

ELLEN YURIKA NAGASAWA

**PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA FINS ESPECÍFICOS:
PREPARAÇÃO AO EXAME CELPE-BRAS**

PORTO ALEGRE

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: LINGÜÍSTICA APLICADA

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA FINS ESPECÍFICOS:
PREPARAÇÃO AO EXAME CELPE-BRAS

ELLEN YURIKA NAGASAWA

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. JULIANA ROQUELE SCHOFFEN

Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada,
apresentada como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em
Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PORTO ALEGRE

2018

CIP - Catalogação na Publicação

Nagasawa, Ellen Yurika
Português como Língua Adicional para Fins
Específicos: preparação ao exame Celpe-Bras / Ellen
Yurika Nagasawa. -- 2018.
171 f.
Orientadora: Juliana Roquele Schoffen.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Português como Língua Adicional. 2. Língua para
Fins Específicos. 3. Exame Celpe-Bras. I. Schoffen,
Juliana Roquele, orient. II. Título.

ELLEN YURIKA NAGASAWA

**PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA FINS ESPECÍFICOS:
PREPARAÇÃO AO EXAME CELPE-BRAS**

Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada,
apresentada como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em
Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. ANA CECÍLIA COSSI BIZON – UNICAMP

Profa. Dra. GABRIELA DA SILVA BULLA - UFRGS

Pra. Dra. MARGARETE SCHLATTER – UFRGS

Ao Cícero e à Maria Cláudia.

AGRADECIMENTOS

À Juliana, pelos cinco anos de ensinamentos, pela paciência com minhas tantas idas e vindas de projetos, pelo tempo e pela dedicação em me orientar.

À Marga, pelas oportunidades de aprendizado profissional e de crescimento pessoal.

Aos professores Ana Fontes, Luciene, Pedro e Simone por contribuírem para minha formação como pesquisadora e professora.

À Gabi Bulla, pela confiança no meu trabalho dentro do PPE.

Às minhas colegas do grupo de pesquisa Avalia, por todas as discussões e risadas compartilhadas.

À Kai e à Gabi, por caminharem ao meu lado.

Ao Gio e à Rossana, pelo companheirismo acadêmico.

Às gurias do meu grupo de leitura HPOL, pela descontração e encorajamentos.

À minha família, pelo suporte e esforço conjunto para a concretização deste trabalho.

Aos meus alunos que me dão a oportunidade de ser uma pessoa melhor a cada dia.

Às quedas do caminho, por oportunizarem mudanças e amadurecimento.

À UFRGS e ao PPE pela qualificada formação.

Ao CNPq pela bolsa de mestrado. O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social.

Mikhail Bakhtin

RESUMO

O exame Celpe-Bras foi elaborado por um grupo de especialistas que reconhecia que um exame de larga escala pode exercer o poder de causar mudanças no ensino (SCHLATTER, 2014) e que previa que transformações na abordagem de ensino de Português como Língua Adicional poderiam ocorrer em médio prazo a partir da introdução de um exame que viesse a definir conteúdos, objetivos e princípios inovadores (SCARAMUCCI, 1999). O objetivo deste trabalho é apresentar o processo de planejamento e concepção de um curso que visa a promover o ensino da língua portuguesa e o preparo de examinandos para o exame Celpe-Bras com base em gêneros do discurso. Para tanto, apoiada na abordagem de Ensino de Línguas para Fins Específicos (HUTCHINSON; WATERS, 1986), é realizada a análise de necessidades da situação-alvo e de necessidades de aprendizagem. Além disso, a partir da investigação dos conjuntos de gêneros do discurso que se organizam e inter-relacionam dentro das esferas de atuação do exame, compiladas por Schoffen et al. (2018), são selecionadas tarefas da Parte Escrita relevantes para compor o programa do curso. A fim de transpor os gêneros das tarefas escolhidas em material didático, esta pesquisa se baseia na didatização de gêneros em sequências didáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) que se desenvolvem a partir de tarefas autênticas já aplicadas na Parte Escrita do exame Celpe-Bras combinadas com materiais igualmente autênticos da Parte Oral. Buscando ser coerente com os pressupostos de ensino e aprendizagem do contexto de ensino deste estudo, o Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS, e visando a levar em consideração o construto teórico do exame Celpe-Bras, as orientações teóricas adotadas para a organização do programa de ensino, a elaboração das sequências didáticas e as práticas de sala de aula buscaram refletir o entendimento sobre o uso da linguagem como ação conjunta (CLARK, 2000) que se realiza por meio de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003) coconstruídos na interação em práticas sociais situadas (VYGOTSKY, 1991). A proposta pedagógica apresentada busca contribuir para o efeito retroativo positivo do Celpe-Bras no ensino de português através da reflexão docente (SCARAMUCCI, 2004) e promover uma perspectiva de ensino e aprendizagem que visa a oportunizar aos examinandos o letramento em língua portuguesa para plena e proficiente participação em práticas sociais que também acontecem fora da sala de aula e dos cadernos de questões do exame Celpe-Bras.

Palavras-Chave: Português como Língua Adicional; Português como Língua Estrangeira; Português como Língua Segunda; Línguas para fins específicos; Preparatório Celpe-Bras.

ABSTRACT

Celpe-Bras exam was designed by a group of specialists that recognized that a large-scale exam could cause changes in teaching (SCHLATTER, 2014). This group predicted that transformations in Portuguese as an Additional Language teaching could happen in medium term due to the introduction of an exam that set groundbreaking contents, objectives and guidelines (SCARAMUCCI, 1999). The purpose of this study is to present the process of planning and designing a course that aims to promote Portuguese teaching and to prepare Celpe-Bras test takers for the exam based on a discourse genre approach. To achieve that, using the Language for Specific Purposes approach (HUTCHINSON; WATERS, 1986), we conducted a target situation and a learning needs analysis. For the purpose of selecting relevant tasks of Celpe-Bras Written Part to compose the course program, we investigated the sets of discourse genres that are organized and interrelated within the performance spheres of the exam, compiled by Schoffen et al. (2018). In order to transpose the discourse genres from the chosen tasks to didactic material, we based our study on the theoretical field of didactic sequences (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), and designed the material having authentic tasks from Celpe-Bras Written and Oral Parts as primary focus. In order to be coherent with the teaching and learning concepts of this study's context, the Portuguese Program for Foreigners of UFRGS, and considering Celpe-Bras theoretical construct, the pedagogical guidelines adopted for the designing of the teaching program, the didactic sequences and the classroom practices aimed to represent the language use as joint action (CLARK, 2000) performed through discourse genres (BAKHTIN, 2003) co-built in situated social practices interactions (VYGOTSKY, 1991). The pedagogic proposal presented aims to contribute to the positive washback effect of Celpe-Bras in Portuguese teaching by encouraging reflective teaching practices (SCARAMUCCI, 2004), and promoting a teaching and learning perspective that strives for the test takers Portuguese literacy enabling the students to participate fully and proficiently in social practices that happens beyond the classroom and the Celpe-Bras pages.

Keywords: Portuguese as an Additional Language; Portuguese as a Second Language; Portuguese as an Additional Language for Specific Purposes; Language for Specific Purposes; Celpe-Bras Preparatory.

LISTA DE ABREVIATURAS

Acervo	Acervo Celpe-Bras	passim
AI	Avaliador-Interlocutor	41, 42, 43, 44
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais	27, 28
Celpe-Bras	Cetificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros.....	passim
CEPI	Curso de Espanhol-Português para Intercâmbio.....	75
Enceja	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos	14, 15
EP	Elemento Provocador	passim
IES	Instituições de Ensino Superior.....	23
IFF	Interação Face a Face	41
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira	passim
MEC	Ministério da Educação	passim
PE	Parte Escrita.....	passim
PEC-G	Programa Estudantes-Convênio de Graduação.....	passim
PLA	Português como Língua Adicional	passim
PLAFE	Português como Língua Adicional para Fins Específicos.....	134, 135
PPE –	Programa de Português para Estrangeiros da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	passim
RIFF	Roteiro de Interação Face a Face	42, 43
Seminário	Seminário de Formação de Professores de Português como Língua Adicional....	14, 22, 75
SESu	Secretaria de Educação Superior	passim
UCS	Universidade de Caxias do Sul.....	27
UEL	Universidade Estadual de Londrina.....	28
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	28
UFAM	Universidade Federal do Amazonas	28
UFBA	Universidade Federal da Bahia.....	27, 28
UFCSPA	Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre	62
UFF	Universidade Federal Fluminense.....	27, 28, 142
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	23, 27, 28, 145
UFPA	Universidade Federal do Paraná.....	62
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco	21, 23, 27
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul.....	passim
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro	23, 27, 28
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria.....	62
UM	Universidade de Macau	28
UnB	Universidade de Brasília.....	passim
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas	passim
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana	28
UniRio	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	21
USP	Universidade de São Paulo	27, 142, 144
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal.....	97

LISTA DE EXEMPLOS

Exemplo 1 - Tarefa I da SD10	110
Exemplo 2 - Tarefa II da SD 10	111
Exemplo 3 - Tarefa III da SD10.....	113
Exemplo 4 - Tarefa IV da SD 10.....	115
Exemplo 5 - Tarefa V (a) da SD 10	116
Exemplo 6 - Tarefa V (b) da SD 10	116
Exemplo 7 - Tarefa V (c) da SD10	117
Exemplo 8 - Tarefa V (d) da SD10	118
Exemplo 9 - Tarefa VI da SD10.....	119
Exemplo 10 - Tarefa VII da SD10	120
Exemplo 11 - Tarefa VIII (a) da SD10	121
Exemplo 12 - Tarefa VIII (b) da SD10	122
Exemplo 13 - Tarefa IX da SD10.....	122
Exemplo 14 - Tarefas X e XI da SD 10	124

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do trabalho.....	17
Figura 2 - Representantes das cinco regiões do Brasil na CTC de 1994.....	21
Figura 3 - Desenvolvimento do exame entre 1993 e 2018.....	24
Figura 4 - Relação entre teste, construto e situação-alvo.....	30
Figura 5 - Enunciado da Tarefa 4 de 2017-2.....	38
Figura 6 - Arranjo da sala da Parte Oral.....	40
Figura 7 - EP e RIFF 5 de 2017-2.....	42
Figura 8 - Banco de Dados Avalia: Categorização das tarefas da Parte Escrita do Celpe-Bras.....	45
Figura 9 - Processo de elaboração de cursos de ELFE.....	54
Figura 10 - Esquema da sequência didática.....	58
Figura 11 - Capa do livro Viva!: língua portuguesa para estrangeiros.....	64
Figura 12 - Capa do livro Celpe-Bras sem segredos.....	66
Figura 13 - Capa do livro Exames de Português B2: preparação e modelos.....	67
Figura 14 - Esquema de gêneros por esfera de atuação.....	82
Figura 15 - Elementos Provocadores sobre uso de internet.....	90
Figura 16 - Síntese do programa do curso.....	93
Figura 17 - Enunciado da Tarefa Leitura e tecnologia.....	104
Figura 18 - Texto de insumo da Tarefa Leitura e tecnologia.....	104
Figura 19 - EPs selecionados para a SD 10.....	123
Figura 20 - Elaboração do curso Preparatório Celpe-Bras.....	127

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Lista de membros da Comissão Técnico-Científica do Celpe-Bras.....	26
Quadro 2 - Níveis de certificação.....	36
Quadro 3 - Níveis de proficiência certificados.....	36
Quadro 4 - Composição da Parte Escrita.....	38
Quadro 5 - Composição da interação da PO	41
Quadro 6 - Critérios avaliados pelo AO.....	43
Quadro 7 - Questionamentos para análise de necessidades	55
Quadro 8 - Procedimentos de análise de necessidades.....	76
Quadro 9 - Critérios para a seleção de tarefas autênticas.....	86
Quadro 10 - Enunciados de tarefas de vídeo da Parte Escrita.....	87
Quadro 11 - Critérios para seleção de EPs autênticos.....	89
Quadro 12 - Tarefas escolhidas para o programa do curso	92
Quadro 13 - Respostas aos questionamentos da análise de necessidades	94
Quadro 14 - Programa do curso por sequência didática.....	98
Quadro 15 - Critérios para a seleção de conteúdos	102
Quadro 16 - Grade de avaliação holística da Tarefa "Leitura e tecnologia"	108
Quadro 17 - Pressupostos para o ensino de PLAFE de preparação ao Celpe-Bras.....	129
Quadro 18 - Objetivos pedagógicos para o ensino de PLAFE de preparação ao Celpe-Bras.....	129
Quadro 19 - Síntese de critérios para elaboração de curso de PLAFE de preparação ao Celpe-Bras..	131

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 “CHOCOLATE”: O EXAME CELPE-BRAS	19
1.1 HISTÓRIA DO EXAME CELPE-BRAS	19
1.2 CONSTRUTO TEÓRICO DO EXAME CELPE-BRAS	29
1.3 COMPOSIÇÃO DO EXAME CELPE-BRAS	36
1.3.1 Parte Escrita	37
1.3.2 Parte Oral	40
1.4 O ACERVO CELPE-BRAS	44
2 “JACARÉS DO PANTANAL”: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	47
2.1 EFEITO RETROATIVO DA AVALIAÇÃO NO ENSINO	47
2.2 ENSINO DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS	52
2.2.1 Sequências didáticas	58
2.2.2 Materiais didáticos de ELFE	60
2.3 MATERIAIS EXISTENTES NA ÁREA DE PREPARAÇÃO AO CELPE-BRAS	62
2.3.1 Livros didáticos	63
2.3.2 Produções acadêmicas e científicas	69
3 “AZULEJOS VALIOSOS”: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	72
3.1 OBJETIVOS DE PESQUISA	72
3.2 CONTEXTO DE PESQUISA	73
3.3 ANÁLISE DE NECESSIDADES	76
3.4 ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS E OBJETIVOS PEDAGÓGICOS	79
4 “DE BEM COM A VIDA”: ANÁLISE E DISCUSSÃO	85
4.1 GÊNEROS, TAREFAS E ELEMENTOS PROVOCADORES SELECIONADOS	86
4.2 PROGRAMA DE ENSINO	94
4.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA “LEITURA E TECNOLOGIA”	104
4.4 DISCUSSÃO	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	139
ANEXOS	150

INTRODUÇÃO

Filha de imigrante japonês, cresci vendo meu pai ler seus romances em língua japonesa. Eu ouvia e repetia palavras que, até então, não sabia que não eram do português. Movida por uma grande curiosidade sobre essa língua (des)conhecida e tudo o que ela representava para mim, aos 15 anos, abandonei a escola e fiz uma viagem ao passado, repetindo, em sentido oposto, o percurso de migração que meu pai fizera 30 anos antes. E foi assim que meu elo com a instituição formal de educação permaneceu rompido até os 24 anos, quando me inscrevi no Enceja¹ e obtive meu certificado de conclusão de Ensino Médio sem maiores dificuldades. Na época, o Inep² já disponibilizava publicamente, em seu site institucional, todo o material que oportunizou meu estudo autônomo e o preparo adequado para as provas. Documentos como as matrizes de referência, provas e gabaritos, além de apostilas completas para cada área de conhecimento, foram absolutamente fundamentais para o meu sucesso nas provas.

De volta ao Brasil, com 31 anos e já no curso de Letras da UFRGS, durante a disciplina *Leitura e Produção Textual*, a escrita do texto *Quem sou eu?* me fez mergulhar fundo em busca da resposta. Na mesma época, eu frequentava o *Seminário de Formação de Professores de Português como Língua Adicional* (Seminário) do Programa de Português para Estrangeiros (PPE), e tal experiência me sensibilizou ao me fazer lembrar todo meu histórico familiar de imigrações e línguas adicionais. Meu destino acadêmico ali fora selado. Descobri não só quem eu era, mas quem eu queria ser. Eu queria ser professora de línguas adicionais. Eu queria ser pesquisadora de línguas adicionais.

A partir desse percurso, fui fazendo as escolhas que me trouxeram até o lugar desde o qual escrevo este texto. Em 2013, como bolsista de Iniciação Científica da Profa. Dra. Juliana Roquete Schoffen, trabalhei no projeto “Resgatando a história do Exame Celpe-Bras”, que teve como principal objetivo o desenvolvimento e a disponibilização de um banco de dados que reunisse todos os documentos e provas já aplicadas no exame. O projeto desenvolveu e tornou público, em setembro de 2014, o único banco de dados do Celpe-Bras, o Acervo Celpe-Bras, que é considerado um marco na história do exame por democratizar o acesso aos materiais autênticos das provas aplicadas. A partir de 2014, também iniciei meu trabalho como professora

¹ O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Enceja) certifica a conclusão do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio para jovens e adultos que não os concluíram na idade adequada. O Enceja, com a mediação do Ministério das Relações Exteriores, pode ser realizado também por brasileiros residentes no exterior.

² O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira é o órgão do governo brasileiro responsável pelo Enceja.

no PPE, atuando no curso “Preparatório Celpe-Bras (24 horas)”³, que oportuniza aos estudantes a experiência de realizar simulados das provas.

Desde lá, vim refletindo sobre a dimensão social e política de testes nas sociedades e, durante o mestrado, tive a oportunidade de ler textos teóricos que discutiam como certificados de exames são interpretados e usados como justificativas para a tomada de decisões na vida de sujeitos. Nesse percurso, entendi que, enquanto instrumentos de poder, os testes influenciam a vida de pessoas e comunidades inteiras, uma vez que podem incluir ou excluir, permitir ou proibir, oferecer ou remover, aproximar ou afastar pessoas⁴. E assim eu entendi que quanto maior a força de decisão que o certificado representa na vida das pessoas, maior é a importância de uma preparação adequada para as provas, como a que eu tive para o Encceja.

Nesse ponto, eu já estava totalmente imersa no Celpe-Bras. Junto de minhas colegas e coordenadoras de pesquisa, vínhamos realizando reuniões quase semanais desde 2013, durante as quais não só se discutia teoria, mas estudava-se o exame, tarefa por tarefa da Parte Escrita, analisando e reanalisando, interpretando e reinterpretando. E foi por isso que, no início de 2018, duas colegas e eu fomos convidadas a lecionar e elaborar o currículo e o material didático de um novo curso do PPE, “Preparatório Celpe-Bras (60 horas)”, que visava não só a aplicar simulados, mas a oportunizar o desenvolvimento das habilidades integradas de uso da língua.

Trabalhando lado a lado, nós três nos dedicamos intensamente ao desafio de construir o curso que, em parte, será relatado nesta dissertação. Desse modo, este texto leva apenas o meu nome como autora, contudo, sinto que ele é o produto de muitas autoras, que são em parte coprodutoras de tudo o que faço academicamente. Uma cultura de trabalho certamente herdada do PPE, na qual nada se faz sozinho, tudo se faz em cooperação: leituras, reflexões, análises, registros, experiências. E é por isso que, como forma de homenageá-las, nomeio os capítulos do trabalho com títulos de tarefas já aplicadas na Parte Escrita do exame, que, de modo muito pessoal, fazem referência às minhas duas colegas, à minha orientadora de pesquisa e à minha orientadora do PPE. Isto posto, esclareço que a escolha dos nomes dos capítulos não está relacionada às tarefas do exame, mas às histórias individuais das pessoas que trilharam esse caminho ao meu lado.

³ Registro meu agradecimento à minha colega veterana e hoje amiga, Camila Dilli, por me aceitar como professora voluntária e aprendiz e por compartilhar comigo seus conhecimentos.

⁴ A exemplo disso, a Portaria Interministerial nº 11, de 3 de maio de 2018, do Ministério da Justiça estabeleceu a comprovação da capacidade de se comunicar em língua portuguesa por meio único da apresentação de certificado do exame Celpe-Bras para o procedimento de naturalização ordinária de estrangeiros no Brasil. Contudo, a exigência de comprovação de capacidade de se comunicar em língua portuguesa por meio do Celpe-Bras para o procedimento de naturalização foi logo após alterada pela Portaria Interministerial nº 16, de 3 de outubro de 2018, que amplia as possibilidades de comprovação da capacidade de se comunicar.

Assim, levando em consideração a minha inclinação pessoal, a minha experiência em pesquisa e ensino voltados ao Celpe-Bras, e o entendimento da importância da preparação de candidatos ao exame, esta dissertação de mestrado tem como objetivo geral descrever o percurso de elaboração de um curso de Português como Língua Adicional para Fins Específicos de preparação ao exame Celpe-Bras que promove o ensino da língua portuguesa a partir de gêneros do discurso.

Como objetivos mais específicos, buscarei apontar:

- a) Orientações teórico-metodológicas que podem embasar o ensino de português como língua adicional para fins específicos de preparação ao exame Celpe-Bras; e
- b) Objetivos pedagógicos que podem ser propostos para promover esse ensino a partir de gêneros do discurso.

Para dar conta disso, apoio-me nos pressupostos teóricos do exame Celpe-Bras e do PPE para pensar orientações teórico-metodológicas adequadas ao contexto de ensino do curso, e na abordagem de ensino de línguas para fins específicos para a realização de análise de necessidades que possibilitam a transposição dos gêneros do discurso avaliados pelo exame em sequências didáticas. Em vista disso, entendo o Português como Língua Adicional para Fins Específicos (PLAFE) como o resultado do encontro das subáreas de Português como Língua Adicional e de Ensino de Línguas para Fins Específicos, portanto, um campo inserido dentro da área de Linguística Aplicada, que tem por objetivo a pesquisa e o ensino do português como língua adicional com foco em necessidades específicas de uso da língua para desempenhar ações em situações-alvo pré-definidas.

Ao pensar na metodologia de desenvolvimento deste trabalho, ponderou-se que apenas a pesquisa documental poderia engessar o texto com objetivos e resultados racionais que poderiam se demonstrar inconsistentes em relação às demandas de uma sala de aula; por outro lado, apenas o relato de uma experiência empírica poderia correr o risco de resultar em um trabalho ingênuo. Se, por um lado, a experiência de sala de aula enriquece a pesquisa acadêmica, o mesmo ocorre no sentido oposto: uma boa performance docente pressupõe constantes análises teóricas e discussões em pares. Tendo isso em mente, busquei apresentar o processo de pesquisa documental e bibliográfica, juntamente com exemplos e relato da experiência docente para apresentar uma proposta sistemática e suficientemente fundamentada para ser potencialmente replicável ou minimamente inspiradora e adaptável.

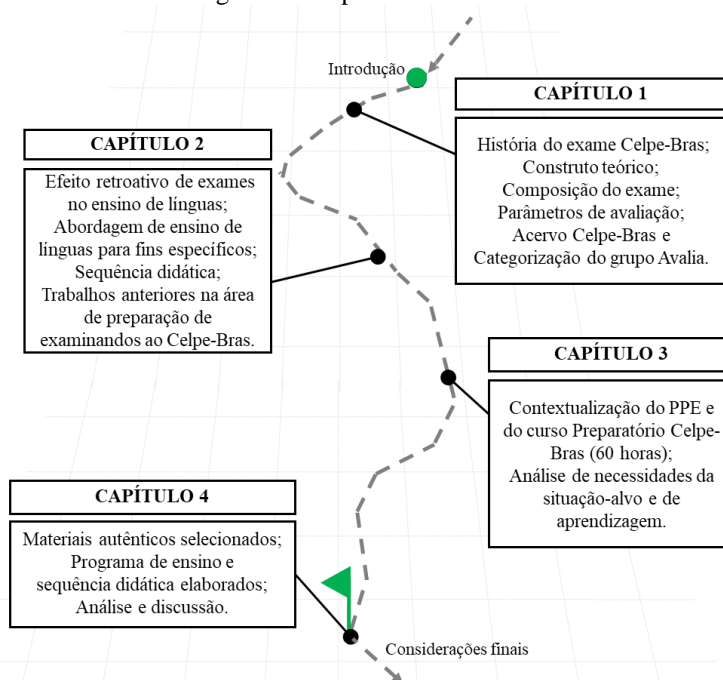
O trabalho está organizado em quatro capítulos: no primeiro capítulo, intitulado *Chocolate*, traço um panorama sobre o exame Celpe-Bras, apresentando seu histórico e

construto teórico e descrevendo seus instrumentos de avaliação. No segundo capítulo, *Jacarés do Pantanal*, apresento pressupostos teóricos da área de avaliação que estuda efeito retroativo de exames e da área de estudos sobre abordagem de ensino de línguas para fins específicos; ao final da seção, ainda elenco trabalhos que já pensaram sobre o ensino preparatório ao Celpe-Bras. No capítulo três, que nomeio *Azulejos valiosos*, apresento os procedimentos metodológicos adotados no desenvolvimento desta pesquisa. Por fim, no último capítulo, *De bem com a vida*, apresento e discuto a proposta pedagógica do curso Preparatório Celpe-Bras (60 horas), retomando e respondendo meus questionamentos iniciais. Nas considerações finais, reflito sobre as contribuições e limitações deste estudo e aponto futuras possibilidades a partir dele.

Os interlocutores projetados para este trabalho são especialmente, mas não apenas, professores que, assim como eu, estão em processo contínuo de formação. Para esses professores, a trajetória que apresento pode evidenciar-se como um caminho interessante; nesse sentido, ao invés de apenas dar as coordenadas de localização, pretendo descrever o caminho que tomamos e que nos levou até o ponto que queríamos chegar, ainda que reconheça que cada terreno exija um caminhar específico.

Por fim, ofereço um mapa que ilustra o caminho traçado e deixo o convite para uma leitura livre, não necessariamente linear, porém desejando que seja uma viagem instigante, proveitosa e agradável.

Figura 1 - Mapa do trabalho



Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com Bakhtin (2003, p. 302), “aprender a falar é aprender a estruturar enunciados”, o que não acontece por meio de dicionários e gramáticas, mas na convivência com os indivíduos que nos rodeiam, junto com os quais ouvimos e reproduzimos enunciados que formam elos de comunicação verbal viva. Entretanto, de acordo com o filósofo, ainda que possuindo domínio da língua, não é raro que nos vejamos frente a gêneros de determinadas esferas da comunicação verbal desconhecidas, uma vez que a inexperiência em dada esfera impossibilita conhecer o todo do enunciado, suas formas estilísticas e composicionais e seus intuítos discursivos (BAKHTIN, 2003, p. 304).

Entende-se, portanto, que se buscamos ensinar através de enunciados, é preciso, primeiro, conhecer estes enunciados. O objetivo do próximo capítulo é caminhar nessa direção, compreender a esfera do exame Celpe-Bras e os enunciados que são elaborados dentro dessa esfera. Para tanto, inicio com uma revisão histórica para, então, apresentar o construto teórico do exame e descrever seus instrumentos e parâmetros de avaliação. Por fim, apresento o Acervo Celpe-Bras e o site do grupo Avalia, que disponibiliza uma ferramenta de busca com a categorização das tarefas da Parte Escrita do Celpe-Bras.

1 “CHOCOLATE”: O EXAME CELPE-BRAS

Neste capítulo, a partir de dados documentais e revisão bibliográfica, apresentarei o histórico de elaboração do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), o construto teórico sob o qual o exame foi constituído e a composição de seus instrumentos de avaliação, descrevendo os procedimentos de aplicação e os parâmetros de avaliação da Parte Escrita e da Parte Oral. Ao final do capítulo, ainda apresentarei o Acervo Celpe-Bras (Acervo) e a categorização das tarefas da Parte Escrita do Celpe-Bras, ambos resultados de pesquisa do grupo Avalia⁵.

1.1 HISTÓRIA DO EXAME CELPE-BRAS

O Celpe-Bras é o único exame, outorgado pelo Ministério da Educação (MEC), que certifica o Português como Língua Adicional (PLA) no Brasil e teve como prelúdio uma fase de cinco anos, durante a qual foram empreendidas ações que visavam à elaboração de um teste padronizado de português para estrangeiros. Tais ações, iniciadas em 1993, incluíram a constituição de uma Comissão Técnico-Científica (CTC)⁶, a elaboração e a testagem dos instrumentos de avaliação, o tratamento estatístico para conferir validade e confiabilidade ao teste, o credenciamento de Postos Aplicadores do exame e a capacitação de aplicadores (SCHLATTER, 1999, p. 102).

Schlatter et al. (2009, p. 3) relatam o processo de implementação do exame Celpe-Bras, apresentando-o como uma ação de política linguística ampla criada pelo MEC com vistas a “responder a uma necessidade crescente de intercâmbios econômicos, culturais e científicos do Brasil com outros países e uma procura maior por cursos de graduação e pós-graduação no país”. Logo, o contexto demandava um teste que “aferisse o potencial dos candidatos para ler, escrever, ouvir e falar em interações da vida cotidiana e estudantil” (SCHLATTER, 2014, *online*, s/n).

⁵ O grupo de pesquisa *Avalia – Avaliação de uso da linguagem* é registrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (DGP) pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e atua no Instituto de Letras da UFRGS. O grupo é composto atualmente por duas professoras da universidade, Juliana Roquete Schoffen e Margarete Schlatter, quatro estudantes de pós-graduação, Ellen Yurika Nagasawa, Gabrielle Rodrigues Sirianni, Kaiane Mendel e Simone Paula Kunrath, e duas de graduação, Luana Ramos Truyllo e Luiza Sarmiento Divino.

⁶ Apesar de a comissão haver sido denominada nas diversas portarias por termos diferentes, tais como *Comissão*, *Comissão Técnica* e *Comissão Técnico-Pedagógica*, neste trabalho utiliza-se o termo *Comissão Técnico-Científica* por ser o termo utilizado a partir da Portaria Nº 75 de 27 de março de 2012.

Entretanto, a história do Celpe-Bras tem raízes bem mais antigas. O governo brasileiro reconhecia, desde a 1970, a necessidade de haver um teste único que avaliasse de maneira padronizada os estudantes estrangeiros interessados em intercâmbios no Brasil (DINIZ, 2014, p. 18), principalmente os interessados no Programa de Estudantes-Convênio de Graduação⁷ (PEC-G) (SCHLATTER, 2014, *online*, s/n), que já funcionava oficialmente desde 1965 (BIZON, 2013, p. 51).

Assim, no início da década de 1980, a iniciativa de elaboração de um teste padronizado de PLA partiu do Professor Luiz Cassemiro dos Santos, que, enquanto coordenador de Cooperação Internacional da Capes, propôs um projeto para a realização de um teste e a criação de centros de referência “que também seriam multiplicadores na elaboração de material didático e na formação de professores, visando ao ensino de português para estrangeiros dentro e fora do país” (CUNHA; SANTOS, 1999, p. 114). Contudo, por motivo de trocas administrativas, o projeto foi interrompido e retomado apenas dez anos depois, quando Luiz Cassemiro dos Santos, então Chefe de Gabinete da Secretaria de Educação Superior (SESu) e casado com Percília Lopes Cassemiro dos Santos, professora com pós-doutoramento no exterior na área de PLA, reinicia o projeto.

Desse modo, em 1993, professores de instituições públicas de ensino superior atuantes na área de Linguística Aplicada, com alguma experiência no ensino de português para estrangeiros, foram convidados a participar da primeira comissão de elaboração do que viria a ser o Celpe-Bras. A partir das respostas positivas de algumas universidades, a primeira comissão responsável pela criação do Celpe-Bras foi nomeada pela Portaria nº 101, de 11 de junho de 1993. Essa primeira CTC foi composta por três professores, Margarete Schlatter, da UFRGS, José Carlos Paes de Almeida Filho, da Unicamp, e Maria Jandyra Cunha, da UnB; e por três representantes do MEC, Luiz Cassemiro dos Santos, Raimundo Hélio Leite e Maurício de Pinho Gama.

A CTC foi convidada para a primeira reunião em Brasília em junho de 1993. Nesse primeiro momento, foram deliberadas as primeiras questões relacionadas à natureza do teste, chegando-se ao consenso de que o teste deveria ser de base comunicativa, adequando-se, desse modo, às diretrizes teóricas de ensino e aprendizagem de língua adicional da época. Nesse primeiro encontro, concluiu-se que os 180 dias, estabelecidos pela portaria, não seriam

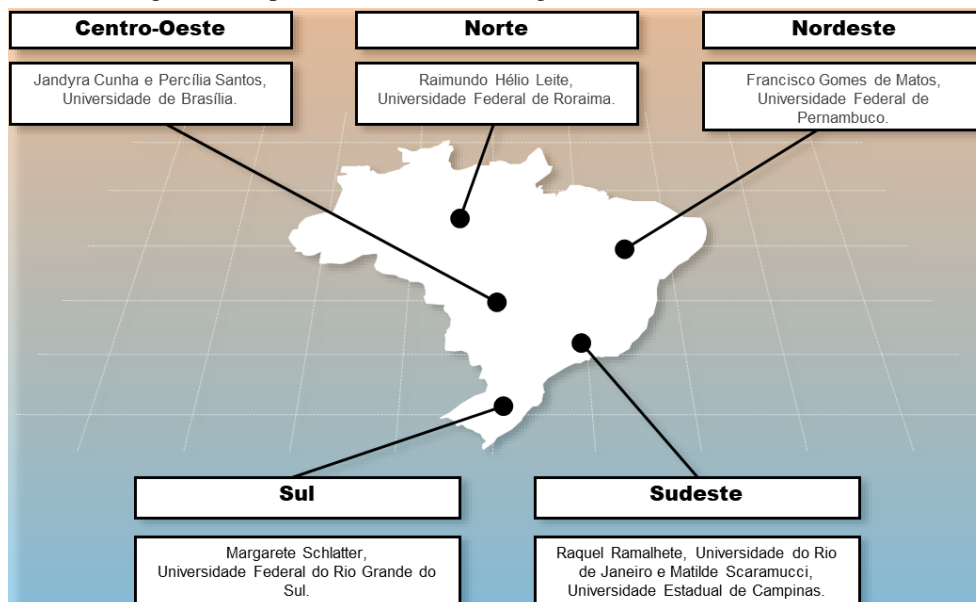
⁷ O PEC-G é um programa do governo brasileiro que existe desde 1965 e tem por objetivo oferecer a estudantes de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordo educacional, cultural ou científico-tecnológico a oportunidade de realizar seus estudos de graduação em IES brasileiras. O programa é administrado pelo MEC e pelo Ministério das Relações Exteriores, junto às representações diplomáticas e consulares brasileiras no exterior (Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG>. Acesso em: 18 jul. 2018).

suficientes para finalizar as ações necessárias à elaboração do teste (SCHLATTER, 2014, *online*, s/n).

De junho a dezembro daquele ano, mais seis reuniões aconteceram nas cidades dos professores integrantes da CTC, de modo a divulgar o trabalho que estava sendo realizado e incentivar a criação de Centros de Referência de Português como Língua Adicional em suas universidades. No decorrer das reuniões, com base em estudo e discussões, definiu-se a concepção de avaliação da língua em uso, a estrutura do exame dividida em duas partes (escrita e oral) e a avaliação de habilidades integradas (SCHLATTER, 1997b). Foram também escolhidos e analisados vídeos, áudios e textos escritos a serem utilizados na parte escrita e textos para a interação face a face da parte oral e, por fim, foram elaboradas três versões completas do exame (SCHLATTER, 1999, p. 101). Ainda em 1993, o nome do exame foi sugerido e juntaram-se à CTC a Profa. Matilde Scaramucci, da Unicamp, em substituição ao Prof. José Carlos Paes de Almeida Filho, o Prof. Francisco Gomes de Matos, da UFPE, e a Profa. Raquel Ramallete, da UniRio. No início do ano seguinte, a Profa. Percília Lopes Casemiro dos Santos, da UnB, completou a CTC, que foi oficializada pela Portaria nº 500, de 08 de abril de 1994 (CUNHA; SANTOS, 1999, p. 115).

O trabalho da CTC seguiu intenso em 1994, com muitas reuniões e ações sendo realizadas com o intuito de concluir o trabalho de elaboração do exame Celpe-Bras. A CTC de 1994 era composta por dois representantes do MEC e sete professores de seis instituições públicas de ensino superior que deliberadamente representavam as cinco regiões do Brasil (SCHLATTER, 2014, *online*, s/n), como ilustra a imagem a seguir.

Figura 2 - Representantes das cinco regiões do Brasil na CTC de 1994



Fonte: Elaborado pela autora.

Contando com um número maior de professores especialistas na área, em 1994 foram realizadas a validação interna das provas elaboradas, através de tratamento estatístico, a leitura crítica das provas por três professoras da área⁸ e a aplicação dos testes-piloto das três versões elaboradas. As testagens contaram com amostragem de duas populações distintas, fazendo parte do primeiro grupo quarenta estudantes brasileiros do 3º ano do Ensino Médio público, e do segundo grupo, sessenta estudantes estrangeiros de universidades públicas brasileiras (SCHLATTER, 1999, p. 102).

Além disso, no mesmo ano, com o intuito de divulgar o andamento do trabalho de elaboração do exame de proficiência brasileiro, membros da CTC participaram dos seguintes eventos acadêmicos: III Encontro Internacional do Ensino de Português como Língua Estrangeira, na Cidade do México; Seminário Regional de Definição de estratégias para o Ensino das Línguas Oficiais do MERCOSUL, em Porto Alegre; Seminário sobre Português/Língua Estrangeira, em Lisboa; e I Seminário da Sociedade Internacional de Português como Língua Estrangeira (SIPLÉ), em Campinas. Deste último encontro resultou o contato com um dos membros do Conselho de Exames de Proficiência de Português para Estrangeiros de Portugal, Prof. João Malaca Casteleiro, e a possibilidade de colaboração entre Brasil e Portugal na tentativa de realizar equivalência de certificados expedidos por ambos os países (SCHLATTER, 1995a). Contudo, na época, as medidas para oficializar um protocolo de colaboração mútua entre os dois países parecem não haver sido encaminhadas pelos respectivos governos⁹ (RAMALHETE; SCHLATTER; CUNHA, 1994).

Assim, em dezembro de 1994, a Portaria nº 1.787, que institui o exame Celpe-Bras, é assinada pelo então Ministro da Educação, Murílio de Avellar Hingel. Apesar disso, logo após a instituição do exame, por motivo de sucessão de governo¹⁰, Luiz Cassemiro dos Santos é afastado do cargo de diretoria da SESu, e os trabalhos para a elaboração do Celpe-Bras são mais uma vez descontinuados. Mesmo mediante inúmeras tentativas da CTC em sensibilizar os

⁸ Professora Marília dos Santos Lima, Professora Vera Lúcia de Lucena Moura e Professora Percília Santos.

⁹ A possibilidade de equivalência dos exames do Brasil e de Portugal foi retomada em 2001, quando a CTC do Celpe-Bras analisou e emitiu um parecer solicitando estudo mais aprofundado e reunião com membros do Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira (CAPLE) de Portugal (COMISSÃO, 2001). Recentemente, tais discussões foram mais uma vez retomadas e ampliadas visando à inclusão de outros países de língua portuguesa durante a *1ª Reunião Técnica de Certificação Comum: Em busca dos Caminhos Necessários e dos Caminhos Possíveis*, organizada pelo Instituto Internacional de Língua Portuguesa e decorrida na sede da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, em Lisboa, nos dias 10 e 11 de setembro de 2018 (Disponível em: <https://www.cplp.org/id-4447.aspx?Action=1&NewsId=5986&M=NewsV2&PID=10872>. Acesso em: 16 nov. 2018).

¹⁰ Governo Itamar Franco (29 de dezembro de 1992 a 1º de janeiro de 1995) para Governo Fernando Henrique Cardoso (1º de janeiro de 1995 a 1º de janeiro de 2003).

responsáveis pela nova gestão, as ações em nível ministerial são interrompidas durante os anos de 1995 e 1996 (SCHLATTER, 1997a). Não obstante, a CTC seguiu realizando reuniões semestrais durante esses dois anos¹¹.

O projeto de elaboração do exame é retomado apenas no final de 1996, quando Arsênio Canísio Becker, então Chefe da Divisão de Cooperação e Intercâmbio da SESu, dá continuidade aos trabalhos iniciados em 1993 e, internamente, encaminha as questões burocráticas que até então barravam a execução do projeto dentro do MEC. Assim, a partir de março de 1997, as atividades da CTC são oficialmente retomadas e, antes do final do ano, são assinados os Protocolos de Colaboração entre o MEC e as Instituições de Ensino Superior (IES) credenciadas para a aplicação do exame (SCHLATTER, 1997a).

Com isso, a primeira prova oficial do Celpe-Bras é, enfim, aplicada em abril de 1998 para 127 examinandos em oito instituições credenciadas: cinco instituições brasileiras representadas por membros da CTC – UFPE, UFRGS, UFRJ, UnB e Unicamp; e três instituições estrangeiras nos países membros plenos do MERCOSUL¹² – Instituto Cultural Uruguaio-Brasileiro, Centro de Estudos Brasileiros de Assunção e Fundação Centro de Estudos Brasileiros de Buenos Aires (SCHLATTER et al., 2009; BIZON, 2013).

Segundo Schlatter (2014, *online*, s/n), alinhada a uma perspectiva comunicativa de uso da língua, comum a todos os participantes, e inspirada em um modelo de prova de uso interno da Unicamp¹³, a primeira CTC buscou elaborar um exame em que:

- a proficiência no uso da língua portuguesa fosse analisada por meio do desempenho dos examinandos em tarefas o mais próximo possível de usos autênticos da língua;
- as tarefas propusessem a compreensão de textos escritos e orais e a produção escrita e oral a partir desses textos;
- os critérios de avaliação fossem holísticos e baseados nas condições de recepção e produção propostas nas próprias tarefas;
- o resultado da avaliação fosse expresso em descritores de desempenho do examinando;
- os parâmetros de correção tivessem como base os próprios objetivos das tarefas e os recursos discursivos exigidos para sua realização (SCHLATTER, 2014, *online*, s/n).

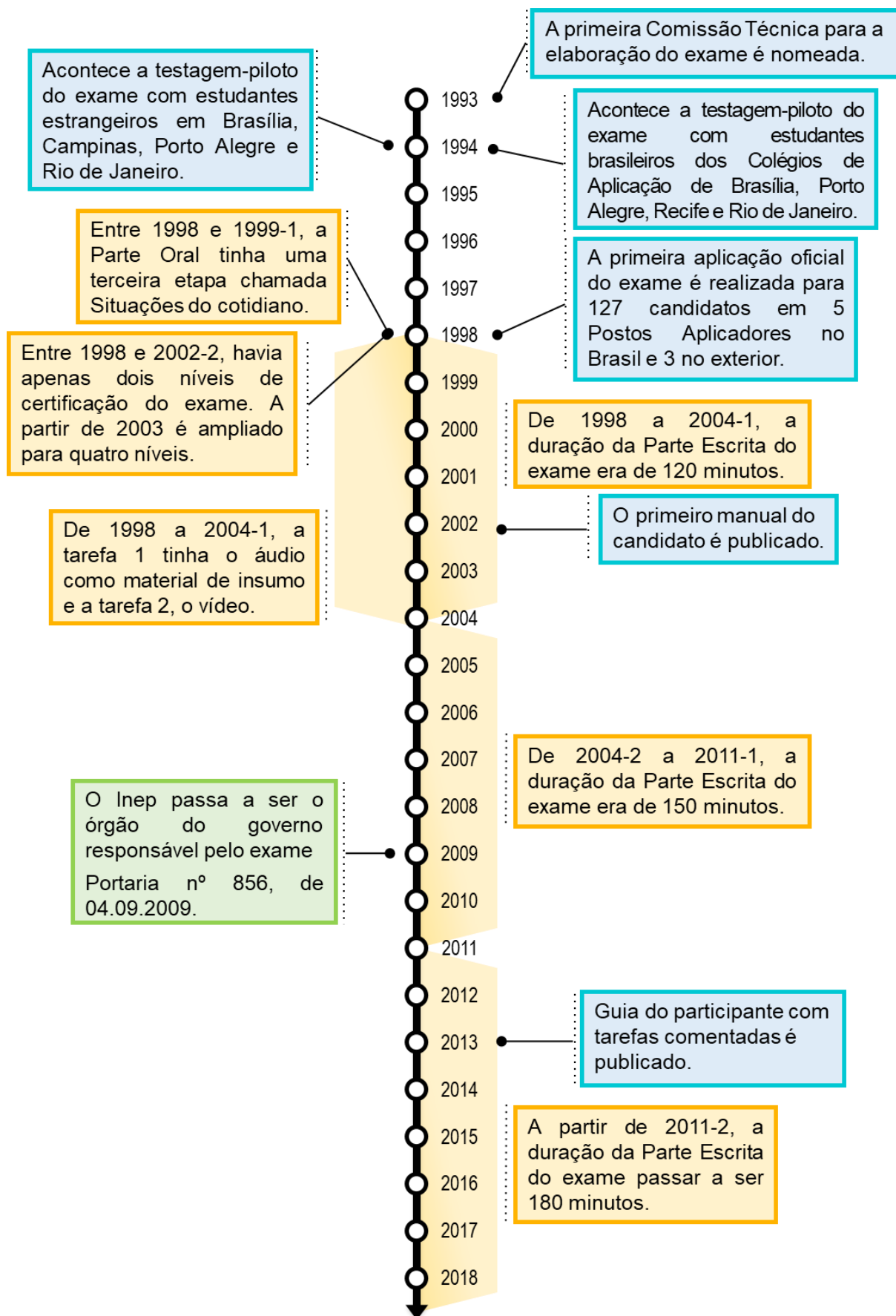
No decorrer de duas décadas de história, esses objetivos iniciais parecem ter sido mantidos. A seguir, apresento uma linha do tempo que sintetiza alguns fatos da história do exame.

¹¹ Durante esse período, juntaram-se ao grupo, ainda que sem portaria do MEC, as Professoras Regina Dell’Isola, da UFMG, e Neide de Souza e Silva, da UFPE (COMISSÃO, 1995).

¹² Eram membros plenos do Mercado Comum do Sul em 1998: Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai.

¹³ O exame da Unicamp foi elaborado pelos professores Leonor C. Lombello, José Carlos Paes de Almeida Filho, Itacira Araújo Ferreira e Matilde Scaramucci (SCHLATTER, 1999).

Figura 3 - Desenvolvimento do exame entre 1993 e 2018



Fonte: Elaborado pela autora.

A linha do tempo mostra, em azul, acontecimentos inaugurais, em amarelo, mudanças na estrutura do exame e, em verde, a informação sobre a entrada do Inep como órgão responsável pelo Celpe-Bras. Ao observar a linha, é possível perceber que foram poucas as mudanças relacionadas à estrutura do exame ao longo do tempo e, portanto, poderíamos dizer que essa se manteve estável.

É interessante apontar que na Parte Oral do exame havia uma etapa denominada “Situações do cotidiano”, que fez parte das duas primeiras aplicações do exame. A etapa extinta consistia de uma simulação de situações do cotidiano na qual o examinando precisava se colocar no lugar de interlocução junto ao avaliador-interlocutor e realizar uma prática social tal como solicitar dar instruções, descrever, narrar, relatar ou reclamar.

Além disso, outra mudança significativa é a mudança de dois níveis certificados para quatro: até 2002 existiam apenas o Primeiro Certificado, referente à proficiência intermediária, e o Segundo Certificado, referente à proficiência avançada. A partir de 2003 passaram a ser certificados quatro níveis de proficiência: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior. Outras alterações que podem ser observadas estão relacionadas a mudanças no tempo de duração total da Parte Escrita do exame, que iniciou permitindo 120 minutos, em 1998, passando para 150 minutos, em 2004, e, finalmente, para 180 minutos, em 2011.

Em relação a documentos oficiais direcionados aos usuários, observa-se que é apenas em 2002, com a primeira publicação do Manual do Candidato, que o Celpe-Bras apresenta explicitamente o que entende por exame de proficiência – *aquela que tem objetivos de avaliação e conteúdo definidos com base nas necessidades que candidatos potenciais têm de uso da língua-alvo* –, qual a sua natureza – *de natureza comunicativa* – e o que entende por proficiência – *o uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo* (BRASIL, 2002, p. 3-4). Além disso, implicitamente, também apresenta seu construto baseado na concepção dialógica de uso linguagem ao explicar o que são tarefas e como é feita a correção das mesmas. E, como apontado por Schlatter et al. (2009, p. 12), o manual exhibe, no conjunto de especificações, uma lista de diferentes “gêneros do discurso”, o que também reforça essa abordagem de natureza dialógica.

Dessa forma, o manual do exame apresenta ao leitor a orientação teórica na qual se apoia; todavia, a compreensão desse construto pode depender também de interpretações e inferências que cada leitor realiza a cada nova leitura do texto. Isso corrobora Scaramucci (2016), que assinala que:

o exame Celpe-Bras inclui um conjunto de especificações (BRASIL, 2011, p. 24-25), em que são explicitadas operações (sub-habilidades), propósitos (narrar, relatar, argumentar, entre outros), gêneros do discurso (em textos orais e escritos), interlocutores e tópicos relacionados ao indivíduo, habitação, trabalho, dentre muitos outros, a partir dos quais se pode *inferir* o seu construto (SCARAMUCCI, 2016, p. 406, grifo meu).

Em 2013, é publicado um guia com as quatro tarefas aplicadas na primeira edição de 2013 comentadas (BRASIL, 2013b), no qual é possível ler textos produzidos por examinandos e a avaliação atribuída a cada texto e, desse modo, compreender como é realizada a avaliação da Parte Escrita do exame. Tal compreensão não só contribui com futuros examinandos que podem se preparar para as provas através da leitura do guia, mas também com professores que preparam estudantes para o exame. De acordo com Scaramucci (2004, p. 221), seria necessária uma maior explicitação da fundamentação teórica do exame Celpe-Bras e de seus princípios norteadores para que o efeito retroativo projetado no ensino efetivamente acontecesse.

Ainda assim, desde que aquele primeiro grupo de professores se reuniu para pensar um exame de proficiência que pudesse orientar positivamente o ensino, o exame Celpe-Bras, contando sempre com o apoio de uma CTC, foi se fortalecendo e progressivamente sendo exigido por mais universidades, empresas, órgãos e programas governamentais e, portanto, exercendo maiores impactos na vida de pessoas e seus contextos sociais.

Desde a primeira CTC, constituída em 1993, as seguintes nomeações de membros foram realizadas para a formação das comissões subsequentes:

Quadro 1 - Lista de membros da Comissão Técnico-Científica do Celpe-Bras

Portaria	Membros nomeados
Nº 101 de 7 de junho de 1993	Luiz Casseiro dos Santos (SESu – MEC), Maurício de Pinho Gama (SESu – MEC), Raimundo Hélio Leite (SESu – MEC), Margarete Schlatter (UFRGS), José Carlos Paes de Almeida Filho (Unicamp) e Maria Jandyra Cunha (UnB).
Nº 500 de 08 de abril de 1994	Luiz Casseiro dos Santos (SESu – MEC), Maurício Pinho Gama (SESu – MEC), Raimundo Hélio Leite (UFRR), Francisco Gomes de Matos (UFPE), Maria Jandyra Cunha (UnB), Percília Santos (UnB), Raquel Ramallete (UFRJ), Matilde Scaramucci (Unicamp), Margarete Schlatter (UFRGS).
Nº 1.591 de 9 de outubro de 1998	Francisco Gomes Cardoso de Matos (UFPE), Daniele Marcelle Grannier (UnB), Margarete Schlatter (UFRGS), Matilde Scaramucci (Unicamp); Norimar Júdice (UFF) e Regina Lúcia Péret Dell’Isola (UFMG).
Nº 3.286 de 9 de novembro de 2000 (complementa a portaria anterior)	Eugênia Maria Reginato Charnet (Unicamp).
Nº 778 de 16 de agosto de 2002	Matilde Scaramucci (Unicamp), Margarete Schlatter (UFRGS), Simone Paula Kunrath (UCS), Ronaldo Amorim Lima (UFF), Nina Atuko Mabuchi Miyaky (USP) e Jerônimo Coura Sobrinho (CEFET-MG).
Nº 39 de 25 de setembro de 2003 (complementa a portaria anterior)	Iracema Luiza de Souza (UFBA).

Nº 60 de 21 de dezembro de 2004	Margarete Schlatter (UFRGS), Matilde Scaramucci (Unicamp), Ronaldo Amorim Lima (UFF), Jerônimo Coura Sobrinho (CEFET-MG), Iracema Luiza de Souza (UFBA), Jorge Máximo (UERJ), Máxima de Oliveira Gonçalves (Colégio Pedro II) e Cilene da Cunha Pereira (UFRJ).
Nº 62 de 12 de setembro de 2005	Godofredo de Oliveira Neto (SESu – MEC), Ana Lúcia Bezerra Pedroza (SESu – MEC), Elizena de Jesus Barbosa Rossy (SESu – MEC), Margarete Schlatter (UFRGS), Guilherme Aurélio Gonçalves de Melo (SESu – MEC), Ana Catarina Moraes Ramos Nobre de Mello (UFRJ), Bruce Patrick Osborne (UFAM), Danusia Torres dos Santos (UFRJ), Iracema Luiza de Souza (UFBA), Jerônimo Coura Sobrinho (CEFET-MG), Matilde Scaramucci (Unicamp), Patrícia Maria Campos de Almeida (UFRJ), Ronaldo Amorim Lima (UFF) e Verônica Vinechy (UnB).
Nº 23 de 16 de maio de 2006	Godofredo de Oliveira Neto (SESu – MEC), Ana Lúcia Bezerra Pedroza (SESu – MEC), Elizena de Jesus Barbosa Rossy (SESu – MEC), Margarete Schlatter (UFRGS), Ana Catarina Moraes Ramos Nobre de Mello (UFRJ), Maria Regina Marques Marinho (UFAM), Danusia Torres dos Santos (UFRJ), Iracema Luiza de Souza (UFBA), Jerônimo Coura Sobrinho (CEFET-MG), Matilde Scaramucci (Unicamp), Patrícia Maria Campos de Almeida (UFRJ), Ronaldo Amorim Lima (UFF) e Verônica Vinechy (UnB).
Nº 670 de 20 de julho de 2007	Patrícia Maria Campos de Almeida (UFRJ), Ana Adelina Lôpo Ramos (UnB), Edleise Mendes Oliveira Santos (UFBA), Itacira Araújo Ferreira (Unicamp), Jerônimo Coura Sobrinho (CEFET-MG) e Viviane Aparecida Bagio Furtoso (UEL).
Nº 461 de 24 de junho de 2008 (complementa a portaria anterior)	Juliana Roquele Schoffen (UFRGS).
Nº 680 de 6 de maio de 2009 (complementa a portaria anterior)	Maria Regina Marques Marinho (UFAM).
Nº 1 de 19 de novembro de 2009	Jerônimo Coura Sobrinho (CEFET-MG), Edleise Mendes Oliveira Santos (UFBA), Itacira Araújo Ferreira (Unicamp), Juliana Roquele Schoffen (UFRGS), Maria Regina Marques Marinho (UFAM) e Viviane Aparecida Bagio Furtoso (UEL).
Nº 425 de 28 de novembro de 2011	Jerônimo Coura Sobrinho (CEFET-MG), Edleise Mendes Oliveira Santos (UFBA), Itacira Araújo Ferreira (Unicamp), Juliana Roquele Schoffen (UFRGS), Maria Regina Marques Marinho (UFAM) e Iracema Luiza de Souza (UFBA).
Nº 75 de 27 de março de 2012	Juliana Roquele Schoffen (UFRGS), Jerônimo Coura Sobrinho (CEFET-MG), Regina Lúcia Péret Dell’Isola (UFMG), Matilde Scaramucci (Unicamp), Leandro Rodrigues Alves Diniz (UNILA) e Viviane Aparecida Bagio Furtoso (UEL). Suplentes: Ricardo Moutinho Rodrigues da Silva (UM), Letícia Grubert dos Santos (UFRGS), Natália Moreira Tosatti (UFMG), Ronaldo Amorim Lima (UFF), Simone Paula Kunrath (UFRGS) e Itacira Araújo Ferreira (Unicamp).
Nº 407 de 29 de setembro de 2015	Edleise Mendes Oliveira Santos (UFBA), Jerônimo Coura Sobrinho (CEFET-MG), Juliana Roquele Schoffen (UFRGS), Leandro Rodrigues Alves Diniz (UFMG), Matilde Scaramucci (Unicamp), Patrícia Maria Campos de Almeida (UFRJ), Regina Lúcia Péret Dell’Isola (UFMG) e Denise Martins de Abreu e Lima (MEC) ¹⁴ .

