nessa pesquisa porque ao longo da análise percebemos que o conteúdo e o padrão de apresentação das informações variavam de um texto para outro. Quanto ao domínio publicitário, encontramos três tipos de propaganda e panfleto que representam 11,67% dos 60 textos analisados nos três anos. O domínio literário apareceu em 2010, o poema. É importante observar que embora 12 dos 20 elementos provocadores estivessem sem fonte, foi possível identificar seus gêneros por meio da análise de outras pistas, um texto, porém, não foi identificado. Esse texto é composto por uma citação literária e algumas imagens que podem ter sido tiradas de campanhas publicitárias sobre leitura, no entanto, não há indicação ou fonte que comprove a hipótese.

SIMPÓSIO 44

3- Gêneros Textuais Identificados



Por se tratar de uma pesquisa em andamento, a segunda etapa da análise não contemplará os encaminhamentos de perguntas no Roteiro de Interação referente a todos os gêneros identificados na primeira etapa e que se repetiram durante os três anos de aplicação do exame neste artigo. Vamos nos ater a dois gêneros: o recorte de reportagem que contém lista e a propaganda.

Ao analisarmos os recortes de reportagem que continham listas, percebemos o encaminhamento das perguntas em todos os anos de aplicação contemplavam atividades de compreensão que (1) partiam das perguntas mais gerais para as mais específicas, (2) consideravam o conhecimento prévio do leitor, (3) contribuíam para que o leitor (re)construísse o sentido do texto, (4) exploravam aspectos da produção do texto e (6) incentivavam os candidatos a resumirem as informações lidas.

Em 2004, quanto aos aspectos relacionados à capacidade de ação, foi sugerido perguntar ao candidato se ele acrescentaria ou não algum item na lista e o que achava dos elementos listados, assim, o candidato teria que relacionar os itens com o propósito da lista para expressar sua concordância com relação aos itens listados. Ao fazer com que o candidato percebesse os itens, tais perguntas remetiam-se à estrutura textual que no caso da lista é caracterizada por elementos elencados, por isso, tratou-se, ainda que indiretamente, da organização textual ao pedir que o candidato completasse ou retirasse algo listado. Em 2007, destacou-se o encaminhamento de perguntas que se refere ao elemento 4, que era um recorte de reportagem que continha uma lista de maus hábitos intitulada *Vícios que detonam* (2007a), chama atenção para o fato de a primeira pergunta direcionar o candidato a pensar no propósito da reportagem, em seguida, pedia-se ao candidato que explicitasse sua compreensão quanto ao significado da palavra "vícios" e, então, depois de explorado as condições nas quais a lista foi produzida, pedia-se que o candidato exprimisse sua opinião sobre os elementos listados. Dessa forma, todos os elementos do instrumento de avaliação foram contemplados. No elemento 6 e 16 deste ano, explicitar o propósito do texto também foi solicitado na segunda etapa. Em seguida, pedia-se a opinião do candidato sobre os itens listados. Em 2010, com relação aos outros anos, as perguntas quanto à apreciação ou não de elementos das listas permaneceram, no entanto, na segunda etapa, pediu-se que o candidato estabelecesse uma relação entre dois termos citados no texto que antecede a lista: metabolismo e gasto calórico. Ao fazer essa relação, pressupomos que o candidato iria usar a lista para exemplificar e dessa forma, trataria do propósito da lista, por isso, consideramos que no roteiro foi explorado também aspectos das condições de produção do texto.

Com relação às atividades de compreensão que se referem especificamente ao gênero lido, ou seja, as de número quatro, cinco e sete do *checklist*, pudemos observar que a primeira delas foi contemplada em todos os roteiros. Essa atividade de compreensão nos remete à capacidade de ação, mais especificamente, ao propósito comunicativo das listas. Askehave e Swales (2001), discutindo sobre a dificuldade de se identificar um só propósito comunicativo ao se analisar gêneros, citam uma análise de lista de compras. Segundo os autores, este gênero pode conter propósitos diversos: de organizar a tarefa de comprar, de policiar e de educar o comprador ou até mesmo servir de uma declaração de amor. No contexto dos elementos provocadores, por se tratar de recortes de reportagem que contém listas esses propósitos são ainda mais distintos de um texto para outro. Assim, poder-se-ia dizer que por se tratar de textos com objetivos bastante variados uns dos outros, priorizou-se a exploração e a explicitação das informações quanto ao propósito das listas no encaminhamento de perguntas dos textos selecionados. O propósito comunicativo das listas não foi a única característica explorada nos roteiros, a organização textual das listas foi também um aspecto explorado com frequência ao solicitar que o candidato retirasse ou acrescentasse itens.

