



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

**AVALIAÇÃO DE PROFICIÊNCIA ORAL EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: FOCO NOS
ELEMENTOS PROVOCADORES NA INTERAÇÃO FACE A FACE DO EXAME CELPE-
BRAS**

Elaine Risques Faria

SÃO CARLOS
2017



Universidade Federal de São Carlos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

AVALIAÇÃO DE PROFICIÊNCIA ORAL EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: FOCO NOS
ELEMENTOS PROVOCADORES NA INTERAÇÃO FACE A FACE DO EXAME CELPE-
BRAS

ELAINE RISQUES FARIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Linguística da Universidade
Federal de São Carlos, como parte dos
requisitos para a obtenção do Título de
Doutora em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina
Buttros Gattolin de Paula

São Carlos - São Paulo - Brasil

2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Elaine Risques Faria, realizada em 14/02/2017:

Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula
UFSCar

Prof. Dr. Nelson Viana
UFSCar

Profa. Dra. Câmila Höfling
UFSCar

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo
UNESP

Prof. Dr. Maria Helena da Nóbrega
USP

Dedico este trabalho

aos meus pais, Aurora e Francisco, ao meu marido, André e aos meus irmãos, Vlademir, Valdeci, Valdir e Adriana, por enfrentarem comigo todas as dificuldades pessoais e profissionais que enfrentei durante a minha vida, até o dia de hoje.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula, pelo estímulo, dedicação, eficiência, paciência, carinho e amizade.

À Profa. Dra. Matilde V. R. Scaramucci e ao Prof. Dr. Nelson Viana, pelas sugestões dadas no Exame de Qualificação deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Nelson Viana, pela ajuda na obtenção dos dados junto ao INEP.

À Equipe do Celpe-Bras e INEP pela atenção na disponibilização dos dados.

Aos professores que compuseram a banca de defesa, Prof. Dr. Nelson Viana (UFSCar), Profa. Dra. Camila Hofling (USFCar), Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo (UNESP) e Profa. Dra. Maria Helena da Nóbrega (USP), pela disponibilidade, dedicação e pelas contribuições para o aprimoramento do trabalho.

A todo corpo docente do PPGL, por terem contribuído para meu desenvolvimento e amadurecimento acadêmico.

Aos funcionários do PPGL, pela atenção em relação às questões administrativas.

Aos participantes desta pesquisa, Examinandos e Avaliadores-Interlocutores, por terem contribuído de forma tão singular e responsável para que este trabalho fosse realizado.

À Academia da Força Aérea (AFA), pelo apoio concedido para a realização deste trabalho.

A todos os colegas do PPGL, em especial ao Osvaldo Succi e à Adriana Pilla, que contribuíram para a troca de conhecimentos e experiências, além de tornarem esta trajetória mais alegre e agradável.

A todos meus amigos, pelo incentivo, companheirismo, apoio e amizade.

A Deus.

RESUMO

Exames de proficiência têm atraído cada vez mais a atenção das pessoas de um modo geral e de pesquisadores da área da Linguística Aplicada interessados em Avaliação de Línguas, pois eles podem causar consequências importantes para o examinando, uma vez que a partir dos resultados obtidos, decisões poderão ser tomadas em relação à vida profissional e/ou educacional, como a entrada em universidades ou a contratação em empresas, por exemplo. Devido a esses fatores, esses exames, também denominados de exames de alta relevância, necessitam de estudos que reflitam sobre os aspectos que os envolvem de modo a contribuir para seu aperfeiçoamento. Nesse sentido, e considerando-se a importância que o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) vem adquirindo ao longo dos anos, nesta pesquisa, investigamos os Elementos Provocadores (EPs), figuras que são utilizadas para impulsionar a conversa entre Avaliador-Interlocutor e Examinando na Parte Oral do exame Celpe-Bras, isto é, na Interação Face a Face. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa de natureza interpretativista, na qual foram analisados os questionários respondidos por examinandos e avaliadores da segunda edição do Celpe-Bras de 2014, os áudios das entrevistas de um centro aplicador do Brasil, da mesma edição, bem como os Elementos Provocadores utilizados nas interações e seus roteiros. A partir da análise dos dados refletimos sobre o quanto os Elementos Provocadores operacionalizam o construto do Exame; sobre as percepções dos participantes desta pesquisa, avaliadores e examinandos, em relação aos EPs e sobre como os EPs contribuem ou não para o desempenho dos examinandos na Interação Face a Face. Concluímos com algumas sugestões para o aprimoramento da parte oral do Exame, especialmente em relação à elaboração e utilização dos EPs e à padronização dos Manuais e Guias do Exame.

Palavras-chave: Avaliação. Celpe-Bras. Elementos Provocadores. Interação. Proficiência.

ABSTRACT

Proficiency exams and tests have increasingly attracted the attention of people in general and Applied Linguistics researchers interested in Language Assessment, as they may cause a significant impact on the examinee, since the results may lead to decisions and consequences in relation to their professional and / or educational life, such as being accepted into universities or being hired by a company, for example. Due to these factors, these exams and tests, also called 'high stakes tests', need studies that reflect on the aspects involved in such exams and tests in order to contribute to their improvement. In this sense, and considering the importance the Certificate of Proficiency in Portuguese Language for Foreigners (Celpe-Bras) has been acquiring over the years, this research investigated the prompts, pictures used to stimulate the conversation between the examiner-interlocutor and the examinee in the Oral Part of Celpe-Bras, called Face to Face Interaction. We developed a qualitative interpretive research, in which questionnaires answered by examinees and examiner-interlocutors from the second edition of Celpe-Bras 2014, the audios of the interviews of an Application Center in Brazil, from the same edition, as well as the prompts used in the interactions and their scripts were analyzed. From the analysis of the data we reflected on how much the prompts operationalize the construct of the Exam; on the participants' perception of this research, examiner-interlocutors and examinees, regarding the prompts and on how the prompts contribute or not to the performance of the examinees in the Face to Face Interaction. We concluded with some suggestions for the improvement of the oral part of the Exam, especially in relation to the elaboration and use of the prompts and to the standardization of the Manuals and Guidelines of the Celpe-Bras Exam.

Keywords: Assessment. Celpe-Bras. Prompts. Interaction. Proficiency.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Uso não técnico ou amplo do termo proficiência	47
Figura 2 - Uso técnico do termo proficiência	48
Figura 3: Avaliação tradicional e avaliação de desempenho	49
Figura 4: EP 5 – Com quem viajar?	101
Figura 5: Roteiro de Interação Face a Face – EP 5	103
Figura 6: EP 17 – Remédio de Índio	109
Figura 7: Roteiro de Interação Face a Face – EP 17	113
Figura 8: EP 3 – Campanha Piseagrama	115
Figura 9: Etapa 2 do EP 3	116
Figura 10: Roteiro de Interação Face a Face – EP 3	118
Figura 11: EP 20 – Turismo no Espírito Santo	124
Figura 12: EP 8 – Transgressões	129
Figura 13: Roteiro de Interação Face a Face – EP 8	130
Figura 14: EP 15 – Por que ler dá sono?	133
Figura 15: Roteiro de Interação Face a Face – EP 15	134
Figura 16: EP 1- Aperto de mão	138
Figura 17: Roteiro de Interação Face a Face – EP 1	141
Figura 18: EP 4: Cinto de segurança salva vidas	143
Figura 19: Roteiro de Interação Face a Face – EP 4	144

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Critérios de Avaliação	60
Quadro 2: As fases da Entrevista de Proficiência Oral do ACTFL	61
Quadro 3: Tipos de apoio dados pelos entrevistadores nas interações	64
Quadro 4: Níveis de proficiência do exame Celpe-Bras	71
Quadro 5: A Interação Face a Face	73
Quadro 6: Parte Oral do Celpe-Bras	73
Quadro 7: Elementos caracterizadores de estilos colaborativos e não-colaborativos dos entrevistadores	77
Quadro 8: Resumo das Estratégias dos entrevistadores apresentadas por Furtoso (2011)	78
Quadro 9: Classificação dos EPs de acordo com os tópicos apresentados nas especificações do Exame	93
Quadro 10: EPs utilizados pelos 5 AI participantes desta pesquisa	95
Quadro 11: EPs utilizados nas interações realizadas com os 19 examinandos participantes desta pesquisa	96
Quadro 12: Proposta das especificações para a Interação Face a Face do Exame Celpe-Bras.....	152

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Avaliação Geral da Interação entre examinando e Avaliador-Interlocutor, segundo visão do examinando	147
--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACTFL	American Council on the Teaching of Foreign Languages
CASE	Cambridge Assessment of Spoken English
Celpe-Bras	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
Cebraspe	Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos
DLI	Defense Language Institute
EP	Elemento Provocador
EPLIS	Exame de Proficiência em Língua Inglesa do SISCEAB
ETS	Educational Testing Service
FSI	Foreign Service Institute
IELTS	International English Language Testing System
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IRL	Interagency Language Roundtable
L2	Segunda Língua
LE	Língua Estrangeira
MRE	Ministério das Relações Exteriores
OPI	Oral Proficiency Interview
PLE	Português Língua Estrangeira
SISCEAB	Sistema de Controle do Espaço Aéreo Brasileiro
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TOEFL	Test of English as a Foreign Language
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do SUL

NOTAS DE TRANSCRIÇÃO

[[Para falas simultâneas
[Sobreposição de vozes
[]	Sobreposição de vozes localizada
(+) ou (2,5)	Pausas ou silêncios. Em caso de silêncio maior que dois segundos e meio, marca-se o tempo entre parênteses.
(inaudível) (incompreensível) (ininteligível)	Dúvidas ou sobreposições
/	Truncamentos bruscos
Letra maiúscula	Ênfase ou acento mais forte que o habitual, marca-se sílaba com maiúscula.
::	Alongamento de vogal
((ri)), ((abaixa o tom de voz)), ((tossindo)), ((celular toca)), ((apresenta-se para falar)), ((aumenta tom de voz)), ((fala nervosamente))	Comentários da pesquisadora
- - - - -	Silabação. Ex.: ca-as
Repetição da própria letra	Casos de repetições
Eh...ah...oh...i:...mhm....ahã	Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção.
...	Indicação de transcrição parcial
/.../	Indicação de eliminação de trechos da transcrição

Fonte: Marcuschi (1986)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
Sobre o Celpe-Bras	19
Parte Escrita	20
Parte Oral: Interação Face a Face	21
Problema de Pesquisa e Justificativa	23
Objetivo e Perguntas de Pesquisa	26
Organização da Tese	26
CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	28
1. Avaliação	28
1.1 Validade e Confiabilidade	30
1.2 Avaliação de línguas sob uma perspectiva histórica (Avaliação em um contexto geral)	33
1.2.1 Período pré-científico ou o Jardim do Éden	33
1.2.2 Período psicométrico-estruturalista ou Vale de Lágrimas	34
1.2.3 Período Psicolinguístico-Sociolinguístico ou a Terra Prometida	37
1.3 A avaliação oral de segunda língua sob uma perspectiva histórica	38
1.3.1 Avaliação oral antes de 1939	39
1.3.2 Avaliação oral nos anos de guerra	40
1.3.3 A avaliação oral durante a Guerra Fria	43
1.3.4 A avaliação oral em contextos educacionais	44
1.4 Proficiência	46
1.5 Testes de desempenho	49
1.6 A entrevista como procedimento para avaliação da produção oral	54
1.6.1 A Entrevista de Proficiência Oral do Conselho Americano sobre Línguas Estrangeiras (ACTFL OPI).....	57
1.6.1.1 ACTFL	58
1.6.1.2 Diretrizes de Proficiência do ACTFL	58
1.6.1.3 A Entrevista de Proficiência Oral.....	59
1.7 A interação na avaliação de desempenho em segunda língua	62
1.8 Celpe-Bras	65
1.8.1 A concepção teórica do exame Celpe-Bras	66

1.8.2 Níveis de Proficiência do exame Celpe-Bras	70
1.8.3 Documentos sobre o Celpe-Bras – Manuais e Guias do Aplicador e do Examinando (BRASIL, 2011; 2012; 2013 ^a ; 2013b; 2013c; 2015a; 2015b)	71
1.8.4 Trabalhos publicados sobre o Celpe-Bras	76
CAPÍTULO II: METODOLOGIA DE PESQUISA	82
2.1. A escolha da metodologia e sua justificativa	82
2.2. Geração de dados	84
2.2.1 Contexto da Pesquisa	84
2.2.2 Participantes	85
2.2.2.1 Examinandos	86
2.2.2.2 Avaliadores-Interlocutores (AI)	86
2.2.3 Instrumentos de Coleta	87
2.2.4 Documentos	88
2.2.4.1. Áudios	88
2.2.4.2 Elementos Provocadores e Roteiro de Interação Face a Face	88
2.2.4.3 Manuais e Guias	90
2.2.4.4 Procedimentos da análise dos dados	90
CAPÍTULO III: ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	92
3.1 – EPs da edição 2014/2	92
3.1.1 EPs utilizados com os participantes deste estudo	95
3.2 Análises das percepções dos Examinandos e Avaliadores sobre os EPs e das interações a partir desses EPs	98
3.2.1 EP 5 – Com quem viajar?	101
3.2.1.1 Interação – EP5 – Com quem viajar?	104
3.2.2 EP 17 – Remédio de Índio	108
3.2.2.1 Interação – EP17 – Remédio de Índio	110
3.2.3 EP 3 – Campanha Piseagrama	115
3.2.3.1 Interação – EP3 – Campanha Piseagrama	118
3.2.3.2 Interação – EP14 – O que eles têm na cabeça?	121
3.3 Percepções dos examinandos e examinadores em relação a algumas dificuldades apresentadas nos EPs	123

3.3.1 Inconsistência em relação às respostas dadas ao questionário quando da inscrição no Exame	123
3.3.2 Constrangimento	126
3.3.3 Percepções sobre os elementos textuais presentes nos EPs	128
3.3.4 EPs que podem apresentar dificuldades de interpretação	137
3.3.4.1 EP 1 – Aperto de mão	138
3.3.4.2 Interação EP 1 – Aperto de mão	139
3.3.4.3 EP 4 – Cinto de segurança salva vidas	142
3.4 Percepções em relação à interação face a face	147
3.5 Discussão dos Resultados	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	161
APÊNDICES	169
Apêndice A: Questionário sobre a Interação Face a Face do Celpe-Bras 2014/2– Examinando.....	169
Apêndice B: Questionário sobre a Interação Face a Face do Celpe-Bras 2014/2 – Entrevistadores	171
ANEXOS	172
ANEXO A: Grade de Avaliação da Interação Face A Face – Avaliador-Interlocutor..	172
ANEXO B: Grade de Avaliação da Interação Face A Face – Avaliador-Observador...	173
ANEXO C: Elementos Provocadores e Roteiros de Interação Face a Face do Exame Celpe-Bras 2014/2	174
Elemento Provocador 1 - Aperto de mão	174
Roteiro de Interação Face a Face – EP 1	175
Elemento Provocador 2 - Beleza no trabalho	176
Roteiro de Interação Face a Face – EP 2	177
Elemento Provocador 3 - Campanha Piseagrama.....	178
Roteiro de Interação Face a Face – EP 3	179
Elemento Provocador 4 - Cinto de segurança salva vidas.....	180
Roteiro de Interação Face a Face – EP 4	181
Elemento Provocador 5 - Com quem viajar?	182
Roteiro de Interação Face a Face – EP 5	183
Elemento Provocador 6 - Comer bem é coisa séria.....	184
Roteiro de Interação Face a Face – EP 6	185

Elemento Provocador 7 – Diversidade.....	186
Roteiro de Interação Face a Face – EP 7	187
Elemento Provocador 8 – Transgressões.....	188
Roteiro de Interação Face a Face – EP 8	189
Elemento Provocador 9 - Expectativa de vida.....	190
Roteiro de Interação Face a Face – EP 9.....	191
Elemento Provocador 10 - Fôlego renovado.....	192
Roteiro de Interação Face a Face – EP 10.....	193
Elemento Provocador 11 - Sala de aula conectada.....	194
Roteiro de Interação Face a Face – EP 11	195
Elemento Provocador 12 - A Internet faz mal ao cérebro?.....	196
Roteiro de Interação Face a Face – EP 12	197
Elemento Provocador 13 - Leite derramado.....	198
Roteiro de Interação Face a Face – EP 13	199
Elemento Provocador 14 - O que eles têm na cabeça?.....	200
Roteiro de Interação Face a Face – EP 14	201
Elemento Provocador 15 - Por que ler dá sono?.....	202
Roteiro de Interação Face a Face – EP 15	203
Elemento Provocador 16 - Projeto Generosidade.....	204
Roteiro de Interação Face a Face – EP 16	205
Elemento Provocador 17 - Remédio de índio.....	206
Roteiro de Interação Face a Face – EP 17	207
Elemento Provocador 18 - Romances e cultura	208
Roteiro de Interação Face a Face – EP 18	209
Elemento Provocador 19 - Templos do saber	210
Roteiro de Interação Face a Face – EP 19	211
Elemento Provocador 20 - Turismo no Espírito Santo.....	212
Roteiro de Interação Face a Face – EP 20	213
ANEXO D: Interagency Language Roundtable Language Skill Level Descriptions – Speaking.....	214
ANEXO E: ACTFL Proficiency Guidelines 2012 — SPEAKING	218
ANEXO F: Especificações do Exame Celpe-Bras	224

INTRODUÇÃO

“Poucos dispositivos são tão poderosos ou são capazes de ditar tantas decisões, quanto as avaliações”¹ (SHOHAMY, 1993, p. 1). A partir dos resultados obtidos nos exames, são feitos julgamentos que podem ter influência sobre a vida do examinando, tais como a admissão em cursos de graduação ou pós-graduação, a validação de diplomas ou a contratação em determinada empresa, por exemplo, o que significa que tais exames têm consequências para os indivíduos e, por isso, são chamados de exames de alta-relevância. Devido à crescente demanda por esses exames, torna-se, também, cada vez mais importante, estudos sobre eles.

Entre os exames de alta relevância destacam-se principalmente os exames de proficiência, tais como IELTS (*International English Language Testing System*) e TOEFL (Test of English as a Foreign Language), os quais avaliam o inglês para fins acadêmicos; além de exames para fins específicos como o EPLIS (Exame de Proficiência em Língua Inglesa do SISCEAB), que é um exame de proficiência em língua inglesa para controladores de tráfego aéreo; o *Santos Dumont English Assessment*, que avalia a língua inglesa para pilotos civis e o Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), que é um exame que avalia a proficiência em Língua Portuguesa para estrangeiros, o qual será o foco deste estudo.

Em 1998, quando ocorreu a primeira aplicação oficial do Celpe-Bras, foram inscritos 127 examinandos, os quais realizaram a avaliação em oito Postos Aplicadores. Em 2016, foram 10946 examinandos², somando-se as duas edições anuais, pois o Celpe-Bras, a partir de 1999, passou a ser aplicado duas vezes ao ano, sendo uma edição no primeiro semestre e outra no segundo semestre.

O Celpe-Bras, “única Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros outorgado e reconhecido oficialmente pelo governo brasileiro” (BRASIL, 2015a, p. 7), é aplicado no Brasil e no exterior por Postos Aplicadores credenciados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) com o apoio do Cebraspe (Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos)³

¹ Tradução para: Few devices are as powerful, or are capable of dictating as many decisions, as tests (SHOHAMY, 1993, p.1).

² Disponível em: www.ufrgs.br/acervocelpebras Acesso em: 28 dez. 2016.

³ Até o primeiro semestre de 2015, o Exame era aplicado pelo Inep com o apoio do Ministério das Relações Exteriores. (BRASIL, 2013a)

(BRASIL, 2015a). Segundo dados do Inep, apresentados no site www.ufrgs.br/acervocelpebras, atualmente são 90 Postos Aplicadores credenciados, sendo 25 deles no Brasil e 65 espalhados por 35 países dos continentes americano, africano, europeu e asiático⁴, o que ressalta a importância que o exame Celpe-Bras vem adquirindo ao longo dos anos.

Diante dessa crescente demanda, faz-se necessário ampliar também as discussões sobre a avaliação da proficiência oral proposta no exame Celpe-Bras, realizada por meio de uma interação face a face impulsionada por Elementos Provocadores.

Sobre o Celpe-Bras

De acordo com o Manual do Aplicador (BRASIL, 2011), o Celpe-Bras é aceito internacionalmente “em empresas e instituições de ensino como comprovação de competência na língua portuguesa” (BRASIL, 2011. p. 4). No Brasil, é exigido pelas universidades para ingresso de alunos estrangeiros em cursos de graduação e em programas de pós-graduação, “bem como para validação de diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no país” (BRASIL, 2011, p. 4).

O Exame foi idealizado e elaborado por uma equipe composta por professores de universidades brasileiras atuantes nas áreas de Avaliação e de Português para Estrangeiros.

Conforme informações contidas no Guia de Capacitação para Examinadores e no Guia do Examinando (BRASIL, 2013a; 2013b), o Celpe-Bras não tem por objetivo avaliar “conhecimentos a respeito da língua por meio de questões sobre a gramática e o vocabulário” (BRASIL, 2013b, p. 4), mas por meio do desempenho do candidato em tarefas que se assemelham a situações que possam ocorrer na vida real.

As tarefas, segundo Scaramucci (1999, p. 4-5),

têm um propósito comunicativo, especificando para a linguagem usos que se assemelham àqueles que se tem na vida real. São exemplos de tarefa: assistir a um vídeo e ser capaz de se posicionar com relação ao assunto apresentado, escrever uma carta solicitando informações, deixar um recado em uma secretária eletrônica, etc., que serão abordadas durante o exame, baseadas na necessidade de uso da língua-alvo e a definição do construto. Aspectos que devem constar nessa seção são: organização do exame, incluindo o número de tarefas e uma descrição breve de cada uma delas, o tempo atribuído para cada tarefa, o tempo total do exame e as especificações de cada tarefa do exame.

⁴ Disponível em: www.ufrgs.br/acervocelpebras Acesso em: 28 dez. 2016.

No exame Celpe-Bras, por meios das tarefas, avaliam-se as quatro habilidades (compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita) de forma integrada, ou seja, como ocorrem em situações reais de comunicação. O exame está dividido em duas Partes: Parte Escrita e Parte Oral. A primeira integra compreensão (oral e escrita) e produção escrita e a segunda integra compreensão (oral e escrita) e produção oral.

Parte Escrita

A parte escrita do Exame consiste na realização de quatro tarefas e tem a duração de três horas. As duas primeiras tarefas integram compreensão oral e produção escrita, sendo a primeira baseada em um vídeo e a segunda baseada em um áudio. As tarefas 3 e 4 são baseadas em textos escritos e integram leitura e produção escrita, conforme descrição abaixo:

Na Tarefa 1, o examinando assiste a um trecho de vídeo e produz um texto com determinado propósito e dirigido a interlocutores específicos para cada uma das tarefas com propósito determinado;

Na Tarefa 2, o examinando ouve um trecho de áudio e produz um texto com determinado propósito e dirigido a interlocutores específicos para cada uma das tarefas com propósito determinado;

Nas tarefas 3 e 4, o examinando faz uma leitura de dois ou três textos e produz um texto com determinado propósito e dirigido a interlocutores específicos para cada uma das tarefas com propósito determinado. (BRASIL, 2013b, p. 10 -11)

É importante compreender que a tarefa envolve basicamente uma ação, com um propósito, direcionada a um ou mais interlocutores. Ela “é um convite para interagir no mundo usando a linguagem com um propósito social” (BRASIL, 2011, p. 5).

Segundo Schoffen (2009, p. 37-38),

As tarefas têm o intuito de levar o candidato a selecionar, dentre as diversas informações presentes no insumo, aquelas relevantes para cumprir a tarefa proposta, descartando as que não são relevantes. Assim, para cumprir a tarefa proposta é necessário que o candidato, além de ser capaz de decodificar as informações presentes no texto-base, também seja capaz de relacioná-las ao seu conhecimento prévio e o conhecimento prévio que ele antevê em seu interlocutor, selecioná-las e organizá-las de acordo com o uso que está sendo solicitado na tarefa (propósito e interlocutor da produção textual exigida). Levando o candidato a reagir ao texto-base através de uma resposta coerente com a situação de comunicação em foco, o exame tem o objetivo de testar a capacidade do candidato de agir no mundo com a língua portuguesa, e não somente sua capacidade de decodificar informações nessa língua.

A partir das definições de tarefa que compõem o Exame, podemos dizer que o construto do Celpe-Bras configura-se, fundamentalmente, em um agir no mundo por meio da linguagem. Por ser um termo importante na área de avaliação, retomaremos o assunto no capítulo em que abordaremos as perspectivas teóricas que embasam este trabalho.

Em relação à correção do exame, os textos produzidos pelos examinandos são avaliados por dois examinadores, de forma independente, com utilização da mesma grade de correção. Em caso de discrepância acima de dois pontos em uma escala de zero a cinco, o texto é reavaliado pelo coordenador da equipe. (SCHOFFEN, 2009)

Após explanação sobre a parte escrita, apresentamos a parte oral do exame Celpe-Bras.

Parte Oral: Interação Face a Face

A avaliação das habilidades de compreensão e produção oral se dá por meio de uma interação face a face, de que fazem parte dois examinadores: o entrevistador e o observador⁵, os quais devem ser especialmente capacitados para exercer tais funções.

Embora o planejamento da interação deva ser feito, conjuntamente, pelos dois avaliadores, a condução da interação é de inteira responsabilidade do Avaliador-Interlocutor (AI), cabendo ao Avaliador-Observador (AO) somente a avaliação analítica da interação.

As notas são dadas individualmente por ambos ao final da interação. O AI faz sua avaliação baseado em uma grade holística com notas de 0 a 5 (ANEXO A), considerando o contexto geral, o todo da interação, enquanto o AO faz sua análise com base em uma grade analítica (ANEXO B) em que se avaliam seis aspectos: compreensão, competência interacional, fluência, adequação lexical, adequação gramatical e pronúncia, cada um com graduações de desempenho específicas para cada nível.

A interação face a face do Celpe-Bras consiste em uma conversa com duração de 20 minutos, entre Avaliador-Interlocutor e Examinando. Inicia-se com uma conversa informal, com duração de 5 minutos, na qual o AI utiliza informações de um questionário sobre questões pessoais (família, *hobbies*, profissão, entre outros) que o examinando responde ao fazer a inscrição. O AI tem acesso a esse questionário antes do início da avaliação, para que possa dar início à conversa. “O objetivo desta etapa é criar um ambiente favorável para a

⁵ A partir dos documentos de 2015 (BRASIL, 2015a, 2015b), os examinadores do Exame foram denominados Avaliadores e o entrevistador e o observador, denominados Avaliador-Interlocutor (AI) e Avaliador-Observador (AO), respectivamente.

interação, dando início à conversa com assuntos mais próximos dos interesses dos examinandos” (BRASIL, 2014a, p. 1). O referido questionário também auxilia o AI e o AO na escolha dos Elementos Provocadores – materiais contendo linguagem verbal e/ou não verbal, como pequenos textos, fotos, cartuns, por exemplo, mais adequados à interação de cada examinando.

Após esse “aquecimento”, Avaliador-Interlocutor e Examinando conversam sobre assuntos do cotidiano e de interesse geral (ecologia, educação, esportes, tecnologia, saúde, entre outros), a partir dos Elementos Provocadores. Para cada examinando, os avaliadores (AI e AO) escolhem, antecipadamente, três Elementos Provocadores. Durante a interação, é destinado um período de cinco minutos para a discussão sobre cada Elemento Provocador (EP)⁶.

Para dar ao examinando a oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o entrevistador tem a sua disposição o “Roteiro de Interação Face a Face”, que “deve ser tomado como ponto de partida para a interação” (BRASIL, 2014a, p.2). Cada roteiro, específico para cada EP, contém três etapas. A Etapa 1 consiste na leitura silenciosa do EP. O examinando tem aproximadamente um minuto para isso. A Etapa 2 tem como objetivo “explorar o entendimento geral do assunto que será abordado (compreensão do texto escrito e da imagem). Para a Etapa 3, o entrevistador tem a sua disposição oito perguntas para dar prosseguimento à conversa. “O **entrevistador deve fazer adequações necessárias, em função das respostas do examinado**, tais como: alterar a ordem das perguntas, reformulá-las e/ou desdobrá-las em função da resposta do examinando”. (BRASIL, 2014a, p. 2 – negrito no original).

Salientamos que,

Assim como não se deve seguir a ordem literal das perguntas sem se levar em conta as respostas dos examinandos, o entrevistador não pode ignorar o roteiro e fazer só perguntas que lhe vierem à mente no momento da interação, pois isso pode levar o examinando a ficar apenas no âmbito de experiências e opiniões pessoais, limitando assim tanto a possibilidade de produção oral em um nível mais alto de proficiência por parte do examinando, como a de avaliação por parte dos examinadores. (BRASIL, 2014, p. 2)

As interações entre AI e examinando são gravadas em áudio e enviadas ao INEP para avaliação e também para análise por parte da Comissão Técnica, em caso de discrepância de notas.

⁶ Todos os Elementos Provocadores da edição 2014/2, acompanhados de seus respectivos Roteiro de Interação Face a Face, estão disponíveis no ANEXO C.

Para este trabalho nos interessa a parte oral do exame, ou seja, a interação face a face, especificamente os Elementos Provocadores, pois são eles que impulsionam a interação entre o examinando e o Avaliador-Interlocutor.

Após contextualização do Exame, apresentamos a seguir, o problema de pesquisa e sua justificativa.

Problema de pesquisa e justificativa

A avaliação oral tem uma longa trajetória, mas foi a partir de 1980 que ela se tornou mais comum, devido ao interesse na época em testes comunicativos. A forma mais comum de testes de proficiência oral é a entrevista face a face entre examinador e examinando. No entanto, esse formato tem sido criticado devido à relação assimétrica entre os participantes, o que pode resultar em pouca ou nenhuma interação realmente genuína (ALDERSON; BANERJEE, 2002).

Van Lier, citado por Alderson e Banerjee (2002), demonstra em estudo realizado em 1989, uma visão de que a *Oral Proficiency Interview* (OPI), ou seja, Entrevista de Proficiência Oral, frequentemente, não resulta em um discurso semelhante a uma troca conversacional; visão esta, segundo os autores, compartilhada por Lazaraton (1992), Chambers e Richards (1995) e também por Kormos (1999), que afirmou que as entrevistas “são encontros sociais desiguais e por isso, inerentemente, assemelham-se a entrevistas em vez de uma conversa natural⁷” (KORMOS, 1999, p. 164).

Segundo McNamara e Roever (2006, p. 78), “A avaliação de interação face a face tem uma longa história, mas é ainda relativamente subteorizada⁸”. No entanto, para os autores,

[...]um entendimento está se desenvolvendo de que as entrevistas de proficiência oral não são simplesmente demonstrações unilaterais de competência por parte do candidato, mas que existe uma interação complexa entre a habilidade do candidato,

⁷ Tradução para: [...] they are unequal social encounters, thus they inherently resemble interviews rather than natural conversation. (KORMOS, 1999, p. 164)

⁸ Tradução para: Testing of face-to-face interaction has a long history but is still relatively undertheorized. (McNAMARA; ROEVER, 2006, p. 78)

o estilo conversacional do interlocutor, e as percepções dos avaliadores⁹. (McNAMARA; ROEVER, 2006, p. 78).