Elaborado pela autora. Fonte: Adaptado de Schoffen et al. (2017).

Até a CTC de 2011, a nomeação dos professores era realizada a partir de indicação dos próprios membros da comissão e do MEC, porém, a partir de 2012, a CTC vem sendo selecionada por processo seletivo via chamamento público, do mesmo modo que têm sido

¹⁴ A nomeação da Professora Denise Martins de Abreu e Lima (MEC), diferentemente dos demais membros da CTC, não se deu através de processo seletivo via chamamento público.

selecionados os corretores e os elaboradores das provas¹⁵. Observa-se que o exame Celpe-Bras sempre contou com uma comissão técnica, e, portanto, desde o seu início, foi elaborado sob a égide de um grupo de especialistas que visualizava claramente a natureza de um exame que fosse coerente com diretrizes teóricas de ensino e aprendizagem inovadoras e que foram analisadas, discutidas e definidas *a priori* (SCHLATTER, 1999; SCARAMUCCI, 1999).

Para Dorigon (2016, p. 108), todas as pessoas envolvidas na elaboração, aplicação e avaliação do exame são os agentes que participam ativamente do processo político que efetiva o exame Celpe-Bras como um instrumento de política linguística brasileiro. Spolsky (2016, p. 36) entende políticas linguísticas como a interligação de práticas linguísticas, crenças sobre a linguagem e a gestão linguística, que é justamente esse “esforço observável e explícito realizado por alguém ou algum grupo que tem ou afirma ter autoridade sobre os participantes de um domínio para modificar suas práticas ou crenças”.

Ao retomar a história do Celpe-Bras, é possível perceber que o exame é uma política linguística que foi executada por pessoas que acreditaram na necessidade e no potencial de um exame de português para estrangeiros. Em 1993, Luiz Cassemiro dos Santos enfrentou o desafio de retomar um projeto que indicava a importância política e educacional da área de PLA e identificou a demanda de um trabalho qualificado de especialistas da área de Linguística Aplicada para constituírem uma comissão técnica do exame. Durante os anos subsequentes, os membros da CTC não cederam às muitas trocas de gestão e às tentativas frustradas de mostrar a importância da continuidade do projeto; essa persistência foi fundamental para o futuro do exame. E, finalmente, pelo trabalho de Arsênio Becker, ex-coordenador do PEC-G e, portanto, conhecedor das necessidades de um teste de proficiência para esse público-alvo, o Celpe-Bras deixa ser apenas um teste instituído por uma Portaria e passa a efetivamente existir. Graças ao trabalho dessas pessoas, nesse ano, o exame Celpe-Bras completa 25 anos desde a nomeação de sua primeira CTC e 20 anos desde sua primeira aplicação oficial.

A partir do exposto, é possível dizer que o Celpe-Bras foi criado sob uma política linguística do governo brasileiro que objetivava suprir a necessidade de um exame padronizado para os estudantes universitários estrangeiros. Não obstante, o grupo de professores responsáveis pela elaboração do instrumento tinha também os objetivos de projetar um efeito

¹⁵ Chamadas para corretores e elaboradores: Edital nº 2, de 20.05.2010 e aviso de chamada pública nº 6, de 04.11.2010; Edital nº 4, de 28.07.2010; e Edital nº 4/2012, de 28.06.2012. Chamadas para selecionar membros para a CTC: Aviso nº 12/2011, de 28.12.2011; e Edital nº 11, de 14.07.2015. Outras portarias sobre o exame: Portaria nº 1.787, de 02.01.1995; Portaria nº 643 e 693, de 02.07.1998; Portarias nº 4.194 e 4.195, de 17.12.2004; Portaria nº 856, de 04.09.2009; e Portarias nº 1.350, de 26.11.2010.

retroativo (*washback by design*) positivo de redirecionamento do ensino da língua portuguesa para estrangeiros (SCHLATTER et al., 2009, p.11) e de fortalecer a área de PLA.

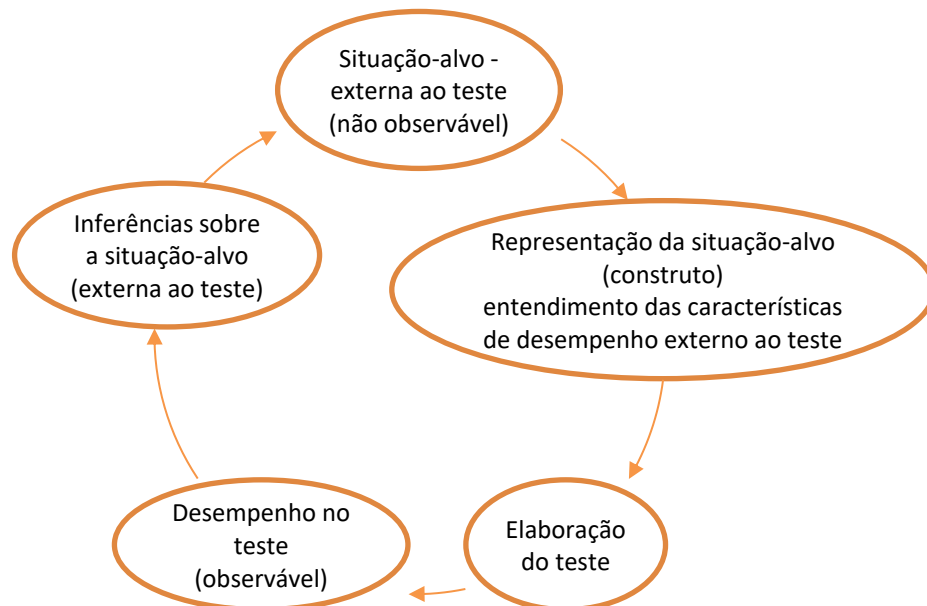
Essa comissão de professores reconhecia que um exame de larga escala pode exercer o poder de causar mudanças no ensino (SCHLATTER, 1999; SCHLATTER et al., 2009; SCHLATTER, 2014, *online*, s/n), e, segundo Scaramucci (1999, p. 107), previa que transformações na abordagem de ensino de PLA poderiam ocorrer em médio prazo a partir da introdução de um exame que viesse a definir conteúdos, objetivos e princípios inovadores. Vinte e cinco anos após essas primeiras discussões, tais transformações já podem ser observadas em livros didáticos, pesquisas acadêmicas e centros de ensino de PLA, como este trabalho mostrará.

1.2 CONSTRUTO TEÓRICO DO EXAME CELPE-BRAS

De acordo com Scaramucci (2004; 2012) e Schlatter, Garcez e Scaramucci (2004), para que o efeito retroativo positivo de um exame incida na prática pedagógica, é crucial que o professor compreenda adequadamente o construto teórico que orienta esse exame. Se por um lado os documentos oficiais do Celpe-Bras não explicitam suficientemente o seu construto (SCARAMUCCI, 2004; RODRIGUES, 2006) e, desse modo, dificultam essa compreensão, antes mesmo disso, os conceitos de “construto teórico” e de “operacionalização de construto” talvez sejam igualmente incompreensíveis para professores de línguas sem letramento na área de avaliação.

Tratando de testes de línguas, McNamara e Roever (2006, p. 17) esclarecem que, como o desempenho do examinando na situação-alvo de uso da língua não pode ser observado diretamente, os elaboradores dos testes desenvolvem instrumentos de avaliação considerados representativos de situações que tenham características comuns às da situação-alvo. E é, então, por meio desses instrumentos que o desempenho do examinando pode ser observado durante o teste. Nesse sentido, a situação-alvo de uso da língua é descrita a partir de conceitos teóricos que constituem o *construto teórico* do exame, isto é, através do construto teórico, os elaboradores do teste esclarecem o que está sendo testado. Por sua vez, o construto do exame é *operacionalizado* em instrumentos de avaliação que possibilitam que o desempenho do examinando possa ser observado, como mostra o esquema abaixo.

Figura 4 - Relação entre teste, construto e situação-alvo



Traduzido pela autora. Fonte: Adaptado de McNamara e Roever (2006, p. 17).

Na relação representada no esquema¹⁶, os autores ainda incluem o processo de inferências, que é o momento em que os avaliadores articulam cuidadosamente o que pode ser inferido a partir do desempenho observável do examinando em situação de teste.

Quanto ao exame Celpe-Bras, Schlatter (1999) esclarece que se trata de um exame de natureza comunicativa e, por essa razão, a proficiência do examinando é verificada por meio de tarefas que simulam possíveis ações sociais autênticas. Para tanto, são utilizados textos de insumo autênticos e critérios de avaliação holísticos em busca de aferir a capacidade de uso da língua que é expressa em descritores de desempenho elaborados a partir dos próprios propósitos das tarefas. Scaramucci (1999) acrescenta que os princípios que delinearam a elaboração do exame se relacionam diretamente com os conceitos de linguagem e de aprendizagem de línguas que seus elaboradores desejavam introduzir na área de ensino de PLA, tendo como foco o uso da língua que “requer muito mais do que a manipulação de formas e de regras linguísticas, mas o conhecimento também de regras de comunicação, de formas que sejam não apenas gramaticalmente corretas, mas socialmente adequadas” (SCARAMUCCI, 1999, p. 109).

¹⁶ A figura do texto original é nomeada “target, construct, and test as the basis for inferences leading to decisions”, e no esquema lê-se: “Target (criterion domain) – nontest behavior (unobservable)”; “model of target (construct) – assumed features of nontest performance”; “test design”; “test performance (observable)”; “inferences about target (nontest behavior)”; e “decisions based on inferences about target”. Aqui o texto é apresentado em português em tradução livre para os objetivos desta pesquisa, assim como nos demais trechos no decorrer deste trabalho.

Assim, o exame Celpe-Bras foi elaborado sob o construto teórico de que a linguagem se desenvolve através de interações sociais e, portanto, a avaliação da linguagem também deve levar em consideração essa natureza coletiva e coconstruída do uso da língua. Nesse sentido, Schlatter et al. (2009) reconhecem que esse construto teórico mobiliza as teorias de Clark (2000), Bakhtin (2003) e Vygotsky (1991) como aportes para essa visão de linguagem e de ensino e aprendizagem de línguas.

Segundo as autoras, a perspectiva de desenvolvimento da linguagem como processo social tem por base os estudos do psicólogo russo Lev Vygotsky (1991). Em suas palavras, “a visão de desenvolvimento da linguagem subjacente ao exame é a perspectiva vygotskiana, na qual a aprendizagem e o desenvolvimento humano estão inerentemente vinculados à prática social” (SCHLATTER et al., 2009, p. 13). A partir disso, pode-se depreender que a intenção era a de que o exame orientasse o ensino de PLA dentro dessa perspectiva interacionista na qual a aprendizagem é considerada social e não inatista.

Sobre a visão de uso da linguagem subjacente ao exame Celpe-Bras, Schlatter et al. (2009) apontam a teoria de uso da língua do psicolinguista norte americano Herbert Clark. Clark (2000) apresenta o uso da linguagem como forma de ação conjunta entre sujeitos que coordenam suas ações individuais para agirem socialmente através da interação. Portanto, uma vez que o exame tem esse conceito como base, “as tarefas do exame visam a criar oportunidades de ação no mundo em diferentes situações sociais” (SCHLATTER et al., 2009, p. 12). Para Clark, utilizamos a linguagem para fazer “coisas” no mundo e, para tanto, articulamos processos individuais e sociais “como um todo formado por partes ou como partes que formam um todo” (CLARK, 2000, p.73).

Além disso, Schlatter et al. (2009) estabelecem uma relação entre o construto teórico do Celpe-Bras e a teoria do Círculo de Bakhtin¹⁷ (2003) de uso da linguagem como prática social que se dá entre indivíduos social e historicamente constituídos que se comunicam através de tipos relativamente estáveis de enunciados organizados nas diferentes esferas de atividades humanas. Para Bakhtin, “cada enunciado é único e individual, mas cada domínio de uso da linguagem cria tipos relativamente estáveis de enunciados, que são chamados de gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Assim, nessa perspectiva dialógica de uso da língua, entende-se que os indivíduos se comunicam através de gêneros do discurso, sendo que cada enunciado é singular e irrepitível, porém conectado com todos os outros enunciados como em

¹⁷ O Círculo de Bakhtin, grupo de intelectuais composto, além do filósofo russo, por Valentin N. Voloshinov e Pavel N. Medvedev, considera a linguagem como um fenômeno social da interação verbal que se dá através de diferentes gêneros do discurso nas práticas socioculturais dos indivíduos (FARACO, 2009, p. 120).

uma cadeia de comunicação discursiva, na qual um enunciado não só responde a enunciados anteriores, como também se constitui como algo a ser respondido por futuros enunciados. Schlatter et al. (2009, p. 12) apontam que, embora não explicitado nos manuais, o Celpe-Bras apresenta características compatíveis com essa visão bakhtiniana de uso da língua, visto que as tarefas buscam avaliar a capacidade do examinando em compreender e produzir a língua de forma adequada em diferentes situações comunicativas organizadas por gêneros do discurso.

Assim como não era explicitado nos manuais em 2009, ainda hoje não é possível encontrar menção explícita às teorias que fundamentam o construto teórico do exame nos documentos oficiais do Celpe-Bras. O Manual do Aplicador (2015a) e o Guia de capacitação de examinadores (2013a), apesar de apresentarem uma lista bibliográfica de indicação de leituras “com o intuito de fornecer subsídios para melhor conhecimento sobre a área” (BRASIL, 2013a, p. 20), não indicam a leitura de textos de autoria de Clark, Bakhtin e Vygotsky. Todavia, diversas pesquisas acadêmicas em nível de pós-graduação que versaram sobre o exame Celpe-Bras utilizaram, para a reflexão teórica de seus trabalhos, os estudos de Bakhtin (MOHR, 2007; OHLWEILER, 2007; RAMOS, 2007; QIAORONG, 2008; FORTES, 2009; GOMES, 2009; LI, 2009; SCHOFFEN, 2009; GAYA, 2010; BARRETO, 2012; DAMAZO, 2012; FERREIRA, 2012; MELLO, 2012; BIZON, 2013; COTA, 2013; ORRA, 2013; SALES, 2014; QUEIROZ, 2017), de Clark (RODRIGUES, 2006; FORTES, 2009; LI, 2009; SCHOFFEN, 2009; ; AZEREDO, 2012; CÂNDIDO, 2015) e de Vygotsky (MOHR, 2007; OHLWEILER, 2007; RAMOS, 2007; GAYA, 2010; CONRADO, 2013; SALES, 2014).

As teorias de Clark, Bakhtin e Vygotsky, portanto, são implícitas ao *construto*, que, de acordo com Ebel e Frisbie (1991 *apud* SCARAMUCCI, 2011, p. 106), “refere-se a um construto psicológico, uma conceitualização teórica sobre um aspecto do comportamento humano que não pode ser medida ou observada diretamente”, e, no exame Celpe-Bras, é considerado como o “uso da língua” (SCARAMUCCI, 2012, p. 56). Em outras palavras, o construto teórico do exame é como os elaboradores definem aquilo que buscam avaliar desde uma perspectiva teórica.

No Celpe-Bras, esse “uso da língua”, como exposto acima, é definido como uma ação social que acontece em colaboração entre sujeitos para agir no mundo em práticas sócio-historicamente situadas, que, de acordo com o Manual do Examinando, se assemelham a “práticas de uso da língua que possam ocorrer no cotidiano de um/a estrangeiro/a que pretende interagir em Português” (BRASIL, 2015b, p. 9). Essas necessidades comunicativas para interagir em português, segundo Scaramucci (2016, p. 406), “ao serem representadas no exame,

passam a constituir o seu construto”. Considerando isso, o exame *operacionaliza* esse construto por meio da realização de tarefas que exigem compreensão e produção textuais similares a situações reais do dia a dia.

A partir dessa concepção de uso da língua, o exame busca avaliar o desempenho do candidato para agir no mundo em diferentes situações, integrando compreensão (oral e escrita) e produção escrita em uma parte escrita; e compreensão e produção oral em uma parte oral. Por entender que as ações de uso da língua, independentemente da sua complexidade, podem ser realizadas por examinandos de todos os níveis de desempenho, o Celpe-Bras utiliza o mesmo instrumento de avaliação para todos os examinandos, pois “os recursos mobilizados pelo examinando para as ações solicitadas nas tarefas, decorrentes de seu nível de proficiência, é que irão determinar a qualidade do desempenho do examinando e, conseqüentemente, seu nível de proficiência” (SCARAMUCCI, 2016, p. 409).

Na Parte Escrita do exame, espera-se que o examinando “compreenda o texto (oral e/ou escrito) apresentado, selecione as informações adequadas e, colocando-se em determinado papel social (enunciador), escreva a uma pessoa específica ou a um grupo de pessoas (interlocutor), a fim de realizar determinada ação (propósito)” (BRASIL, 2015b, p. 17). Já na Parte Oral, por meio de uma interação face a face, espera-se que o examinando demonstre “capacidade de conversar, da forma mais natural possível, sobre assuntos variados do cotidiano brasileiro e da atualidade abordados pela mídia brasileira” (BRASIL, 2015b, p. 20).

Isso quer dizer que, ao se basear “em uma visão da linguagem como uma ação conjunta de participantes com um propósito social, e considerando língua e cultura como indissociáveis” (BRASIL, 2010, p. 3), o exame avalia a capacidade de uso da língua e não o conhecimento de formas e regras gramaticais. O examinando também deve “conhecer as questões de ordem pragmática e cultural, bem como assumir papéis sociais construídos nas situações sócio-interativas da comunidade brasileira” (RAMOS, 2007, p. 205). Por essa razão, a Parte Escrita do exame não solicita meramente a produção de uma redação, mas a compreensão de uma situação dialógica de uso da língua, na qual sempre há um contexto social, um determinado enunciador que produz um texto para determinado interlocutor para cumprir propósitos comunicativos específicos. A Parte Escrita, então, é operacionalizada por meio de tarefas que solicitam a produção de diferentes gêneros do discurso que respondem a diferentes textos de insumo (orais e escritos), e a Parte Oral é operacionalizada por meio de uma interação face a face com um avaliador do exame. Se na prática social a língua é usada por meio de gêneros do discurso, no exame Celpe-Bras os examinandos não são solicitados a produzir fragmentos de

língua aleatórios, mas a produzir textos em determinados gêneros do discurso, uma vez que “todos os nossos enunciados dispõem de uma *forma padrão* e relativamente estável *de estruturação de um todo*” (BAKHTIN, 2003, p. 301, grifo do autor).

Para buscar aproximar o exame de práticas sociais autênticas, os textos de insumo são materiais autênticos, ou seja, foram elaborados para práticas de uso da língua portuguesa na sociedade brasileira, por exemplo, textos que circularam em veículos de comunicação brasileiros, como jornais, revistas e sites. Vale frisar que o Celpe-Bras entende cultura como “experiências de mundo e práticas compartilhadas pelos membros de uma comunidade” e como “vários processos culturais inter-relacionados”, e, ao levar em conta questões culturais no exame, demonstra “estar sensibilizado para outros pontos de vista sobre o mundo, considerando-se a situação da interação oral e/ou escrita” (BRASIL, 2010, p. 4).

Dadas as suas características, O Celpe-Bras é considerado um teste de desempenho de natureza comunicativa. Uma avaliação comunicativa, de acordo com Scaramucci (1999, p. 109), é aquela centrada no desenvolvimento de uma habilidade de expressão ou de uma competência de uso. Por ser um exame de desempenho, Scaramucci (2016, p. 406) salienta que o Celpe-Bras busca “avaliar de forma direta e integrada habilidades de falar, ler, ouvir e escrever”.

Por buscar avaliar de forma integrada as habilidades de compreensão e produção tanto na Parte Escrita quanto na Parte Oral, o exame Celpe-Bras substitui as tradicionais perguntas ou itens de múltipla escolha por tarefas que fazem convites para o uso da língua com um propósito social. Em ambas as partes do exame, o objetivo é que o examinando utilize a língua para desempenhar ações semelhantes às aquelas que realizamos na vida, nas quais nossas produções são reflexos de uma compreensão responsiva ativa de algo que escutamos ou lemos anteriormente. Ainda que a produção dessa resposta não seja direta e imediata, Bakhtin (2003, p. 291) explica que a compreensão responsiva pode ser de ação retardada, ou seja, que permanece, por certo lapso de tempo, muda, contudo “cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte”. Na Parte Oral, o examinando necessita agir de forma responsiva a materiais de insumo e à fala de seu interlocutor, e não simplesmente realizar um monólogo; e na Parte Escrita, o examinando precisa compreender o texto de insumo e se colocar em determinada posição social de enunciador que se dirige a alguém porque “ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não há, e não poderia haver, enunciado” (BAKHTIN, 2003, p. 325).

O propósito de comunicação é fundamental, pois é o objetivo de produção que orienta a compreensão do texto de insumo. Scaramucci (2016) argumenta que, na Parte Escrita,

explicitar um propósito é fundamental na avaliação da leitura: a seleção de informações, a inferência de implícitos, a sumarização de ideias serão determinadas pelos propósitos da escrita (instruções/enunciados das tarefas). Leituras distintas são produzidas quando propósitos de leitura distintos são especificados. Além de fornecer os critérios para a elaboração das tarefas, esses aspectos também fornecem os critérios para a correção (SCARAMUCCI, 2016, p. 409).

Esses critérios de correção, portanto, são definidos a partir da adequação do uso da língua para cumprir os propósitos comunicativos solicitados. Em outras palavras, a avaliação não foca em aferir itens isolados da língua, mas utiliza parâmetros de avaliação holísticos definidos com base em descritores de níveis de desempenho pré-definidos e desenvolvidos por especialistas do exame. Isso significa que não se realiza aferição quantitativa como, por exemplo, contabilizar as ocorrências de inadequação de conjugação verbal, mas, sim, uma avaliação qualitativa do desempenho do examinando em cumprir o propósito comunicativo solicitado que será considerado mais ou menos adequado com base no uso da língua e, portanto, na utilização de recursos linguísticos pertinentes ao gênero e que apresentem adequação às convenções escritas.

Assim, a grade holística leva em consideração a adequação do texto do examinando ao contexto discursivo proposto e o cumprimento dos propósitos comunicativos solicitados. Do mesmo modo, os níveis de desempenho da grade são descritos tendo por base o nível de adequação da produção às situações comunicativas; portanto, os recursos linguísticos são considerados na avaliação na medida em que contribuem para a adequação da língua ao gênero do discurso e ao cumprimento dos propósitos. Em vista disso, os níveis de desempenho da grade holística não descrevem a produção textual como fragmentos unidos que podem ser analisados separadamente, como concordância nominal e uso de conectivos, por exemplo, mas considera o texto como um todo que, em diferentes graus de adequação, realiza as tarefas propostas, avaliando o uso dos recursos linguísticos a serviço dos propósitos da tarefa.

Desse modo, o exame Celpe-Bras, tendo em vista seu construto teórico, avalia o uso da língua para realizar ações que buscam simular ações possíveis de ocorrer em língua portuguesa. Cumpre assinalar, ainda, que o exame entende proficiência como o “uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo” (BRASIL, 2015b, p. 9) e é nesse “uso adequado da língua” que acredito que o ensino preparatório ao Celpe-Bras deve ser focado, levando em consideração o construto de “uso da língua” que orienta o exame exposto nesta seção.

1.3 COMPOSIÇÃO DO EXAME CELPE-BRAS

Conforme os manuais oficiais do exame, o Celpe-Bras se caracteriza como um exame de natureza comunicativa que visa a avaliar diferentes níveis de proficiência de examinandos para desempenhar ações em língua portuguesa a partir de uma única prova. Essa prova avalia de forma integrada a compreensão e a produção na língua, utilizando textos autênticos e com foco no uso da língua e não em conhecimentos a respeito dela.

A prova é dividida em duas partes: a Parte Escrita e a Parte Oral. A Parte Escrita é composta por quatro tarefas que solicitam uma produção textual, escrita à mão, em resposta a quatro diferentes textos de insumo. Os textos de insumo são: na tarefa 1, vídeo; na tarefa 2, áudio; e, nas tarefas 3 e 4, textos escritos. Na Parte Oral, as habilidades integradas de compreensão e produção oral são avaliadas através de uma interação face a face que acontece a partir da leitura de Elementos Provocadores.

Por meio de uma mesma prova, os examinandos podem ser avaliados em 5 (cinco) níveis de proficiência, sendo apenas 4 (quatro) deles certificados. O resultado final do examinando é baseado na menor nota entre a Parte Escrita e a Parte Oral, em uma escala de 0 (zero) a 5 (cinco) pontos, como ilustra o quadro abaixo:

Quadro 2 - Níveis de certificação

Nível	Pontuação
Sem Certificação	0,00 a 1,99
Intermediário	2,00 a 2,75
Intermediário Superior	2,76 a 3,50
Avançado	3,51 a 4,25
Avançado Superior	4,26 a 5,00

Fonte: Brasil (2015a, p. 10).

Como mostra a figura, o exame apenas certifica a proficiência a partir do nível Intermediário. Abaixo transcrevo os níveis de proficiência do Celpe-Bras conforme o Manual do Examinando (BRASIL, 2015b).

Quadro 3 - Níveis de proficiência certificados

Intermediário – conferido a examinandos/as que evidenciem domínio operacional parcial da Língua Portuguesa, e demonstrem ser capazes de compreender e produzir textos orais e escritos sobre assuntos limitados, em contextos conhecidos e situações do cotidiano, sendo admitidas, nesse nível, inadequações e interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s) mais frequentes em situações desconhecidas, não suficientes, entretanto, para comprometer a comunicação.

Intermediário Superior – conferido a examinandos/as que preencham as características descritas no nível Intermediário, com a diferença de que, nesse nível, as inadequações e interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s) na pronúncia e na escrita devem ser menos frequentes que naquele nível.

Avançado – conferido a examinandos/as que evidenciem domínio operacional amplo da Língua Portuguesa, e demonstrem ser capazes de compreender e produzir textos orais e escritos sobre assuntos variados em contextos conhecidos e desconhecidos, sendo admitidas, nesse nível, inadequações ocasionais na comunicação, principalmente em contextos desconhecidos, não suficientes, entretanto, para comprometer a comunicação.

Avançado Superior – conferido a examinandos/as que preencham todos os requisitos do nível Avançado, mas com inadequações menos frequentes do que naquele nível.

Fonte: Brasil (2015b, p. 16).

As descrições de níveis de proficiência demonstram que o exame Celpe-Bras certifica o uso da língua portuguesa para uso geral em situações do cotidiano, contudo, Scaramucci (2016, p. 406) ressalta que, apesar disso, o Celpe-Bras é direcionado a um público-alvo com necessidades acadêmicas.

1.3.1 Parte Escrita

A Parte Escrita (PE) do exame é aplicada presencialmente em todas as instituições credenciadas. A aplicação nos diferentes Postos Aplicadores é simultânea (salvo as diferenças de fuso horário), devendo acontecer no dia e horário estabelecidos pelo edital¹⁸.

Como dito anteriormente, a PE é dividida em quatro tarefas que avaliam a compreensão (oral e/ou escrita) e a produção escrita, organizadas conforme mostra o quadro abaixo, e devem ser realizadas no tempo máximo de 3 horas. Dentro desse tempo máximo, o examinando realiza, primeiramente, a tarefa com um texto de insumo de vídeo e, 30 minutos depois, realiza a segunda tarefa com um texto de insumo de áudio; ambos textos de insumo são reproduzidos simultaneamente para todos os examinandos e exibidos duas vezes, sendo permitida a realização de anotações durante as exibições. A partir do final da reprodução do áudio, o examinando tem a liberdade para realizar as quatro tarefas de forma independente, avançando para as tarefas cujos textos-base são textos escritos ou retornando para a tarefa de vídeo, caso seja necessário.

¹⁸ As informações apresentadas nesta seção são baseadas no edital mais recente no momento da escrita deste trabalho: Edital nº 22, de 17 de maio de 2018.

Quadro 4 - Composição da Parte Escrita

Tarefa	Texto-base	Habilidades envolvidas	Tempo de realização
1	Vídeo	Compreensão oral e Produção escrita	30 minutos
2	Áudio	Compreensão oral e Produção escrita	2 horas e 30 minutos
3	Texto escrito	Compreensão escrita e Produção escrita	
4	Texto escrito	Compreensão escrita e Produção escrita	

Fonte: Brasil (2013a, p. 9).

Na PE do Celpe-Bras, segundo o Manual do Examinando, a habilidade de compreensão é avaliada de acordo com os propósitos de produção. Para tanto, é necessário que o examinando “compreenda o texto (oral e/ou escrito) apresentado, selecione as informações adequadas e, colocando-se em determinado papel social (enunciador), escreva a uma pessoa específica ou a um grupo de pessoas (interlocutor), a fim de realizar determinada ação (propósito)” (BRASIL, 2015b, p. 17). Segundo o Manual do Candidato, as tarefas são como os itens ou as perguntas em provas tradicionais, e são apresentadas como “um convite para interagir com o mundo, usando a linguagem com um propósito social” (BRASIL, 2006, p. 4).

Figura 5 - Enunciado da Tarefa 4 de 2017-2

Fonte: Caderno de Questões Celpe-Bras, edição 2017-2. Disponível no Acervo Celpe-Bras.

Como é possível observar no exemplo acima (anexo I), cada tarefa do exame Celpe-Bras é composta por um número que a identifica (1, 2, 3 ou 4), um título, um enunciado (o texto de comando da tarefa), a fonte do material de insumo e, no caso das duas últimas tarefas, o texto de insumo escrito. São os elementos que compõem o enunciado da tarefa que traçam as expectativas de compreensão e de produção segundo as quais a proficiência do examinando será avaliada (SCHOFFEN, 2009, p. 133).

Assim, na PE, cada tarefa do exame é composta por um enunciado que estabelece uma situação hipotética de uso da língua, na qual o examinando assume um papel social e, a partir da leitura socialmente situada do texto de insumo, desenvolve uma produção textual dirigida a um determinado interlocutor, para cumprir um propósito comunicativo específico, e concretizada em diferentes gêneros do discurso. Finalmente, após a finalização do período de aplicação do exame Celpe-Bras, os Cadernos de Respostas da PE são enviados ao Inep e todos os textos produzidos pelos examinandos são desidentificados, digitalizados e inseridos no Sistema Eletrônico de Avaliação (BRASIL, 2015b, p. 18).

Em relação à avaliação da PE, uma vez que é a partir do enunciado da tarefa que a compreensão e a produção do examinando são avaliadas de maneira integrada para definir o nível de sua proficiência, a grade de avaliação holística é elaborada tendo como foco a adequação contextual e discursiva do texto produzido, além de avaliar “também a qualidade da contribuição dos itens lexicais e estruturas gramaticais para o cumprimento do propósito da tarefa” (BRASIL, 2015b, p. 19). Ou seja, a grade descreve seis níveis de pontuação (5~0, como a grade elaborada para o curso e apresentada no *Quadro 13*) avaliando, por um lado, a adequação do texto à situação de comunicação proposta na tarefa e a construção do gênero discursivo, fazendo uso de informações relevantes do texto de insumo e, por outro, a clareza e a coesão textual.

Na correção¹⁹ da PE, os textos são avaliados de forma independente por dois avaliadores em cada tarefa. Por ser uma avaliação holística, cada texto recebe de cada avaliador apenas uma nota entre 0 (zero) e 5 (cinco), ao invés de várias notas para cada aspecto ou pontos isolados da produção. A nota final da PE é referente à média aritmética das notas finais das quatro tarefas, que resultam da média aritmética das notas atribuídas pelos dois avaliadores em cada tarefa.

No processo de avaliação da PE, é classificado como discrepância o contexto no qual há uma diferença superior a 1 (um) ponto entre as notas dos dois avaliadores; nesse caso, o texto é direcionado para um terceiro avaliador (BRASIL, 2015b, p. 18) e a nota atribuída por esse avaliador é considerada como a nota final da tarefa. Os avaliadores utilizam a mesma grade de avaliação holística, que, a partir dos parâmetros de Adequação Contextual, Discursiva e Linguística (BRASIL, 2013a, p. 8), comuns a todas as tarefas, é reconfigurada de modo singular para cada tarefa por meio de uma amostra representativa dos textos dos examinandos (SCHOFFEN, 2009, p. 38).

¹⁹ Os termos “avaliação” e “correção”, assim como “avaliador” e “corretor”, são usados como sinônimos neste texto.

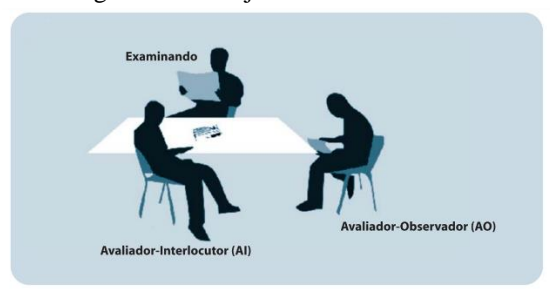
1.3.2 Parte Oral

A Parte Oral (PO) do exame também é aplicada presencialmente em todas as instituições credenciadas e é realizada por profissionais formados e capacitados para tanto. Em relação a isso, o Manual de Orientações para os Coordenadores de Postos Aplicadores do Celpe-Bras (BRASIL, 2015a, p. 30) salienta que os avaliadores da PO devem ser brasileiros, à exceção de casos especiais nos quais não haja brasileiros para atuarem como avaliadores e seja necessário o credenciamento de estrangeiros, que, nesse caso, necessariamente devem possuir o certificado de nível Avançado Superior do Celpe-Bras.

A PO do exame avalia a proficiência do examinando nas habilidades de compreensão e produção oral da língua de forma integrada, tem duração total de vinte minutos e é realizada simultaneamente por dois avaliadores. Como já mencionado, a PO do exame consiste em uma Interação Face a Face (IFF), que acontece em salas individuais e é registrada em áudio para possibilitar a aferição e a análise posterior (BRASIL, 2015a, p. 27).

Durante a prova, o examinando interage diretamente com apenas um dos avaliadores, chamado de Avaliador-Interlocutor (AI), mas a interação é também avaliada pelo outro avaliador presente na sala, o Avaliador-Observador (AO). O AO, contudo, não interfere na interação, apenas a observa desde uma distância que o permita escutar e visualizar a interação, como mostra a figura abaixo.

Figura 6 - Arranjo da sala da Parte Oral



Fonte: Brasil (2015a, p. 27).

De acordo com Bottura (2014, p. 42), testes de desempenho, como o exame Celpe-Bras, buscam avaliar a proficiência do examinando ao colocá-lo “em situações simuladas de interação para que o mesmo possa demonstrar diretamente sua proficiência”. Desse modo, espera-se que o examinando seja capaz de conversar “da forma mais natural possível, sobre assuntos variados do cotidiano brasileiro e da atualidade abordados pela mídia” (BRASIL, 2015b, p. 20).

Os vinte minutos de duração da interação são obrigatórios para todos os examinandos, independentemente do nível de proficiência, e são divididos em duas partes: a Etapa 1, que

objetiva criar um clima positivo para a interação; e a Etapa 2, que objetiva proporcionar ao examinando oportunidades de expressar ideias e opiniões (BRASIL, 2013a, p. 28).

Quadro 5 - Composição da interação da PO

Etapa	Conteúdo da Interação	Habilidades envolvidas	Tempo
1	Conversa sobre interesses pessoais do examinando com base nas informações obtidas nos formulários de inscrição.	Compreensão oral e Produção oral	5 minutos
2	Conversa sobre tópicos do cotidiano e de interesse geral com base em três Elementos Provocadores.	Compreensão escrita/oral e Produção oral	15 minutos (cinco minutos para cada Elemento Provocador)

Fonte: Brasil (2013a, p. 10).

Para a realização da PO do exame, os avaliadores dispõem de três materiais: para a Etapa 1, um questionário preenchido pelo examinando; e para a Etapa 2, um conjunto de 20 Elementos Provocadores (EP) com seus respectivos Roteiros de Interação Face a Face (RIFF), que, de acordo com Sakamori (2006, p. 16, grifo do autor), “como o nome diz, é o material utilizado pelo *entrevistador* com o intuito de ‘provocar’ uma interação com o candidato”. Desse conjunto, o avaliador deve selecionar apenas 3 EPs para serem usados com cada examinando.

No momento da interação, o examinando tem acesso aos EPs, que são materiais impressos em cores, em folha única, contendo linguagem verbal e não verbal. O Guia de Capacitação para Examinadores da Parte Oral do Celpe-Bras (BRASIL, 2013a) os define como

montagens que incluem textos de gêneros diversos e que podem estar acompanhados de elementos visuais, que circulam ou circularam no Brasil. O objetivo desses materiais é fornecer informações e pontos de vista sobre acontecimentos de interesse público, para alimentar a interlocução entre o entrevistador e o examinando ao longo da interação (BRASIL, 2013a, p. 13).

Cândido (2015, p. 59) aponta para o fato de as imagens dos EPs desempenharem papel importante “pois impulsionam o tópico a ser desenvolvido oralmente entre avaliador-interlocutor e examinando”.

Os outros dois materiais utilizados na PO, o questionário contendo informações do examinando e o RIFF, são utilizados apenas pelo AI. O questionário é preenchido pelo examinando no momento da inscrição no site do Inep e fornece informações referentes a suas atividades de lazer, família, estudos, interesses na língua e cultura brasileira, entre outras; e o RIFF é um roteiro de questões que auxilia o AI na condução da interação.

Figura 7 - EP e RIFF 5 de 2017-2

Fonte: Materiais da Parte Oral Celpe-Bras, edição 2017-2. Disponível no Acervo Celpe-Bras.

Como no exemplo acima (anexo II e III), o RIFF é composto de um conjunto de perguntas norteadoras que, segundo o Manual do Examinando (BRASIL, 2015b, p. 21), exploram a compreensão do examinando sobre o tópico, opiniões e experiências pessoais acerca do tópico, relação entre o tópico e elementos culturais do Brasil e do país do examinando.

Ao final do período de aplicação do exame, os áudios e as notas da PO também são enviados ao Inep via correio e inseridos digitalmente no Sistema Eletrônico de Avaliação (BRASIL, 2015b, p. 18). Diferentemente da PE, a PO é avaliada imediatamente após sua realização e a avaliação é feita por aplicadores dos Postos, que são capacitados e certificados pelo Inep através de curso *online*. Esses aplicadores, após certificados, ainda participam de reunião preparatória em seus Postos Aplicadores na qual os procedimentos de aplicação e as grades e fichas de avaliação são revisados, assim como são analisados os EPs e os RIFFs daquela edição.

Os dois avaliadores da PO não só assumem papéis diferentes durante a interação, como também em relação ao tipo de avaliação realizada. Cada um dos dois avaliadores atribui uma nota de forma independente, sem consulta entre si, logo após a saída do examinando do local da prova. Enquanto o AI atribui apenas uma nota entre 0 (zero) e 5 (cinco), conceito relativo ao desempenho global do examinando com base em uma grade de avaliação holística (ver anexo

IV), o AO atribui seis diferentes notas, entre 0 (zero) a 5 (cinco), para cada um dos seis critérios da grade de avaliação analítica (ver anexo V). Os seis critérios avaliados pelo AO e os respectivos pesos na nota final do AO são:

Quadro 6 - Critérios avaliados pelo AO

Critérios	Peso
Compreensão do fluxo da conversa e do conteúdo informacional dos EPs	50%
Competência interacional (habilidade de manter uma conversa)	
Fluência	
Adequação lexical	42%
Adequação gramatical	
Pronúncia	8%

Elaborado pela autora. Fonte: Brasil (2013a, p. 15).

A nota do examinando referente à PO do exame é igual à média entre as notas finais atribuídas pelo AI e o AO. Na PO, duas situações são consideradas como ocorrências de discrepância entre as avaliações dos dois avaliadores: uma diferença igual ou superior a 1,5 pontos entre as notas finais do AI e do AO; e quando simultaneamente ocorrer diferença igual ou maior que 2 pontos entre as notas finais da PE e PO, as notas finais das duas partes do exame se enquadrarem em faixas de proficiência diferentes e a nota da PO ser inferior à nota da PE²⁰. Nos casos considerados discrepantes, a gravação da interação é reavaliada por novos avaliadores. Havendo ainda discrepância de notas, uma terceira avaliação é realizada para a atribuição da nota final da PO e todas as notas anteriores são descartadas.

No processo de avaliação do Celpe-Bras, cada examinando é avaliado no geral por, pelo menos, 10 avaliadores diferentes de forma independente, já que, na PE, cada examinando é avaliado por, no mínimo, 8 avaliadores, e na PO, por, no mínimo, 2. Por utilizar uma metodologia de avaliação por pares duplos cegos e sistema de discrepância, o Inep considera que o exame Celpe-Bras contempla recurso de ofício, ou seja, a decisão final dos conceitos dos examinandos não é revista após a publicação oficial.

Como já mencionado, a nota final geral, correspondente ao nível de proficiência do examinando, é definida pela nota menor entre as notas finais da PE e PO, não havendo cálculo de média entre essas notas finais, visto que “o objetivo do Celpe-Bras é certificar a proficiência em língua portuguesa em todas as habilidades de forma integrada” (BRASIL, 2006, p.5).

²⁰ Dados do último edital, publicado em 17 de maio de 2018. Outros editais do exame podem apresentar diferentes discrepâncias sobre as discrepâncias do exame Celpe-Bras.

1.4 O ACERVO CELPE-BRAS

O Acervo é um banco de dados *online*, disponibilizado no domínio da UFRGS, no qual é possível acessar materiais oficiais do Celpe-Bras, como as provas já aplicadas e os guias e manuais já produzidos. Esse banco de dados é resultado de um projeto de pesquisa realizado no Instituto de Letras da UFRGS que visou a resgatar a história do exame ao compilar os documentos públicos e as provas aplicadas e disponibilizar publicamente esses materiais.

O projeto de pesquisa que resultou na constituição e publicação do Acervo, coordenado pela Profa. Juliana Roquele Schoffen, foi iniciado em agosto de 2013 e teve por objetivo principal suprir a inexistência de um banco de dados que reunisse e disponibilizasse *online* os documentos públicos, as provas aplicadas e os estudos já realizados sobre o exame (NAGASAWA; SCHOFFEN, 2016). O Centro de Processamento de Dados (CPD) da UFRGS gerencia o conteúdo do Acervo, que é constantemente atualizado pela equipe responsável pelo projeto de pesquisa (SCHOFFEN et al., 2017), membros do grupo Avalia.

Até a disponibilização *online* do portal com os resultados da pesquisa no endereço www.ufrgs.br/acervocelpebras, em 19 de setembro de 2014, era possível acessar, através dos sites oficiais do MEC e do Inep, apenas um caderno de questões utilizado na Parte Escrita do exame na primeira edição de 2007; dois Manuais do Candidato, de 2006 e 2012; e um Guia do Participante, de 2013 (NAGASAWA; SCHOFFEN, 2016).

O Acervo marca uma mudança na possibilidade de professores e pesquisadores de estudar e pesquisar o exame Celpe-Bras, uma vez que, antes da disponibilização do Acervo, apenas um número limitado de pessoas tinha acesso aos materiais das provas aplicadas, pessoas essas que, de alguma maneira, possuíam alguma relação direta com algum Posto Aplicador do exame. O restante da comunidade apenas podia inferir a estrutura da prova a partir de dois exemplos, da prova de 2007 e do Guia de 2013, e, desse modo, muitos professores e examinandos acabavam preparando estudantes, estudando e realizando o exame apenas com base em suas próprias crenças e não no conhecimento do instrumento de avaliação em si.

Tais mudanças configuram o Acervo como um marco na história do exame, pois garantiu o resgate de sua história e permitiu a consulta e a pesquisa aos seus materiais, tecendo um fio conector entre o passado e o futuro do exame. Segundo Schoffen et al. (2017, p. 106), “esse olhar para a história do exame, possibilitado pelo desenvolvimento e disponibilização do Acervo, pode ajudar todos os envolvidos com o Celpe-Bras a projetar um futuro ainda melhor para o exame”.

O Acervo, ao publicizar os materiais autênticos do exame, também pode contribuir para minimizar as representações “folclóricas” de seu construto, imaginadas ou inferidas pelos usuários. Ao tornar o Celpe-Bras mais transparente, o Acervo ajuda a diminuir o efeito de crenças e mitos de usuários que são determinantes para a validade aparente do exame (SCARAMUCCI, 2004), que diz respeito à percepção subjetiva dos usuários de um teste a partir do julgamento feito sobre o quanto o exame realmente avalia o que afirma avaliar (BROWN, 2004, p. 26).

Desde o término do trabalho de compilação de documentos que resultou na disponibilização pública do Acervo, o grupo de pesquisa Avalia vem desenvolvendo outros estudos relacionados ao exame Celpe-Bras, muitos dos quais já foram apresentados em eventos acadêmicos da área. O último trabalho realizado pelo grupo foi a descrição de todas as tarefas da Parte Escrita aplicadas entre 1998 e 2017. Essa descrição foi publicada no relatório de pesquisa *Estudo descritivo das tarefas da Parte Escrita do exame Celpe-Bras: edições de 1998 a 2017* (SCHOFFEN et al., 2018) e disponibilizada para consulta pública no site institucional do grupo de pesquisa: www.ufrgs.br/grupoavalia. A figura abaixo apresenta a ferramenta de busca do *Banco de Dados Avalia: Categorização das tarefas da Parte Escrita do Celpe-Bras*, que contém as descrições das tarefas da Parte Escrita, disponível no site do Grupo Avalia.

Figura 8 - Banco de Dados Avalia: Categorização das tarefas da Parte Escrita do Celpe-Bras

The image shows a web interface for a search tool. At the top, there is a dark blue navigation bar with the logo 'GRUPOAVALIA' and several menu items: HOME, APRESENTAÇÃO, BANCO DE DADOS AVÁLIA, PROJETOS, PUBLICAÇÕES, FOTOS, MEMBROS, and CONTATO. Below the navigation bar, the main heading is 'Categorização das tarefas da Parte Escrita do Celpe-Bras'. The main content area contains a paragraph explaining the database's purpose: 'Este banco de dados reúne resultados de pesquisa relativos à descrição das tarefas da Parte Escrita do exame Celpe-Bras - edições entre 1998 e 2017. A análise foi realizada pelo grupo de pesquisa Avalia - Avaliação de Uso da Linguagem, coordenado pela Profa. Dra. Juliana Roquete Schoffen, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A disponibilização desse banco de dados tem por objetivo auxiliar professores e estudantes de língua portuguesa a conhecer melhor o exame, facilitar a elaboração de materiais didáticos voltados para o ensino de Português como Língua Adicional e colaborar com as pesquisas sobre o exame Celpe-Bras.' Below this, there is a link to the full study: 'Para acesso à descrição completa, leia o Estudo descritivo das tarefas da Parte Escrita do exame Celpe-Bras: edições de 1998 a 2017.' A section titled 'Como usar o mecanismo de busca:' provides instructions: 'Cada tarefa já aplicada no exame foi categorizada em apenas uma das opções em cada uma das categorias abaixo. Recomendamos a utilização do filtro de busca com a marcação de um ou dois itens, pois a combinação de muitas categorias diferentes pode resultar em poucos ou nenhum resultado. Neste banco de dados não há link para as tarefas, mas todas podem ser visualizadas no Acervo Celpe-Bras.' The search interface consists of two rows of dropdown menus. The first row includes: EDIÇÃO, TAREFA, TÍTULO, TEMÁTICA, and ESFERA DE ATUAÇÃO. The second row includes: PROPÓSITO, RELAÇÃO DE INTERLOCUÇÃO, NATUREZA DA INTERLOCUÇÃO, GÊNERO DO DISCURSO, and SUPORTE. A blue 'BUSCAR' button is located at the bottom right of the search area.

Fonte: www.ufrgs.br/grupoavalia.

Por meio da ferramenta de busca, o usuário do site tem acesso às descrições de cada tarefa, podendo fazer buscas por ano da edição, número da tarefa, título, temática na qual se insere, esfera de atuação do texto solicitado, principal propósito de escrita, relação de interlocução entre o enunciador e o interlocutor projetado, natureza da interlocução entre os interlocutores envolvidos, gênero do discurso no qual o texto solicitado deve se configurar, e suporte no qual o texto será disponibilizado para o(s) leitor(es). Essas categorias e o modo pelo qual elas podem auxiliar no ensino de PLA para preparação ao exame serão discutidas com mais detalhe no capítulo 4.

“Cada enunciado é um elo da cadeia da comunicação verbal” (BAKHTIN, 2003, p. 319). Bakhtin nos mostra como todo locutor é sempre um respondente, uma vez que todo enunciado está vinculado à existência do sistema da língua e dos enunciados proferidos anteriormente.

Uma vez que entendo que esta minha enunciação responde a enunciados anteriores, no próximo capítulo, dialogo com bases teóricas que tratam sobre os efeitos de exames de proficiência em ensino de línguas adicionais, sobre ensino de línguas para fins específicos e apresento materiais didáticos e autores que já refletiram sobre o ensino preparatório ao Celpe-Bras.

2 “JACARÉS DO PANTANAL”: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, discutirei o poder de testes²¹ de línguas como instrumentos capazes de influenciar o ensino e a elaboração de currículo e de material didático e apresentarei um breve panorama da área de ensino de línguas para fins específicos, livros didáticos e pesquisas acadêmicas da área de preparação de examinandos ao exame Celpe-Bras.

2.1 EFEITO RETROATIVO DA AVALIAÇÃO NO ENSINO

Efeito retroativo, ou impacto²², como entendido neste trabalho, se refere à influência que os testes de línguas podem exercer nas pessoas e nas práticas de ensino, de elaboração de currículo e de material didático. Nesse sentido, o entendimento que permeia esta seção está em consonância com a definição de Scaramucci (2011), para quem

impacto ou influência que exames externos – principalmente aqueles de alta-relevância, tais como vestibulares e alguns testes de proficiência –, assim como a avaliação de rendimento, que ocorre internamente nos processos de ensino/aprendizagem pode exercer, potencialmente, no ensino, na aprendizagem, no currículo, na elaboração de materiais didáticos e nas atitudes das pessoas envolvidas – alunos, professores, escola (SCARAMUCCI, 2011, p. 109).

No que tange aos fatores envolvidos no impacto exercido pelo efeito retroativo, sabe-se que a experiência do professor com o exame, sua formação profissional e o acesso aos materiais oficiais para compreensão dos conceitos teórico-metodológicos influenciam o tipo e a intensidade do efeito retroativo de testes no ensino (SCARAMUCCI, 2004, 2006, 2012; SPRATT, 2005; SHOHAMY, 2006; CARVALHO; SCHLATTER, 2011; DORIGON, 2016; SCHOFFEN; MARTINS, 2016).

Em relação ao efeito de testes de língua no ensino preparatório aos testes, há um fenômeno conhecido como “ensinar para o exame” (*teaching to the test* ou *test coaching*), que retrata o ensino focado em espécies de simulados ou aulas de prática de provas passadas que visam a preparar apenas os aspectos físico, cognitivo e psicológico dos candidatos (MEHRENS; KAMINSKI, 1989; POPHAM, 1991; ALDERSON; WALL, 1993; BAILEY, 1996; HAMP-LYONS, 1998; SPRATT, 2005; SHOHAMY, 2006; SCARAMUCCI, 2011). A ética desse tipo

²¹ Neste texto, os termos “teste” e “exame” são utilizados como sinônimos.

²² Do mesmo modo que Spratt (2005, p. 8), utilizo aqui os termos efeito retroativo (*washback* or *backwash*) e impacto (*impact*) como intercambiáveis, apesar de reconhecer que alguns autores utilizam um termo e outro para se referirem a aspectos diferentes dos reflexos produzidos por testes. Para uma reflexão mais aprofundada sobre essas noções, ver Scaramucci (2004).

de abordagem pedagógica é discutida em relação aos exames de língua inglesa desde a 1980 e os pesquisadores da área são unânimes em considerar que tal prática pode inflar as notas nas provas sem desenvolver nos estudantes o domínio da língua e, portanto, corre o risco de se tornar apenas um treinamento para alcançar melhores pontuações. Nesse sentido, segundo Spratt (2005, p. 24), há uma tensão entre decisões pedagógicas e éticas quando o professor acredita que o modo mais efetivo de fazer seus alunos obterem certificados de exames é através de *test coaching*. Segundo a autora, não há evidências empíricas de que esse método de ensino traga melhores resultados nas notas dos candidatos, sendo considerada de eticidade duvidosa, uma vez que só treina pessoas para ganharem certificados.

Ainda na área de testes de língua inglesa, Hamp-Lyons (1998, p. 330) empreende uma investigação do efeito retroativo do TOEFL²³ que, segundo a autora, é o teste de inglês mais utilizado internacionalmente. A pesquisadora analisa livros didáticos preparatórios ao exame e argumenta que a tarefa de projetar e elaborar material didático de preparação a testes de línguas é mais especializada e complexa do que projetar e elaborar material didático de ensino de língua geral. A autora afirma que o material didático preparatório

requer a inclusão de conteúdo apropriado cuidadosamente elaborado para corresponder às necessidades e à sequência de aprendizagem e planejado para apoiar boas práticas pedagógicas em sala de aula; também requer ter em vista quais práticas de preparação para testes são apropriadas e quais são as exigências do teste em si (HAMP-LYONS, 1998, p. 330)²⁴.

A autora conclui que as pesquisas mostram materiais didáticos majoritariamente voltados ao treinamento de estratégias de realização das provas e ao domínio de vocabulário, sintaxe e semântica da língua observados em provas já aplicadas.