4- Elemento provocador: recorte de reportagem com lista por atividade de compreensão de escrita

	1	2	3	4	5	6	7
2004/3	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
2004/8	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
2004/19	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
2007/1	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não
2007/4	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
2007/6	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
2007/16	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
2010/9	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não

Quanto à propaganda, as atividades de compreensão 1, 2 e 3 foram contempladas também em todos os textos publicitários. Quanto ao primeiro item, todos os encaminhamentos de pergunta respeitavam uma ordem de progressão. Observamos que as primeiras perguntas tendem a ser sobre o objetivo geral do texto publicitário: em quatro dos sete textos analisados que teve esta pergunta, ela veio em primeiro lugar, na etapa um da Prova. Em seguida, discute-se geralmente algum aspecto textual e depois são propostas perguntas sobre o tema do texto, relacionando-o a algum contexto específico que normalmente diz respeito à realidade do candidato. O item dois e três é contemplado indiretamente nas perguntas quanto à capacidade de ação e discursiva dos textos, mas é mais ao final do roteiro de perguntas que encontramos em todos os textos publicitários analisados, perguntas em que o candidato deveria analisar o tema apresentado na propaganda, relacionando-o com o seu país de origem. Para exemplificar temos o primeiro elemento provocador da aplicação de 2010, há uma propaganda do Banco Santander intitulada *Acredite no valor da diversidade: é daí que vão sair as grandes idéias para uma mundo mais feliz,* na última pergunta do roteiro temos: "Fale sobre a iniciativa de interação entre culturas (locais ou não) promovidas no seu país" (Brasil, 2010a:5)

Em geral, no encaminhamento de perguntas que diz respeito à leitura desses elementos considera-se um importante aspecto deste texto que é o objetivo, no elemento 19 de 2007 e em todos os exemplares de 2004 e 2010, a pergunta sobre o propósito do texto vem explicitamente no roteiro. Essa pergunta, portanto, contempla dois itens diretamente na tabela anterior, o de número 4 e 5, sobre a compreensão da capacidade de ação do texto, bem como a discursiva e, ainda, incentiva o aluno a resumir a ideia do texto, item 6.

Outra estratégia que trata dos aspectos da capacidade de ação e discursiva foi encontrada no elemento provocador 17, na prova de 2004. Em uma das primeiras questões foi pedido ao candidato julgar o argumento mais relevante exposto na propaganda, dessa forma, poder-se-ia esperar que o candidato relacionasse o objetivo da propaganda ao argumento que lhe mais fosse pertinente.

SIMPÓSIO 44

Atividades que contemplam a capacidade de ação e discursiva do gênero propaganda foram encontradas também em outros enunciados como em "Por que você acha que essa pessoa da foto se encontra nessa posição?''. Poder-se-ia dizer que essa pergunta pressupõe que o aluno tivesse entendido o propósito do texto e fundamentasse sua opinião, sobre a posição da pessoa na imagem, considerando-o. Na prova de 2007/7, apareceu uma pergunta semelhante, pediu-se ao candidato que relacionasse três peças de uma campanha publicitária institucional sobre a preservação da mata atlântica. Outra estratégia de tangenciar aspectos da capacidade discursiva e de ação foi utilizar elementos discursivos da propaganda para formular a pergunta ao candidato. Em 2007/11, havia uma propaganda turística do estado de Goiás com a seguinte frase "se as pedras falassem, você iria descobrir que o mais valioso que o ouro, foi a história que passou aqui'' (Brasil, 2004), no roteiro, perguntou-se ao candidato o que as pedras da cidade natal dele falariam se pudessem falar. Embora a pergunta não tenha tratado diretamente do propósito do texto lido pelo candidato, pressupõe-se que ele entenda que a proposta de interação é semelhante a do texto lido. Se em Goiás as pedras falariam da história do lugar, o que seria importante contar sobre os lugares de origem do candidato?