Vários pesquisadores têm mostrado preocupação com o impacto da atuação dos interlocutores nas avaliações há algum tempo (ROSS, 1992; KATONA, 1996; LAZARATON, 1996; BROWN e HILL, 1998; O'LOUGHLIN, 2000). De acordo com esses estudiosos, qualquer variação no modo como as tarefas são apresentadas aos examinandos pode implicar um impacto no seu desempenho subsequente (ALDERSON; BANERJEE, 2002), assim como a falha de um interlocutor em explorar toda a habilidade do examinando também pode influenciar o desempenho, segundo Reed e Halleck (1997) citado em Alderson e Banerjee (2002).

A fim de evitar atuações e avaliações diferentes por parte dos examinadores, as instituições responsáveis pelos exames geralmente fornecem cursos de formação para que os avaliadores possam atuar nas aplicações dos exames. No entanto, algumas pesquisas mostram que essa capacitação não é suficiente. Isso porque cada examinador tem seu próprio estilo conversacional, sua personalidade, suas percepções e crenças que podem interferir (positivamente ou negativamente) na interação entre entrevistador e examinando. Isso pode fazer com que a interação, provavelmente, não seja igual entre todos os entrevistadores e nem entre o mesmo entrevistador com diferentes examinandos, uma vez que cada examinando também tem suas próprias características.

Sakamori (2006), que pesquisou o exame Celpe-Bras, afirma haver variação, também, quanto ao nível de exigência dos entrevistadores. Segundo a autora,

Pode haver situações em que há dois avaliadores com níveis diferentes de exigência: um deles sendo exigente e o outro, generoso. A nota 7 (numa escala de 10 pontos) de um candidato que tenha feito a avaliação com um avaliador exigente indicará que ele tem uma habilidade mais alta do que a de um candidato que tenha feito a avaliação com um avaliador generoso e obtido nota 8. (2006, p. 26)

Em seu estudo sobre a atuação do entrevistador no exame Celpe-Bras, Sakamori (2006) diz que apesar de os procedimentos do exame estarem presentes nas Instruções para Aplicação do Exame e no Roteiro para aplicação da Parte Oral, eles não foram seguidos por todos os AI. Isto pode comprometer o desempenho e, principalmente, o resultado do examinando, o que pode trazer implicações para a confiabilidade e validade do

⁹ Tradução para: [...] . an understanding is developing that oral proficiency interviews are not simply unilateral displays of competence on the part of the candidate but that there is a complex interplay among candidate ability, the interlocutor's conversational style, and raters' perceptions. (McNAMARA; ROEVER, 2006, p. 78)

exame, uma vez que procedimentos diversos estão sendo aplicados com diferentes examinandos e por diferentes examinadores.

Ainda em relação à atuação dos Avaliadores-Interlocutores no exame Celpe-Bras, Bottura (2014) relata que alguns entrevistadores seguem todas as perguntas do Roteiro de Interação Face a Face sem levar em consideração as respostas dos examinandos, atuando apenas como “perguntadores pouco envolvidos com o fluxo da interação” (BOTTURA, 2014, p. 122). Este fato pode fazer com que a interação pareça mais um questionário e não uma conversa natural.

Nesse mesmo sentido, Lazaraton (2002) afirma que a entrevista dificulta a produção de vários padrões de linguagem comum, típicos de uma conversa real, por exemplo, o controle de questões interrogativas, uma vez que o entrevistador domina a conversa no papel de “perguntador”.

Com o intuito de minimizar o formato “questionário”, alguns exames de proficiência utilizam figuras para promover a interação e tornar a entrevista algo menos mecânico e mais autêntica. Esse é o caso dos Elementos Provocadores utilizados na Interação Face a Face do exame Celpe-Bras.

Underhill (1987) destaca algumas vantagens e desvantagens no uso de figuras em entrevistas. Entre as vantagens: 1) uma figura bem escolhida faz a diferença. A habilidade do examinando em falar sobre o que ele vê não será limitada pela compreensão de leitura; 2) as palavras usadas pelo examinando não são completamente pré-determinadas; há muita oportunidade para interpretação e expressão pessoal; 3) uma boa figura pode estimular a confiança para falar, favorecendo o fluxo da conversa.

Entre as desvantagens podemos destacar: 1) questões pessoais ou culturais podem fazer com que o examinando não compreenda uma figura; 2) vocabulário desconhecido para alguns examinandos pode ser desmotivador. Além destas desvantagens, Underhill (1987) também destaca a questão da dificuldade em encontrar figuras adequadas para determinadas situações.

Em relação às figuras, ou seja, aos Elementos Provocadores do Celpe-Bras, são poucos os estudos até o momento. Assim, consideramos relevante analisá-los, pois são eles que impulsionam a conversa entre o examinando e o Avaliador-Interlocutor.

Com exceção de Cândido (2015), que analisa o quanto a extensão dos textos verbais presentes nos EPs pode representar níveis diferentes de dificuldade para o desempenho do examinando, os estudos já publicados focalizam, geralmente, aspectos que

não estão diretamente relacionados ao papel desses EPs no desempenho dos examinandos na interação face a face. Esses estudos analisam o modo de ler as imagens (COSTA, 2014), a leitura implicada nos EPs (DUARTE; OLIVEIRA; MIRANDA, 2014), os gêneros textuais na Interação Face a Face (FERREIRA, 2012; 2014) e os aspectos culturais nas relações imagem e texto nos Elementos Provocadores (PONCIANO; LONGORDO, 2014).

Portanto, com base nesses dados, justifica-se o presente estudo, uma vez que até o momento há poucas pesquisas sobre o papel dos Elementos Provocadores no desempenho dos examinandos. Não se sabe o quanto esses Elementos impulsionam a conversa entre examinando e Avaliador-Interlocutor e se o fazem, quais são os aspectos que os caracterizam como bons EPs ou não.

Após apresentação da justificativa deste estudo por meio de problematizações presentes nas avaliações orais e na falta de estudos em relação aos Elementos Provocadores do exame Celpe-Bras, apresentamos o objetivo e as perguntas que direcionam o presente trabalho.

Objetivo e perguntas de pesquisa

Esta pesquisa visa investigar o papel dos Elementos Provocadores na interação face a face do exame Celpe-Bras. Para isso propomos as seguintes questões direcionadoras:

- 1) Em que medida podemos afirmar que os EPs operacionalizam o construto do exame Celpe-Bras?
- 2) Qual a percepção dos avaliadores e dos examinandos em relação aos EPs (da edição 2014/2)?
- 3) De que forma os EPs contribuem ou não para o desempenho dos examinandos na Interação Face a Face?

A seguir, apresentamos a organização desta tese.

Organização da tese

Esta tese está organizada em uma introdução, três capítulos e as considerações finais. Na introdução abordamos o problema de pesquisa, a justificativa para a escolha do tema, os objetivos e as perguntas de pesquisa, além de uma explanação geral sobre o exame Celpe-Bras. No capítulo 1 apresentamos a fundamentação teórica, no qual abordamos a avaliação em

um contexto geral, seguida da avaliação oral, ambas sob perspectiva histórica. A seguir discutimos o termo proficiência, testes de desempenho, entrevistas e interação, além de uma descrição de trabalhos já publicados sobre a avaliação oral do exame Celpe-Bras. No segundo capítulo trazemos a metodologia de pesquisa adotada, descrevemos o contexto da pesquisa e seus participantes, os Examinandos e Avaliadores-Interlocutores, bem como os documentos e dados utilizados para a análise. No terceiro capítulo analisamos os dados e discutimos os resultados. Concluimos com as considerações finais.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção apresentaremos as perspectivas teóricas que embasam este trabalho. Iniciaremos com uma discussão sobre avaliação, validade e confiabilidade, seguida por avaliação de línguas sob perspectiva histórica em contexto geral, em um primeiro momento, e logo após, no contexto específico de avaliação oral. Apresentaremos uma discussão sobre o termo proficiência, seguido por testes de desempenho, entrevistas e interação na avaliação de desempenho de segunda língua. Concluiremos com uma descrição sobre o Celpe-Bras: concepção teórica, níveis de proficiência, documentos (Manuais e Guias) e, finalmente, trabalhos publicados sobre o Exame.

1. Avaliação

“A avaliação é uma característica universal da vida social¹⁰” (McNAMARA, 2000, p.3) e, apesar de ser um fenômeno que acompanha a humanidade por toda a história, há muito ainda a ser discutido sobre ela.

Tradicionalmente, a avaliação é vista de forma negativa e autoritária. Para Blanco e Gattolin (2016), trata-se de “uma prática seletiva: coroam-se os “bons” alunos com os louros da vitória e jogam-se os “ruins” aos leões, sem lhes dar a oportunidade de entender por que estão sendo excluídos do processo” (BLANCO; GATTOLIN, 2016).

Hoffman (2011) corrobora a afirmação das autoras ao apresentar algumas definições sobre o termo avaliação, relatadas por professores que participaram de encontros sobre o tema:

“conjunto de sentenças irrevogáveis de juízes inflexíveis sobre réu, em sua grande maioria, culpados”.

“São Pedro: o que decide quem entra (ou não) no céu!” (Hoffmann, 2011, p. 14)

No entanto, segundo Hoffman, esses mesmos professores muitas vezes contestam a própria definição de avaliação ao dizerem que não deveria ser dessa forma. Essas contradições estabelecem a dicotomia educação e avaliação: “Os educadores percebem a ação de educar e a ação de avaliar como dois momentos distintos e não

¹⁰ Tradução para: Testing is a universal feature of social life. (McNAMARA, 2000, p. 3)

relacionados. E exercem essas ações de forma diferenciada” (HOFFMAN, 2011, p. 15). Por exemplo, as práticas cotidianas dos professores podem revelar um acompanhamento efetivo do desenvolvimento dos alunos; porém ao término do curso ou do semestre, como acontece em muitas escolas, o professor enfrenta a tarefa de aplicar uma avaliação para que possa transformar suas observações em conceitos classificatórios e julgamento de valor.

Para a autora, a avaliação educacional configura-se em “mito e desafio”. “O mito é decorrente de sua história que vem perpetuando os fantasmas do controle e do autoritarismo há muitas gerações” e o desafio deve-se ao fato de que a desmitificação vai além de uma análise dos pressupostos teóricos que fundamentam a avaliação até então. É “necessário desestabilizar práticas rotineiras e automatizadas a partir de uma tomada de consciência coletiva sobre o significado dessa prática” (HOFFMANN, 2011, p. 23).

Essa visão “restrita” sobre o que é avaliação pode estar relacionada ao fato de que os avanços referentes aos conhecimentos produzidos na área de avaliação, tanto no Brasil quanto em outros países, ainda não atingiram, da forma como deveriam, as salas de aulas brasileiras. Isso faz com que os professores tratem avaliação de forma “marginal e periférica”, utilizando-a apenas para fins de classificação e promoção, quando ela deveria ser utilizada para identificação de falhas e lacunas no processo de ensino e aprendizagem com o intuito de corrigi-las. (SCARAMUCCI, 2006).

Ao tratar a avaliação no contexto de ensino de línguas, deparamo-nos com os mesmos desafios, ou seja, a avaliação, em muitos casos, é vista como a etapa final, classificatória, sem levar em consideração o processo como um todo.

No entanto, segundo Scaramucci (2006, p. 52), a avaliação

Não é apenas central ao processo de ensino e aprendizagem; é sobretudo, o elemento integrador entre os dois processos e, como tal, deve subsidiá-lo desde o seu início, e, portanto, não deveria ser tratada como uma etapa final independente, como aparece em muitos modelos de ensino-aprendizagem.

A avaliação deve fazer parte do planejamento, elemento essencial ao desenvolvimento de um curso de línguas, pois “ao não elaborar o planejamento, o educador deixa de pensar nas necessidades de seu alunado e em todas as outras fases do processo, o que inclui a avaliação” (BLANCO; GATTOLIN, 2016).

Para Scaramucci (2006), a avaliação no ensino de línguas deve ser pautada pelos conceitos de lingua(gem), de língua estrangeira e de proficiência (quando for o caso),

uma vez que a partir desses conceitos é que serão estabelecidos os objetivos, métodos, materiais de ensino, bem como os procedimentos, instrumentos e métodos de avaliação mais apropriados para cada situação.

Portanto, a visão de língua e de uso de língua são essenciais aos exames. No decorrer da história, diferentes visões de língua conduziram a diferentes tipos de avaliação, conforme veremos abaixo no item 1.2 ao abordarmos a avaliação de línguas sob perspectiva histórica.

No entanto, entendemos que não há como falar em avaliação, principalmente em exames de proficiência, sem abordar os conceitos de validade e confiabilidade. Embora este não seja o foco deste trabalho, julgamos pertinente trazer algumas informações acerca do tema, que consideramos necessárias para a compreensão dos tópicos discutidos ao longo deste estudo.

1.1 Validade e Confiabilidade

O conceito tradicional de validade remete-nos a Lado (1961), ao afirmar que se o teste mede o que deve medir, é válido. Segundo esse conceito, a validade era uma característica do teste – um atributo de tudo ou nada. No entanto, esse conceito tem sido ampliado e foi durante os anos de 1990 que se iniciou uma discussão explícita sobre a natureza da validade em avaliação de línguas.

A maior influência dos anos 1990 foi Bachman, ao introduzir validade como um conceito unitário associado ao uso e interpretação do teste, enfatizando que as inferências feitas com base nos escores do teste e seus usos são o objeto de validação em vez de os próprios testes. Seguindo Messick (1989), Bachman inclui as consequências do uso do teste e não somente “o que o teste mede” no escopo de validade.

Para determinar a validade de um teste são considerados vários aspectos. São eles: validade de conteúdo, validade de critério (validade paralela e validade preditiva), validade de construto e validade de face.

A validade de conteúdo refere-se à relação entre o conteúdo que o teste pretende avaliar e o conteúdo que ele efetivamente avalia. Os itens ou as tarefas do teste são relevantes? Elas correspondem ao propósito do teste? Por exemplo, um teste de gramática deve conter questões que testem o conhecimento de gramática. Porém, segundo Hughes (1989), isto não é suficiente para garantir a validade de conteúdo. Para que o teste tenha

validade de conteúdo, ele teria que incluir amostras adequadas das estruturas gramaticais relevantes ao propósito daquele teste, ou seja, não se espera que um teste de rendimento de nível intermediário contenha questões gramaticais de nível avançado.

Outro aspecto da validade de um teste é a validade de critério, ou “o quanto os resultados de um teste estão de acordo com aqueles fornecidos por alguma avaliação independente e altamente confiável da capacidade do candidato¹¹” (HUGHES, 1989, p. 23). A validade de critério pode ser essencialmente de dois tipos: validade paralela e validade preditiva. Na validade paralela os resultados obtidos pelos aprendizes e/ou examinandos são correlacionados com os seus resultados obtidos em um teste já validado. De acordo com Underhill (1987) isto produz um coeficiente correlacional que indica o quanto os testes estão avaliando a mesma coisa, ou seja, a validade paralela.

A validade preditiva diz respeito às inferências feitas em relação ao quanto o teste pode prever sobre o desempenho futuro do examinando.

Um outro aspecto da validade de um teste é a validade de construto, que segundo Bachman (1990) diz respeito ao quanto o desempenho nos testes é consistente com as previsões que fazemos com base nos conceitos teóricos sobre as habilidades que queremos avaliar. O construto pode variar de acordo com a visão de língua e linguagem dos elaboradores do teste. Para McNamara (2000, p.13), “definir o construto do teste envolve ter clareza sobre em que consiste o conhecimento de língua(gem) e em como esse conhecimento é aplicado em um desempenho real (uso da língua)¹²”. Assim, o construto depende da situação e do propósito da avaliação (SCARAMUCCI, 2009). Por exemplo, uma avaliação que tem como objetivo avaliar a interação oral em língua estrangeira de examinandos que pretendem ingressar em universidades estrangeiras provavelmente não define o seu construto da mesma forma que uma avaliação de interação oral com fins específicos, por exemplo, para os controladores de voo. Assim, o construto subjaz ao exame e é fundamental que esteja muito bem explicitado ao elaborar o teste e ao analisar a validade dele.

Por fim, a validade de face relaciona-se à aparência do teste. Diz-se que o teste tem validade de face se ele parece avaliar aquilo que ele pretende avaliar (HUGHES, 1989). Segundo McNamara (2000), este conceito refere-se ao quanto o teste atende às expectativas

¹¹ Tradução para: how far results on the test agree with those provided by some independent and highly dependable assessment of the candidate’s ability. (HUGHES, 1989, p. 23)

¹² Tradução para: Defining the test construct involves being clear about what knowledge of language consists of, and how that knowledge is deployed in actual performance (language use). (McNAMARA, 2000, p.13)

daqueles envolvidos no seu uso, por exemplo, administradores, professores e examinandos. Então, quanto mais o teste corresponder às expectativas de seus usuários, maior será a sua validade de face. Brown (2007) salienta também que o conceito de validade de face está intimamente ligado à validade de conteúdo. Para o autor, o aprendiz ou o examinando precisa convencer-se de que o teste está na verdade avaliando o que ele afirma avaliar.

Na visão atual, a validade é vista como “um conceito unitário em que a validade de construto ocupa uma posição central (validade de conteúdo e validade de critério podem ser usadas como evidência da validade de construto)¹³” (CHAPELLE, 1999, p. 258).

Além dos aspectos abordados, há outro conceito muito importante para a validade de um teste: a confiabilidade.

Segundo Douglas (2010), testes de língua podem sofrer variação mesmo quando a habilidade em si não muda, devido a fatores como tédio, ansiedade, fadiga ou distrações por parte do examinando e, também devido a fatores de avaliação, como tarefas mal elaboradas, instruções confusas, erros de pontuação/nota e número e/ou variedade de tarefas. Em relação ao exame Celpe-Bras, podemos acrescentar a esses fatores, os Elementos Provocadores que funcionam como “gatilho” para iniciar a conversa entre Avaliador-Interlocutor e examinando na Interação Face a Face.

Os elaboradores de testes, assim como os avaliadores que atuam nas interações orais, devem minimizar o efeito de possíveis inconsistências e dar aos examinandos a melhor oportunidade de demonstrar suas habilidades. Esse aspecto de evidência de validade é conhecido como confiabilidade. Para Douglas (2000), nós precisamos ser capazes de assegurar que os fatores que envolvem o examinando e a avaliação sejam controlados de modo que a interpretação do desempenho do examinando seja o mais equilibrada e confiável possível.

A confiabilidade, segundo Scaramucci (2009), pode ser vista como um tipo de evidência de validade, juntamente com os aspectos relativos ao conteúdo e critério, e também com as respostas dos examinandos. Para a autora (op. cit.), “um teste não pode ser válido sem antes ser confiável (consistente e estável)” e “por outro lado, um teste confiável pode não ser válido” (SCARAMUCCI, 2011, p. 105). Isso ocorre em um teste de produção escrita, apresentado por Hughes (1989; 1994) e citado pela autora. Nesse teste, o examinando deveria escrever a tradução de 500 palavras.

¹³ Tradução para: Validity is a unitary concept with construct validity as central (content and criterion-related evidence can be used as evidence about construct validity) (CHAPELLE, 1999, p. 258)

Scaramucci (2011) assegura que esse teste pode ser considerado confiável, mas alega que não pode ser considerado válido, pois escrever em língua estrangeira envolve muito mais do que saber traduzir palavras. Por outro lado, Scaramucci (2011) apresenta um exemplo de um teste de desempenho de produção escrita que solicita aos examinandos escreverem um texto. Esse teste pode ser considerado válido, mas não necessariamente confiável, caso não sejam estabelecidos critérios claros para a correção, e se os corretores não forem bem capacitados para a função.

“Dessa forma, um aumento de validade geralmente leva a uma diminuição de confiabilidade e vice-versa, revelando a tensão existente entre os dois parâmetros” (SCARAMUCCI, 2011, p. 105).

A seguir, apresentaremos o contexto histórico da avaliação de línguas.

1.2 Avaliação de línguas sob uma perspectiva histórica (Avaliação em um contexto geral)

Para apresentar a avaliação de língua sob uma perspectiva histórica, tomaremos por base, principalmente, os autores Spolsky (1975) e Morrow (1981).

Spolsky (1975) identifica três estágios na história da avaliação de línguas: pré-científico, psicométrico-estruturalista e psicolinguístico-sociolinguístico. Esses estágios são denominados mais tarde por Morrow (1981, p. 10) como o “Jardim do Éden, o Vale de Lágrimas e a Terra Prometida”, respectivamente, conforme veremos a seguir.

1.2.1 Período pré-científico ou o Jardim do Éden

O período denominado por Spolsky (1975) de Pré-Científico, ou Jardim do Éden, segundo Morrow (1981), ocorrido nos anos 1950, não era embasado em conhecimentos científicos, pois “não havia teoria e/ou literatura que oferecesse uma base lógica ou justificativa que fundamentasse o ensino/avaliação de línguas” (ROLIM, 1998, p. 61). Segundo Rolim (1998), o ensino nessa época focalizava a gramática, aquisição de vocabulário, leitura e tradução de uma língua para outra. O professor baseava-se somente em sua intuição, ou seja, no seu conhecimento implícito, sobre o que constituía um bom ensino e uma boa avaliação. Não havia nenhuma orientação para isso.

Os itens dos exames de sala de aula, segundo Valette (1989) citado por Rolim

(1998), eram constituídos por listas de vocabulário, as quais os alunos deveriam traduzir, normalmente, da língua materna para a língua estrangeira; sentenças com lacunas que os alunos deveriam preencher usando a forma apropriada de um verbo, por exemplo; sentenças e excertos de textos para serem traduzidos da língua materna para a língua estrangeira e ditados.

Fora do contexto de sala de aula, a avaliação de línguas contava com especialistas para o desenvolvimento dos testes e, por esse motivo apenas, os testes eram considerados válidos e confiáveis. A avaliação era reduzida a questões descontextualizadas e avaliadas, conforme já mencionamos, por meio de exercícios de tradução e ditados. A validade e a confiabilidade dos testes limitavam-se a uma atribuição de notas derivadas da contabilização do número de erros e acertos, ou seja, se o examinando atingia a nota exigida, ele era considerado apto para atuar em qualquer contexto e para qualquer propósito. Os elaboradores do teste diziam, segundo Stansfield (2008, p. 312), “Confie em nós. Nós somos especialistas. É um bom teste¹⁴”.

Esse período poderia ser considerado o paraíso, onde tudo começou e o que se fazia era considerado bom. Afinal, quem dizia se os testes eram válidos e confiáveis eram os próprios elaboradores, sem a sistematização de nenhuma metodologia ou método, apenas de maneira intuitiva e subjetiva.

1.2.2 Período psicométrico-estruturalista ou Vale de Lágrimas

O segundo período foi denominado por Spolsky (1975) de psicométrico-estruturalista e de Vale de Lágrimas por Morrow (1981).

As principais teorias de ensino de línguas desse período foram influenciadas por linguistas estruturalistas, segundo os quais o conhecimento da língua consistia no domínio das características da língua como um sistema. Lado (1961) foi o grande expoente dessa visão. Uma característica essencial da abordagem de Lado, de acordo com Morrow (1981), era a de que a língua era vista de forma atomística, ou seja, a complexidade da língua era dividida em segmentos isolados, fato que influenciava tanto o que deveria ser testado quanto a maneira como o teste deveria ser conduzido.

Segundo Morrow (1981), o que deve ser testado se revela por meio de uma análise contrastiva estrutural entre a língua alvo e a língua nativa do aprendiz. Essa análise

¹⁴ Tradução para: ‘Trust us. We’re experts. It’s a good test’. (STANSFIELD (2008, p. 312)

pode compreender os níveis sintático, lexical e fonológico.

“Havia uma tendência de atomizar e descontextualizar o conhecimento a ser testado, e de testar aspectos de conhecimento isolados¹⁵” (McNAMARA, 2000, p. 14). Dessa forma, o foco era no conteúdo linguístico dos itens, os quais eram, frequentemente, apresentados fora de um contexto comunicativo. Esses testes foram chamados de “testes de item isolado” (*discrete point tests*).

Uma abordagem atomística depende do pressuposto de que o conhecimento dos elementos de uma língua é equivalente ao conhecimento da língua. (MORROW, 1981). A vantagem desse tipo de teste é que ele resulta em dados facilmente quantificáveis, conferindo-lhe objetividade, que, segundo Lado (apud MORROW, 1981), é a base da confiabilidade.

Apesar das críticas e rejeição das teorias de língua e de aprendizagem de língua nas quais Lado baseou sua abordagem, a influência de seu trabalho foi muito grande. Apenas em relação ao desenvolvimento de testes integrados, em oposição aos testes de item isolado, apresentado por Carroll (1968), é que houve consistência nos argumentos contra Lado. Segundo Carroll (op. cit.), o uso da língua envolve a capacidade de mobilizar competências linguísticas e capacidades de desempenho de forma integrada, tanto para a compreensão e produção oral, como para a leitura e para a produção escrita. Essa visão de língua vai de encontro à natureza atomística proposta por Lado.

Os testes de itens integrados, segundo Hughes (1989, p. 16-17), “exigem que o examinando combine muitos elementos da língua para completar uma tarefa. Isso pode envolver escrever uma composição, tomar notas enquanto ouve uma palestra, fazer um ditado, ou completar um texto com lacunas.”¹⁶

Conforme pontua Morrow (1981), Carroll estava apenas legitimando uma situação existente, uma vez que os testes da época apresentavam poucos itens “puros”, ou seja, itens que mobilizavam uma única habilidade linguística do indivíduo. Dessa forma, nessa época, temos dois tipos de testes, os de itens isolados e os que integravam as quatro habilidades.

No entanto, ainda segundo Morrow (op. cit.), “[...] as tentativas de desenvolver testes integrados mais revolucionários deixaram de considerar um elemento crucial – o uso da

¹⁵ Tradução para: There was a tendency to atomize and decontextualize the knowledge to be tested, and to test aspects of knowledge in isolation. (McNAMARA, 2000, p. 14)

¹⁶ Tradução para: Integrative testing requires the candidate to combine many language elements in the completion of a task. This might involve writing a composition, making notes while listening to a lecture, taking a dictation, or completing a cloze passage. (HUGHES, 1989, p. 16-17)

língua em situações comuns¹⁷” (MORROW, 1981, p. 15). Para o autor, tanto o Cloze¹⁸ quanto o ditado, que são testes integrados, avaliam mecanismos básicos de processamento da língua e ambos demonstram uma grande variedade de itens lexicais e estruturais em um contexto significativo. Porém, nem o Cloze nem o ditado apresentam prova convincente da habilidade do examinando em usar a língua e demonstrar seu desempenho em situações do dia a dia, pois nenhum dos dois mostra, de fato, o indivíduo usando a língua para ler, escrever, conversar ou ouvir de maneira e em contextos reais.

Uma das características mais significativas dos testes desse período em oposição àqueles do período pré-científico foi o desenvolvimento dos conceitos de confiabilidade e validade. (MORROW, 1981). Assim, a intuição dos professores ou de especialistas já não era mais reconhecida como suficiente para a elaboração dos testes. O embasamento científico tornou-se necessário, uma vez que a avaliação passou “a ser vista enquanto ciência e não mais como uma arte”, conforme afirma Rolim (1998, p. 64).

A base para a confiabilidade era a objetividade. Por essa razão, os testes eram predominantemente compostos por questões de múltipla escolha, fato que contribuía para a praticidade da correção e para o desenvolvimento de técnicas estatísticas cada vez mais elaboradas.

No entanto, um teste objetivo pode fazer com que o examinando não produza língua, mas somente se limite a escolher alternativas. Em um teste subjetivo a habilidade do examinando em produzir língua é um fator crucial, enquanto em um teste objetivo a habilidade em reconhecer as formas apropriadas é suficiente, ou seja, o teste objetivo leva o examinando a basear suas respostas utilizando a língua do examinador. Em um teste subjetivo, o examinando utiliza o seu próprio conhecimento de língua em uso.

Esses fatores conduziram ao que Davies (1978), citado em Morrow (1981), chamou de “tensão” confiabilidade-validade. “Tentativas de aumentar a confiabilidade dos testes fizeram com que os elaboradores assumissem uma visão muito restrita do que eles

¹⁷ Tradução para: [...] attempts to develop more revolutionary integrated tests have left out of account a crucial element in the original formulation, viz. ‘the use of language in ordinary situations’. (MORROW, 1981, p. 15)

¹⁸ Cloze test: um teste de leitura que consiste em um texto de aproximadamente 400 palavras. Depois de uma ou duas frases introdutórias, as quais são deixadas intactas, as palavras são sistematicamente retiradas – a cada 5ª, 6ª ou 7ª palavra era um procedimento típico – e substituídas por um espaço em branco que deverá ser completado pelo leitor/examinando. (McNAMARA, 2000, p. 16-17)

estavam avaliando”¹⁹ (MORROW, 1981, p. 13).

Esse período configura-se por muitas dificuldades e críticas em relação aos testes e por isso Spolsky (1975) o denominou de o “Vale de Lágrimas”. A avaliação objetiva fornecia confiabilidade ao teste ao mesmo tempo em que reduzia sua validade. Nessa época o conceito sobre o que significava saber a língua passava por mudanças e isso se refletia na avaliação: os elaboradores procuravam trocar os testes de itens isolados por testes de itens integrados. Ainda assim, esses testes não conseguiam avaliar a língua em uso.

As críticas apresentadas durante o período psicométrico-estruturalista deram origem ao terceiro período da avaliação de línguas, chamado de psicolinguístico-sociolinguístico.

1.2.3 Período Psicolinguístico-Sociolinguístico ou a Terra Prometida

A partir do momento em que se adota o critério “língua em uso” para comunicar-se em situações reais, percebe-se que os testes de itens isolados ou mesmo os testes integrados não são capazes de atingir esse objetivo.

Esses testes, segundo Morrow (1981), não apresentam algumas características presentes na língua em uso, como por exemplo, a interação. Na maioria dos casos, língua em uso é baseada em uma interação, que não se refere somente àquela face a face, embora seja esta a forma mais característica. Até mesmo casos de produção escrita, como uma carta, são considerados uma forma de interação, uma vez que envolve um leitor cujas expectativas devem ser levadas em consideração pelo escritor. Em ambos os casos, tanto o conteúdo quanto a forma de expressão devem ser considerados em função dos interlocutores. No caso específico da interação face a face, devem-se acrescentar as habilidades de compreensão além das habilidades de produção, pois o que é dito ou respondido por um falante depende da mensagem que foi dirigida a ele anteriormente.

A imprevisibilidade dos acontecimentos em tempo real é outro aspecto muito significativo para o usuário da língua, assim como o propósito da comunicação. O falante deve ser capaz de usar a língua adequadamente para alcançar seus objetivos. Nesse sentido, podemos dizer que o contexto sempre permeia a língua em uso e, dessa forma, deverá sempre ser levado em consideração, pois qualquer uso da língua acontecerá em um contexto e as

¹⁹ Tradução para: Attempts to increase the reliability of tests have led test designers to take an over-restrictive view of what it is that they are testing. (MORROW, 1981, p. 13)

formas linguísticas apropriadas irão variar de acordo com ele.

Ainda segundo Morrow (1981), para que um teste seja considerado comunicativo, é necessário que ele seja referenciado por critério, isto é, ele deve ser representativo da situação alvo que se deseja avaliar e deve mostrar se o examinando é capaz de realizar atividades específicas dessa situação. É necessário, também, que o teste estabeleça sua própria validade, de modo que a validade de construto, conteúdo e preditiva serão importantes, porém não a validade paralela, ou seja, não será significativo se o teste apresenta resultados similares a testes que já tenham sido validados.

O autor afirma que os testes comunicativos devem ter ênfase na avaliação qualitativa²⁰, embora possa ser necessário converter essa avaliação em escores numéricos. Finalmente, Morrow propõe que a confiabilidade deve estar subordinada à validade. Para o autor, a objetividade não será mais um elemento primordial, embora reconheça que em certas situações, testes avaliados mecanicamente podem ser vantajosos em relação a outros formatos, devido principalmente à praticidade, quando se trata de testes aplicados em larga escala.