Seguindo a mesma linha, Spratt (2005) apresenta uma revisão de estudos empíricos realizados na área de efeito retroativo de testes de língua em diferentes lugares do mundo desde o ponto de vista do professor em cursos preparatórios. A autora foca em cinco categorias nas quais os efeitos são investigados: currículo; material didático; metodologia de ensino; sentimentos e atitudes; e aprendizagem. As conclusões da autora apontam que as cinco categorias investigadas demonstram que os exames podem estar gerando efeitos retroativos na sala de aula, porém, esses efeitos estão presentes em formas e intensidades variadas, podendo ser determinados por fatores que extrapolam o exame. A autora conclui que

²³ O Test of English as a Foreign Language é elaborado pela Educational Testing Service (ETS).

²⁴ "It requires the inclusion of appropriate content carefully designed to match learning needs and sequence and planned to support good classroom pedagogic practices; it also requires keeping close sight of what is appropriate in test preparation practices and what the demands of the test itself are."

podemos ver claramente que, embora a relação entre exames e efeito retroativo seja por vezes considerada como uma simples relação na qual exames geram efeito retroativo, esses estudos indicam que, ao invés de haver um efeito direto, automático e abrangente dos exames, o seu efeito é mais complexo e elusivo. Parece ser um fenômeno que não existe automaticamente por si só, mas sim que pode ser trazido à existência através da ação de professores, estudantes ou outros envolvidos no processo do exame (SPRATT, 2005, p. 21)²⁵.

Por fim, o trabalho da autora relata que há pouca evidência empírica que mostre que há reflexo dos testes no aprendizado dos estudantes e conclui que são necessárias mais investigações neste campo, pois o efeito retroativo dos testes parece ser gerado não pelos instrumentos de avaliação em si, mas sim pela combinação de fatores relacionados ao professor, à escola, aos instrumentos disponíveis e à natureza e relevância do exame no qual o curso é focado.

Do mesmo modo, Scaramucci (2004) concorda que o conceito de efeito retroativo é complexo. A autora salienta que, para entender o conceito, é necessário compreender os mecanismos operantes na relação entre ensino e avaliação, uma vez que o efeito do exame deve ser avaliado juntamente com as variáveis, objetivos e valores da sociedade, do sistema educacional e dos usos do exame. Scaramucci (2004, p. 206) apresenta cinco dimensões do conceito que podem ser observadas na literatura em avaliação: 1) a especificidade, que pode ser geral ou específica e diz respeito ao conteúdo do teste; 2) a intensidade, que pode ser forte ou fraca e está relacionada à abrangência do efeito; 3) a extensão, que pode ser considerada longa ou curta conforme a duração do efeito; 4) a intencionalidade, que pode ser intencional ou não intencional de acordo com as projeções antecipadas dos elaboradores dos testes; e 5) o valor, que envolve o ponto de vista de quem está julgando se o efeito é positivo ou negativo.

Além de apresentar as cinco dimensões mencionadas, ao realizar uma revisão bibliográfica de pesquisas relacionadas ao conceito de efeito retroativo, Scaramucci (2004, p. 208), assim como Spratt (2005), aponta que há outras forças independentes dos testes em si que interagem na determinação dos efeitos retroativos observados nas pesquisas, tais como as crenças dos professores, as características de sua formação e o contexto das instituições de ensino e da situação política, social e econômica do momento.

²⁵ “We can already see clearly, however, that while the relationship between exams and washback is sometimes thought of as a simple one in which exams generate washback, these studies indicate that rather than there being a direct, automatic and blanket effect of exams, washback is more complex and elusive. It seems to be a phenomenon that does not exist automatically in its own right but is rather one that can be brought into existence through the agency of teachers, students or others involved in the test-taking process”.

A partir de pesquisas realizadas em contexto brasileiro, Scaramucci (2004, p. 216) evidencia que os aspectos mais explícitos do exame, como seu conteúdo, são refletidos na prática de professores, contudo, os aspectos mais implícitos do exame, como a visão de linguagem, são quase nulos, pois são controlados por fatores mediadores como as crenças e a formação do professor. A autora ressalta que, para potencializar efeitos positivos que exames inovadores podem gerar na sala de aula, são necessárias “propostas de formação que levem o professor a refletir e teorizar sua prática a partir da explicitação de suas crenças, concepções e pressupostos teóricos” (SCARAMUCCI, 2004, p. 217).

Conforme mencionado anteriormente, o exame Celpe-Bras foi pensado, desde seu início, para ser um instrumento que fornecesse parâmetros positivos para o ensino de PLA (SCHLATTER, 2014, *online*, s/n). Para tanto, o formato e as características do exame foram determinados pela motivação dos elaboradores em desencadear um impacto positivo nas práticas de ensino da língua portuguesa que, tradicionalmente, eram focadas em regras gramaticais e vocabulário (SCHLATTER et al., 2009, p. 19).

Contudo, Hamp-Lyons (1997, p. 300) assinala que não é possível assumir que boas intenções na elaboração de testes gerem necessariamente efeitos retroativos benéficos no ensino, mas que os elaboradores de testes devem reconhecer as consequências e aceitar a responsabilidade sobre elas. Alderson e Wall (1992, p. 116) já faziam ressalvas nesse sentido, salientando que ainda que a validade seja uma propriedade dos testes, o fenômeno dos efeitos retroativos não pode ser relacionado diretamente a ela. Por outro lado, Scaramucci (2006, p. 270) reconhece que a compreensão dos exames pelos professores incide na potencialização de efeitos retroativos na sala de aula. A autora indica que essas percepções podem ser baseadas em informações oficiais, inferidas ou imaginadas sobre o exame. Uma vez que essa compreensão influencia as percepções e atitudes dos envolvidos, os elaboradores do exame podem ter, indiretamente, alguma responsabilidade pelo efeito retroativo na sala de aula. Assim, informações oficiais, como manuais, especificações, matrizes de referência, provas e gabaritos poderiam, de algum modo, amenizar a força da atuação das crenças e informações imaginadas dos professores e, por consequência, impulsionar o efeito retroativo positivo intencionado.

O Celpe-Bras apresenta, no Manual do Candidato (BRASIL, 2003), um conjunto de especificações sobre conteúdo e habilidades possíveis de serem avaliadas nas provas que permitem a inferência das concepções e pressupostos teóricos a partir das quais o exame é elaborado. Contudo, de acordo com Schoffen e Mendel (2018), tais especificações, publicadas na primeira versão do Manual do Candidato, em 2002, não foram atualizadas e não descrevem

o exame de maneira robusta e consoante ao que efetivamente vem sendo avaliado nas provas, o que pode diminuir o potencial das informações oficiais em orientar o ensino. Isto posto, as informações não oficiais, inferidas ou imaginadas, obtidas por fontes consideradas “folclóricas” (SCARAMUCCI, 2004, 2006), podem prevalecer na falta de informações oficiais. Desse modo, percepções de pessoas que já fizeram ou já ouviram falar sobre o exame podem induzir crenças e valores em professores e, conseqüentemente, reproduzir reflexos em suas práticas docentes.

Scaramucci (2011, p. 117) adverte que mesmo os testes inovadores podem gerar impactos negativos, pois dependem da interpretação que as pessoas fazem de suas características. Corroborando essa asserção, Scaramucci (2012, p. 49) assinala que

suas crenças, formação, experiências e proficiência na língua têm sido responsáveis por potencializar ou anular o efeito inovador de exames como o Celpe-Bras, na medida em que esse efeito depende, em grande parte, da forma como o professor interpreta e implementa as diretrizes desses exames (SCARAMUCCI, 2012, p. 49).

Shohamy (2006, p. 102) aponta que os testes de alta relevância costumam ser vistos pelo público como autoritários, pois são mecanismos de controle que geram fortes efeitos na vida de indivíduos. Desse modo, professores e elaboradores de material didático fazem suas interpretações da concepção do exame e as implementam em suas práticas profissionais.

Em relação aos aspectos dos testes passíveis de interpretações pelos usuários, Douglas (2000, p. 109) indica que as especificações de um teste necessitam conter informações precisas, abrangendo os propósitos do teste, as habilidades avaliadas, as características dos candidatos, a descrição do conteúdo do teste, o critério de avaliação e exemplos de tarefas. Além disso, de acordo com Schoffen e Mendel (2018, p. 118), especificações mais robustas e genuínas influenciam na preparação de examinandos, na formação de professores e na elaboração de materiais didáticos, portanto, pode-se entender que as especificações do exame produzem efeito retroativo na sala de aula.

Por fim, vale ressaltar que, como materialização de efeito retroativo do Celpe-Bras, é possível apontar a criação do Simpósio Internacional Celpe-Bras (SinCelpe), evento acadêmico voltado especialmente ao exame. Já com quatro edições realizadas desde 2013, o SinCelpe oportuniza o encontro de representantes das entidades responsáveis pelas diferentes instâncias do exame, de professores membros da CTC, professores aplicadores do exame, professores elaboradores e avaliadores do exame e de professores e pesquisadores de PLA. E, portanto, de acordo com Dorigon (2016, p. 103), o SinCelpe se configura como um momento ímpar de formação de professores, na medida em que oportuniza discussões que permitem “que o

construto do exame seja colocado em foco e possa ensejar oportunidades de ensino baseados na língua em uso e no conceito de proficiência veiculado pelo Celpe-Bras”.

2.2 ENSINO DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS

A abordagem de ensino de línguas para fins específicos (ELFE) também é conhecida pela sigla LinFE²⁶, e, alternativamente, é referida como *abordagem instrumental ao ensino de línguas* ou ainda *ensino de línguas instrumental*, e, segundo, Labella-Sánchez (2016, p. 51), não são sinônimos de ensino de leitura, apesar de essa habilidade ter sido o foco de muitos cursos propostos a partir dessa perspectiva de ensino (OCHIUCCI, 2015).

De acordo com Labella-Sánchez (2016, p. 52), a nível mundial, a literatura da área aponta a 2ª Guerra Mundial como a origem da expansão da área de ensino de ELFE, e tem Hutchinson e Waters (1987), autores do livro *English for Specific Purposes: a learning-centred approach*, como os mais influentes expoentes da área. No contexto da 2ª Guerra Mundial e da expansão científica, tecnológica e econômica que a seguiu, houve um crescente movimento de imigrantes de diferentes regiões do mundo, que, segundo Hutchinson e Waters (1987), acendeu um alerta para a necessidade de uma língua globalizada que permitisse a comunicação entre os diferentes povos. Ainda segundo os autores, com o poder econômico em crescente progresso nos Estados Unidos da América, o inglês foi ocupando esse lugar de língua internacional para o acesso à tecnologia e ao comércio e o ensino dessa língua começou a ser discutido em âmbito acadêmico.

Ferreira e Rosa (2008) denominam de “Mundo Novo” essa primeira corrente que impulsionou a área, e de “Revolução Linguística” uma segunda corrente na qual, a partir dos anos 60, os linguistas focaram as pesquisas nos estudos da língua em uso, principalmente os estudos da análise do discurso para refletir sobre o ensino de língua adicional. Já para Swales (2000), é a publicação do volume *The linguistic sciences and language teaching* (HALLIDAY; STREVENS; MCINTOSH, 1964) que, em 1964, marca o início da história da área de ELFE. Swales, em 1990, publica o livro *Genre analysis: English in academic and research settings* (SWALES, 1990), no qual propõe uma abordagem de ensino de inglês para fins específicos com base em gêneros do discurso. O trabalho de Swales, de acordo com Cristóvão e Beato-

²⁶ Segundo Rossini e Belmonte (2015, p. 349), a sigla vem sendo utilizada no Brasil desde o II Congresso Nacional de Línguas para Fins Específicos, realizado em São Paulo em 2012 e, de acordo com Cristóvão e Beato-Canato (2016, p. 51), a nova nomenclatura é uma tentativa de desvincular a abordagem dos mitos relacionados ao termo “instrumental” que são comumente relacionados à sigla ELFE.

Canato (2016, p. 46), apontou as questões basilares de compreensão da língua em contexto e a ênfase em funções retóricas que hoje sustentam o trabalho com ELFE. Labella-Sánchez (2016, p. 53) também afirma que a obra de Swales teve tal relevância que fez “com que durante algum tempo ELFE e análise de gênero fossem praticamente sinônimos”.

Em contexto brasileiro, a literatura da área é unânime em apontar que a história da abordagem de ELFE iniciou na década de 1970 com estudos voltados à língua francesa (DINIZ; MARCHESAN, 2010; ROSSINI; BELMONTE, 2015) e foi difundida pelo ensino da língua inglesa (RAMOS, 2009). Relatos históricos mostram que a inserção da abordagem no país foi fortemente realizada por meio do Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras²⁷, liderado pela Profa. Dra. Maria Antonieta Alba Celani, do programa de Linguística Aplicada da Universidade Católica de São Paulo (BEATO-CANATO, 2011).

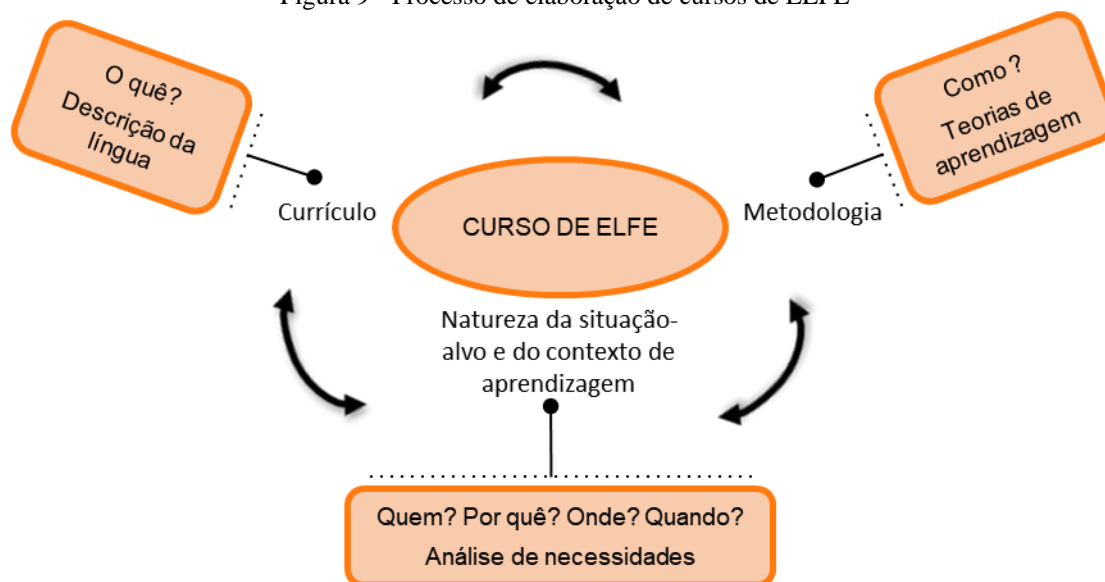
Rossani e Belmonte (2015, p. 353) corroboram a importância do projeto em estabelecer essa área de estudos no Brasil, mas também evidenciam os mitos que dele se originaram e ainda hoje são muitas vezes reproduzidos. Tais mitos incluem o entendimento de que a abordagem de ensino de ELFE é sinônimo de leitura ou trabalho com uma única habilidade; que a língua de instrução deve ser a primeira língua do estudante; que tal abordagem não ensina gramática e que somente pode ser utilizada no ensino de linguagem técnica e para estudantes em nível intermediário ou avançado.

Como mencionado anteriormente, com grande influência na área de ensino para fins específicos, Hutchinson e Waters (1987) propõem um processo chamado *análise de necessidades*, a partir do qual o currículo e o material didático de um novo curso dentro da abordagem de ELFE podem ser elaborados e as decisões teórico-metodológicas podem ser embasadas. Os autores sugerem certos questionamentos para o professor como forma de ir ao encontro das respostas às necessidades dos alunos e, desse modo, elaborar o programa do curso. Os autores sugerem um processo de elaboração de curso composto por três partes interdependentes, conforme a ilustração abaixo²⁸.

²⁷ Segundo Ramos (2009), o projeto foi estabelecido em resposta à necessidade de haver no Brasil um centro de excelência de estudos na área que desempenhasse o papel de oferecer assistência, recursos e formação para professores de universidades brasileiras que não estavam preparados para atender a demanda de cursos de inglês especializados nas áreas de ciências exatas de seus locais de atuação. Tal demanda refletia o desenvolvimento brasileiro nas áreas de ciências e tecnologia, que necessitavam constante atualização de informações e novos conhecimentos produzidos no exterior (FERREIRA; ROSA, 2008), o que, por sua vez, exigia universitários capazes de lidar com textos em língua inglesa de forma rápida e eficiente (ROSSINI; BELMONTE, 2015).

²⁸ Assim como Vial (2017, p. 35), não considero haver diferenças inerentes entre o ensino de línguas para fins gerais e línguas para fins específicos, uma vez que, dependendo do contexto, os professores de línguas para fins gerais também precisam atuar como pesquisadores, avaliadores, elaboradores de cursos e de materiais didáticos.

Figura 9 - Processo de elaboração de cursos de ELFE



Fonte: Hutchinson e Waters (1987, p. 22). Traduzido pela autora.

Através desses três pilares (análise de necessidades, descrição da língua e teorias de aprendizagem)²⁹, o professor seria capaz de desenhar o currículo do curso com o conteúdo apropriado e a metodologia mais propícia para que alunos atinjam suas necessidades de aprendizagem e sejam capazes de agir proficientemente nas práticas sociais previamente determinadas da situação-alvo da língua.

Diniz e Marchesan (2010, p. 155) apresentam como características da abordagem de ELFE a definição de objetivos, a produção de material didático específico e um grupo de alunos homogêneo em relação aos objetivos a serem alcançados em um breve espaço de tempo, e, predominantemente, formado por adultos. Ainda segundo as autoras,

o ensino instrumental de línguas ou ensino de línguas para fins específicos é uma abordagem de ensino voltada para a aprendizagem de língua estrangeira e está fundamentada, basicamente, no atendimento das necessidades do aluno, isto é, o ensino vai estar focado naquilo que o aluno vai precisar saber para poder atuar na situação-alvo, ou seja, ele vai aprender a língua para desempenhar tarefas específicas em situação pré-determinadas (DINIZ; MARCHESAN, 2010, p. 155).

Realizar o levantamento dessas necessidades de forma eficiente, de acordo com Lobo (2017, p. 75), é, portanto, uma etapa obrigatória que precede a elaboração de um curso de ELFE e que pode ser realizada a partir de diferentes desenhos metodológicos.

²⁹ Texto da figura original: “ESP course”; “WHAT? Language descriptions – syllabus”; “HOW? Learning theories – methodology”; “WHO? WHY? WHERE? WHEN? Needs analysis – nature of particular target and learning situation”.

A análise de necessidades é um processo complexo que implica uma pesquisa metodológica para investigar a situação-alvo e a língua utilizada nas práticas interacionais possíveis de ocorrerem na situação-alvo; além disso, a análise deve identificar o ponto de partida dos estudantes. Assim, a proposta de análise de necessidades feita por Hutchinson e Waters (1987, p. 54) busca descrever dois aspectos: 1) necessidades da situação-alvo, que descrevem as demandas de uso da língua e o que é preciso saber para ser proficiente em tais práticas sociais, e 2) necessidades de aprendizagem, que investigam a maneira mais eficiente de ensino. Os questionamentos propostos pelos autores estão retratados no quadro abaixo³⁰.

Quadro 7 - Questionamentos para análise de necessidades

Necessidades da situação-alvo	Necessidades de aprendizagem
<p>Por que a língua é necessária?</p> <ul style="list-style-type: none"> • estudo; • trabalho; • treinamento; • status; • exame; • promoção etc. 	<p>Por que os estudantes participam do curso?</p> <ul style="list-style-type: none"> • compulsório ou opcional; • necessidade aparente ou não; • há promoção ou dinheiro envolvido; • o que os estudantes esperam alcançar; • qual a atitude dos estudantes perante o curso.
<p>Como a língua será usada?</p> <ul style="list-style-type: none"> • meio: falar, escrever, ler, ouvir; • suporte: por telefone, face a face etc.; • tipo de texto: conversa, manual, catálogo etc. 	<p>Como os estudantes aprendem?</p> <ul style="list-style-type: none"> • qual o histórico de aprendizagem; • qual a visão de ensino e aprendizagem; • qual metodologia os atrai; • quais atividades os entediam;
<p>Quais serão as áreas de conteúdo?</p> <ul style="list-style-type: none"> • tópicos: medicina, biologia, comércio etc.; • nível: técnico, pós-graduação etc. 	<p>Quais recursos estão disponíveis?</p> <ul style="list-style-type: none"> • qual o número e a experiência dos professores; • qual a atitude dos professores perante o curso; • qual o nível de conhecimento dos professores;

³⁰ Texto da figura original: “A target situation analysis framework – Why is the language needed? - for study; - for work; - for training; - for a combination of these; - for some other purpose, e.g. status, examination, promotion. How will the language be used? – medium: speaking, writing, reading etc.; - channel: e.g. telephone, face to face; - types of text or discourse: e.g. academic texts, lectures, informal conversations, technical manuals, catalogues. What will the content areas be? – subjects: e.g. medicine, biology, architecture, shipping, commerce, engineering; - level: e.g. technician, craftsman, postgraduate, secondary school. Who will the learner use the language with? – native speakers or non-native; - level of knowledge of receiver: e.g. expert, layman, student; - relationship: e.g. colleague, teacher, customer, superior, subordinate. Where will the language be used? – physical setting: e.g. office, lecture theatre, hotel, workshop, library; - human context: e.g. alone, meetings, demonstrations, on telephone; - linguistic context: e.g. in own country, abroad. When will the language be used? – concurrently with the ESP course or subsequently; - frequently, seldom, in small amounts, in large chunks. A framework for analysing learning needs – Why are the learners taking the course? - compulsory or optional; apparent need or not; - are status, money, promotion involve? - what do learners think they will achieve? - what is their attitude towards the ESP course? Do they want to improve their English or do the resent the time they have to spend on it? How do the learners learn? - what is their learning background? - what is their concept of teaching and learning? - what methodology will appeal to them? - what sort of techniques are likely to bore/alienate them? What resources are available? - number and professional competence of teachers; - attitude of teachers to ESP; - teachers’ knowledge of and attitude to the subject context; - materials; - aids; - opportunities for out-of-class activities. Who are the learners? - age/sex/nationality; - what do they know already about English? - what subject knowledge do they have? - what are their interests? - what is their socio-cultural background? - what teaching styles are they used to? - what is their attitude to English or to the cultures of the English-speaking world? Where will the ESP course take place? - are the surrounds pleasant, dull, noisy, cold etc.? When will the ESP course take place? - time of day; - every day/ once a week; - full-time/part-time; -concurrent with need or pre-need.”

	<ul style="list-style-type: none"> material didático; auxílio; oportunidade de atividade extraclasse.
<p>Com quem o estudante utilizará a língua?</p> <ul style="list-style-type: none"> falante nativo, falante não-nativo³¹; nível de proficiência do interlocutor; relação: colega, professor, superior etc. 	<p>Quem são os estudantes?</p> <ul style="list-style-type: none"> idade/sexo/nacionalidade; qual o conhecimento da língua; qual o conhecimento da situação-alvo; quais são seus interesses; qual o histórico sociocultural; com qual metodologia de ensino estão acostumados; qual a atitude perante o uso da língua.
<p>Onde a língua será utilizada?</p> <ul style="list-style-type: none"> espaço físico: escritório, hotel, biblioteca etc.; interação: sozinho, reuniões, telefone etc.; contexto: no próprio país, no exterior etc. 	<p>Onde o curso acontece?</p> <ul style="list-style-type: none"> o lugar é agradável, monótono, barulhento, frio etc.
<p>Quando a língua será usada?</p> <ul style="list-style-type: none"> durante o curso ou somente após o término; frequentemente, raramente, uma vez etc. 	<p>Quando o curso acontece?</p> <ul style="list-style-type: none"> horário do dia; todos os dias; uma vez por semana; o dia inteiro; meio turno; simultaneamente ao uso da língua na situação-alvo; antecede a situação-alvo.

Traduzido pela autora. Fonte: Hutchinson; Waters (1987, p. 59 e 62).

Para Hutchinson e Waters (1987, p. 63), a análise de necessidades é a característica mais marcante de um curso cuja abordagem de ensino é para fins específicos e, como visto no quadro acima, tem o intuito de responder questionamentos em seis níveis: *por quê, como, quais, quem, onde e quando*. Contudo, os autores assinalam que os dados gerados a partir das investigações precisam ser interpretados para que, a partir dessas interpretações, sejam tomadas as decisões em termos de orientações teórico-metodológicas de suas práticas docentes. O desenho da macroestrutura do curso, a organização do conteúdo, os materiais didáticos, as atividades de sala de aula, a metodologia de ensino e avaliação, todas essas decisões são tomadas de forma consciente e visam a delinear uma conexão direta com a análise de necessidades.

Em relação aos métodos para a análise de necessidades, West (1997, p. 73) indica como possibilidades a utilização de testes diagnósticos, autoavaliações dos estudantes, observação de aulas, realização de questionários e entrevistas, estudo de casos, pesquisa prévia, entre outros. Somado a isso, de acordo com Simões (2014, p. 225), no caso de cursos preparatórios para exames, a análise de necessidades de aprendizagem está fortemente atrelada às especificidades do teste, e, portanto, faz parte da etapa de análise de necessidades uma investigação criteriosa das habilidades linguísticas que são avaliadas pelo exame, que, nesse caso, se configura também como a situação-alvo à qual a abordagem de ELFE é focada.

³¹ Ainda que os autores originais do texto tenham diferenciado os interlocutores dos estudantes em falantes nativos e não-nativos, ressalto que os documentos do exame Celpe-Bras não incluem tal distinção como parte de seu construto e não aponta falantes nativos como referência.

Na mesma direção, Labella-Sánchez (2016, p. 55) considera essencial que a análise de necessidades seja realizada de forma aprofundada pelo professor, de modo a identificar também os gêneros utilizados na situação-alvo, não devendo a análise ser limitada à aplicação de questionários aos alunos. Para tanto, a autora utiliza a proposta de *sistema de atividades* de Bazerman (2005) para realizar o levantamento de necessidades da área de Transações Imobiliárias em língua espanhola para a elaboração de material didático para fins específicos. O *sistema de atividades*, de acordo com a autora, é configurado por sistemas de gêneros compostos por gêneros que se acomodam em conjuntos, e, para a elaboração desse sistema, o pesquisador necessita catalogar os gêneros utilizados na situação-alvo definida.

Através da catalogação dos gêneros de textos utilizados (conjunto de gêneros) dentro da esfera de atuação da situação-alvo e das relações estabelecidas entre eles (sistema de gênero), conforme Labella-Sánchez (2016), o levantamento de necessidades vai além do superficial ou intuitivo. A autora acredita que “a identificação dessa coleção de gêneros e a observação de como esses conjuntos se inter-relacionam parece ser um passo relevante para direcionar o planejamento e a organização de um material didático em ELFE” (LABELLA-SÁNCHEZ, 2016, p. 60). Semelhante ao trabalho realizado por Labella-Sánchez, no contexto do PPE, Souza (2014) elaborou sequências didáticas para um curso de canção que visou ao letramento litero-musical dos estudantes estrangeiros com base no ensino por sequências didáticas que se desenvolviam a partir de gêneros cujas escolhas basearam-se em procedimento metodológico de análise de constelações de gêneros³².

Além disso, dentro da área de ELFE, os trabalhos realizados no Brasil vêm cada vez mais se caracterizando pelo ensino com base em gêneros do discurso (BEATO-CANATO, 2011; ROSSINI; BELMONTE, 2015; LABELLA-SANCHÉZ, 2016; CRISTOVÃO; BEATO-CANATO, 2016)³³. Ramos (2004, p. 116) defende que o uso dos gêneros é um recurso pedagógico poderoso no ensino de ELFE, uma vez que “oferece ao professor acesso mais rápido

³² A partir da compreensão de que os gêneros não existem no mundo de forma isolada, mas que se inter-relacionam com outros gêneros dentro de esferas de atividades, as teorias de gêneros vêm realizando pesquisas de análise de gêneros a partir de agrupamentos, conjuntos, redes, repertórios, ecologias, alternativamente designados como “constelações de gêneros” (Devitt), “sistemas de gêneros” (Bazerman), “cadeias de gêneros” ou “redes de gêneros” (Swales), “gêneros disciplinares” ou “colônias de gêneros” (Bhatia) (BEZERRA, 2017).

³³ Bezerra (2017, p. 107) depreende que não há uma perspectiva dominante que sintetize a diversidade de trabalhos sendo realizados no território nacional, mas, sim, uma variedade de abordagens que são trabalhadas de forma isolada ou combinadas em função de diferentes preferências teóricas e objetos de pesquisa. Entre as teorias referidas pelo autor, estão: a linguística sistêmico-funcional (Halliday); o interacionismo sociodiscursivo (Bronckart); os estudos baseados nas ideias do Círculo de Bakhtin; a análise crítica de gêneros (associação de aportes teórico-metodológicos da análise de gêneros, da análise crítica do discurso e dos estudos retóricos) (Motta-Roth); e a abordagem socioretórica (associação de aportes teórico-metodológicos da ELFE e os estudos retóricos de gênero) (Miller; Bazerman).

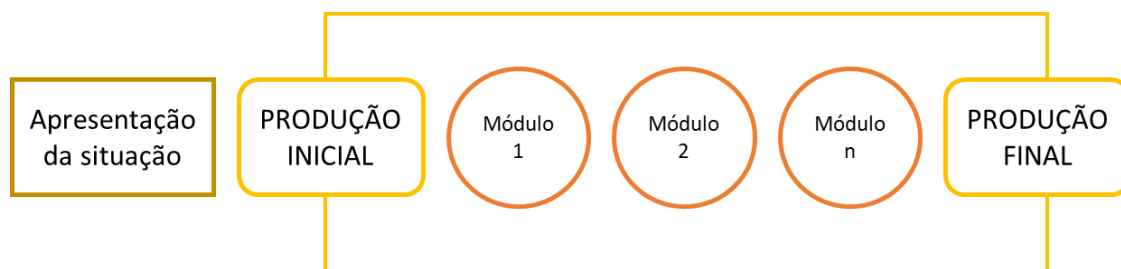
e eficiente à identificação dos componentes linguísticos, sociais e culturais que o aluno precisa aprender para melhorar seu desempenho nas situações-alvo identificadas como necessárias”. Todavia, chama atenção ao fato de que o professor, de modo a incluir gêneros nos conteúdos programáticos de cursos de ELFE, deve estudar previamente os gêneros a serem ensinados para poder identificar aspectos fundamentais a eles inerentes. Em outras palavras, aprioristicamente o professor que ensina com base em gêneros deve conhecer os gêneros a serem ensinados.

2.2.1 Sequências didáticas

A noção de sequência didática (SD) proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) permite o trabalho pedagógico com gêneros orais e escritos ao transpor práticas sociais em objetos de ensino. Por meio de um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97), é possível fazer uma ponte entre as práticas sociais que acontecem fora da sala de aula e o ensino de uso da língua dentro de um projeto pedagógico. Segundo os autores, por meio de sequências didáticas, é possível: 1) preparar o estudante para dominar a língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhe instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar as capacidades de escrever e de falar; 2) desenvolver no estudante uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de autorregulação; e 3) construir no estudante uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 93).

A estrutura de base de uma sequência didática apresenta uma produção textual inicial diagnóstica, os módulos, que trabalham as capacidades necessárias ao domínio do gênero, e a produção textual final, na qual o estudante coloca em prática o que foi aprendido, como ilustra o esquema abaixo.

Figura 10 - Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 83).

Ao trabalhar com sequências didáticas, o professor oferece ao estudante o acesso a práticas de uso da língua ainda não conhecidas, ensinando, de modo sistemático e processual, as capacidades de linguagem necessárias para agir através da linguagem dentro de determinados gêneros do discurso. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) elucidam que, apesar da organização modular de uma sequência didática, a ordem dos módulos não é aleatória e algumas tarefas são base para a realização de outras. Os autores mostram que a modularidade das sequências didáticas “distancia-se de uma abordagem ‘naturalista’, segundo a qual é suficiente ‘fazer’ para provocar a emergência de uma nova capacidade” (DOLZ et al., 2004, p. 93) e permite o trabalho ativo do professor no processo de ensino e aprendizagem.

Labella-Sánchez (2016, p. 60) considera que a didatização dos gêneros delineados pela catalogação da análise de necessidades é etapa fundamental para o professor que elabora um novo curso de ELFE. Dentre outras perspectivas teórico-metodológicas, a autora utiliza o conceito de *sequência didática* proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que apesar de haver sido elaborado para o contexto de ensino de língua materna na escola, e, portanto, prevê um trabalho realizado em longo prazo, pode ser utilizado na área de ELFE. Labella-Sánchez (2016, p. 71) argumenta que o conceito estruturador da sequência didática (SD) – “propor atividades que desenvolvam as capacidades de linguagem necessárias para o estudante produzir adequadamente textos pertencentes a determinado gênero” – encontra um terreno propício na área de ELFE para ser aplicado na elaboração de material didático. Na esteira disso, Cristóvão e Beato-Canato (2016) defendem que os contextos nos quais professores, a partir de estudo e pesquisa, trabalham com sequências didáticas para o ELFE com base em gêneros do discurso se tornam espaços relevantes de formação de professores que, para mais do que apenas dominar o saber técnico do fazer pedagógico, desenvolvem habilidades a partir do contato direto com a prática.

Dentro deste cenário, em Nagasawa (2016), propus um modelo ampliado de elaboração de SD baseado nas etapas de modulação de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para fins específicos de preparo de estudantes ao exame Celpe-Bras. Entendendo SD como “sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 43), apresentei as seguintes etapas de elaboração:

- 1) Introdução ao tema e ao gênero do discurso estruturante;
- 2) Primeira produção textual escrita de uma prova já aplicada;
- 3) Compreensão do enunciado das tarefas da Parte Escrita;
- 4) Preparação para a leitura do texto de insumo;
- 5) Compreensão global do texto;
- 6) Estudo do texto;
- 7) Sistematização dos elementos constitutivos do gênero de produção;
- 8) Construção dos

descritores avaliativos da produção; 9) Avaliação da primeira produção textual; 10) Reescrita da produção textual; e 11) Revisão final do texto e possível publicação do produto final. Tendo como objetivo central a preparação de estudantes para o Celpe-Bras, a elaboração da sequência didática, portanto, se desenvolveu ao redor de material autêntico do exame cuidadosamente selecionado para ser transposto para a sala de aula enquanto material didático para o ensino da língua portuguesa.

2.2.2 Materiais didáticos de ELFE

Assim como Vilaça (2009, p. 5) entende material didático como livros didáticos, resumos, tarefas, CD-Roms, vídeos, CDs, exercícios fotocopiados elaborados pelo professor, entre outras possibilidades, Labella-Sánchez (2016, p. 52) o entende como qualquer instrumento ou recurso utilizado como meio de ensinar, aprender, praticar ou aprofundar conteúdo. Tal entendimento é corroborado por Lobo (2017, p. 46), que defende que materiais didáticos

podem ser vídeos, áudios, dicionários, livros de gramática, de leitura, de exercícios (ou fotocópias de exercícios), além de embalagens de produtos, fotografias, instruções dadas por professores, atividades gravadas em cartões ou grupos de discussões formados pelos alunos, jornais, revista, enfim, qualquer material que seja usado no intuito de ajudar o aluno em seu aprendizado, aumentando o seu conhecimento e proporcionando a sua vivência na língua (LOBO, 2017, p. 46).

Vilaça (2009) argumenta que há teóricos que definem os materiais didáticos como instrumentos a serviço do professor, enquanto outros os definem como instrumentos a serviço tanto dos professores como dos alunos. Para este trabalho, posiciono-me junto aos profissionais que desenvolvem materiais didáticos que estejam a serviço de professores e alunos e considero material didático como qualquer recurso utilizado pelo professor com o intuito de oportunizar a produção de conhecimento do aluno em sala de aula ou fora dela. Além disso, entendo conhecimento como o resultado de um processo de aprendizagem que se dá através do uso-reflexão-uso da língua a partir do qual o aprendiz terá acesso a diferentes práticas sociais que envolvem a língua e, portanto, acesso, também, à cidadania e à fruição (BRASIL, 1998; RIO GRANDE DO SUL, 2009).

A respeito de livros didáticos de ensino de PLAFE, Ramos e Marchesan (2013) constatam que a produção de materiais didáticos para fins gerais se intensificou nas últimas décadas no Brasil, contudo, esse aumento não se verifica quando se trata de material para fins específicos. De acordo com os autores, os livros didáticos disponíveis no mercado brasileiro que apresentam algum tipo de especificidade são ainda apenas focados em determinadas

habilidades linguísticas, como *conversação*, ou determinado público-alvo, como *falante de espanhol* ou *infanto-juvenil*. O fato é corroborado por Santos (2017), que destaca a carência que ainda existe na área de ensino de PLAFE e cita como iniciativas dentro dessa área o curso para agentes da polícia rodoviária do Uruguai, da UFSM, e o material didático elaborado pelo programa Português Brasileiro para Migração Humanitária, da UFPA. A autora assinala como possíveis motivos da carência na área o pouco incentivo financeiro e a baixa quantidade de pesquisas (SANTOS, 2017, p. 173).

Do mesmo modo, se enquadram na área de ensino de PLA para fins específicos os cursos *online: Curso de Espanhol-Português para o Intercâmbio*, desenvolvido pela UFRGS em parceria com a Universidade Nacional de Córdoba e a Universidade Nacional de Entre Ríos para estudantes intercambistas destas universidades; e *Português online para a saúde* (PORTOS), ofertado pela UFCSPA, assim como o material didático elaborado para ensino de português aos estrangeiros participantes do Programa Mais Médicos para o Brasil: *Mais Brasil; Saúde!; Diga trinta e três...em português!; Isso mesmo!; e Sou todo ouvidos!*.

Ainda que não seja objetivo deste trabalho a realização de uma revisão documental aprofundada na área de materiais didáticos de ensino de PLA para fins específicos, é possível citar ainda as cartilhas *Pode Entrar: Português do Brasil para refugiadas e refugiados*, organizada pela Agência da ONU para Refugiados (ACNUR), *Língua Portuguesa para haitianos*, organizada pelo Serviço Social da Indústria (SESI), *Portas Abertas: Português para imigrantes*, uma realização conjunta entre a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania da Prefeitura de São Paulo e o Centro de Línguas da Universidade de São Paulo; o livro *Bons negócios: português do Brasil para o mundo do trabalho*, da editora Disal; e a coletânea *Panorama Brasil*, da editora Galpão, com livros para a área do Mundo dos Negócios, Saúde e Estilo de Vida³⁴.

No contexto de ensino do PPE da UFRGS, a maioria dos cursos e seus materiais didáticos são propostos para fins específicos de uso da língua. Exemplo disso são os cursos: *Canção brasileira; Cinema brasileiro; Compreensão Oral; Conversação; Contação de histórias orais tradicionais; Contos e crônicas; Estudos dirigidos; História e Cultura Gaúcha; Leitura e produção de texto; Leitura e escrita acadêmica; Leitura e produção de texto jornalístico; Literatura brasileira; Prática cinematográfica; Prática teatral; Práticas do discurso oral; e Preparatório Celpe-Bras*.

³⁴ Referências completas das obras citadas podem ser encontradas ao final deste trabalho, em *Referências Bibliográficas*.

2.3 MATERIAIS EXISTENTES NA ÁREA DE PREPARAÇÃO AO CELPE-BRAS

O Manual do Candidato do Celpe-Bras inclui uma seção que orienta de modo explícito a preparação de candidatos ao exame. Nas diferentes edições do manual, o item referente às orientações de “como se preparar para o exame” não sofreu alterações significativas entre a primeira versão, de 2002, até a última versão, de 2015. De modo resumido, as orientações indicam que:

- não há uma maneira única ou melhor de se preparar;
- para se preparar sozinho, é possível ler jornais e revistas que circulam no Brasil, escrever textos, assistir a filmes e programas de televisão, interagir com outros falantes de português e posicionar-se a respeito de assuntos lidos;
- para se preparar em cursos, é possível produzir textos orais ou escritos com propósitos diversos em diferentes contextos e dirigidos a interlocutores variados e que promovam a discussão de aspectos textuais e discursivos que auxiliem na compreensão e produção oral e escrita;
- não é suficiente uma preparação somente para questões gramaticais e contraste de estruturas linguísticas, tampouco uma preparação imediatamente anterior ao exame; e
- os assuntos dos textos variam a cada exame (BRASIL, 2015b, p. 22).

Rodrigues (2006) analisou o construto do exame Celpe-Bras através da leitura do Manual do Candidato e os resultados de seu estudo apontam que, apesar de o manual ser um bom ponto de partida para professores sem formação adequada ou conhecimentos suficientes para preparar alunos ao exame, sua leitura não é suficiente para compreender os aspectos mais implícitos do construto do exame, como a visão de linguagem, cultura e tarefa, e, principalmente, como a avaliação e o ensino podem ser desenvolvidos a partir dessa concepção. Mais recentemente, Schoffen e Mendel (2018) investigaram a relação entre as informações do Manual do Candidato e as provas já aplicadas e também concluíram que, mesmo nas versões mais atuais do documento, as especificações disponíveis não são suficientes para contemplar a complexidade das tarefas da Parte Escrita do exame.

Considerando a afirmação de Spratt (2005, p. 22) de que o acesso a instrumentos de apoio também representa um dos fatores de influência no efeito retroativo de testes no ensino de línguas para fins específicos, e a tendência mundial de uso das tecnologias nas interações sociais, realizei uma breve investigação na internet, visto que as inovações das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) trouxeram também inovações à maneira como buscamos conhecimento (ROJO; BARBOSA, 2015). As buscas incluíram pesquisas na ferramenta de busca do *Google* e investigações na rede social *Facebook* e na plataforma de compartilhamento de vídeos *Youtube*; nos três casos, as palavras-chave utilizadas foram *celpe-bras* e *preparatório celpe-bras*. Os resultados das buscas mostraram que o professor, e nesse

caso também o próprio examinando, tem acesso a um vasto campo de materiais e grupos de discussões sobre os aspectos do exame Celpe-Bras, dentre os quais a preparação para as provas é um dos pontos mais discutidos. É possível encontrar cursos privados de preparação ao exame, tanto presenciais, em grande parte espalhados nas grandes capitais brasileiras, quanto à distância, através do uso de programas como o *Skype*. Além disso, é possível encontrar blogs, apostilas, vídeos, anúncios de professores particulares, de correções de produções textuais, aplicação de simulados, entre outras possibilidades. A maior parte dos materiais gratuitos voltados ao assunto de preparo de examinandos é em formato de vídeo, nos quais seus autores dão dicas e orientações sobre as provas e os espectadores podem comentar, tirar dúvidas e interagir com os outros usuários na área de comentários. Tais práticas podem ser encontradas tanto no *Facebook* quanto no *Youtube*.

Essa variedade de materiais de consulta, contudo, não se dá do mesmo modo em relação aos materiais didáticos do mercado editorial, visto que envolvem um processo mais complexo do que o procedimento necessário para publicar conteúdo livre na internet. Ainda assim, é possível encontrar livros direcionados à preparação para as provas do Celpe-Bras cujo público-alvo inclui os professores de português e os próprios examinandos.

2.3.1 Livros didáticos

Conforme Schlatter et al. (2009, p. 4), o exame Celpe-Bras pode ser considerado um exame de alta relevância por não se restringir ao âmbito acadêmico, mas ser exigido, também, em diferentes áreas profissionais como comprovação de proficiência linguística; sob outra perspectiva, Spratt (2005, p. 11) diz que exames de alta relevância são os que geram publicações de materiais didáticos específicos. Apesar de o exame Celpe-Bras demonstrar poder de decisão na vida das pessoas fora do âmbito acadêmico, em se tratando da segunda afirmação, a influência do Celpe-Bras em publicação de material didático é ainda “tímida” (SCHLATTER et al., 2009, p. 16).

Ainda na metade do século XX, o início do mercado de livros didáticos para o ensino de português brasileiro foi marcado por um processo de publicação de obras escritas por autores de outras nacionalidades e publicadas por editoras dos Estados Unidos (DINIZ, 2008). A partir das décadas de 1980 e 1990 é que o mercado editorial brasileiro parece se consolidar e ampliar sua produção, direcionando alguns materiais para ensino de PLA para fins específicos. Contudo, é somente em 2010 que o primeiro livro explicitamente direcionado para a preparação de examinandos ao Celpe-Bras é publicado no Brasil e ainda hoje é possível encontrar apenas

três livros dentro dessa categoria. Os três livros didáticos para fins específicos de preparo de examinandos ao Celpe-Bras disponíveis para compra até o momento de escrita desta dissertação são: *Viva!: língua portuguesa para estrangeiros* (ROMANICHEN, 2010); *Celpe-Bras sem segredos* (FORTE, 2012); e *Exames de Português B2: preparação e modelos* (PASCOAL; OLIVEIRA, 2012).

O livro *Viva!: língua portuguesa para estrangeiros* (ROMANICHEN, 2010), foi publicado em 2010 pela editora Positivo, sendo a obra que visa à preparação de alunos para o exame Celpe-Bras o último livro de uma coleção de quatro volumes. A capa do livro, como mostra a figura abaixo, não apresenta outras informações além do título, autor e editora, mas a contracapa do livro indica que a coleção segue uma abordagem comunicativa, funcional e prazerosa, utilizando atividades dinâmicas e variadas e textos atuais e autênticos. A descrição mais detalhada sobre a abordagem utilizada está no início do livro, na qual é explicitada uma abordagem de ensino por gêneros textuais aos moldes das tarefas utilizadas no Celpe-Bras.

Figura 11 - Capa do livro *Viva!: língua portuguesa para estrangeiros*.



Fonte: Imagens Google.

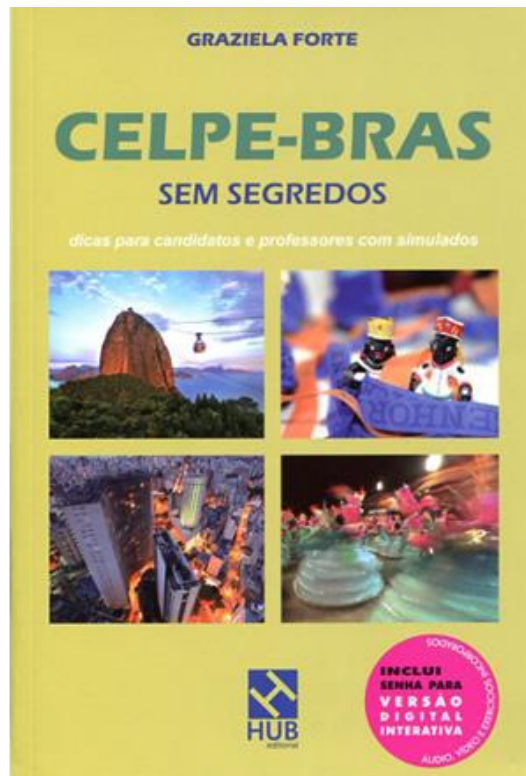
Em cada uma das quatro unidades que compõem a obra, o livro busca reproduzir uma prova completa do exame Celpe-Bras, dividindo-se em *Parte coletiva* e *Parte individual*. Na *Parte coletiva*, cada unidade se desenvolve a partir de 1 tarefa de vídeo, 1 tarefa de áudio e 2 tarefas de textos escritos, muitas das quais são tarefas autênticas já aplicadas no exame. Na *Parte individual*, há atividades que simulam a PO, com a proposta de 3 EPs e roteiros de questões elaborados a partir dos moldes do exame.

É possível identificar uma tentativa da seção *Fique ligado* de relacionar exercícios sobre aspectos linguísticos com a compreensão do texto lido; no entanto, destaca-se a ausência de exercícios de reflexão linguístico-discursiva com foco no desenvolvimento de habilidades que auxiliem na produção textual do aluno de modo a cumprir os propósitos comunicativos solicitados pela tarefa e que orientem a leitura do texto de insumo. No lugar dessa reflexão parece estar a seção *Tintim por tintim*, na qual o autor expõe aspectos da estrutura organizacional e composicional dos textos a serem produzidos, de maneira que o estudante tem acesso a uma forma estável do gênero e pode reproduzi-la. Desta maneira, apesar de os exercícios propostos demonstrarem considerar o texto como partida para o estudo da língua portuguesa, habilidades integradas de compreensão e produção não são evidenciadas.

Já na parte do livro destinada ao estudo da PO, a *Parte individual*, encontram-se atividades que apenas simulam a interação face a face, oferecendo um elemento provocador e perguntas que solicitam o posicionamento do estudante em relação ao tópico em foco, como, por exemplo, “*por que você acha que*”, “*o que você pensa sobre*”, “*você concorda com*”, “*qual a sua opinião a respeito de*” etc. Com isso, o livro aproxima-se do Celpe-Bras ao oferecer questões que simulam a PO do exame e exigem o posicionamento do estudante sobre o assunto tratado no material, contudo, não promove uma reflexão linguística do uso da língua nessa modalidade. Ou seja, diferentemente da *Parte coletiva*, que oferece exercícios de estudo do texto, a *Parte individual* não explora, do mesmo modo, recursos linguísticos que auxiliem o estudante na produção da língua na modalidade oral, apenas oportuniza a simulação da interação face a face do exame.

O segundo livro, *Celpe-Bras sem segredos* (FORTE, 2012), foi publicado em 2012 pela editora Hub Editorial. Já na capa do livro, apresentada a seguir, é possível inteirar-se de que o livro emprega uma abordagem de ensino que utiliza dicas e simulados. Outra informação apresentada na capa do livro é a possibilidade de acesso a uma versão digital interativa que incorpora áudios, vídeos e exercícios. O livro físico é constituído por apenas 40 páginas e por 4 propostas de tarefas que, segundo a apresentação do livro, apenas ilustram os 16 simulados da prova que compõem o conteúdo do material digital.

Figura 12 - Capa do livro Celpe-Bras sem segredos



Fonte: Imagens Google.

Após as apresentações do livro e da autora, a seção *Informações Importantes* apresenta, resumidamente, orientações gerais sobre o exame Celpe-Bras. Nessa seção, não são utilizadas transcrições diretas de textos dos manuais ou editais do exame, evidenciando-se, em linguagem própria, o que a autora reconhece como relevante aos seus interlocutores. Além disso, a seção inclui uma lista de dicas direcionada aos candidatos que inclui conselhos como “mantenha-se calmo” e “evite os pedidos de repetição”. Antes de apresentar os quatro simulados, o livro alerta que, para seguir, o candidato deve realizar um teste e acertar pelo menos 50% das questões. O teste proposto é composto por 21 itens de múltipla escolha que testam conhecimento acerca da gramática normativa da língua portuguesa e são de dois tipos: preenchimento de lacuna e escolha de oração correta.

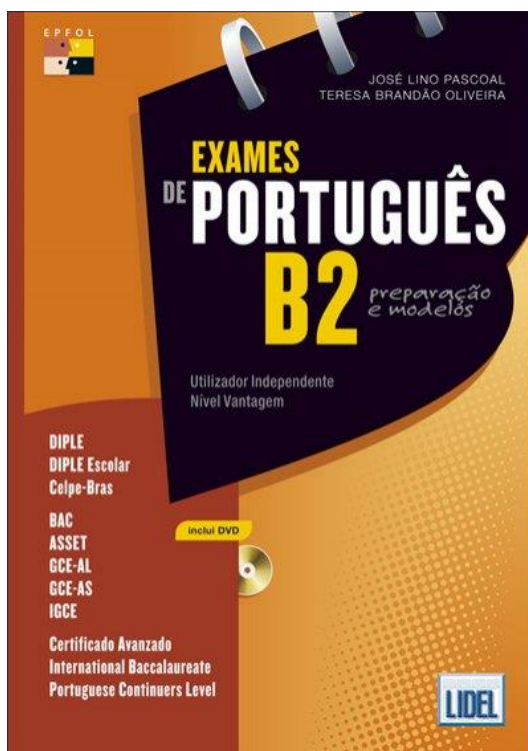
A parte de simulados da PE é dividida em quatro atividades escritas, que trazem como insumo trechos escritos ou transcritos³⁵ de textos autênticos a partir dos quais a autora desenvolve perguntas de compreensão e sugere gêneros para a produção textual, com dicas sobre a estrutura, o conteúdo e a linguagem adequada para as produções propostas. É possível perceber que as atividades propostas distanciam-se do uso da língua compreendido pelo

³⁵ O conteúdo de um áudio e de um vídeo são transcritos e oferecidos como insumo para as tarefas 3 e 4; não há fonte dos materiais e, portanto, não é possível ouvir ou ver os textos autênticos.

construto do exame Celpe-Bras, visto que o foco de compreensão do texto de leitura é desvinculado das propostas de produção textual. Após as quatro tarefas escritas, o livro finaliza com dois elementos provocadores compostos por uma imagem cada, ambas sem fontes de referência, com seis perguntas cada um, que, majoritariamente, suscitam respostas de *sim* ou *não*. Desse modo, o que parece ser uma proposta de simulado da PO do Celpe-Bras não se aproxima do que de fato acontece no exame, pois, como vimos anteriormente, essa parte da prova objetiva avaliar as habilidades de compreensão e produção oral da língua de forma integrada durante uma interação face a face entre avaliador e examinando, na qual espera-se que o examinando posicione-se em relação ao assunto abordado.

O último livro que se propõe a preparar examinandos para o Celpe-Bras é da editora portuguesa Lidel e também foi publicado em 2012. O volume compõe a coleção *EPFOL – Exames de Português para Falantes de Outras Línguas*, destinada a preparar estudantes para avaliações e certificações, e é composto por três séries. O livro *Exames de Português B2: preparação e modelos* (PASCOAL; OLIVEIRA, 2012) é o segundo volume da primeira série, e em 312 páginas, se propõe a preparar estudantes para 11 diferentes exames de português de forma autoformativa ou como instrumento auxiliar para o professor, como é possível verificar na capa do livro reproduzida a seguir.

Figura 13 - Capa do livro Exames de Português B2: preparação e modelos



Fonte: Imagens Google.

Apenas 36 das 312 páginas do livro são relacionadas ao exame Celpe-Bras; dentre elas, há duas menções ao exame em dois quadros diferentes na *Introdução*; 12 tarefas na seção *Produção e Interação Escritas*; 12 tarefas na seção *Produção e Interação Orais*; 4 simulados de tarefas da Parte Escrita e 2 simulados de EPs em *Modelos dos Exames*.