Quando se trata das atividades de compreensão das propagandas, as que se referem à capacidade de ação, mais especificamente ao propósito das publicidades são intensamente exploradas no roteiro. Em seguida, vem as que se referem à organização discursiva e textual, uma vez que encontramos perguntas em muitos dos roteiros analisados que demandavam análise do candidato quanto aos argumentos utilizados para convencer o leitor das propagandas. Botasso e Cristovão (2001) analisaram o gênero propaganda institucional a fim de esboçar as características do texto para auxiliar a leitura em língua estrangeira. Neste trabalho, quanto ao plano textual, as autoras afirmam que esses textos lançam mão principalmente de elementos argumentativos e quanto ao objetivo, tem como propósito vender. Essas características, embora seja de textos publicitários institucionais, compartilham características com as comerciais. Dessa forma, podemos nos arriscar a dizer que o encaminhamento de perguntas a partir da leitura dos elementos provocadores compostos por textos publicitários consideram e exploração as características principais desses textos: o objetivo de venda e a construção da argumentação.

5- Elemento provocador: propaganda por atividade de compreensão escrita

	1	2	3	4	5	6	7
2004/5	Sim	Sim	Sim	Sim	Parcial	Sim	Sim
2004/17	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
2007/7	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
2007/11	Sim	Sim	Sim	Não	Parcial	Não	Não
2007/19	Sim	Sim	Sim	Sim	Parcial	Sim	Sim
2010/1	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
2010/3	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não

Conclusão

No Manual do Aplicador, sugere-se que "O candidato pode preparar-se sozinho lendo jornais e revista, posicionando-se a respeito dos assuntos encontrados, escrevendo textos, assistindo a filmes e programas de televisão." (Brasil, 2006:7). Essa informação sobre a preparação para o exame corrobora a nossa análise uma vez que pudemos observar que a grande maioria dos textos é retirada de jornais e revistas impressas para compor o material das provas dos três anos de aplicação analisados nessa pesquisa. Observou-se ainda que apenas um dos 60 textos foi retirado da Internet. Embora o Manual do Candidato (Brasil, 2007b) sugere contemplar as interações no meio digital na avaliação, na parte de avaliação oral do exame textos que circulam na rede foram minimamente representados no conjunto de elementos provocadores analisados. Quanto aos gêneros, em um conjunto de 60 elementos provocadores identificamos 50 textos como reportagem, ou seja, 83,3% dos elementos são compostos pelo mesmo gênero. Faziam parte desses elementos provocadores, fragmentos de reportagem que se distinguiam entre si, por isso, subdividimos esse grupo, pois percebemos que, ao analisar o encaminhamento de perguntas de recortes que continham uma lista, encontramos semelhanças entre eles e diferenças com relação aos elementos compostos por gráficos. Por se tratar de um artigo que tem como objetivo expor resultados parciais de uma pesquisa de mestrado em andamento, atemo-nos à análise do Roteiro de Interação de apenas dois gêneros que foram identificados nas três aplicações do exame: os recortes de reportagem que continham lista e as propagandas. Em geral, as perguntas sugeridas a partir da leitura de todos os textos analisados nessa etapa contemplavam o conhecimento prévio do candidato, colaboravam para que o sentido fosse reconstruído pelo leitor e respeitavam uma progressão de perguntas mais gerais para mais específicas. Embora o conjunto de textos de um mesmo gênero do corpus aqui analisado seja restrito, pudemos perceber que as perguntas consideravam aspectos importantes sobre cada tipo de texto. Ao encaminhar perguntas sobre recortes de reportagens que continham listas, os roteiros exploraram a organização do texto bem como o propósito comunicativo. Quanto à propaganda, tratou-se também do propósito e ainda da argumentação.

Assim, podemos concluir a partir desses resultados parciais que essa etapa do exame avalia de maneira integrada a leitura e producão oral de texto, conforme o Manual já nos havia sinalizado. Percebemos ainda que a compreensão de gêneros, principalmente os jornalísticos que circulam na mídia impressa, são contemplados nessa etapa. Na perspectiva do exame, poder-se-ia dizer que é exemplificada na etapa de avaliação oral a afirmação de que o gênero sugere como as pessoas criam novas realidades de significação e relações, fazendo uso do texto (Bazerman, 2006). Dessa forma, a partir da análise dos encaminhamentos das perguntas, poder-se-ia dizer que a pretende-se que o avaliador conduza uma conversa controlada a partir da compreensão do tema do texto que compõe o elemento bem como de seus aspectos comunicativos e de sua organização textual.

Referências Bibliográficas:

ASKEHAVE, Inger.; SWALES, John. 2001.Genre identification and communicative purpose: a problem and a possible solution. *Applied Linguistics*, v.22, n.2. Oxford University Press, p.195-212.