Em virtude dos fatores apresentados, o período psicolinguístico-sociolinguístico gerou uma onda de críticas aos testes tradicionais, não comunicativos, causando mudança em relação ao desenvolvimento e uso dos testes de línguas.

Esse período configurou-se como algo positivo para a avaliação de línguas, no sentido em que os testes deveriam ser comunicativos e deveriam aliar confiabilidade e validade, e por isso a metáfora a “Terra Prometida” (SPOLSKY, 1975) para designar esse período.

A seguir, abordaremos a avaliação **oral** de segunda língua sob perspectiva histórica, uma vez que este estudo tem como foco a interação face a face de um exame de proficiência.

1.3 A avaliação oral de segunda língua sob perspectiva histórica

Fulcher (2003) aborda, em seu livro sobre a avaliação oral de segunda língua, a história da avaliação oral sob perspectiva militar e política. Segundo o autor, é importante entender a relação entre o desenvolvimento dos testes orais e as necessidades políticas e

²⁰ Segundo Morrow (1981) os testes devem demonstrar a qualidade do desempenho do examinando (avaliação qualitativa), e não simplesmente revelar o número de itens respondidos corretamente (avaliação quantitativa). Para o autor, não é seguro pressupor que um resultado quantitativo permita fazer conclusões qualitativas.

militares, pois os eventos políticos e militares tiveram um grande impacto na forma e na avaliação/pontuação de muitos testes orais utilizados atualmente.

O autor faz uma divisão da avaliação oral em: 1) avaliação oral antes de 1939, 2) avaliação oral nos anos de guerra, 3) avaliação oral na Guerra Fria e 4) avaliação oral em contextos educacionais. Essa divisão, embora seja apenas sobre avaliação oral, interrelaciona-se em vários momentos com os períodos da divisão da avaliação de línguas em um contexto mais geral, discutidos por Spolsky (1975) e Morrow (1981) e apresentados nas subseções do item 1.2.

1.3.1 Avaliação oral antes de 1939

Apesar de a expressão “teste oral” já aparecer nessa época (antes de 1939), isso não significava que os aprendizes realmente falassem durante o teste. Na verdade, referia-se a um teste de pronúncia, que geralmente solicitava ao examinando a transcrição fonética de uma palavra escrita (FULCHER, 2003).

Segundo Spolsky (1995), em 1913 a Associação de Professores de Línguas Modernas instituiu um comitê para refletir sobre testes admissionais que contivessem componentes auditivos e orais em francês, alemão e espanhol. No entanto, a possibilidade de um teste oral foi abandonada devido a problemas de confiabilidade.

Até 1926, conforme afirmação de Fulcher (2003), os profissionais da área de testes de língua evitaram os testes orais. Em contrapartida, concentraram-se nos testes de múltipla escolha por considerarem-nos como medidas objetivas e confiáveis da capacidade linguística do examinando. A maioria das pesquisas em avaliação de línguas era conduzida nos Estados Unidos, onde havia grande preocupação em obter escores confiáveis. “Confiável significava que os escores dos testes eram consistentes em suas administrações, assumindo que as condições fossem as mesmas e que não havia impacto nos escores oriundos da aprendizagem, familiaridade ou fadiga”²¹ (FULCHER, 2003, p. 1).

Conforme relata Fulcher (2003), o primeiro teste oral usado na América do Norte foi o *The College Board’s English Competence Examination*, introduzido em 1930, para alunos estrangeiros que pretendiam estudar em faculdades e universidades dos Estados Unidos. Esse teste foi desenvolvido pelo Conselho Universitário a pedido da *Association of*

²¹ Tradução para: Reliable meant that the scores from tests were consistent over a number of administrations, assuming that the conditions are the same and there is no impact on the scores from learning, familiarity or fatigue. (FULCHER, 2003, p. 1)

College Registrars em 1927, em atendimento a uma exigência do governo dos Estados Unidos, feita em 1926, de que escolas e faculdades deveriam indicar o conhecimento exato da língua inglesa que o estudante deveria ter, antes de ser admitido.

Esse teste teve papel importante na política de imigração dos EUA, pois o Ato de Imigração assinado em 1924 estabelecia uma lei de cota de imigração. No entanto, candidatos aceitos para estudar em escolas, faculdades ou universidades nos Estados Unidos estavam isentos dessa cota. Esse teste foi utilizado até 1935, quando se esgotaram os fundos para sua operacionalização. Esse fato demonstra a relação existente entre os desenvolvimentos na avaliação de línguas e as iniciativas políticas, que segundo Hawthorne (1997) e Shohamy (2001), citados em Fulcher (2003), também acontece nos dias de hoje.

Enquanto nos Estados Unidos o teste oral era visto como ‘[...] desejável, porém não praticável²²’ (FULCHER, 2003, p. 5), no Reino Unido, o departamento de exames da Universidade de Cambridge não se preocupava com confiabilidade ou teorias de avaliação. Segundo Roach (1945, apud FULCHER, 2003), em 1913, quando da introdução do *Certificate of Proficiency in English* (Certificado de Proficiência em Inglês), um subteste oral foi incluído. Esse subteste tinha duração de uma hora, sendo meia hora para um ditado e meia hora para leitura e conversação. Porém, a pontuação era baseada apenas na pronúncia.

A visão de língua desse período é a mesma do período Pré-Científico ou Jardim do Éden, de Spolsky (1975) e Morrow (1981), respectivamente, apresentado no item 1.2.1.

Fulcher (2003) afirma que, apesar do uso “precoce” de testes orais no Reino Unido, há pouca evidência documentada sobre como eles eram elaborados ou administrados.

1.3.2 Avaliação oral nos anos de guerra

A segunda guerra mundial foi o divisor de águas na história da avaliação oral de línguas, pois percebeu-se que muitos soldados não tinham habilidades linguísticas para executar suas tarefas. Por essa razão, foi criado em 1942 o *Army Specialized Training Program* (ASTP) – Programa de Treinamento Especializado do Exército, o primeiro programa de instrução linguística para lidar com problemas de comunicação dos profissionais americanos por meio de programas que focavam na produção oral nos campos da engenharia,

²² Tradução para: [...] desirable but not feasible. (FULCHER, 2003, p.5)

medicina e linguagem. Os primeiros aprendizes começaram a seguir o novo currículo no início de 1943 e aproximadamente 140.000 soldados receberam instrução intensiva no ano em que o ASTP foi operacionalizado. No entanto, em abril de 1944 o governo americano suspendeu o programa.

Por ser um programa com foco na produção oral, o critério para alcançar o sucesso deveria ser diferente do que ocorria até então. Segundo Fulcher (2003), o ASTP classificava o examinando em duas categorias: *expert* e *competente*. Era considerado “expert” o indivíduo que era capaz de compreender e falar a língua tão bem quanto um nativo com o mesmo grau de instrução e “competente” aquele indivíduo que era capaz de compreender a língua falada entre os adultos nativos e era capaz de falar bem o suficiente para ser entendido por nativos sobre assuntos não técnicos de importância militar.

A mudança no ensino de línguas fez com que a avaliação passasse de uma avaliação de conhecimento gramatical para uma avaliação da capacidade de desempenho do examinando. Kaulfers (1944, p. 137), citado por Fulcher (2003, p. 6-7), reflete sobre a necessidade dessa mudança, conforme podemos ver a seguir:

A urgência da situação mundial não permite teorização erudita em Inglês sobre a estrutura gramatical da língua durante dois anos antes de tentar conversar ou entender conversas telefônicas... . A natureza dos itens de teste individual deve fornecer indícios concretos e reconhecíveis da prontidão do examinando para atuar em uma situação da vida, na qual a falta de capacidade de entender e falar de improviso pode ser uma deficiência grave para a segurança e conforto, ou para a execução eficaz das responsabilidades militares²³. (KAULFERS, 1944 apud FULCHER, 2003, p. 6-7)

Segundo Kaulfers (1944), os testes de lápis e papel, ou seja, os testes de conhecimento, são incapazes de mensurar a capacidade de falar em situações de vida real. Para o autor, a afirmação de que eles podem medir a capacidade oral consiste em uma “falácia correlacional”, uma vez que “não se pode garantir que a capacidade de se expressar de forma escrita está correlacionada com a capacidade de falar a língua extemporaneamente²⁴” (KAULFERS, 1944, p. 140, apud FULCHER, 2003, p. 7).

²³ Tradução para: The urgency of the world situation does not permit of erudite theorizing in English about the grammatical structure of the language for two years before attempting to converse or to understand telephone conversations... The nature of the individual test items should be such as to provide specific, recognizable evidence of the examinee’s readiness to perform in a life-situation, where lack of ability to understand and speak extemporaneously might be a serious handicap to safety and comfort, or to the effective execution of military responsibilities. (KAULFERS, 1944, apud FULCHER, 2003, p.6-7)

²⁴ Tradução para: It simply cannot be taken for granted that ability to express oneself in writing is correlated with a like ability to speak the language extemporaneously. (KAULFERS, 1944, p. 140, apud FULCHER, 2003, p. 7).

Nesse sentido Kaulfers argumentou em favor de testes de desempenho com duração de cinco minutos e três níveis de dificuldade. Interlocutores e avaliadores seriam pessoas diferentes. O ambiente deveria ser agradável e o entrevistador deveria ser amigável e informal, porém prático. O teste começaria com uma conversa informal para relaxar o examinando antes do início do teste propriamente dito.

De acordo com Fulcher (2003), esses testes de desempenho nunca foram colocados em prática, mas serviram de base para novos tipos de avaliação oral. Ainda segundo o autor, o único teste desenvolvido com relação aos novos programas ASTP foi realizado no *Queen's College*, em Nova Iorque, pois Agard e Dunkel (1948) não conseguiram encontrar na literatura nenhum teste oral e, portanto, elaboraram seu próprio teste para avaliar os alunos do programa ASTP, cujo critério para o sucesso era a competência comunicativa.

Esse teste era constituído de três partes, conforme apresenta Fulcher (2003), baseado em Barnwell (1996):

- a) descrição de imagem: o examinando olha uma sequência de imagens e descreve cada uma delas;
- b) discurso: um tópico é dado ao examinando e solicita-se que ele faça uma pequena apresentação, sem preparação prévia;
- c) conversa direcionada: o examinando ouve uma gravação na língua alvo que diz o que ele deve fazer.

As partes 1 e 3 eram avaliadas com base em uma escala de três níveis, enquanto a parte 2 avaliava a base linguística, tendo como critérios a gramática, a fluência, o vocabulário e a pronúncia. Segundo Fulcher (2003), esse trabalho de avaliação oral é o precursor do primeiro teste oral publicado, o *Foreign Service Institute (FSI)²⁵ Oral Proficiency Interview (OPI)* (Entrevista de Proficiência Oral do Instituto de Serviço Estrangeiro).

Com relação à avaliação oral no Reino Unido, Fulcher (2003) aponta que ela também teve um foco militar, sendo que novos pensamentos sobre o desenho da avaliação oral e os fundamentos para as inovações surgiam mais lentamente.

²⁵ O Foreign Service Institute (FSI) é a principal instituição de treinamento do Governo Federal para oficiais e pessoal de apoio da comunidade de negócios estrangeiros dos Estados Unidos, que prepara diplomatas norte-americanos e outros profissionais para ampliar os interesses em negócios estrangeiros no exterior e em Washington. O FSI fornece mais de 600 cursos, entre eles 70 cursos de línguas estrangeiras. Disponível em: <http://www.state.gov/m/fsi/> Acesso em 11 de jul. 2016.

1.3.3 A avaliação oral durante a Guerra Fria

O impulso inicial para o desenvolvimento de testes orais deve-se à necessidade militar, conforme afirma Fulcher (2003). Porém foi em 1952 que surgiu a necessidade de se mensurar as habilidades orais ensinadas pelos instrutores do *Foreign Service Institute* (FSI) quando a Comissão de Serviço Civil decidiu criar um registro dos profissionais que trabalhavam para o Governo, documentando sua familiaridade com línguas e culturas estrangeiras. No entanto, a Comissão não tinha nenhum sistema para conduzir esse registro, nenhum teste de proficiência e também nenhum critério para a elaboração de um teste. Assim, a Comissão concluiu que o Governo dos Estados Unidos precisava de um sistema que fosse objetivo, aplicável para todas as línguas e posições do Serviço Civil e que não tivesse relação com nenhum currículo de línguas. A partir daí, o FSI começou a trabalhar na solução dessa questão e foi estabelecido um comitê responsável por desenvolver um teste oral, levando à publicação da primeira escala de avaliação. Essa escala consistia de seis bandas ou níveis, sendo que o nível 0 representava que o examinando não possuía nenhuma capacidade para usar a língua, enquanto o nível 5 representava uma capacidade similar à de um falante nativo. No entanto, segundo Fulcher (2003), não há nenhuma informação disponível sobre a escolha de seis níveis, assim como também não há nenhuma explicação sobre o porquê do nível 4 ser considerado o desejável para os profissionais da área diplomática. É uma escala, segundo o autor, intuitiva.

Problemas políticos e burocráticos atrasaram o trabalho e a implementação dos procedimentos do teste de 1952 até 1956, quando se descobriu, por meio de uma pesquisa, que os profissionais não possuíam as habilidades orais necessárias às suas funções. Por isso, em 1956 o Secretário de Estado anunciou uma nova política linguística que exigia que a capacidade linguística dos profissionais fosse avaliada por meio de testes. O FSI ficou, então, responsável por fornecer evidência de proficiência na língua estrangeira para todos os Oficiais de Serviço Estrangeiro (*Foreign Service Officers*).

Sollenberger (1978) citado por Fulcher (2003), relata que um dos primeiros problemas enfrentados pelo FSI foi o de que o posto e a idade dos oficiais tendiam a influenciar o julgamento dos avaliadores, aspecto que pode ser considerado um viés no teste (*test bias*).

Em 1958 criou-se uma unidade independente de avaliação no FSI (*FSI Testing Unit*), cujos integrantes desenvolveram uma entrevista estruturada em apoio à escala de seis

pontos, para a qual foram acrescentados cinco fatores (sotaque, compreensão, fluência, gramática e vocabulário). O desenvolvimento desses fatores de avaliação padronizados, juntamente com a entrevista estruturada, ajudou a reduzir a subjetividade que havia nos testes anteriores.

A entrevista tornou-se, então, o método padrão de avaliação no FSI e por muitos anos ficou conhecida mundialmente como a entrevista do FSI ou apenas por “FSI”.

A confiança nos novos procedimentos desenvolvidos pelo FSI era tão alta que durante os anos de 1960 o método do FSI (a entrevista e a escala) foi adotado e adaptado pelo *Defense Language Institute* (Instituto de Língua da Defesa), pela *Central Intelligence Agency* (Agência Central de Inteligência - CIA) e pelo *Peace Corps* (Corpo de Paz).

Em 1968, em parte como resultado das experiências das necessidades linguísticas durante a Guerra do Vietnã, essas agências, segundo Lowe (1987), citado por Fulcher (2003), juntaram-se para produzir uma versão padronizada dos níveis de proficiência, a qual é conhecida como a *Interagency Language Roundtable* (IRL), que em 1985 passou por uma revisão para incluir descrições completas dos níveis “plus” (+) que foram gradualmente incorporados ao sistema de avaliação. Essa escala, conforme pode ser observada no anexo D, é usada ainda hoje pelos serviços de segurança americano e pelo *Defense Language Institute* (DLI).

1.3.4 A avaliação oral em contextos educacionais

O uso do sistema do FSI pelo *Peace Corps* fora do controle das agências do governo introduziu o novo sistema de avaliação para professores. Nos anos 1970 ele foi adotado por muitas universidades e estados com o propósito de certificar professores bilíngues.

Barnwell (1987), citado por Fulcher, relata três razões pelas quais o sistema utilizado pelo FSI para a avaliação oral ficou popular em um curto espaço de tempo. Segundo o autor, isso se deu primeiramente pelo fato de ser um teste direto e dessa forma, sua validade de face ser considerada alta. Em segundo lugar, a confiabilidade entre avaliadores também era alta e finalmente, percebeu-se que o teste direto para avaliar a habilidade oral auxiliava os novos métodos de ensino, uma vez que no final dos anos 1970 o interesse na abordagem nocional/funcional destacava-se e a relação entre a metodologia de ensino e a avaliação foi reconhecida.

Em 1979, o *Educational Testing Service (ETS)* argumenta que, se a abordagem da IRL para avaliar a produção oral fosse usada por universidades, faculdades e escolas, as escalas de classificação deveriam fornecer maior discriminação entre os níveis. Isso levou ao envolvimento do ETS e do *American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL)* para alterar as escalas de classificação do IRL com o intuito de adequá-las aos novos propósitos para os quais os testes orais estavam sendo utilizados. (FULCHER, 2003)

Ainda em 1979, de acordo com Fulcher (2003), a Comissão do Presidente sobre Língua Estrangeira e Estudos Internacionais (*President's Commission on Foreign Language and International Studies*) recomendou a criação de um Programa de Avaliação e Critérios Nacionais para desenvolver testes e avaliar a aprendizagem de línguas nos Estados Unidos, citando, como um valioso passo nessa direção, o trabalho do FSI.

O ACTFL ficou responsável por produzir os critérios nacionais e, assim, em 1982 surgiram as Diretrizes de Proficiência Provisórias do ACTFL (*ACTFL Provisional Proficiency Guidelines*). Em 1986 foram publicadas as Diretrizes Completas (*the complete Guidelines*) e em 1999 as Diretrizes Revisadas (*the revised Guidelines*).

Em 2012 foi publicada uma nova edição, a *ACTFL Proficiency Guidelines 2012*, que acrescentou o nível *Distinguished* (Diferenciado) para as Instruções da Produção Oral e da Produção Escrita e a divisão do nível Avançado em três subníveis (*High, Mid* e *Low* – Alto, Médio e Baixo) para as Instruções de Compreensão Oral e Leitura. Além disso, acrescentou-se também uma descrição de nível geral para todas as habilidades dos níveis Avançado, Intermediário e Iniciante, conforme podemos observar no Anexo E, que traz as diretrizes referentes à habilidade de produção oral.

É importante ressaltar que as diretrizes deram origem ao Movimento da Proficiência, que surgiu nos anos 1980, quando se buscou uma abordagem baseada em níveis de proficiência e não mais em um conjunto de componentes. Esse movimento, segundo Scaramucci (2000), consistiu na adaptação dos procedimentos da entrevista oral (OPI) juntamente com o ACTFL, “para avaliação da proficiência oral em contextos fora das agências do governo norte-americano” (SCARAMUCCI, 2000, p. 7).

Mitchell e Vidal (2001), citados por Liskin-Gasparro (2003, p. 487), usaram a metáfora do fluxo do rio para representar o impacto do Movimento da Proficiência. De acordo com os autores, “o movimento da proficiência promoveu a junção dos riachos do ensino

comunicativo de línguas e da avaliação de línguas, que começaram a influenciar-se mutuamente no final de 1970 e início de 1980²⁶”.

Segundo Liskin-Gasparro (2003), o Movimento da Proficiência concentrou-se nas habilidades e conhecimentos que os alunos poderiam utilizar em contextos de comunicação, e não sobre a forma como o conhecimento e as habilidades poderiam ter sido adquiridos. Nesse cenário, as orientações do ACTFL e a OPI ofereceram ferramentas para avaliar as práticas de ensino e serviram como agentes de mudanças.

A seguir, apresentaremos as considerações terminológicas e conceituais sobre proficiência em língua estrangeira com base em Scaramucci (2000).

1.4 Proficiência

Scaramucci (2000), ao refletir sobre o termo “proficiência”, busca contribuir para melhor entendimento do conceito em segunda língua e em língua estrangeira (L2/LE). Segundo a autora, proficiência é um termo muito abrangente e necessita, portanto, de uma definição mais precisa, “dada sua relevância para a área de Linguística Aplicada” (SCARAMUCCI, 2000, p. 2). A autora apresenta, também, divergências terminológicas causadas pelos usos “técnico e não técnico” do termo e, em seguida, mostra que essas divergências trazem consigo diferentes concepções teóricas do que é “saber ou dominar uma língua” (SCARAMUCCI, 2000, p. 2)

Apesar de o termo proficiência estar associado principalmente a contextos de exames, ele também tem relações com outras questões, tanto teóricas quanto práticas, da área de Linguística Aplicada, por exemplo, o resultado da aprendizagem. Segundo Scaramucci (2000, p. 2), “em pesquisas sobre aquisição/aprendizagem e ensino de L2/LE, [...] avaliações de proficiência são usadas como fontes de informação sobre o sucesso/eficiência da aprendizagem e do ensino”. Informações sobre os níveis iniciais e finais da proficiência são necessárias para implementação ou melhoria de programas de ensino, para avaliação de abordagens ou metodologias e, também, segundo Scaramucci, o conceito de proficiência é necessário para tomada de decisões relacionadas às políticas linguísticas e educacionais para o ensino de língua estrangeira.

Ao apresentar uma pesquisa em que foram analisadas técnicas usadas para

²⁶ Tradução para: the proficiency movement promoted the cojoining of the streams of communicative language teaching and of language assessment, which had begun to influence each other in the late 1970s and early 1980s. (MITCHELL E VIDAL, 2001, apud LISKIN-GASPARRO, 2003, p. 487)

avaliar proficiência em 157 estudos publicados entre os anos de 1988 e 1992, Scaramucci (2000, p. 2-3) afirma haver

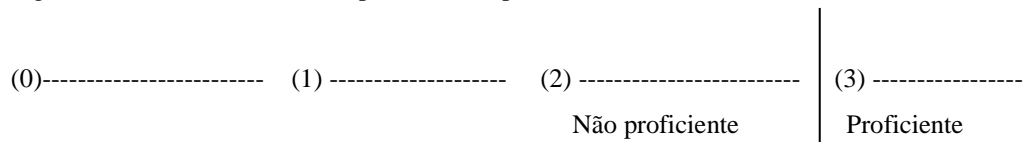
[...] uma maior frequência (41% ou 63 estudos) no uso da técnica *status institucional*, que pressupõe uma definição do nível de proficiência dos participantes com base na posição em algum tipo de estrutura social organizada hierarquicamente, como, por exemplo, *estudantes no terceiro ano versus estudantes no primeiro ano*, ou *alunos matriculados no terceiro semestre*, como se esses níveis fossem absolutos e perfeitamente compreendidos por todos, mesmo por aqueles fazendo parte de outros contextos de ensino.

Com o intuito de contribuir para melhor entendimento do que é proficiência, Scaramucci (2000) considera necessário fazer algumas considerações terminológicas. Em um primeiro momento, a autora faz distinção entre “uso técnico e não técnico”.

O uso não técnico tem sentido mais amplo e não se limita à área da linguagem, como podemos ver nos exemplos citados pela autora: “Ele é proficiente em inglês.”, “Você acha que calculadoras impedem as crianças de se tornarem proficientes em aritmética?”. “Ser proficiente em uma determinada língua poderia pressupor, portanto, conhecimento, domínio, controle, capacidade, habilidade, independentemente do significado que possamos dar a cada um desses termos.” (SCARAMUCCI, 2000, p. 3)

A figura abaixo representa o uso não técnico do termo proficiência:

Figura 1: Uso não técnico ou amplo do termo proficiência



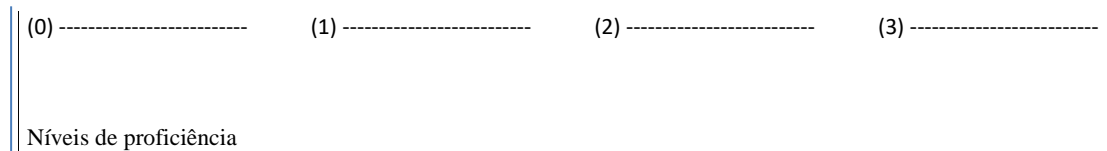
Fonte: SCARAMUCCI (2000, p. 3)

Para Scaramucci (2000, p. 3), “essa escala teria um ponto de corte entre proficiência e não-proficiência localizado em (3), sendo que todos os níveis inferiores seriam classificados como não-proficientes”.

Esse uso, não técnico, é baseado, segundo a autora, em julgamentos impressionistas, feitos de forma holística, sem avaliações sistemáticas, por meio de exames ou testes e/ou sem a explicitação de critérios. No entanto, Scaramucci salienta que esses julgamentos trazem um conceito de proficiência subjacente que parece ter como referência o controle ou comando operacional do falante nativo ideal; portanto, “uma proficiência monolítica, estável e única” (SCARAMUCCI, 2000, p. 3).

No contexto de avaliação de L2/LE, o termo proficiência tem uso mais restrito ou técnico, conforme apresenta Scaramucci, na ilustração da figura abaixo:

Figura 2: Uso técnico do termo proficiência



Fonte: SCARAMUCCI (2000, p. 4)

Por meio da figura, verificamos que,

[...] os falantes níveis (0), (1) e (2), embora menos proficientes que o nível (3), são considerados proficientes. Há, nesse caso, uma gradação de proficiência. Em vez de um conceito “absoluto”, de tudo-ou-nada, temos um conceito “relativo”, que procura levar em conta a especificidade da situação de uso futuro da língua. Em vez de uma proficiência única, absoluta, monolítica, baseada naquela do falante nativo ideal, teríamos várias, dependendo da especificidade da situação de uso da língua. Assim, uma definição mais adequada de proficiência deveria incluir o propósito da situação de uso. (SCARAMUCCI, 2000, p. 14)

Nesse sentido, os certificados de proficiência conhecidos internacionalmente, como TOEFL, IELTS, Celpe-Bras, por exemplo, têm seus níveis de proficiência definidos de acordo com a situação específica para a qual foram propostos. Eles não podem ser considerados válidos em outros contextos de uso, além daqueles para os quais foram elaborados. (SCARAMUCCI, 2000).

No entanto, a distinção entre os usos técnico e não técnico do termo proficiência parece, segundo Scaramucci (2000, p. 5), ainda não ser suficiente. Para a autora, “embora pareça consensual que proficiência signifique domínio, conhecimento, saber uma língua” (SCARAMUCCI, 2000, p.5), não é possível dizer que haja acordo na definição do termo. Para ela “as divergências maiores não residem na interpretação do termo proficiência, mas nas concepções “do que é saber uma língua” que o termo representa”. (SCARAMUCCI, 2000, p.5).

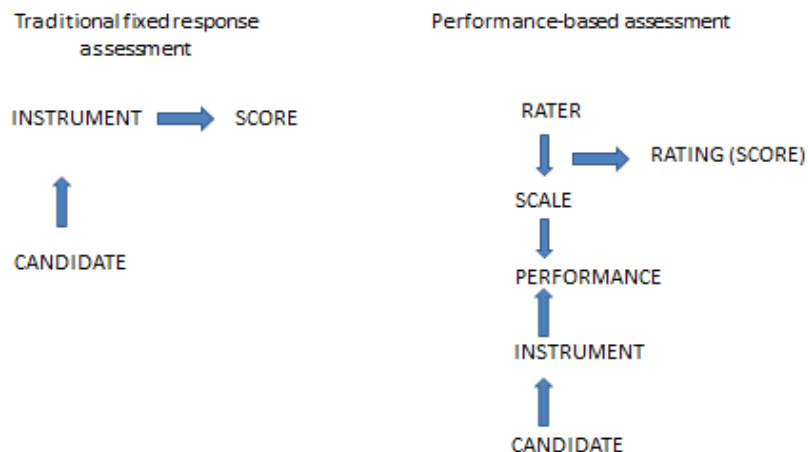
Assim, à medida que a concepção de língua(gem) se modifica, os testes também se modificam. Os testes tradicionais, de base estruturalista, foram substituídos por testes de desempenho, que serão apresentados no próximo tópico.

1.5 Testes de desempenho

Conforme vimos no tópico 1.2, em que abordamos a perspectiva histórica da avaliação de línguas em um contexto mais geral e no tópico 1.3, em que apresentamos especificamente a avaliação oral, a avaliação de línguas segue as teorias linguísticas da época. Por isso, nos anos de 1970, a então denominada era comunicativa gerou muitas críticas aos testes tradicionais não comunicativos, pois eles passaram a ser vistos como testes limitados no seu conceito e que produziam uma língua artificial, com repetições mecânicas de palavras e sentenças, além de respostas padronizadas para perguntas também padronizadas. Assim, nos anos seguintes, os testes passaram a requerer dos examinandos um desempenho linguístico mais autêntico, direto, comunicativo, baseado em situações do mundo real e de uso futuro da língua.

Na figura a seguir, extraída de McNamara (1996, p. 9), são apresentadas as características de uma avaliação tradicional de resposta fixa, não comunicativa, em comparação com um teste baseado em desempenho.

Figura 3: Avaliação tradicional e avaliação de desempenho



Fonte: McNamara (1986, p. 9)

Como mostra a figura, o formato da avaliação de desempenho difere-se da avaliação tradicional pela presença de três elementos cruciais: o desempenho, a escala e o

avaliador. Na avaliação tradicional o examinando faz o teste, que é o instrumento, e a partir daí ele tem um resultado. Na avaliação de desempenho, o examinando, por meio do instrumento (teste), tem seu desempenho avaliado por avaliador(es) que utiliza(m) uma escala de avaliação para atribuir um resultado.

Segundo McNamara (1997a, p. 132), os testes de desempenho foram desenvolvidos em resposta à:

- 1) necessidade de responder às exigências de uma política pública, por exemplo, desenvolver procedimentos de seleção para estudantes estrangeiros que queiram estudar em universidades cuja língua principal seja o inglês; controlar o acesso a cargos que exijam habilidade comunicativa em uma segunda língua, ou de aumentar a credibilidade pública de programas de língua por meio de foco maior na demonstração de resultados mensuráveis; e
- 2) necessidade de alinhar a avaliação aos desenvolvimentos no ensino de línguas que resultaram a partir das teorias da competência comunicativa. (McNAMARA, 1997a, p. 132)²⁷.

Shohamy (1995) apresenta vários termos utilizados para esses tipos de testes. Clark (1975) referiu-se a eles “como testes diretos, nos quais tanto o formato quanto o procedimento reproduziam, o mais próximo possível, situações de vida real nas quais a proficiência linguística é normalmente demonstrada²⁸.” (SHOHAMY, 1995, p. 189). Jones (1977) propôs testes de desempenho nos quais os examinandos demonstrariam capacidade linguística funcional. Para Morrow (1977), os testes deveriam priorizar o uso de língua espontânea em contextos autênticos. Canale e Swain (1980) referiam-se a testes comunicativos baseados em desempenho, como aqueles testes que requerem dos examinandos falar a coisa certa, na hora certa e para a pessoa certa. O exemplo mais relevante de teste de proficiência baseado em desempenho foi a entrevista oral do Instituto de Serviço Estrangeiro (The Foreign Service Institute (FSI) Oral Proficiency Interview (OPI), que citamos no item 1.3.2. Esse teste baseava-se em uma interação oral face a face, na qual o avaliador fazia perguntas sobre uma variedade de tópicos e avaliava a amostra linguística do examinando por meio de uma grade de avaliação.

²⁷ Tradução para: 1. The practical need to respond to the requirements of public policy, for example, to develop selection procedures for foreign students wishing to study at English-medium universities, to control access to particular occupational roles requiring communicative skill in a second language, or to enhance the public accountability of language programmes through a greater focus on demonstrating measurable outcomes; and 2. the need to bring testing into line with developments in language teaching which resulted from the advent of theories of communicative competence (McNAMARA, 1997a, p. 132).