Todas as tarefas propostas são similares: assistir a uma reportagem, escutar um áudio ou ler um texto escrito para produzir um texto a partir desses materiais, além de interagir com o colega a partir de elementos provocadores. É possível observar que, apesar de o material de insumo de vídeo e áudio serem autênticos, as tarefas não fazem referência à fonte do material. Por outro lado, os textos escritos, apesar de adaptados, indicam o local e nome do autor, com exceção de apenas um texto que parece ser de autoria própria dos autores do livro. As propostas de produção escrita apresentam contextos de interação específicos e buscam integrar habilidades de compreensão e produção; do mesmo modo, o simulado da PO, apesar de não oferecer questões norteadoras, solicita a interação oral entre os estudantes a partir de uma imagem provocadora. Além disso, o livro propõe uma interação oral em um contexto social hipotético, como, por exemplo, organizar um jantar com o colega, do mesmo modo como era a antiga parte do Celpe-Bras denominada “Situações do cotidiano”. Por fim, vale ressaltar que o livro não oferece exercícios de nenhuma natureza, apenas tarefas que simulam os instrumentos de avaliação do exame Celpe-Bras.

Os livros analisados, portanto, corroboram Scaramucci (2004) e Rodrigues (2006) ao evidenciarem um efeito retroativo na materialização de aspectos mais óbvios do exame que são compreensíveis aos professores não especialistas no Celpe-Bras. Os aspectos mais aparentes relacionados ao conteúdo e à estrutura do Celpe-Bras, como a abrangência de tópicos, o uso de textos autênticos (áudio, vídeo e escrito), a produção de textos em diferentes gêneros do discurso e a interação face a face a partir de EPs e um roteiro de perguntas, estão, em diferentes níveis, presentes nos três livros.

Contudo, aspectos menos explícitos e que demandam um maior aprofundamento teórico relativo às concepções de uso da língua e à avaliação de proficiência que fundamentam o exame não estão presentes nos livros didáticos apresentados. Ao tratarem as produções textuais como formas estáticas a serem reproduzidas, ao proporem exercícios que não convidam à reflexão linguístico-discursiva contextualizada e não desenvolvem as habilidades de uso da língua de forma integrada, e, sobretudo, por não oportunizarem o ensino e aprendizagem da língua portuguesa sob a visão dialógica de uso da linguagem, é possível dizer que os livros se

enquadram no que a área de avaliação identifica como *test coaching*, o ensino focado em simulados de provas.

Em relação ao preparo para o exame, o Manual do Candidato (2015) orienta que não há uma maneira única ou melhor de se preparar; no entanto, sugere a leitura e a produção de textos de variadas esferas de circulação – ler jornais e revistas, assistir a filmes e programas de televisão. Além disso, o documento orienta que o examinando não apenas interaja com outros falantes, mas que posicione-se a respeito dos assuntos em pauta e que, em contextos de ensino formais da língua portuguesa, discuta aspectos textuais e discursivos com o objetivo pedagógico de aprimorar sua compreensão e produção de textos orais e escritos.

Em vista disso, buscando desenvolver propostas de ensino da língua portuguesa mais coerentes com o construto teórico do Celpe-Bras e que logrem ir além da prática de simulados, desde 2006, pesquisas acadêmicas vêm sendo desenvolvidas na área de ensino preparatório ao exame, como passo a apresentar na seção seguinte.

2.3.2 Produções acadêmicas e científicas

Considerando-se as produções acadêmicas e científicas relacionadas à preparação de examinandos ao exame Celpe-Bras, é fundamental ressaltar que a data de publicação das obras a seguir apresentadas, com exceção de Nagasawa (2016) e Siqueira (2016), antecedem a data de disponibilização pública dos materiais e dos documentos oficiais relativos ao exame pelo Acervo, que, como referido anteriormente, foi disponibilizado em setembro de 2014. Até o momento, no banco de dados de trabalhos acadêmicos sobre o exame Celpe-Bras, disponível na aba *Pesquisas*³⁶ do Acervo, é possível encontrar 153 trabalhos publicados desde 1995. Dentre o total dos trabalhos, foram identificados 15 trabalhos com foco em preparação de examinandos ao Celpe-Bras: Castro (2006); Chichorro (2007); Mohr (2007); Carilo (2009); Li (2009); Buck (2010); Gaya (2010); Cielo (2012); Huback (2012); Conrado (2013); Dutra e Penna (2013); Neves (2013); Vieira (2014); Nagasawa (2016) e Siqueira (2016). Das 15 pesquisas já desenvolvidas no âmbito de ensino voltado ao Celpe-Bras, abaixo discorro brevemente sobre as 11 a que obtive acesso³⁷.

³⁶ Atualizada em novembro de 2017 com todas as produções científicas registradas na Plataforma Lattes-CNPq que contivessem o termo “celpe-bras” no título, no tema ou nas palavras-chave (Truyllio, 2017).

³⁷ Os trabalhos de Buck (2010), Chichorro (2007), Neves (2013) e Siqueira (2016) não foram encontrados disponíveis para leitura online nos repositórios digitais de suas respectivas universidades.

Os estudos de Castro (2006), Huback (2012) e Conrado (2013) têm como objetivo investigar convergências e divergências entre as habilidades de uso da língua avaliadas pelo exame Celpe-Bras e os livros didáticos de ensino geral de PLA. Os resultados das análises apontam para um distanciamento entre as perspectivas de uso da língua observadas nos livros didáticos e no exame; portanto, os estudos mostram que os livros didáticos não oferecem suporte para o desenvolvimento das habilidades requeridas no Celpe-Bras. As autoras concluem que há necessidade de um posicionamento crítico do professor ao utilizar o material e de atualização desses instrumentos de ensino.

A partir da análise de tarefas autênticas do exame, Carilo (2009) confirma a importância da interlocução proposta nos enunciados das tarefas como orientadora dos propósitos de leitura e da seleção de informações e de recursos linguísticos utilizados na produção da resposta. A partir dessa conclusão, a pesquisadora elabora, testa e ajusta oito tarefas de leitura e produção de texto construídas a partir da busca de uma explicitação detalhada dos papéis enunciativos que configuram as interlocuções propostas pelas tarefas.

Na mesma direção, Gaya (2010) e Dutra e Penna (2013) propõem sequências didáticas elaboradas para preparar candidatos ao Celpe-Bras. Gaya (2010) foca no desenvolvimento da habilidade de compreensão oral, analisando cinco atividades que buscam ser coerentes com as necessidades dos alunos e com o construto do exame. Dutra e Penna (2013), pautadas numa visão sociointeracional de ensino de línguas, focalizam no desenvolvimento da competência comunicativa, oral e escrita, orientada pelas necessidades e interesses dos alunos.

Cielo (2012) apresenta um relato de experiência docente em um curso preparatório para o exame Celpe-Bras que tem por base uma abordagem comunicativa, no qual são propostas atividades de compreensão e interpretação textual e atividades de produção textual, assim como atividades para o desenvolvimento da noção de tipos textuais, da habilidade de recuperação de informações em textos lidos e do uso de conectivos em produções textuais.

De cunho mais etnográfico, o trabalho de Vieira (2014) investiga um curso piloto preparatório para a Parte Oral do exame Celpe-Bras realizado à distância e conclui que o curso alcança os objetivos de contribuir com o desenvolvimento da proficiência oral dos alunos e os prepara para a Parte Oral do Celpe-Bras. O trabalho de Li (2009) investiga a preparação de alunos chineses para o exame Celpe-Bras em curso preparatório do PPE da UFRGS. Os resultados das análises empreendidas indicam que as orientações do curso estão de acordo com os pressupostos teóricos do exame e, a partir dessa orientação voltada ao uso da linguagem para agir no mundo, a percepção das alunas sobre a maneira de aprender uma língua foi modificada,

sugerindo um efeito retroativo positivo do exame no ensino de PLA no PPE e, conseqüentemente, na Universidade de Comunicação da China, instituição de ensino da pesquisadora.

Por fim, Mohr (2007) e Nagasawa (2016) apresentam sequências didáticas desenvolvidas com base na transposição didática de gêneros do discurso propostas por Schneuwly e Dolz e fundamentadas na visão de linguagem subjacente às provas do exame Celpe-Bras. Mohr (2007) foca no desenvolvimento da escrita para estudantes falantes de espanhol e Nagasawa (2016) foca no uso de tarefas autênticas já aplicadas no exame para preparar estudantes candidatos ao PEC-G para a realização do Celpe-Bras.

Ao analisar esses estudos, verifica-se uma amplitude de foco investigativo relativo ao ensino para o Celpe-Bras que, como apontado por Scaramucci (2004) e Rodrigues (2006), evidencia que professores especialistas são capazes de compreender aspectos menos óbvios do exame Celpe-Bras e seu construto. Ao oferecer uma variedade mais ampla de reflexão sobre o ensino de PLA para fins específicos de preparo para o Celpe-Bras, os estudos aqui apresentados contribuem para o avanço da área de ensino ao exame e para a formação de professores que têm acesso a essas pesquisas, do mesmo modo que contribuíram ao trabalho que aqui é descrito.

Assim, partindo de uma reflexão dos materiais existentes na área de preparação ao exame Celpe-Bras e visando propor o programa do curso e seus objetivos pedagógicos, buscou-se desenvolver um material didático que se relacionasse às concepções de uso da língua e de avaliação de proficiência que fundamentam o exame, como será apresentado no próximo capítulo.

Para Bakhtin, todo ouvinte acolhe o discurso de outro e, automaticamente, adota uma atitude responsiva ativa em relação ao que lê ou escuta, podendo concordar ou discordar, adaptar, completar etc. “Toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor” (BAKHTIN, 2003, p. 290).

De modo a evidenciar o processo pelo qual passei de ouvinte a locutora, no próximo capítulo demonstro detalhadamente os tipos de dados coletados e gerados e a análise empreendida, de modo que o leitor não somente adote uma atitude responsiva ativa em relação à minha enunciação, mas também se torne coanalista junto a mim, compreendendo os sentidos atribuídos a partir da leitura que proponho dos dados.

3 “AZULEJOS VALIOSOS”: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, estruturado em quatro seções, apresentarei os procedimentos metodológicos adotados na condução deste trabalho. Na primeira seção, retomarei os objetivos de pesquisa. Na seção seguinte, contextualizarei o Programa de Português para Estrangeiros e o curso Preparatório Celpe-Bras (60h). Na terceira seção, apresentarei o processo de análise de necessidades. Por fim, na quarta seção, apresentarei os critérios de definição das orientações teórico-metodológicas e dos objetivos pedagógicos do curso proposto neste trabalho.

3.1 OBJETIVOS DE PESQUISA

Enquanto pesquisa acadêmica que visa à produção de conhecimento, este trabalho adota a perspectiva de pesquisa qualitativa, tendo como base a interpretação de análise documental e bibliográfica, e mantém um olhar reflexivo e flexível sobre o contexto particular de pesquisa e os indivíduos envolvidos no decorrer do trabalho investigativo. De acordo com Mason (2002), a pesquisa qualitativa ancora-se em um posicionamento filosófico interpretativista e busca entender como o mundo pode ser interpretado, entendido, experienciado, produzido ou constituído, ou seja, tem o interesse de compreender como as coisas acontecem em determinados contextos particulares. Mason (2002, p. 3) salienta que a pesquisa qualitativa interpretativa é baseada em métodos de coleta e geração de dados flexíveis e sensíveis ao contexto pesquisado, contudo, ressalta a ênfase na forma holística de análise e interpretações que fazem uso de quantificações de dados apenas como forma auxiliar no processo.

Fundamentada neste posicionamento epistemológico e buscando alcançar o objetivo geral de descrever o percurso de elaboração de um curso de Português como Língua Adicional para Fins Específicos de preparação ao exame Celpe-Bras que promove o ensino da língua portuguesa a partir de gêneros do discurso, retomo os objetivos específicos de pesquisa antes de proceder ao detalhamento dos procedimentos metodológicos:

- a) Apontar orientações teórico-metodológicas que podem embasar o ensino de português como língua adicional para fins específicos de preparação ao exame Celpe-Bras; e
- b) Apontar objetivos pedagógicos que podem ser propostos para promover esse ensino a partir de gêneros do discurso.

3.2 CONTEXTO DE PESQUISA

O Programa de Português para Estrangeiros é um programa de extensão do Instituto de Letras da UFRGS, fundado em 1993 pela Profa. Dra. Margarete Schlatter³⁸. O PPE oferece cursos de português para falantes de outras línguas e formação de professores de PLA, além de ser um centro de pesquisa e de desenvolvimento de material didático.

Como membro da primeira CTC do exame Celpe-Bras, em um contexto na qual a criação de Centros de Referência de Português como Língua Adicional vinha sendo incentivado pelo Chefe de Gabinete da SESu – MEC, a Profa. Margarete Schlatter retoma um projeto elaborado anteriormente em conjunto com sua colega de instituto, Profa. Dra. Marília dos Santos Lima. O antigo projeto, nomeado “Projeto Português e Espanhol no Cone Sul”, visava a integrar os projetos de criação do Núcleo de Estudos Avançados da América Latina, hoje Instituto Latino-Americano de Estudos Avançados da UFRGS (SCHLATTER, 1993). O Instituto, idealizado pelo então reitor, Helgio Henrique Casses Trindade, objetivava ampliar a relação do local com o regional e integrar os países do Cone Sul (CREUS, 2011). Contudo, buscando cumprir com a solicitação feita pelo MEC aos membros da CTC, mediante autorização do reitor e consentimento da Profa. Marília, o projeto é reelaborado pela Profa. Margarete de modo a delimitar o escopo para incluir somente a língua portuguesa, tornando-se, assim, o Programa de Português para Estrangeiros, vinculado ao Instituto de Letras.

Apesar de as primeiras aulas terem começado no primeiro semestre de 1994 com apenas 5 estudantes, hoje o PPE funciona como importante palco para a internacionalização da universidade, atendendo semestralmente cerca de 250 estudantes de variados perfis (PPE, 2018). Seu público-alvo é composto de estudantes adultos, majoritariamente estudantes de graduação e pós-graduação, tais como estudantes em intercâmbio, estudantes de universidades estrangeiras com convênios, estudantes participantes de programas do governo (PEC-G; PEC-PG) e da própria universidade (Ingresso de Pessoas em Situação de refúgio nos Cursos de Graduação)³⁹, estudantes brasileiros ouvintes falantes de outra língua materna, além de outros estrangeiros interessados na língua portuguesa ou no exame Celpe-Bras (COSTA, 2018; PPE, 2018).

³⁸ Antes da criação do PPE, em dezembro de 1993, o Instituto de Letras da UFRGS ofereceu cursos de extensão de PLA em 1986 e 1987 sob a coordenação de Maria Helena Cúrcio Celia (SCHLATTER, 1996; SCHLATTER; BULLA; SCHOFFEN, no prelo).

³⁹ Programa da UFRGS que, através da Pró-Reitoria de Graduação e da Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas, selecionou pessoas em situação de refúgio para ingresso em cursos de graduação da universidade, conforme edital publicado em 17 de novembro de 2017.

A grade de cursos ofertada pelo PPE reflete a necessidade dos estudantes e dos próprios professores que por ali passaram e deixaram cursos idealizados a partir de seus interesses e projetos de pesquisas (COSTA, 2018). O programa oferece cursos presenciais e à distância (CEPI), sendo que a grade de cursos presenciais é composta por cursos de duas naturezas: os cursos estruturantes, ou de referência, de níveis que vão do básico ao avançado, e os cursos que se organizam em torno de cada nível, que enfocam diferentes aspectos, como o desenvolvimento de habilidades específicas da língua, o conhecimento de aspectos culturais ou a prática específica de algum uso da linguagem (KRAEMER, 2012; COSTA, 2018).

Como centro de formação inicial de professores, o PPE é o espaço no qual estudantes de graduação do curso de Licenciatura simples em Letras podem realizar o estágio de docência obrigatório em Português como Língua Adicional⁴⁰ e estudantes do curso de Licenciatura dupla podem realizar estágio opcional de docência em Português⁴¹. Como local de formação continuada de professores, o PPE oferece semestralmente, como curso de extensão, o *Seminário de Formação de Professores de Português como Língua Adicional*, com carga horária total de 30 horas.

O Seminário é aberto a professores em formação, professores formados, com ou sem vínculo com a UFRGS, ou qualquer pessoa interessada, visto que não há pré-requisitos de formação na área (PPE, 2018). Os encontros acontecem semanalmente, com duração de duas horas, e são ministrados pela coordenadora do PPE. Nos encontros, os professores atuantes no PPE e as pessoas interessadas na formação discutem e desenvolvem atividades sobre o processo de ensino e aprendizagem de PLA a partir de leituras e discussões de textos que abordam diversos temas dentro da área; os temas são semestralmente escolhidos entre os participantes de modo a atender as diferentes necessidades de cada grupo. De acordo com Costa (2018), a formação dos professores atuantes no PPE ocorre na prática de ensino e na reflexão teórica que acontece durante os seminários, nas tutorias, na docência compartilhada e nas interações na sala dos professores, além de acontecer em outras situações em que ocorre a colaboração e ajuda mútua entre os participantes.

⁴⁰ A disciplina *LET01027 Estágio de Docência em Português como Língua Adicional*, lecionada pela Profa. Dra. Gabriela da Silva Bulla, professora do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas e coordenadora do PPE, é componente curricular obrigatório para as seis ênfases do curso de Licenciatura simples do Instituto de Letras a partir de 2018-2.

⁴¹ Para realizar o estágio é indicado cursar a disciplina *LET01024 Programas para o ensino de Português como Língua Adicional*, componente curricular eletivo, também de responsabilidade da Profa. Dra. Gabriela da Silva Bulla.

Além disso, o PPE também é Posto Aplicador do Celpe-Bras desde a primeira aplicação⁴², em 1998, fazendo parte das primeiras cinco universidades credenciadas em 1997. Tendo em vista que a Profa. Margarete Schlatter era ao mesmo tempo membro da CTC que elaborou o exame e fundadora do PPE, ambas as entidades compartilham da mesma perspectiva teórica. Logo, o PPE, bem como o Celpe-Bras, entende o uso da linguagem como ação conjunta entre sujeitos (CLARK, 2000) que se organiza a partir de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003) e é coconstruída situadamente pelos participantes (VYGOTSKY, 1991) (PPE, 2018).

As diretrizes pedagógicas dos cursos do PPE seguem a linha de ensino por tarefas e por projetos de aprendizagem, oferecendo práticas de ensino e aprendizagem que utilizam material didático próprio do programa. Os cursos, por sua vez, possuem turmas com no máximo 15 alunos (PPE, 2018), oportunizando, assim, que em cada sala de aula se desenvolva uma pequena comunidade de prática nas quais professores e alunos desenvolvem uma relação de confiança e se envolvem ativamente no processo coletivo de ensino e aprendizagem⁴³. Desse modo, o PPE, ao promover o ensino de PLA através dessa visão teórica, que pensa o currículo através de gêneros do discurso e o uso da língua para fins específicos, capacita naturalmente os alunos regulares a prestarem a prova de proficiência Celpe-Bras ao final de seus estudos.

Ainda assim, buscando sanar a demanda de um curso extensivo⁴⁴ que focalizasse na preparação ao exame Celpe-Bras para estudantes que, por diferentes motivos, necessitam do certificado⁴⁵ e não dispõem de carga horária suficiente para frequentar os cursos do PPE de modo a se prepararem a longo prazo para as provas, a atual coordenadora do programa, Profa. Dra. Gabriela da Silva Bulla, criou o curso Preparatório Celpe-Bras (60 horas) em 2018-1⁴⁶. O curso é ofertado para turmas de até 15 estudantes que são organizados por nível de proficiência,

⁴² O Posto Aplicador do Celpe-Bras da UFRGS é coordenado pela Profa. Dra. Juliana Roquele Schoffen desde 2010.

⁴³ Entendo comunidades de prática como “grupos de pessoas que compartilham uma preocupação ou uma paixão por algo que fazem e que aprofundam seu conhecimento ao interagirem regularmente” (WENGER-TRAYNER; WENGER-TRAYNER, 2015, p. 1). No original, lê-se: “communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly”.

⁴⁴ O curso intensivo, Preparatório Celpe-Bras (24 horas), existe desde 2002 e oportuniza aos estudantes a realização de simulados das provas já aplicadas anteriormente no exame com correção e avaliação individual de cada texto.

⁴⁵ Exemplos dessa demanda são os diferentes Programas de Pós-graduação da UFRGS que exigem a apresentação do Celpe-Bras para a obtenção de títulos de mestre e doutor por estudantes estrangeiros e os estudantes estrangeiros participantes de programas do governo e da própria universidade que necessitam comprovar proficiência em português por meio do Celpe-Bras para garantirem suas vagas nos cursos de graduação.

⁴⁶ Apesar de esta pesquisa ser de caráter documental, não contando com participantes a partir dos quais dados de análise foram gerados, acredito que essa breve explicação da composição das turmas e dos papéis das professoras e orientadora é relevante para melhor contextualizar o PPE e o curso Preparatório Celpe-Bras (60 horas).

conforme o teste de nivelamento do programa⁴⁷, e as aulas acontecem semanalmente com carga horária de 4 horas/aula concentradas em um mesmo dia da semana⁴⁸.

Considerando o número de estudantes inscritos em 2018-1 e a necessidade de elaboração de currículo e de material didático para o novo curso, o trabalho, nesse primeiro semestre de existência do curso, foi realizado por três alunas de pós-graduação, que além de serem professoras no programa, desenvolvem pesquisas sobre o exame Celpe-Bras⁴⁹. O trabalho de elaboração e execução do curso foi supervisionado pela orientadora pedagógica, Profa. Dra. Margarete Schlatter.

3.3 ANÁLISE DE NECESSIDADES

Retomando o processo proposto por Hutchinson e Waters (1987) e apresentado no segundo capítulo deste trabalho, foram realizados diferentes procedimentos para a realização da análise de necessidades da situação-alvo e de necessidades de aprendizagem.

Como proposto por Simões (2014, p. 225), a análise de necessidades de cursos preparatórios está indissociavelmente ligada às especificidades do exame, portanto a análise da situação-alvo realizada configura-se como a análise do construto teórico do Celpe-Bras, que, como visto anteriormente, está atrelado a uma noção sociointeracional e dialógica de uso da língua. Deste modo, a análise de necessidades da situação-alvo buscou compreender o construto teórico do exame e o modo como esse construto é operacionalizado nos instrumentos de avaliação do exame Celpe-Bras, enquanto que a análise de necessidades de aprendizagem objetivou compreender o contexto de ensino e seus participantes.

Os dois tipos de análise de necessidades utilizaram diferentes métodos e abordagens para responder aos questionamentos propostos por Hutchinson e Waters (1987). Abaixo, o quadro sintetiza os procedimentos adotados nas duas etapas de análise de necessidades e as perguntas que buscavam responder.

Quadro 8 - Procedimentos de análise de necessidades

Análise de necessidades da situação-alvo (Exame Celpe-Bras)	
Questionamentos	Procedimentos adotados
Por que a língua é necessária?	Realização de atividade de autoapresentação dos estudantes do curso na qual é discutida a necessidade de certificação do Celpe-Bras.

⁴⁷ Para uma reflexão mais aprofundada sobre o teste de nivelamento do PPE, ver Santos (2007).

⁴⁸ Organização do curso conforme foi realizada no semestre 2018-1.

⁴⁹ Registro aqui a minha imensa e sincera gratidão pelo companheirismo de minhas colegas, Profa. Gabrielle Rodrigues Sirianni e Profa. Kaiane Mendel, que compartilharam comigo esse desafio. *There are some things you can't share without ending up liking each other, and knocking out a twelve-foot mountain troll is one of them.* – J.K. Rowling.

Como a língua será usada? Quais serão as áreas de conteúdo? Com quem o estudante utilizará a língua? Onde a língua será utilizada? Quando a língua será usada?	Pesquisa de revisão teórica do exame; pesquisa de trabalhos acadêmicos que versam sobre o exame; estudo das provas já aplicadas e dos EPs utilizados; estudo de documentos oficiais do exame; e estudo das descrições das tarefas disponíveis no Banco de Dados Avalia.
Análise de necessidades de aprendizagem (Contexto e participantes do curso Preparatório Celpe-Bras)	
Questionamentos	Procedimentos adotados
Por que os estudantes participam do curso? Como os estudantes aprendem?	Aplicação de questionário; realização de atividade de autoapresentação; e produção oral diagnóstica.
Quais recursos estão disponíveis?	Realização de reunião inicial entre professoras e coordenação do PPE.
Quem são os estudantes?	Realização de atividade de autoapresentação dos estudantes do curso; aplicação de questionário; produção oral e escrita diagnósticas; e realização de atividade de ativação de pré-conhecimento.
Onde o curso acontece? Quando o curso acontece?	Realização de reunião inicial entre professoras e coordenação do PPE.

Elaborado pela autora. Fonte: Adaptado de Hutchinson e Waters (1987, p. 59).

Como é possível observar no quadro, o estudo e a pesquisa aprofundada sobre o exame são fundamentais para responder aos questionamentos sobre as necessidades da situação-alvo. Já a análise de necessidades de aprendizagem combina diferentes procedimentos, visto que busca entender o contexto do curso, os recursos físicos disponíveis e o grupo de estudantes.

Basturkmen (2014) aponta que a literatura da área de ensino de línguas para fins específicos indica que o professor se torna também pesquisador da área na qual o ensino é focado em razão da necessidade de conhecimento especializado que, na maioria das vezes, o estudante já domina em sua língua materna. A autora mostra que o trabalho colaborativo entre o professor de língua e o profissional especializado na área técnica da situação-alvo de uso da língua é um recurso utilizado para suprir essa falta de conhecimento do professor de língua nas áreas específicas.

O prévio conhecimento sobre a situação de avaliação do Celpe-Bras é crucial para que o professor desenvolva uma proposta pedagógica que seja produtiva e coerente com o construto do exame. Não obstante, para entender a avaliação realizada pelo Celpe-Bras é preciso primeiramente compreender o que são testes de desempenho, o que significa uma abordagem comunicativa e no que constitui avaliar as habilidades de uso da língua de forma integrada por meio de tarefas e de uma interação face a face. Scaramucci (2016, p. 421) menciona a importância de uma análise crítica das tarefas autênticas do exame e um entendimento aprofundado dos enunciados das tarefas e seus níveis de complexidade, argumentando que, para

o ensino de habilidades integradas ser bem-sucedido, é necessária a prática de leitura com objetivos de escrita e de seleção de informações do texto.

Para a análise de necessidades da situação-alvo, foi realizada uma investigação sobre o exame Celpe-Bras, buscando traçar um histórico de sua criação e apresentar seus instrumentos de avaliação, na tentativa de estabelecer um quadro geral sobre sua concepção teórica e dos materiais didáticos disponíveis para o preparo de examinandos. Como dito anteriormente, somente a leitura dos documentos oficiais do exame não é suficiente para compreender a complexidade do processo de operacionalização do construto teórico. Portanto, foi necessário realizar a leitura de outros documentos da área:

- Textos acadêmicos e livros da área de avaliação e do Celpe-Bras;
- Manuais e guias do examinando do Celpe-Bras;
- Cadernos de Questões, Elementos Provocadores e Roteiros de Interação Face a Face;
- Correspondências e atas de reuniões, disponíveis em acervo pessoal cedido⁵⁰; e
- Editais e portarias do exame Celpe-Bras.

Julgo pertinente destacar que a minha participação como membro do grupo de pesquisa Avalia proporcionou um leque de experiências que podem ser consideradas parte do processo de análise de necessidades da situação-alvo, posto que o grupo estuda os materiais utilizados nas provas do exame e discute trabalhos acadêmicos do campo de estudos de avaliação de línguas. Desde 2014, o grupo vem estudando as provas já aplicadas na Parte Escrita do exame com o intuito de descrever o conjunto de tarefas e analisar a implementação do construto teórico referente à avaliação de desempenho de uso da língua para agir no mundo (SCHOFFEN et al. 2018). Com a finalização da descrição e categorização dos elementos que compõem as tarefas, foi possível compreender o perfil das quatro tarefas e como elas mobilizam os elementos para construir as situações de comunicação propostas pelos enunciados. O percurso de quatro anos junto ao grupo Avalia me forneceu as ferramentas e habilidades necessárias para ser capaz de pensar um ensino de língua portuguesa coerente com os pressupostos teóricos do exame.

Na etapa de análise de necessidades de aprendizagem, a realização de reuniões com as professoras e coordenadoras do contexto de ensino foi fundamental para compreender os objetivos gerais do curso, a composição da turma, a carga horária e os instrumentos disponíveis que afetaram as tomadas de decisões pedagógicas e, portanto, de elaboração do programa de ensino e do material didático. Entendendo que o professor deve trabalhar em conformidade com os pressupostos de ensino da escola, conhecer previamente o perfil geral dos estudantes e estar

⁵⁰ Acervo pessoal da Professora Margarete Schlatter, para quem registro novamente aqui os meus agradecimentos.

consciente dos tipos de instrumentos didáticos que estarão disponíveis para a realização das atividades em sala de aula, as reuniões iniciais foram primordiais na obtenção dessas informações.

O conhecimento dos estudantes, diferentemente do perfil geral, deve mostrar detalhes do que os alunos já dominam, quais problemas e dificuldades precisam ser solucionados e, fundamentalmente, o que eles ainda não sabem e precisam saber. Para o levantamento dessas informações, foram utilizados:

- Questionário baseado no formulário de inscrição de examinandos do Celpe-Bras;
- Produção textual diagnóstica de tarefa já aplicada no exame Celpe-Bras;
- Produção oral diagnóstica em interação face a face utilizando materiais autênticos do exame;
- Atividade de autoapresentação e de ativação de pré-conhecimento da situação-alvo.

As respostas obtidas nessa segunda etapa influenciaram na decisão dos objetivos pedagógicos, permitindo organizar o conteúdo programático de acordo com o ponto de partida e o potencial dos estudantes em relação à situação-alvo.

3.4 ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS E OBJETIVOS PEDAGÓGICOS

No que tange a orientações pedagógicas, Labella-Sánchez (2016, p. 46) defende que em cursos de ELFE “a organização curricular, a concepção e elaboração de materiais didáticos e o processo de ensino e aprendizagem devem fazer parte de um processo único, interdisciplinar, com os saberes sempre interligados”.

Em vista disso, buscando ser coerente com os pressupostos de ensino e aprendizagem do PPE e visando a levar em consideração o construto do exame Celpe-Bras, as orientações teóricas adotadas para a elaboração do programa de ensino e do material didático, bem como para a escolha das práticas de sala de aula, buscaram refletir a concepção sociointeracional e dialógica de uso da linguagem. Em outras palavras, a partir da leitura do construto do exame, apropriou-se da noção de uso da língua como ação social conjunta para pensar o ensino da língua contextualizada e situada em práticas sociais estruturadas em gêneros do discurso organizados em esferas de atuação e que demandam o uso integrado das habilidades de compreensão e produção para estabelecer a interlocução e cumprir os propósitos comunicativos solicitados nas tarefas.

Assim, a partir da revisão da literatura, a organização do programa do curso foi pensada em torno de tarefas da PE do exame e dos gêneros do discurso que tais tarefas solicitam como resposta. Tanto as tarefas já aplicadas no exame quanto os gêneros do discurso foram analisados

para compreender o uso da língua implicado em cada caso que, juntamente com o levantamento de necessidades dos estudantes, possibilitaram a definição dos objetivos pedagógicos.

Nesse sentido, entendendo os gêneros do discurso como objetos de ensino e visando a desenvolver as habilidades de uso da língua necessárias para sua produção, foi adotada a noção de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Dentre as orientações teóricas dos autores, estão a perspectiva sociointeracionista de aprendizagem vygotskyana e a organização de práticas sociais em gêneros do discurso bakhtiniana (BEZERRA, 2017, p. 92); portanto, a transposição dos gêneros para o ensino foi pensada dentro de uma perspectiva que vê a linguagem como sócio-histórica, que se dá entre indivíduos em interação. Logo, considerou-se que o trabalho pedagógico proposto pelos autores se adequa aos propósitos de ensino de língua que visa ao preparo ao exame Celpe-Bras.

Além disso, a revisão da literatura realizada aponta para o ensino de línguas para fins específicos com base em gêneros do discurso didatizados em sequências didáticas (RAMOS, 2004; BEATO-CANATO, 2011; ROSSINI; BELMONTE, 2015; CRISTOVÃO; BEATO-CANATO, 2016; LABELLA-SANCHÉZ, 2016). Da mesma forma, as leituras feitas na área de ensino de PLA para preparação de examinandos ao Celpe-Bras também mostram o trabalho com sequências didáticas (RAMOS, 2007; MOHR, 2007; GAYA, 2010; DUTRA; PENNA, 2013; NAGASAWA, 2016). Em experiência anterior, durante uma oficina de ensino de PLA para preparação ao exame Celpe-Bras no PPE, evidenciou-se

ser possível o trabalho com os elementos constitutivos dos gêneros do discurso por meio de uma sequência didática, visando não somente a “treinar” os alunos para o Exame, mas também a prepará-los para serem leitores e produtores de textos mais proficientes, a fim de poderem se engajar de forma mais plena e participativa nas práticas letradas da sociedade brasileira (NAGASAWA, 2016, p. 51).

Do mesmo modo que a opção pelo trabalho com sequências didáticas foi baseada em pesquisa na área, a escolha das tarefas do exame também não se deu de modo aleatório. Fundamentado em análise aprofundada das provas, o grupo Avalia compreendeu que, das 164 tarefas aplicadas até este momento na Parte Escrita do exame, a recorrência de determinados elementos possibilita traçar perfis de tarefas. De acordo com o relatório de pesquisa do grupo, *Estudo descritivo das tarefas da Parte Escrita do exame Celpe-Bras: edições de 1998 a 2017*, os elementos que compõem as tarefas da Parte Escrita são:

1. *Esfera de Atuação*, que descreve os espaços sóciodiscursivos, grupo sociais ou instituições nos quais as situações hipotéticas propostas pelos enunciados acontecem;
2. *Temática*, que apresenta o assunto em torno do qual a tarefa é proposta;
3. *Propósito*, que está relacionado à principal ação comunicativa a ser realizada;

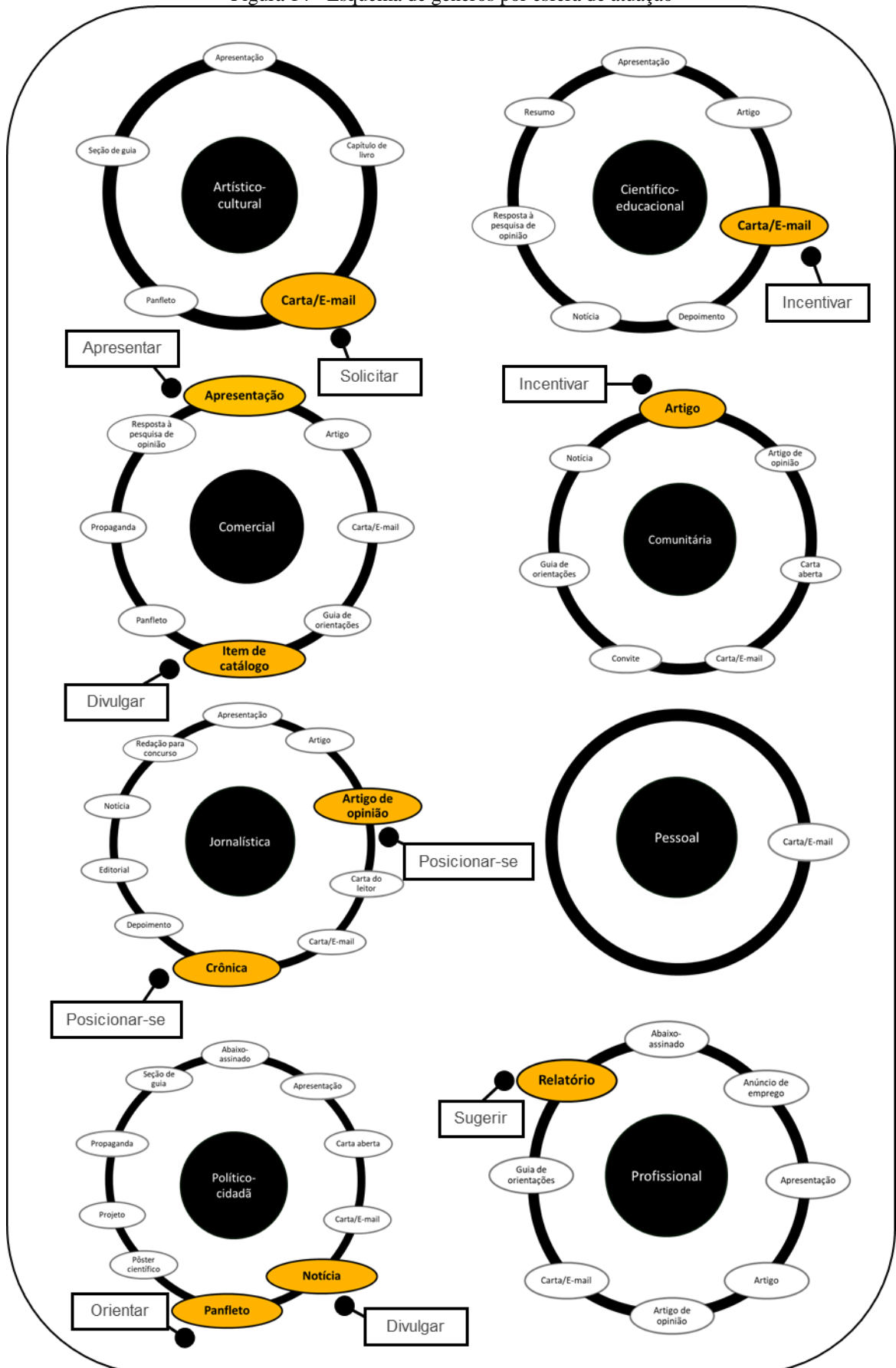
4. *Relação de Interlocução*, que evidencia a relação entre os interlocutores da situação comunicativa;
5. *Natureza da Interlocução*, que evidencia a posição social dos interlocutores;
6. *Gênero do Discurso*, que apresenta o tipo relativamente estável de enunciado no qual o texto produzido deve se materializar; e
7. *Suporte*, que informa o local de publicação ou método de envio do texto (SCHOFFEN et al., 2018).

A partir desses elementos, o grupo Avalia categorizou as tarefas já aplicadas e disponibilizou essa categorização por meio de um sistema de busca disponível em www.ufrgs.br/grupoavalia. O acesso a essa categorização permite o estudo e a escolha de tarefas que mobilizam diferentes habilidades de uso da língua, dentro de diferentes esferas de atuação e, portanto, envolvendo interlocutores e temáticas variados.

Desse modo, retomo a noção de análise de *sistema de atividades* da situação-alvo, que visa a compreender os sistemas compostos por gêneros que se acomodam em conjuntos e se relacionam entre si formando o sistema de gêneros da situação-alvo de uso da língua (LABELLA-SÁNCHEZ, 2016). A partir da compreensão desses conjuntos, é possível selecionar os gêneros para desenvolver as sequências didáticas de modo a incluir gêneros representativos de todos os conjuntos. Nesse sentido, assim como Labella-Sánchez (2016) realizou pesquisa em campo para realizar levantamento de gêneros utilizados em Transações Imobiliárias juntamente com análise para compreender como esses gêneros se relacionavam entre si, esta pesquisa investigou os gêneros utilizados na situação-alvo, o exame Celpe-Bras, e buscou analisar o modo como esses gêneros se relacionam.

Tendo isso em mente, foram utilizadas as *Esferas de atuação* contempladas na Parte Escrita do exame, propostas por Schoffen et al. (2018), e os gêneros do discurso que cada esfera organiza para elaborar um esquema de conjunto de gêneros. Além disso, tendo em vista a importância do propósito comunicativo que a produção textual do examinando deve cumprir de modo a adequar o texto aos parâmetros avaliativos do exame, também foram analisados os propósitos das tarefas agrupados por Schoffen et al. (2018). O esquema apresentado a seguir mostra os gêneros que compõem cada esfera de atuação do exame Celpe-Bras e os gêneros escolhidos para compor o programa do curso dentro de cada uma das esferas. O gênero escolhido está destacado em laranja e o propósito comunicativo está apontado próximo a cada um deles.

Figura 14 - Esquema de gêneros por esfera de atuação



Elaborado pela autora. Fonte: Schoffen et al. (2018).

Vale ressaltar que, apesar da realização de investigação das esferas de atuação por gêneros do discurso, o que se buscou catalogar foram as tarefas já aplicadas que solicitavam tais gêneros. Logo, o propósito comunicativo apontado no esquema é referente ao propósito da tarefa escolhida que solicita a produção daquele gênero dentro daquela esfera de atuação.

De acordo com Schoffen et al. (2018), são 8 as esferas de atuação identificadas nas tarefas da PE do exame, sendo que a *Esfera de Atuação* mais recorrente nas tarefas é a *Jornalística*, seguida da *Político-cidadã*. Segundo as autoras, a esfera *Jornalística* é composta por interações que acontecem nas mídias de informação brasileira, e a *Político-cidadã*, por interações que dizem respeito à coletividade, direitos e deveres civis, e infraestrutura e iniciativas em prol do bem comum. As outras 6 esferas que aparecem no exame, em ordem de número de ocorrências, são: *Comercial* (envolve atividades de prestação de serviços), *Profissional* (envolve atividades de trabalho), *Científico-educacional* (envolve atividades em ambientes educacionais e científicos), *Pessoal* (envolve interações no âmbito privado), *Comunitária* (envolve atividades entre pessoas que partilham valores e objetivos comuns) e *Artístico-cultural* (envolve atividades artísticas e culturais).

Segundo as autoras, “a esfera *Pessoal*, mais recorrente nos primeiros anos do exame, deixa de ser utilizada ao longo do tempo, estabilizando o uso da língua portuguesa em esferas de atuação pública como o objetivo de avaliação do exame” (SCHOFFEN et al. 2018, p. 19) e, devido a isso, essa esfera não foi contemplada no programa de ensino.

No esquema, também é possível observar que os gêneros do discurso categorizados por Schoffen et al. (2018) se distribuem e se repetem nas diferentes esferas de atuação; portanto, foi necessário escolher gêneros em que, no caso de se repetirem em diferentes esferas, o propósito comunicativo fosse diferente.

Quanto à categoria *Propósito*, Schoffen et al. (2018) mostram que, dentre os 10 propósitos comunicativos identificados nas tarefas do exame, o propósito *Posicionar-se* é o mais recorrente, seguido de maiores recorrências encontradas nos propósitos de *Divulgar*, *Apresentar*, *Sugerir*, *Solicitar*, *Incentivar* e *Orientar*. Assim, esses propósitos também foram incluídos como critério para a seleção das tarefas para o programa de ensino.

A partir da visualização dos conjuntos de gêneros por *Esferas de atuação*, foi possível selecionar gêneros relevantes dentro de cada conjunto, buscando a inclusão dos *Propósitos* comunicativos mais relevantes e uma abrangência de *Temáticas* significativas para o grupo de estudantes do curso. A importância em analisar também as temáticas envolvidas em cada tarefa está no fato de que o ensino da língua para preparação à PO do exame se dá a partir da

exploração de EPs em prática de IFF. Desse modo, para cada tarefa da PE escolhida, eram pesquisados EPs dentro da mesma temática para compor o trabalho pedagógico.

Tendo por base, então, o objetivo geral de descrever o percurso de elaboração de um curso de Português como Língua Adicional para Fins Específicos de preparação ao exame Celpe-Bras que promove o ensino da língua portuguesa a partir de gêneros do discurso, para a realização deste trabalho foi necessário:

1. estudo aprofundado do exame e da área de avaliação que trata sobre efeito retroativo de testes no ensino;
2. estudo de trabalhos acadêmicos anteriores que já versaram sobre o tema; busca de materiais didáticos existentes;
3. análise de necessidades da situação-alvo;
4. análise das tarefas da PE e de EPs da PO para seleção de material autêntico relevante;
5. análise de necessidades de aprendizagem para levantamento do ponto de partida dos estudantes, seus potenciais e dificuldades;
6. apropriação do conceito de sequência didática como um conjunto de atividades que visam ao desenvolvimento de habilidades de uso da língua para a produção de gêneros do discurso;
7. análise detalhada das tarefas e gêneros escolhidos para elaboração de tarefas; e
8. escolha de práticas pedagógicas coerentes com a visão de aprendizagem colaborativa.

Bakhtin nos diz que as palavras existem para o locutor como palavra *neutra* da língua, não pertencente a ninguém, como palavra do *outro*, constituindo os enunciados alheios, ou como palavra *minha*, visto que “na medida em que uso essa palavra numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade” (BAKHTIN, 2003, p. 313).

No próximo capítulo, portanto, ressonando todas as palavras dos enunciados anteriores ao meu próprio, passo a expor as *minhas* palavras, impregnadas de minha expressividade, em forma de uma proposta de programa de ensino do curso Preparatório Celpe-Bras (60 horas). Apresento as tarefas selecionadas, o programa com as tarefas e os conteúdos de ensino e ilustro a proposta de orientação teórico-metodológica e os objetivos pedagógicos com a apresentação de uma das sequências didáticas elaboradas para embasar a discussão da análise.

4 “DE BEM COM A VIDA”: ANÁLISE E DISCUSSÃO

Tendo em vista a revisão da bibliografia e a análise de necessidades realizadas, passo a apresentar, neste capítulo, o processo de planejamento e concepção de um curso que visa a promover o ensino da língua portuguesa e o preparo de examinandos para o exame Celpe-Bras a partir de gêneros do discurso. Faz-se necessário reiterar que a prática de linguagem contemplada como situação-alvo do curso Preparatório Celpe-Bras (60 horas) é a prática de linguagem do exame Celpe-Bras, constituída, como foi visto, de tipos relativamente estáveis de práticas que envolvem as habilidades integradas de compreensão (oral e escrita) e produção escrita e as habilidades de compreensão e produção oral em uma interação face a face.

Nesse sentido, primeiramente é preciso entender que o exame Celpe-Bras propõe a transposição de gêneros do discurso de práticas sociais brasileiras para seus instrumentos de avaliação, em vista disso, “os textos produzidos pelo candidato fazem parte de um gênero secundário existente e operante no mundo real, que é o gênero prova de proficiência em língua estrangeira” (SCHOFFEN, 2009, p. 135). Uma vez compreendido isso, Schoffen (2009, p. 137) argumenta que podemos pensar que esses gêneros se reelaboram como gêneros primários dentro do exame, uma vez que as Tarefas⁵¹ propõem interlocutores específicos que realizam ações comunicativas em situações pré-estabelecidas de uso da linguagem.

Portanto, esses gêneros do discurso, compreendidos nas situações hipotéticas de cada enunciado de Tarefa da PE, é que proponho transpor para a sala de aula por meio de sequências didáticas. Para tanto, é preciso levar em consideração que nessa segunda transposição do gênero há um segundo desdobramento, uma vez que o gênero deixa de se constituir apenas como gênero de comunicação e passa a ser também objeto de ensino e aprendizagem no qual o “gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 65).

Em vista disso, ao optar por tais orientações pedagógicas, esses dois desdobramentos estão imbricados e, portanto, o estudante do curso produz o texto para seus leitores reais – professor e colegas –, contudo, ficcionaliza a interlocução em duas dimensões: a primeira é a relação dialógica entre enunciador e interlocutor dentro do contexto do enunciado da Tarefa e a segunda é a relação dialógica entre examinando e avaliador do exame Celpe-Bras. Nesse sentido, a proposta pedagógica corrobora Ramos (2007, p. 2010), para quem o ensino deve

⁵¹ A partir desta seção, passo a marcar a grafia da palavra “tarefa” com letra maiúscula quando me referir às tarefas da PE do exame Celpe-Bras, de modo a diferenciar das tarefas pedagógicas elaboradas para compor as SDs.

priorizar o “trabalho voltado para a língua como elemento de interação, tendo em vista que a língua vai além da meta comunicativa”, pois, ao optar pelo uso de gêneros do discurso no ensino preparatório ao exame, o foco do ensino não está na prescrição de formas fixas de comunicação, mas na natureza dialógica e sociointeracional que constitui os gêneros.

Neste capítulo, tratarei de analisar e discutir a proposta de programa de ensino do curso Preparatório Celpe-Bras (60 horas). Para isso, inicio apresentando os gêneros do discurso, as Tarefas e os Elementos Provocadores selecionados a partir da análise de esferas de atuação do exame Celpe-Bras, buscando explicitar as razões das escolhas feitas. Na seção seguinte, apresento o programa elaborado a partir de material autêntico do exame organizado por sequências didáticas. Depois disso, objetivando ilustrar a maneira como as escolhas dos materiais, das orientações e objetivos pedagógicos são transpostos em sequências didáticas, analiso a sequência didática elaborada em torno da Tarefa *Leitura e tecnologia*, tarefa 4 da edição 2014-2 do exame. Na última seção, discuto a análise empreendida e como ela responde aos objetivos de pesquisa propostas.

4.1 GÊNEROS, TAREFAS E ELEMENTOS PROVOCADORES SELECIONADOS

Passo a apresentar agora o percurso de escolha de materiais autênticos do exame Celpe-Bras realizado a partir da análise de necessidades que foram base da elaboração do programa de ensino. Foi a partir dessa análise que o programa proposto foi desenvolvido.

A escolha dos gêneros para compor o programa de ensino buscou incluir todas as esferas de atuação (com exceção da *Pessoal*) e levou em consideração os gêneros e os propósitos comunicativos mais relevantes de acordo com os resultados da pesquisa realizada pelo grupo Avalia, discutidos no capítulo anterior. A partir da seleção dos gêneros relevantes conforme recorrência observada nas tarefas da PE por Schoffen et al. (2018), a escolha das Tarefas que solicitavam tais gêneros aconteceu por meio da análise das provas no Acervo, levando em consideração:

Quadro 9 - Critérios para a seleção de tarefas autênticas

1. equilíbrio no número de tarefas de vídeo, de áudio, 3 e 4;
2. clareza dos enunciados e dos textos de insumo;
3. adequação dos textos de insumo às capacidades e potencialidades de compreensão do grupo de estudantes;
4. capacidades de uso da língua possíveis de serem exploradas;
5. abrangência de temáticas relevantes para o grupo de estudantes.

Fonte: Elaborado pela autora.

A clareza do enunciado está relacionada aos elementos de comando que orientam a produção textual do examinando. De acordo com Schoffen et al. (2018), os elementos da tarefa orientam a produção, de modo que o texto a ser escrito

esteja inserido em determinada esfera da comunicação humana, verse sobre determinado tema, cumpra determinado propósito comunicativo, configure uma determinada relação de interlocução, apresente, portanto, determinadas características informacionais e composicionais, constituindo-se assim dentro de determinado gênero do discurso, e seja passível de ser publicado em determinado suporte (SCHOFFEN et al., 2018, p. 12).

Entendo, portanto, que um enunciado claro é aquele que explicita ao examinando quem é o enunciador, o interlocutor, o propósito comunicativo a ser cumprido, o gênero do discurso e o suporte e que não apresenta incongruências entre esses elementos, como veremos nas Tarefas analisadas abaixo.

O processo de escolha das Tarefas requer familiaridade com os procedimentos de avaliação do exame e também um olhar desde a posição de examinando, ou seja, de uma pessoa que realmente precise ler, compreender e responder à Tarefa. Faz-se necessário pensar como seria a produção desse texto, quais informações do texto de insumo seriam usadas, se essas informações estão explícitas ou implícitas, se o texto de insumo é de compreensão complexa ou simples, e como seria a grade de avaliação desse texto. Esse processo requer, portanto, a leitura minuciosa do enunciado e do texto de insumo, seja lendo, no caso das tarefas 3 e 4, ou visualizando e transcrevendo, no caso de vídeo e áudio. Ser capaz de propor uma grade de avaliação para a Tarefa selecionada também é crucial, visto que, na avaliação, são examinados justamente os aspectos que precisam ser mobilizados pelo estudante em sua produção e, portanto, explicitados e ensinados durante o desenvolvimento da sequência didática.

Ao analisar comparativamente as Tarefas *Automedicação*, tarefa de vídeo de 2009-2, e *Café na Vila Madalena*, tarefa de vídeo de 2015-1, por exemplo, é possível distinguir as duas Tarefas em muitos sentidos, o que permite a escolha de diferentes objetivos pedagógicos. Explico apresentando primeiramente os enunciados das duas tarefas de vídeo.

Quadro 10 - Enunciados de tarefas de vídeo da Parte Escrita

A

Automedicação

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

B*Café na Vila Madalena*

Você escreve para o jornal de bairro “Vila Madalena em Foco” e achou interessante a proposta da Cafeteria Eko. Escreva um artigo explicando a prática inovadora que ocorre na cafeteria, a fim de incentivar as pessoas a frequentarem esse estabelecimento comercial e a participarem da iniciativa adotada no local.

Fonte: Caderno de Questões Celpe-Bras, edições 2009-2 e 2015-1. Disponível no Acervo Celpe-Bras.

Em ambos os enunciados temos claramente explicitados os contextos comunicativos para os quais a produção textual do examinando deve ser orientada: a posição enunciativa do autor – contratado da FENAM e escritor do jornal; os interlocutores do texto a ser produzido – população e pessoas que leem o jornal; os propósitos de escrita – orientar e incentivar; os gêneros do discurso – texto para panfleto e artigo de jornal; e os suportes – panfleto e jornal.

Ao realizar essa primeira análise, pode-se precipitadamente concluir que são Tarefas equivalentes para serem utilizadas como objetos de ensino e aprendizagem para fins de preparação ao exame Celpe-Bras. Contudo, uma análise mais aprofundada vai mostrar que ambas as tarefas podem ser utilizadas para fins de preparação ao exame, mas com objetivos pedagógicos bastante distintos. Com base na construção de parâmetros de avaliação das duas Tarefas, é possível distingui-las em relação à leitura dos textos de insumo necessária para a produção da resposta: enquanto para a Tarefa A é necessário apresentar as consequências da prática de automedicação e explicitar as funções do médico e do farmacêutico, para a Tarefa B só é necessário explicar a prática inovadora que ocorre na cafeteria da Vila Madalena.

Para construir a grade de avaliação das Tarefas, é necessário assistir aos vídeos e transcrever as falas, assim como anotar as informações visuais que também são fontes de insumo. Após isso feito, é possível constatar que o vídeo da Tarefa A não apresenta informações sobre as consequências da prática de automedicação, enquanto que o vídeo da Tarefa B apresenta repetidamente a informação sobre a prática inovadora do café, tanto na modalidade oral, na fala do repórter e da proprietária da cafeteria, como na modalidade escrita, ao filmar a lousa da cafeteria na qual a explicação da prática inovadora está escrita.