BAKHTIN, Mikhail. 1992. *Os gêneros do discurso*. In: Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, p. 277-326.

BHATIA, V.K., 1993. *Analyzing genre: language use in professional settings*. Londres: Longman.

BAZERMAN, Charles. 2006 . *Gêneros textuais, tipificação e agência*. São Paulo, Cortez.

BOTASSO, Mariana. CRISTOVAO, Vera Lúcia Lopes. 2007. Esfera publicitária: análise do gênero anúncio publicitário institucional em inglês. In: CRISTOVAO, Vera Lúcia Lopes. *Modelos didáticos de gênero:* uma abordagem para o ensino de língua estrangeira. Londrina: Universidade Estadual de Londrina. p.223-231

BRASIL. 1994. Secretaria de Ensino Superior. Portaria n.1.784, de 26 de dezembro de 1994. Brasília: *Ministério da Educação e do Desporto*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/CelpeBras/cportaria1787.pdf Acesso em: 19 de junho de 2009.

_____. 1997. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. v. 2. Brasília, DF.

_____. 1998. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira* v. 2. Brasília, DF.

_____. 2004. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: Roteiro de Interação Face a Face: Parte Individual – Elementos Provocadores*.

_____. 2006. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. *Manual do Aplicador do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros* Brasília: Ministério da Educação.

_____. 2007a. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: Roteiro de Interação Face a Face: Parte Individual – Elementos Provocadores*.

_____. 2007b. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. *Manual do Candidato ao exame Celpe-Bras*. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

_____. 2010a. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: Roteiro de Interação Face a Face: Parte Individual – Elementos Provocadores*.
_____. 2011b. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: Manual do Examinando*. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/celpebras/2010/manual_do_examinando_2-9-2010.pdf acesso: 10 jan. 2011.

_____. 2011b. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: Manual do Examinando*. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/celpebras/2010/manual_do_examinando_2-9-2010.pdf acesso: 10 jan. 2011.

COURA-SOBRINHO, Jerônimo e DELL'ISOLA. Regina Lúcia Péret. 2009. O contrato de comunicação na avaliação de proficiência em língua estrangeira. IN: JÚDICE, Norimar & DELL'ISOLA. Regina L. Péret. Português-Língua Estrangeira: novos diálogos. Niterói: Intertexto.

Departamento Cultural do Ministério das Relações Exteriores. 2011. Desenvolvido pelo Governo do Brasil. Apresenta uma lista completa de postos de leitorados subsidiados por este ministério. Disponível em: <http://www.dc.mre.gov.br/lingua-e-literatura/leitorados> Acesso em: 25 Jan. 2011.

DIAS, Reinildes. 2009. Critérios para avaliação do livro didático (LD) de língua estrangeira. IN: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; DIAS, Reinildes (Org.). O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado das Letras, p.199-234.

HUGHES, Arthur. 1989 *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

MACHADO, R.M.M. 2009. *O Celpe-Bras e a história das ideias linguísticas no Brasil.* Revista Raído, Dourados, vol. 3, nº 6, p. 21-29.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. 2007. *Da fala para escrita: atividades de retextualização.* 8. ed. São Paulo: Cortez.

_____. 2008. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão.* 2. ed. São Paulo: Parábola.

SCARAMUCCI, M. V. R. 2000. *Proficiencia em LE: consideraçõe terminológicas e conceituais.* Campinas. Trabalhos em Linguistica Aplicada, vol. 36, p. 11-22.

_____. 2008. O exame Celpe-Bras em contexto hispanofalante: percepções de professores e candidatos. In: WIEDEMANN, L.; SCARAMUCCI, V.R. (Orgs.) *Português para Falantes de Espanhol.* 1.ed. Campinas: Pontes, p.175-190

RACILAN, Marcos. 2005. *Leitura comunicativa? Uma abordagem comunicativa nos livros didáticos de leitura instrumental em língua inglesa*. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: UFMG.

SWALES, John M. 1990. *Genre Analysis: english in academic and research settings.* 13. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1990, p. 1-82

WIDDOWSON, H. G. 2005. *O Ensino de Línguas para Comunicação*. Campinas, Pontes.

ZOPPI-FONTANA, M.G.; DINIZ, L. R. 2008. *Declinando a língua pelas injunções do mercado: institucionalização do Português Língua Estrangeira (PLE)***.** Estudos Linguisticos, São Paulo, v.37, 89-119 p., 2008.