²⁸ Tradução para: direct tests in which both the testing format and the procedure duplicate, as closely as possible, the setting and operation of real-life situations in which language proficiency is normally demonstrated (SHOHAMY, 1995, p. 189)

De acordo com Shohamy (op. cit.),

O único aspecto da característica do ‘desempenho’ era que se esperava que os examinandos replicassem o máximo possível, o tipo de língua usada em situações de não teste (BACHMAN, 1990; BAILEY, 1985). Dessa forma, teste de desempenho referia-se a testes nos quais o examinando é avaliado no que ele consegue fazer em segunda língua em situações similares a ‘vida real’ (SHOHAMY, 1995, p. 189)²⁹.

O trecho citado, “replicassem o máximo possível”, remete-nos aos limites de autenticidade dos testes. Por exemplo, ao pedir ao examinando para ler um trecho do jornal, o examinando não estará, na realidade, lendo um jornal. No caso de um exame para fins específicos, o examinando médico não está aconselhando de verdade um paciente real, e assim por diante.

Segundo McNamara (2000), a questão é que a observação do comportamento como parte da atividade de avaliação é limitadora. O autor ainda acrescenta outra restrição denominada por ele de o “Paradoxo do Observador”, que é “o simples fato da observação poder alterar o comportamento que está sendo observado³⁰” (McNAMARA, 2000, p. 9), ou seja, um teste, por mais que simule situações reais de uso futuro da língua, sempre será um teste e nunca uma situação real.

A partir dos anos 1980, Wesche (1992), citada por Shohamy (1995), afirma que os testes de desempenho tornaram-se mais associados a tarefas específicas e contextos de preparação e certificação profissional. Para Wesche (op. cit) esses testes avaliavam tanto a capacidade linguística quanto os requisitos não linguísticos para realizar as tarefas propostas. O pressuposto subjacente a esses tipos de testes de desempenho é o de que fatores não linguísticos estão presentes em qualquer desempenho de língua e, por isso, é importante entender seus papéis e suas influências no desempenho linguístico.

Com relação a isto, McNamara (1996) propôs uma distinção entre as hipóteses forte e fraca dos testes de desempenho.

No sentido forte, o conhecimento da segunda língua é uma condição necessária, mas não suficiente para o sucesso nas tarefas do teste de desempenho; o sucesso é medido em termos de desempenho na tarefa, e não apenas em termos de

²⁹ Tradução para: The unique aspect of the ‘performance’ feature was that test-takers were expected to replicate, as much as possible, the type of language used in non-testing situations (Bachman, 1990, Bailey, 1985). Thus, performance testing referred to tests where a test taker is tested on what s/he can do in second language in situations similar to ‘real life’ (SHOHAMY, 1995, p. 189).

³⁰ Tradução para: [...] the Observer’s Paradox: that is, the very act of observation may change the behavior being observed ³⁰ (McNAMARA, 2000, p. 9).

conhecimento da língua. No sentido fraco, o conhecimento da segunda língua é o mais importante, e, às vezes, o único fator relevante para o sucesso na tarefa do teste³¹. (SHOHAMY, 1995, p. 190)

Para McNamara (1996), na versão forte dos testes de desempenho de segunda língua, as tarefas representam tarefas do mundo real e o desempenho é julgado, principalmente, a partir da realização dessas tarefas. Os aspectos linguísticos podem ou não ser avaliados e, quando são, fazem parte de um grande conjunto de critérios para avaliar o desempenho. “A proficiência adequada na segunda língua é uma condição necessária, mas não suficiente para obtenção do sucesso no desempenho da tarefa”³² (McNAMARA, 1996, p. 43).

Com relação à versão fraca, McNamara afirma que “as tarefas podem assemelhar-se a ou simular tarefas do mundo real, ou ser artificial de outras maneiras (por exemplo, a entrevista de proficiência oral)”³³ (McNAMARA, 1996, p. 44). Nesses testes, o examinando desempenha tarefas que ele pode vir a desempenhar no mundo real. No entanto, sua capacidade para desempenhar a tarefa não é o foco da avaliação. Ao contrário, o propósito da avaliação é obter uma amostra da língua para que sua proficiência em segunda língua seja avaliada.

Jones (1985), citado por Shohamy (1995), apresenta três tipos de testes de desempenho de acordo com os graus em que as tarefas presentes nos testes exigem “desempenhos reais”:

- a) avaliação “direta”: quando o examinando é colocado em um contexto alvo real, e o desempenho na segunda língua é avaliado em resposta à evolução da situação;
- b) “amostra de trabalho”: quando há uma tarefa real, geralmente no contexto alvo. Esse tipo de teste permite o controle da resposta da tarefa e uma comparação do desempenho de diferentes examinandos ao mesmo tempo em que mantêm o realismo contextual.

³¹ Tradução para: In the strong sense, knowledge of the second language is a necessary but not sufficient condition for success on the performance-test tasks; success is measured in terms of performance on the task, and not only in terms of knowledge of language. In the weak sense, knowledge of the second language is the most important, and sometimes the one factor, relevant for success on the test task. (SHOHAMY, 1995, p. 190)

³² Tradução para: Adequate second language proficiency is a necessary but not a sufficient condition for success on the performance task. (McNAMARA, 1996, p. 43)

³³ Tradução para: Tasks may resemble or simulate real-world tasks, or be artificial in other ways (for example, the oral proficiency interview) (McNAMARA, 1996, p. 44).

c) “simulação”: este tipo de teste cria cenários e tarefas que representam aspectos do contexto da vida real.

Para todos esses tipos de testes, Shohamy (op cit) esclarece que nunca é possível satisfazer todas as bases contextuais de desempenho, por não se tratar de uma atividade real, o que corrobora a afirmação mencionada de McNamara (2000).

Dessa forma, ao elaborar um teste de desempenho é necessário que se conduza uma análise de necessidades para fornecer descrição detalhada do contexto e das tarefas que os examinandos deverão desempenhar, as condições sob as quais essas tarefas serão realizadas e os critérios por meio dos quais o desempenho será julgado. É a partir dessas necessidades que o teste de desempenho é elaborado, textos e tarefas são escolhidos e os critérios de avaliação são determinados. (SHOHAMY, 1995)

Shohamy (1995, p. 191) acrescenta que os “testes de desempenho são geralmente avaliados com a ajuda de grades de avaliação que descrevem o que uma pessoa pode fazer com a língua em situações específicas³⁴”.

Segundo North e Schneider (1998), as grades de avaliação podem aumentar a confiabilidade de julgamentos subjetivos ao proporcionar um padrão comum e fornecer diretrizes para a elaboração de avaliações, dentre outros fatores. Porém “[...] não há garantia de que a descrição da proficiência oferecida em uma escala seja precisa, válida ou equilibrada”³⁵ (NORTH e SCHNEIDER, 1998, p. 219).

Assim, é de extrema importância que essas grades sejam bem compreendidas por meio de estudos e capacitação de professores/avaliadores/interlocutores/observadores sobre como utilizá-las, tornando o exame mais confiável e, portanto, as inferências mais válidas.

Em testes de desempenho, as habilidades linguísticas e de uso da língua são avaliadas em um ato de comunicação, sendo a entrevista um dos instrumentos mais utilizados. O Celpe-Bras é um teste de proficiência baseado em desempenho e tem como meio para avaliar a proficiência oral do examinando a Interação face a Face. É importante salientar que, embora o Exame Celpe-Bras denomine a Parte Oral de Interação, muitos examinandos referem-se a ela como entrevista. Assim, julgamos importante uma discussão sobre entrevistas, conforme apresentamos na seção a seguir, para facilitar a compreensão do termo e

³⁴ Tradução para: Performance tests are generally assessed with the aid of rating scales which describe what a person can do with the language in specific situations (SHOHAMY, 1995, p. 191)

³⁵ Tradução para: [...] there is no guarantee that the description of proficiency offered in a scale is accurate, valid or balanced ((NORTH e SCHNEIDER, 1998, p. 219).

também das críticas que as envolvem.

1.6 A entrevista como procedimento para avaliação da produção oral

As entrevistas em contexto de avaliação de segunda língua ou língua estrangeira surgiram a partir da adaptação das Entrevistas de Proficiência Oral desenvolvidas pelo antigo *Foreign Service Institute (FSI)*, juntamente com o Conselho Americano sobre Línguas Estrangeiras (*American Council on the Teaching of Foreign Languages - ACTFL*).

As Entrevistas de Proficiência Oral foram adaptadas junto às Diretrizes do ACTFL com o objetivo de “definir níveis de proficiência a partir do uso funcional da língua e instituir uma medida nacional”. (SCARAMUCCI, 2000, p. 7). Ela é considerada “o ancestral genérico da geração de testes orais de hoje³⁶” (LAZARATON, 2002, p. 5)

Por ser o teste de proficiência oral face a face mais utilizado na América do Norte, a Entrevista de Proficiência Oral do ACTFL ficou em uma posição passível de receber muitas críticas (LAZARATON, 2002), em relação a sua validade e confiabilidade.

Uma das críticas, segundo Lazaraton (2002) ao trazer os autores Byrnes (1987), Clark e Lett (1988), Raffaldini (1988) e Shohamy (1988), é a de que a entrevista oral fornece apenas uma quantidade limitada de eventos de fala ao ilustrar um domínio específico de interação, o que leva Raffaldini a afirmar que, com isso, os entrevistados têm pouca oportunidade de demonstrar competência sociolinguística ou de discurso. Byrnes admite que as avaliações por meio de entrevista oral subestimam as capacidades pragmáticas e sociolinguísticas, enquanto enfatizam a capacidade linguística. Isso, segundo o autor, deve-se ao fato de que estudos sobre segunda língua

[...] raramente olham para características de desempenho global tais como hesitações, falsas iniciações, reparos e correções”, e, em consequência, seus significados com respeito à competência comunicativa são desconhecidos. Sem essa informação, uma descrição de habilidades sociointeracionais, socioculturais e sócio-cognitivas não pode ser incluída em escalas de avaliação de proficiência oral³⁷. (BYRNES, 1987, apud LAZARATON, 2002, p. 6)

Lantolf e Frawley (1985, 1988), citados por Lazaraton (2002), afirmam que as

³⁶ Tradução para: [...] ‘the generic ancestor of today’s generation of oral tests’ (LAZARATON, 2002, p. 5)

³⁷ Tradução para: [...] rarely look at global performance features such as hesitations, false starts, repairs, and corrections’, and, as a result, their meaning for aspects of communicative competence is unknown. Without this information, a description of sociointeractional, sociocultural, and sociocognitive ability cannot be included in oral proficiency rating scales (BYRNES, 1987, apud LAZARATON, 2002, p. 6)

definições de proficiência da ACTFL são baseadas em intuições e não em fatos empíricos sobre comunicação natural e são também baseadas no falante nativo, o que, segundo os autores, é indefensável.

Para Bachman e Savignon (1986), a OPI limita a capacidade de fazermos inferências sobre habilidades linguísticas em contextos de não avaliação e, segundo os autores, a OPI é baseada em uma visão de proficiência que não é sustentada nem pela teoria e nem pela pesquisa.

Dandonoli e Henning (1990), citados por SALABERRY (2000), compartilham a opinião ao reconhecerem que a crítica mais significativa contra o uso da ACTFL-OPI é a de que não há estudos que sustentam a validade do teste.

No entanto, em alguns casos, a OPI pode ser o melhor instrumento disponível. Por essa razão, é importante compreender as limitações de um teste de desempenho para avaliar as consequências pretendidas e não pretendidas do resultado de uma OPI (SALABERRY, 2000).

A validade de face tem sido citada como a principal justificativa para a OPI (SHOHAMY, 1988; van LIER, 1989; DANDONOLI e HENNING, 1990), uma vez que ela aparenta, tanto para os examinadores quanto para os examinandos, avaliar a competência comunicativa em uma situação real. Entretanto, “[...] a validade de face por si só não pode fornecer prova de validade³⁸” (SHOHAMY, 1990, apud SALABERRY, 2000, p. 294).

Com o intuito de lidar com as importantes críticas em relação à OPI, Bachman (1990, apud SALABERRY, 2000, p. 294) propõe que o desenvolvimento de testes de línguas siga três passos, a saber: “identificação e definição do construto teórico; definição operacional do construto e a identificação das regras e procedimentos para quantificar as observações”.

Nesse sentido, podemos dizer que o comprometimento das entrevistas como instrumento para avaliação oral ocorre principalmente pela falta de especificação de validade de construto e a pela falta de estabelecimento de critérios para medir o desempenho oral. Em adição a esse fato, podemos acrescentar a falta de pesquisas que investiguem, no caso dos construtos e critérios terem sido definidos, se eles estão representados e estão sendo operacionalizados no desenvolvimento do exame, por meio do desempenho dos examinandos e pelas inferências feitas a partir dos resultados deles.

No entanto, apesar das críticas, as Diretrizes do ACTFL tiveram uma grande

³⁸ Tradução para: [...] ‘face validity by itself cannot provide proof of validity’ (SHOHAMY, 1990, apud SALABERRY, 2000, p. 294).

influência no desenvolvimento de entrevistas simuladas em exames de proficiência de várias línguas e em vários países, e segundo Scaramucci (2000, p. 8), “merecem ser reconhecidas pela tentativa de oferecer um modelo de proficiência”.

Lazaraton (2002) apresenta uma variação terminológica associada às entrevistas de avaliação de segunda língua. Segundo a autora, elas podem ser chamadas de “entrevista de proficiência oral” devido à Entrevista de Proficiência Oral do ACTFL. Porém, esse termo (segundo Lazaraton) pode induzir ao erro, uma vez que a Entrevista de Proficiência Oral do ACTFL é uma entrevista de um tipo característico. Às vezes, esses procedimentos de avaliação são chamados de “entrevistas orais” ou “entrevistas de língua”. No entanto, segundo Lazaraton (2002), He e Young (1998) preferem o termo “entrevista de proficiência em língua” (Language Proficiency Interview – LPI), a qual eles definem da seguinte forma:

uma interação face-a-face geralmente entre dois participantes (embora ocorram outras combinações), um dos quais é um especialista (geralmente um falante nativo ou quase nativo da língua na qual a entrevista é conduzida), e o outro um falante não nativo (NNS) ou aluno da língua como segunda língua ou língua estrangeira. O objetivo da LPI para o falante especialista - o entrevistador – é avaliar a capacidade do NNS de falar a língua na qual a entrevista é conduzida. Os participantes se reúnem em um horário agendado, em um local combinado previamente, tal como uma sala de aula ou escritório em uma escola, e por um período limitado. No caso de entrevistas roteirizadas, uma agenda especificando os temas para a conversa e as atividades que vão ocorrer durante a LPI, é preparada com antecedência. O entrevistador sempre conhece a agenda, mas não necessariamente o NNS. Além da agenda, o entrevistador (mas geralmente não o NNS) tem acesso a uma ou mais escalas para classificar a capacidade do NNS na língua da entrevista³⁹. (HE e YOUNG, 1998, p. 10, apud LAZARATON, 2002, p. 5)

Embora pareça ser um instrumento simples, Luoma (2004) diz que a entrevista esconde um conjunto complexo de projeto, planejamento e treinamento que subjazem a interação, especialmente se a entrevista fizer parte de um exame de proficiência. Isso porque quando a entrevista é realizada individualmente, o entrevistador precisa seguir algum tipo de guia para assegurar-se de que irá agir igualmente com todos os candidatos. Esse fato torna-se

³⁹ Tradução para: ‘a face-to-face spoken interaction usually between two participants (although other combinations do occur), one of whom is an expert (usually a native or near-native speaker of the language in which the interview is conducted), and the other a nonnative speaker (NNS) or learner of the language as a second or foreign language. The purpose of the LPI is for the expert speaker – the interviewer – to assess the NNS’s ability to speak the language in which the interview is conducted. The participants meet at a scheduled time, at a prearranged location such as classroom or office in a school, and for a limited period. In the case of scripted interviews, an agenda specifying the topics for conversation and the activities to take place during the LPI is prepared in advance. The agenda is always known to the interviewer but not necessarily to the NNS. In addition to the agenda, the interviewer (but usually not the NNS) has access to one or more scales for rating the NNS’s ability in the language of the interview.’ (HE e YOUNG, 1998, p. 10, apud LAZARATON, 2002, p. 5)

ainda mais importante quando temos entrevistadores diferentes conduzindo o mesmo exame, como acontece com o Celpe-Bras, já que são vários os Postos Aplicadores e em vários países. Essa situação pode interferir na confiabilidade do exame, comprometendo a sua validade.

Apesar das críticas e limitações da entrevista como instrumento para a avaliação da produção oral, Consolo (2004, p.272), ao citar Moder e Halleck (1998), afirma que as entrevistas “se constituem eventos de fala autênticos e que ilustram comportamentos de comunicação verbal, mesmo que esses comportamentos não sejam exatamente iguais àqueles que ocorrem em conversas mais formais”.

Consolo (2004), ao trazer Ross (1996, p. 3-4), acrescenta que,

devido ao fato de a entrevista incorporar aspectos de interações conversacionais, esse instrumento permite que aprendizes de segunda língua demonstrem sua capacidade de “interagir em um evento de comunicação autêntica, utilizando diferentes componentes da competência comunicativa.

O autor também cita a facilidade de se fazer acontecer uma interação verbal entre entrevistador e examinando, sobre determinados assuntos, em um intervalo de tempo determinado, como fatores que contribuem para a utilização das entrevistas como instrumento para a avaliação da produção oral (CONSOLO, 2004).

Reconhecemos, portanto, as limitações da entrevista, bem como da Interação Face a Face. No entanto, parece-nos, ainda o melhor formato para avaliar o desempenho oral do examinando. É necessário, então, controlar as variáveis de modo que o exame seja o mais válido e confiável possível. No caso do exame Celpe-Bras essas variáveis constituem-se em avaliadores e Elementos Provocadores. Em relação aos avaliadores, vários trabalhos já mostraram a necessidade de cursos de formação. Já em relação aos EPs, há ainda necessidade de mais estudos que mostrem como e a melhor maneira de elaborá-los e utilizá-los, considerando-se o construto do exame.

A seguir, optamos por trazer um item sobre a Entrevista de Proficiência Oral do ACTFL, pois além de precursora, ela possui uma influência muito grande nas avaliações de proficiência oral em língua estrangeira.

1.6.1 A Entrevista de Proficiência Oral do Conselho Americano sobre Línguas Estrangeiras (ACTFL OPI)

Neste tópico descreveremos brevemente a história, os procedimentos e o

processo de certificação da Entrevista de Proficiência Oral do ACTFL, baseado no Manual de Familiarização da Entrevista de Proficiência Oral, publicado em 2012. Todavia, julgamos importante esclarecer primeiramente o que é o ACTFL e o que são suas Diretrizes.

1.6.1.1 ACTFL

O Conselho Americano sobre o Ensino de Línguas Estrangeiras (American Council on the Teaching of Foreign Languages – ACTFL) é uma organização nacional de profissionais de línguas estrangeiras dedicada a promover e fomentar o estudo das línguas e culturas como um componente integral da educação e da sociedade americana. Possui mais de 12.000 profissionais, entre professores dos níveis primários, secundários e superiores, assim como administradores, especialistas, supervisores, pesquisadores e outros profissionais envolvidos com educação. (ACTFL, 2012)

1.6.1.2 Diretrizes de Proficiência do ACTFL

Conforme já apresentado neste estudo, as Diretrizes (*The Complete Guidelines*) foram primeiramente publicadas em 1986. Em 1999 foram publicadas as Diretrizes Revisadas (*the revised Guidelines*) e em 2012, uma nova edição que, por ser a mais recente, vamos apresentar a seguir.

Segundo o Manual de Familiarização da Entrevista de Proficiência Oral (2012), as Diretrizes de Proficiência do ACTFL 2012 são descrições sobre o que os examinandos conseguem fazer por meio da língua em termos de produção oral, produção escrita, compreensão oral e leitura em situações do mundo real de forma espontânea. Para cada habilidade, as Instruções identificam cinco níveis principais de proficiência: Diferenciado (*Distinguished*), Superior (*Superior*), Avançado (*Advanced*), Intermediário (*Intermediate*) e Iniciante (*Novice*), sendo que os níveis Avançado, Intermediário e Iniciante são subdivididos em três subníveis: Alto (*High*), Médio (*Mid*) e Baixo (*Low*). Para mais detalhes das descrições para cada nível de proficiência da produção oral, ver o documento *ACTFL Proficiency Guidelines 2012 – Speaking*, no Anexo E.

Estão descritas nas Diretrizes de 2012, referentes à produção oral, “a capacidade linguística oral de um falante bem educado e altamente articulado (Diferenciado) até aquele indivíduo com pouca ou nenhuma capacidade funcional na língua oral

(Iniciante)⁴⁰” (ACTFL, 2012, p. 3).

A classificação da Entrevista de Proficiência Oral do ACTFL, apresentada a seguir, é realizada a partir das Diretrizes.

1.6.1.3 A Entrevista de Proficiência Oral

A Entrevista de Proficiência Oral do ACTFL foi desenvolvida para avaliar a proficiência oral em língua estrangeira. Atualmente é utilizada para uma variedade de propósitos em contextos acadêmico, comercial e governamental. No mundo dos negócios e no governo americano a Entrevista de Proficiência Oral do ACTFL, juntamente com sua escala e seus níveis classificatórios, é usada para o emprego de novos profissionais e para promoção a cargos que exigem profissionais multilíngues.

A Entrevista de Proficiência Oral do ACTFL “é uma entrevista face a face, direta e referenciada por critério com somente um entrevistador presente⁴¹” (YOFFE, 1997, p. 2). É uma avaliação integrada que avalia a capacidade linguística oral a partir de uma perspectiva global. Os componentes linguísticos são avaliados no contexto do desempenho oral geral.

Os critérios, avaliados simultaneamente e considerados no desempenho do examinando, são: as funções ou tarefas globais que o falante desempenha; o contexto social e o conteúdo específico; precisão e o tipo de texto ou discurso que o falante é capaz de produzir. Para cada nível há uma descrição para cada um dos critérios avaliados, conforme observamos no quadro a seguir:

⁴⁰ Tradução para: spoken language ability from that of a highly articulate, well-educated speaker (Distinguished) to that of an individual with little or no functional ability in spoken language (Novice) (ACTFL, 2012, p. 3).

⁴¹ Tradução para: It is a criterion-referenced, direct, face-to-face interview with only one interviewer present. (YOFFE, 1997, p. 2)

QUADRO 1: Critérios de Avaliação

Proficiency Level*	Global Tasks and Functions	Context / Content	Accuracy	Text Type
Superior	Discuss topics extensively, support opinions, and hypothesize. Deal with a linguistically unfamiliar situation.	Most formal and informal settings. <i>Wide range of general interest topics and some special fields of interest and expertise.</i>	No pattern of errors in basic structures. Errors virtually never interfere with communication or distract the native speaker from the message.	Extended discourse
Advanced	Narrate and describe in major time frames and deal effectively with an unanticipated complication.	Most informal and some formal settings. <i>Topics of personal and general interest.</i>	Understood without difficulty by speakers unaccustomed to dealing with non-native speakers.	Paragraphs
Intermediate	Create with language, initiate, maintain, and bring to a close simple conversations by asking and responding to simple questions.	Some informal settings and a limited number of transactional situations. <i>Predictable, familiar topics related to daily activities.</i>	Understood, with some repetition, by speakers accustomed to dealing with non-native speakers.	Discrete sentences
Novice	Communicate minimally with formulaic and rote utterances, lists, and phrases.	Most common informal settings. <i>Most common aspects of daily life.</i>	May be difficult to understand, even for speakers accustomed to dealing with non-native speakers.	Individual words and phrases

Fonte: ACTFL (2012, p. 6)

Segundo o Manual de Familiarização da Entrevista de Proficiência Oral do ACTFL (ACTFL, 2012), uma classificação em qualquer nível dependerá do desempenho alcançado na realização das funções ou tarefas globais, em contextos e áreas de conteúdo, com o grau de precisão e tipo de texto para determinado nível. O desempenho deve ser sustentado em todos os critérios do nível para que possa ser classificado nele, ou seja, a classificação final será equivalente ao maior nível que tenha sido atingido em todos os critérios.

A OPI consiste de quatro fases obrigatórias: *Warm Up* (Aquecimento), *Level Checks* (Verificações de Nível), *Probes* (Investigações) e *Wind Down* (Relaxamento/Encerramento), conforme quadro a seguir:

QUADRO 2: As fases da Entrevista de Proficiência Oral do ACTFL

The Phases of the OPI

The Warm Up	Iterative Process		The Wind Down
	The Level Checks →	The Probes	
<p>This first phase of the OPI serves as the introduction to the interview. It consists of greetings, informal exchanges of pleasantries, and conversation openers pitched at a level which appears comfortable for the speaker. Every OPI begins with the assumption that a conversation will take place (Intermediate Level).</p>	<p>When the speaker has settled into the interview and appears to be reasonably comfortable using the target language, the interviewer moves to the next phase of the OPI, the level checks. The interviewer engages the speaker in conversation on several topics of interest so that the tasks characterizing any given level can be performed. Level checks are questions that elicit the performance floor, the linguistic tasks, and contexts of a particular level which can be handled successfully.</p>	<p>Once the interviewer has begun to establish that the speaker can handle the tasks and topics of a particular level, the interview proceeds to the next phase, the probes. The purpose of the probes is to discover the ceiling or limits of the speaker's proficiency, i.e., the patterns of weakness. This is done by raising the level of the interview to the next higher major level in an attempt to discover the level at which the speaker can no longer sustain functional performance.</p>	<p>The final phase returns the speaker to a comfortable level of language exchange and ends the OPI on a positive note.</p>
<p>↑ ————— The Role Play ————— ↑</p> <p>A transactional or social situation can serve as either an additional level check or probe as needed in a particular interview.</p>			

Fonte: ACTFL (2012, p. 7)

O “warm up” serve como uma introdução para a entrevista. O seu papel é deixar o examinando à vontade a partir de cumprimentos, trocas de informações informais em um nível que aparentemente seja confortável para o examinando. Nesta fase o entrevistado familiariza-se com a pronúncia e modo de falar do entrevistador e, também, nesta fase podem surgir temas que poderão ser explorados mais tarde na entrevista. Na fase “level checks”, o entrevistador envolve o examinando em conversas sobre vários tópicos de interesse do examinando a fim de encorajar o seu desempenho em vários níveis de proficiência. Esta fase consiste em perguntas que suscitam o nível de desempenho, as tarefas linguísticas e os contextos de um determinado nível que podem ser tratados com sucesso. Segundo Yoffe (1997, p.3), “Se o entrevistador estiver satisfeito com o desempenho do examinando, uma tentativa será feita para descobrir o “teto”, isto é, para obter resposta em um nível mais alto⁴²”. Portanto, a fase “Probes” tem como objetivo descobrir o limite da proficiência do examinando e assim revelar seu padrão de fraqueza, ou seja, esta fase consiste em elevar o nível da entrevista até o nível mais alto no qual o examinando consegue sustentar seu desempenho.

O “role-play” serve como verificação adicional para ajudar o entrevistador a confirmar o nível de proficiência do examinando, caso seja necessário. Na fase final, “wind-

⁴² Tradução para: If the interviewer is satisfied with the testee's sustained performance, an attempt will be made to discover the 'ceiling', i.e. to elicit response at the higher level (YOFFE, 1997, p. 3)

down”, o entrevistador retorna novamente a um nível confortável para o examinando, a fim de que a OPI termine de maneira positiva.

A fim de estimular a produção oral do examinando, os avaliadores fazem perguntas abertas para encorajá-lo a falar. Os avaliadores ouvem e processam a resposta dos examinandos antes de formularem outras perguntas, para que a interação seja significativa e se assemelhe a uma conversa. As perguntas são intencionais e têm como objetivo avaliar questões específicas de um determinado nível a fim de certificar-se de que o examinando possui aquele nível. Vários tópicos são explorados dentre os principais níveis da escala do ACTFL. (ACTFL, 2012)

A entrevista dura em torno de 15 minutos no caso de um examinando iniciante, podendo chegar a 35 minutos dependendo das séries de ‘level checks’ e ‘probes’ necessárias. A entrevista é gravada e a classificação é feita pelo entrevistador e um segundo avaliador, que utiliza a mesma escala e faz a avaliação a partir da gravação. Porém, em caso de divergências entre os dois avaliadores em relação ao nível de proficiência do examinando, a gravação é enviada a um terceiro avaliador.

Todos os avaliadores certificados pelo ACTFL são profissionais especialistas em língua que passam por rigoroso processo de formação. A certificação vale por quatro anos, depois dos quais os avaliadores devem ser certificados novamente.

Como vimos, a concretização da entrevista se dá por meio de uma conversa ou interação entre examinador e examinando. Devido a sua relevância no contexto de avaliação de desempenho em segunda língua, julgamos interessante discutir o conceito de interação no próximo item.

1.7 A interação na avaliação de desempenho em segunda língua

Segundo McNamara (1997b, p. 449), “[...] para Bachman o termo *interação*, mesmo ao referir-se à interação social, refere-se exclusivamente à atividade cognitiva por parte do examinando⁴³” (ênfase no original). Porém, McNamara (1997b) considera que essa concepção do termo interação implica uma visão isolada do examinando. Para o autor, o perigo desse foco exclusivo na capacidade do examinando em termos cognitivos é que o desempenho passa a ser visto como simples projeção da capacidade do examinando. É como

⁴³ No original: [...] for Bachman the term interaction, even when it is referring to social interaction, refers exclusively to cognitive activity on the part of the candidate. (McNAMARA, 1997b, p. 449)

se ele fosse o único responsável pelo seu desempenho. No entanto, segundo McNamara (1997b, p. 453), “obviamente, o desempenho não é uma simples projeção do que está na cabeça do examinando⁴⁴”.

Nesse mesmo sentido, Brown (2007) corrobora a afirmação de McNamara ao definir interação como uma troca colaborativa de pensamentos, sentimentos ou ideias entre duas ou mais pessoas e que provoca um efeito recíproco em cada um. Para o autor, é por meio da interação que as pessoas “negociam” sentidos.

Por meio de dois exemplos citados por McNamara (2000), o da enfermeira tailandesa e o da enfermeira de Hong Kong, relatados a seguir, é possível verificar essa troca colaborativa e ver que o desempenho, seja ele bem sucedido ou não, depende da interação das duas (ou mais) pessoas envolvidas.

A enfermeira tailandesa trabalhava com pacientes idosos em um hospital geriátrico americano. Tratava-se de uma pessoa com problemas linguísticos, como deficiência na gramática, vocabulário e pronúncia. Porém, devido a sua competência profissional e personalidade agradável, as pessoas que se comunicavam com ela tomavam para si parte da responsabilidade para o sucesso da comunicação, pois conheciam sua proficiência limitada na língua inglesa. Eles, portanto, contribuía para o sucesso da interação, por meio de negociações, verificando o que haviam entendido e pedindo esclarecimentos quando necessário.

Em contrapartida, a enfermeira de Hong Kong era uma falante nativa de cantonês e uma falante competente de inglês que trabalhava em um hospital em um país cuja língua oficial era o inglês. Em um caso de emergência com um paciente, ela precisou ligar para a recepcionista, uma falante nativa de inglês, para pedir ajuda urgente. No entanto, a recepcionista, cuja reputação era de ser racista, declarou não ser capaz de entender a enfermeira e, portanto, a interação não foi bem sucedida e o paciente morreu.

Qualquer que seja a explicação para esse não entendimento, independentemente do responsável pelo sucesso ou fracasso da comunicação, o que importa é que a comunicação não ocorreu, ou seja, “tanto o sucesso quanto o fracasso parece ser uma conquista compartilhada, pois a comunicação é co-construída” (McNAMARA, 2000, p. 84-85)⁴⁵.