Com base em tais constatações, é possível dizer que as Tarefas são distintas: a Tarefa A pode ser, por exemplo, utilizada para mobilizar habilidades de formular hipóteses a partir do insumo disponível, enquanto a Tarefa B pode ajudar a explicitar a importância da leitura multimodal dos vídeos no exame. Em relação aos gêneros do discurso, a Tarefa A oportuniza a prática do modo imperativo para dar orientações e os efeitos de sentido no uso da linguagem apelativa em campanhas de conscientização, ao passo que a Tarefa B pode permitir o trabalho de construção de discurso persuasivo. Isso quer dizer que a escolha das Tarefas não termina com a análise de esferas de atuação, mas inicia a partir dela. Após a decisão de incluir um

gênero do discurso de cada esfera para oferecer aos estudantes a oportunidade de práticas de uso da língua que contemplassem os âmbitos sociais utilizadas no exame Celpe-Bras, é que a análise das Tarefas foi iniciada.

Além das Tarefas selecionadas para serem trabalhadas nas sequências didáticas, para cada uma delas foi escolhida outra tarefa análoga em termos de gênero do discurso de produção e propósito comunicativo para ser utilizada como possibilidade de prática extra de produção textual daquele gênero. Por exemplo, para a Tarefa *Automedicação*, tarefa de vídeo de 2009-2, foi escolhida a tarefa extra *Acidente Doméstico*, tarefa de áudio de 2008-2. Ambas as tarefas solicitam a produção de panfleto para orientar a população a partir da compreensão de insumo oral. No caso dessas duas tarefas, foi possível, além do gênero do discurso e propósito comunicativo, ainda equiparar a temática *Saúde*, a esfera de atuação *Político-cidadã*, a relação de interlocução *Instituição para população*, a natureza da interlocução *Pública, assimétrica descendente* e o suporte *Panfleto*.

Uma vez selecionadas as Tarefas da PE para compor o programa de ensino, a escolha dos EPs dentro das temáticas selecionadas aconteceu mediante observação de todos os EPs disponíveis no Acervo, considerando, para a seleção:

Quadro 11 - Critérios para seleção de EPs autênticos

1. harmonização com a temática da Tarefa;
2. clareza e qualidade de informações;
3. atualidade da discussão promovida;
4. adequação dos textos às capacidades e potencialidades de compreensão do grupo de estudantes;
5. capacidades de uso da língua possíveis de serem exploradas.

Fonte: Elaborado pela autora.

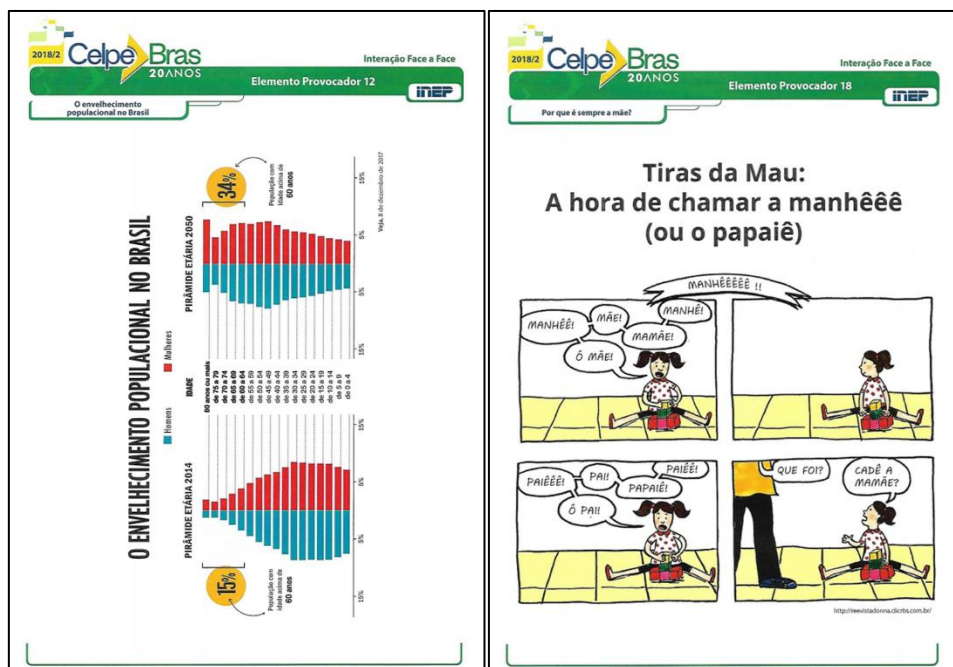
Novamente, é importante pensar como seria a produção oral a partir desses elementos tendo em vista o nível de proficiência e o perfil dos estudantes. Para a escolha, são necessárias a leitura e a análise de cada EP, assim como de seus RIFFs, com o intuito de averiguar o modo como o insumo foi utilizado para provocar a interação e, assim, poder orientar a forma como o EP pode ser utilizado na situação de sala de aula.

Do mesmo modo que a análise das Tarefas possibilita a escolha de diferentes objetivos pedagógicos, a análise dos EPs e de seus RIFFS também possibilita a identificação de diferentes habilidades de uso da língua que podem ser exploradas. De acordo com Ferreira (2012), as habilidades de uso da língua mobilizadas durante a PO incluem: acionar conhecimento prévio

para construção de sentidos sobre a temática abordada; compreender o tema geral; compreender informações específicas tratadas tangencialmente; fazer inferência; propor solução de problemas; explicitar o significado semântico de termos ou palavras-chaves; identificar o propósito do texto; opinar; levantar hipóteses e comentar. É possível perceber a complexidade de uso da língua oral de acordo com os pressupostos de uso da língua do exame. Em relação a isso, Sakamori (2006, p. 119) diz que “a interação face a face é complexa por natureza e avaliar essa complexidade é uma tarefa difícil”, portanto, o prévio estudo do professor é essencial e a inclusão do uso de EPs nas SDs é indispensável para a preparação dos estudantes.

O EP 12 de 2018-2, *O envelhecimento populacional no Brasil*, e o EP 18, da mesma edição, *Por que é sempre a mãe?*, apresentados abaixo, por exemplo, podem ser trabalhados em sala de aula com variados objetivos pedagógicos.

Figura 15 - Elementos Provocadores sobre uso de internet



Fonte: Elementos Provocadores Celpe-Bras 12 e 18, edição 2018-2. Disponível no Acervo Celpe-Bras.

Percebe-se que o primeiro elemento apresentado acima pode ser utilizado para praticar a leitura de gráficos e interpretação de dados de pesquisa, à medida que o segundo pode auxiliar na prática de leitura de tirinhas e construção de significados. Apesar de a Parte Oral do exame Celpe-Bras focar o posicionamento do examinando propondo questões nas quais é necessário

expor pontos de vista⁵², uma vez que o material é transposto para a sala de aula com fins pedagógicos, o professor pode explorar outros elementos tendo objetivos variados.

Assim, tendo em vista o nível de proficiência e as necessidades de aprendizagem do grupo de estudantes e visando a proporcionar práticas que mobilizam capacidades de uso da língua em diferentes esferas de atuação organizadas em variados gêneros do discurso, os materiais autênticos do Celpe-Bras são analisados para serem transformados em objetos de ensino para o curso preparatório ao exame. Portanto, tendo realizado tais análises, foram selecionadas 11 Tarefas para serem o foco das sequências didáticas, sendo complementadas com Tarefas análogas extras e EPs. No quadro a seguir, apresento as Tarefas organizadas por esfera de atuação, explicitando os elementos que as compõem, conforme categorização vista anteriormente e proposta por Schoffen et al. (2018)⁵³, juntamente com os EPs selecionados⁵⁴ e as Tarefas para produção extra escolhidos para compor as sequências didáticas propostas no curso.

⁵² A exemplo disso, o RIFF 2018-2, entre outras, traz as seguintes perguntas para os EPS apresentados na figura 17: “O que você achou desses resultados? Comente.”, para o EP 12, e “Em sua opinião, o que leva as crianças a chamarem sempre a mãe?”, para o EP 18.

⁵³ Diferentemente do proposto por Schoffen et al. (2018), o quadro apresentado separa os elementos “enunciador” e “interlocutor” em duas categorias. Na categorização das autoras, a relação de interlocução é uma categoria única.

⁵⁴ A única Tarefa para a qual não foi possível encontrar EPs dentro da mesma temática foi *Anuncie no samba-enredo e salve o carnaval*. Na ausência de EPs sobre carnaval, samba-enredo ou patrocínio, foi selecionado um EP que trata sobre como a publicidade influencia a cultura brasileira.

Quadro 12 - Tarefas escolhidas para o programa do curso

Tarefa	Esfera de atuação	Texto de insumo	Temática	Propósito	Enunciador	Interlocutor	Gênero do discurso	Suporte	EPs	Tarefa extra
T4 2012-1 Anuncie no samba-enredo e salve o carnaval	Artístico-cultural	Reportagem	Patrimônio cultural	Solicitar	Instituição	Instituição	Carta / E-mail	Carta / E-mail	2017-2: 3	T3 2015-2 Projeto Favela Orgânica
T2 2013-2 Escola Aberta	Científico-educacional	Audioreportagem	Políticas e cidadania	Incentivar	Instituição	Instituição	Carta / E-mail	Carta / E-mail	2016-1: 10 2015-2: 9	T1 2012-1 Pescando Letras
T1 2014-1 Café (tarefa diagnóstica)	Comercial	Videoreportagem	Alimentação	Apresentar	Empresa	Cliente	Apresentação	Cardápio	2015-2: 17 2010-2: 8 2009-1: 3	T1 2004-2 Santos Dumont
T3 2013-1 Bolinhos dos sonhos	Comercial	Reportagem	Alimentação	Divulgar	Empresa	Cliente	Item de catálogo	Catálogo	2014-2: 6 2013-1: 3 2009-2: 1	T1 2012-1 Ecomoda
T3 2016-2 Cadastro de hortas	Comunitária	Reportagem	Políticas e cidadania	Incentivar	Integrante de grupo social	Integrante de grupo social	Artigo	Blog	2015-2: 2 2014-1: 1 2013-2: 1	T3 2010-1 Banho de lua
T4 2002-2 Do mês que vem não passa	Jornalística	Crônica	Estilos de vida	Posicionar-se	Colaborador de veículo de comunicação	Leitor	Crônica	Jornal	2014-1: 8, 10 2013-2: 14 2012-1: 14	T4 2014-1 GPS
T4 2010-1 Carta a um jovem internauta	Jornalística	Crônica	Estilos de vida	Posicionar-se	Leitor	Veículo de comunicação	Carta do leitor	Jornal	2017-1: 20 2015-1: 2 2014-2: 12	T4 A morte do automóvel
T4 2014-2 Leitura e tecnologia	Jornalística	Entrevista	Ciência e Tecnologia	Posicionar-se	Colaborador de veículo de comunicação	Leitor	Artigo de opinião	Revista	2014-2: 19 2011-1: 12 2008-2: 6	T4 2016-1 A era da solidão acompanhada
T2 2015-1 Cães-guia	Político-cidadã	Reportagem	Políticas e cidadania	Divulgar	Instituição	População	Notícia	Site	2010-1: 13 2009-2: 19 2006-1: 4	T2 2014-2 Hot Spot
T1 2009-2 Automedicação	Político-cidadã	Videoreportagem	Saúde	Orientar	Instituição	População	Panfleto	Panfleto	2017-1: 13 2011-2: 5 2010-2: 5	T2 2008-2.2 Acidente doméstico
T3 2011-1 Cosméticos para homens	Profissional	Reportagem	Estilos de vida	Sugerir	Funcionário	Gestor	Relatório	Relatório	2016-2: 2 2006-1: 7	T3 2016-1 Meu escritório é em casa

Elaborado pela autora. Fonte: Adaptado do Banco de Dados Avalia.

Tendo selecionado essas onze Tarefas do exame, foi possível incluir no programa de ensino no mínimo um gênero relacionado a cada uma das sete esferas de atuação já abrangidas pelo Celpe-Bras, sendo esse material correspondente a duas tarefas de vídeo, duas tarefas de áudio, três tarefas 3 e quatro tarefas 4, representativas de seis diferentes temáticas, apresentando sete diferentes propósitos comunicativos, seis diferentes enunciadores, sete diferentes interlocutores, dez diferentes gêneros do discurso e nove diferentes suportes.

Figura 16 - Síntese do programa do curso



Fonte: Elaborado pela autora.

Com essa abrangência de Tarefas, pode-se considerar que a proposta de ensino é relevante e representativa da situação-alvo para a qual se deseja preparar os estudantes, isto é, o exame Celpe-Bras.

Tendo explicitado os pressupostos que orientaram a escolha dos materiais autênticos do exame, passo a apresentar, na próxima seção, o programa de ensino que derivou dessa seleção.

4.2 PROGRAMA DE ENSINO

O programa de ensino do curso apresentado neste trabalho teve por base as onze sequências didáticas elaboradas a partir das onze Tarefas selecionadas e apresentadas na seção anterior. Primeiramente, retomo o quadro de análise de necessidades da situação-alvo e análise de necessidades de aprendizagem e apresento uma síntese das respostas obtidas a partir das questões propostas por Hutchinson e Waters (1987) sobre o uso da língua e os estudantes do curso que orientaram a elaboração do programa.

Quadro 13 - Respostas aos questionamentos da análise de necessidades

Análise de necessidades da situação-alvo (Exame Celpe-Bras)	
Questionamentos	Respostas obtidas
Por que a língua é necessária?	Para passar no exame Celpe-Bras ⁵⁵ .
Como a língua será usada?	Será usada nas modalidades oral e escrita integrando compreensão e produção; será usada para cumprir variados propósitos comunicativos em diferentes relações de interlocução organizados em diversos gêneros do discurso; e em uma interação face a face com um avaliador do exame.
Quais serão as áreas de conteúdo?	Os conteúdos pertencem a temáticas e esferas de atuação variadas.
Com quem o estudante utilizará a língua?	Utilizará a língua por escrito de modo individual ficcionalizando uma interlocução, mas sua produção escrita tem como interlocutor real os corretores do exame; também utilizará a língua para estabelecer interação oral com os avaliadores do exame.
Onde a língua será utilizada?	Será utilizada nas instalações dos Postos Aplicadores do exame.
Quando a língua será utilizada?	Será utilizada durante a realização da Prova Escrita, por três horas, e da Parte Oral, por vinte minutos, assim como durante todo o processo de inscrição e verificação de resultados/certificação do exame.
Análise de necessidades de aprendizagem (Contexto e participantes do curso Preparatório Celpe-Bras)	
Questionamentos	Respostas obtidas
Por que os estudantes participam do curso?	Os estudantes participam pela necessidade de passar no exame Celpe-Bras.
Como os estudantes aprendem?	Os estudantes aprendem de diferentes formas por terem diferentes históricos de aprendizagem, interesses e necessidades, disponibilidade de tempo, entre outras diferenças.
Quais recursos estão disponíveis?	Três professoras para três turmas de diferentes níveis; professoras e orientadora pedagógica com experiência no ensino de PLA e em pesquisa sobre o Celpe-Bras; sala de aula com recursos de mídia; sem acesso a material didático pronto; acesso aos materiais autênticos do exame disponíveis no Acervo Celpe-Bras; acesso à categorização das tarefas da Parte Escrita do exame disponíveis no site do grupo Avalia; computadores com acesso à internet e com programas de edição de texto; acesso a impressoras para

⁵⁵ O certificado do exame Celpe-Bras é necessário para variados fins como entrar na universidade, conseguir diplomação na universidade e melhorar o currículo.

	imprimir material didático aos estudantes; gravadores de áudio; auxílio de outras professoras do programa para realização de simulação da Parte Oral ⁵⁶ .
Quem são os estudantes?	Quarenta estudantes organizados em três turmas, conforme teste de nivelamento do PPE. A turma de nível avançado incluía estudantes dos seguintes países: China, Estados Unidos da América, Guiné-Bissau, Suécia, Uruguai e Venezuela. A turma de nível intermediário foi composta por estudantes da China, Congo, Haiti, Japão e Uganda. A turma de nível básico era composta por estudantes falantes de espanhol ⁵⁷ , provenientes de Colômbia, Cuba, Equador, Peru e Venezuela. Características gerais: ampla faixa etária e conhecimento de línguas; diferentes experiências com aprendizagem de língua portuguesa; diferentes históricos socioculturais e interesses; problemas e dificuldades variados de uso da língua.
Onde o curso acontece?	O curso acontece em salas de aula de uma universidade federal brasileira.
Quando o curso acontece?	O curso acontece às quintas-feiras pela manhã, durante 4 horas em três salas de aula adjacentes.

Elaborado pela autora. Fonte: Adaptado de Hutchinson e Waters (1987, p. 59).

O quadro acima apenas busca ilustrar as respostas que são possíveis de encontrar no contexto de um curso preparatório ao exame Celpe-Bras. Contudo, os resultados das análises de necessidades da situação-alvo são bem mais complexos e são apresentados em toda a extensão deste trabalho. Por outro lado, os resultados da investigação sobre os participantes do curso são igualmente importantes, porém, não foram incluídos como dados a serem analisados dentro do escopo desta pesquisa. Limito-me a apontar que, em termos gerais, identificou-se dois perfis de estudantes: um primeiro grupo, composto por estudantes imigrantes e estudantes de pós-graduação, com alta proficiência oral em uso da língua, mas limitada experiência com a modalidade escrita da língua; e um segundo grupo, composto por estudantes intercambistas de graduação, com ampla experiência em estudo formal da língua portuguesa relativo a regras gramaticais, leitura e produção escrita em contexto educacional, mas com pouca experiência com o uso da língua falada.

Tendo realizado a análise de necessidades, foi possível não só compreender o construto do exame, mas identificar o que pode ser ensinável em um curso preparatório. Isso quer dizer que, ao pesquisar o exame, compreende-se que, em cada Tarefa, há habilidades de uso da língua que necessitam ser mobilizadas para compreender o material de insumo de modo a produzir um texto que cumpra adequadamente os propósitos solicitados no enunciado. Ao conhecer as práticas e parâmetros de avaliação, compreende-se quais habilidades são necessárias também para a realização da IFF, a fim de adequar o uso da língua às expectativas do exame. Da mesma

⁵⁶ Registro nossos agradecimentos às professoras Bárbara Petry Machado, Bruna Souza de Oliveira, Kétina Állen da Silva Timboni, Luana Ramos Truyllo, Marine Laísa Matte e Raquel Horvath de Andrade.

⁵⁷ Os mesmos materiais didáticos e planos de aula foram utilizados para as três turmas. Contudo, com a turma de nível Básico, algumas UD's não foram realizadas de modo completo pela necessidade maior de tempo.

forma, com a realização da análise de necessidades, entende-se que, de acordo com cada gênero do discurso e esferas de atuação, diferentes conteúdos temáticos, formas composicionais e recursos linguísticos são acionados de modo a configurar adequadamente a interlocução e cumprir os propósitos da Tarefa.

Além disso, mediante experiência prévia com a aplicação do Celpe-Bras ou testes em geral, sabe-se que determinadas aptidões físicas (permanecer sentado por longas horas, permanecer período prolongado sem ingestão de alimento, escrever quatro textos à mão etc.), cognitivas (manter o foco, formular hipóteses, propor soluções para problemas, planejar, controlar o tempo etc.) e psicológicas (manter a calma, controlar o ânimo, demonstrar segurança, persistir etc.) são necessárias para o êxito na execução de três horas de prova na Parte Escrita e vinte minutos na Parte Oral. Tais aptidões, portanto, podem ser desenvolvidas por meio da prática de atividades que simulem o teste e da reflexão sobre esses aspectos durante um curso preparatório.

Por fim, a análise de necessidades de aprendizagem mostra as capacidades e potencialidades dos estudantes, ou seja, o ponto de partida e a possibilidade de meta a ser alcançada. A aprendizagem, na concepção vygotskyana, tem como princípio básico a teoria de Zona de Desenvolvimento Proximal. Para Vygotsky, a ZDP está entre a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento potencial, aquela sendo as atividades que a pessoa já domina de modo autônomo, e essa as atividades que ela ainda só realiza mediante mediação e assistência, ou seja, a ZDP “é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1991, p. 58).

Dentro dessa visão de ensino, a aquisição do conhecimento não é vista como algo inato ao ser humano, mas como um processo que se dá a partir da interação com o ambiente e o social. Nesse sentido, a aprendizagem prevê trocas entre os participantes da comunidade de prática, não só na relação professor-estudante, mas, principalmente, entre os pares estudante-estudante. O papel do professor nesse processo é o de organizar os pares e acompanhar a interação a partir de uma distância que permita a atuação autônoma dos estudantes, mas também a intervenção pontual do professor, quando essa se fizer necessária.

A partir dos resultados da análise de necessidades, o professor pode planejar atividades, ao solicitar o trabalho em pares ou grupos, que potencializem a aprendizagem colaborativa e

desenvolvam um ambiente essencialmente social, no qual a interação dos participantes seja objetivo e método pedagógico.

Além do desenvolvimento de um ambiente propício à aprendizagem colaborativa, no programa de ensino proposto, as Tarefas foram organizadas de forma a possibilitar uma progressão de complexidade de recursos linguísticos necessários para a adequação do uso da língua à produção textual em foco. Ou seja, as SDs foram organizadas em uma tentativa de que, a cada nova Tarefa, os recursos já estudados pudessem de algum modo ser recuperados e ampliados.

Ao organizarmos as Tarefas a partir desses critérios, tivemos como resultado a seguinte progressão de gêneros: apresentação de cardápio, item de catálogo de editora de livros, relatório para chefe, artigo de blog, crônica para jornal, carta do leitor para jornal, carta de solicitação de patrocínio, carta persuasiva, notícia para site, artigo de opinião e panfleto.

Para a composição do programa, como visto acima, foi necessário analisar as Tarefas e os EPs, buscando compreender as habilidades de uso da língua mobilizadas a partir de cada um desses materiais de insumo. Além disso, a compreensão dos gêneros do discurso a serem produzidos e as expectativas de avaliação da produção, fundamentadas no construto teórico do exame, possibilitaram a seleção dos conteúdos a serem trabalhados.

Apresento a seguir o quadro com as onze SDs elaboradas a partir das Tarefas expostas na seção anterior. O quadro é estruturado a partir de dois grandes eixos: *Tarefa* e *Conteúdo*. O eixo *Tarefa* apresenta o título da Tarefa, a edição do exame na qual ela foi utilizada e a informação sobre o grupo a que pertence: T1 para tarefas de vídeo, T2 para tarefas de áudio, T3 ou T4 para as tarefas de insumo escrito. Por serem foco da construção do programa, o quadro também explicita o gênero do discurso, o propósito comunicativo e a temática do texto de produção, conforme categorizado por Schoffen et al. (2018). Além disso, por ser relevante compreender qual o gênero do discurso do material de insumo para o desenvolvimento de habilidades de leitura e compreensão oral, o quadro também apresenta essa informação para cada Tarefa. No segundo eixo, denominado *Conteúdo*, os conteúdos são sintetizados e apresentados na ordem em que foram realizados durante as aulas, conforme as tarefas das sequências didáticas e as atividades extras programadas no plano de ensino.

Quadro 14 - Programa do curso por sequência didática

(continua)

SD	Tarefa			Conteúdo
	Aula introdutória			<p>Apresentação das professoras e do curso; Atividade de quebra-gelo e de conhecer os colegas; Discussão do plano de ensino e do cronograma do curso; Tarefa diagnóstica da Parte Escrita; Interação face a face diagnóstica da Parte Oral; Introdução ao exame Celpe-Bras, aos conceitos avaliativos do exame Celpe-Bras e à revisão em pares doce e amarga.</p>
SD1	T1 2014-1 Café	Gênero: Apresentação	Texto de insumo: Vídeo reportagem	<p>Reflexão sobre papel dos textos de insumo no exame e integração de habilidades de compreensão e produção; Reflexão sobre o uso de textos autênticos no exame; Compreensão do gênero de insumo – Vídeo reportagem; Reflexão sobre brasilidade; Reflexão sobre o uso de sufixos para transformar adjetivos em nomes; Reflexão sobre os papéis sociais dos entrevistados e suas representações; Estratégias de compreensão oral; Leitura de imagens - Formulação de hipóteses; Expansão de vocabulário temático; Leitura e análise de textos autênticos de apresentação pesquisados pelos alunos; Tempos verbais para apresentar: presente do indicativo em frases declarativas; Adjetivos para apresentação e descrição do café.</p>
SD2	T3 2013-1 Bolinhas dos sonhos	Gênero: Item de catálogo	Texto de insumo: Reportagem	<p>Compreensão da avaliação holística da PE; Leitura, análise, discussão, revisão e reescrita de produções escritas da Tarefa Bolinhas dos sonhos disponíveis no Guia do Participante (BRASIL, 2013b). Reflexão sobre grade de avaliação e parâmetros da PE do exame; Reflexão sobre reescrita de texto e conceito de texto “perfeito”; Revisão em pares doce e amarga: compreensão da grade de avaliação elaborada em três eixos – adequação contextual, discursiva e linguística e passo a passo no processo de revisão do texto do colega; Solicitação de revisão, reflexão e reescrita da produção textual.</p>
SD3	T3 2011-1 Cosméticos para homens	Gênero: Relatório	Texto de insumo: Reportagem	<p>Construção coletiva de lista de gêneros, interlocutores e propósitos comunicativos dentro do mundo do trabalho; Compreensão da avaliação da PO e prática de produção oral para expor opinião sobre o tema; Expansão de vocabulário temático; Prática oral de posicionamento e persuasão de interlocutores através de simulação de situações – simulação, avaliação e reflexão sobre estratégias argumentativas utilizadas; Reflexão sobre o papel do interlocutor na construção do discurso; Discurso persuasivo; Formulação de hipóteses; Argumentação; Leitura de título e imagem - Formulação de hipóteses; Efeito de sentidos no uso de aspas; Compreensão de elementos do gênero reportagem; Leitura e compreensão do texto de insumo; Reflexão sobre representações de gênero no mercado de cosméticos; Estudo de conectivos para construir discurso persuasivo; Prática e reflexão sobre expressão de pontos de vista na produção oral da PO; Transformação de substantivos em adjetivos para descrição do homem contemporâneo; Tempos verbais para persuadir: Indicativo e Subjuntivo.</p>
Propósito: Sugerir	Temática: Estilos de vida			

SD	Tarefa			Conteúdo
SD4	T3 2016-2 Cadastro de hortas	Gênero: Artigo	Texto de insumo: Reportagem	<p>Convenções de escrita: letra maiúscula e minúscula, pontuação, paragrafação; Estudo de regras de pontuação e efeitos de sentido no uso; Leitura de conto para reflexão sobre os diferentes usos de pontuação; Prática de uso de pontuação para atribuir sentidos projetados (mistério da herança); Estudo sobre diferenças no uso de letras cursiva, imprensa e bastão; Leitura e compreensão das instruções do Caderno de Questões da PE; Reflexão sobre uso de letra legível no exame Celpe-Bras; Revisão em pares doce e amarga.</p>
Propósito: Incentivar				
Temática: Políticas e cidadania				
SD5	T4 2002-2 Do mês que vem não passa	Gênero: Crônica	Texto de insumo: Crônica	<p>Reflexão sobre relação entre coluna e crônica, colunista e cronista; Leitura de título e primeiro parágrafo - Formulação de hipóteses; Reflexão sobre casamento e papéis sociais dentro da família; Leitura de parágrafos e estruturação da narrativa; Reflexão sobre fruição na leitura de gêneros literários; Tempos verbais para narrar no passado: pretérito perfeito, pretérito imperfeito, presente, pretérito mais-que-perfeito e futuro do pretérito; Construção coletiva de linha do tempo da narrativa; Uso de discurso direto e indireto na crônica e seus efeitos de sentido; Construção coletiva de narrativa oral em cadeia a partir de imagens de situações; Compreensão de crônicas como gêneros de insumo no Celpe-Bras e reflexão sobre escolha de personagens para reescrita de narrativa em primeira pessoa.</p>
Propósito: Posicionar-se				
Temática: Estilos de vida				
SD6	T4 2010-1 Carta a um jovem internauta	Gênero: Carta do leitor	Texto de insumo: Crônica	<p>Questionário de análise de necessidades de aprendizagem de meio do curso; Prática de produção oral para expor opinião sobre o tema; Expansão de vocabulário temático; Leitura de cartas do leitor em resposta ao texto <i>Carta a um jovem internauta</i>: Reflexão sobre interlocutores, propósito e referenciação ao texto de insumo; Leitura de título e imagem - Formulação de hipóteses; Reflexão sobre o uso da tecnologia; literatura canônica e representações de jovens; Leitura para compreensão geral e específica (<i>skimming</i> e <i>scanning</i>); Efeito de sentido no uso de figuras de linguagem em crônica; Discurso reportado em carta do leitor: discurso direto e indireto, verbos dicendi; Transformação de verbos no modo imperativo para discurso indireto com verbos no pretérito imperfeito do modo subjuntivo; Prática oral de enunciação e interpretação de frases no modo imperativo; Reflexão sobre a responsabilidade em relatar o modo como interpretamos o discurso de outra pessoa; Reflexão sobre a forma composicional de carta do leitor no exame.</p>
Propósito: Posicionar-se				
Temática: Estilos de vida				

SD	Tarefa			Conteúdo
SD7	T4 2012-1 Anuncie no samba-enredo e salve o carnaval	Gênero: Carta / E-mail	Texto de insumo: Reportagem	Reflexão sobre os diferentes carnavais brasileiros; Compreensão do papel do gênero musical samba-enredo e sua representação no desfile de carnaval do RJ; Leitura de título e imagem - Formulação de hipóteses; Reflexão sobre uso de aspas e barra na escrita de letras de canções; Leitura e identificação de tema principal do texto e dos tópicos de cada parágrafo; Prática de reescrita das ideias do texto em palavras próprias; Reflexão sobre o valor cultural e social do carnaval; Estudo de paragrafação: relação entre unidade temática e parágrafos; Identificação de argumentos utilizados para sustentar a tese central; Uso de palavras-chave como estratégia de anotação durante leitura de texto; Estudo de coesão textual por associação (expansão de vocabulário dentro do campo lexical), reiteração e conexão; Leitura, análise, discussão, revisão e reescrita de uma carta de solicitação de patrocínio; Reflexão sobre a forma composicional de carta de solicitação no exame.
Propósito: Solicitar				
Temática: Patrimônio cultural				
SD8	T2 2013-2 Escola Aberta	Gênero: Carta / E-mail	Texto de insumo: Rádio reportagem	Revisão em pares doce e amarga; Discussão sobre o sistema educacional brasileiro; Reflexão sobre os direitos do cidadão e os programas educacionais do governo brasileiro e dos governos dos países de origem dos estudantes; Reflexão sobre atuais mudanças na educação básica brasileira; Compreensão de documentos oficiais (DOU, editais, portarias etc.), Programas educacionais (Olimpiadas, PEC-G, IsF etc.) e Avaliações (Enem, PISA, Celpe-Bras etc.); Apresentação oral de algum dos pontos estudados; Estratégias de uso de palavras-chave para anotar informações importantes de compreensão oral a partir da fala dos colegas; Estratégias de compreensão oral; Estratégias para tomar notas; Estratégias para planejar, esquematizar e organizar a produção textual.
Propósito: Incentivar				
Temática: Políticas e cidadania				
SD9	T2 2015-1 Cães-guia	Gênero: Notícia	Texto de insumo: Reportagem	Reflexão sobre acessibilidade e diferentes condições/deficiências; Leitura de edital de abertura de inscrições ao exame; Leitura da lei que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e reflexão sobre atendimentos no Brasil e nos países de origem dos estudantes; Prática de produção oral para expor opinião sobre o tema; Reflexão sobre diferenças entre organizações não governamentais e governamentais; Estudo de sílabas tônicas e regras de formação de plural a partir da reflexão do título da Tarefa (cão, cães); Prática de compreensão oral, tomada de anotação e planejamento do texto.
Propósito: Divulgar				
Temática: Políticas e cidadania				

(conclusão)

SD	Tarefa		Conteúdo
SD 10	T4 2014-2 Leitura e tecnologia	Gênero: Artigo de opinião	<p>Texto de insumo: Entrevista</p> <p>Compreensão do gênero jornalístico charge (utilizado como insumo da PO) e o uso de sátira com o propósito de criticar; Reflexão sobre leitura de livros e o uso de aparelhos digitais; Leitura e identificação de tema principal do texto (<i>skimming</i>) e argumentos utilizados para sustentar a tese central (<i>scanning</i>) do texto de insumo; Reflexão sobre a forma composicional, conteúdo e estilo de artigo de opinião fora e dentro do exame e o que evitar nesse tipo de produção; Reflexão sobre diferenças entre fatos e opiniões a partir de montagem de uma cena do crime em sala de aula; Reflexão sobre gêneros jornalísticos que apresentam fatos e opiniões; Reflexão sobre estratégias para marcação de texto durante leitura; Estratégias para expressar perspectivas de fatos; Efeito de sentido no uso de modalizadores para expressar certeza, probabilidade e necessidade; Prática oral de apresentação de diferentes perspectivas sobre fatos; Reflexão sobre estratégias de leitura <i>skimming</i> e <i>scanning</i> em diferentes tipos de enunciados de Tarefas do exame; Reflexão sobre plágio e uso de paráfrase e citação; Prática de produção oral para expor opinião sobre o tema; Encaminhamento do debate oral: argumentação e contra argumentação sobre o tema da Tarefa; reflexão sobre o uso de argumentos fortes e fracos e como melhorar; avaliação dos jurados.</p>
Propósito: Posicionar-se			
Temática: Ciência e tecnologia			
SD 11	T1 2009-2 Automedicação	Gênero: Panfleto	<p>Texto de insumo: Vídeo reportagem</p> <p>Debate oral: argumentação e contra argumentação sobre o tema da Tarefa; reflexão sobre o uso de argumentos fortes e fracos e como melhorar; avaliação dos jurados; Reflexão sobre os papéis dos avaliadores-interlocutores e avaliadores-observadores da PO; Prática e reflexão sobre expressão de pontos de vista na produção oral da PO; Leitura e análise de panfletos dentro da temática da Tarefa; Reflexão sobre propósitos, interlocutores e locais de circulação de panfletos; Reflexão sobre recursos linguísticos comuns nos panfletos analisados; Estratégias de compreensão oral; Modo Imperativo para dar orientações ou instruções; Efeitos de sentido no uso de linguagem conativa ou apelativa em campanhas; Reflexão sobre os elementos dos enunciados das Tarefas da PE, montagem de quebra-cabeça com local de circulação, propósito, enunciador e interlocutor; Retomada, passo a passo, do processo de realização de Tarefas da PE.</p>
Propósito: Orientar			
Temática: Saúde			
Aulas de encerramento			<p>Simulado da Parte Escrita; Simulado da Parte Oral; Tarefa de avaliação do curso.</p>

Fonte: Nagasawa; Mendel; Sirianni; Schlatter (em preparação)

As SDs foram elaboradas prevendo a produção da Tarefa em foco ao final do trabalho e em casa, tendo em vista que não havia tempo hábil para realizá-la em sala de aula. Pelo mesmo motivo, não foi incluída uma produção inicial, como previsto pelo modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e realizado anteriormente em Nagasawa (2016). A proposta de SD para este programa de ensino desenvolveu uma noção de minissequência didática, e, como mostra o quadro 14, buscou elaborar SDs que, apesar de terem uma relação lógica entre elas e uma organização progressiva de reflexão sobre o uso da língua, são independentes entre si e possíveis de serem iniciadas e finalizadas na mesma aula (4 horas/aula). A decisão metodológica de elaboração de minissequências didáticas se fundamenta nos objetivos gerais do curso: ser um curso relativamente rápido, porém que abrangesse as esferas de atuação e gêneros do discurso relevantes no exame Celpe-Bras.

Os conteúdos apresentados no quadro 14, referentes a cada SD, foram determinados pela análise de necessidades e orientados por seis fatores:

Quadro 15 - Critérios para a seleção de conteúdos

1. conhecimentos necessários para cumprir a Tarefa de acordo com os parâmetros de avaliação da Parte Escrita do exame;
2. conhecimentos necessários para a produção do gênero do discurso em foco;
3. prática de produção oral de acordo com os parâmetros de avaliação da Parte Oral do exame;
4. estratégias necessárias para a realização das provas;
5. desenvolvimento de conhecimentos sócio-pragmático-culturais brasileiros;
6. dificuldades e problemas dos estudantes levantados por meio da análise de necessidade de aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora.

O primeiro fator está relacionado ao enunciado de cada Tarefa selecionada, ou seja, qual a temática abordada, qual a esfera de atuação da interação, quais os propósitos a serem cumpridos, qual a posição do enunciador, para quem o texto se dirige, em qual gênero do discurso é organizado e em qual suporte de envio ou publicação. Além disso, também são levados em consideração os textos de insumo e as habilidades de compreensão necessárias para produzir o texto de resposta. Isso quer dizer que são trabalhadas, com os estudantes, as noções de proficiência de língua portuguesa, conforme o construto do exame, e de Tarefa, que integra

leitura e produção, visando à compreensão dos elementos que compõem os enunciados das Tarefas.

O fator número 2 se relaciona diretamente às habilidades linguístico-discursivas necessárias para a produção de um texto que pertença ao gênero do discurso solicitado na Tarefa, mas, também, está relacionado à identificação dos contextos sociointeracionais e esferas de atuação nos quais o gênero é utilizado, seus propósitos comunicativos e organização textual. Em outras palavras, explora-se, com os estudantes, os elementos composicionais, o conteúdo e os recursos linguísticos que caracterizam os textos desse gênero do discurso.

O próximo fator, o número 3, diz respeito ao desenvolvimento de habilidades de compreensão e produção oral de acordo com o que se espera que o estudante realize na IFF da PO do exame.

O fator número 4 busca incluir nas tarefas das SDs conteúdos relacionados à prática de habilidades de realização das provas, levando em consideração que, para a Parte Escrita, o estudante necessitará ficar sentado e concentrado durante até três horas seguidas, e, para a Parte Oral, deverá manter uma interação, o mais natural possível, com uma pessoa desconhecida e em posição social diferente, durante vinte minutos.

O fator seguinte, número 5, visa, para além de trazer para a sala de aula discussões acerca de elementos sócio-pragmático-culturais brasileiros presentes nos materiais autênticos do exame, a oportunizar discussões interculturais, considerando os diferentes perfis dos participantes. E, por fim, o último fator, de número 6, busca incluir no conteúdo das SDs tarefas que tenham como meta sanar as dificuldades e os problemas dos estudantes relacionados ao uso da língua da situação-alvo.

É importante mencionar que, além das aulas que utilizaram as SDs, o curso contou com uma aula introdutória, na qual as análises diagnósticas foram realizadas, e aulas de encerramento, nas quais foram realizados simulados da Parte Escrita e da Parte Oral, além de uma sistematização geral dos conteúdos estudados em forma de uma produção textual avaliativa elaborada com base nas características dos enunciados das Tarefas do exame.

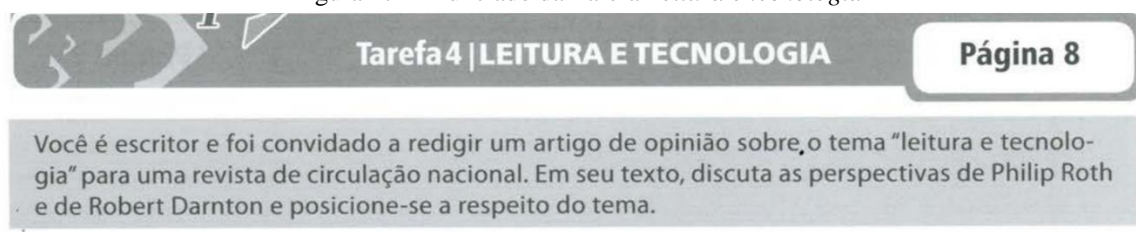
Uma vez apresentado o quadro geral do programa de ensino e explicitados os fatores decisivos na escolha dos conteúdos trabalhados em cada SD, passo a apresentar as tarefas da SD10 visando a demonstrar como operacionalizamos o construto teórico do exame e as orientações teórico-pedagógicas do PPE em tarefas que atingissem os objetivos pedagógicos propostos.

4.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA “LEITURA E TECNOLOGIA”

Levando em consideração a extensão do quadro de programa de ensino e o fato de que os mesmos critérios foram utilizados para a seleção e organização dos conteúdos de todas as SDs, para ilustrar o processo de elaboração das SDs e, por conseguinte, da composição do programa de ensino, passarei a explicar o processo de criação da SD10.

A SD 10 teve como foco a Tarefa *Leitura e tecnologia*, T4 de 2014-2, que solicita a leitura de uma entrevista para a produção de um artigo de opinião para uma revista de circulação nacional com o propósito de posicionar-se, como é possível ver no enunciado da tarefa que reproduzo a seguir.

Figura 17 - Enunciado da Tarefa *Leitura e tecnologia*



Tarefa 4 | LEITURA E TECNOLOGIA

Página 8

Você é escritor e foi convidado a redigir um artigo de opinião sobre o tema “leitura e tecnologia” para uma revista de circulação nacional. Em seu texto, discuta as perspectivas de Philip Roth e de Robert Darnton e posicione-se a respeito do tema.

Fonte: Caderno de Questões Celpe-Bras, edição 2014-2. Disponível no Acervo Celpe-Bras.

Na Tarefa, as perspectivas a respeito do tema “leitura e tecnologia” de Philip Roth e de Robert Darnton foram fornecidas ao examinando através da adaptação de dois textos, o primeiro, de autoria de Luís Antônio Giron, disponível para leitura no site da revista *Época*, e o segundo, escrito por Daniel Kossmann Ferraz, disponível no site de conteúdo cultural gratuito *interrogAção*. Os dois textos de insumo são apresentados a seguir.

Figura 18 - Texto de insumo da Tarefa *Leitura e tecnologia*



Philip Roth: “A cultura literária vai acabar em 20 anos”

O escritor americano afirma que a tecnologia deve acabar com o livro em papel e que a literatura tende a perder a influência na formação dos jovens

Por Luís Antônio Giron, de Nova York

O autor Philip Roth em Nova York, em 2010. Após 52 anos de carreira, ele continua um favorito na lista dos cotados para o Nobel de Literatura (Foto: Steve Pyke/ContourPhotos/Getty Images)

Aos 78 anos, 52 de carreira, ele é tido por críticos respeitados como o maior escritor vivo e figura há décadas na lista de possíveis ganhadores do Prêmio Nobel. É o único autor vivo a merecer a edição de suas obras na editora The Library of America, dedicada a escritores consagrados. Sob sua supervisão, o nono e último volume com os romances curtos deverá sair em 2013. Dele fará parte *Nêmesis*, seu 22º romance, recém-lançado no Brasil.

ÉPOCA – Não há nenhum computador nesta sala. O que o senhor pensa sobre os avanços tecnológicos como *tablets* e *e-readers*? Eles melhoram a compreensão do mundo?

Philip Roth – Não sou fanático por tecnologia. Tenho o mesmo telefone celular há anos e não pretendo trocá-lo. Escrevo em computador, como fiz antes com a máquina de escrever. É óbvio que as máquinas facilitam a finalização de um texto. Só que as coisas estão se transformando muito rapidamente para meu gosto. Não consigo achar graça em ler livros em formato eletrônico em e-reader. Outro dia passei em uma loja *Apple* com a forte disposição de comprar um *iPad*. Cheguei lá, vi tanta gente se acotovelandando para ver como funcionava o aparelho e cheguei a testá-lo. Acabei desistindo. Não sei por que, mas o *iPad* não me convenceu, talvez porque pareça chato escrever nele, e ler nele é dispersivo. Quem vai conseguir ler um livro inteiro meu naquele *tablet*? É mais um totem do culto à tecnologia. Hoje, toda a cultura se encontra a nossa disposição. E isso me preocupa. A cultura literária como conhecemos vai acabar em 20 anos. Ela já está agonizando. Obras de ficção não despertam mais interesse dos jovens, e tenho a impressão de que não são mais lidas. Hoje, a atenção é voltada para o mais novo celular, o mais novo *tablet*. Daqui a poucas décadas, a relação do público e do escritor com a cultura será muito diferente. Não sei como será, mas os livros em papel vão acabar. Surgirá outro tipo de literatura, com recursos audiovisuais e o que mais inventarem.

Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com>. Acesso em: 30 set. 2011.



O Futuro do Livro: Robert Darnton
 Por Daniel Kossmann Ferraz

"Mas as pessoas dizem que o futuro é digital. Claro que é digital. O presente também é digital."

Quando o assunto é a especulação a respeito do futuro do livro, é difícil não ouvir aquela já batida pergunta: "o livro digital vai matar o livro físico?". Mas por que um deve necessariamente aniquilar o outro? Não seria possível haver uma coexistência? Robert Darnton, historiador e diretor da biblioteca de Harvard, a maior biblioteca universitária do mundo, não só defende a ideia de que os dois podem coexistir, mas que são complementares, que um reforça o outro.

Darnton não é só conhecido como um grande historiador norte-americano, mas também como um dos pioneiros na área da história do livro. Um de seus livros, *A Questão dos Livros – passado, presente e futuro* (The Case for Books, 2010), traduzido por Daniel Pellizzari e lançado pela Companhia das Letras, aborda justamente este questionamento a respeito do futuro dos livros.

Mesmo com o barulho em torno dos livros digitais, sabemos que eles vão conviver um bom tempo com os livros em papel. Quais as principais questões que ainda não mereceram a devida atenção quando se fala nisso?

Darnton – Tenho sido convidado para tantas conferências sobre a morte do livro que acredito que o livro está muito mais vivo. Tenho algumas estatísticas sobre a produção de livros: a produção de livros impressos aumenta a cada ano e, em breve, teremos 1 milhão de títulos novos a cada ano. Sei que no Brasil o mercado editorial está florescendo. Portanto, a ideia de que o livro morreu me parece absurda. Contudo, levo a sério o fato de que livros eletrônicos são a onda do futuro. E como conduzir essa transição de um mundo onde o livro impresso é dominante para um futuro onde os livros digitais dominarão? Estamos passando por um tipo de fase de transição onde ambos vão conviver. E isso, para mim, é o momento mais excitante e interessante, porque podemos trabalhar em novos tipos de livros, depois de repensar a noção do que é um livro. Como escritor, acho que eles são complementares, e não contraditórios.

Se você analisar a História da Comunicação, descobrirá que uma mídia não toma o lugar de outra, elas vivem num tipo de co-habitação, que é mutuamente benéfica. Aprendemos que, no tempo de Gutenberg, apesar de sabermos que a impressão foi uma tremenda nova força, os livros manuscritos, que tinham uma tradição de 100, 200 cópias, permaneceram. Ambos reforçaram um ao outro, por serem incomparáveis. E agora temos isso novamente, com o livro impresso e eletrônico a se reforçarem.

Disponível em: <http://interrogacao.com.br>. Acesso em: 7 jul. 2013.

Fonte: Caderno de Questões Celpe-Bras, edição 2014-2. Disponível no Acervo Celpe-Bras.

Em linhas gerais, é possível dizer que as duas perspectivas apresentadas nos textos são opostas: Philip Roth acredita que o livro em papel vai acabar, pois o livro digital o substituirá; e Robert Darnton acredita que o livro em papel pode coexistir com o livro digital, portanto, não o substituirá. Em sua produção textual, a Tarefa solicita que o examinando discuta as duas perspectivas para, então, posicionar-se a respeito do tema. Nesse sentido, as tarefas que visavam a desenvolver *conhecimentos necessários para cumprir a Tarefa de acordo com os parâmetros de avaliação do exame* oportunizaram não somente a reflexão dos elementos do enunciado da Tarefa, mas o desenvolvimento de leitura específica do texto de insumo para identificação e compreensão dos dois pontos de vistas apresentados. Como a SD10 foi utilizada no final do curso, o trabalho para compreensão do dialogismo construído nos enunciados das Tarefas da Parte Escrita já havia sido realizado e os estudantes já compreendiam que toda Tarefa solicita um gênero do discurso produzido por um enunciador e direcionado a um interlocutor para cumprir determinados propósitos comunicativos dentro de esferas de atuação específicas.

O enunciado da Tarefa não aponta se o examinando deve defender algum dos pontos de vista, concordando ou discordando dos autores, apenas solicita que ele apresente algum posicionamento a respeito do tema. Contudo, entendemos que, em artigos de opinião, de forma geral, é utilizada como estratégia argumentativa o uso de argumento de autoridade para expor pontos de vista contrários e fortalecer a tese central do autor que estabelece relação com alguma das perspectivas expostas.

De modo mais específico, as tarefas que objetivavam o desenvolvimento de *conhecimentos necessários para a produção do gênero do discurso em foco* (nesse caso, artigo de opinião) centravam-se na reflexão sobre pontos de vista, desenvolvimento da tese do autor e maneiras de defender determinada tese por meio da argumentação com o objetivo de convencer os interlocutores. Para tanto, incluiu-se o estudo da forma composicional, conteúdo e estilo do artigo de opinião, enquanto um gênero predominantemente argumentativo da esfera jornalística, mas também enquanto gênero muito solicitado como produção textual na Tarefa 4 do Celpe-Bras (SCHOFFEN et al., 2018, p. 67).

Nesta proposta de ensino, o trabalho com recursos linguístico-discursivos é realizado sempre de modo contextualizado dentro das necessidades de cada produção textual e, por isso, no quadro geral do programa do curso, alguns recursos se repetem, pois tiveram focos de uso e de efeitos de sentidos variados nas diferentes SDs. Apesar de o curso proposto neste trabalho não visar ao ensino da língua como um conjunto de formas lexicais e gramaticais isoladas, a capacidade de mobilizar recursos linguísticos apropriados é fundamental para a produção de um texto autônomo, claro, coeso e adequado ao gênero do discurso solicitado. Nesse sentido, prioriza-se a noção dialógica do uso da língua e a função sociointeracional dos gêneros do discurso, contudo, sem dispensar o ensino de recursos linguísticos necessários para oportunizar a participação proficiente dos estudantes nas práticas sociais que se dão a partir desses gêneros do discurso.

A realização da *prática de produção oral de acordo com os parâmetros de avaliação da Parte Oral do exame* teve momentos específicos e focalizados de tarefas com o uso de EPs e a realização de um debate oral regrado, mas também foi realizado, durante as discussões das tarefas, compartilhamento de resultados das atividades ao longo dos trabalhos em duplas ou grupos.

Na SD10, as tarefas de *estratégias necessárias para a realização das provas* focalizaram a prática de leitura *skimming* e *scanning*⁵⁸, a primeira visando à compreensão geral do texto e a segunda visando à identificação de aspectos específicos do texto.

Tendo em vista que o exame Celpe-Bras considera língua e cultura como indissociáveis, o *desenvolvimento de conhecimentos sócio-pragmático-culturais brasileiros* também deve estar entre os fatores que influenciam a elaboração da SD. Para tanto, na SD10 foram propostas

⁵⁸ No inglês, o termo *skimming* é utilizado para se referir ao ato de “passar os olhos por”; na área da educação é utilizado para a estratégia de leitura rápida para identificar os pontos principais do texto. Já o termo *scanning* se refere a um “escaneamento”; quando utilizado para caracterizar a leitura, significa que o objetivo da leitura é encontrar no texto informações específicas.

tarefas de discussão de pontos de vista divergentes e de reflexão sobre diferenças e semelhanças entre os países de origem dos estudantes e o Brasil em relação ao tema em foco. Ramos (2007, p. 214) defende um ensino que priorize o “letramento em que as práticas da cultura-alvo sejam apresentadas e explicitadas sempre na perspectiva de um relativismo cultural”, e, nesse sentido, também são colocadas em discussão as diversas culturas que caracterizam os países, além de culturas locais e individuais dos participantes.

As tarefas com foco nas *dificuldades e problemas dos estudantes levantados por meio da análise de necessidade de aprendizagem*, no caso dessa SD, concentraram-se na reflexão sobre plágio e como evitá-lo através do uso de paráfrases e citações. Isso foi importante porque havia sido observada uma tendência dos estudantes em copiar trechos dos textos de insumo nas Tarefas 3 e 4 do exame, fazendo-se necessário o desenvolvimento de maior autonomia e autoria em suas produções textuais.

Além disso, outra dificuldade encontrada na análise de necessidades de aprendizagem diz respeito a um grupo de estudantes que, apesar de serem estudantes de nível avançado, demonstrava resistência em posicionar-se oralmente em relação a assuntos diversos. Buscando atingir essa dificuldade específica, foram propostas tarefas com foco na exposição oral de posicionamento. Sakamori (2006, p. 54) aponta que “o fato de um candidato não falar ou não contribuir para a interação pode estar relacionado a fatores culturais, individuais, entre outros” e salienta que há culturas nas quais falar pouco é o padrão, ainda mais se pensarmos em papéis sociais, gênero, idade e outras características.

Como dito anteriormente, refletir sobre a avaliação da produção textual dos estudantes desde o início do processo de elaboração da SD permite a escolha de objetivos pedagógicos direcionados às habilidades necessárias para produzir adequadamente o texto de resposta ao enunciado dentro dos parâmetros avaliados pelo exame. Levando em consideração que o processo de avaliação de textos e composição da grade holística no exame Celpe-Bras acontece a partir da leitura de uma amostragem de textos já produzidos pelos examinandos, pode-se pensar que no ensino preparatório para o exame o melhor processo também seria esse – construção de parâmetros avaliativos ao final da SD, após a produção textual. Contudo, argumento que a reflexão sobre a avaliação do texto e a elaboração de uma grade holística inicial contribui para o processo de construção de objetivos e tarefas pedagógicas e, portanto, devem acontecer no início, ainda que a grade possa vir a ser alterada posteriormente a partir dos resultados das produções textuais dos estudantes.

A opção pelo uso de uma grade de avaliação holística que descreve seis níveis de proficiência se fundamenta em buscar manter a coerência com o construto teórico do exame. A elaboração das grades utilizadas no curso teve por base a grade holística utilizada na Parte Escrita do exame Celpe-Bras, que descreve a adequação dos textos aos propósitos das Tarefas⁵⁹.

O uso de grade de avaliação holística demanda experiência e treinamento do professor, visto que exige um olhar para a totalidade do texto enquanto uso da língua para cumprir os propósitos comunicativos solicitados pela Tarefa. Seu alto grau de complexidade impede que seja utilizada em sala de aula para a análise dos textos com os estudantes. Para o uso em sala de aula, utiliza-se uma grade adaptada para fins pedagógicos, como o exercício de *Revisão em Pares* (anexo VIII), no qual os estudantes trabalham em duplas para revisar o texto do colega e auxiliar o encaminhamento da reescrita.

De acordo com Schoffen (2009, p. 31), uma das vantagens da avaliação holística é que o foco está mais nos pontos positivos do texto, e uma desvantagem é o fato de ela não oferecer um diagnóstico pontual das questões que o estudante ainda precisa desenvolver para aperfeiçoar as habilidades linguísticas e adequar sua produção aos propósitos solicitados. Desse modo, a grade de avaliação holística exige que o professor escreva bilhetes orientadores ao estudante, explicitando os motivos de o texto ter sido avaliado em determinado nível e orientando o que pode ser melhorado. Os bilhetes orientadores, por focarem em pontos positivos, auxiliam na criação de uma esfera positiva em sala de aula e ajudam a encorajar os estudantes a seguirem em frente em seus processos de construção de conhecimento⁶⁰.