⁴⁴ No original: But clearly a performance is not a simple projection of what is in the head of the candidate. (McNAMARA, 1997b, p. 453)

⁴⁵ Tradução para: It seems that success or failure is a joint achievement: the communication is a co-construction. (McNAMARA, 2000, p. 84-85)

Da mesma forma, não é possível ter uma visão isolada do examinando, no contexto de avaliação de línguas. A atuação do entrevistador, juntamente com o seu estilo, podem interferir no desempenho do examinando durante a interação. Lazaraton (1996), uma das primeiras pesquisadoras a focar os estilos de entrevistadores de exames orais, analisou uma aplicação do exame CASE (*Cambridge Assessment of Spoken English*) de modo a verificar como os entrevistadores interagiam com os examinandos por meio de apoios e quais implicações, vantagens e desvantagens, esses diferentes apoios exerciam no desempenho dos examinandos.

Os tipos de apoios categorizados por Lazaraton (1996) são apresentados no quadro abaixo, elaborado por Bottura (2014, p. 51):

QUADRO 3: Tipos de apoio dados pelos entrevistadores nas interações

Tipos de apoio dados pelos entrevistadores nas interações	O entrevistador...
1.Contextualiza o assunto.	- Contextualiza o assunto a ser conversado, o que pode facilitar o entendimento do examinando. Esse apoio beneficia o desempenho do mesmo, uma vez que facilita a compreensão sobre o assunto a ser discutido. Contudo, é desvantajoso para a confiabilidade do exame já que esse tipo de apoio não é realizado de modo igual a todos participantes.
2.Fornece vocabulário.	- Fornece vocabulário de modo a ajudar o examinando a elaborar as respostas. - Beneficia o desempenho do examinando, pois auxilia a construção de respostas mais aceitáveis. - Prejudica o desempenho do examinando, pois o entrevistador realiza interferências para fornecer vocabulário e não fornece oportunidades para o examinando produzir na língua-alvo. - Aumenta assimetria da relação.
3. Fornece feedback.	- Fornece algum feedback após respostas dos examinandos, tais como: ótimo, ok, mhm mhm, muito bem!. - Prejudica o desempenho, pois o examinando pode interpretar o feedback depois de suas respostas como uma avaliação do entrevistador sobre o que ele disse.
4. Repete e corrige respostas dos examinandos.	- Atua como professor, corrigindo as respostas dos examinandos em contexto avaliativo.
5. Realiza <i>fala facilitadora para estrangeiros</i> .	- Fala lentamente, pausadamente e com excesso de articulação.
6. Realiza afirmações acerca das questões da prova.	- Realiza perguntas de sim/ não sobre os tópicos a serem desenvolvidos.

	- Fornece poucas oportunidades para o examinando demonstrar o que sabe desempenhar na língua-alvo.
7. Infere conclusões para o examinando.	- Resume e infere conclusões acerca do que o examinando está falando, o que retorna ao modelo de perguntas sim/ não, dando poucas oportunidades para o examinando engajar-se na interação.
8. Age como professor facilitador, reformulando perguntas e checando compreensão.	- Reformula as perguntas para facilitar a compreensão da mesma para os examinandos. Muitas vezes essa reelaboração é exagerada, com várias perguntas adicionais sobre o mesmo assunto para checar ou facilitar a compreensão.

Fonte: Bottura (2014, p. 51)

A partir desses tipos de apoios, a autora busca analisar se eles contribuíram para diferentes oportunidades para os examinandos, podendo causar diferenças no desempenho e consequentemente na avaliação final.

Esses tipos de apoios serão importantes para nossas análises, uma vez que permitirão verificar se eles ocorreram nas interações e se contribuíram ou não para que a interação mediada pelos Elementos Provocadores fosse bem sucedida para os examinandos, de modo a minimizar os efeitos de uma má escolha dos EPs por parte dos avaliadores e/ou de EPs que não favoreceram a interação por fatores diversos.

No Brasil, autores como Bottura (2014), Furtoso (2011) e Sakamori (2006) também discutiram a atuação dos entrevistadores em interações face a face, especificamente na interação face a face do exame Celpe-Bras, foco deste estudo. Por isso, optamos por trazer a contribuição dos seus trabalhos na seção 1.8.4, na qual apresentaremos trabalhos publicados sobre o exame Celpe-Bras.

Na sequência, apresentaremos a Parte Oral do exame de proficiência Celpe-Bras, a qual se dá por meio de uma interação entre Avaliador-Interlocutor e examinando. Discutiremos sua concepção teórica, níveis de proficiência, documentos (Manuais e Guias) e, finalmente, trabalhos publicados sobre o Exame.

1.8 Celpe-Bras

Na introdução deste trabalho apresentamos o exame Celpe-Bras em seu contexto geral, como são constituídas suas partes (parte escrita e parte oral), dando uma maior ênfase à parte oral, bem como ao objetivo e à natureza do exame.

A seguir, apresentamos a concepção teórica do exame, seguida pelos seus níveis de proficiência e em seguida descrevemos e discutimos a parte oral, mais precisamente a interação face a face tendo por base os Elementos Provocadores, para trazer subsídios a um melhor entendimento do exame. Para basearmos nossa apresentação, trouxemos o Manual de Orientações para os Coordenadores de Postos Aplicadores do Celpe-Bras (2015), o Manual do Examinando (2015), o Guia do Examinando - Versão Eletrônica Simplificada de 2013, o Guia do Participante – Tarefas Comentadas que Compõem a Edição de Abril de 2013 do Exame, de 2013, o Guia de Capacitação para Examinadores da Parte Oral do Celpe-Bras, de 2013, o Manual do Examinando – Versão Eletrônica Simplificada de 2012, o Manual do Aplicador de 2011 e o Manual do Candidato de 2006. Finalizamos esta seção com uma apresentação dos trabalhos já publicados sobre o Celpe-Bras.

1.8.1 A concepção teórica do exame Celpe-Bras

Um conceito muito importante para os testes de língua e, também, para o desenvolvimento deste estudo, é o conceito de construto. Para McNamara (2000, p. 13), o termo construto do teste “refere-se aos aspectos de conhecimento ou habilidade do examinando que estão sendo avaliados⁴⁶”. Ainda segundo o autor, para definir o construto do exame é necessário o entendimento sobre o que é saber uma língua e como esse conhecimento pode ser demonstrado em um desempenho real, ou seja, língua em uso.

Conforme abordamos no item 1.1, o construto do exame depende da situação e do propósito da avaliação e por isso cada exame tem seu próprio construto (SCARAMUCCI, 2009). Por exemplo, um exame cujo objetivo seja avaliar a produção oral de examinandos que pretendem ingressar em uma universidade americana provavelmente não será igual ao construto de um exame cujo objetivo seja avaliar a produção oral de pilotos que precisam de certificação para poderem atuar profissionalmente na aviação civil. Mesmo que a situação seja a mesma, como exames de entrada (vestibulares) nas universidades brasileiras, podemos observar que o construto é diferente para cada universidade.

Algumas informações sobre o construto do exame Celpe-Bras são apresentadas em seus manuais e guias, como no Manual de Orientações para os Coordenadores de Postos Aplicadores do Celpe-Bras (BRASIL, 2015a):

⁴⁶ Tradução para: The term test construct refers to those aspects of knowledge or skill possessed by the candidate which are being measured. (McNAMARA, 2000, p. 13)

O exame, por ser de natureza comunicativa, não busca aferir conhecimentos a respeito da Língua Portuguesa por meio de questões sobre gramática e vocabulário, mas sim avaliar a capacidade de uso dessa língua, independentemente das circunstâncias em que fora aprendida.

[...]

Busca-se, portanto, qualificar a capacidade do/a examinando/a de produzir textos (escritos e orais) para agir em sociedade, considerando-se propósitos comunicativos e interacionais precisos e específicos e convenções linguístico-discursivas que regulam as interlocuções na Língua Portuguesa.

[...]

A produção e a compreensão oral são avaliadas com base no desempenho do/a examinando/a em uma Interação Face a Face com um/a **AI**. Procura-se avaliar a capacidade do/a examinando/a em mobilizar conhecimentos e recursos linguísticos e interacionais no uso significativo da Língua Portuguesa.

Em resumo, com base em uma visão de linguagem como ação conjunta de participantes com um propósito social, e considerando língua e cultura como elementos indissociáveis, o conceito de proficiência que fundamenta o Exame consiste no uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo. Nesse sentido, o Celpe-Bras leva em conta o contexto, o propósito e os/as interlocutores/as envolvidos/as na Interação. (BRASIL, 2015a, p. 8-9)

Em relação ao uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo, o mesmo Manual refere-se a “práticas de uso da língua semelhantes às que um/a estrangeiro/a que pretende interagir em português pode vivenciar em seu cotidiano”. (BRASIL, 2015a, p. 8)

Ao considerar língua e cultura como elementos indissociáveis, o exame não traz a visão de cultura como uma lista de fatores, autores ou datas importantes, mas como algo “co-construído nas práticas cotidianas de uma comunidade” (BRASIL, 2013b, p. 5). Segundo o Guia do examinando 2013, “Levar em conta a cultura brasileira no Exame Celpe-Bras significa, portanto, estar sensibilizado para outros pontos de vista sobre o mundo, considerando-se a situação da interação oral e/ou escrita” (BRASIL, 2013b, p. 5). Ressaltamos que nos documentos de 2015, não há nenhuma explicação para o termo cultura utilizado no exame Celpe-Bras.

Ainda que os documentos sobre o exame apresentem as referidas informações sobre a concepção teórica do Celpe-Bras, consideramos que elas são poucas, pois em suma, o que temos é a informação que diz tratar-se de um exame que avalia o agir no mundo por meio da linguagem. O construto, além do exposto, não está explícito em nenhum lugar e, portanto, ele deve ser inferido e um caminho para isso são as especificações, que são um detalhamento do construto.

Segundo McNamara (2000), as especificações são um conjunto de instruções utilizadas para criar o teste, que devem ser escritas para quando tiverem que ser seguidas por alguém que não seja o desenvolvedor do teste. “Elas são uma receita ou um plano para a

construção do teste⁴⁷” (McNAMARA, 2000, p. 31).

Ainda de acordo com McNamara (2000, p. 31-32),

As especificações incluirão informação sobre assuntos tais como a duração e estrutura de cada parte do teste, o tipo de materiais com o quais os examinandos terão que se envolver, a fonte de tais materiais se autênticos, em que medida os materiais autênticos podem ser alterados, o formato de resposta, a rubrica do teste como as respostas devem ser pontuadas⁴⁸.

Fazem parte das especificações do exame Celpe-Bras os seguintes itens: operações, propósitos, interlocutores, gêneros do discurso e tópicos (ver (Anexo F). Essas especificações encontram-se nos documentos: Manual do Candidato (BRASIL, 2006), Manual do Aplicador (BRASIL, 2011), Manual do Examinando – Versão Eletrônica Simplificada (BRASIL, 2012) e Guia do Examinando - Versão Eletrônica Simplificada (BRASIL, 2013b).

É importante ressaltar que não há distinção entre as especificações para a Parte Escrita e para a Parte Oral, o que pode dificultar o entendimento do construto da Interação Face a Face, uma vez que algumas das informações presentes nas especificações não são relevantes para a parte oral.

Dentre as operações presentes nas especificações do Celpe-Bras, é possível destacar algumas que podem fazer parte da interação face a face. São elas:

- Identificar a ideia principal do texto.
- Identificar a finalidade ou o objetivo do texto.
- Relacionar a tipografia, o layout e as imagens para compreender o propósito do texto.
- Destacar os pontos relevantes para resumir o texto, uma ideia específica ou subjacente.
- Decidir se o texto é baseado em um fato, uma opinião, uma pesquisa etc.
- Interpretar gráficos e outros materiais apresentados visualmente. (BRASIL, 2013b, p.11-12)

Essas operações funcionam, em sua maioria, para responder à pergunta da Etapa 2 do Roteiro de Interação Face a Face, pois ela tem como objetivo explorar o entendimento geral do assunto a ser abordado.

⁴⁷ Tradução para: They are a recipe or blueprint for test construction. (McNAMARA, 2000, p. 31)

⁴⁸ Tradução para: The specifications will include information on such matters as the length and structure of each part of the test, the type of materials with which candidates will have to engage, the source of such materials if authentic, the extent to which authentic materials may be altered, the response format, the test rubric, and how responses are to be scored. (McNAMARA, 2000, p. 31-32)

É importante ressaltar que estamos nos referindo à Etapa 2, da Etapa 2, ou seja, na interação face a face há duas etapas: Etapa 1, que se refere à conversa sobre questões pessoais com base nas informações do formulário de inscrição e a Etapa 2, que é a conversa com base em três Elementos Provocadores. A Etapa 2, possui 3 etapas apresentadas no Roteiro de Interação Face a Face. A primeira é apenas o aviso de que o examinando tem aproximadamente 1 minuto para ler o material. A etapa 2 tem como objetivo abordar o assunto geral do EP. A Etapa 3 consiste em um conjunto de perguntas presentes no Roteiro de Interação Face a Face que podem ser utilizadas para explorar o conteúdo/assunto dos EPs.

As operações “Localizar e entender uma informação específica no texto” e “Reconhecer atitudes, emoções e ponto de vista do autor quando expressos explícita ou implicitamente no texto” (BRASIL, 2013b, p.11-12), podem ser mobilizadas na Etapa 3, quando o Avaliador-Interlocutor faz perguntas para explorar um pouco mais o conteúdo do Elemento Provocador. Entendemos que esse tipo de operação leva em consideração não somente a compreensão e produção oral, mas também a compreensão escrita, isto é, a leitura, uma vez que o examinando tem que compreender informações específicas, embora não seja este o foco do exame nessa Etapa de Interação Face a Face. O trabalho de Cândido (2015), que apresentaremos no item 1.8.4, tem como foco a questão da leitura na Interação Face a Face do exame Celpe-Bras.

Os propósitos presentes nas especificações são: “Narrar, relatar, argumentar, expor, instruir, agradecer, pedir, opinar, comentar, expressar atitudes, confirmar, desculpar-se, informar, reclamar, justificar, persuadir, aconselhar, avisar” (BRASIL, 2006; 2011; 2012; 2013b).

No entanto, será que o Exame avalia todos esses propósitos? Será que os EPs estão mobilizando todos eles? Afinal, o que é essa avaliação oral, o que se pretende com ela? Segundo os documentos do Celpe-Bras, “espera-se que o/a examinando/a tenha capacidade de conversar, da forma mais natural possível, sobre assuntos variados do cotidiano brasileiro e da atualidade abordados pela mídia brasileira” (BRASIL, 2015a, p. 26). Nesse sentido, entendemos que os propósitos deveriam ser mais específicos para cada parte do Exame, pois será que para “conversar de uma forma mais natural possível” sobre um tópico abordado pelo EP, o examinando fará uso dos propósitos presentes nas especificações, como reclamar, persuadir, avisar?

Estão disponibilizados nas especificações os gêneros do discurso, tanto textos escritos quanto orais, para que sejam utilizados na elaboração do Exame. No entanto, parece-

nos que os gêneros do discurso não são uma preocupação na parte oral do exame, uma vez que os EPs, em sua maioria, limitam-se a figuras (fotos, cartuns, quadrinhos) com um pequeno texto sobre temas variados, não havendo uma diversidade de gêneros, conforme os apresentados nas especificações do Celpe-Bras. Nesse sentido, acreditamos que a diversidade de gêneros esteja mais relacionada à parte escrita do Exame. Todavia, conforme já mencionamos, falta clareza na apresentação das especificações sobre quais aspectos compõem cada parte do exame.

Finalmente as especificações trazem os tópicos, ou seja, os temas que podem ser utilizados em ambas as partes do Exame. Na Interação Face a Face esses tópicos referem-se aos temas dos EPs. Optamos por apresentar essa discussão no capítulo seguinte, ao fazermos uma análise dos EPs da edição do Exame 2014/2.

Entendemos que seja importante também salientar que as especificações não foram descritas nos documentos de 2015.

1.8.2 Níveis de Proficiência do exame Celpe-Bras

Optamos por apresentar os níveis de proficiência do Exame nesta seção, pois entendemos que esta apresentação poderá facilitar o entendimento do nível de certificação obtido pelos examinandos ao trazermos as análises das interações.

O Celpe-Bras certifica quatro níveis de proficiência: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior, por meio de uma única avaliação.

A decisão de se elaborar uma única prova para certificar diferentes níveis de proficiência, contrariamente ao que ocorre em outros exames, baseia-se na premissa de que examinandos/as de todos os níveis são capazes de desempenhar ações em Língua Portuguesa. O que pode variar é a qualidade desse desempenho, dependendo do nível de proficiência do/a examinando/a. (BRASIL, 2015b, p. 8)

Segundo o Manual do Examinando (BRASIL, 2012), a diferença entre os níveis de proficiência demonstra a qualidade do desempenho nas tarefas realizadas de acordo com “a *adequação ao contexto* (cumprimento do propósito de compreensão e de produção, levando em conta o gênero discursivo e o interlocutor), a *adequação discursiva* (coesão e coerência) e a *adequação linguística* (uso adequado de vocabulário e de estruturas gramaticais)” (BRASIL, 2012, p. 6).

No quadro 4, a seguir, é possível verificar o que é preconizado para cada um

dos quatro níveis de proficiência com certificação.

QUADRO 4: Níveis de proficiência do exame Celpe-Bras

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

Fonte: BRASIL (2013b, p. 6)

A obtenção da Certificação está condicionada ao equilíbrio entre o desempenho do examinando nas duas partes do exame: prova escrita e prova oral, ou seja, “para obter determinada certificação, o/a examinando/a deve alcançar o mesmo nível em ambas as Partes do Exame” (BRASIL, 2015a, p. 9).

A seguir, apresentaremos informações que julgamos importantes em relação ao exame Celpe-Bras, contidas nos manuais e guias do Aplicador e do Examinando.

1.8.3 Documentos sobre o Celpe-Bras – Manuais e Guias do Aplicador e do Examinando (BRASIL, 2011; 2012; 2013^a; 2013b; 2013c; 2015a; 2015b)

Os documentos (manuais e guias) sobre o Celpe-Bras apresentam informações sobre o exame para os coordenadores dos Postos Aplicadores, avaliadores e examinandos. As informações contidas nesses documentos são similares, com pequenas diferenças em determinados manuais.

O Manual do Aplicador 2011 fornece aos aplicadores informações sobre a

natureza e procedimentos do exame e de sua aplicação. Também são apresentados exemplos de tarefas do exame, tanto da Parte Escrita quanto da Parte Oral. Segundo informações contidas no próprio manual, ele “poderá ser utilizado por instituições e professores interessados na preparação de candidatos”. (BRASIL, 2011, p. 2)

O Manual do Examinando de 2012 e o Guia do examinando de 2013 trazem as mesmas informações: explicações gerais sobre o que é o Celpe-Bras, quem pode se inscrever, o que é um exame de proficiência, a natureza do exame, os componentes do Exame, sua estrutura, os níveis de proficiência avaliados, como é feita a correção, além de informações sobre data, como se inscrever, como validar a inscrição, o que é exigido no dia do exame e como se informar sobre o resultado do Exame.

O Guia de Capacitação para Examinadores da Parte Oral do Celpe-Bras foi publicado em outubro de 2013, com o objetivo de apresentar orientações para a capacitação de examinadores da Parte Oral do Exame. Este guia baseia-se na versão do Manual do Aplicador, publicada em 2006, segundo informações contidas no próprio guia. Ele apresenta a concepção teórica do exame, os níveis de proficiência avaliados e a estrutura do exame. Apesar do título, este Guia contém informações tanto sobre a avaliação da Parte Escrita quanto da Parte Oral.

A elaboração do Guia do Participante – Tarefas Comentadas que compõem a Edição de Abril de 2013 do Exame foi uma “iniciativa da Comissão Técnico-Científica do Celpe-Bras com o apoio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-Inep”, com o objetivo de fornecer aos examinandos informações sobre como as provas são avaliadas, “de forma a ajudá-los na preparação para o exame” (BRASIL, 2013c, p. 6). Foram apresentadas e comentadas tarefas da Parte Escrita e da Parte Oral que compuseram a primeira edição do exame de 2013, além de informações gerais sobre cada Parte do Exame.

A partir dos documentos do ano de 2015 sobre o Exame, os examinadores - entrevistadores e observadores - passaram a ser chamados de Avaliador-Interlocutor (AI) e Avaliador-Observador (AO). Além disso, foi a partir da segunda edição de 2015 que o exame Celpe-Bras passou a ser aplicado pelos Postos Aplicadores credenciados pelo Inep, com o apoio técnico e logístico do Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (Cebbraspe) (BRASIL, 2015a, 2015b).

No geral, as informações contidas nos documentos citados são bastante similares. No entanto, um dos problemas situa-se no fato de que alguns Manuais e Guias trazem informações conflitantes sobre o mesmo assunto e alguns documentos simplesmente

não trazem algumas informações importantes, como é o caso das especificações do exame que não se encontram nos manuais de 2015.

Por exemplo, os quadros a seguir mostram como a Interação Face a Face do Exame é dividida e quais habilidades estão envolvidas em cada parte.

QUADRO 5: A Interação Face a Face

Etapa	Conteúdo da interação	Práticas envolvidas	Tempo
1	Conversa sobre interesses pessoais do examinando com base nas informações do formulário de inscrição	Compreensão Oral e Produção oral	5 minutos
2	Conversa sobre tópicos do cotidiano e de interesse geral com base em 3 Elementos Provocadores	Compreensão Oral, Compreensão Escrita e Produção Oral	5 minutos (cinco minutos para cada Elemento Provocador)

Fonte: BRASIL (2013a, p. 10; 2013c, p. 29)

QUADRO 6: Parte Oral do Celpe-Bras

Parte	Conteúdo da Interação	Habilidades avaliadas	Tempo
1	Conversa sobre seus interesses pessoais com base nas informações do formulário de inscrição	Compreensão oral e produção oral	5 minutos
2	Conversa sobre tópicos de interesse geral com base em 3 Elementos Provocadores	Compreensão oral e produção oral	5 minutos (5 minutos para cada Elemento Provocador)

Fonte: BRASIL (2015a, p. 11/p.28; 2015b, p. 20;)

Embora no Quadro da Parte Oral do Exame apresentado no Guia de Capacitação para Examinadores (BRASIL, 2013a), apareça a habilidade compreensão escrita na coluna “práticas envolvidas”, o mesmo documento nega que a leitura seja avaliada nessa etapa, conforme podemos observar no excerto extraído do documento Guia de Capacitação

para Examinadores da Parte Oral do Cepe-Bras: “A ideia, nesse momento, não é avaliar a leitura e nem conhecimentos de assuntos específicos, mas levar o examinando a interagir a partir dos temas propostos no EP, para que possa ter sua proficiência oral avaliada” (BRASIL, 2013a, p. 14).

Nesse mesmo sentido, ao observarmos os aspectos que são avaliados durante a Interação Face a Face, notamos novamente que a compreensão escrita não se encontra entre eles, conforme é possível verificar na descrição abaixo:

- a) Compreensão da fala do entrevistador;
- b) Competência para interagir em Língua Portuguesa (o examinando deve apresentar desenvoltura e autonomia durante sua produção oral);
- c) Fluência (capacidade de interagir sem interromper o fluxo da conversa);
- d) Domínio de vocabulário e de estruturas da Língua Portuguesa (capacidade de usar vocabulário apropriado e estruturas adequadas do português nos diferentes temas abordados);
- e) Pronúncia (manter uma pronúncia adequada em relação aos sons, ritmo e entonação da Língua Portuguesa). (BRASIL, 2013c, p. 28)

Outra informação relevante refere-se à escolha dos Elementos Provocadores, pois não estão claras as orientações para que eles sejam escolhidos pelos Avaliadores (AI e AO). As informações, conforme veremos na sequência, não aparecem iguais em todos os documentos. Por exemplo, o Manual do Aplicador/2011 traz o seguinte texto:

Os elementos provocadores devem ser escolhidos com antecedência pelos aplicadores, com base nas informações fornecidas pelo candidato no questionário. O primeiro deverá ser, supostamente, familiar ao candidato (aquecimento), o segundo não familiar (alcance de sua produção oral) e o terceiro, familiar, para que a entrevista seja encerrada de forma positiva e encorajadora. (BRASIL, 2011, p. 29)

Esse procedimento de escolha é o utilizado pelos Avaliadores participantes desta pesquisa, conforme poderemos verificar no capítulo sobre a análise dos dados ao abordarmos suas percepções.

No entanto, o Guia de Capacitação para Examinadores da Parte Oral do Celpe-Bras (BRASIL, 2013a) fornece a informação de que a escolha deverá ser feita em função dos formulários respondidos quando da inscrição para o exame:

Os formulários servirão, portanto, como fonte de informações para que os examinadores conheçam melhor o examinando e selecionem os Elementos Provocadores que favoreçam a interação em função do sexo, idade, interesses, nacionalidade, área de atuação etc. dos examinandos. (BRASIL, 2013a, p. 13)

Como podemos observar no trecho acima, pede-se que os examinadores escolham EPs que favoreçam a interação em função das características dos examinandos, em contraposição com a informação encontrada no Manual 2011, no qual se pede 2 EPs familiares e 1 EP não familiar.

No Manual de 2015 (BRASIL, 2015a) temos apenas a informação de que se trata de três EPs com assuntos diferentes, que abordarão tópicos do cotidiano e de interesse geral e que por terem como objetivo proporcionar ao examinando oportunidade para que demonstre sua proficiência oral em assuntos diversos, esses EPs também devem conter tópicos diferentes dos abordados na Etapa 1, ou seja, devem ser diferentes dos assuntos discutidos nos primeiros cinco minutos da interação face a face, quando se conversa sobre assuntos pessoais, baseados nas respostas do questionário respondido no ato da inscrição. No excerto abaixo, extraído do Manual de orientações para os coordenadores de postos aplicadores do Celpe-Bras é possível verificar essas informações.

Nesta etapa, o/a examinando/a deverá expressar ideias e opiniões a partir de três Elementos Provocadores, previamente selecionados pelos/as avaliadores/as. Os Elementos Provocadores têm como objetivo proporcionar ao/à examinando/a oportunidade para que demonstre sua proficiência oral em assuntos diversos, devendo, portanto, tratar de assuntos diferentes dos abordados na Etapa 1. (BRASIL, 2015a, p. 29)

Caso a forma de escolher os EPs seja diferente de um avaliador para outro, poderemos ter um problema de confiabilidade e conseqüentemente de validade, pois os examinandos poderão ter um desempenho X se todos os EPs forem mais familiares e um desempenho Y, se um dos seus EPs (o segundo EP, conforme o Manual de 2011) for não familiar.

Assim, entendemos que as orientações para os Coordenadores e Avaliadores precisam ser mais objetivas.

As informações contidas nos Manuais e Guias do Exame Celpe-Bras apresentadas servirão de apoio às análises das percepções dos AIs e dos examinandos, assim como às análises dos áudios das interações apresentadas no Capítulo 3.

A seguir, apresentaremos trabalhos publicados sobre o Celpe-Bras, dentre os quais alguns de maior relevância para este estudo.

1.8.4 Trabalhos publicados sobre o Celpe-Bras

No contexto do exame Celpe-Bras, algumas pesquisas vêm sendo realizadas em relação à avaliação oral. Por exemplo, Schoffen (2003) analisou 12 entrevistas de examinandos falantes de espanhol com o intuito de descrever detalhadamente o desempenho deles nas interações face a face do exame Celpe-Bras, apontando características da sua proficiência. A pesquisadora procurou, também, saber de que maneira a grade de avaliação do exame contempla tais características. Os resultados do estudo revelaram que para os examinandos hispano-falantes, “algumas categorias são mais importantes do que outras na definição do nível de certificação atribuído aos candidatos” (SCHOFFEN, 2003, p. 91). A autora também propôs uma interpretação para os diferentes níveis de proficiência dos examinandos falantes de espanhol.

Em 2009, a pesquisadora supracitada, em sua tese de doutorado, analisou “as grades de avaliação escrita do exame Celpe-Bras para verificar a validade do exame em relação ao construto que se propõe a testar e apontar caminhos para o aumento dessa validade”. (SCHOFFEN, 2009, p. 28). Schoffen procurou verificar a noção de proficiência operacionalizada na parte escrita do exame a partir de análises de tarefas e grades de avaliação do exame aplicado em 2006/1, além de textos produzidos pelos examinandos em resposta a essas tarefas. Na conclusão do trabalho, a pesquisadora propôs novos parâmetros de avaliação, que segundo ela

[...] são capazes de avaliar a proficiência em português como língua estrangeira de forma a contribuir para a validade da operacionalização do construto de “uso da linguagem” (levando em conta o contexto, o propósito e o(s) interlocutor(es) envolvido(s) na interação com o texto, conforme explicitado no Manual do Exame) (SCHOFFEN, 2009, p. 164).

Fortes (2009) buscou, a partir dos princípios teórico-metodológicos da Análise da Conversa Etnometodológica, uma compreensão de proficiência oral em língua adicional a partir da perspectiva de dois participantes da interação face a face do exame Celpe-Bras, selecionados para sua análise. Um dos participantes obteve nota máxima em todos os critérios de avaliação das grades analítica e holística e outro que obteve nota máxima nos critérios de compreensão oral, competência interacional e fluência e nota um nos critérios de léxico, gramática e pronúncia. A partir desta análise, a pesquisadora procurou propor um entendimento de proficiência e de parâmetros de avaliação de proficiência oral que fossem

válidos e confiáveis para o uso da linguagem para ação no mundo – visão de linguagem proposta pelo exame Celpe-Bras.

Em relação aos trabalhos que focalizam a atuação dos examinadores da Parte Oral do exame Celpe-Bras - a Interação Face a Face, destacamos Bottura (2014), que em sua dissertação buscou analisar a atuação, atitudes e papéis desempenhados por entrevistadores nas interações face a face do exame Celpe-Bras, a partir da análise dos áudios das interações referentes à aplicação do exame do segundo semestre de 2012 de um Posto Aplicador brasileiro. A pesquisadora buscou colher evidências sobre a validade e confiabilidade do exame, no que se refere à proficiência oral, tendo em vista a influência dos entrevistadores no desempenho dos examinandos. Na conclusão do trabalho, Bottura chama-nos a atenção para a necessidade de pesquisas com enfoque na formação dos examinadores “dada à complexidade e influência configuradas na interação entrevistador-examinando” (BOTTURA, 2014, p. 130).

Sakamori (2006) analisa a atuação dos entrevistadores na interação face a face do Celpe-Bras, tanto em relação aos procedimentos do exame quanto em relação aos diferentes estilos apresentados. A pesquisadora analisou entrevistas de exames realizados no ano de 2004. Os resultados do estudo mostraram que “nem todos os entrevistadores seguiram rigorosamente os procedimentos do exame” (SAKAMORI, 2006, p. 119) e que houve variações em relação à atuação dos entrevistadores, de acordo com seus estilos, considerados colaborativos e/ou não colaborativos, conforme o quadro 7 a seguir:

QUADRO 7: Elementos caracterizadores de estilos colaborativos e não-colaborativos dos entrevistadores

Elementos caracterizadores de estilos colaborativos	Elementos caracterizadores de estilos não colaborativos
Entrevistador, além de perguntador, faz comentários, deixando a interação menos assimétrica	Entrevistador age apenas como perguntador, sem envolvimento com o candidato
Faz perguntas claras e diretas	Faz perguntas longas e confusas
Não interrompe a interação para pedir esclarecimento de vocabulário	Interrompe a interação para esclarecimento de vocabulário (atitude mais condizente com a de professor e não de avaliador)
Explica, de forma direta, uma expressão não entendida para candidato com nível mais baixo de proficiência	Explica, de forma indireta (por meio de sugestões), uma expressão não entendida para candidato com nível mais alto de proficiência
Faz perguntas adicionais para candidatos que têm dificuldades em interagir	Faz perguntas adicionais para candidatos que não têm dificuldades em interagir
Faz perguntas que não induzam às respostas que os entrevistadores querem	Faz perguntas que induzam às respostas que os entrevistadores querem ouvir

ouvir	
Faz perguntas com o intuito de provocar reflexão no candidato	Faz perguntas com o intuito de impor uma opinião ao candidato
Faz retomadas para esclarecimentos sobre o que o candidato disse	Faz retomadas desnecessárias sobre algo que o candidato já disse
Reconhece quando o candidato não quer responder à pergunta e muda de tópico	Insiste para que o candidato responda à pergunta
Consegue manter a interação independente de qual seja o nível do candidato	Não consegue manter a interação em relação a candidatos com nível de proficiência mais baixo

Fonte: Sakamori (2006, p. 108-109)

Optamos por trazer a tabela elaborada por Sakamori (2006) por julgarmos que sua análise em relação aos estilos dos entrevistadores colaborativos e não colaborativos, além de relevante para a área de avaliação de exames de proficiência oral, será relevante na análise dos áudios das interações deste estudo.

Outro estudo que nos auxiliará na análise das interações é o de Furtoso (2011). A pesquisadora identificou três estratégias utilizadas pelos Avaliadores-Interlocutores durante a condução da interação face a face com base nos Elementos Provocadores e no Roteiro de Interação Face a Face. São elas: alteração na ordem das perguntas, desdobramento e reformulação, conforme tabela abaixo:

QUADRO 8: Resumo das Estratégias dos entrevistadores apresentadas por Furtoso (2011)

ESTRATÉGIAS DOS ENTREVISTADORES	
Alteração na ordem das perguntas	Estratégia necessária para que a conversa faça sentido, sempre levando em conta as respostas dos examinandos.
Desdobramento das perguntas propostas no Roteiro	Estratégia utilizada em função das respostas breves do examinando
Reformulação das perguntas	Estratégia utilizada quando há falta de compreensão por parte do examinando ou para não repetir a pergunta do Roteiro.

Fonte: Furtoso (2011)

Segundo Furtoso (2011) o entrevistador tem que ser capaz de utilizar essas estratégias quando necessário, “objetivando-se, sempre, manter o fluxo significativo da interação” (FURTOSO, 2011, p. 228).

Alguns estudos focaram especificamente os Elementos Provocadores. Dentre eles podemos destacar Duarte, Oliveira e Miranda (2014), que fazem uma classificação dos Elementos Provocadores quanto aos Gêneros Textuais, procurando verificar se há algum gênero preponderante. Após classificarem os EPs de 2011 a 2013 (primeira edição), as autoras perceberam que o tipo de EP mais recorrente não pertencia a nenhum gênero textual, mas ao que elas denominaram de “Fragmentos de Reportagem”, ou seja, elementos compostos por uma manchete, algumas imagens e um trecho de reportagem. Segundo as autoras, foi constatado que os Gêneros Textuais não estão em foco na Interação Face a Face do exame, porém não se pode excluir “o estudo através dos mesmos nos cursos preparatórios para o exame” (DUARTE; OLIVEIRA; MIRANDA, 2014, p. 110).

Ponciano e Longordo (2014), no artigo intitulado “Representações da cultura brasileira nos Elementos Provocadores do Celpe-Bras de 2013”, buscaram analisar “os aspectos culturais nas relações imagem e texto nos Elementos Provocadores do Celpe-Bras, 2013/1” (PONCIANO; LONGORDO, 2014, p. 69). As autoras investigaram quais temas continham aspectos da cultura brasileira e como, ou se, esses elementos culturais eram apresentados ao examinando na interação face a face e “compartilhados na comunicação”.

De acordo com as autoras, foi constatado que apenas 25% dos EPs continham aspectos culturais para serem explorados na interação, e que apenas quatro, de um total de vinte, apresentaram algum elemento da cultura brasileira. Assim, elas propõem uma reflexão sobre as escolhas dos EPs que fazem parte da interação face a face do Celpe-Bras, pois acreditam haver mais espaço para que os aspectos culturais sejam explorados, “o que estaria em consonância com a proposta do exame, de natureza comunicativa e com entendimento de que língua e cultura são indissociáveis” (PONCIANO e LONGORDO, 2014, p. 86)

Ferreira (2012; 2014) procurou em sua análise de 16 EPs e respectivos roteiros das aplicações da primeira edição do exame de 2004, 2007 e 2010, levantar os aspectos das habilidades de leitura que poderiam estar presentes nos roteiros de perguntas utilizados na interação face a face do exame Celpe-Bras.

Outros estudos realizados sobre o Celpe-Bras analisaram os EPs e sua influência na Interação. Por exemplo, Costa (2014), no artigo intitulado “A composição das imagens dos elementos provocadores e a interação na parte oral do Celpe-Bras”, busca refletir “sobre como os diferentes modos semióticos que constituem os textos do exame podem facilitar ou dificultar a leitura do material usado como subsídio para as discussões para avaliação da oralidade dos candidatos” (COSTA, 2014, p.88). O autor procura analisar as

imagens (EPs) de forma a questionar a compreensão delas por parte dos examinandos que são indivíduos provenientes de várias partes do mundo. Pelo fato de o significado de todo texto ser construído na interação texto-leitor, Costa conclui que “o modo de ler textos” pode ser diferente entre pessoas de origens diferentes, por trazerem consigo um conhecimento prévio e cultural do seu meio.

Embora o objetivo principal do nosso trabalho não seja o mesmo, a partir das percepções que traremos dos examinandos sobre os EPs, será possível avançar um pouco mais nos motivos causadores das diferenças de compreensão dos EPs apresentadas por diferentes examinandos por meio dos questionários e também por meio da análise dos áudios das interações.

Cândido (2015) analisou os elementos provocadores da primeira edição de 2014 e seus respectivos roteiros de interação face a face e a atuação de cinco avaliadores-interlocutores no uso de dois EPs durante as interações. A pesquisadora realizou uma análise preliminar dos EPs selecionados para o estudo e constatou diferenças na extensão dos textos escritos e no conteúdo desses elementos. Para Cândido, a extensão dos textos verbais presentes nos EPs pode representar níveis diferentes de dificuldade e conseqüentemente contribuir para que as avaliações para auferir a proficiência oral dos examinandos sejam distintas. “Um texto longo pode funcionar como um dificultador para examinandos com níveis de proficiência mais baixos e prejudicar seu desempenho” (CÂNDIDO, 2015, p. 95). Segundo a pesquisadora, os examinandos passam muito tempo lendo o EP, antes e durante a interação. Este fato deve-se, também, devido à natureza das perguntas contidas no Roteiro de Interação Face a Face. Perguntas com referência expressa ao texto limitam a “liberdade” de expressão do examinando que se sente na obrigação de retornar ao texto para responder, uma vez que “reconhece que a sua compreensão escrita está sendo avaliada e que o examinador-interlocutor conhece a resposta certa” (CÂNDIDO, 2015, p. 95).

No entanto, Cândido afirma que o mesmo EP (EP com texto longo) propiciou boa interação com outro examinando, devido a mudanças realizadas pelo examinador nas perguntas contidas no Roteiro, o que demonstra que a atuação do examinador é fundamental para a avaliação.

As análises das interações mostraram que os examinadores conduzem a avaliação oral de maneiras distintas, proporcionando diferentes oportunidades aos examinandos e, dessa forma, podendo interferir na validade e confiabilidade do exame.

A pesquisadora conclui seu estudo dizendo que “as orientações para os elaboradores do Celpe-Bras devem ser revistas, de modo a produzirem EPs com maior equilíbrio entre texto verbal e imagem” (CÂNDIDO, 2015, p. 99) e que as orientações para os examinadores devem ser mais detalhadas a fim de evitar diferentes interpretações e funcionar mais efetivamente na condução da interação.

Assim como Cândido (2015), nosso objetivo é também analisar os EPs, porém sob escopo distinto. Nosso propósito é analisar os EPs a partir das percepções dos examinandos e avaliadores e triangular esses dados com os áudios das interações, com o intuito de refletir sobre os fatores presentes nos EPs que contribuem (ou não) para o desempenho dos examinandos. Contudo, julgamos que a análise feita por Cândido (2015) contribuirá para a análise dos dados deste trabalho.

No presente capítulo foram apresentados os trabalhos referentes à avaliação oral do Celpe-Bras, sendo que alguns deles com propósitos bem diferentes do qual estamos propondo neste trabalho. No entanto, conforme explicitado, alguns desses estudos nos ajudam a ter maior compreensão sobre a interação no contexto de avaliação de línguas e, dessa forma, contribuem para a análise dos dados deste trabalho. Como se pôde observar também, são poucos os trabalhos que se referem aos Elementos Provocadores e seu papel na Interação, o que nos leva a considerar a necessidade de mais pesquisas na área, dada sua importância e a relevância que o Exame vem adquirindo ao longo dos anos.

Após apresentar a fundamentação teórica que embasa este trabalho, passamos para o Capítulo 2, no qual apresentaremos a metodologia utilizada neste estudo.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DE PESQUISA

Este capítulo tem por objetivo apresentar a base metodológica do presente estudo e está organizado em duas seções principais. Na primeira seção, apresentamos a escolha pela metodologia empregada na pesquisa e, na segunda seção, discorremos sobre os tópicos relacionados à coleta de dados.

2.1. A escolha da metodologia e sua justificativa

Os estudos desenvolvidos na área de avaliação de exames de proficiência em línguas estrangeiras nos anos 1980, em sua maioria, eram todos voltados para resultados obtidos pelos examinandos e buscavam mostrar isso por meio de análises estatísticas. Assim, as pesquisas da época eram, portanto, quantitativas e não focalizavam o processo, ou seja, como se chegou àqueles resultados ou o porquê desses resultados. As pesquisas priorizavam o produto.

Atualmente, porém, os avaliadores de língua reconhecem as limitações dos métodos tradicionais estatísticos para validação de exames orais e começam a considerar abordagens mais qualitativas. Lazaraton (2002) afirma que tais abordagens são mais inovadoras para testar a validação e que elas possibilitam iluminar o processo de avaliação e não somente os resultados/classificações da avaliação.

Segundo Croker (2009), na pesquisa qualitativa, o pesquisador é o principal instrumento de pesquisa, o que envolve dois aspectos. O primeiro deles é que os próprios pesquisadores coletam dados e o segundo é sobre o fato de que os dados, sejam eles obtidos por meio de entrevistas, questionários ou observação, por exemplo, precisam do pesquisador para que sejam interpretados. Daí, a análise em pesquisa qualitativa ser frequentemente denominada análise interpretativa, o que faz com que o pesquisador leve para a análise sua bagagem intelectual e sua visão de mundo, além de gênero, idade, crenças e experiências de vida.

Assim, podemos dizer que esta pesquisa será qualitativa de base interpretativista, tendo como referencial Moita Lopes (1994, p.332), o qual considera que nesse tipo de pesquisa o foco é colocado “em aspectos processuais do mundo social em vez do foco em um produto padronizado”, pois tal produto, ainda segundo o autor, não capta a

multiplicidade de significados que o homem atribui ao mundo quando o constrói. Em outras palavras, estamos interessados no papel dos Elementos Provocadores via processo de interação entre entrevistadores e examinandos e não somente no produto, nos resultados das avaliações. Pretendemos investigar o quanto os EPs potencializam essa interação

No entanto, de acordo com Croker (op. cit.), a interpretação do pesquisador pode mascarar as percepções do contexto da pesquisa e, também, as construções da realidade que eles desenvolvem com os participantes. Por isso, para ele, “[...]é importante que os pesquisadores estejam constantemente atentos e reflitam sistematicamente sobre sua identidade e impacto sobre os participantes e sobre o contexto de pesquisa⁴⁹ (CROKER, 2009, p.11).

Crocker (2009) acrescenta que as pesquisas qualitativas podem lidar com esta questão por meio da triangulação dos dados, isto é, quando diferentes perspectivas sobre um fenômeno são obtidas através da coleta de dados dos participantes usando uma variedade de métodos de coleta como observações, entrevistas e questionários, por exemplo.

Em relação aos tipos de pesquisa, é preciso salientar que este estudo apresenta, também, o caráter da pesquisa documental, pois serão analisados os áudios com as gravações das entrevistas, os elementos provocadores com seu roteiro de perguntas e os manuais e guias sobre o Exame.

Segundo Godoy (1995, p. 21-22),

O exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se interpretações novas e/ou complementares, constitui o que estamos denominando pesquisa documental. A palavra “documentos”, neste caso, deve ser entendida de uma forma ampla, incluindo os materiais escritos (como, por exemplo, jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos, relatórios), as estatísticas (que produzem um registro ordenado e regular de vários aspectos da vida de determinada sociedade) e os elementos iconográficos (como, por exemplo, sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes).

Esse conceito de “documentos” é ampliado por Appolinário (2009, apud Sá-Silva et al, p. 8), como podemos ver abaixo:

“Qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros”.

⁴⁹Tradução para: [...] it is important for researchers to be constantly aware and systematically reflect on their own personal identity and impact on the participants and research setting (CROKER, 2009, p. 11).

2.2. Geração de dados

Nesta seção, discorreremos sobre a etapa da geração dos dados. Iniciaremos com o contexto da pesquisa, seguido da apresentação dos participantes. A seguir, serão descritos os instrumentos utilizados para a geração dos dados e os procedimentos da análise.

2.2.1 Contexto da Pesquisa

O Celpe-Bras é um exame de proficiência de natureza comunicativa, no qual a competência do candidato é avaliada pelo seu desempenho em tarefas que simulam acontecimentos que podem ocorrer na vida real, tendo como parte dessas tarefas a interação face a face. Como todo exame de alta relevância, são necessários estudos que possam contribuir para seu aprimoramento. É nesse contexto que esta pesquisa está inserida.

Os examinandos participantes desta pesquisa realizaram o Exame em um posto aplicador do interior do Estado de São Paulo na segunda edição do exame em 2014. Os avaliadores também atuaram no mesmo posto aplicador durante a mesma edição do Celpe-Bras.

Antes da aplicação do exame, o coordenador do posto aplicador, por solicitação da pesquisadora, enviou um e-mail aos examinandos explicando que uma pesquisa sobre os EPs iria ser feita e que a pesquisadora precisava de voluntários para responder a um questionário sobre a interação face a face. O coordenador informou, também, que a pesquisadora estaria presente no dia do exame (na saída da prova escrita e também da prova oral) para que pudesse dar mais explicações sobre a pesquisa, que foi autorizada pelo Inep e pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar e coletar as assinaturas necessárias para o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e também anotar os endereços de e-mails dos interessados em participar da pesquisa para que fosse possível enviar o questionário.

É importante dizer que os participantes foram informados através do TCLE de que suas identidades seriam mantidas em sigilo para não causar nenhum constrangimento ou qualquer outro sentimento indesejado em relação à exposição de ideias e opiniões nos questionários respondidos e à transcrição dos áudios das interações.

O mesmo procedimento de envio de e-mail com o convite para participar da pesquisa também foi feito com os entrevistadores do mesmo posto aplicador, os quais manifestaram o interesse respondendo diretamente para a pesquisadora.

Os questionários (apêndices 1 e 2), tanto para examinandos quanto para entrevistadores, foram enviados via e-mail. O envio ocorreu no mês seguinte ao exame, quando os EPs ficaram disponíveis para acesso na Internet por meio do site http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/elementos-provocadores-da-parte-oral/2014_2, pois seria importante que todos tivessem acesso a eles para responderem ao questionário.

Os documentos do Celpe-Bras, como manuais e guias também estão disponibilizados no sítio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que possui um acervo sobre o exame Celpe-Bras⁵⁰.

Os áudios da interação face a face foram cedidos pelo coordenador do Posto Aplicador, após autorização do INEP, instituto que detém os direitos de autoria do Exame.

Os áudios são considerados recursos para o INEP, para uma possível aferição dos resultados em caso de discrepância nas notas atribuídas pelo Avaliador-Interlocutor e Avaliador-Observador e também são usados em cursos de formação de futuros profissionais. Eles também configuram-se em fontes valiosíssimas de dados para as várias pesquisas na área de avaliação. Segundo o Guia do Examinando (BRASIL, 2013b, p. 10), “amostras do desempenho dos examinados no Exame fazem parte de um banco de dados, que poderá ser utilizado para pesquisa mediante autorização do INEP, mantendo-se em sigilo a identidade dos examinandos”.

2.2.2 Participantes

Os participantes desta pesquisa são examinandos e avaliadores de um posto aplicador do Brasil. Os Avaliadores-Interlocutores são os profissionais que participam diretamente da interação com o examinando, contribuindo para que a entrevista se assemelhe a uma conversa. Eles têm à disposição um roteiro, conforme apresentamos na introdução deste trabalho, com algumas perguntas para serem utilizadas durante a entrevista e que servem, de certo modo, para padronizar as interações, uma vez que temos diferentes avaliadores conduzindo o mesmo exame. Dessa forma, busca-se tornar o exame mais

⁵⁰ Para obter os Manuais e Guias do exame Celpe-Bras acesse o endereço: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/Manuais>

confiável, uma vez que diferentes atuações dos AI podem interferir no desempenho do examinando, conforme já apontaram alguns estudos na área de avaliação.

Os examinandos são cidadãos estrangeiros que pretendem ingressar em cursos de graduação ou em programas de pós-graduação em universidades brasileiras, ou que já frequentam universidades no país, mas precisam apresentar a certificação para dar continuidade ao curso, assim como profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no Brasil, e precisam, portanto, que seus diplomas sejam validados.

2.2.2.1 Examinandos

Todos os examinandos do Posto Aplicador foram convidados a participar deste estudo. Dentre eles, 42 manifestaram interesse em participar e assinaram o TCLE. Porém, apenas dezenove responderam ao questionário. Entre os dezenove participantes, apenas um estava realizando o exame pela segunda vez. Todos os outros afirmaram ser a primeira vez que o realizavam.

Dez examinandos eram do sexo masculino e nove do sexo feminino. Dez deles possuíam entre 21 e 30 anos, seis tinham entre 31 e 40 e apenas três mais de 40 anos.

Os examinandos eram de países diferentes, a saber: Colômbia, Suíça, Equador, Peru, Cuba, Bolívia, França, Venezuela, Bulgária e Estados Unidos. A maioria deles afirmou que o motivo que os levou a realizar o exame era estudo (11 examinandos), seguido por trabalho (6 examinandos) e reconhecimento de diploma (2 examinandos).

As profissões dos examinandos são bem variadas. Temos entre os participantes desta pesquisa, engenheiro(a), estudante, químico(a), físico, contador(a), médico(a), psicólogo(a), arquiteto(a), jornalista, pesquisador(a) e professor(a). Entre as profissões se destaca a de engenheiro(a) com seis examinandos, seguida por estudante com três ocorrências.

2.2.2.2 Avaliadores-Interlocutores (AI)

Na segunda edição do exame Celpe-Bras de 2014, nesse Posto Aplicador do interior do Estado de São Paulo, participaram sete AI. Todos foram convidados para participar desta pesquisa. No entanto, apenas cinco aceitaram o convite e responderam ao questionário.

Dentre eles, apenas um havia atuado como AI em apenas uma edição do exame. Todos os outros possuíam entre dois e seis anos de experiência como AI do Celpe-Bras.

Ressaltamos que o coordenador desse Posto Aplicador demonstra preocupação muito grande em relação à formação dos avaliadores (AI e AO), oferecendo constantes oficinas para melhor entendimento sobre o exame e sobre como atuar na Interação Face a Face. Ainda que, a partir de 2016, o Cebraspe (Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos) tenha oferecido um curso de capacitação online, o coordenador do Posto teve a iniciativa de sugerir trabalhos em grupo para discutir as atividades propostas, o que certamente contribuiu para a formação de todos os envolvidos.

2.2.3 Instrumentos de Coleta

A coleta de dados, segundo Sagor (1992, apud VIANA, 2007) é o “coração do processo”, dada sua relevância para a pesquisa.

Neste estudo, os dados foram gerados por meio de questionários com os examinandos (Apêndice A) e com os Avaliadores-Interlocutores (Apêndice B) que atuaram na interação face a face do exame Celpe-Bras. Tendo em vista que nosso objetivo com os questionários era identificar as percepções dos examinandos e dos AI sobre os Elementos Provocadores do Exame Celpe-Bras, da segunda edição de 2014, elaboramos um questionário com questões abertas sobre os EPs e sobre a interação.

Os questionários foram elaborados no *Google Docs*, ferramenta que permitiu o envio do *link* deles para os e-mails dos examinandos e AI, que puderam respondê-lo online e enviar as respostas diretamente, apenas clicando em “Enviar” ao finalizarem-no.

É importante relatar que foi aplicado um questionário piloto com uma pessoa que havia atuado como examinando do Celpe-Bras no ano anterior ao da coleta de dados, e com um entrevistador que participa do processo há vários anos, mas que não faria parte deste estudo, para verificar a adequação das questões e se os questionários apresentavam fácil compreensão, uma vez que, em relação aos examinandos, estaríamos lidando com estrangeiros.

2.2.4 Documentos

Os documentos da pesquisa constituem-se dos áudios das interações, elementos provocadores da segunda edição de 2014, juntamente com o Roteiro de Interação Face a Face e os manuais e guias do Exame.

2.2.4.1. Áudios

Os áudios correspondem às gravações das interações face a face entre AI e examinando. Eles são importantes para este estudo, pois permitem verificar o papel do EP na Interação. É possível, por meio da análise da interação entre o examinando e o AI, avaliar se o EP impulsionou a conversa ou se o AI precisou utilizar perguntas adicionais para explorar o tema, ou partir para questões pessoais, mais fáceis de serem discutidas.

A partir das percepções dos examinandos e dos AI em relação aos Elementos Provocadores, alguns áudios foram selecionados e analisados para confirmar ou não os aspectos apontados nas opiniões expressas pelos participantes.

Algumas interações foram transcritas integralmente devido à necessidade de uma análise geral para analisarmos o papel do EP na interação e ver se ele contribuiu para o desempenho do examinando, enquanto em alguns casos somente foram transcritas partes da interação para exemplificar algum aspecto em destaque.

Nas transcrições das interações, optamos por colocar as perguntas do Roteiro de Interação Face a Face em negrito para facilitar a comparação entre as perguntas que o Roteiro apresenta e as perguntas que o AI efetivamente fez. Dessa forma, ficará mais visível a localização das perguntas adicionais (SAKAMORI, 2006) das alterações, dos desdobramentos e das reformulações (FURTOSO, 2011), por exemplo.

Os áudios das interações também permitirão analisar se os EPs operacionalizam o construto do Exame, uma vez que este esteja definido.

2.2.4.2 Elementos Provocadores e Roteiro de Interação Face a Face

A cada edição do exame Celpe-Bras são disponibilizados 20 (vinte) Elementos Provocadores sobre temas variados. “Os Elementos Provocadores são montagens que incluem

textos de gêneros diversos e que podem estar acompanhados de elementos visuais, que circulam ou circularam no Brasil.” (BRASIL, 2013a, p. 13).

Esses EPs são o “gatilho” para o início da interação entre entrevistador e examinando e servem como fonte de informação para alimentar a conversa ao longo da interação.

Os EPs que constituíram a segunda edição do Celpe-Bras 2014 foram⁵¹:

- Elemento Provocador 1 - Aperto de mão
- Elemento Provocador 2 - Beleza no trabalho
- Elemento Provocador 3 - Campanha Piseagrama
- Elemento Provocador 4 - Cinto de segurança salva vidas
- Elemento Provocador 5 - Com quem viajar?
- Elemento Provocador 6 - Comer bem é coisa séria
- Elemento Provocador 7 - Diversidade
- Elemento Provocador 8 - Transgressões
- Elemento Provocador 9 - Expectativa de vida
- Elemento Provocador 10 - Fôlego renovado
- Elemento Provocador 11 - Sala de aula conectada
- Elemento Provocador 12 - A Internet faz mal ao cérebro?
- Elemento Provocador 13 - Leite derramado
- Elemento Provocador 14 - O que eles têm na cabeça?
- Elemento Provocador 15 - Por que ler dá sono?
- Elemento Provocador 16 - Projeto Generosidade
- Elemento Provocador 17 - Remédio de índio
- Elemento Provocador 18 - Romances e cultura
- Elemento Provocador 19 - Templos do saber
- Elemento Provocador 20 - Turismo no Espírito Santo

A cada edição do Exame é publicado um Roteiro de Interação Face a Face com as etapas que devem ser realizadas com os Elementos Provocadores.

⁵¹ Para visualizar os EPs e os roteiros, ver ANEXO C.

2.2.4.3 Manuais e Guias

Basearemos nossas análises nos seguintes documentos sobre o Celpe-Bras: Manual de Orientações para os Coordenadores de Postos Aplicadores do Celpe-Bras (BRASIL, 2015a), Manual do Examinando (BRASIL, 2015b), Guia do Examinando - Versão Eletrônica Simplificada (BRASIL, 2013b), o Guia do Participante – Tarefas Comentadas que Compõem a Edição de Abril de 2013 (BRASIL, 2013c), Guia de Capacitação para Examinadores da Parte Oral do Celpe-Bras (BRASIL, 2013a), Manual do Examinando – Versão Eletrônica Simplificada (BRASIL, 2012), Manual do Aplicador (BRASIL, 2011) e Manual do Candidato (BRASIL, 2006).

Esses documentos servirão de insumo para inferirmos o construto do exame e também serão importantes para analisarmos e compreendermos algumas atitudes dos AI na condução da Interação Face a Face, assim como algumas de suas percepções.

2.2.4.4 Procedimentos da análise dos dados

A análise dos dados obtidos por meio dos instrumentos de coleta (questionário com examinandos e examinadores, áudios das interações e documentos sobre o Celpe-Bras), devido à própria natureza da pesquisa, foi interpretativista e teve como ponto de partida o pressuposto de que os participantes descreveriam suas percepções em relação aos Elementos Provocadores e à Interação Face a Face.

Todos os áudios foram ouvidos e algumas anotações foram feitas em relação aos EPs que foram utilizados para cada interação, além de informações sobre os examinandos, como nacionalidade e nível de certificação obtido no Exame Celpe-Bras e divulgado no Diário Oficial. Em seguida, os documentos do Celpe-Bras, Manuais, Guias, Elementos Provocadores e Roteiro de Interação Face a Face, foram analisados.

A partir das percepções dos participantes desta pesquisa, foram selecionados e transcritos vários áudios das interações, a fim de verificar se as percepções se concretizavam nas interações. Muitas vezes, foi preciso ouvir e transcrever outras interações de um mesmo examinando, ou interações de examinandos diferentes, porém com a utilização de um mesmo EP, para que pudéssemos triangular os dados.

Assim, é possível afirmar que os instrumentos de coleta utilizados nesta pesquisa permitiram fazer a triangulação dos dados, contribuindo para a validade da pesquisa.

De acordo com Viana (2007, p.248), a triangulação de dados “corresponde à utilização de mais de um instrumento de coleta, favorecendo perspectivas diversificadas”.

No presente capítulo apresentamos a metodologia de pesquisa deste estudo. Explanamos sobre a pesquisa qualitativa de base interpretativista e em seguida introduzimos os instrumentos e procedimentos usados para geração e coleta de dados, assim como a descrição do contexto da pesquisa, dos participantes e os procedimentos da análise dos dados.

A seguir, passaremos para o capítulo 3, no qual apresentaremos a análise dos dados e a discussão dos resultados a partir da triangulação das diversas fontes de dados.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentaremos a análise dos dados e discussão dos resultados a partir dos questionários respondidos pelos participantes da pesquisa, os Examinandos (E) e os Avaliadores-Interlocutores (AI), em relação à Interação Face a Face em geral e em relação aos Elementos Provocadores, especificamente. Esses dados nos proporcionarão uma visão da percepção dos envolvidos neste estudo e serão triangulados com as análises das interações, a fim de respondermos nossas perguntas de pesquisa. Para contextualizar as percepções dos examinandos e avaliadores, assim como as interações, apresentamos, primeiramente, todos os EPs da edição 2014/2 com seus respectivos tópicos e, em seguida, quais foram utilizados nas interações com os Examinandos participantes desta pesquisa.

3.1 – EPs da edição 2014/2

Conforme mencionado no capítulo anterior, alguns dos documentos do Celpe-Bras (BRASIL, 2006; 2011; 2012; 2013b) trazem as especificações do Exame, entre as quais se encontram os tópicos que devem constar do exame (Anexo F)⁵². Na Interação Face a Face esses tópicos são utilizados na elaboração dos Elementos Provocadores.

Assim, optamos por classificar os Elementos Provocadores da edição 2014/2, foco do nosso estudo, de acordo com os tópicos presentes nas especificações do Exame, conforme apresentamos no quadro 9, a seguir:

⁵² Nos manuais de 2015 (BRASIL, 2015a e 2015b) as especificações do Exame não são apresentadas. A única informação que os examinandos têm sobre possíveis tópicos é a de que eles são “sobre assuntos variados do cotidiano brasileiro e da atualidade abordados pela mídia brasileira” (BRASIL, 2015b, p. 20).

QUADRO 9: Classificação dos EPs de acordo com os tópicos apresentados nas especificações do Exame

ELEMENTOS PROVOCADORES CELPE-BRAS 2014/2		TÓPICOS
1	Aperto de mão	Trabalho e estudo
2	Beleza no trabalho	Trabalho e estudo
3	Campanha Piseagrama	Clima e ecologia
4	Cinto de segurança salva vidas	Comunicação e transporte
5	Com quem viajar?	Lazer, viagens e arte
6	Comer bem é coisa séria	Alimentação
7	Diversidade	Alimentação
8	Transgressões	Indivíduo
9	Expectativa de vida	Corpo e saúde
10	Fôlego renovado	Corpo e saúde
11	Sala de aula conectada	Trabalho e Estudo / Ciência e tecnologia ⁵³
12	A Internet faz mal ao cérebro?	Ciência e tecnologia
13	Leite derramado	Indivíduo
14	O que eles têm na cabeça?	Indivíduo
15	Por que ler dá sono?	Lazer, viagens e arte
16	Projeto Generosidade	Serviços / Trabalho e estudo
17	Remédio de índio	Corpo e saúde
18	Romances e cultura	Lazer, viagens e arte
19	Templos do saber	Lazer, viagens e arte
20	Turismo no Espírito Santo	Lazer, viagens e arte

Fonte: O autor (2017)

Dentre os onze tópicos presentes nas especificações do Exame, apenas o tema “habitação” não foi utilizado nesta edição do Celpe-Bras, ou seja, a cobertura dos temas pelo

⁵³ Os EPs 11 (Sala de aula conectada) e 16 (Projeto Generosidade) possuem um tópico principal e um secundário. Optamos por colocar no quadro o tema principal primeiro e o secundário em seguida. No caso do EP 11, o tema principal é “Trabalho e estudo” e o secundário, “Ciência e Tecnologia”. Quanto ao Ep 16, o tema principal é “Serviços” e o secundário, “Trabalho e estudo”.

exame está bastante abrangente. Porém, não ocorre o mesmo em relação à distribuição dos temas.

Os temas que se destacam nesta edição são: “lazer, viagens, arte”, correspondendo a $\frac{1}{4}$ dos EPs, seguido por “trabalho e estudo”. Somente estes dois temas juntos já representam quarenta e cinco por cento do total de EPs disponíveis para utilização na Interação Face a Face desta edição.