Apresento abaixo a proposta de grade holística elaborada para a Tarefa *Leitura e tecnologia* que foi utilizada para avaliação dos textos dos estudantes pelas professoras do curso Preparatório Celpe-Bras (60 horas).

Quadro 16 - Grade de avaliação holística da Tarefa "Leitura e tecnologia"

Resposta Esperada	
Gênero do discurso: artigo de opinião/ Enunciador: escritor convidado/ Interlocutores: leitores de uma revista de circulação nacional/ Propósitos: discutir as perspectivas de dois autores e posicionar-se a respeito do tema "leitura e tecnologia"	
5	Configura adequadamente a relação de interlocução proposta na tarefa, colocando-se na posição de escritor convidado que escreve um artigo de opinião sobre o tema "leitura e tecnologia" para uma revista de circulação nacional. Realiza as ações solicitadas na tarefa: discute as perspectivas de Philip Roth e de Robert Darnton e posiciona-se a respeito do tema. Recontextualiza apropriadamente e de maneira autoral as informações do texto de insumo para discutir as duas perspectivas e fortalecer seu posicionamento, cumprindo o propósito interlocutivo de forma consistente. Apresenta uma tese central que é sustentada pela construção da argumentação de modo a convencer o leitor, adequando-se ao gênero artigo de opinião. Produz um texto autônomo, claro e coeso, em que os recursos linguísticos acionados são

⁵⁹ O Grupo Avalia obteve, em 2017, autorização do Inep para acesso à grade descritiva dos parâmetros de avaliação utilizados no Celpe-Bras, para uso em pesquisa acadêmica.

⁶⁰ Para uma reflexão mais aprofundada sobre o uso de bilhetes orientadores de reescrita, ver Pasin (2018).

	apropriados para configurar a relação de interlocução no artigo de opinião e possíveis inadequações raramente comprometem a fluidez da leitura.
4	Configura a relação de interlocução proposta na tarefa, colocando-se na posição de escritor convidado que escreve um artigo de opinião sobre o tema “leitura e tecnologia” para uma revista de circulação nacional. Realiza as ações solicitadas na tarefa: discute as perspectivas de Philip Roth e de Robert Darnton e posiciona-se a respeito do tema. Recontextualiza apropriadamente as informações do texto para discutir as duas perspectivas e fortalecer seu posicionamento, mas possíveis equívocos ou incompletudes podem fragilizar, em momentos localizados, a consistência da interlocução. Apresenta uma tese central que é sustentada pela construção da argumentação de modo a convencer o leitor, adequando-se ao gênero artigo de opinião. Os recursos linguísticos acionados são apropriados para configurar a relação de interlocução no artigo de opinião, construindo um texto claro e coeso em que possíveis inadequações podem comprometer, em momentos localizados, a fluidez na leitura.
3	Configura a relação de interlocução proposta na tarefa, colocando-se na posição de escritor convidado que escreve um artigo de opinião sobre o tema “leitura e tecnologia” para uma revista de circulação nacional, ainda que a consistência da relação de interlocução possua algumas falhas. Realiza as ações solicitadas na tarefa: discute as perspectivas de Philip Roth e de Robert Darnton e posiciona-se a respeito do tema, ainda que de forma pouco consistente. Recontextualiza as informações do texto para discutir as duas perspectivas e fortalecer seu posicionamento, mas pode recontextualizar de forma pouco articulada e/ou equivocada OU não recontextualizar informações necessárias para cumprir os propósitos da tarefa. Apresenta uma tese central que é sustentada pela construção da argumentação, adequando-se ao gênero artigo de opinião. O texto é claro e coeso, mas, em partes localizadas, apresenta algumas falhas na estrutura que comprometem, em alguns momentos, a fluidez na leitura. Os recursos linguísticos acionados são apropriados, podendo apresentar limitações ou inadequações que podem prejudicar, em alguns momentos, a configuração da relação de interlocução no gênero artigo de opinião.
2	Configura a relação de interlocução de forma pouco consistente, podendo ser difícil a compreensão da posição do autor como escritor convidado que escreve um artigo de opinião sobre o tema “leitura e tecnologia” para uma revista de circulação nacional. Realiza as ações solicitadas na tarefa: discute as perspectivas de Philip Roth e de Robert Darnton e posiciona-se a respeito do tema, mas problemas de recontextualização de informações ou de limitações no uso de recursos linguísticos e coesivos tornam as ações pouco consistentes. Problemas na recontextualização de informações prejudicam o cumprimento dos propósitos e a adequação ao gênero: pode não recontextualizar informações necessárias OU recontextualizar informações que não seriam necessárias OU trazer informações descontextualizadas OU trazer informações copiadas do texto de insumo, sem fazer a citação de forma adequada. O posicionamento em relação ao tema é realizado de maneira superficial, podendo apresentar trechos do texto que remetam a um gênero diferente, mas, ainda assim, o texto configura-se como artigo de opinião. Equívocos de compreensão podem comprometer parcialmente o cumprimento do propósito. Os recursos linguísticos acionados são limitados e/ou inadequados, podendo prejudicar parcialmente a configuração da relação de interlocução em um artigo de opinião. Problemas de clareza e coesão podem ocasionar, em diferentes momentos, dificuldades na leitura.
1	Configura com problemas recorrentes ou não configura a relação de interlocução solicitada, cumprindo muito superficialmente a ação de posicionar-se em relação ao tema “leitura e tecnologia” ou não realizando a ação de discutir as perspectivas de Philip Roth e de Robert Darnton. Remete-se ao tema, mas pode não considerar as duas perspectivas e não construir o gênero do discurso proposto, apresentando características de outros gêneros, como, por exemplo, uma carta do leitor ou um resumo. O texto não recontextualiza as informações necessárias para o cumprimento do propósito comunicativo considerando a relação de interlocução configurada OU o texto recontextualiza informações do texto de insumo com muitas cópias diretas sem referência à fonte OU pode apresentar equívocos graves e/ou frequentes de compreensão que comprometem o cumprimento do propósito. Os recursos linguísticos acionados são muito limitados e/ou inadequados, podendo fazer uso de expressões de lugar-comum e senso comum, o que prejudica substancialmente o cumprimento do propósito e a configuração da relação de interlocução, comprometendo a construção do gênero artigo de opinião. Problemas frequentes de clareza e coesão ocasionam, em vários momentos, problemas na leitura.
0	Não configura, ou configura de forma equivocada, a relação de interlocução, não cumprindo a ação de posicionar-se em relação ao tema “leitura e tecnologia”. OU Trata de outro tema. OU Demonstra problemas generalizados de compreensão do texto de insumo, impedindo o cumprimento do propósito e a configuração da relação de interlocução E/OU Limita-se a reproduzir o texto de insumo, sem marcas de autoria. OU Ignora completamente o texto de insumo, trazendo outras informações. E/OU Problemas generalizados de clareza e coesão e/ou inadequações linguísticas impedem a configuração da relação de interlocução no gênero artigo de opinião, comprometendo a compreensão geral do texto. OU A produção é insuficiente para a avaliação.

Fonte: Adaptado de Sirianni (2016) e da grade holística do Celpe-Bras.

Como é possível perceber, o nível 5 apresenta claramente as habilidades necessárias para que o texto produzido cumpra adequadamente os propósitos da Tarefa, e são essas habilidades que queremos incluir nos objetivos pedagógicos da SD. Por outro lado, o texto dos níveis 0 e 1 apresentam características que também interessam ao professor: são dificuldades ou problemas que queremos que os estudantes superem para que suas produções textuais não apresentem tais características e, portanto, não sejam classificadas nesses níveis.

A partir de agora, analisarei as tarefas pedagógicas que compõem a SD10, disponibilizada integralmente no anexo deste trabalho. Como tarefa introdutória, a SD10 apresenta uma tarefa de reflexão sobre uma charge de Marco Aurélio intitulada *Feira do Livro* para, então, iniciar a discussão sobre o gênero do discurso *artigo de opinião*.

Exemplo 1 - Tarefa I da SD10

- I. **Preparação para a leitura.** A charge é um gênero jornalístico que costuma apresentar um tom de sátira sobre uma situação do cotidiano. Na charge abaixo, qual a crítica feita pelo autor? Que elementos indicam isso?



Fonte: Marco Aurélio. Zero Hora. 7 nov. 2015.

Vamos ler um **artigo de opinião**. Esse gênero discursivo, como o próprio nome sugere, traz a opinião de uma pessoa, normalmente um especialista, sobre determinado assunto. Em textos argumentativos, como o artigo de opinião, o autor apresenta diferentes opiniões para construir seu próprio posicionamento. A ideia central formulada pelo autor e defendida ao longo de todo o texto é chamada de **tese**. Para defender sua tese e deixar claro seu posicionamento, o autor utiliza **argumentos**: mobiliza exemplos, fatos e dados, explicando por que concorda ou discorda de declarações de outras pessoas.

Fonte: Nagasawa; Mendel; Sirianni; Schlatter (em preparação).

No primeiro momento, a tarefa provoca a discussão sobre os propósitos sociais da *charge*, e foi elaborada com o intuito de fazer os estudantes refletirem sobre os gêneros do discurso enquanto formas de agir na sociedade, organizadas em diferentes esferas de atividade humana e que contemplam determinadas temáticas e propósitos de comunicação. Para tanto, a tarefa propõe a discussão sobre o uso da sátira para criticar situações do cotidiano. Além disso, a tarefa também objetiva a prática de leitura imagética e de produção oral, visto que a discussão deve ser realizada por todo o grupo oralmente. A tarefa inicia a discussão sobre a relação de livros e as novas tecnologias digitais da informação e comunicação, tema sobre o qual os estudantes precisarão se posicionar na produção textual em resposta à Tarefa *Leitura e tecnologia*.

No segundo momento, a tarefa tem como propósito direcionar a discussão para o estudo do gênero *artigo de opinião*, enquanto outro exemplo de gênero jornalístico no qual o autor expõe seu ponto de vista. Nesse momento, pretende-se que o professor realize uma explicação teórica mais aprofundada do que o texto da SD oferece, tirando dúvidas que possam surgir e encaminhando a próxima tarefa na qual os estudantes devem ler um artigo de opinião.

A tarefa I, portanto, está relacionada diretamente à reflexão sobre o uso da língua organizada em gêneros do discurso e esferas de atuação, conforme construto teórico do Celpe-Bras e, ao mesmo tempo, oportuniza a prática de habilidades necessárias para a realização da Tarefa em foco e da Parte Oral do exame.

Entendendo que para ser capaz de produzir um gênero do discurso é necessário ler e analisar exemplares desse gênero, é selecionada outra Tarefa do exame Celpe-Bras que tem como texto de insumo um *artigo de opinião*, já que o texto de insumo da Tarefa *Leitura e tecnologia* é uma *entrevista*. Para encontrar a Tarefa *Bibliotecas* que, além de ter um *artigo de opinião* como texto de insumo, aborda a mesma temática de leitura e tecnologias, utilizou-se a ferramenta de busca disponível no site do grupo Avalia e o Acervo.

Exemplo 2 - Tarefa II da SD 10

II. Leitura. Vamos ler o texto de insumo da tarefa *Bibliotecas*, da edição 2017-1 do exame Celpe-Bras. Ao longo da leitura, identifique qual a tese do autor e quais argumentos ele utiliza para defendê-la.

Fonte: Nagasawa; Mendel; Sirianni; Schlatter (em preparação).

A tarefa II teve como objetivo direcionar a leitura do artigo de opinião de modo que os estudantes identificassem a tese principal do autor e os argumentos utilizados para defender essa tese. A proposta dessa atividade de leitura silenciosa é levar os estudantes a perceberem a

forma composicional do gênero do discurso lido e já introduzir as estratégias de leitura que serão tratadas em momento posterior da SD.

Ademais, ao oferecer propósitos de leitura aos estudantes, em oposição a simplesmente dar o comando de ler o texto, a tarefa II evidencia aos estudantes que, na vida, não lemos um artigo de opinião meramente como um ato mecânico e sem intenção. Em geral, lemos um artigo de opinião para conferir a opinião do autor em relação ao tema abordado, do mesmo modo que lemos a programação de cinema para fazer escolhas ou lemos uma notícia para nos informar. Ainda que para certas leituras o propósito seja apenas relaxar ou deleitar-se, como no caso de leituras de entretenimento, nossas leituras têm propósitos. Dado que o exame Celpe-Bras busca avaliar o uso da língua de modo semelhante à maneira como a língua é usada na vida real, proporcionar atividades pedagógicas que reflitam essas práticas sociais languageiras é fundamental para um exercício docente coerente com o construto do exame.

Do mesmo modo que na tarefa I, após a leitura individual do *artigo de opinião* é prevista uma sistematização realizada oralmente em conjunto para averiguar a interpretação do texto realizada pelos estudantes. Novamente, esse momento da SD pressupõe que o professor esclareça as dúvidas do grupo retornando ao texto e propondo leitura oral de trechos, se necessário, para apoiar a explicação, antes de dar prosseguimento à próxima tarefa.

Exemplo 3 - Tarefa III da SD10

III. **Artigo de opinião.** Relacione os trechos a seguir para compreender as características de um artigo de opinião.

(1) O artigo de opinião é um gênero discursivo claramente argumentativo que tem por objetivo	() e sua motivação decorre do desejo do articulista de informar, interpretar ou persuadir seus leitores.
(2) Em geral, o artigo procura explicar um fato,	() os quais realizam uma análise mais detalhada da questão abordada.
(3) Pode ser escrito por um jornalista ou por especialistas de outras áreas – médicos, economistas, professores, por exemplo –,	() pelas justificativas de posições trazidas pelo autor para convencer os leitores da validade da análise que faz.
(4) O caráter argumentativo do texto de opinião é evidenciado	() expressar o ponto de vista do autor que o assina sobre algum fato ou tema controverso, de relevância social.

(1) CONTEXTO DE CIRCULAÇÃO	() O perfil do leitor é, em geral, o do leitor do veículo onde o texto foi publicado. O estilo de alguns colunistas, porém, pode ser determinante para conquistar um público “fiel”, que espera ansiosamente pela publicação semanal de seus textos.
(2) OS LEITORES	() O grau de formalidade da linguagem é definido pelo espaço de circulação e o perfil dos leitores. Geralmente, jornais e revistas esperam que seus articulistas façam uso da modalidade escrita culta da língua portuguesa. Embora “controlados” pelo forte teor argumentativo, são textos assinados. Nesse sentido, é comum apresentarem marcas de 1ª pessoa (pronomes e verbos) e expressões que evidenciam a subjetividade do autor. Pode ser escrito em 1ª pessoa do singular ou do plural ou em 3ª pessoa.
(3) ESTRUTURA	() Tradicionalmente, o espaço de circulação dos artigos de opinião são as colunas assinadas dos jornais diários, das revistas semanais ou dos portais da internet, que costumam contar com um quadro fixo de articulistas.
(4) LINGUAGEM	() Como todo texto de natureza argumentativa, os artigos de opinião são estruturados para convencer o leitor de que a perspectiva analítica adotada pelo autor do texto é a melhor. Não têm uma estrutura fixa, mas precisam apresentar: <ul style="list-style-type: none"> • Título: informa, capta a atenção e desperta a curiosidade do leitor, buscando seduzi-lo para que leia o texto; • Introdução: o parágrafo inicial, em geral, contextualiza o tema abordado, para que o leitor entre em contato ou recupere informações necessárias à análise que será apresentada no desenvolvimento do texto e à perspectiva do autor sobre o tema. • Desenvolvimento: o autor usa estratégias para convencer o leitor da tese defendida pelo texto. Essas estratégias variam, mas os argumentos precisam ser organizados para sustentar a análise. O autor pode expor diferentes argumentos sobre a posição que defende, ou seja, ele pode utilizar contra-argumentos para analisar diferentes pontos de vista; • Conclusão: finaliza a análise e pode explicitar a tese do autor, que, em alguns casos, já foi mencionada anteriormente.

Adaptado de: ABAURRE, M.L. ABAURRE, M. B. M. *Produção de texto: interlocução e gêneros*. São Paulo: Moderna, 2007 e Editora Bernoulli. *Língua Portuguesa*. Volume 4.

Fonte: Nagasawa; Mendel; Sirianni; Schlatter (em preparação).

As atividades propostas na tarefa III estão relacionadas ao propósito de reconhecer os elementos constitutivos de *artigos de opinião* a partir dos quais os textos pertencentes a esse gênero se fazem reconhecíveis. Dito de outra forma, a tarefa visa a incentivar a reflexão sobre o contexto social no qual esse gênero circula, o que os articulistas dizem por meio desse gênero, como os autores organizam esse dizer e através de quais recursos linguísticos o fazem.

O texto apresentado na atividade é um texto teórico remodelado para o formato de atividade que solicita que o estudante relacione os itens das colunas. Tendo em vista que a tarefa anterior já exigira um momento de foco e leitura individual, a tarefa III permite que a atividade possa ser realizada de modo mais descontraído, ainda que, para ser respondida, os estudantes necessitem ler e compreender as características do gênero, objetivo central da tarefa.

Ao elaborar as SDs, é importante refletir sobre o equilíbrio entre atividades que exigem tempo prolongado de concentração e atividades mais descontraídas, oportunizando momentos em que o estudante possa trabalhar de modo individual e introvertido, mas também momentos em que precise trabalhar em conjunto com os colegas, de modo mais extrovertido. Desse modo, a experiência de sala de aula, que no caso do Preparatório Celpe-Bras (60 horas) se estende por quatro horas seguidas, pode se tornar menos cansativa e tediosa e, tendo em vista que é um curso preparatório para um exame de alta relevância para os estudantes, pode também ajudar a aliviar possíveis tensões.

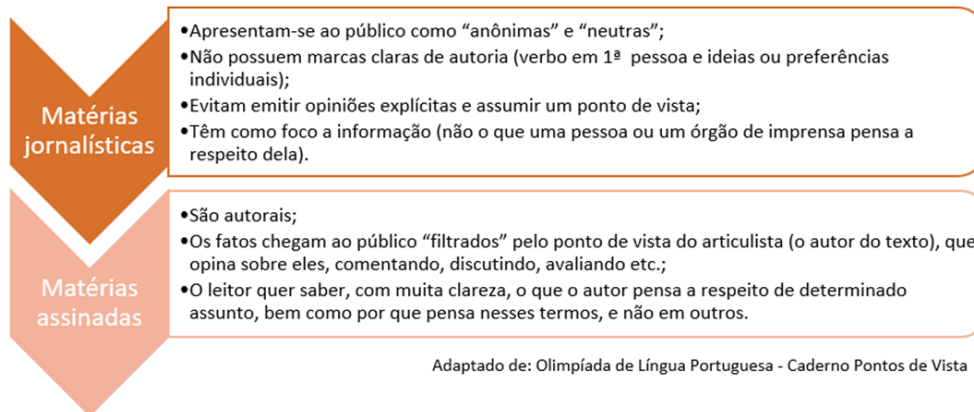
Apesar de não estar descrita na SD, na transição para a próxima tarefa é prevista a realização de uma dinâmica de análise e descrição de uma “cena do crime” a ser montada no centro da sala de aula com materiais expostos de maneira diferente em cima de uma cadeira, como lápis, giz, estojo etc⁶¹. Na dinâmica, cada um dos materiais representa um personagem envolvido no crime, que é construído em conjunto com a turma, por exemplo: “às 20 horas do dia 27, dois tiros foram disparados; policiais chegaram na cena do crime e encontraram um corpo no chão; ao lado do corpo havia pegadas...”. A atividade oportuniza a reflexão sobre as diferentes visões dos estudantes sobre o assassinato, pois, a depender do lugar onde estejam sentados, visualizarão diferentes aspectos da “cena do crime”. Ao final, os estudantes apresentam seus pontos de vista sobre o que aconteceu, quem era o assassino, os motivos, entre outras opiniões e, com isso, é incentivada a reflexão sobre fatos e pontos de vista, assunto abordado na tarefa IV.

⁶¹ Dinâmica adaptada de Leite e Mendes (2004).

Exemplo 4 - Tarefa IV da SD 10

IV. Análise do gênero: fato e opinião.

Retratar a realidade e contribuir para a reflexão a seu respeito são as duas intenções básicas do jornalismo. De modo geral, os textos não assinados, especialmente a notícia, procuram nos dar, na medida do possível, uma descrição objetiva e imparcial dos fatos que relatam. Já as matérias assinadas, como os editoriais, os artigos de opinião, as críticas, as resenhas etc., se esforçam para analisar e discutir esses mesmos fatos de um ponto de vista específico.



Releia o texto *Biblioteca: metamorfose ou morte?*. Sublinhe o que é fato e circule o que é opinião.

Fonte: Nagasawa; Mendel; Sirianni; Schlatter (em preparação).

A tarefa IV tem o objetivo de levar os estudantes a compreenderem a diferença existente entre apresentar fatos e apresentar opinião em relação a esses fatos. Para isso, a primeira parte complementa a reflexão sobre os gêneros da esfera jornalística, iniciada na tarefa I, e a segunda parte solicita uma releitura do artigo de opinião com novos objetivos, como identificar os fatos apresentados e o ponto de vista do autor em relação a eles. Ademais, a tarefa possibilita a discussão sobre a utilização de diferentes tipos de marcações de texto durante a leitura dos materiais de insumo das Tarefas 3 e 4 do exame, como sublinhar e circular, estratégias eficientes que auxiliam a leitura e o planejamento da produção textual, nos casos em que haja necessidade de retomar pontos importantes do texto de insumo.

Durante a realização da tarefa IV é possível refletir sobre o suposto anonimato e a aparente neutralidade de textos jornalísticos não assinados por seus autores. Nesse momento é possível, havendo disponibilidade de tempo, propor a leitura e a análise de diferentes veículos de comunicação, como jornais e revistas, buscando perceber que mesmo em matérias não assinadas há marcas de autoria, e, havendo autoria, há reflexos de visões de mundo.

A próxima tarefa, organizada em quatro etapas, objetivou fazer os estudantes reconhecerem e utilizarem diferentes modalizadores do discurso para atribuir efeitos de sentido variados em suas produções textuais.

Exemplo 5 - Tarefa V (a) da SD 10

V. Modalizadores.

a) Analise as frases a seguir. Sublinhe os elementos que as distinguem. Compare as frases, contrastando seus possíveis efeitos de sentido: de que modo sinalizam perspectivas diferentes sobre o mesmo fato?

- O aumento de leitores de textos digitais traz consequências às grandes editoras e afeta os pequenos comerciantes de livros impressos.
- O rápido aumento de leitores de textos digitais traria consequências graves às grandes editoras e afetaria diretamente os pequenos comerciantes de livros impressos.
- Infelizmente, o alarmante aumento de leitores de textos digitais pode trazer consequências graves às grandes editoras e afetar seriamente os pequenos comerciantes de livros impressos.
- É inegável que o aumento de leitores de textos digitais traga consequências às grandes editoras e afete principalmente os pequenos comerciantes de livros impressos.

Fonte: Nagasawa; Mendel; Sirianni; Schlatter (em preparação).

Na primeira etapa da tarefa V objetiva-se que os estudantes analisem as frases para identificar os diferentes efeitos de sentido provocados pelos modalizadores utilizados. Durante a realização dessa atividade, o estudante mobiliza habilidades de leitura e produção de significação sem focar no recurso linguístico utilizado, porém, já observando que o uso de determinados elementos é que permite a construção de diferentes significados.

As frases, apesar de elaboradas pelas autoras do material didático com o propósito específico de ensino do uso de modalizadores, não são frases aleatórias, pois foram construídas tendo por base a temática da SD para possibilitar o estudo de recursos linguísticos contextualizados. O objetivo é buscar trabalhar os recursos linguísticos sempre contextualizados e tendo em vista a compreensão do texto de insumo ou a produção do texto de resposta, ou seja, com foco no uso e não apenas nas formas. No caso da tarefa V, o estudo de modalizadores se justifica por seu uso auxiliar a construção do gênero do discurso *artigo de opinião*, gênero de resposta à Tarefa *Leitura e tecnologia*.

Exemplo 6 - Tarefa V (b) da SD 10

b) Qual ou quais estratégias a seguir foram usadas em cada frase para criar os efeitos de sentido analisados?

Modos e tempos verbais	a maior parte dos tempos do indicativo expressa certeza em relação ao que é dito, enquanto os tempos do subjuntivo indicam dúvida, hipótese, e os do imperativo expressam solicitação ou ordem.
Advérbios	modificam verbos, adjetivos e outros advérbios, indicando maior/menor certeza, probabilidade, intensidade.
Adjetivos	permitem qualificar, especificar, delimitar os substantivos.
Verbos modais	podem indicar probabilidade (dever, poder), obrigatoriedade (dever, ter que / de, haver de, precisar).

Fonte: Nagasawa; Mendel; Sirianni; Schlatter (em preparação).

Já no segundo momento, a parte (b) objetiva levar os estudantes a refletirem de modo mais intenso sobre os elementos que provocam os diferentes efeitos de sentido. Essa etapa possibilita ao professor realizar explicações teóricas e apresentar mais exemplos de uso, se necessário, para encaminhar a próxima tarefa na qual os estudantes precisam mobilizar o que acabaram de estudar para elaborar frases que expressem diferentes perspectivas sobre os fatos fornecidos.

Exemplo 7 - Tarefa V (c) da SD10

c) Em grupos, usem as expressões do quadro “Estratégias para expressar sua perspectiva dos fatos” para reescrever as notícias abaixo sob diferentes perspectivas. Escolham duas das imagens a seguir e produzam duas versões para cada uma delas.



Drama em SP
Incêndio em prédio ocupado por 118 famílias deixa uma pessoa desaparecida, mas pode haver mais vítimas. PÁG. 08 E 07

1.



Vulcões ficam mais furiosos em 2 países
No Havaí (EUA), lava destruiu 200 casas. Na Guatemala, autoridades detectam atividade num segundo vulcão. PÁG. 08

2.



EM BUSCA DE RUMO
Prefeitura lança plano para reduzir número de moradores de rua. PÁG. 04

3.



ATAQUES EM SÉRIE
Em menos de 24h, dezenas de ônibus são incendiados em Minas Gerais. PÁG. 04

4.

Fonte: Metro POA, edições de 02, 04 e 05 de maio e 07 de junho de 2018.

Estratégias para expressar sua perspectiva dos fatos

Expressões para:	Exemplos
delimitar o âmbito ao qual se aplica o que se diz	geograficamente, economicamente, politicamente
subdividir o texto em unidades menores a fim de facilitar a compreensão	primeiro, depois, em seguida / por um lado / por outro em primeiro lugar / em segundo lugar / por último
assinalar o grau de certeza em relação ao que se afirma	é evidente (que), é certo (que), aparentemente, não há como negar (que)
assinalar a atitude psicológica que se tem em relação ao que se está dizendo	infelizmente, felizmente, é lamentável (que), é surpreendente (que)
expressar um juízo de valor em relação ao que se diz	curiosamente, desastrosamente, autoritariamente, suavemente
indicar o grau de obrigatoriedade que se imprime ao que se afirma	é necessário (que), é imperativo (que), é indispensável (que), opcionalmente
indicar o modo como se posiciona em relação a seu interlocutor ao se dizer o que diz	francamente, sinceramente, honestamente
comentar o que foi dito ou parte do que foi dito	resumidamente, em suma, em síntese, para lembrar, para retomar
introduzir um tópico	a respeito de, quanto a, vale lembrar (que), voltando a questão (de)
introduzir reformulações ou correções	quero dizer, digo, ou melhor

Adaptado de: *Língua Portuguesa*. Volume 3, Editora Bernoulli, p. 37.

Fonte: Nagasawa; Mendel; Sirianni; Schlatter (em preparação).

A atividade (c) abre um espaço para a interação aluno-aluno sem intervenção direta do professor, permitindo que os estudantes coloquem em prática os recursos linguísticos estudados. Além de ser um momento mais extrovertido, após uma sequência de atividades que exigem maior concentração e relação professor-alunos, a atividade oportuniza a coconstrução de saberes a partir da interação entre pares, na qual estudantes mais experientes podem auxiliar e estudantes menos experientes podem solicitar ajuda, entre tantas outras possibilidades de trocas. Após o compartilhamento oral dos produtos finais dos estudantes, novamente a próxima atividade exige maior foco e trabalho individual dos estudantes.

Exemplo 8 - Tarefa V (d) da SD10

- d) Individualmente, utilize as estratégias estudadas para reescrever a frase abaixo de modo a produzir diferentes efeitos de sentido. Tente reescrever três versões diferentes.

“Novas bibliotecas incentivam a leitura e estimulam a interação criativa entre os frequentadores”

Fonte: Nagasawa; Mendel; Sirianni; Schlatter (em preparação).

A etapa (d) oferece aos estudantes a oportunidade de refletirem individualmente sobre o tópico estudado e colocá-lo em prática ao reescreverem a mesma frase com diferentes sentidos atribuídos pela escolha dos elementos. Nesse momento, é importante que o professor seja capaz de acompanhar a realização da tarefa de modo a não interferir, mas a identificar dificuldades que ainda existem e poder oferecer ajuda.

O desenvolvimento da tarefa V por etapas permite haver momentos de assistência mútua entre os estudantes, nos quais eles interagem, se ajudam e se incentivam na solução de problemas para que sejam capazes de, posteriormente, realizá-los sozinhos, facilitando o cruzamento da zona de desenvolvimento real para a zona de desenvolvimento potencial de aprendizagem. Após a sistematização oral conjunta para compartilhamento das frases elaboradas, a tarefa V é finalizada, tendo oferecido oportunidade de *uso - reflexão linguística - uso colaborativo - uso individual* de modo a potencializar o estudo de recursos linguísticos contextualizados e necessários para o cumprimento da Tarefa.

Exemplo 9 - Tarefa VI da SD10

VI. **O que evitar em textos argumentativos.** Abaixo encontram-se listados alguns exemplos de recursos que devem ser evitados em um artigo de opinião. Relacione-os aos seus exemplos:

Excesso de adjetivos	Senso comum, slogans, palavras de ordem, provérbios, frases feitas	Palavras desconhecidas	Lugar-comum	Palavras de sentido vago
Recurso	Por que evitar	Exemplo		
	Concepções conhecidas e consideradas válidas pela maioria das pessoas. Podem demonstrar ausência de senso crítico, informação ou criatividade. Um texto fundamentado nesses recursos é previsível e não acrescenta muito aos leitores.	<p>“A leitura é uma porta aberta para um mundo de descobertas sem fim.”</p> <p>“O homem buscou desde os primórdios de sua criação transformar a sua realidade.”</p> <p>“Ter acesso à informação significa estar conectado com o mundo.”</p> <p>“O mundo precisa ser um lugar melhor e cabe a todos esse papel renovador.”</p>		
	Generalizações que, em geral, traduzem preconceitos.	<p>“As bibliotecas são ultrapassadas e sem utilidade nos dias de hoje.”</p> <p>“Não se lê mais como antigamente, na minha época era muito melhor.”</p> <p>“Bestseller não é literatura.”</p>		
	Adjetivos qualificam, especificam ou delimitam o que se diz. Devem ser usados quando trazem informações necessárias ou evidenciam o recorte selecionado pelo autor. Evite-os quando a intenção é impressionar o leitor ou quando forem redundantes.	<p>“A difusão <u>massiva</u> das tecnologias é uma realidade <u>inegável</u>.”</p> <p>“Os avanços tecnológicos são <u>impressionantes</u>, pois cada vez mais trazem conforto e praticidade aos seus usuários.”</p> <p>“As bibliotecas são templos <u>sagrados</u> e <u>grandiosos</u> do saber”.</p>		
	Expressões que sugerem desconhecimento do contexto de circulação do texto e do público-alvo projetado. Na dúvida entre duas palavras, escolha a mais simples.	<p>“Ademais, na condição de ex-aluno dos <u>vetustos</u> cursos de datilografia do final da década de 80, quando o computador era coisa para ‘grandes empresas’, reconheço ter demonstrado certa resistência à época do início da propagação da informação em grande escala (...)”</p> <p>“Mas também se pode entender que a expansão da era digital, na visão de alguns, seria uma espécie de <u>estopim</u> para a <u>mitigação</u> do hábito de leitura.”</p>		
	Expressões vagas sugerem falta de precisão nas informações, tornando o texto menos confiável para os leitores.	<p>“Futuramente os livros vão ser digitalizados, pois muitas <u>coisas</u> já estão indo para esse rumo.”</p> <p>“Se nós não fizermos <u>algo</u> para que as pessoas voltem a valorizar o livro físico, é provável que o fim dele esteja próximo.”</p>		

Adaptado de: Editora Bernoulli. *Língua Portuguesa*. Volume 3.

Fonte: Nagasawa; Mendel; Sirianni; Schlatter (em preparação).

A tarefa VI retoma a reflexão sobre o gênero do discurso *artigo de opinião* e prevê o trabalho individual do estudante que necessita ler e compreender o texto para poder responder a tarefa. O objetivo pedagógico é complementar à reflexão do “dizer” de um *artigo de opinião*, pois, nesse caso, os estudantes são levados a reconhecer recursos que não são adequados a esse gênero do discurso. Através da análise dos exemplos, o professor tem a oportunidade de explicar cada um dos recursos e levar os estudantes a entenderem os motivos pelos quais o uso desses recursos não é aconselhado.

Exemplo 10 - Tarefa VII da SD10

- VII. **Leitura global e busca de informações específicas.** Agora, vamos nos preparar para a leitura de outra tarefa do Celpe-Bras. Antes disso, conheça algumas estratégias de leitura.

<p>Leitura do enunciado da tarefa</p> <p>Primeiro contato com o texto de insumo</p> <ul style="list-style-type: none">→ Observe o título, a ilustração e os demais elementos gráficos antes de começar a ler o texto e construa algumas hipóteses sobre o que vai encontrar no texto com base nessas informações;→ Faça uma leitura global do texto para confirmar (ou não) suas hipóteses e entender:<ul style="list-style-type: none">- o principal assunto do texto;- as ideias discutidas;- o propósito do texto.→ Nesse primeiro contato com o texto, preste atenção na sua estrutura/organização, relacionando-a à organização de ideias principais e secundárias;→ Faça anotações em um rascunho ou marque no texto alguns trechos que lhe chamam a atenção para responder à tarefa;→ Lembre-se que na leitura global o mais importante é entender a ideia principal e o propósito do texto.
<p>Releitura do enunciado da tarefa e do texto de insumo</p> <ul style="list-style-type: none">→ Leia a tarefa novamente sublinhando os propósitos solicitados e prepare-se para ler o texto de insumo na íntegra;→ Leia o texto do início ao final, fazendo uma leitura em busca de informações específicas para:<ul style="list-style-type: none">- procurar as informações necessárias para o cumprimento de cada propósito;- localizar detalhes específicos, frases importantes e expressões relevantes do texto;- rever e complementar suas anotações iniciais.→ Faça marcações dos trechos que podem ser utilizados para cumprir cada um dos propósitos;→ Tenha em mente que as anotações são apenas para ajudá-lo a lembrar dos pontos mais importantes do texto, não perca muito tempo escrevendo;→ Não se desespere com o vocabulário desconhecido, pois não é necessário entender cada detalhe do texto;→ Releia o enunciado da tarefa sempre que necessário, conferindo se você localizou todas as informações necessárias para cumprir o que é solicitado.

Prática de estratégias de leitura. Leia o enunciado e o texto de insumo da tarefa *Leitura e tecnologia*, da edição 2014-2 do exame Celpe-Bras. Com base na leitura, responda:

- a) Qual é a perspectiva de Philip Roth?
- b) Qual é a perspectiva de Robert Darnton?
- c) Na primeira entrevista, o escritor Philip Roth afirma que estava disposto a comprar um iPad, mas acabou desistindo. Por quais motivos o autor não se convenceu sobre a compra?
- d) Quais estatísticas sobre a produção de livros são mencionadas por Robert Darnton?

Fonte: Nagasawa; Mendel; Sirianni; Schlatter (em preparação).

A tarefa VII, centrada na leitura e compreensão do texto de insumo da Tarefa *Leitura e tecnologia*, objetiva levar os estudantes a reconhecerem as duas estratégias de leitura que já

havia sido mobilizadas anteriormente. Neste momento, o professor oferece uma explicação teórica sobre os tipos de leitura *skimming* e *scanning* de modo que os estudantes possam refletir sobre o uso dessas habilidades durante a PE do exame. Como objetivo de leitura, as perguntas guiam a leitura do texto de insumo e, durante o momento de sistematização da tarefa, é possível reforçar que, no contexto do exame, a leitura dos textos de insumo é guiada pelos propósitos solicitados nos enunciados das Tarefas.

Exemplo 11 - Tarefa VIII (a) da SD10

VIII. Paráfrase, citação e plágio.

a) Releia o texto a seguir retirado da entrevista de Philip Roth. Abaixo, analise três possibilidades de reformulação desse texto. Qual(is) você considera um bom exemplo de paráfrase? Algum deles configura plágio? Aponte trechos dos textos para justificar a sua resposta.

“A cultura literária como conhecemos vai acabar em 20 anos. Ela já está agonizando. Obras de ficção não despertam mais interesse dos jovens, e tenho a impressão de que não são mais lidas. Hoje, a atenção é voltada para o mais novo celular, o mais novo tablet. Daqui a poucas décadas, a relação do público e do escritor com a cultura será muito diferente. Não sei como será, mas os livros em papel vão acabar. Surgirá outro tipo de literatura, com recursos audiovisuais e o que mais inventarem.”

Na minha opinião, a cultura literária vai acabar em 20 anos, porque ela já está agonizando. Obras de ficção não são interessantes para os jovens, e parece que não são lidas. Hoje a atenção dos jovens é para as tecnologias. Daqui a um tempo, a relação do leitor e do autor com a cultura será muito diferente, os livros em papel vão acabar e surgirá outro tipo de literatura com inovações.

Concordo que a cultura literária vai acabar nas próximas duas décadas, porque ela já está morrendo. Os livros não despertam o interesse dos jovens, ninguém os lê. Hoje em dia a atenção é voltada aos novos recursos tecnológicos, o que alterará a relação com a cultura. É fato que os livros em papel vão acabar, surgindo outra literatura, com mais recursos tecnológicos inovadores.

Segundo Philip Roth, “a cultura literária como conhecemos vai acabar em 20 anos”. Ele afirma que a literatura tem pouco espaço na vida dos jovens, pois não consegue competir com as novas tecnologias; do mesmo modo, a cultura já não tem um papel tão significativo na vida dos leitores e dos próprios autores. A previsão de Roth é de que o fim dos livros impressos é inevitável, e que haverá espaço para uma literatura adaptada às inovações do futuro.

Fonte: Nagasawa; Mendel; Sirianni; Schlatter (em preparação).

A parte (a) da tarefa VIII visa a levar os estudantes a conhecerem os recursos de paráfrase e citação como meios de evitar a cópia direta do texto de insumo nas Tarefas do exame e a identificarem esses recursos em trechos escritos. Visto que a prática de plágio havia sido identificada na análise de necessidades de aprendizagem, esta tarefa visou a explicitar que, no exame Celpe-Bras, o uso de plágio afeta negativamente a avaliação do texto, sendo que tal reflexão pode ser proposta pelo professor durante a sistematização oral da tarefa.

Exemplo 12 - Tarefa VIII (b) da SD10

- b) Reformule o trecho a seguir, retirado da entrevista de Robert Darnton, em suas próprias palavras. Para tanto, utilize os recursos de citação e de paráfrase estudados.

“Se você analisar a História da Comunicação, descobrirá que uma mídia não toma o lugar de outra, elas vivem num tipo de co-habitação, que é mutuamente benéfica. Aprendemos que, no tempo de Gutenberg, apesar de sabermos que a impressão foi uma tremenda nova força, os livros manuscritos, que tinham uma tradição de 100, 200 cópias, permaneceram. Ambos reforçaram um ao outro, por serem incomparáveis, E agora tems isso novamente, com o livro impresso e eletrônico a se reforçarem.”

Fonte: Nagasawa; Mendel; Sirianni; Schlatter (em preparação).

A última parte da tarefa VIII oferece a oportunidade de prática escrita para utilização dos recursos estudados. A tarefa prevê o trabalho individual dos estudantes, contudo, o professor pode oferecer ajuda e, se necessário, formular uma versão conjunta com os estudantes de modo que sirva de modelo para que sejam capazes de colocar em prática sozinhos.

A partir do próximo momento da SD, o foco está na prática de produção oral, aos moldes da Parte Oral do exame Celpe-Bras, orientada por questões elaboradas pelas professoras do curso, que focaram aspectos importantes identificados a partir da análise de necessidades e objetivaram uma preparação inicial para o debate oral planejado para a aula seguinte.

Exemplo 13 - Tarefa IX da SD10

- IX. Prática da Parte Oral.** Converse com o seu colega de dupla sobre o Elemento Provocador *Biblioteca ou Internet: Eis a questão!* (2008-2 EP 6), utilizando as perguntas abaixo para guiar a interação. Durante a conversa, pratiquem o uso das expressões do quadro “Estratégias para expressar sua perspectiva dos fatos”.

- a. Você já leu livros digitais? Se sim, o que levou você a trocar os livros de papel pelos livros digitais?
- b. Em sua opinião, é mais prazeroso ler um livro impresso ou pela internet? Por quê?
- c. O que você acha que acontecerá com os livros de papel e as bibliotecas daqui a 20 anos?
- d. Em seu país, as pessoas leem mais livros digitais do que no Brasil? Por que você acha que isso acontece?
- e. Se você precisasse escolher, qual dos dois tipos de livros você preferiria que deixasse de existir? Por quê?

Fonte: Nagasawa; Mendel; Sirianni; Schlatter (em preparação).

A tarefa IX, centrada na PO, convida os estudantes a simularem em duplas a IFF do exame. Além disso, o momento propicia a prática de expor pontos de vista, formular hipóteses, refletir sobre diferenças interculturais e fazer suposições. Para essa etapa da SD, é importante o professor ativamente formar pares de modo a oportunizar diferentes interações que podem ter como objetivo equilibrar o nível de proficiência oral dos estudantes ou oportunizar a troca entre estudantes de níveis distintos, alternar países de origem diferentes, entre outras possibilidades, conforme o tempo de aula disponível para o exercício. Para a tarefa IX, utilizou-se o EP 6 da edição de 2008-2, mas outras possibilidades de EPs são indicadas para a discussão da mesma temática, como os exemplos na figura a seguir.

Figura 19 - EPs selecionados para a SD 10



Fonte: Elementos Provocadores Celpe-Bras, edições 2008-2/2011-1/2014-2. Disponível no Acervo Celpe-Bras.

Para cada SD do plano de ensino, foram selecionados alguns EPs, indicados na última coluna do quadro 12, *Tarefas escolhidas para o programa do curso*. No caso de haver tempo disponível para a prática de mais do que um EP, é possível a realização de exercício em círculo rotativo para a prática de produção em duplas com diferentes parceiros. Nesse caso, os estudantes sentam em dois círculos com número de cadeiras igual, um círculo interno e outro círculo externo. Os estudantes do círculo interno sentam-se voltados aos estudantes do círculo externo, que, por sua vez, sentam-se voltados aos estudantes do círculo interno formando duplas. A cada cinco minutos, o professor orienta a troca de assentos; nesse momento, os estudantes do círculo externo pulam uma cadeira para a esquerda e o exercício se repete com o novo parceiro de dupla.

Com a conclusão da prática oral, ao final da SD, duas tarefas encaminham trabalhos a serem realizados pelos estudantes fora da sala de aula.

Exemplo 14 - Tarefas X e XI da SD 10

- X. **Debate oral.** Na próxima aula, vamos realizar um debate oral para discutir a questão: *os livros digitais vão acabar com os livros em papel?*. Para isso, veja algumas orientações:

- Organize-se com o seu grupo ao longo da semana.
- Entre os colegas que defendem a mesma posição que a sua:
 - reúna evidências e exemplos que servirão de suporte para sua argumentação (lembre-se de utilizar os modalizadores, as estratégias de paráfrases e as expressões que o auxiliam a expor suas perspectivas sobre os fatos pesquisados);
 - defina qual argumento cada um ficará responsável por expor oralmente em até 3 minutos;
 - tenha em mente que contra-argumentos devem ser previamente preparados para que possam sustentar a sua posição no debate.
- Com o grupo todo, combine uma ordem de fala, alternando as posições (sim e não) sobre a questão. Ao total, vocês terão 20 minutos para realizar o debate.

Adaptado de: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/como-organizar-conduzir-um-debate-formal-sala-aula.htm>

- XI. **Produção textual.** Em casa, produza o artigo de opinião em resposta à tarefa *Leitura e tecnologia* (2014-2). Para isso, retome a aula de hoje e guie-se pelas perguntas abaixo. Bom trabalho!

Autor	Me coloco como articulista sobre um fato atual e controverso?
Interlocutor	Dirijo meu texto ao público-leitor do veículo onde o texto será publicado?
Veículo	Conheço os textos que circulam nesse veículo e qual é o seu público-leitor?
Propósitos	O que me leva a escrever este texto? Exponho meus propósitos ao longo do texto?
Tese	Qual é a tese que defendo no meu texto?
Argumentos	Quais argumentos vou utilizar para convencer os leitores? Os argumentos estão relacionados à tese que defendo? A quais argumentos estou me contrapondo?
Pontos positivos/defensáveis e pontos negativos/difíceis de sustentar	Quais são os pontos positivos/defensáveis sobre a questão? E os pontos negativos/difíceis de sustentar? Como posso organizá-los no texto?
Dados, exemplos, informações, vozes de autoridade	Quais dados, exemplos, informações e vozes de autoridade irão aparecer no texto para embasar meus argumentos?

Sugestão de leitura: *A Leitura da Geração 2000*, de Carlota Boto.
Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/a-leitura-da-geracao-dos-2000/>

Fonte: Nagasawa; Mendel; Sirianni; Schlatter (em preparação).

O primeiro encaminhamento, na tarefa X, é a organização de grupos para planejamento de um debate oral regrado a ser realizado no próximo encontro. A tarefa orienta os estudantes a pesquisarem evidências para embasar os argumentos a serem usados para sustentar a posição do grupo no debate sobre a questão: *os livros digitais vão acabar com os livros em papel?*. Essa atividade busca proporcionar a prática de produção oral planejada que tem como objetivos o uso de habilidades de argumentar e contra-argumentar e o incentivo ao estudo e à realização de pesquisa fora da sala de aula. A tarefa, ao solicitar o trabalho em grupo fora da sala de aula, ainda possibilita que os estudantes interajam fora do ambiente educacional e sem a intervenção do professor, o que pode favorecer a aproximação e o desenvolvimento de comunidade de prática.

O último encaminhamento orienta a produção textual em resposta à Tarefa *Leitura e tecnologia*, retomando pontos importantes sobre o gênero do discurso *artigo de opinião* visto durante a SD. Além disso, uma sugestão de leitura extra sobre a temática é proposta para que os estudantes possam continuar a reflexão em casa.

Todas as SDs preveem que a produção textual seja realizada em casa, assim como a Tarefa extra, visto a falta de tempo para serem feitas em sala de aula. O fechamento das minissequências, desse modo, se realiza com a produção da Tarefa do exame Celpe-Bras, momento no qual o estudante integra os saberes construídos.

Desse modo, as SDs foram elaboradas tendo por base a análise de necessidades da situação-alvo e de aprendizagem. A primeira não só exige o estudo e a pesquisa do exame Celpe-Bras, mas, também, o estudo e a pesquisa de gêneros do discurso, e a segunda, que define os problemas e dificuldades dos alunos em relação ao que deve ser ensinado para que os propósitos de uso da língua na situação-alvo sejam alcançados.

Ainda que os critérios de elaboração tenham sido os mesmos, cada SD foi constituída de módulos que focaram os aspectos mais importantes de cada Tarefa, o que nem sempre se caracterizou com a construção do gênero do discurso. Apesar de sempre visar à produção textual como processo e não como produto, algumas Tarefas necessitavam poucos módulos para o desenvolvimento das características dos textos a serem produzidos, e, assim, oportunizavam maior espaço para reflexões relacionadas a outros conteúdos (vide quadro 15). Na SD8, por exemplo, o gênero a ser produzido, carta, não necessitou mais do que uma atividade para a exploração dos conhecimentos necessários para a sua produção. Desse modo, a temática *educação* pôde ser explorada de modo mais aprofundado por meio de atividades que visaram ao desenvolvimento de conhecimentos sócio-pragmático-culturais brasileiros, assim como a prática de estratégias necessárias para a realização das provas, que foram trabalhadas através de atividades de tomar notas, por exemplo (vide quadro 14).

Considero pertinente ainda apontar que o material didático elaborado não se constitui como autoformativo e, sendo assim, prevê o intermédio ativo do professor para o desencadeamento de todas as atividades previstas que não precisam estar registradas na SD dos estudantes. Como foi exposto, algumas atividades acontecem na transição das tarefas e são registradas apenas na versão da SD do professor e/ou em seu plano de aula.

Considerando que o PPE é um local de formação de professores, priorizou-se a elaboração de um plano de aula para acompanhar a SD versão professor, com detalhamento sobre o tempo de cada atividade, o arranjo da sala de aula, o objetivo pedagógico, os materiais

necessários para a realização e a descrição do procedimento, além de um campo para comentários (ver anexo IX). O intuito do plano de aula é de incentivar a reflexão *a priori* sobre os objetivos pedagógicos e os procedimentos de realização de cada atividade como forma de tornar conscientes os princípios norteadores da prática pedagógica. Do mesmo modo, o registro de comentários no plano de aula, durante e logo após a aula, gera dados para que professor possa refletir sobre a prática realizada junto aos colegas professores e aos orientadores pedagógicos.

Para Liberali (1996), a reflexão do professor cria a possibilidade de distanciamento do senso comum, a partir da qual, ao falar da própria aula, o professor se vê a partir do olhar do outro e consegue analisar, criticar e transformar sua prática. Segundo a autora, nesse processo, a interação com o coordenador é fundamental, uma vez que possibilita compreender, reorganizar e reformular concepções de ensino e aprendizagem, valores e crenças, (LIBERALI, 1996). Shulman e Shulman (2016) corroboram Liberali (1996) ao apontar a reflexão docente como chave para o desenvolvimento do professor, que através de discussões regulares dentro de uma comunidade de prática aprende com suas próprias experiências e com as dos colegas professores.

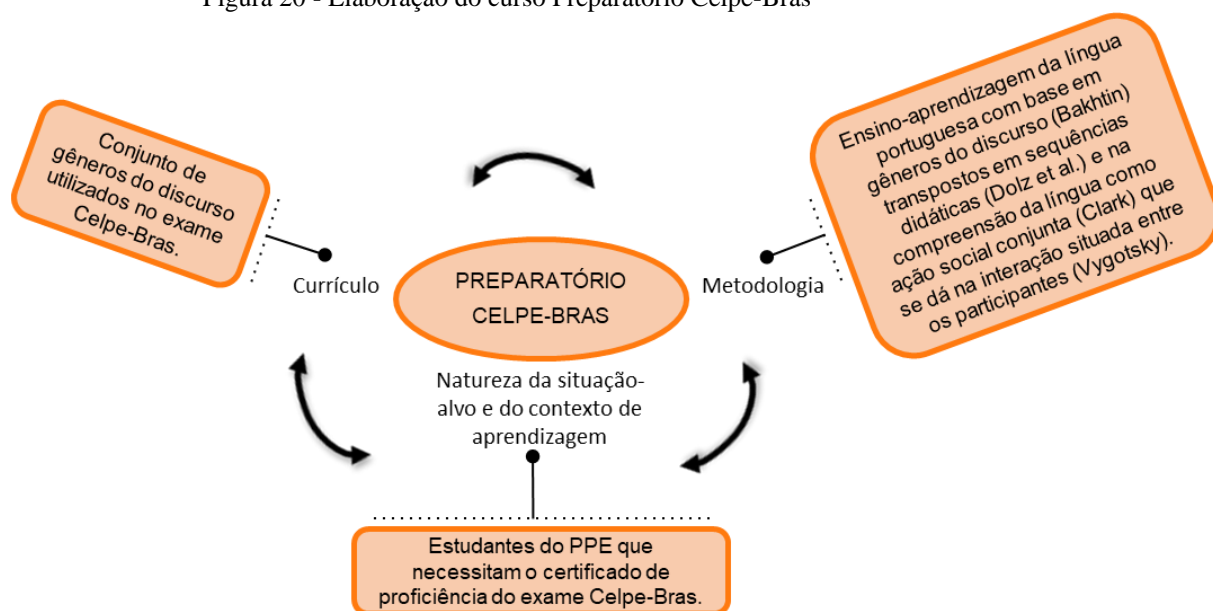
Nessas comunidades, como apontam Garcez e Schlatter (2017, p. 27), os professores constroem suas próprias singularidades e “se responsabilizam pela singularidade das autorias pedagógicas construídas”, o que os caracteriza como professores-autores. Nesse sentido, os autores entendem autoria como esse processo de produção e apreciação conjunta de materiais didáticos, assim como a “tomada de posições públicas, expressas na interlocução entre pares e refletidas na prática com os educandos, acerca de princípios e métodos de ensino, e critérios e procedimentos de avaliação” (GARCEZ; SCHLATTER, 2017, p. 18).

Como exposto nessa seção, a elaboração do material didático buscou desenvolver nos estudantes as habilidades de uso da língua desde uma concepção sociointeracional visando ao cumprimento da Tarefa e à apropriação das práticas sociais organizadas em gêneros do discurso, conforme os pressupostos teóricos do exame. O material didático também visou a desenvolver estratégias para a realização das provas, a ampliar conhecimentos sócio-pragmático-culturais e a resolver problemas e dificuldades dos estudantes levantados por meio da análise de necessidades de aprendizagem. E, para além disso, a elaboração de material didático pretendeu constituir-se como um instrumento relevante para o processo de formação de professores de PLAFE.

4.4 DISCUSSÃO

Após a investigação realizada e a experiência pedagógica relatada, em parte, nas seções anteriores, foi possível chegar a algumas conclusões. Início retomando meu primeiro objetivo específico de pesquisa: “apontar orientações teórico-metodológicas que podem embasar o ensino de português como língua adicional para fins específicos de preparação ao exame”. Para responder, neste primeiro momento, com um olhar da macroestrutura do curso, refeito o esquema proposto por Hutchinson e Waters (1987) da seguinte forma:

Figura 20 - Elaboração do curso Preparatório Celpe-Bras



Elaborado pela autora. Fonte: Adaptado de Hutchinson e Waters (1987, p. 22).