Nesse sentido, o que parece a princípio ser bom, isto é, uma grande quantidade de temas, não se reflete verdadeiramente na quantidade final de temas dos EPs, pois alguns tópicos aparecem representados em vários EPs enquanto outros estão representados em apenas um EP, como o tópico “clima e ecologia” no EP3; “comunicação e transporte” no EP 4 e “serviços” no EP16. Há, portanto, um desequilíbrio entre os temas, o que faz com que alguns sejam abordados mais vezes nas interações face a face em detrimento de outros.

A relevância dos EPs e seus temas fica evidente quando os idealizadores do exame propõem a quantidade de vinte EPs para cada edição do Exame, além de apresentarem 11 tópicos nas especificações. No entanto, julgamos que há necessidade de melhor distribuição desses temas durante a elaboração dos Elementos Provocadores, pois entendemos que a desigualdade pode beneficiar alguns examinados ao mesmo tempo em que pode prejudicar outros. Nessa mesma direção, Bachman (1990) afirma que uma quantidade pequena de tópicos poderia aumentar a probabilidade de um viés no teste (*test bias*) ao favorecer alguns examinados em detrimento de outros.

Todavia, consideramos importante salientar que apesar do desequilíbrio entre os temas, as imagens e os textos verbais presentes nos EPs, juntamente com o Roteiro de Interação Face a Face do exame Celpe-Bras, podem conduzir a diferentes discussões/interações. Por exemplo, os EPs 5 e 20, ambos representam o tema “lazer, viagens e arte”. No entanto, o EP5 – *Com quem viajar?*, juntamente com o seu Roteiro de Interação Face a Face, conduz a interação para questões sobre viajar sozinho, tais como vantagens e desvantagens de viajar sozinho, lugares para os quais nunca viajaria sozinho, características de bons companheiros de viagem entre outras. Enquanto isso, o EP 20 – *Turismo no Espírito Santo* e seu Roteiro de Interação Face a Face focalizam questões sobre publicidade, por exemplo, que tipo de turista é atraído por tal publicidade, se o material da publicidade é atraente e por quais motivos, seguido por perguntas sobre interesse na cultura local, sobre atividades que a pessoa gosta de fazer quando está viajando e indicação de lugares interessantes em seu país de origem.

Por fim, mesmo com a possibilidade de rumos diferentes de discussões durante as interações, entendemos que uma melhor distribuição dos temas poderia conferir maior confiabilidade ao exame, ao permitir que mais examinandos fossem beneficiados com a variedade de temas disponíveis.

3.1.1 EPs utilizados com os participantes deste estudo

Com o intuito de analisar as percepções dos Examinandos e dos Avaliadores-Interlocutores em relação aos EPs, julgamos importante mostrar quais EPs foram selecionados pelos AI e quais EPs foram utilizados com os examinandos participantes desta pesquisa. Convém lembrar que nem todos os examinandos que fizeram o exame de proficiência do Celpe-Bras participaram desta pesquisa, assim como nem todos os AI. O total de participantes são 19 examinandos e 5 avaliadores-interlocutores. Isto pode fazer com que, por exemplo, um EP que não tenha sido utilizado com nenhum dos examinandos participantes desta pesquisa, possa ter sido selecionado por um AI, conforme podemos observar nos quadros a seguir.

Quadro 10: EPs utilizados pelos AI participantes desta pesquisa

EPs																				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
AI 1	X	X		X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X			X	X
AI 2		X		X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
AI 3	X	X			X		X				X		X				X			X
AI 4	X			X	X	X	X	X		X		X		X	X	X	X	X	X	X
AI 5	X		X		X	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X		X	

Fonte: Autor (2017)

Quadro 11: EPs utilizados nas interações realizadas com os 19 examinandos participantes desta pesquisa

EXAMINANDOS																				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
EP 1									X							X			X	
EP 2			X										X		X					
EP 3							X													
EP 4	X				X									X						
EP 5	X									X	X	X	X	X	X			X		
EP 6				X		X		X	X											
EP 7													X					X		
EP 8	X			X					X										X	
EP 9		X								X										
EP 10												X		X		X				
EP 11					X													X		
EP 12		X																X	X	X
EP 13										X										
EP 14		X					X	X												
EP 15				X				X											X	
EP 16						X						X								
EP 17			X								X				X	X				
EP 18																				
EP 19					X		X				X									
EP 20			X			X														

Fonte: Autor (2017)

A partir dos quadros acima, notamos que alguns EPs foram mais utilizados que outros, como o EP 5- *Com que viajar?*, que foi selecionado por todos os AI e utilizado com oito examinandos. Enquanto isso, o EP 3- *Campanha Piseagrama* foi selecionado por apenas um AI e utilizado em apenas uma interação face a face com os participantes da pesquisa. O EP 13- *Leite derramado*, embora tenha sido utilizado com apenas um dos examinandos, foi selecionado por três AI. O mesmo ocorreu com o EP 7- *Diversidade*, escolhido por todos os avaliadores e utilizado com apenas dois examinandos. O EP 18 – *Romances e cultura*, apesar de utilizado por dois AI, não foi usado com nenhum dos examinandos participantes deste estudo.

As escolhas (ou não) dos Elementos Provocadores para utilização na Interação Face a Face são feitas baseadas em alguns critérios. Por meios dos questionários verificamos

alguns dos motivos que levaram os Avaliadores a não utilizarem todos os EPs. Entre eles estão: EPs distantes e/ou inadequados ao perfil do examinando (AI1, AI2 e AI3) e EPs com temas não interessantes, segundo a visão do Avaliador- Interlocutor AI3.

A partir dessas respostas podemos afirmar que os AI estão seguindo as orientações contidas no Guia de Capacitação para Examinadores da Parte Oral do Celpe-Bras (BRASIL, 2013a), as quais indicam que os Elementos Provocadores devem favorecer a interação em função do sexo, idade, interesses, nacionalidade e área de atuação dos examinandos e que essas informações são obtidas através dos formulários respondidos no ato da inscrição e lidos pelos Avaliadores antes da escolha dos EPs.

Outro motivo que levou os Avaliadores a não selecionarem alguns EPs foi o fato de possuírem textos longos, segundo as colocações do AI3 e do AI4. De acordo com o AI4,

Alguns EPs, por exemplo, EP3, EP9 e EP11, apresentam muitas informações com letras pequenas, o que pode dificultar a compreensão do examinando, levando em consideração que o examinando tem aproximadamente 1 minuto para analisar o EP. (AI4, questionário).

As opiniões acima corroboram a visão de Cândido (2015), ao afirmar que um texto longo pode dificultar o desempenho de alguns examinandos. A autora ainda acrescenta que os examinandos passam muito tempo lendo o EP, antes e durante a interação.

Outro aspecto a ser considerado para a não escolha de um Elemento Provocador para fazer parte das interações face a face foi, segundo o AI4 e AI5, a presença de expressão idiomática que “poderia não ser transparente/clara para alguns candidatos” (AI5, questionário) e, assim, a “interação poderia ser prejudicada logo no início” (AI4, questionário). Ambos os examinadores relataram esse problema em relação ao EP 13- *Leite derramado*.

No entanto, é importante salientar que nos documentos do Celpe-Bras, Guia de Capacitação para Examinadores da Parte Oral do Celpe-Bras (BRASIL, 2013a), Guia do Participante (2013c) e no Manual do Examinando (2015b), existe a informação de que na Etapa 2 do Roteiro de Interação Face a Face, cujo objetivo é explorar o entendimento geral do assunto a ser abordado por meio do EP, o examinando poderá fazer perguntas de compreensão ao AI, “para esclarecer possíveis termos ou relações que não tenha compreendido, de forma a poder conversar sobre o tema” (BRASIL, 2013c, p. 32).

Dessa forma, acreditamos que pode haver necessidade de melhor entendimento

por parte dos envolvidos no processo, tanto avaliadores quanto examinandos em relação ao que pode ser feito durante a interação sem que o desempenho do examinando seja prejudicado.

O último aspecto a ser considerado, segundo o AI4 e AI5, refere-se aos EPs que apresentam textos estereotipados e/ou posicionamentos preconceituosos. Para eles, o EP2 – *Beleza no trabalho*, por exemplo, traz a imagem de pessoas brancas para representar a beleza. De acordo com AI 4:

para um exame de proficiência que tenta representar a língua e cultura brasileira, selecionar textos estereotipados em revista de grande circulação no país pode suscitar a construção de que ou o exame ou os avaliadores/instituição são coniventes com esse posicionamento estereotipado e preconceituoso. (AI4, questionário)

Nesse mesmo sentido, o AI5 diz que o EP 4- *Cinto de segurança salva vidas* e o EP 9 – *Expectativa de vida*, também, permitem a leitura de que a “única vida que vale a pena ser salva é a de indivíduos brancos, heterossexuais, de classe média/alta”, por trazerem em suas imagens apenas pessoas com essas características.

Julgamos importante trazer essas informações a fim de suscitar algumas reflexões, pois um exame de alta relevância e em ascensão como o Celpe-Bras precisa evitar ou minimizar certas visões que podem ser consideradas tendenciosas ou que podem levar o examinando a pensar dessa forma, principalmente em uma época quando muito se discute sobre a inclusão social, desigualdade de gêneros e classes, além de questões de identidade.

A seguir, discutiremos os impactos dos Elementos Provocadores na Interação Face a Face.

3.2 Análises das percepções dos Examinandos e Avaliadores sobre os EPs e das interações a partir desses EPs

O tema dos EPs é fator preponderante nas percepções dos examinandos e dos avaliadores-interlocutores em relação à Interação Face a Face do Exame Celpe-Bras. Quando questionados em relação ao impacto que os EPs exerceram na interação e, conseqüentemente, no desempenho dos examinandos, tanto examinandos quanto avaliadores afirmaram que o impacto tende a ser positivo quando o tema do EP é familiar. Por outro lado, quando eles não têm conhecimentos sobre o tema, o impacto tende a ser negativo, conforme é possível observar nos excertos abaixo:

E1: Se a gente não tiver muito conhecimento de um tema, o que vai falar disso?

E2: Quando teve que falar sobre um EP que não gostei muito (porque não sabia muito sobre o tema), eu acho que dava a impressão que não sei falar, que falo mal o português e de que estou buscando palavras.

E3: Tem sim, porque depende do nível de conhecimento do tema para conseguir falar fluentemente.

E8: Penso que sim, já que falar de algo desconhecido, exemplo um artista brasileiro desconhecido, pode interferir no que se quer falar e fazer da conversa com o entrevistador um elemento unidirecional, coisa que não tem acontecido com nenhum EP.

E18: se um tema é apresentado, e eu não sei nada sobre isso, eu provavelmente não seria tão interativo.

Alguns examinandos relataram que a escolha do tema teve impacto positivo nas suas interações, pois, segundo eles, foram escolhidos em função dos seus interesses e eram ligados a sua formação e experiências.

Essa informação nos remete ao questionário respondido no ato da inscrição e nos mostra que os examinadores estão seguindo o que é proposto no Guia de Capacitação para Examinadores:

Os formulários servirão, portanto, como fonte de informações para que os examinadores conheçam melhor o examinando e selecionem os Elementos Provocadores que favoreçam a interação em função do sexo, idade, interesses, nacionalidade, área de atuação etc. dos examinandos. (BRASIL, 2013, p.13)

Quanto às percepções dos Avaliadores-Interlocutores, os temas dos EPs tiveram impacto tanto positivo quanto negativo no desempenho dos examinandos na interação face a face. Segundo eles, temas gerais, mais atuais e, também, mais pertinentes ao perfil do examinando, propiciaram uma interação mais produtiva. Vejamos alguns trechos das falas dos entrevistadores:

AI 2: Sim, sempre têm algum impacto. Temas interessantes, mais gerais e atuais de se conversar levam os candidatos a produzirem melhor seu texto oral. Por isso, a escolha dos EPs para os candidatos, levando em conta o questionário inicial que responderam, é crucial para que haja uma interação bem sucedida.

AI 4: Antes de selecionarmos os EPs para os examinandos, analisamos o questionário de cada um (ficha de inscrição) e, a partir disso, escolhemos 3 EPs seguindo a ordem: elementos próximos (primeiro e último) e distante da realidade do examinado (segundo). Nesse sentido, temos o cuidado em analisar o material e

selecionar aquele que não o constanja para que a interação não “trave”. Nesse sentido, não tivemos problemas. Em geral, os assuntos abordados nos EPs se assemelham aos temas transversais como cidadania, pluralidade cultural, saúde, meio ambiente, etc, que fazem parte do dia a dia de qualquer pessoa. Para mim, o impacto foi positivo, dentre os EPs que foram utilizados.

AI 5: No meu caso, houve uma seleção prévia dos EP, realizada com a avaliadora, o que nos possibilitou discutir (e rejeitar) alguns deles, selecionando os que imaginávamos mais pertinentes para cada candidato. Desse modo, os impactos (os negativos) foram, imagino, minimizados.

Diante das respostas dos examinandos e dos Avaliadores-Interlocutores, é possível afirmar que o impacto, seja ele positivo ou negativo, pode estar ligado ao tema dos EPs selecionados para cada examinando, ao questionário que permite fazer essa escolha e à atuação do entrevistador ao conduzir a interação tendo como base o Roteiro de Interação Face a Face. Todos esses fatores podem comprometer ou contribuir para um bom desempenho dos examinandos e conseqüentemente interferir na confiabilidade do exame.

Bachman (1990) afirma que o tópico do insumo tem um efeito substancial no desempenho do examinando. Segundo o autor, se um tópico é familiar somente para algumas pessoas, estas podem ter uma vantagem injusta, que pode resultar em um melhor desempenho. Se, por um lado, os envolvidos no processo de avaliação precisam minimizar esse problema, para impedir um viés no teste, por outro lado, os tópicos devem ser interessantes e relevantes aos examinandos, o que leva Bachman (1990) a dizer que o desafio aos elaboradores do teste é evitar os extremos. Segundo o autor,

na tentativa de se evitar um possível viés, os escritores de teste podem selecionar temas que são muito gerais ou inócuos, e, portanto, totalmente desinteressantes para os examinandos. Por outro lado, os temas que deveriam ser envolventes porque eles são interessantes e relevantes podem ser tendenciosos em favor de alguns examinandos por essa mesma razão. Uma possível solução para este problema é a apresentação de um número bastante grande de temas, o que poderia reduzir a probabilidade de um viés grave. (BACHMAN, 1990, p. 138)⁵⁴

O exame Celpe-Bras já está sendo conduzido nessa direção ao disponibilizar, a cada edição do Exame, 20 (vinte) Elementos Provocadores para serem utilizados na Interação

⁵⁴ No original: ...in the attempt to avoid possible bias, test writers may select topics that are very general or innocuous, and thus entirely unengaging to test takers. On the other hand, topics that are expected to be engaging because they are interesting and relevant may be biased in favor of some test takers for that very reason. One possible solution to this problem is the presentation of a fairly large number of topics, which could reduce the likelihood of serious bias. (BACHMAN, 1990, p. 138)

Face a Face. No entanto, devido ao desequilíbrio entre a distribuição dos tópicos, conforme discutimos no item 3.1, esta quantidade não se reflete na prática.

A seguir, apresentamos as percepções dos examinandos e avaliadores-interlocutores mais detalhadamente ao trazermos a análise de alguns desses EPs e de algumas interações.

3.2.1 EP 5 – *Com quem viajar?*

O EP 5- *Com quem viajar?*, utilizado por todos os examinadores, foi considerado pelos examinandos como sendo um dos favoritos.

Este EP é composto por uma pergunta-título e por uma afirmação, além da imagem de uma moça com bagagem de viagem e de um avião decolando, conforme podemos observar na figura 4:

FIGURA 4: EP 5 – Com quem viajar?

The image shows a promotional banner for the EP 5 'Com quem viajar?'. At the top, there is a green header with the 'Celpebras' logo (2014/2) on the left, the text 'Interação Face a Face' and 'Elemento Provocador 5' in the center, and the 'INEP' logo (Ministério da Educação) on the right. Below the header, the title 'Com quem viajar?' is written in a large, blue, serif font. The main part of the banner is a photograph of a woman in a white shirt and dark pants standing in an airport terminal, looking out a large window at an airplane taking off. She has a black suitcase and a wicker basket. The text 'Uma das coisas mais importantes da sua viagem: com quem você vai.' is overlaid on the top left of the photograph. At the bottom right of the photograph, there is a small line of text: 'Disponível em: www.folhawebr.com.br. Acesso em: 2 jul. 2013.'

Fonte: BRASIL (2014b)

Todos os elementos visuais e textuais que compõem o EP contribuem para sua compreensão, que julgamos ser fácil, já que é um assunto comum a todos os examinandos, por serem estrangeiros que estão no Brasil e que, portanto, tiveram que fazer pelo menos uma viagem. Além disso, as pessoas geralmente gostam de viajar, como podemos observar nas opiniões dos examinandos que elegeram este EP como favorito:

E13: Do número 5 ('Com quem viajar?'). Porque eu gosto muito de viajar (acredito que eles já sabiam disso por causa do questionário).

E14: Del elemento # 5 sobre viajes, porque me gusta viajar.

E18: Gostou mais provocador 5 porque eu gosto de viajar muito.

Segundo o AI3, este foi o EP que ele mais gostou:

AI3: Gostei muito do EP 5 - Com quem viajar? - O tema é interessante. Quase todo mundo tem experiências de viagens com amigos, etc. etc. e isso estimula a conversa. Nesse caso tem de se dar crédito às perguntas do roteiro, elas ajudaram bastante.

As perguntas do Roteiro de Interação Face a Face do EP 5, apresentado a seguir, são pessoais, e, portanto, conduzem o examinando a falar sobre si próprio, o que propicia o controle sobre o tópico a ser discutido, e, conseqüentemente contribui para a produção oral. (ELLIS, 1990).

FIGURA 5: Roteiro de Interação Face a Face – EP 5

2014 / 2 **Celpe** Bras Roteiro de Interação Face a Face
Elemento Provocador 5 INEP Ministério da Educação

COM QUEM VIAJAR?

Etapa 1 O entrevistador diz ao examinando:
Por favor, leia este material silenciosamente.
Você terá aproximadamente 1 minuto para fazer isso.

Etapa 2 Após aproximadamente um minuto, o entrevistador pergunta ao examinando:
De que trata o material?

Etapa 3 Para dar ao examinando a oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o entrevistador deverá seguir o roteiro abaixo, fazendo as adequações necessárias em função das respostas do examinando.

1. **Você concorda que uma das coisas mais importantes de uma viagem é saber com quem você vai?**
2. **Na sua opinião, qual é o perfil do(a) melhor companheiro(a) de viagem?**
3. **Você costuma viajar sozinho ou acompanhado? Comente.**
4. **Quais são as vantagens e desvantagens de se viajar sozinho?**
5. **Há algum lugar para onde você nunca viajaria sozinho? Por quê?**
6. **Você se considera um bom companheiro(a) de viagem? Por quê?**
7. **Além da companhia, que outras coisas são importantes ao planejar uma viagem? Comente.**
8. **Que atividades você costuma fazer quando está viajando? Comente.**

Fonte: BRASIL (2014a)

A seguir, apresentaremos uma interação realizada a partir do EP5. Optamos por colocar as perguntas do Roteiro de Interação Face a Face (RI) em negrito para facilitar a comparação entre a pergunta que está presente no Roteiro e a pergunta realmente feita pelo AI.

3.2.1.1 Interação – EP5 – Com quem viajar?

A interação foi conduzida pelo Avaliador-Interlocutor AI5 e o Examinando E1 é uma colombiana que conseguiu a certificação de nível Avançado no exame Celpe-Bras⁵⁵.

- 1 AI5: Então eu vou passar o primeiro texto para você (+) vou pedir que você faça uma
- 2 leitura silenciosa (nome do examinando) durante um minuto, para que a gente possa
- 3 começar (+) a:: trabalhar esse texto, ok?
- 4 AI5: OK? (após 30 segundos)
- 5 E1: ahã

RI: De que trata o material? (Etapa 2)

- 6 AI5: Do que trata esse material, ((nome do examinando)) (+) qual o tema tratado?
- 7 E1: Com quem vc (+) quem vc escolheria para viajar
- 8 AI5: Certo. E que relação há entre o título do texto que você recebeu (+) desse material
- 9 que você recebeu e a imagem?
- 10 E1: A imagem parece ser um aeroporto. Eu acho
- 11 AI5: Alguma coisa chamou sua atenção?
- 12 E1: Pois que a pergunta é com quem viajar e ela está sozinha ((ri))

RI: Você concorda que uma das coisas mais importantes de uma viagem é saber com quem você vai? (Pergunta 1)

- 13 AI5: Ela está sozinha. E vc acha que é importante saber com quem vai viajar e
- 14 escolher uma pessoa com quem viajar?
- 15 E1: Eu acho que depende do plano que vc tá fazendo. Se vc quer algo mais romântico com sei lá,
- 16 com namorado, com marido, mas se quer um plano, plano familiar, com sua família. Eu acho que
- 17 depende também do lugar

RI: Na sua opinião, qual é o perfil do(a) melhor companheiro (a) de viagem? (Pergunta2)

- 18 AI5: Certo. E qual seria o melhor companheiro de viagem ou a melhor companheira de
- 19 viagem na sua opinião?
- 20 E1.: Eu escolheria as minhas irmãs ((ri))
- 21 AI5: Alguma em especial?
- 22 E1: Alguma da:: das duas?
- 23 AI5: Sim
- 24 E1: Não, eu acho que (+) eu (+) sou bem afim com as duas
- 25 AI5.: Então viajaria as três irmãs juntas?
- 26 E1: É :: gostaria
- 27 AI5.: [Quais]
- 28 E1: [Nunca] fiz isso mas gostaria
- 29 AI5: vocês três tem o mesmo perfil ou são pessoas muito diferentes?
- 30 E1: Somos bem parecidas só que as idades :: é:: a minha irmã mais nova tem quinze anos e a
- 31 outra tem 20 e eu tenho 23, mas a gente fala muito, são muito amigas
- 32 AI5: Vocês já tiveram essa experiência de viajar as três juntas?
- 33 E1: As três sozinhas não. Mas com :: os nossos pais sim.
- 34 AI5: Ok. Aí eu vi que vc quando preencheu a ficha de inscrição, você :: tinha planejado, não::,
- 35 fazer uma viagem pra:: Foz do Iguaçu e Rio de Janeiro.
- 36 E1: Foz eu já fui é::
- 37 AI5: O Rio de Janeiro vai ficar para o ano que vem?
- 38 E1: É

⁵⁵ Destacamos que o nível de proficiência dos examinandos levados em consideração neste estudo é referente à certificação geral dos participantes divulgadas em Diário Oficial, ou seja, a certificação é a maior nota obtida nas duas etapas do exame: avaliação escrita e oral.

- 39 AI5: Então me conte um pouquinho dessa viagem . Com quem você foi para Foz do Iguazu?
- 40 E1: Para Foz eu fui com:: dois amigos e o meu namorado
- 41 AI5: Dois amigos brasileiros ou colombianos?
- 42 E1: Não, colombianos os dois
- 43 AI5: Dois amigos colombianos
- 44 E1: É::
- 45 AI5: que vieram para o Brasil só pra::
- 46 E1: Não, é:: a menina que foi com a gente :: ela tá fazendo também o mestrado na
- 47 zootecnia
- 48 AI5: Sim
- 49 E1: Mas ela é colombiana mas já chegou aqui no Brasil já faz:: um ano
- 50 AI5: Certo
- 51 E1: Então a gente conheceu ela e:: eu falava muito com ela então:: planejamos da viagem
- 52 AI5: E a outra pessoa?
- 53 E1: A outra pessoa chegou com a gente no fevereiro, mas ele tá fazendo outro
- 54 mestrado
- 55 AI5: Também colombiano?
- 56 E1: É :: mais amigo porque ele estudou com a gente em ((nome do lugar))
- 57 AI5: E o seu namorado ?
- 58 E1: e o meu namorado
- 59 AI5: Colombiano também?
- 60 E1: É
- 61 AI5: então viajaram os quatro colombianos?
- 62 E1: Os quatro
- 63 AI5: Então me conte um pouquinho desta experiência
- 64 E1: ((ri)) é bem :: esquisita porque :: ficar na fronteira com a Argentina . São culturas ::
- 65 diferentes então você está no Brasil e fala português , já você:: em um quilômetro a mais e e já
- 66 falam espanhol e as monedas são mescladas . Você pode pagar no Brasil com pesos argentinos e lá
- 67 na Argentina com reais então aí uma mistura bem estranha
- 68 AI5: Tiveram algum problema, alguma discussão ou foi uma viagem tranquila?
- 69 E1: Não, foi bem tranquilo. A gente não teve problema.
- 70 AI5: É :: eu queria que você falasse um pouquinho porque você viajou com um grupo de:: de
- 71 quatro pessoas
- 72 E1: É
- 73 AI5: você, seu namorado e [[mais dois amigos
- 74 E1:[[mais dois amigos
- RI: Você costuma viajar sozinho ou acompanhado? Comente (Pergunta 3)**
- 75 AI5: colombianos. Você já teve experiência de viajar sozinha?
- 76 E1: Eu sozinha?
- 77 AI5: Sim
- 78 E1: Não, nunca
- RI: Quais são as vantagens e desvantagens de se viajar sozinho? (Pergunta 4)**
- 79 AI5: você acha que há vantagens de se viajar sozinho (+) desvantagens . Como você::
- 80 E1: Eu não gosto de ficar sozinha. Então acho que (+) não gostaria de viajar sozinha na
- 81 verdade. Não (+) . Acho que é mais divertido estar com alguém, uma pessoa ao menos (+)
- 82 um amigo
- 83 AI5: Então quais seriam as desvantagens de viajar sozinho na sua opinião?
- 84 E1: Humm, desvantagens (+) eu acho que:: a solidão (+) e:: não sei, eu acho que é
- 85 isso basicamente.
- 86 AI5: E vantagens haveria alguma?
- 87 E1: Muitas (risos) e:: ter com quem sair
- 88 AI5: não, de viajar sozinha
- 89 E1: Ah::
- 90 AI5.: porque você falou das desvantagens, da solidão, não ter com quem conversar

- 91 E1: É:: vantagens (+) eu acho que se você vai pagar a viagem toda , vai sair mais
92 barato né do que viajar sozinho (+) ter um tempo para pensar , refletir, acho eu.
93 AI5: Ok, vamos para o segundo tema.

Na interação transcrita acima, o Avaliador-Interlocutor 5 introduz o material ao Examinando 1 e pede que ele faça uma leitura silenciosa por um minuto a fim de que possam conversar sobre o texto. O tempo que o E1 leva para a leitura é de apenas 30 segundos. Nossa hipótese para a rapidez na leitura do EP é devido à pouca quantidade de texto verbal e familiarização com o tema.

A interação é iniciada com a pergunta da Etapa 2 do Roteiro de Interação, indagando sobre o que é o EP. O AI inclui o nome do examinando na pergunta (linha 7), o que pode tornar a interação mais “amigável”. Após a resposta do examinando, o AI faz mais algumas perguntas, com o intuito de que o examinando fale um pouco mais sobre o material. Tais perguntas são consideradas como elementos caracterizadores de entrevistadores colaborativos (SAKAMORI, 2006), utilizadas para promover a interação.

O Avaliador-Interlocutor passa, então, à Etapa 3 do Roteiro de Interação Face a Face. Nota-se que ao fazer as perguntas 1 a 4 (linhas 13/14, 18/19, 75 e 79 respectivamente), o AI faz pequenas alterações, porém sem nenhuma diferença em relação ao conteúdo. Esta atuação do AI demonstra sua habilidade em conduzir a interação de modo a deixá-la o mais próximo possível a uma conversa natural, do dia a dia, pois o “entrevistador deverá, à medida que a interação acontece, mostrar-se interessado e continuar a conversa levando em conta as respostas do examinando” (BRASIL, 2013a).

É importante observarmos que o AI faz uso de perguntas adicionais (por exemplo, nas linhas 21, 25, 27, 29, 32, 37, 39, 41, 52, 55, 57, 59, 61, 63, 68, 70/71) ao longo de toda a interação, assim como explicitamos em relação aos desdobramentos da primeira pergunta realizada (Etapa 2), mostrando ser bastante colaborativo (SAKAMORI, 2006).

Em relação à pergunta 2, o AI retoma o questionário preenchido pelo examinando no ato da inscrição (linhas 34/35). Esse fato pode tornar a interação mais próxima ao que acontece na vida real ao demonstrar o interesse do interlocutor. No entanto, o questionário deve ser utilizado apenas na Etapa 1 da Interação Face a Face, ou seja, nos primeiros cinco minutos da conversa, antes do início da interação a partir dos EPs, “a fim de criar um ambiente favorável para a Interação, dando início com assuntos mais próximos dos interesses dos examinandos” (BRASIL, 2015a, p. 29). O retorno ao questionário, embora neste caso, esteja totalmente relacionado ao tema do EP, pode ter favorecido o examinando,

que pôde discutir novamente sobre questões pessoais, que são geralmente mais fáceis, em detrimento de outros examinandos que não tiveram a mesma oportunidade.

Além disso, segundo o Manual de Orientações para os Coordenadores de Postos Aplicadores do Celpe-Bras (BRASIL, 2015a, p. 29), os Elementos Provocadores “têm como objetivo proporcionar ao/à examinado/a oportunidade para que demonstre sua proficiência oral em assuntos diversos, **devendo, portanto, tratar de assuntos diferentes dos abordados na Etapa 1**” (grifo nosso).

Nesse sentido, é possível afirmar que esse fato pode ferir a confiabilidade do exame, uma vez que para assegurar a confiabilidade, é necessário que todos os fatores envolvidos na aplicação do exame, sejam iguais para todos. Bachman (1990, p. 24) afirma que “confiabilidade tem a ver com a coerência das avaliações realizadas em diferentes momentos, as formas dos testes, os avaliadores, e outras características do contexto de avaliação”⁵⁶. No caso da interação supracitada, temos uma inconsistência, pelo fato de o AI retornar à Etapa 1 durante o desenvolvimento da Etapa 2.

Alguns *feedbacks* oferecidos pelo AI, como “sim”, “certo”, “ok” (linhas 18, 23, 34, 48, 50), configuram comentários e demonstram interesse em relação ao que foi dito, contribuindo para criar um clima positivo e interativo, ao contrário do que postula Lazaraton (1996), ao afirmar que o fornecimento de *feedback* prejudica o desempenho do examinando, pois ele poderá interpretá-lo como uma avaliação do entrevistador sobre o que ele disse.

O AI também se utiliza das estratégias de desdobramento (FURTOSO, 2011) nas linhas 83 e 86, em função das respostas breves do examinando, de modo que ele possa se expressar um pouco mais, além da estratégia de reformulação (FURTOSO, 2011) nas linhas 88 e 90, devido à falta de compreensão do examinando em relação à pergunta sobre as vantagens de viajar **sozinha**.

A transcrição e análise da interação nos mostra que o EP 5 – *Com quem viajar?* pode ser considerado um EP que impulsiona a interação face a face por alguns fatores: primeiramente, é um EP fácil de entender, ainda que o título contenha a pergunta *Com que viajar?* e na imagem a pessoa está sozinha, conforme podemos observar na fala do examinando (linha 12). O segundo fator está diretamente ligado ao tema, neste caso “viagens”, pois é um tema conhecido por todas as pessoas, mesmo que não gostem de viajar ou que não tenham tido a oportunidade de viajar várias vezes. Entendemos que falar sobre um

⁵⁶ Tradução para: Reliability has to do with the consistency of measures across different times, test forms, raters, and other characteristics of the measurement context.(BACHMAN, 1990, p. 24)

tema pessoal, do qual temos conhecimento e controle é mais fácil, o que torna esse EP uma boa escolha para estimular a conversa entre AI e examinando.