Não é difícil perceber que, se a proposta de elaboração do curso prevê a interdependência dos três elementos, se alterarmos o contexto de aprendizagem, poderíamos pensar que o currículo e a metodologia também seriam alterados. Pode-se mesmo pensar que, a cada novo semestre do PPE, um novo esquema poderia ser reelaborado, por se tratar de um novo contexto de aprendizagem e de novos participantes. Contudo, ousou dizer que, ainda que o contexto de aprendizagem mude, a natureza da situação-alvo, considerada o exame Celpe-Bras, não mudará. A descrição da língua a partir do entendimento do construto do exame seguirá sendo a mesma, portanto, o currículo não sofrerá grandes alterações e a metodologia também seguirá buscando refletir a concepção de língua e proficiência do exame transpostas em teorias de aprendizagem. Proponho, então, a abordagem de ELFE para o ensino de PLAFE de preparação ao exame para realização sistemática de investigação e análise de necessidades, no

sentido de não manter um olhar estanque e indiferente ao contexto de ensino e às necessidades específicas dos participantes.

Para a definição do programa de ensino, a análise de conjuntos de gêneros demonstrou-se efetiva no que diz respeito a oportunizar aos estudantes o contato com gêneros relevantes que se organizam dentro das esferas de atuação que compõem a Parte Escrita do Celpe-Bras. Ao oferecer a oportunidade de conhecimento de, ao menos, uma prática de linguagem pertencente às esferas de atuação do exame, o curso permite ao aluno reconhecer as particularidades das relações dialógicas e dos propósitos de uso da língua de cada esfera. A incorporação de prática oral de uso da língua de acordo com a concepção de IFF do exame permite desenvolver habilidades orais para descrever, narrar, opinar, criar hipóteses e fazer suposições. Para que isso aconteça, é imprescindível que o professor entre em contato com os materiais autênticos do Celpe-Bras, reconheça e compreenda o construto do exame e seus instrumentos de avaliação, tornando-se responsável pela escolha, consciente e fundamentada, dos materiais autênticos a serem utilizados e da metodologia de ensino desenvolvida.

A noção de uso de texto autêntico, proveniente do próprio exame Celpe-Bras, é empregada nesta metodologia pedagógica com o intuito de promover a prática de uso da língua a partir de textos que efetivamente representam as práticas da situação-alvo e, desse modo, podem potencializar o ensino de uso da língua ao aproximar os estudantes dessas situações pré-determinadas. Ao considerar o construto do exame, e neste caso igualmente os pressupostos teóricos do PPE - que entende que agimos no mundo a partir do uso da língua conforme as particularidades de cada situação, interlocutores e propósitos comunicativos envolvidos -, proponho que a metodologia de ensino seja afiliada ao campo teórico de ensino e aprendizagem que se dão por meio de gêneros do discurso didatizados em sequências didáticas que possibilitam o ensino sistemático de habilidades necessárias para a participação em práticas sociais. Proponho, também, que a prática docente seja pensada, do mesmo modo, desde uma perspectiva de aprendizagem coconstruída na interação entre os participantes e no uso-reflexão-uso da língua contextualizada e com fins específicos.

Por fim, a partir dessa orientação teórico-metodológica, os gêneros não devem ser vistos como formatações a serem simplesmente replicadas de forma mecânica e irracional por meio de um ensino prescritivo que gramaticaliza os gêneros do discurso. Proponho que os gêneros do discurso utilizados no Celpe-Bras sejam vistos como objetos de ensino que, ao serem deslocados para a sala de aula, permitem ao estudante compreender a língua como dialógica e dominar o seu uso para atuar em efetivas práticas sociais estruturadas em gêneros do discurso

e organizadas em esferas de atuação humana. Com isso, entendo que as orientações teórico-metodológicas que embasam o ensino de PLAFE de preparação ao exame Celpe-Bras devem buscar operacionalizar o construto do exame em práticas pedagógicas.

Finalmente, retomando o segundo objetivo específico de pesquisa – “apontar objetivos pedagógicos que podem ser propostos para promover esse ensino a partir de gêneros do discurso” – e levando em consideração as orientações teóricas que norteiam esse fazer pedagógico, retomo, primeiramente, alguns pressupostos importantes que podem ser inferidos a partir das análises apresentadas nas seções anteriores:

Quadro 17 - Pressupostos para o ensino de PLAFE de preparação ao Celpe-Bras

✓ Os objetivos pedagógicos estão intrinsecamente ligados ao resultado da análise de necessidades da situação-alvo e às capacidades, potencialidades e dificuldades dos estudantes encontradas por meio da análise de necessidade de aprendizagem;
✓ a criação de uma comunidade de prática na sala de aula oferece um terreno propício para que, a partir da interação com o outro, se dê a construção de saberes e de cidadania;
✓ a valorização do pré-conhecimento do estudante e legitimação do seu momento histórico fortalece as relações na comunidade de prática;
✓ a interculturalidade presente na sala de aula é frutífera para reflexões de aspectos socioculturais postos nas Tarefas do exame e devem ser exploradas;
✓ a familiaridade do professor com o material didático e a consciência dos objetivos pedagógicos de cada tarefa proporcionam a possibilidade de adaptação, improvisação ou reestruturação das atividades in loco, com o intuito de ir ao encontro de possíveis necessidades emergentes da aula;
✓ questões relativas ao preparo físico, cognitivo e psicológico para a realização das provas não devem ser priorizadas, mas tampouco ignoradas;
✓ o trabalho colaborativo entre professores e assistido por orientador experiente se reflete na qualidade do material didático elaborado e na prática pedagógica realizada.

Fonte: Elaborado pela autora.

Logo, argumento que os objetivos pedagógicos que podem ser propostos para promover o ensino de PLAFE de preparação ao exame devem, primeiramente, entender os gêneros do discurso utilizados na situação-alvo como práticas sociais imbuídas de cultura e valores historicamente constituídos na sociedade brasileira.

Assim, defendo um encaminhamento pedagógico que objetive oportunizar a/o:

Quadro 18 - Objetivos pedagógicos para o ensino de PLAFE de preparação ao Celpe-Bras

1. Compreensão da noção de gêneros do discurso e do dialogismo da língua;
2. prática de compreensão e produção de gêneros do discurso relevantes no exame e pertencentes a diferentes esferas de atuação, com diferentes propósitos e diferentes relações de interlocução, e que abordem variadas temáticas;

3. compreensão de que os discursos não são neutros e que carregam inerentemente valores e ideologias historicamente construídos;
4. compreensão de aspectos sócio-pragmático-culturais brasileiros presentes nos materiais do exame;
5. ampliação de repertório linguístico por meio do uso contextualizado da língua e reflexão sobre seus efeitos de sentido;
6. desenvolvimento de habilidades para elaborar e expor pontos de vista e respeitar visões divergentes;
7. compreensão da noção de Tarefa e da composição dos enunciados da Parte Escrita;
8. compreensão da concepção de interação face a face da Parte Oral;
9. compreensão dos critérios de avaliação de uso integrado de habilidades do exame;
10. desenvolvimento da sociabilidade na convivência e na interação com o outro;
11. domínio de estratégias de realização de provas;
12. preparação física (sentar durante 3 horas, escrever quatro textos à mão etc.), cognitiva (manter o foco durante 3 horas, formular hipóteses, velocidade de processamento etc.) e psicológica (não entrar em pânico, não desistir etc.) dos estudantes para a realização das provas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim sendo, defendo uma prática de ensino e aprendizagem que desenvolva a compreensão da natureza dialógica e da dimensão social de uso da língua que permeia o exame Celpe-Bras, pois por meio dessa compreensão é possível desenvolver criticidade e autonomia no estudante, que pode avaliar o seu próprio desempenho, além de oportunizar seu letramento social para plena cidadania. Portanto, os objetivos pedagógicos que podem ser propostos para promover o ensino de PLAFE de preparação ao exame a partir de gêneros do discurso devem visar à educação linguística a partir da qual o estudante se torna capaz de, por meio do uso da língua, agir adequadamente nas provas do Celpe-Bras e na vida.

Para concluir, de acordo com o que foi exposto, assumo o posicionamento de que o professor-autor que mobilizar conhecimentos específicos sobre o construto do exame e sobre a abordagem de ELFE será bem sucedido no planejamento e na execução de um curso que vise ao ensino de português como língua adicional para fins específicos de preparação ao exame Celpe-Bras. Encerro este capítulo com um quadro que sintetiza os critérios que orientaram a elaboração do curso.

Quadro 19 - Síntese de critérios para elaboração de curso de PLAFE de preparação ao Celpe-Bras

Orientações teórico-metodológicas	1. Abordagem de ELFE para compreensão da natureza da situação-alvo e do contexto de aprendizagem;
	2. transposição do construto do exame em práticas pedagógicas;
	3. uso de materiais autênticos do exame;
	4. ensino e aprendizagem da língua com base em gêneros do discurso organizados em esferas de atuação;
	5. didatização de gêneros do discurso em sequências didáticas;
	6. perspectiva de ensino de língua como ação social que se dá na interação de participantes;
	7. processo de aprendizagem através do uso-reflexão-uso da língua contextualizada.
Objetivos pedagógicos	1. Compreensão da noção de gêneros do discurso e do dialogismo da língua;
	2. prática de compreensão e produção de gêneros do discurso relevantes no exame e pertencentes a diferentes esferas de atuação, com diferentes propósitos e diferentes relações de interlocução, e que abordem variadas temáticas;
	3. compreensão de que os discursos não são neutros e que carregam inerentemente valores e ideologias historicamente construídos;
	4. compreensão de aspectos sócio-pragmático-culturais brasileiros presentes nos materiais do exame;
	5. ampliação de repertório linguístico por meio do uso contextualizado da língua e reflexão sobre seus efeitos de sentido;
	6. desenvolvimento de habilidades para elaborar e expor pontos de vista e respeitar visões divergentes;
	7. compreensão da noção de Tarefa e da composição dos enunciados da Parte Escrita;
	8. compreensão da concepção de interação face a face da Parte Oral;
	9. compreensão dos critérios de avaliação de uso integrado de habilidades do exame;
	10. desenvolvimento da sociabilidade na convivência e na interação com o outro;
	11. domínio de estratégias de realização de provas;
	12. preparação física (sentar durante 3 horas, escrever quatro textos à mão etc.), cognitiva (manter o foco durante 3 horas, formular hipóteses, velocidade de processamento etc.) e psicológica (não entrar em pânico, não desistir etc.) dos estudantes para a realização das provas.
Critérios para a seleção de tarefas	1. Equilíbrio no número de tarefas de vídeo, de áudio, 3 e 4;
	2. clareza dos enunciados e dos textos de insumo;
	3. adequação dos textos de insumo às capacidades e potencialidades de compreensão do grupo de estudantes;
	4. capacidades de uso da língua possíveis de serem exploradas;
	5. abrangência de temáticas relevantes para o grupo de estudantes.
Critérios para a seleção de EPs	1. Harmonização com a temática da Tarefa;
	2. clareza e qualidade de informações;
	3. atualidade da discussão promovida;
	4. adequação dos textos às capacidades e potencialidades de compreensão do grupo de estudantes;
	5. capacidades de uso da língua possíveis de serem exploradas.
Critérios para a seleção de conteúdos	1. Conhecimentos necessários para cumprir a Tarefa de acordo com os parâmetros de avaliação da Parte Escrita do exame;
	2. conhecimentos necessários para a produção do gênero do discurso em foco;
	3. prática de produção oral de acordo com os parâmetros de avaliação da Parte Oral do exame;
	4. estratégias necessárias para a realização das provas;
	5. desenvolvimento de conhecimentos sócio-pragmático-culturais brasileiros;
	6. dificuldades e problemas dos estudantes levantados por meio da análise de necessidade de aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nenhuma palavra é a primeira palavra, do mesmo modo que não existe a última palavra; o contexto dialógico remete a um passado sem fronteiras e a um futuro sem fronteiras, e, portanto, é ilimitado. Sentidos passados não podem nunca ser totalmente finalizados e seguirão sempre se modificando no desenrolar do diálogo futuro, quando sentidos contextuais esquecidos serão lembrados e revigorados em novos contextos. “Nada está definitivamente morto: todo sentido terá seu festivo retorno” (BAKHTIN, 2010, p. 170)⁶².

Posto isso, para concluir temporalmente esta enunciação, teço as considerações finais com algumas não-últimas palavras sobre o trabalho realizado até aqui.

⁶² No original: “Nothing is absolutely dead: every meaning will have its homecoming festival”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por se tratar de uma pesquisa ancorada em uma abordagem qualitativa, as conclusões encontradas refletem as tomadas de decisões feitas a partir de minha interpretação dos dados e atribuição de significados. Uma vez que não descarto a possibilidade de haver outras interpretações e outros sentidos a serem atribuídos, busquei modalizar minhas asserções e não ser determinista em minhas conclusões. Pelo contrário, considero importante que haja muitas leituras e discussões sobre o ensino de PLAFE de preparação ao exame Celpe-Bras, de modo a expandir essa área de pesquisa e ensino e democratizar o conhecimento construído por meio do compartilhamento desses saberes. Logo, atravessado por minhas crenças, formação, experiências, sentimentos e atitudes, meu trabalho objetivou apenas sugerir uma possibilidade de trabalho em curso preparatório ao exame Celpe-Bras, conforme o que vem sendo realizado no Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS.

Embora eu já tivesse tido a oportunidade de elaborar e analisar uma sequência didática com base em gênero do discurso que objetivou o preparo de examinandos ao Celpe-Bras, esse novo contexto de um curso preparatório com mais horas/aula e a colaboração de duas colegas abriram novas perspectivas para a realização de uma metodologia mais específica e que oferecesse respostas para minha inquietação: “como construir um curso que promova o ensino da língua portuguesa e o preparo de examinandos para o exame Celpe-Bras a partir de gêneros do discurso”.

Partindo dessa indagação, iniciei percorrendo a história do exame Celpe-Bras para entender seus conceitos estruturais, sua origem e seu desenvolvimento. Ao entender como as pessoas envolvidas na elaboração do exame pensaram sua estrutura e seu construto, fui entendendo a importância desse exame para a área de Português como Língua Adicional e o poder de decisão que ele representa na vida de muitas pessoas. Após a retomada da história do exame, realizei uma análise aprofundada de pesquisas já realizadas e dos documentos referenciais do exame, como os Manuais e Guias do examinando e do aplicador e editais, buscando compreender de que maneira o construto do exame é operacionalizado nos instrumentos de avaliação e quais critérios de avaliação são utilizados para a correção das provas. Além disso, incluí nas análises o site do Acervo, que compila as provas já aplicadas, e a categorização das tarefas proposta pelo grupo Avalia, que descreve as provas da PE já aplicadas. As pesquisas desenvolvidas pelo grupo Avalia se relacionam diretamente com este trabalho, uma vez que, para a realização da proposta de ensino, as discussões, as análises e os

resultados das pesquisas foram utilizadas para, de um lado, fortalecer a reflexão teórica que embasa a proposta e, de outro, oferecer material específico para consulta e construção do programa e do material didático.

Também se fez necessário compreender a maneira como o ensino pode ser influenciado por exames de larga escala e que exercem poder de decisão na vida de examinandos. Para tanto, no segundo capítulo, apresentei as bases do campo teórico de avaliação e efeitos retroativos. Com essa análise, verificou-se que já é bem consistente na área o entendimento de que o exame sozinho não causa efeito retroativo no ensino e aprendizagem, e sim, a combinação e a intensidade de outras variáveis, como professor, material didático, formação do profissional, crenças, valores etc. Scaramucci (2004, p. 217) sugere que a formação de professores reflexivos pode potencializar o efeito positivo de exames na sala de aula. Nesse sentido, o acesso às provas e aos manuais, no Acervo, marca uma transição importante na história do exame, ao permitir a familiaridade de professores com os materiais autênticos, potencializando o efeito retroativo positivo do exame no ensino.

Ainda no segundo capítulo, apresentei os pressupostos da abordagem de Ensino de Línguas para Fins Específicos e a maneira como a análise de necessidades é central nessa abordagem. No contexto de ELFE no Brasil, mostrei que a área se baseia no ensino de língua por meio de gêneros do discurso transpostos para a sala de aula através da elaboração de sequências didáticas. Para completar, apresentei materiais didáticos elaborados para o ensino de PLAFE e mais especificamente para a preparação ao exame Celpe-Bras, listando as pesquisas acadêmicas e os livros didáticos disponíveis no mercado editorial, salientando como não são suficientes para suprir as necessidades do curso Preparatório Celpe-Bras.

No capítulo três, descrevi o contexto da pesquisa, explicitando os pressupostos teóricos de ensino no qual o curso se instaura e se desenvolve. Também foram descritos os procedimentos de análise de necessidades da situação-alvo e de aprendizagem e as justificativas de tomada de decisões relativas às orientações teórico-metodológicas e aos objetivos pedagógicos.

No capítulo quatro, considerando as análises realizadas, aponte os materiais autênticos do exame que, ao utilizar o Acervo e o mecanismo de busca disponível no site do grupo Avalia, foram escolhidos por solicitarem gêneros do discurso e propósitos comunicativos relevantes no exame Celpe-Bras, segundo Schoffen et al. (2018). A partir disso, passei a mostrar como as orientações teórico-metodológicas e os objetivos pedagógicos propostos para o curso foram

operacionalizados na composição do programa de ensino, na elaboração do material didático e nas decisões do fazer docente em sala de aula.

Para concluir, com base nas análises apresentadas, tecei minhas conclusões buscando responder aos dois objetivos específicos de pesquisa: 1) apontar orientações teórico-metodológicas que podem embasar o ensino de português como língua adicional para fins específicos de preparação ao exame; e 2) apontar objetivos pedagógicos que podem ser propostos para promover esse ensino a partir de gêneros do discurso.

Com isso, entendo que as orientações teórico-metodológicas que embasam o ensino de PLAFE de preparação ao exame Celpe-Bras devem buscar operacionalizar o construto do exame em práticas pedagógicas. Isso quer dizer que o ensino deve focar no uso da língua como forma de agir no mundo a partir da interação com o outro, oportunizando a aprendizagem colaborativa. Ademais, propus que os objetivos pedagógicos devem primar pelo preparo do estudante para que ele se torne proficiente no uso da língua portuguesa nos gêneros do discurso avaliados pelo exame e nas práticas sociais que eles simulam, possibilitando ao estudante utilizar o conhecimento elaborado para, além de obter o certificado do exame, participar e intervir na sociedade enquanto cidadão reflexivo e crítico.

Entendo que somos apenas professoras. Não somos psicólogas. Não somos assistentes sociais. Mas somos seres humanos trabalhando com seres humanos, e, portanto, há de haver humanidade em nossas ações. Hutchinson e Waters (1985, p. 129) disseram que o “aprendizado é uma experiência emocional”, e que, como professores, devemos buscar desenvolver as boas emoções, não as ruins. Dessa forma, acredito ser preciso, além de tudo o que foi visto, levar em consideração a importância do desenvolvimento da compreensão e da compaixão entre os participantes, principalmente porque, em se tratando de preparação para um teste de alta relevância, as emoções negativas pairam no ar da sala de aula a todo o momento. O medo – *E se eu não conseguir?*, A raiva – *Estamos perdendo tempo com isso!*, A culpa – *Não me dediquei o suficiente!*, O nervosismo – *O tempo está se esgotando!*, entre outras emoções, podem, inclusive, tomar conta do professor – *Não sou boa o suficiente! Não sei elaborar material didático! Não consigo fazer meus alunos entenderem! Será que estou arruinando a vida deles?*. É por isso que proponho que também deva haver momentos para prática de estratégias de prova, que possam aumentar a autoconfiança dos estudantes, e a criação de comunidades de prática que possam ajudar a criar e a manter um ambiente positivo de sala de aula, onde se desenvolva de forma saudável o estudo, a colaboração e o encorajamento para que os estudantes se sintam responsáveis pela própria preparação e seguros para a realização das provas.

Considero relevante ainda mencionar que propostas didáticas que visarem apenas ao treinamento de estratégias de provas para a obtenção de certificados talvez não sejam suficientes para o desenvolvimento da capacidade de compreensão e produção textual exigidos no exame. Assim como talvez não sejam eficazes as propostas que considerarem o ensino prescritivo dos gêneros do discurso, ensinando apenas formas a serem copiadas e que não desenvolvam o entendimento das relações dialógicas das práticas sociais. Tal orientação pedagógica não se sustenta, visto que, ainda que fosse possível memorizar todos os contextos de comunicação já utilizados nas provas do Celpe-Bras, isso não garantiria que na próxima edição do exame uma situação comunicativa inédita não fosse proposta.

Em virtude da natureza do PPE, uma vez criado um curso novo, este será continuamente lecionado por diferentes professores em formação, que utilizarão e, possivelmente, atualizarão os materiais didáticos originalmente concebidos pelos professores responsáveis na ocasião de criação do curso. Considerando essa situação, além do plano de ensino, elaboramos SDs versão professor, que, além das tarefas entregues aos alunos, trazem possíveis respostas esperadas e possíveis discussões a serem conduzidas. Desse modo, o material elaborado com vistas a dialogar com futuros professores do curso serve de instrumento de apoio ao professor que inicia sua prática pedagógica no curso Preparatório Celpe-Bras (60 horas).

Com esta pesquisa, acredito que algumas alterações no projeto inicial do curso Preparatório Celpe-Bras (60 horas) poderiam ser feitas no sentido de refinar a prática pedagógica. Dentre elas, proponho o aumento da carga horária do curso, visto que as 60 horas/aula se demonstraram insuficientes para o desenvolvimento das sequências didáticas de forma a aproveitar todo o potencial de ensino que apresentavam. Acredito que a habilidade de produzir textos requer mais práticas de escrita e de reescritas a partir de revisões, mas, dentro da carga horária de 4 horas semanais, esse trabalho foi bastante limitado. Se fosse possível o aumento da carga horária para 90 horas, a revisão em pares poderia ser realizada de forma sistemática, além de possibilitar também uma revisão do professor para assessorar a orientação para a reescrita. Além disso, com o aumento do tempo de aula, seria possível a produção da tarefa extra em sala de aula. Ao oportunizar a escrita de textos presencialmente, o estudante coloca em prática as habilidades trabalhadas, simula a situação de prova e, acima de tudo, possibilita ao professor realizar avaliação diagnóstica processual para tomada de decisões pedagógicas durante o curso. Ao aumentar a carga horária, também aumentariam as possibilidades de prática da Parte Oral, que, por demandar um grande tempo de aula, muitas vezes foram suprimidas em prol da finalização de atividades que encaminhavam a produção

escrita. Ademais, por ser um curso dinâmico e ágil, a experiência evidenciou que o trabalho com estudantes de nível iniciante, ainda que falantes de línguas próximas ao português, não é tão produtivo quanto o trabalho com estudantes a partir do nível intermediário. À vista disso, proponho ainda que o curso seja oferecido apenas para estudantes de nível intermediário e avançado.

Ao pensar em possibilidades de pesquisas a partir deste estudo, acredito que seria relevante refletir sobre a formação de professores no processo de planejamento e execução de cursos para fins específicos. Além disso, uma análise de complexidade de tarefas do exame, como realizada anteriormente por Gomes (2009), permitiria pensar em uma progressão curricular que aperfeiçoe a aprendizagem a partir de uma organização temporal focada em dificuldade crescente de uso da língua. Outra possibilidade de estudo seria uma pesquisa que buscasse entender como é a experiência dos estudantes frente aos desdobramentos dos gêneros do discurso como objetos de avaliação e de ensino e aprendizagem nas aulas do curso Preparatório.

Acredito que este trabalho traz contribuições para a área de Português como Língua Adicional na medida em que oferece um percurso metodológico para planejamento e elaboração de cursos com abordagem de línguas para fins específicos e, mais do que isso, estabelece o modo como estudos dessa natureza se localizam dentro da subárea de PLAFE. Ademais, penso que o trabalho contribui para promover reflexões sobre elaboração de material didático e formação de professores, mas, acima de tudo, oferece parâmetros de ensino a professores que necessitem preparar estudantes para o exame Celpe-Bras. Nesse sentido, este trabalho oferece apenas um ponto de partida, visto que defendo que o professor de PLAFE de preparação ao exame Celpe-Bras deve se tornar pesquisador, analisar o contexto de ensino e as necessidades dos estudantes, se familiarizar com os materiais autênticos do exame para se tornar capaz de fazer escolhas de textos, propor tarefas pedagógicas coerentes com o construto do exame, estudar os gêneros do discurso para elaborar material didático e dar conta de desenvolver uma prática docente que veja o ensino da língua como uma oportunidade de formar cidadãos críticos, capazes de agir no mundo usando a língua em diferentes situações comunicativas que culminam, mas não terminam, no exame Celpe-Bras.

Para Schlatter, Garcez e Scaramucci (2004), professores com formação precária podem ter dificuldades em interpretar o construto inovador de exames, tendendo a simplificar os conceitos e gerar preconceitos. Na mesma direção, Scaramucci (2012) aponta que a formação de professores de línguas adicionais no Brasil é ainda uma área que recebe pouca atenção dentro

do cenário de Linguística Aplicada; segundo ela, o professor capaz de realizar uma prática docente conforme as exigências do Celpe-Bras necessita de competências socioculturais, pragmáticas, funcionais e discursivas sobre os usos da língua em diferentes situações comunicativas.

Nesse sentido, considero apropriado retomar a concepção de Garcez e Schlatter (2017, p. 21) de que “os professores-autores estudam, trocam ideias, propõem projetos, elaboram materiais, divergem, buscam ajuda, experimentam, avaliam e refletem sobre o que fizeram, registram o que fizeram e o que refletiram sobre o que fizeram”. Desse modo, no percurso de criação do curso Preparatório Celpe-Bras (60 horas), sob a supervisão de uma orientadora experiente, paciente e gentil, (trans)formaram-se três professoras-autoras. E, a partir dessa experiência conjunta, ao me responsabilizar pelo registro desse repertório construído, me torno, neste aqui e agora, professora-autora-formadora.

Em vista disso, me posiciono junto a Costa (2018, p. 204), que argumenta que se formar professor é formar-se professor de um lugar específico. Assim, ao me formar professora de ensino de PLA do PPE, me formo como uma professora que acredita na construção conjunta de saberes e que não trabalha sozinha, mas na interação com minhas colegas, alinhavando junto ao “ser professora” as nossas partes alunas, pesquisadoras e amigas. E é nessa tecitura, onde se articula o ensino, a aprendizagem e a pesquisa, que estudantes se tornam professores e que professores se tornam autores e formadores.

Para mim, este estudo culmina na compreensão de que avaliações de larga escala provocam decisões que afetam a vida de pessoas e que desencadeiam consequências que podem refletir em toda uma comunidade. Retomando minha experiência com o Enceja, consigo visualizar o modo como, não só as provas, mas, em grande medida, os materiais didáticos disponíveis para minha autopreparação foram decisivos para a minha inserção em novas práticas sociais. Posso dizer que o certificado do Enceja abriu caminhos que me trouxeram até este momento no qual, enquanto professora-autora-formadora, minhas ações passam a gerar reflexos para além da minha vida pessoal. De certa forma, realizar uma pesquisa capaz de auxiliar examinandos a atingirem suas metas de certificação e a conquistarem novas oportunidades a partir do uso da língua portuguesa dialoga diretamente com minha experiência de vida e me acalenta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACERVO CELPE-BRAS. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras>>. Acesso em: 08 ago.2018.

ALDERSON, C.; WALL, D. Does washback exist?. *Applied Linguistics* 14, p. 115-129, 1993.

AZEREDO, L. A. S. *Relação poder-saber no/pelo certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros e os modos de subjetivação de professores*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade de Taubaté, UNITAU, 2012.

BAILEY, K. Working for washback: A review of the washback concept in language testing. *Language Testing*, n. 13, p. 257-279, 1996.

BAKHTIN, M. *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press, 2010 [1986].

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BANCO DE DADOS AVALIA: CATEGORIZAÇÃO DAS TAREFAS DA PARTE ESCRITA DO CELPE-BRAS. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/grupoavalia>>. Acesso em: 08 ago. 2018.

BARRETO, E. M. M. *Os deslocamentos do sujeito nas tarefas de escrita propostas nos exames DELE e CELPE-BRAS*. Tese de Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, 2012.

BASTURKMEN, H. LSP teacher education: Review of literature and suggestions for the research agenda. *Ibérica*, n. 28, p. 17-33, 2014.

BAZERMAN, C. Gêneros textuais, tipificação e interação. In: BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, ed. 3. p. 19-26, 2005.

BEATO-CANATO, A. P. M. O trabalho com línguas para fins específicos em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 11, n. 4, p. 853-870, 2011.

BEZERRA, B. G. *Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta) teóricas e conceituais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BIZON, A. C. C. *Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2013.

BIZON, A. C.; DINIZ, L.; CARVALHO, S. *Sou todo ouvidos! – Curso de compreensão oral em Português como Língua Estrangeira para a área médica*. Brasília: Ministério da Saúde, 2017.

_____. *Isso mesmo! – Compreensão oral e escrita em Português como Língua Estrangeira para a área médica*. Brasília: Ministério da saúde, 2017.

BIZON, A. C.; OLIVEIRA, C.; RODRIGUES, F.; MARTIN, I.; YERRO, J.; DINIZ, F.; ALVES-BEZERRA, W. *Diga trinta e três...em português! – Curso de Português como Língua*

Estrangeira para o Módulo de Acolhimento e Avaliação do Projeto Mais Médicos para o Brasil. Brasília: Ministério da Saúde, 2017.

BOTTURA, E. B. *Exame Celpe-Bras: uma investigação sobre o papel do entrevistador na interação face a face*. Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, 2014.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental*. Brasília: MEC, 1998.

_____. *Manual do Candidato do Exame Celpe-Bras*. Brasília: Secretaria de Educação Superior (SESu), MEC, 2002.

_____. *Manual do Candidato do Exame Celpe-Bras*. Brasília: Secretaria de Educação Superior (SESu), MEC, 2003.

_____. *Manual do Candidato do Exame Celpe-Bras*. Brasília: Secretaria de Educação Superior (SESu), MEC, 2006.

_____. *Manual do Candidato do Exame Celpe-Bras*. Brasília: Secretaria de Educação Superior (SESu), MEC, 2010.

_____. *Guia de Capacitação para Examinadores da Parte Oral do Celpe-Bras*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, MEC, 2013a.

_____. *Guia do Participante*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, MEC, 2013b.

_____. *Manual de Orientações para os Coordenadores de Postos Aplicadores do Celpe-Bras*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, MEC, 2015a.

_____. *Manual do Examinando do Exame Celpe-Bras*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, MEC, 2015b.

BROWN, H. D. *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. Londres: Longman, 2004.

BUCK, E. M. A. *Material didático preparatório para CELPE-BRAS: uma análise das competências de leitura e escrita*. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PUC/PR, 2010.

CÂNDIDO, M. D. *Avaliação da interação face a face no exame Celpe-Bras: as características dos elementos provocadores e a atuação dos examinadores-interlocutores*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2015.

CARILO, M. S. *A construção de tarefas de leitura e produção de texto para o curso preparatório para o Exame Celpe-Bras*. Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2009.

CARVALHO, S. C.; SCHLATTER, M. Ações de difusão internacional da Língua Portuguesa. *Cadernos do IL*. Porto Alegre, n. 42, p. 260-284, 2011.

CASTRO, P. B. *Produção escrita: encontros e desencontros entre os livros didáticos de português do Brasil para estrangeiros e o exame Celpe-Bras*. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal Fluminense, UFF, 2006.

CHICHORRO, F. D. *Proposta de curso preparatório a distância para a parte escrita do Exame Celpe-Bras à luz da experiência profissional*. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Educação a Distância (EAD). SENAC-PR, 2007.

CIELO, B. M. Celpe-Bras, o preparo para a proficiência. *Revista Collatio*, v. 13, out-dez, 2012.

CLARK, H. H. O uso da linguagem. In: *Cadernos de Tradução n° 9*. Porto Alegre: UFRGS, jan-mar, 2000.

COMISSÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA CELPE-BRAS. *Relato da reunião da comissão do Celpe-Bras*. (Acervo pessoal de Margarete Schlatter) Ata de reuniões realizadas entre os dias 11 e 12 de abril de 1995.

_____. *Ata da reunião da Comissão Celpe-Bras*. (Acervo pessoal de Margarete Schlatter) Ata de reuniões realizadas entre os dias 10 e 12 de setembro de 2001.

CONRADO, R. S. *Produção textual no ensino de Português Língua Estrangeira: paralelo entre o livro didático e o exame oficial de proficiência Celpe-Bras*. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade de São Paulo, USP, 2013.

COSTA, E. V. *Eventos de formação de professores de Português como Língua Adicional: a organização das práticas e as trajetórias de participação em um estudo interpretativo sobre aprender a ensinar*. Tese de doutorado em Linguística Aplicada. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2018.

COTA, A. A. *Inter-ação, representação e identificação do Brasil em textos escritos do exame Celpe-Bras*. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade de Brasília, UNB, 2013.

COTINGUIBA, G. C.; PIMENTEL, M. L.; NOVAES, M. L. (Org.). *Língua portuguesa para haitianos*. Florianópolis: SESI. Departamento Regional de Santa Catarina, ed. 1, 2014. 219 p.

CREUS, J. G. Instituto Latino-Americano de Estudos Avançados (UFRGS). *Revista Estudos Avançados*, v. 25, n. 73, 2011.

CRISTOVÃO, V. L. L.; BEATO-CANATO, A. P. M. A formação de professores de línguas para fins específicos com base em gêneros textuais. *Revista D.E.L.T.A.*, n. 32.1, p. 45-74, 2016.

CUNHA, M. J.; SANTOS, P. O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras): a possibilidade de um diagnóstico na Universidade de Brasília. Celpe-Bras: um exame comunicativo. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. *Ensino e pesquisa em Português para Estrangeiros*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, p. 105-112, 1999.

DAMAZO, L. O. *A modalização na produção de textos em português como língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, CEFET-MG, 2012.

DINIZ, L. R. A. *Mercado de línguas: A instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2008.

_____. Políticas uni/bi/multilaterais de certificação de proficiência em português: uma análise do certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros (Celpe-Bras). In: DELL'ISOLA, R. L. P. (Org.). *O exame de proficiência Celpe-Bras em foco*. Campinas: Pontes Editores, p. 15-36, 2014.

DINIZ, D. F.; MARCHESAN, M. T. N. Crenças sobre o processo de aprendizagem de línguas em uma abordagem instrumental. *Vivências*, v.6, n. 10, p. 153-159, 2010.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWELY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, p. 81-124, 2004.

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

DORIGON, T. *O Celpe-Bras como instrumento de política linguística: um mediador entre propósitos e materializações*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2016.

DOUGLAS, D. *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

DUTRA, A. F.; PENNA, S. CELPE-BRAS: confecção de material didático. *IV SILID II SIMAR*, 2013.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FEITOSA, J.; MARRA, J.; FASSON, K.; MOREIRA, N.; PEREIRA, R.; AMARO, T. *Pode Entrar: português do Brasil para refugiadas e refugiados*. 2015.

FERREIRA, L. M. C. B.; ROSA, M. A. S. A origem do Inglês instrumental. *Revista HELB*, ano 2, n. 2, 2008.

FERREIRA, L. M. L. *Habilidades de leitura na proposta de interação face a face do exame Celpe-Bras*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, 2012.

FORTE, G. *Celpe-Bras sem segredos*. São Paulo: Hub Editorial, 2012.

FORTES, M. S. *Uma compreensão etnometodológica do trabalho de fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em português como língua adicional*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2009.

GARCEZ, P. M.; SCHLATTER, M. Professores-autores-formadores: Princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística. In: MATEUS, E; TONELLI, J. R. A.

(org.) *Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas*. São Paulo: Blucher, p. 13-36, 2017.

GAYA, K. F. *Atividades de compreensão oral como insumo para a produção oral/escrita em Português Língua Estrangeira: Preparação para o Exame Celpe-Bras*. Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade Federal do Pará, UFPA, 2010.

GOMES, M. S. *A complexidade de tarefas de leitura e produção escrita no exame Celpe-Bras*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2009.

HALLIDAY, M. A. K.; STREVEN, P.; MCINTOSH, A. *The linguistic sciences and language teaching*. Londres: Longman, 1964.

HAMP-LYONS, L. Washback, impact and validity: ethical concerns. *Language Testing*, v. 14, n. 3, p. 295-303, 1997.

_____. Ethical Test Preparation Practice: The case of the TOEFL. *Tesol Quarterly*, v. 32, n. 2, p. 329-337, 1998.

HUBACK, A. P. O exame do Celpe-Bras e os materiais didáticos de português como língua estrangeira. *Revista (CON)TEXTOS linguísticos*, v. 6, n. 7, p. 31-46, 2012.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for specific purposes: A learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

KRAEMER, F. F. *Português Língua Adicional: Progressão curricular com base em gêneros do discurso*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2012.

LABELLA-SÁNCHEZ, N. *Análise de necessidades e gêneros de texto para o planejamento de material didático de espanhol para fins específicos: o curso técnico em transações imobiliárias*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, 2016.

LEITE, L. H.; MENDES, V. Os projetos de trabalho: um espaço para viver a diversidade e a democracia na escola. *Projeto Revista de Educação: Projetos de trabalho*, v.3, n.4, p. 25-29, 2004.

LI, Y. *A preparação de candidatos chineses para o exame Celpe-Bras: aprendendo o que significa “uso da linguagem”*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2009.

LIBERALI, F. C. O desenvolvimento reflexivo do professor. *The ESPecialist*, v. 17, n. 1, p. 19-37, 1996.

LOBO, M. L. S. *O ensino de português para fins específicos no Programa Mais Médicos para o Brasil*. Tese de Doutorado em Letras. Universidade de São Paulo, USP, 2017.

MASON, J. *Qualitative researching*. Londres: Sage, ed. 2, 2002.

MCNAMARA, T.; ROEVER, C. *Language Testing: The Social Dimension*. Blackwell Publishing Limited, 2006.

MEHRENS, W. A.; KAMINSKY, J. Methods for improving standardized test scores: Fruitful, fruitless, or fraudulent? *Educational Measurement: issues and practice* 8, p. 14-22, 1989.

MELLO, A. C. M. R. N. *A representação sociocultural da mulher nas telereportagens utilizadas no Exame Celpe-Bras: quadros de uma realidade brasileira*. Tese de Doutorado em Letras. Universidade Federal Fluminense, UFF, 2012.

MOHR, D. *Português para hispanofalantes no CELIN: uma alternativa para o ensino de gêneros escritos*. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal do Paraná, UFPR, 2007.

NAGASAWA, E. Y. *Elaboração e análise de sequência didática de leitura e produção textual para preparação ao Exame Celpe-Bras*. Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2016.

NAGASAWA, E. Y.; SCHOFFEN, J. R. Análises e estatísticas sobre a construção e a disponibilização pública do Acervo Celpe-Bras. *Anais do Fórum da Faculdade Porto-Alegrense*, p. 131-144, 2016.

NAGASAWA, E. Y.; MENDEL, K.; SIRIANNI, G. R.; SCHLATTER, M. *Proficiência em português como língua adicional: curso preparatório para o exame Celpe-Bras*. Em preparação.

NEVES, A. O. *Curso de PLE para preparar alunos hispano falantes candidatos ao exame Celpe-Bras*. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Ensino de Línguas Mediado por Computador. Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, 2013.

OCHIUCCI, M. S. M. Do Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental ao LinFE: A Contribuição dos Estudos de Rosinda de Castro Guerra Ramos ao Ensino de Línguas para Fins Específicos – A Aventura Continua. In: LIMA-LOPES, R. E.; FISCHER, C. R.; GAZOTTI-VALLIM, M. A. (Orgs.) *Perspectivas em Línguas para Fins Específicos: Festschrift* para Rosinda Ramos. Campinas: Pontes Editores, 2015.

OHLWEILER, B. M. D. *Criação de um jornal na sala de aula de português língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2007.

OLIVEIRA, C. *Mais Brasil – Curso de Português como Língua Estrangeira para o Módulo de Acolhimento e Avaliação do Projeto Mais Médicos para o Brasil*. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

OLIVEIRA, C.; MENDES, E.; RODRIGUES, F.; MARTIN, I.; YERRO, J.; DINIZ, L.; ALVES-BEZERRA, W. *Saúde! - Curso de Português como Língua Estrangeira para o Módulo de Acolhimento e Avaliação do Projeto Mais Médicos para o Brasil*. Brasília: Ministério da Saúde, 2017.

ORRA, S. A. *Tempo, aspecto e modo verbais e o gênero textual carta do leitor: análise de tarefas do Celpe-Bras*. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade de São Paulo, USP, 2013.

PASCOAL, J. L.; OLIVEIRA, T. B. *Exames de Português B2: preparação e modelos*. Lisboa: Lidel, 2012.

PASIN, N. O. O bilhete orientador de reescrita a serviço da interlocução no ensino de leitura e produção textual no contexto acadêmico de Letras. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2018.

PONCE, M. H. O.; BURIN, S. R. B. A.; FLORISSI, S. *Estilo de vida*. Editora Galpão, 2015.

_____. *Panorama Brasil: ensino de português do mundo dos negócios*. Editora Galpão, 2006.

_____. *Saúde*. Editora Galpão, 2006.

POPHAM, W. J. Appropriateness of Teachers' Test-Preparation Practices. *Educational Measurement: Issues and Practice*. Winter, 1991.

PROGRAMA DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS (PPE). O Programa. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ppe/o-programa>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

QIAORONG, Y. *De práticas sociais a gêneros do discurso: uma proposta para o ensino de português para falantes de outras línguas*. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2008.

QUEIROZ, V. S. *A competência discursiva em textos de participantes do Celpe-Bras: uma abordagem modular*. Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, 2017.

RAMALHETE, R.; SCHLATTER, M.; CUNHA, M. J. 28 nov. 1994, Porto Alegre [para] SANTOS, L. C. Brasília. 2f. *Solicita encaminhamento de protocolo de colaboração entre os governos do Brasil e de Portugal*. (Acervo pessoal de Margarete Schlatter), 1994.

RAMOS, A. A. L. *Um caminho estrangeiro na compreensão do gênero: estratégias cognitivas em produção textual do Celpe-Bras*. Tese de Doutorado em Linguística. Universidade de Brasília, UnB, 2007.

RAMOS, A. G.; MARCHESAN, M. T. N. O ensino de PLE para fins específicos e a produção de livros didáticos. *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 12, n. 2, 2013.

RAMOS, R. C. G. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de Inglês para Fins Específicos. *Revista The ESPecialist*, v. 25, n. 2, p. 107-129, 2004.

_____. ESP in Brazil: history, new trends and challenges. In: KRZANOWSKI, M. (Org.). *English for Academic and Specific Purposes in Developing, Emerging and Least Developed Countries*. Reading: Garnet Publishing Ltda., p. 63-80, 2009.

REINOLDES, M.; MANDALÁ, P.S.; AMADO, R.S. *Portas Abertas: Português para imigrantes*. São Paulo: USP, Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania de São Paulo (SMDHC), 2017. Disponível em:

https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/migrantes/noticias/index.php?p=247029. Acesso em: 16 jul. 2018.

RIO GRANDE DO SUL. *Referenciais curriculares do estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, 2009 Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol11.pdf. Acesso em: 16 jul. 2018.

RODRIGUES, M. S. A. *O exame Celpe-Bras: Reflexões teóricas para o professor de português para falantes de outras línguas*. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2006.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROMANICHEN, C. *Viva!/: língua portuguesa para estrangeiros*. Curitiba: Positivo, 2010.

ROSSINI, A. M. Z. P; BELMONTE, J. Panorama do Ensino-Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos: Histórico, Mitos e Tendências. In: LIMA-LOPES, R. E.; FISCHER, C. R.; GAZOTTI-VALLIM, M. A. (Orgs.) *Perspectivas em Línguas para Fins Específicos: Festschrift para Rosinda Ramos*. Campinas: Pontes Editores, 2015.

SAKAMORI, L. *A atuação do entrevistador na interação face a face do exame Celpe-Bras*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2006.

SALES, H. M. P. *A produção escrita em turmas heterogêneas de português língua estrangeira: das tarefas ao exame CELPE-BRAS*. Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade Federal do Pará, UFPA, 2014.

SANTOS, D.; SILVA, G.V. *Bons negócios: português do Brasil para o mundo do trabalho*. Editora Disal, 2013.

SANTOS, J. M. P. Análise de uma unidade didática para estudantes iniciantes do curso de PLE do CELIN-UFPR. *Revista X*, v. 12, n. 2, p. 171-191, 2017.

SANTOS, L. G. *Avaliação de desempenho para nivelamento de alunos de português como língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2007.

SCARAMUCCI, M. Celpe-Bras: um exame comunicativo. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. *Ensino e pesquisa em Português para Estrangeiros*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, p. 105-112, 1999.

_____. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trab. Ling. Aplic.*, v. 43, n. 2, p. 203-226, 2004.

_____. O exame Celpe-Bras: Impactos nas percepções de professores e candidatos em contextos de PLE. *Língua(s) e Povos: Unidade e Diversidade*, p. 270-276, 2006.

_____. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. *LINGVARVM ARENA*, v. 2, p. 103-120, 2011.

_____. O exame Celpe-Bras e a proficiência do professor de português para falantes de outras línguas. In: *Revista DIGILENGUA*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, n. 12, p. 48-67, jun. 2012.

_____. A avaliação de habilidades integradas na Parte Escrita do Exame Celpe-Bras. In: Alvarez M. L. O. e Gonçalves, L. (org.). *O mundo do português e o português no mundo afora: especificidades, implicações e ações*. Campinas: Pontes Editores, p. 391-425, 2016.

SCHLATTER, M. [Carta] 2 out. 1993, Porto Alegre [para] TRINDADE, H. H. C. Porto Alegre. 2f. *Informa sobre o andamento dos trabalhos da Comissão elaboradora do Celpe-Bras*. (Acervo pessoal de Margarete Schlatter), 1993.

_____. [Carta] 24 fev. 1995, Porto Alegre [para] PINTO, V. G. Brasília. 2f. *Relata atividades da Comissão Técnica do Celpe-Bras*. (Acervo pessoal de Margarete Schlatter), 1995.

_____. *Memória Português para Estrangeiros UFRGS*. Boletim da Sociedade Internacional de Português-Língua Estrangeira, SIPLE, 1996.

_____. [Carta] 5 nov. 1997, Porto Alegre [para] PANIZZI, W. Porto Alegre. 1f. *Informa sobre protocolo de credenciamento de instituições para aplicação do Celpe-Bras*. (Acervo pessoal de Margarete Schlatter), 1997a.

_____. *Comissão para a elaboração do exame de Proficiência de Português para Estrangeiros (Celpe-Bras): Breve histórico*. (Acervo pessoal de Margarete Schlatter), 1997b.

_____. CELPE-BRAS: Certificado de Língua Portuguesa para Estrangeiros - Breve Histórico. In: CUNHA, Maria Jandyra; SANTOS, Percília (Orgs.). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Editora da UnB, p. 97-104, 1999.

_____. Celpe-Bras: avaliação, ensino e formação de professores de português como língua adicional. In: *Um pouco de história*. Acervo Celpe-Bras, 2014. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/um-pouco-de-historia>>. Acesso em: 21 mai. 2018.

SCHLATTER, M.; BULLA, G. S.; SCHOFFEN, J. R. O Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS: uma retrospectiva histórica. In: BULLA, G. S.; UFLACKER, C. M.; SCHLATTER, M. *Práticas pedagógicas e materiais didáticos para o ensino de Português como Língua Adicional*. Porto Alegre: Editora do Instituto de Letras UFRGS, no prelo.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M.; SCARAMUCCI, M. V. R. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. *Letras de Hoje*, v. 39, n. 3, p. 345-378, 2004.

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, p.95-122, 2009.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: _____. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, p. 61-78, 2004.

SCHOFFEN, J. R. *Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2009.

SCHOFFEN, J. R.; MARTINS, A. F. Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. *ReVEL*, v. 14, n. 26, p. 271-306, 2016.

SCHOFFEN, J. R.; MENDEL, K. As especificações do exame Celpe-Bras e a descrição das tarefas da parte escrita: convergências e divergências. *Revista Domínios de Linguagem*, v. 12, n. 2, p. 1091-1122, 2018.

SCHOFFEN, J. R.; NAGASAWA, E. Y.; SIRIANNI, G. R.; MACHADO, B. P. Resgatando a história do exame Celpe-Bras: desenvolvimento, disponibilização e estudos sobre o acervo de provas e documentos públicos do exame. *Cadernos do IL*, n. 55, p. 86-113, 2017.

SCHOFFEN, J. R.; SCHLATTER, M.; KUNRATH, S. P.; NAGASAWA, E. Y.; SIRIANNI, G. R.; MENDEL, K.; TRUYLLIO, L.; DIVINO, L. S. *Estudo descritivo das tarefas da Parte Escrita do Exame Celpe-Bras (Edições 1998-2017)*. Porto Alegre: Editora do Instituto de Letras, 2018.

SHOHAMY, E. *Language policy: hidden agendas and new approaches*. Londres/Nova Iorque: Routledge, 2006.

SHULMAN, L. S.; SHULMAN, J. H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. *Cadernos Cenpec*, v. 6, n. 1, p. 120-142, 2016.

SIMÕES, R. M. Análise de necessidades de alunos de curso preparatório para o teste TOEFL iBT. *Revista Intercâmbio*, v. XXVIII, p. 208 – 229, 2014.

SIQUEIRA, C. A. *O exame CELPE-BRAS: efetividade, formato e preparação*. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Letras-Português. Universidade Paulista, UNIP, 2016.

SIRIANNI, G. R. *Descrição dos níveis de proficiência em tarefa de leitura e escrita a partir de produções textuais de alunos do curso Preparatório Celpe-Bras*. Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2016.

SOUZA, J. P. C. *Canção: letra e música no ensino de português como língua adicional – uma proposta de letramento literomusical*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2014.

SPOLSKY, B. Para uma teoria de políticas linguísticas. *ReVEL*, v. 14, n. 26, 2016.

SPRATT, M. Washback and the classroom: the implications for teaching and learning of studies of washback from exams. *Language Teaching Research*, v. 9, n.1, p. 5 – 29, 2005.

SWALES, J. M. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, J. M. Languages for Specific Purposes. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 20, 59-76, 2000.

TRUYLLIO, L. R. Atualização e análise das pesquisas disponíveis no Acervo Celpe-Bras. In: *IV Simpósio Internacional Celpe-Bras*. Curitiba: SinCelpe, 2017.

VIAL, A. P. S. “*Um Everest que eu vou ter que atravessar*”: formação de professores para o ensino de inglês acadêmico no Programa Idiomas sem Fronteiras. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2017.

VIEIRA, A. L. G. *Preparatório para o Celpe-Bras*: ensino de PLE totalmente a distância. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Língua Portuguesa. Faculdade Internacional Signorelli, FISIG, 2014.

VILAÇA, M. L. C. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, v. VIII, n. XXX, jul-set, 2009.

VYGOTSKY, L. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 4ª edição brasileira, 1991.

WENGER-TRAYNER, E.; WENGER-TRAYNER, B. Communities of practice: a brief introduction. In WENGER-TRAYNER. *Introduction to communities of practice*, 2015. Disponível em: <<http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>>. Acesso em: 16 nov. 2018.

WEST, R. Needs Analysis: State of the Art. In: HOWARD, R.; BROWN, G. *Teacher Education for Languages for Specific Purposes*. Multilingual Matters Ltda., 1997.

ANEXOS

Anexo I – Exemplo de Tarefa (T4 de 2017-2)

2017/2 **Celpe** **Bras** Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 4 | Alunos ricos deveriam pagar pela universidade pública? **Página 8**

Depois de ler o artigo intitulado “Alunos mais ricos deveriam pagar pela universidade pública?”, você resolveu escrever uma carta para o painel de leitores da revista Época manifestando-se sobre a questão. Em sua carta, retome a discussão do artigo e argumente a favor do seu ponto de vista, comparando a realidade brasileira com a do seu país.

ALUNOS MAIS RICOS DEVERIAM PAGAR PELA UNIVERSIDADE PÚBLICA?

Cobrar dos alunos de famílias mais ricas ajudaria a criar mais vagas para os estudantes de famílias mais pobres?



Na educação brasileira, é bem conhecida uma acrobacia no meio da vida dos estudantes: quem começou em escola particular vai para a faculdade pública e quem cresceu em escola pública vai para a faculdade privada. A razão para essas duas trajetórias é bem conhecida. Com uma educação básica deficitária, os estudantes da rede pública dificilmente conseguem passar pelo funil apertado do vestibular de universidades estatais. Essa dinâmica perpetua uma distorção histórica na trajetória do ensino superior no país: em geral, quem tem maior acesso à oferta gratuita é quem pode pagar. Quem precisaria do subsídio integral do Estado não chega lá e tem de pagar a mensalidade de uma instituição privada. A diferença no nível de qualidade entre as universidades públicas e privadas faz com que a maioria dos alunos das famílias mais pobres ingresse num círculo vicioso – eles são sempre relegados ao ensino de pior qualidade e começam a vida adulta com mais dívidas e pior preparo.

Uma discussão que se arrasta na política pública de ensino superior no Brasil trata da criação de um mecanismo de cobrança dos alunos de famílias mais ricas das universidades públicas. A gratuidade seria mantida para os mais pobres. Dois pressupostos principais embasam a cobrança. O primeiro é que o aluno que termina o ensino superior tende a obter ganho pessoal, na forma de maior renda, por ter concluído essa etapa dos estudos. Dado o tamanho do benefício, seria justo ele arcar com parte do custo de sua formação. A segunda razão é a possibilidade de ampliação de vagas para os mais vulneráveis. A universidade pública enfrenta problemas financeiros crônicos, principalmente por causa da folha de pagamentos de professores e servidores. “Novas fontes de receita seriam bem-vindas, principalmente num

cenário de crise como o atual”, diz o economista Paulo Meyer Nascimento, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea).

Tirar a gratuidade da universidade pública, no entanto, pode acarretar riscos. Um deles é econômico. A cobrança dos alunos deixaria de ser uma fonte de receita extra se o governo simplesmente usasse esses pagamentos para cobrir gastos já existentes e diminuísse seus investimentos. “Num cenário de briga por recursos, esse é um risco real”, diz Fábio Waltenberg, economista da Universidade Federal Fluminense. Do ponto de vista pedagógico, discute-se se a relação mercantil da universidade com o aluno não traria prejuízos pedagógicos para a relação do professor e do aluno, para a pedagogia e para a qualidade da pesquisa. A gratuidade mantém a vantagem de conservar uma certa autoridade que independe de quanto a pessoa pagou. Para o economista, “Contrariamente ao que se acredita, o ensino público gratuito não beneficia somente pessoas mais favorecidas”, afirma Fábio. “Além disso, o sistema atual já é custeado em grande parte por aqueles que dele se beneficiam – alunos das classes mais altas, que pagam o maior volume de impostos. Concluindo, ainda acredito que o melhor é manter a gratuidade do ensino público, como temos hoje, com uma mudança: cobrarmos mais impostos de quem tem mais dinheiro. A gente paga muito imposto no Brasil sobre consumo e sobre a renda, mas nas faixas mais elevadas o imposto ainda é muito baixo. A alíquota efetiva para quem está lá entre os 5% dos maiores rendimentos não chega aos 7%. É muito pouco. Aumentar os impostos dos mais ricos beneficiaria diversos setores sociais, a começar pela educação.

Disponível em: <http://epoca.globo.com>. Acesso em 13 Jun. 2017.

Anexo II – Exemplo de Elemento Provocador (EP 5 de 2017-2)

2017/2 **Celpe** **Bras** Interação Face a Face

Elemento Provocador 5

INEP

Machismo



Disponível em: <https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/736x/d9/11/d8/d911d8db05345928ac7914fce015eae6.jpg> (adaptado).



Roteiro de Interação Face a Face

Elemento Provocador 5

INEP

Machismo

O material apresentado ao participante serve como Elemento Provocador de uma Interação Face a Face entre você, Avaliador-Interlocutor, e o participante. O objetivo da tarefa é avaliar a compreensão e a produção oral. Não há apenas uma resposta correta.

Etapa Diga ao participante:

1

Por favor, observe a imagem e leia o texto silenciosamente.

(O participante faz isso silenciosamente)

Etapa Após aproximadamente um minuto, diga ao participante:

2

De que trata o material?

Etapa Para dar ao participante a oportunidade de prosseguir com sua produção oral, siga o Roteiro abaixo e faça as adequações necessárias em função das respostas do participante.

3

1. Você acha a tirinha engraçada? Por quê?
2. Como o machismo se manifesta na tirinha?
3. Em sua perspectiva, quais as causas e consequências do machismo?
4. Há ambientes em que o machismo pode ser mais forte? Quais?
5. Como é possível combater o machismo?
6. Você acha que existem mulheres machistas? Comente.
7. Em sua opinião, há culturas mais machistas que outras? Comente.
8. Você considera que o machismo é uma questão que precisa ser discutida em seu país? Por quê?

Anexo IV – Grade holística da Parte Oral

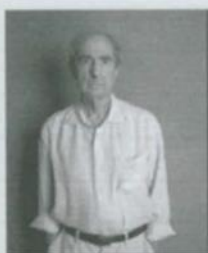
GRADE DE AVALIAÇÃO DA INTERAÇÃO FACE A FACE	
Nota	Descrição do desempenho do examinando
5	Quando o examinando demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo bastante para o desenvolvimento da interação. Sua produção apresenta fluência e variedade ampla de vocabulário e de estruturas, com raras inadequações. Sua pronúncia é adequada e demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
4	Quando o examinando demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo para o desenvolvimento da interação. Sua produção apresenta fluência e variedade ampla de vocabulário e de estruturas, com inadequações ocasionais na comunicação. Sua pronúncia pode apresentar algumas inadequações. Demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
3	Quando o examinando contribui para o desenvolvimento da interação. Sua produção apresenta fluência, mas também algumas inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
2	Quando o examinando contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta poucas hesitações, com algumas interrupções no fluxo da conversa. Sua produção apresenta inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Pode demonstrar alguns problemas de compreensão do fluxo da fala.
1	Quando o examinando contribui pouco para o desenvolvimento da interação. Sua produção apresenta muitas pausas e hesitações, ocasionando interrupções no fluxo da conversa ou apresenta alternância no fluxo de fala entre língua portuguesa e outra língua. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Demonstra problemas de compreensão do fluxo natural da fala.
0	Quando o examinando raramente contribui para o desenvolvimento da interação. Sua produção apresenta pausas e hesitações muito frequentes, que interrompem o fluxo da conversa, ou apresenta fluxo de fala em outra língua. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia, que comprometem a comunicação. Demonstra problemas de compreensão de fala simplificada e pausada.

Anexo V – Grade analítica da Parte Oral

	5	4	3	2	1	0
Compreensão	Compreensão do fluxo natural da fala. Rara necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras menos frequentes e/ou por aceleração da fala.	Compreensão do fluxo natural da fala. Alguma necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras menos frequentes e/ou por aceleração da fala.	Alguns problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso frequente, em ritmo normal da fala.	Alguns problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade frequente de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso frequente, em ritmo normal da fala.	Muitos problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade muito frequente de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras básicas, em ritmo normal da fala.	Problemas sérios na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade constante de repetição e/ou reestruturação, mesmo em situação de fala simplificada e muito pausada.
Competência Interacional	Apresenta muita desenvoltura e autonomia, contribuindo muito para o desenvolvimento da conversa. Quando necessário, faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	Apresenta desenvoltura e autonomia. Não se limita a respostas breves, contribuindo para o desenvolvimento da conversa. Quando necessário, faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	Não se limita a respostas breves, contribuindo para o desenvolvimento da conversa. Quando necessário, faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	Pode se limitar a respostas breves, mas contribui para o desenvolvimento da conversa. Mesmo quando necessário, faz pouco uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	Limita-se a respostas breves, contribuindo pouco para o desenvolvimento da conversa. Mesmo quando necessário, faz pouco uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	Limita-se a respostas breves, raramente contribuindo para o desenvolvimento da conversa, que fica totalmente dependente do avaliador. Mesmo quando necessário, não faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.
Fluência	Pausas e hesitações para organização do pensamento e, eventualmente, para resolver algum problema de construção linguística, sem interrupções no fluxo da conversa.	Pausas e hesitações para organização do pensamento e, eventualmente, para resolver algum problema de construção linguística, com poucas interrupções no fluxo da conversa.	Pausas e hesitações para organização do pensamento e, algumas vezes, para resolver algum problema de construção linguística, com algumas interrupções no fluxo da conversa.	Pausas e hesitação para organização do pensamento e para resolver algum problema de construção linguística, com interrupções no fluxo da conversa.	Pausas e hesitações frequentes exigem um grande esforço do interlocutor, ou alternância no fluxo da fala entre língua portuguesa e outra língua.	Pausas e hesitações muito frequentes interrompem o fluxo da conversa, ou fluxo de fala em outra língua.
Adequação Lexical	Vocabulário amplo e adequado para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Raras interferências de outras línguas.	Vocabulário amplo e adequado para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Poucas interferências de outras línguas.	Vocabulário adequado para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Algumas interferências de outras línguas, com ocasional comprometimento da interação.	Vocabulário adequado para a discussão de tópicos do cotidiano com algumas limitações que podem interferir no desenvolvimento de ideias. Algumas interferências da língua materna, ocasionando algum comprometimento da interação.	Vocabulário inadequado e/ou limitado para a discussão de tópicos do cotidiano e para expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas interferências de outras línguas, ocasionando frequente comprometimento da interação.	Vocabulário muito inadequado e/ou limitado para a discussão de tópicos do cotidiano e para expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas interferências de outras línguas, comprometendo a interação.
Adequação Gramatical	uso de variedade ampla de estruturas. Raras inadequações na utilização de estruturas.	uso de variedade ampla de estruturas. Poucas inadequações na utilização de estruturas complexas e raras inadequações no uso de estruturas básicas.	uso de variedade de estruturas. Algumas inadequações na utilização de estruturas complexas e poucas inadequações no uso de estruturas básicas.	uso da variedade limitada de estruturas. Inadequações mais frequentes tanto na utilização de estruturas complexas quanto nas básicas.	uso de variedade limitada de estruturas. Muitas inadequações na utilização de estruturas básicas e complexas.	uso de variedade bastante limitada de estruturas. Muitas inadequações na utilização de estruturas básicas e complexas, comprometendo a interação.
Pronúncia*	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) adequada.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) com algumas inadequações e/ou interferências de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) com inadequações e/ou interferências de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) com inadequações e/ou interferências frequentes de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) inadequada e/ou interferências acentuadas de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) inadequada e/ou interferências muito acentuadas de outras línguas.

* Não se espera uma fala sem sotaque nem mesmo nos níveis mais altos.

Você é escritor e foi convidado a redigir um artigo de opinião sobre o tema “leitura e tecnologia” para uma revista de circulação nacional. Em seu texto, discuta as perspectivas de Philip Roth e de Robert Darnton e posicione-se a respeito do tema.



Philip Roth: “A cultura literária vai acabar em 20 anos”

O escritor americano afirma que a tecnologia deve acabar com o livro em papel e que a literatura tende a perder a influência na formação dos jovens

Por Luís Antônio Giron, de Nova York

O autor Philip Roth em Nova York, em 2010. Após 52 anos de carreira, ele continua um favorito na lista dos cotados para o Nobel de Literatura (Foto: Steve Pyke/ContourPhotos/Getty Images)

Aos 78 anos, 52 de carreira, ele é tido por críticos respeitados como o maior escritor vivo e figura há décadas na lista de possíveis ganhadores do Prêmio Nobel. É o único autor vivo a merecer a edição de suas obras na editora The Library of America, dedicada a escritores consagrados. Sob sua supervisão, o nono e último volume com os romances curtos deverá sair em 2013. Dele fará parte *Nêmesis*, seu 22º romance, recém-lançado no Brasil.

ÉPOCA – Não há nenhum computador nesta sala. O que o senhor pensa sobre os avanços tecnológicos como *tablets* e *e-readers*? Eles melhoram a compreensão do mundo?

Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com>. Acesso em: 30 set. 2011.

Philip Roth – Não sou fanático por tecnologia. Tenho o mesmo telefone celular há anos e não pretendo trocá-lo. Escrevo em computador, como fiz antes com a máquina de escrever. É óbvio que as máquinas facilitam a finalização de um texto. Só que as coisas estão se transformando muito rapidamente para meu gosto. Não consigo achar graça em ler livros em formato eletrônico em e-reader. Outro dia passei em uma loja *Apple* com a forte disposição de comprar um *iPad*. Cheguei lá, vi tanta gente se acotovelando para ver como funcionava o aparelho e cheguei a testá-lo. Acabei desistindo. Não sei por que, mas o *iPad* não me convenceu, talvez porque pareça chato escrever nele, e ler nele é dispersivo. Quem vai conseguir ler um livro inteiro meu naquele *tablet*? É mais um totem do culto à tecnologia. Hoje, toda a cultura se encontra a nossa disposição. E isso me preocupa. A cultura literária como conhecemos vai acabar em 20 anos. Ela já está agonizando. Obras de ficção não despertam mais interesse dos jovens, e tenho a impressão de que não são mais lidas. Hoje, a atenção é voltada para o mais novo celular, o mais novo *tablet*. Daqui a poucas décadas, a relação do público e do escritor com a cultura será muito diferente. Não sei como será, mas os livros em papel vão acabar. Surgirá outro tipo de literatura, com recursos audiovisuais e o que mais inventarem.



O Futuro do Livro: Robert Darnton

Por Daniel Kossmann Ferraz

“Mas as pessoas dizem que o futuro é digital. Claro que é digital. O presente também é digital.”

Quando o assunto é a especulação a respeito do futuro do livro, é difícil não ouvir aquela já batida pergunta: “o livro digital vai matar o livro físico?”. Mas por que um deve necessariamente aniquilar o outro? Não seria possível haver uma coexistência? Robert Darnton, historiador e diretor da biblioteca de Harvard, a maior biblioteca universitária do mundo, não só defende a ideia de que os dois podem coexistir, mas que são complementares, que um reforça o outro.

Darnton não é só conhecido como um grande historiador norte-americano, mas também como um dos pioneiros na área da história do livro. Um de seus livros, *A Questão dos Livros – passado, presente e futuro* (The Case for Books, 2010), traduzido por Daniel Pellizzari e lançado pela Companhia da Letras, aborda justamente este questionamento a respeito do futuro dos livros.

Mesmo com o barulho em torno dos livros digitais, sabemos que eles vão conviver um bom tempo com os livros em papel. Quais as principais questões que ainda não mereceram a devida atenção quando se fala nisso?

Darnton – Tenho sido convidado para tantas conferências sobre a morte do livro que acredito que o livro está muito mais vivo. Tenho algumas estatísticas sobre a produção de livros: a produção de livros impressos aumenta a cada ano e, em breve, teremos 1 milhão de títulos novos a cada ano. Sei que no Brasil o mercado editorial está florescendo. Portanto, a ideia de que o livro morreu me parece absurda. Contudo, levo a sério o fato de que livros eletrônicos são a onda do futuro. E como conduzir essa transição de um mundo onde o livro impresso é dominante para um futuro onde os livros digitais dominarão? Estamos passando por um tipo de fase de transição onde ambos vão conviver. E isso, para mim, é o momento mais excitante e interessante, porque podemos trabalhar em novos tipos de livros, depois de repensar a noção do que é um livro. Como escritor, acho que eles são complementares, e não contraditórios.

Se você analisar a História da Comunicação, descobrirá que uma mídia não toma o lugar de outra, elas vivem num tipo de co-habitação, que é mutuamente benéfica. Aprendemos que, no tempo de Gutenberg, apesar de sabermos que a impressão foi uma tremenda nova força, os livros manuscritos, que tinham uma tradição de 100, 200 cópias, permaneceram. Ambos reforçaram um ao outro, por serem incomparáveis. E agora temos isso novamente, com o livro impresso e eletrônico a se reforçarem.

Disponível em: <http://feterrogacao.com.br>. Acesso em: 7 jul. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS
Elaborado por Ellen Yurika Nagasawa, Kaiane Mendel,
Gabrielle Rodrigues Sirianni e Margarete Schlatter
Preparatório Celpe-Bras (60h) 2018-1



Aula 12 - Posicionando-se no Celpe-Bras

- I. **Preparação para a leitura.** A charge é um gênero jornalístico que costuma apresentar um tom de sátira sobre uma situação do cotidiano. Na charge abaixo, qual a crítica feita pelo autor? Que elementos indicam isso?

Feira do Livro



Fonte: Marco Aurélio. Zero Hora. 7 nov. 2015.

Vamos ler um **artigo de opinião**. Esse gênero discursivo, como o próprio nome sugere, traz a opinião de uma pessoa, normalmente um especialista, sobre determinado assunto. Em textos argumentativos, como o artigo de opinião, o autor apresenta diferentes opiniões para construir seu próprio posicionamento. A ideia central formulada pelo autor e defendida ao longo de todo o texto é chamada de **tese**. Para defender sua tese e deixar claro seu posicionamento, o autor utiliza **argumentos**: mobiliza exemplos, fatos e dados, explicando por que concorda ou discorda de declarações de outras pessoas.

- II. **Leitura.** Vamos ler o texto de insumo da tarefa *Bibliotecas*, da edição 2017-1 do exame Celpe-Bras. Ao longo da leitura, identifique qual a tese do autor e quais argumentos ele utiliza para defendê-la.

III. **Artigo de opinião.** Relacione os trechos a seguir para compreender as características de um artigo de opinião.

(1) O artigo de opinião é um gênero discursivo claramente argumentativo que tem por objetivo	() e sua motivação decorre do desejo do articulista de informar, interpretar ou persuadir seus leitores.
(2) Em geral, o artigo procura explicar um fato,	() os quais realizam uma análise mais detalhada da questão abordada.
(3) Pode ser escrito por um jornalista ou por especialistas de outras áreas – médicos, economistas, professores, por exemplo –,	() pelas justificativas de posições trazidas pelo autor para convencer os leitores da validade da análise que faz.
(4) O caráter argumentativo do texto de opinião é evidenciado	() expressar o ponto de vista do autor que o assina sobre algum fato ou tema controverso, de relevância social.

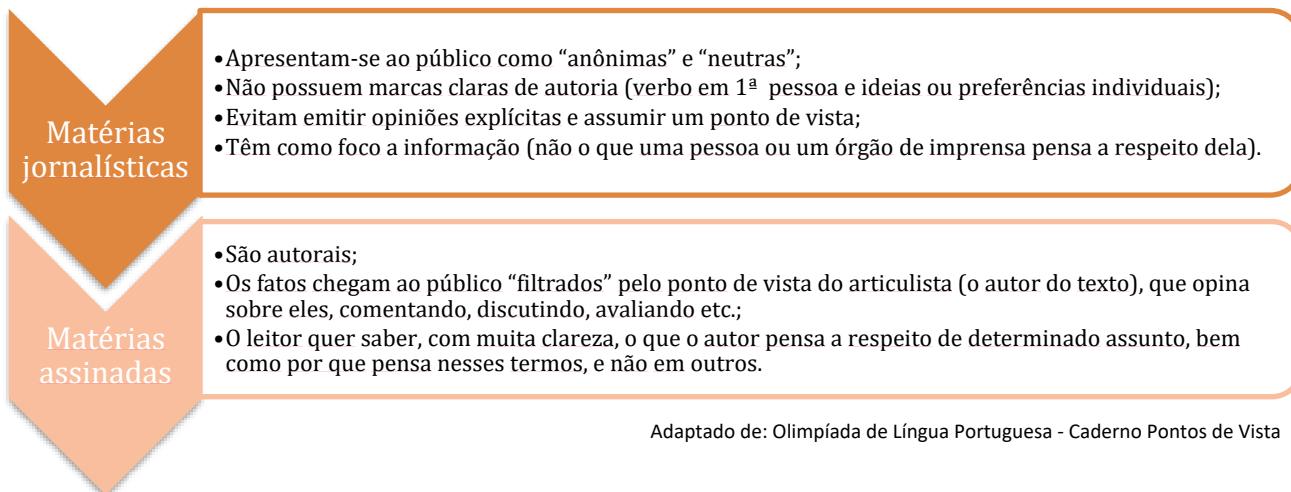
(1) CONTEXTO DE CIRCULAÇÃO	() O perfil do leitor é, em geral, o do leitor do veículo onde o texto foi publicado. O estilo de alguns colunistas, porém, pode ser determinante para conquistar um público “fiel”, que espera ansiosamente pela publicação semanal de seus textos.
(2) OS LEITORES	() O grau de formalidade da linguagem é definido pelo espaço de circulação e o perfil dos leitores. Geralmente, jornais e revistas esperam que seus articulistas façam uso da modalidade escrita culta da língua portuguesa. Embora “controlados” pelo forte teor argumentativo, são textos assinados. Nesse sentido, é comum apresentarem marcas de 1ª pessoa (pronomes e verbos) e expressões que evidenciam a subjetividade do autor. Pode ser escrito em 1ª pessoa do singular ou do plural ou em 3ª pessoa.
(3) ESTRUTURA	() Tradicionalmente, o espaço de circulação dos artigos de opinião são as colunas assinadas dos jornais diários, das revistas semanais ou dos portais da internet, que costumam contar com um quadro fixo de articulistas.
(4) LINGUAGEM	() Como todo texto de natureza argumentativa, os artigos de opinião são estruturados para convencer o leitor de que a perspectiva analítica adotada pelo autor do texto é a melhor. Não têm uma estrutura fixa, mas precisam apresentar: <ul style="list-style-type: none"> ● Título: informa, capta a atenção e desperta a curiosidade do leitor, buscando seduzi-lo para que leia o texto; ● Introdução: o parágrafo inicial, em geral, contextualiza o tema abordado, para que o leitor entre em contato ou recupere informações necessárias à análise que será apresentada no desenvolvimento do texto e à perspectiva do autor sobre o tema. ● Desenvolvimento: o autor usa estratégias para convencer o leitor da tese defendida pelo texto. Essas estratégias variam, mas os argumentos precisam ser organizados para sustentar a análise. O autor pode expor diferentes argumentos sobre a posição que defende, ou seja, ele pode utilizar contra-argumentos para analisar diferentes pontos de vista; ● Conclusão: finaliza a análise e pode explicitar a tese do autor, que, em alguns casos, já foi mencionada anteriormente.

Adaptado de: ABAURRE, M.L. ABAURRE, M. B. M. *Produção de texto: interlocução e gêneros*. São Paulo: Moderna, 2007 e Editora Bernoulli.

Língua Portuguesa. Volume 4.

IV. Análise do gênero: fato e opinião.

Retratar a realidade e contribuir para a reflexão a seu respeito são as duas intenções básicas do jornalismo. De modo geral, os textos não assinados, especialmente a notícia, procuram nos dar, na medida do possível, uma descrição objetiva e imparcial dos fatos que relatam. Já as matérias assinadas, como os editoriais, os artigos de opinião, as críticas, as resenhas etc., se esforçam para analisar e discutir esses mesmos fatos de um ponto de vista específico.



Adaptado de: Olimpíada de Língua Portuguesa - Caderno Pontos de Vista

Releia o texto *Biblioteca: metamorfose ou morte?*. Sublinhe o que é fato e circule o que é opinião.

V. Modalizadores.

a) Analise as frases a seguir. Sublinhe os elementos que as distinguem. Compare as frases, contrastando seus possíveis efeitos de sentido: de que modo sinalizam perspectivas diferentes sobre o mesmo fato?

- O aumento de leitores de textos digitais traz consequências às grandes editoras e afeta os pequenos comerciantes de livros impressos.
- O rápido aumento de leitores de textos digitais traria consequências graves às grandes editoras e afetaria diretamente os pequenos comerciantes de livros impressos.
- Infelizmente, o alarmante aumento de leitores de textos digitais pode trazer consequências graves às grandes editoras e afetar seriamente os pequenos comerciantes de livros impressos.
- É inegável que o aumento de leitores de textos digitais traga consequências às grandes editoras e afete principalmente os pequenos comerciantes de livros impressos.

b) Qual ou quais estratégias a seguir foram usadas em cada frase para criar os efeitos de sentido analisados?

Modos e tempos verbais	a maior parte dos tempos do indicativo expressa certeza em relação ao que é dito, enquanto os tempos do subjuntivo indicam dúvida, hipótese, e os do imperativo expressam solicitação ou ordem.
Advérbios	modificam verbos, adjetivos e outros advérbios, indicando maior/menor certeza, probabilidade, intensidade.
Adjetivos	permitem qualificar, especificar, delimitar os substantivos.
Verbos modais	podem indicar probabilidade (dever, poder), obrigatoriedade (dever, ter que / de, haver de, precisar).

- c) Em grupos, usem as expressões do quadro “Estratégias para expressar sua perspectiva dos fatos” para reescrever as notícias abaixo sob diferentes perspectivas. Escolham duas das imagens a seguir e produzam duas versões para cada uma delas.

1.  **Drama em SP**
Incêndio em prédio ocupado por 118 famílias deixa uma pessoa desaparecida, mas pode haver mais vítimas. PÁGS. 06 E 07

2.  **Vulcões ficam mais furiosos em 2 países**
No Havai (EUA), lava destruiu 200 casas. Na Guatemala, autoridades detectam atividade num segundo vulcão. PÁG. 08

3.  **EM BUSCA DE RUMO**
Prefeitura lança plano para reduzir número de moradores de rua. PÁG. 03

4.  **ATAQUES EM SÉRIE**
Em menos de 24h, dezenas de ônibus são incendiados em Minas Gerais. PÁG. 04

Fonte: Metro POA, edições de 02, 04 e 05 de maio e 07 de junho de 2018.

Estratégias para expressar sua perspectiva dos fatos

Expressões para:	Exemplos
delimitar o âmbito ao qual se aplica o que se diz	geograficamente, economicamente, politicamente
subdividir o texto em unidades menores a fim de facilitar a compreensão	primeiro, depois, em seguida por um lado / por outro em primeiro lugar / em segundo lugar / por último
assinalar o grau de certeza em relação ao que se afirma	é evidente (que) , é certo (que), aparentemente, não há como negar (que)
assinalar a atitude psicológica que se tem em relação ao que se está dizendo	infelizmente, felizmente, é lamentável (que), é surpreendente (que)
expressar um juízo de valor em relação ao que se diz	curiosamente, desastradamente, autoritariamente, suavemente
indicar o grau de obrigatoriedade que se imprime ao que se afirma	é necessário (que), é imperativo (que), é indispensável (que), opcionalmente
indicar o modo como se posiciona em relação a seu interlocutor ao se dizer o que diz	francamente, sinceramente, honestamente
comentar o que foi dito ou parte do que foi dito	resumidamente, em suma, em síntese, para lembrar, para retomar
introduzir um tópico	a respeito de, quanto a, vale lembrar (que), voltando a questão (de)
introduzir reformulações ou correções	quero dizer, digo, ou melhor

Adaptado de: *Língua Portuguesa*. Volume 3, Editora Bernoulli, p. 37.

- d) Individualmente, utilize as estratégias estudadas para reescrever a frase abaixo de modo a produzir diferentes efeitos de sentido. Tente reescrever três versões diferentes.

“Novas bibliotecas incentivam a leitura e estimulam a interação criativa entre os frequentadores”

- VI. **O que evitar em textos argumentativos.** Abaixo se encontram listados alguns exemplos de recursos que devem ser evitados em um artigo de opinião. Relacione-os aos seus exemplos:

Excesso de adjetivos	Senso comum, slogans, palavras de ordem, provérbios, frases feitas	Palavras desconhecidas	Lugar-comum	Palavras de sentido vago
----------------------	--	------------------------	-------------	--------------------------

Recurso	Por que evitar	Exemplo
	Concepções conhecidas e consideradas válidas pela maioria das pessoas. Podem demonstrar ausência de senso crítico, informação ou criatividade. Um texto fundamentado nesses recursos é previsível e não acrescenta muito aos leitores.	<p>“A leitura é uma porta aberta para um mundo de descobertas sem fim.”</p> <p>“O homem buscou desde os primórdios de sua criação transformar a sua realidade.”</p> <p>“Ter acesso à informação significa estar conectado com o mundo.”</p> <p>“O mundo precisa ser um lugar melhor e cabe a todos esse papel renovador.”</p>
	Generalizações que, em geral, traduzem preconceitos.	<p>“As bibliotecas são ultrapassadas e sem utilidade nos dias de hoje.”</p> <p>“Não se lê mais como antigamente, na minha época era muito melhor.”</p> <p>“Bestseller não é literatura.”</p>
	Adjetivos qualificam, especificam ou delimitam o que se diz. Devem ser usados quando trazem informações necessárias ou evidenciam o recorte selecionado pelo autor. Evite-os quando a intenção é impressionar o leitor ou quando forem redundantes.	<p>“A difusão <u>massiva</u> das tecnologias é uma realidade <u>inegável</u>.”</p> <p>“Os avanços tecnológicos são <u>impressionantes</u>, pois cada vez mais trazem conforto e praticidade aos seus usuários.”</p> <p>“As bibliotecas são templos <u>sagrados</u> e <u>grandiosos</u> do saber”.</p>
	Expressões que sugerem desconhecimento do contexto de circulação do texto e do público-alvo projetado. Na dúvida entre duas palavras, escolha a mais simples.	<p>“Ademais, na condição de ex-aluno dos <u>vetustos</u> cursos de datilografia do final da década de 80, quando o computador era coisa para ‘grandes empresas’, reconheço ter demonstrado certa resistência à época do início da propagação da informação em grande escala (...)”</p> <p>“Mas também se pode entender que a expansão da era digital, na visão de alguns, seria uma espécie de <u>estopim</u> para a <u>mitigação</u> do hábito de leitura.”</p>
	Expressões vagas sugerem falta de precisão nas informações, tornando o texto menos confiável para os leitores.	<p>“Futuramente os livros vão ser digitalizados, pois muitas <u>coisas</u> já estão indo para esse rumo.”</p> <p>“Se nós não fizermos <u>algo</u> para que as pessoas voltem a valorizar o livro físico, é provável que o fim dele esteja próximo.”</p>

Adaptado de: Editora Bernoulli. *Língua Portuguesa*. Volume 3.

- VII. **Leitura global e busca de informações específicas.** Agora, vamos nos preparar para a leitura de outra tarefa do Celpe-Bras. Antes disso, conheça algumas estratégias de leitura.

Leitura do enunciado da tarefa

Primeiro contato com o texto de insumo

- Observe o título, a ilustração e os demais elementos gráficos antes de começar a ler o texto e construa algumas hipóteses sobre o que vai encontrar no texto com base nessas informações;
- Faça uma **leitura global** do texto para confirmar (ou não) suas hipóteses e entender:
 - o principal assunto do texto;
 - as ideias discutidas;
 - o propósito do texto.
- Nesse primeiro contato com o texto, preste atenção na sua estrutura/organização, relacionando-a à organização de ideias principais e secundárias;
- Faça anotações em um rascunho ou marque no texto alguns trechos que lhe chamam a atenção para responder à tarefa;
- Lembre-se que na leitura global o mais importante é entender a ideia principal e o propósito do texto.

Releitura do enunciado da tarefa e do texto de insumo

- Leia a tarefa novamente sublinhando os propósitos solicitados e prepare-se para ler o texto de insumo na íntegra;
- Leia o texto do início ao final, fazendo uma leitura em **busca de informações específicas** para:
 - procurar as informações necessárias para o cumprimento de cada propósito;
 - localizar detalhes específicos, frases importantes e expressões relevantes do texto;
 - rever e complementar suas anotações iniciais.
- Faça marcações dos trechos que podem ser utilizados para cumprir cada um dos propósitos;
- Tenha em mente que as anotações são apenas para ajudá-lo a lembrar dos pontos mais importantes do texto, não perca muito tempo escrevendo;
- Não se desespere com o vocabulário desconhecido, pois não é necessário entender cada detalhe do texto;
- Releia o enunciado da tarefa sempre que necessário, conferindo se você localizou todas as informações necessárias para cumprir o que é solicitado.

Prática de estratégias de leitura. Leia o enunciado e o texto de insumo da tarefa *Leitura e tecnologia*, da edição 2014-2 do exame Celpe-Bras. Com base na leitura, responda:

- a) Qual é a perspectiva de Philip Roth?
- b) Qual é a perspectiva de Robert Darnton?
- c) Na primeira entrevista, o escritor Philip Roth afirma que estava disposto a comprar um iPad, mas acabou desistindo. Por quais motivos o autor não se convenceu sobre a compra?
- d) Quais estatísticas sobre a produção de livros são mencionadas por Robert Darnton?

VIII. Paráfrase, citação e plágio.

PARÁFRASE

A **paráfrase** é uma estratégia usada na escrita para **reformular** o que lemos, reescrevendo com as nossas próprias palavras. Essa estratégia é muito importante no exame Celpe-Bras, pois a compreensão e a produção estão sempre integradas: é preciso ler ou ouvir um texto e escrever a partir dele. Escrever bem, no exame Celpe-Bras, é parafrasear o texto de insumo, não copiar trechos inteiros do texto.

A habilidade de paráfrase também é frequentemente utilizada em contextos acadêmicos. Por exemplo, os alunos parafraseiam ou citam informações de artigos científicos quando vão escrever seus trabalhos; ou, durante as aulas, é comum que o aluno seja solicitado a reformular oralmente o que ouviu em uma palestra ou leu em um texto.

Para que uma boa paráfrase seja feita, é preciso que o autor tenha vocabulário amplo e seja capaz de usar diferentes estruturas de frases. Buscam-se outras palavras que tenham o mesmo sentido ou sentido parecido (sinônimo) para reformular a informação do texto original e, também, reformulam-se as estruturas de frases, para que fiquem totalmente diferentes das usadas no texto original.

Algumas estratégias:

- busque compreender bem o texto de insumo;
- pense em como você explicaria o que compreendeu para alguém que não leu/ouviu o texto;
- anote as palavras-chave do texto e, a partir delas, escreva o texto com suas próprias palavras.

CITAÇÃO

Mesmo quando são usadas suas próprias palavras para parafrasear as ideias ou as palavras de outra pessoa, é preciso reconhecer a fonte original de onde as informações foram retiradas. Algumas maneiras de citar trechos parafraseados são:

- Começar uma paráfrase indicando a autoria daquela opinião: *De acordo com Philip Roth, ninguém conseguiria ler um livro dele usando um iPad.*
- Utilizar marcas de citação (aspas) em caso de trechos que você quer usar da mesma maneira que foram expressos no texto original: *Para Robert Darnton, “o presente também é digital”.*

No exame Celpe-Bras, utilizar citações do texto que você leu ou ouviu pode ser importante para sustentar seu ponto de vista, defender sua tese, conferir autoridade a sua argumentação, ou não alterar o significado de um trecho que você considera melhor na forma original. Quando uma citação direta é feita, alguns recursos textuais são necessários, como:

- Mencionar o nome do autor do texto citado no início, no meio ou no final da citação;
- Utilizar as marcas de citação (aspas “ ”) para indicar que o trecho é citado de outra fonte;
- Usar reticências (...) para indicar quando uma palavra ou um trecho foi omitido no meio da citação.

PLÁGIO

Uma das razões para o uso de paráfrase e citação é evitar o **plágio**, que ocorre quando se faz uso não reconhecido de palavras ou ideias de outra pessoa. No Brasil, o plágio é considerado crime. Em contextos acadêmicos, estudantes que cometem plágio podem sofrer punições graves, como a expulsão da universidade. O plágio também deve ser evitado no exame Celpe-Bras: cópia do texto original não é considerada uma habilidade que indica proficiência no uso da língua. Essa questão de autoria é ainda mais complexa no caso dos gêneros argumentativos, como o *artigo de opinião* e a *carta do leitor*, em que é preciso retomar as opiniões do texto de insumo, demonstrando compreensão, e também apresentar seu próprio ponto de vista.

Adaptado de Educational Testing Service. Propell Workshop for the TOEFL iBT Test, 2012.

- a) Leia o texto a seguir retirado da entrevista de Philip Roth. Abaixo, analise três possibilidades de reformulação desse texto. Qual(is) você considera um bom exemplo de paráfrase? Algum deles configura plágio? Aponte trechos dos textos para justificar a sua resposta.

“A cultura literária como conhecemos vai acabar em 20 anos. Ela já está agonizando. Obras de ficção não despertam mais interesse dos jovens, e tenho a impressão de que não são mais lidas. Hoje, a atenção é voltada para o mais novo celular, o mais novo tablet. Daqui a poucas décadas, a relação do público e do escritor com a cultura será muito diferente. Não sei como será, mas os livros em papel vão acabar. Surgirá outro tipo de literatura, com recursos audiovisuais e o que mais inventarem.”

Na minha opinião, a cultura literária vai acabar em 20 anos, porque ela já está agonizando. Obras de ficção não são interessantes para os jovens, e parece que não são lidas. Hoje a atenção dos jovens é para as tecnologias. Daqui a um tempo, a relação do leitor e do autor com a cultura será muito diferente, os livros em papel vão acabar e surgirá outro tipo de literatura com inovações.

Concordo que a cultura literária vai acabar nas próximas duas décadas, porque ela já está morrendo. Os livros não despertam o interesse dos jovens, ninguém os lê. Hoje em dia a atenção é voltada aos novos recursos tecnológicos, o que alterará a relação com a cultura. É fato que os livros em papel vão acabar, surgindo outra literatura, com mais recursos tecnológicos inovadores.

Segundo Philip Roth, “a cultura literária como conhecemos vai acabar em 20 anos”. Ele afirma que a literatura tem pouco espaço na vida dos jovens, pois não consegue competir com as novas tecnologias; do mesmo modo, a cultura já não tem um papel tão significativo na vida dos leitores e dos próprios autores. A previsão de Roth é de que o fim dos livros impressos é inevitável, e que haverá espaço para uma literatura adaptada às inovações do futuro.

- b) Reformule o trecho a seguir, retirado da entrevista de Robert Darnton, em suas próprias palavras. Para tanto, utilize os recursos de citação e de paráfrase estudados.

“Se você analisar a História da Comunicação, descobrirá que uma mídia não toma o lugar de outra, elas vivem num tipo de co-habitação, que é mutuamente benéfica. Aprendemos que, no tempo de Gutenberg, apesar de sabermos que a impressão foi uma tremenda nova força, os livros manuscritos, que tinham uma tradição de 100, 200 cópias, permaneceram. Ambos reforçaram um ao outro, por serem incomparáveis, E agora tem isso novamente, com o livro impresso e eletrônico a se reforçarem.”

- IX. Prática da Parte Oral.** Converse com o seu colega de dupla sobre o Elemento Provocador *Biblioteca ou Internet: Eis a questão!* (2008-2 EP 6), utilizando as perguntas abaixo para guiar a interação. Durante a conversa, pratiquem o uso das expressões do quadro “Estratégias para expressar sua perspectiva dos fatos”.

- a. Você já leu livros digitais? Se sim, o que levou você a trocar os livros de papel pelos livros digitais?
- b. Em sua opinião, é mais prazeroso ler um livro impresso ou pela internet? Por quê?
- c. O que você acha que acontecerá com os livros de papel e as bibliotecas daqui a 20 anos?
- d. Em seu país, as pessoas leem mais livros digitais do que no Brasil? Por que você acha que isso acontece?
- e. Se você precisasse escolher, qual dos dois tipos de livros você preferiria que deixasse de existir? Por quê?

- X. **Debate oral.** Na próxima aula, vamos realizar um debate oral para discutir a questão: *os livros digitais vão acabar com os livros em papel?*. Para isso, veja algumas orientações:

- Organize-se com o seu grupo ao longo da semana.
- Entre os colegas que defendem a mesma posição que a sua:
 - reúna evidências e exemplos que servirão de suporte para sua argumentação (lembre-se de utilizar os modalizadores, as estratégias de paráfrases e as expressões que o auxiliam a expor suas perspectivas sobre os fatos pesquisados);
 - defina qual argumento cada um ficará responsável por expor oralmente em até 3 minutos;
 - tenha em mente que contra-argumentos devem ser previamente preparados para que possam sustentar a sua posição no debate.
- Com o grupo todo, combine uma ordem de fala, alternando as posições (sim e não) sobre a questão. Ao total, vocês terão 20 minutos para realizar o debate.

Adaptado de: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/como-organizar-conduzir-um-debate-formal-sala-aula.htm>

- XI. **Produção textual.** Em casa, produza o artigo de opinião em resposta à tarefa *Leitura e tecnologia* (2014-2). Para isso, retome a aula de hoje e guie-se pelas perguntas abaixo. Bom trabalho!

Autor	Me coloco como articulista sobre um fato atual e controverso?
Interlocutor	Dirijo meu texto ao público-leitor do veículo onde o texto será publicado?
Veículo	Conheço os textos que circulam nesse veículo e qual é o seu público-leitor?
Propósitos	O que me leva a escrever este texto? Exponho meus propósitos ao longo do texto?
Tese	Qual é a tese que defendo no meu texto?
Argumentos	Quais argumentos vou utilizar para convencer os leitores? Os argumentos estão relacionados à tese que defendo? A quais argumentos estou me contrapondo?
Pontos positivos/defensáveis e pontos negativos/difíceis de sustentar	Quais são os pontos positivos/defensáveis sobre a questão? E os pontos negativos/difíceis de sustentar? Como posso organizá-los no texto?
Dados, exemplos, informações, vozes de autoridade	Quais dados, exemplos, informações e vozes de autoridade irão aparecer no texto para embasar meus argumentos?

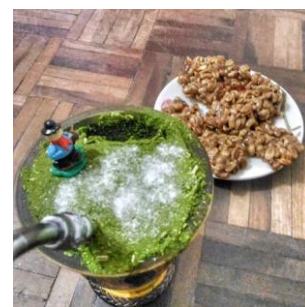
Sugestão de leitura: *A Leitura da Geração 2000*, de Carlota Boto.
Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/a-leitura-da-geracao-dos-2000/>

Revisão em Pares

A revisão é uma parte essencial no processo de escrita. Muitas pessoas gostam de revisar trechos do texto enquanto escrevem. Ao término da primeira versão, o autor pode olhar seu texto como um todo. Ao revisar a primeira versão, é possível identificar se o texto cumpre os propósitos de escrita, se está organizado e em uma linguagem adequada.

Quando revisamos o texto de um colega, precisamos organizar o processo de revisão em etapas, o que chamamos de “revisão em pares”. A revisão em pares é uma atividade em que o colega assume o papel de **leitor conhecido, interessado e solidário** e que comenta o texto com o objetivo de ajudar na reescrita.

Em pares, vamos praticar a revisão da primeira produção escrita do colega com o objetivo de oferecer a ele sugestões e comentários que auxiliem na reescrita. Podemos pensar na revisão como uma **Revisão doce e amarga** - vamos ver como fazer!



Passo 1: Objetivos e solicitação de revisão

Pense sobre seus objetivos de escrita e sobre seus pontos fracos. Fale para seu leitor-revisor quais são seus objetivos de escrita e sobre quais dos três eixos de avaliação (contextual, discursiva, linguística) você deseja uma revisão mais aprofundada.

Passo 2: Compartilhamento

Troque de textos com o colega da sua dupla e leia o texto dele de acordo com a grade de avaliação *Três Eixos*, tentando responder em qual nível ele está em cada um dos eixos. Lembre-se que você está lendo para um propósito específico: fazer um comentário útil para o autor poder reescrever. Essa atividade é realizada em silêncio e individualmente.

Passo 3: Revisão doce

Leia o texto e faça uma revisão interessada e solidária para seu colega. Utilize a grade de avaliação para indicar os pontos fortes do texto e para descrever como o autor alcançou os objetivos da tarefa. Indique trechos do texto para justificar seus comentários.

Passo 4: Revisão amarga

Releia o texto e faça uma revisão um pouco mais rigorosa desta vez, apontando o que pode ser melhorado. Lembre-se de que não há texto que não possa ser melhorado. Faça sua revisão a partir das perguntas orientadoras da grade, que vão ajudar o autor a pensar mais sobre o que ele pode melhorar. Indique trechos do texto para justificar seus comentários.

Passo 5: Reflexão e revisão do autor

Troque novamente os textos com a sua dupla. Leia a revisão doce e amarga que o colega fez do seu texto, pensando em como você pode melhorá-lo na reescrita. Converse com o colega se tiver dúvidas. Reescreva seu texto (ou trechos do seu texto) a partir das reflexões realizadas por vocês.

A grade de avaliação **Três Eixos**, disponibilizada na próxima página, descreve o nível de adequação dos textos conforme o enunciado da tarefa. Algumas perguntas orientam a leitura e a revisão.

	Adequação Contextual	Adequação Discursiva	Adequação Linguística
PERGUNTAS ORIENTADORAS	<p>É possível identificar quem é o autor do texto?</p> <p>É possível identificar para quem o texto foi escrito?</p> <p>O texto está escrito no gênero solicitado pela tarefa?</p> <p>Os objetivos solicitados pela tarefa são cumpridos?</p> <p>As informações selecionadas do texto de leitura contribuem para cumprir os objetivos da tarefa?</p>	<p>É possível compreender o objetivo geral do texto?</p> <p>O texto faz sentido como um todo?</p> <p>O texto constrói uma unidade textual através do uso de artigos, pronomes e nomes?</p> <p>O texto relaciona as frases e os parágrafos através do uso de organizadores textuais?</p> <p>O texto apresenta uma sequência clara de fatos e ideias através do uso tempos e modos verbais adequados?</p> <p>O texto utiliza pontuação de modo a apresentar as ideias de forma clara?</p>	<p>O vocabulário utilizado é adequado para o texto solicitado pela tarefa?</p> <p>A gramática utilizada é adequada para o texto solicitado pela tarefa?</p> <p>O texto está escrito em um nível de formalidade adequado ao texto solicitado pela tarefa?</p> <p>O texto apresenta interferências de vocabulário ou de gramática de outras línguas?</p>
ADEQUADO	<p>O texto está adequado quanto à relação de interlocução e ao gênero propostos na tarefa, realizando a ação solicitada.</p> <p>As informações do texto de insumo foram selecionadas de maneira consistente e autoral.</p> <p>Possíveis inadequações não comprometem o cumprimento da tarefa.</p>	<p>O texto está bem organizado, com parágrafos e uso de pontuação adequados.</p> <p>As ideias são apresentadas com clareza, com as informações ordenadas de forma lógica.</p> <p>Possíveis inadequações não comprometem a fluidez da leitura.</p>	<p>Os recursos linguísticos utilizados são apropriados às convenções de escrita da língua portuguesa.</p> <p>O vocabulário e a gramática utilizados auxiliam no cumprimento da tarefa.</p> <p>Possíveis inadequações não comprometem a compreensão do texto.</p>
PARCIALMENTE	<p>O texto está parcialmente adequado quanto à relação de interlocução e ao gênero propostos na tarefa, pois apresenta alguns equívocos.</p> <p>As informações do texto de insumo podem ter sido selecionadas de maneira incompleta ou há vários trechos copiados.</p> <p>Inadequações comprometem parcialmente o cumprimento da tarefa.</p>	<p>O texto pode apresentar problemas de organização que dificultam a sua compreensão.</p> <p>Pode ter problemas com parágrafos e uso de pontuação.</p> <p>Inadequações comprometem, em algumas partes, a fluidez da leitura do texto.</p>	<p>Os recursos linguísticos utilizados são parcialmente apropriados às convenções de escrita da língua portuguesa.</p> <p>O vocabulário e a gramática utilizados podem apresentar inadequações que comprometem a compreensão do texto.</p>
INADEQUADO	<p>O texto está inadequado quanto à relação de interlocução ou ao gênero propostos na tarefa, não realizando a ação solicitada.</p> <p>As informações do texto de insumo foram selecionadas de maneira incompleta ou há muitos trechos copiados.</p> <p>Muitas inadequações comprometem o cumprimento da tarefa.</p>	<p>O texto apresenta muitos problemas de organização que dificultam a sua compreensão.</p> <p>O texto tem problemas de organização de parágrafos e de uso de pontuação.</p> <p>As inadequações comprometem muito a fluidez da leitura do texto.</p>	<p>Os recursos linguísticos utilizados são pouco apropriados OU inapropriados às convenções de escrita da língua portuguesa.</p> <p>O vocabulário e a gramática utilizados apresentam muitas inadequações que comprometem muito a compreensão do texto.</p>

Orientações para a revisão doce e amarga

Revisão doce	<p>Indique os pontos fortes do texto e o que é efetivo no texto em relação à tarefa.</p> <p>Aponte onde o autor atingiu seus objetivos com sucesso e mostre para ele os trechos do texto em que isso acontece.</p>
Revisão amarga	<p>Aponte os trechos do texto que apresentam pontos fracos que podem melhorar.</p> <p>Faça perguntas sobre o texto ou dê sugestões que permitam que o autor veja o que ele precisa melhorar (ao invés de corrigir diretamente as inadequações do texto):</p> <ul style="list-style-type: none"> ● O que aconteceria se você...? O que precisaria mudar para...? ● Quais critérios você usou para...? Quais foram seus objetivos quando...? ● Quem sabe você...? Você poderia ...

Revisão doce e amarga em pares

Nome do autor do texto: _____

Nome do leitor-revisor: _____

Etapas	Comentários e sugestões
<p>Passo 1: Objetivos e solicitação de revisão Autor: antes de o seu colega ler o texto, anote qual dos três eixos você deseja que seja revisado com mais atenção.</p>	
<p>Passo 2: Compartilhamento Autor: troque o texto com o colega. Leitor-revisor: utilize a grade <i>Três Eixos</i> e indique ao colega em qual nível de cada eixo você considera que o texto está. Justifique sua análise indicando trechos do texto.</p>	
<p>Passo 3: Revisão doce Leitor-revisor: indique os pontos fortes do texto e aponte os objetivos alcançados. Utilize a grade <i>Três Eixos</i> e faça referência aos trechos do texto para justificar seus comentários.</p>	
<p>Passo 4: Revisão amarga Leitor-revisor: use a grade <i>Três Eixos</i> para apontar trechos do texto que podem ser reescritos. Indique, por exemplo, ideias desconexas, linguagem inadequada, objetivos da tarefa a serem cumpridos, ou outros pontos fracos.</p>	
<p>Passo 5: Reflexão e revisão do autor Leitor-revisor: troque novamente o texto com o colega. Autor: leia a revisão que seu colega fez do seu texto e converse com ele sobre suas dúvidas. Reescreva na folha de respostas os trechos que podem ser melhorados. Junte seu texto original, o texto reescrito e a revisão do colega para entregar para o professor.</p>	

Anexo IX – Plano de aula SD10

SD 10 - PLANO DE AULA ARTIGO DE OPINIÃO

Tempo	Atividade	Arranjo	Objetivo pedagógico	Procedimento	Material	Comentários
8h~8h15 (15min)	Feedback da tarefa entregue na última aula (feedback da reescrita, se houver)	Tradicional	Tirar dúvidas, explicitar pontos fortes.	Professora devolve os textos e tira dúvidas.	Textos para devolução	
8h15~8h25 (10min)	I - Preparação para a leitura - charge	Grupo todo	Introduzir a temática	No grande grupo, conversar sobre a charge. Destaque para a expressão facial do livreiro, que demonstra insatisfação. Sátira: Construção poética repleta de ironia, com o propósito de criticar, ridicularizar vícios e/ou comportamentos da sociedade.	SD10	
8h25~8h40 (15min)	II - Leitura	Individual	Ler o texto e identificar a tese e os argumentos do autor	Leitura e explicação do quadro. Orientação acerca da tarefa de leitura (identificar tese e argumentos). Leitura individual do texto.	Cópias Tarefa <i>Bibliotecas</i> (2017-1)	
8h40~8h50 (10min)	Sistematização da tese e dos argumentos do texto	Grupo todo	Sistematizar a tese e os argumentos	No grande grupo, a professora confere as respostas dos alunos e, se necessário, sistematiza no quadro.		
8h50~9h00 (10min)	III - Artigo de opinião	Individual	Conhecer as principais características do gênero	Os alunos relacionam as características do gênero artigo de opinião. Caso necessário, a professora oferece ajuda.		
9h00~9h20 (20min)	“Cena do crime”	Grupo todo	Diferenciar fato de opinião	Leitura da explicação. A professora monta uma cena central, como uma "cena do crime" de modo que os alunos visualizem objetos dispostos de modo diferente conforme o lugar do círculo no qual estão sentados. Dois alunos relatam a cena que enxergam desde os seus lugares. A turma discute os “fatos” acontecidos no crime e os dois alunos oferecem a opinião deles em relação aos motivos ou culpados. Os alunos trocam de lugares. Discute-se como a visão da cena mudou, os fatos continuam os mesmos, mas a opinião pode mudar com a alteração do ponto de vista.	Materiais da sala de aula (cadeira, mochila, casaco, canetas, giz...)	
9h20~9h30 (10min)	IV - Análise do gênero: fato e opinião	Grupo todo	Diferenciar fato de opinião, releitura	Os alunos sublinham o que é fato e circulam o que é opinião no texto <i>Biblioteca: metamorfose ou morte?</i>		
9h30~9h40 (10min)	V - Modalizadores - a)	Duplas	Reconhecer os efeitos de sentido que diferenciam as frases	Os alunos procuram quais palavras são diferentes em cada frase e analisam de que modo essas palavras demonstram que há diferentes perspectivas.		

9h40~9h50 (10min)	V - Modalizadores - b)	Grupo todo	Reconhecer os modalizadores usados em cada frase	A professora retoma as frases junto com os alunos a fim de identificar as estratégias usadas e oferece explicações, caso necessário.		
9h50~10h00 (10min)	V - Modalizadores - c)	Duplas	Refletir e colocar em prática o uso dos modalizadores em colaboração com os colegas	As duplas escolhem duas imagens para construir modos de contar os fatos sob diferentes perspectivas utilizando os modalizadores. Ao final, as duplas escolhem uma das frases para compartilhar com o grupo todo.		
10h00~10h10 (10min)	V - Modalizadores - d)	Individual	Colocar em prática o uso dos modalizadores individualmente	Os alunos realizam individualmente o exercício, se necessário, a professora auxilia. Ao final, alguns alunos podem compartilhar com o grupo as suas respostas.		
10h10~10h25 (15min) INTERVALO						
10h25~10h35 (10min)	VI - O que evitar em textos argumentativos	Individual	Reconhecer alguns recursos pouco eficazes para argumentação, a fim de evitá-los	Os alunos leem as explicações e exemplos e completam o que é solicitado. A professora sistematiza as respostas.		
10h35~10h50 (15min)	VII - Leitura global e busca de informações específicas	Individual	Conhecer e praticar algumas estratégias de leitura	Alunos leem individualmente as explicações sobre as estratégias de leitura. Os alunos leem a tarefa e respondem as perguntas.	Cópias da tarefa <i>Leitura e tecnologia</i> (2014-2)	
10h50~10h55 (5min)	VII - Leitura global e busca de informações específicas	Grupo todo	Sistematizar as respostas anteriores	Professora chama atenção para o fato de que a) e b) são de leitura global e que, nesse caso, são essenciais para cumprir a tarefa. c) e d) são uma prática de busca de informações específicas, no mesmo estilo de outros enunciados de tarefa do Celpe-Bras.		
10h55~11h05 (10min)	VIII - Paráfrase, citação e plágio - a)	Individual	Conhecer recursos de paráfrase e citação para evitar o plágio	Os alunos leem o material e tentam reconhecer nos exemplos o que é plágio, paráfrase malsucedida e paráfrase bem-sucedida. Professora mostra a relação com discurso direto e indireto, verbos dicendi, e indica a retomada da SD de carta do leitor para fazer paráfrase/citação.		
11h05~11h15 (10min)	VIII - Paráfrase, citação e plágio - b)	Individual	Colocar em prática os recursos de paráfrase e citação para evitar o plágio	Os alunos realizam o exercício individualmente, e, se necessário, a professora oferece assistência.		

11h15~11h45 (30min)	IX - Prática da Parte Oral	Duplas	Simular interação face a face da Parte Oral e praticar produção oral	Orientar os alunos a simularem a IFF (durante 5 minutos, um é entrevistador e outro entrevistado, depois trocam). Professora circula para ver se estão conseguindo seguir as perguntas do roteiro.	Cópias EPs e roteiros de questões	
11h45~11h50 (5min)	X - Debate oral: encaminhamento	Tradicional e grupos	Organizar a prática de argumentação oral	Dividir a turma em 3 grupos. Um grupo de alunos que defendem que o livro digital vai SIM acabar com o livro em papel, outro grupo para os que defendem que NÃO, e um último grupo de juizes. A posição que cada membro do grupo defenderá pode ser escolhida pelos próprios alunos, mas, caso não seja decidido rapidamente, a professora deverá garantir que os grupos sejam formados. Orientá-los a realizar a pesquisa em casa e dar alguns minutos para que os grupos se organizem. Reforçar que cada aluno terá no máximo 3 minutos de fala.		
11h50~11h55 (5min)	XI - Produção escrita: encaminhamento	Tradicional	Encaminhar a produção escrita	Chamar atenção dos alunos para o “checklist” apresentado no material e para a sugestão de leitura de um artigo de opinião sobre a temática.	Cópias folhas de resposta	
11h55~12h (5min)	Compartilhar algo que aprendeu	Individual ou dupla	Conscientizar o que foi aprendido	No final, cada dupla fala alguma coisa que aprendeu antes de deixar a sala de aula. Os alunos não podem repetir o que já foi falado pelos colegas. A professora anota o que os alunos falarem.		
TAREFA DE CASA: produção escrita da tarefa <i>Leitura e Tecnologia</i> (2014-2) e pesquisa para o debate oral.						