Levando-se em consideração a orientação para a escolha dos EPs proposta nos documentos de 2011 e 2013 (BRASIL, 2011; 2013a), esse EP, considerado familiar, pode ser utilizado como o primeiro ou último para que sirva como aquecimento ou para finalizar a conversa de maneira positiva (BRASIL, 2011). Também poderá ser utilizado baseando-se nos interesses dos examinandos apresentados nos formulários de inscrição (BRASIL, 2013a), conforme podemos confirmar com alguns excertos das falas dos examinandos no item 3.2.1, especialmente do E13, ao afirmar que os avaliadores já sabiam que ele gostava de viajar “por causa do questionário” (E13, questionário).

Ainda em relação à escolha do EP favorito, seis examinandos atribuíram-na ao fato de que o mesmo estava diretamente ligado a sua área de conhecimento ou relacionado à profissão, como o EP 17- *Remédio de Índio*, escolhido como favorito por examinandos médicos. Essa escolha demonstra que o prévio conhecimento sobre o tópico pode ajudar na interação. Além disso, a proximidade do EP com a profissão dos examinandos cumpre um dos requisitos para os testes de desempenho, os quais pressupõem uma representação do mundo real no contexto avaliativo (McNAMARA, 1997).

Passamos, agora, a uma das interações impulsionada pelo EP 17 selecionada para análise.

3.2.2 EP 17 – *Remédio de Índio*

O EP 17 - *Remédio de Índio*, assim como o EP 5, apresentado na seção 3.2.1, possui pouca informação textual: o título e uma frase, além de uma pequena imagem. Ele não apresenta nenhuma expressão ou vocabulário de difícil compreensão desde que o examinando seja da área médica, pois traz vocábulos como: malária e lombriga, que para um estrangeiro podem ser difíceis de entender, especialmente “lombriga”. Consideramos que a imagem do EP é boa, uma vez que o desenho tem a ver com remédios e o texto apresentado é pequeno, porém suficiente para que o examinando construa sentido.

FIGURA 6: EP 17 – Remédio de Índio



Fonte: Brasil, (2014b)

Entre quatro examinandos (E3, E11, E15 e E16) que tiveram esse EP na sua interação, três escolheram-no como favorito (E11, E15, E16). Segundo dois deles, esta escolha ocorreu devido à aproximação com a área de trabalho, conforme é possível observar nos excertos:

E15: Pessoalmente, gostei do remédio de índio, porque é diretamente ligado a minha área de conhecimento. (O examinando é pesquisador e estava fazendo pós-doutorado).

E16: personalmente me gusto mas el elemento provocador 17 pues es un elemento que esta diretamente relacionado con mi profesion. (O examinando é médico).

Analisaremos a seguir, o áudio de uma dessas interações a fim de verificar se a interação foi favorecida devido à proximidade com a área de trabalho do examinando.

3.2.2.1 Interação – EP17 – *Remédio de Índio*

A interação foi conduzida pelo Avaliador-Interlocutor 2 (AI2) e o Examinando 15 (E15), um médico de nacionalidade búlgara, que obteve a certificação de nível avançado no Exame Celpe-Bras.

1 AI2: A gente vai agora começar a segunda parte da entrevista. Eu vou te passar um texto. Você tem 2 mais ou menos um minuto para dar uma lida para depois a gente conversar sobre ele. Tá bom?

3 Vamos começar com este aqui.

4 E15: Eu já tô pronto.

5 AI2: Tudo bem?

6 Ex.: Tudo.

RI: Do que trata este material? (Etapa 2)

7 AI2: Dando essa lida neste material(+) do que você acha que esse texto está falando?

8 E15: Este texto é da medicina não tradicional indígena.

9 AI2.: Umm

10 E15: A:: da floresta Amazônica, ela:: a floresta Amazônica é um:: acervo muito grande de plantas 11 com(+) com (+) atividades medicinais né? (+) que foram utilizadas desde os tempos pré-

12 colombianos (+) de tratamentos de várias doenças (+) aqui está escrito malária, lombriga, mas não 13 é só isso de vários ferimentos (+) de infecções bacterianas né:: devido as:: as atividades (+) as

14 várias vários alcaloides ne:: as substâncias são:: (+) digamos assim (+) antibióticas

15 AI2: Uhum

16 E15: e ao:: conhecimento:: a:: ao conhecimento que foi utilizado antigamente mas eu acho

17 que tem agora uma reviravolta de tudo isso (+) e agora o homem moderno começa utilizar

18 essas plantas essas essas substâncias né de novo

19 AI2: Uhum

20 E15: na medida tradicional até:: inclusive (+) ah tem várias vários remédios já na base de de

21 de de plantas amazônicas né a gente não pode falar ervas mas plantas amazônicas (+) e são

22 utilizadas

23 AI2: Por que que não pode falar ervas, nem ervas medicinais?

24 E15: Não ervas também mas eu tô:: tô generalizando tudo (+) tem árvores (+) tem também (+)

25 plantas né: tem plantas também né mas eu tô generalizando tudo

26 AI2.: Ahã certo

27 E15: Principalmente árvores (+) que são mais mais utilizadas (+) as folhas das árvores têm

28 várias também (+) substâncias:: ã:: aromáticas também das árvores

29 AI2: ahã

30 E15: que tem propriedades medicinais

31 AI2: certo e::

32 E15: Mas o melhor eu acho que antigamente eram (+) não foram tão utilizadas né na medicina

33 convencional mas agora tem um:: ã:: elas (+) essa substância esses remédios na base são bastante
 34 utilizados principalmente porque agora:: surge (+) digamos assim a:: doenças dificilmente para
 35 tratar como por exemplo a:: resistência bacteriana:: não tratável com antibiótico que a gente
 36 conhece aí agora né

37 AI2.:certo

38 E15: e agora tem esse:: tem esse caminho esquecido digamos assim porque não foram muito
 39 foram muito utilizado e agora o homem e a mulher tá buscando

40 AI2.: esse::

41 E15: por esse esquema (+) essa é minha opinião né claro

RI: Você acha que medicamentos à base de ervas ou plantas medicinais funcionam? Por quê? (Pergunta 3)

42 AI2: ahã e você acha que esse tipo de de medicina (+) esses medicamentos à base dessas ervas
 43 medicinais aí (+) elas funcionam?

44 E15.: Funcionam sim. Funcionam claro porque:: eu até recentemente assisti (+) um um
 45 documentário da national geographic meio que era justamente sobre (+) não só sobre plantas
 46 amazônicas mas vários vários tratamentos na base natural inclusive com insetos né e alguns e a::
 47 a:: eu assisti o tratamento de (+) necrose da pele muito difícil de tra:: de tratar (+) que foi
 48 praticamente curada:: formou crosta né aí (+) foi um processo com êxito total

49 AI2: olha::

50 E15: Eu acho que sim e também porque:: as substâncias biológicas dessas a:: dessas plantas
 51 são:: com propriedades anti-inflamatórias antimicrobianas

52 AI2.: uhum

53 E15: uma uma vasta gama de:: de propriedades que são utilizadas realmente na :: na
 54 medicina tradicional e não tradicional

RI: Você conhece outros tratamentos desenvolvidos a partir de conhecimentos de culturas locais? Comente. (Pergunta 5)

55 AI2: ahã certo é::você conhece outros tratamentos envolvidos a partir de conhecimentos
 56 assim (+) de culturas locais porque esse é um (+) tratamento::

57 E15: é:: isso de plantas tem tratamento como já falei de com insetos (+) várias várias substâncias::
 58 né por exemplo (+) larvas não lembro o nome de uma mosca:: tava assistindo de formigas também
 59 que tem propriedade anti-inflamatória a:: a:: imuno imunomodulatórios também propriedades
 60 imuno imunomodulatórios (+) também de:: a gente falou de planta de formiga de inseto de
 61 também (+) tem também (+) alguns métodos indígenas (+) que também não só (+) indígenas que
 62 também (+) tratamento de:: através de:: influ influenciamento psicológico (+) também parece que
 63 com (+) ah que o chamado chamariz que agora não sei até que nível funciona né mas (+) é:: tem
 64 várias pessoas que também assistiu (+) o programa também da National Geographic que é:: a:: e
 65 não só chamariz mas também o espiri espiritualismo que é muito comum aqui no Brasil

RI: Na sua opinião, a sociedade atual costuma valorizar os conhecimentos indígenas? Explique. (Pergunta 6)

66 AI2: E você acha que a sociedade atual está pronta para receber esse tipo de medicamento?

67 E15: [Não por inteiro]

68 AI2: [Aceita?]

69 E15: Não integralmente (+) tem uma parte (+) a mais que tenha essa parte dos médicos que
 70 não aceita de jeito nenhum

71 AI2: Sei

72 E15: e a gente não pode também (+) ah:: digamos assim (+) brigar com eles porque (+) a
 73 educação deles é assim que ensina como que é certo (+) mas também da população também

74 nem todo mundo vai aceitar (+) esse tipo de tratamento

75 AI2: certo

76 E15: tem uma certa resistência sim

77 AI2: ahã com certeza. A gente vai passar para o segundo texto. Também gostaria que você desse

78 uma lida pra depois a gente conversar sobre ele.

O AI 2 apresenta o EP 17 ao examinando como primeiro EP para a interação face a face. Apenas dezesseis segundos após a entrega do EP, o examinando já diz estar pronto para iniciar a conversa (linha 4), o que pode indicar certa facilidade e/ou familiaridade em relação ao conteúdo abordado. Ainda assim, o AI pergunta se está tudo bem (linha 5) para verificar se o examinando entendeu o EP em questão, pois “nesta etapa, o examinando pode fazer perguntas de compreensão ao entrevistador, para esclarecer possíveis termos ou relações que não tenha compreendido, de forma a poder conversar sobre o tema.” (BRASIL, 2013c, p. 32)

Na linha sete o AI faz a pergunta da Etapa 2 do Roteiro de Interação Face a Face (Figura 7). Apesar de ele tê-la reformulado, não houve alteração no seu conteúdo. Após uma breve resposta do examinando, o entrevistador dá um *feedback* (linha 9) no sentido de querer saber mais. Dessa forma o examinando continua sua fala. Podemos observar que as respostas geralmente são longas, o que demonstra o conhecimento de E15 sobre o assunto. O AI apenas faz alguns comentários entre as respostas para demonstrar-se interessado na conversa.

Esses *feedbacks* (linhas 9, 15, 19, 26, 29, 31, 37, 42, 49, 52, 55, 71, 75 e 77), da mesma forma como observamos na análise da interação com o EP5, no item 3.2.1.1, configuram-se como elementos interativos, benéficos à interação.

FIGURA 7: Roteiro de Interação Face a Face – EP 17

2014 / 2 **Celpe Bras** Roteiro de Interação Face a Face

Elemento Provocador 17 **INEP** Ministério da Educação

REMÉDIO DE ÍNDIO

Etapa 1 O entrevistador diz ao examinando:

1 **Por favor, leia este material silenciosamente.**
Você terá aproximadamente 1 minuto para fazer isso.

Etapa 2 Após aproximadamente um minuto, o entrevistador pergunta ao examinando:

2 **Do que trata este material?**

Etapa 3 Para dar ao examinando a oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o entrevistador deverá seguir o roteiro abaixo, fazendo as adequações necessárias em função das respostas do examinando.

1. Como você interpreta a imagem do material?
2. Você se surpreende com a informação de que o conhecimento indígena seja a origem de muitos dos medicamentos mais populares do mundo? Comente.
3. Você acha que medicamentos à base de ervas ou plantas medicinais funcionam? Por quê?
4. Quando você está doente, que tipo de medicamentos você prefere?
5. Você conhece outros tratamentos desenvolvidos a partir de conhecimentos de culturas locais? Comente.
6. Na sua opinião, a sociedade atual costuma valorizar os conhecimentos indígenas? Explique.
7. Além da medicina, para que outras áreas os conhecimentos indígenas podem contribuir?
8. E em sua cultura? Os conhecimentos locais costumam ser valorizados? Comente.

Fonte: Brasil, (2014a)

Em relação à Etapa 3, entre as oito perguntas disponíveis no Roteiro, o AI utilizou três: perguntas 3, 5 e 6. As perguntas 3 e 5 foram praticamente idênticas ao Roteiro. O AI apenas as deixou mais informais, contribuindo para um contexto mais interativo. Quanto à questão 6 (linha 66), o AI utilizou-se da estratégia da reformulação (FURTOSO, 2011), não por falta de compreensão do examinando, mas para não repetir a mesma pergunta contida no

roteiro de modo que em nossa compreensão, ficasse mais interessante e condizente com a conversa.

Na linha 23, observamos a presença de uma pergunta adicional. Segundo Sakamori (2006) “fazer perguntas adicionais para candidatos que não têm dificuldades em interagir” é um elemento caracterizador de estilo não colaborativo do entrevistador. Entretanto, é importante ressaltar, conforme observamos na transcrição da interação, que o examinando não possui nenhuma dificuldade em interagir, mas contrário, ele mostra-se bem interativo e confiante sobre o assunto discutido. Nesse sentido, classificamos essa pergunta adicional do AI como uma forma de manter a interação, demonstrando **real interesse** pelo que está sendo falado pelo examinando. Conforme pontua Luoma (2004, p. 20) em relação à interação oral, “cada participante é tanto um falante quanto um ouvinte; eles constroem o evento juntos e compartilham o direito de influenciar os resultados – os quais podem ser tanto compartilhados quanto individuais”⁵⁷.

Nesse sentido, podemos concluir que a fala é co-construída. Portanto, um dos papéis do AI na interação oral do exame Celpe-Bras é fazer parte, demonstrar interesse, co-construir. Dessa forma, a atuação do AI ao fazer perguntas adicionais, alterar algumas em função da conversa, demonstrar seu interesse na interação, conforme observamos na descrição da interação acima, contribui para a validade do Exame, que propõe “uma visão de linguagem como ação conjunta dos participantes com um propósito social” (BRASIL, 2015a, p.9).

A análise dessa interação confirma as percepções dos examinandos em relação a esse EP no sentido de que a interação foi favorecida devido à proximidade do tema com a área de trabalho do examinando. É totalmente evidente que o examinando tem conhecimento prévio do assunto abordado. O EP não fala especificamente sobre a floresta Amazônica, mas o examinando, no entanto, estabelece relação entre o conhecimento indígena e a Floresta Amazônica.

Acreditamos que este é um exemplo de um bom EP, uma vez que o examinando conseguiu “ir sozinho”, ou seja, ele fala durante o tempo todo da interação. O AI se limita praticamente a dizer “aham”, “sei”, “certo”. Podemos dizer que é um EP muito bom para este examinando, pois geralmente EPs considerados bons e que impulsionam a interação face a face geralmente levam os examinandos a falarem muito do lado pessoal e, conforme já discutimos, esse tipo de interação é mais fácil. Neste caso, temos um examinando que falou o

⁵⁷Tradução para: Each participant is both a speaker and and a listener; they construct the event together and share the right to influence the outcomes – which can be both shared and individual. (LUOMA, 2004, p. 20)

tempo todo sobre o tema do EP, sem desviar o foco de sua fala para o lado pessoal, sem se distanciar do tema e sem interferência do AI.

Assim, entendemos que esse tipo de EP é o ideal para impulsionar a interação face a face, pois proporciona ao examinando oportunidades para demonstrar sua proficiência oral em assuntos diversos, sem focar no âmbito pessoal.

3.2.3 EP 3 – Campanha Piseagrama

O EP 3 – *Campanha Piseagrama*⁵⁸ foi utilizado apenas pelo Avaliador-Interlocutor 5 (AI5) e dentre os examinandos participantes desta pesquisa, somente o Examinando 7 recebeu este EP na Interação Face a Face.

FIGURA 8: EP 3 – Campanha Piseagrama

Fonte: Brasil (2014b).

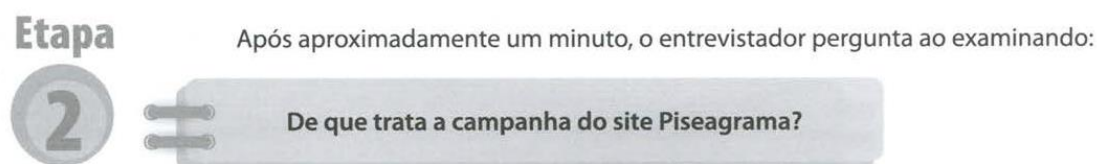
⁵⁸ Este EP foi retirado do site www.piseagrama.org.

Conforme podemos observar, o EP 3 possui a imagem de cinco sacolas (de compras? / de lixo? recicláveis?) e em cada uma delas há um pequeno texto escrito. Além das sacolas, são apresentadas algumas informações sobre a campanha.

É importante lembrar que a etapa 1 é igual para todos os EPs e examinandos. Nessa etapa eles têm aproximadamente um minuto para ler o EP e construir sentido a partir dele. A Etapa 2 refere-se a uma pergunta de âmbito geral sobre o entendimento do material proposto, sendo esta etapa obrigatória a todos os entrevistadores. (BRASIL, 2011; 2012; 2013).

No caso do EP 3, o examinando deve dizer do que trata a campanha *Piseagrama*, título do EP, conforme verificamos abaixo:

FIGURA 9: Etapa 2 do EP 3



Fonte: BRASIL (2014a, p. 7)

Acreditamos que o título do EP, o qual dá o nome à campanha (*Piseagrama*), pode contribuir para aumentar a dificuldade do EP, pois, apesar de referir-se a aspectos ambientais sobre viver na cidade, o título pode remeter-nos à expressão “pisar na grama”. Além disso, informações como “Nadar e pescar no Arrudas” (texto da quarta sacola) pode dificultar o seu entendimento, uma vez que provavelmente o examinando estrangeiro não saberá o que é “Arrudas⁵⁹” ou até mesmo catraca (segunda sacola), dependendo do seu país de origem, pois nem todos os ônibus possuem catraca.

Quanto aos examinadores, eles afirmaram não tê-lo utilizado por se tratar de um EP com texto longo e letras pequenas. No entanto, acreditamos que a sua não utilização se deve a outros fatores como a dificuldade de compreensão que o EP implica.

Entre as dificuldades, podemos citar, por exemplo, como entender o que é o “Arrudas”, pois trata-se de um rio não muito conhecido pelos brasileiros de modo geral e,

⁵⁹ O Arrudas é um ribeirão que nasce no município de Contagem-MG e desce por parte de Belo Horizonte até desaguar no Rio das Velhas no município de Sabará-MG, maior afluente em extensão do rio São Francisco. Disponível em <http://www.agbpeixevivo.org.br/nascentesurbanas/index.php/ribeirao-arrudas> Acesso em 17/05/2016.

portanto, provavelmente desconhecido por estrangeiros que estão no Brasil, ou até mesmo em Posto Aplicadores credenciados, distribuídos por 35 países. O “Arrudas”, provavelmente, deve ser um rio conhecido para os mineiros, pois nasce no Estado de Minas Gerais, o que pode caracterizá-lo em um bom EP para um grupo de examinandos, ou seja, para pessoas que moram em Minas Gerais ou, principalmente, para pessoas que tiveram acesso à campanha apresentada no EP. Trata-se de campanha com propostas de algumas reivindicações coletivas para as cidades, que estão com o tráfego cada vez mais intenso, rios cada vez mais poluídos, não permitindo a pesca nem a natação, transporte público cada vez mais caro e ineficiente, espaços de lazer, como praças e parques cada vez menos cuidados, perigosos e dando espaços para outros empreendimentos. É provável que nem mesmo o AI tenha conhecimento sobre esta campanha.

Embora as perguntas da Etapa 3 do Roteiro de Interação Face a Face do EP 3, principalmente as de número 6 a 8, facilitem a interação ao trazer o examinando para sua realidade, com questões fáceis de serem compreendidas, podemos dizer que esse EP poderia comprometer a interação, dada a sua dificuldade inicial, conforme é possível observar na transcrição da interação a seguir, entre o E7 e o AIX⁶⁰.

⁶⁰ Este avaliador-interlocutor não respondeu ao questionário. Dessa forma, optamos por identificá-lo por AIX. Ressaltamos que esta foi a única interação conduzida com base no EP3, entre os examinandos participantes da pesquisa.

Figura 10: Roteiro de Interação Face a Face – EP 3

2014 / 2 **Celpe Bras** Roteiro de Interação Face a Face
Elemento Provocador 3 **INEP** Ministério da Educação

CAMPANHA PISEAGRAMA

Etapa 1 O entrevistador diz ao examinando:
Por favor, leia este material silenciosamente.
Você terá aproximadamente 1 minuto para fazer isso.

Etapa 2 Após aproximadamente um minuto, o entrevistador pergunta ao examinando:
De que trata a campanha do site Piseagrama?

Etapa 3 Para dar ao examinando a oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o entrevistador deverá seguir o roteiro abaixo, fazendo as adequações necessárias em função das respostas do examinando.

1. Esta campanha foi feita para que tipo de cidade? Explique.
2. Você acha relevantes as reivindicações que constam nas bolsas? Comente.
3. Você compraria alguma das bolsas? Em caso positivo, qual?
4. Você considera este tipo de campanha eficaz? Por quê?
5. Na cidade onde você mora, há campanhas como esta?
6. Se esta campanha fosse para melhorar a sua cidade, quais seriam os problemas levantados?
7. Os moradores da sua cidade participariam desta campanha? Comente.
8. No seu país, como o governo procura resolver os problemas urbanos?

Fonte: Brasil (2014a)

3.2.3.1 Interação – EP3 – Campanha Piseagrama

A interação a seguir, aconteceu entre o examinando equatoriano E7 com o AIX. Este examinando obteve certificação em nível intermediário superior.

1 AI: Agora então nós vamos passar a uma outra figura, uma outra imagem (+) então, aqui 2 também eu quero que você faça uma leitura silenciosa:: você tem mais ou menos um minuto para 3 fazer isso(+) e depois nós conversamos (9:10)

RI: De que trata a campanha do site Piseagrama? (Etapa 2)

4 AI: De que trata a campanha do site (+)Piseagrama?

5 E7.: Eu acho que a campanha trata sobre interesses (+) que pode ter uma comunidade:: tentar

6 grupá-los em (+) em aflições (4,0) e tentar fazer com que as pessoas imaginem (+) como dar

7 uso a:: certos recursos

RI: Esta campanha foi feita para que tipo de cidade? Explique. (Pergunta 1)

8 AI: Certo (+) e essa campanha (+) ela foi feita para que tipo de cidade? Você consegue

9 imaginar?

10 E7: (13,0) Acho que para uma cidade que tem muitas atividades (+) muitas pessoas com

11 muitas coisas::

12 AI: Uhum

13 E7.: e muitos interesses (+) pessoas que tem muito tempo livre e não sabem o que fazer ou que tem

14 coisas que não usam:: ou (+) que não sabem o que fazer com o tempo livre::

15 AI: Sei

16 E7.: pessoas inovadoras (+) cidades com (+) cidades maiores

RI: Você acha relevantes as reivindicações que constam nas bolsas? Comente. (Pergunta2)

17 AI: Uhum(+) e nessas sacolas aí (+) tem cinco sacolinhas né, cinco bolsas ali (+) com 5

18 reivindicações diferentes (+) você acha que elas são relevantes? (+) Elas são importantes

19 essas reivindicações?

20 E7: (3,0) Acho que são importantes (+) se eles tentam agrupar pessoas (+) or um tipo de

21 atividade (+) porque (3,0) são tópicos diferentes ((ri))

22 AI: uhum

23 E7.: não vejo como podem agrupar (+) todas (+) as pessoas com diferentes gostos.

RI: Você compraria algumas das bolsas? Em caso positivo, qual? (Pergunta 3)

24 AI: Sei:: e dessas dessas 5 sacolinhas ali (+) qual qual dessas reivindicações você acha que

25 seria mais importante para você?

26 E7: (3,0) Os parques abertos nas 24 hora porque as famílias podem se recrear(+) curtir (+) o ar (+)

27 livre:: fazer piquenique:: ter momento família (+) acho que para mim esse seria o mais

28 importante.

RI: Na cidade onde você mora, há campanhas como esta? (Pergunta 5)

29 AI: Na cidade onde você mora (+) há esse tipo de campanha assim (+) na sua cidade lá no

30 Equador?

31 E7.: Na minha cidade:: somos 4 milhões e (+) a verdade não temos este tipo de campanha (+)

32 mas o governo municipal está tentando:: construir mais parques (+) é uma cidade muito

33 quente ((ri))

34 AI.: [Lá também (+) no Equador?]

35 E7.: [muito quente] não temos parques (+) abertos (+) a 24h (+) mas o que eu lembro

36 estava:: construindo um (+) com:: muitas atividades:: jogos para crianças:: áreas verdes (+)

37 lacunas (+) quando eu cheguei aqui o parque ainda não estava:: não acabou a construção (+)

38 acho que quando eu voltei lá vou poder visitar ele.

39 AI: Mas lá é mais quente do que aqui?

40 E7.:A sensação térmica aqui é mais quente (+) lá temos mais umidad, mais umidade.

41 AI:Sei :: mais úmido.

42 E7.: Aqui é (+) muito mais quente que lá.

43AI: Vc sente que é muito mais calor que lá?

44 E7.: Sim

RI: Os moradores da sua cidade participariam desta campanha? Comente. (Pergunta 7)

45 AI: e vc acha que se fosse feita uma campanha desse tipo na sua cidade (+) os moradores

- 46 iriam participar?
 47 E7: (3,0) Acho que participariam mas (+) se (+) concentrariam-se (+) nas atividades de
 48 nadar (+) pescar (+) ou (+) ou dependendo de:: de que setor eles tenham:: mais acolhida::
 49 eles podem (+) criar mais
 50 AI: sei
 51 E7: Porque no começo eles vão tentar provar se o:: projeto vai ser acolhido (+) se não as
 52 pessoas (+) geral lá:: da minha experiência
 53 AI: uhum
 54 E7: gostam mais ficar com suas famílias::
 55 AI: Certo
 56 E7.: fazer coisas com suas famílias
 57 AI:. Entendi (+) tá bom(+ agora então vamos ao último (+) outro texto para você ler.

O examinando levou 1 minuto e 39 segundos para ler o EP, o que pode nos levar a inferir que o EP possui muitas informações ou então, certa dificuldade do examinando para compreendê-lo. A partir da primeira pergunta feita pelo AI em relação ao assunto abordado pela campanha apresentada pelo EP, é possível notar a dificuldade do examinando para compreendê-lo (linhas 5 a7). A dificuldade continua com a pergunta seguinte (linhas 8 e 9). O examinando demora 13 segundos para começar a responder e, é possível notar que não demonstra segurança em sua resposta, visto o número de pausas, hesitações e também de frases não muito coesas e coerentes. O AI interage apenas com “Uhum” (linha 12) e “Sei” (linha 15) para demonstrar interesse na conversa e fazer com o que examinando fique mais a vontade para falar e assim ter sua produção oral avaliada.

Notamos que o AI, percebendo que o examinando aparentemente não conseguiu entender o tema proposto pelo EP, não interrompe a conversa ou continua insistindo no mesmo ponto para tentar fazer com que ele compreenda o EP. Ao contrário, o AI aproveita a informação que o examinando apresenta sobre o clima do seu país (linhas 39, 41 e 43) para conversar um pouco mais sobre o assunto, trazendo mais insumo para a conversa.

Esta é uma das características, segundo Sakamori (2006), que representa o entrevistador, cujo estilo é colaborativo, ou seja, ele faz perguntas adicionais para examinandos que têm dificuldades em interagir. Assim, podemos inferir que a criatividade do AI é muito importante. No entanto, a criatividade ou a falta dela por parte dos avaliadores-interlocutores pode afetar a confiabilidade do teste, pois o desempenho do examinando pode ser diferente devido à atuação do entrevistador. Neste caso, se o AI insistisse em questões

que remetessem ao texto verbal do EP provavelmente comprometeria ainda mais a interação. Esse “jogo de cintura” é muito importante para manutenção da conversa.

Segundo informações presentes nos manuais do Exame Celpe-Bras, “cada um dos 3 Elementos Provocadores selecionados deverá servir de base para 5 minutos de Interação” (BRASIL, 2015a, p. 30), ou seja, independentemente de o examinando ter condições ou não de falar sobre o tema proposto em um determinado EP, o AI deve manter a conversa por esses cinco minutos. Daí a importância da atuação dos avaliadores-interlocutores durante a Interação Face a Face, pois em casos como este, eles terão que “ajudar” os examinandos, com perguntas adicionais, reformulações, desdobramentos para que a interação ocorra durante os cinco minutos necessários. No entanto, convém salientar que atuações diferentes entre os AI poderão levar a uma diminuição da confiabilidade do Exame. Por isso, a elaboração e a escolha dos Elementos Provocadores são muito importantes. EPs bons podem “controlar” mais a interação, no sentido de que a interação não dependerá somente da atuação do Avaliador-Interlocutor e isso contribuirá para aumento da confiabilidade e, conseqüentemente, da validade do Exame.

É importante ressaltar que a falta de proficiência dos examinandos pode, também, contribuir para a má compreensão do EP, embora entendemos que este não tenha sido o problema com o E7, uma vez que o examinando obteve certificação em nível intermediário superior.

No entanto, com o intuito de verificarmos se o problema foi realmente o EP ou a falta de proficiência, optamos por trazer outra interação desse examinando, agora tendo como elemento propulsor da interação o EP14- *O que eles têm na cabeça?*

3.2.3.2 Interação – EP14 – *O que eles têm na cabeça?*

1 AIX: Agora então vamos ao último. Mais um outro texto para você ler e a gente conversar.

RI: Qual o assunto deste material? (Etapa 2)

2 AIX: Qual que é o assunto desse:: desse material?

3 E7: (5,0) o que eu posso ver nesse material é que (+) fala da:: da nossa juventude e como eles quer

4 (+) uma vida boa sem trabalhar ou se esforçar para conseguir o que eles quer (+) não

5 querem trabalhar mas quer ter a comodidade:: (+) querem ter dinheiro pra (+) pra viver bem

6 AIX: uhum

7 E7: mas é necessário esforço:: você tem que:: que estudar (+) ou se sacrificar

8 AIX: uhum

9 E7: por conseguir os nossos sonhos (+) as coisas não chegam da noite pra:: pra manhã

RI: O resultado da pesquisa chama a sua atenção? Por quê? (Pergunta 2)

10 AIX: ahã é:: o resultado dessa pesquisa chama a sua atenção?

11 E7: sim porque:: eu falei que (+) foi realizado entre jovens de 18 e 34 anos e eu estou no

12 meio dessa idade então:: não me identifico (+) com a a ideia de luxo e a riqueza (+) mas eu
13 sei que (+) por experiência própria que:: as coisas não são tão fá fáceis de conseguir se você
14 não trabalhar duro
15 AIX: ahã
16 E7: você tem que:: (3,0) deixar um pouco de lado o materialismo (+) o dinheiro não é tudo na vida
17 mas (+) se você quer ter uma vida boa::
18 AIX: uhum
19 E7: e você poder fazer o que você quer fazer (+) muitas vezes você pode ter um trabalho bom (+)
20 ganhar muito bom mas (+) você não gosta disso que você está fazendo (+) você tem que fazer
21 o que você quer fazer (+) porque você tem uma família que manter e (+) por isso você precisa
22 trabalhar mas não é feliz (+) você tem muitas vezes que sacrificar
23 AIX: uhum
24: E7: uma coisa por outra (+) se você quer ser feliz mas não gosta do seu trabalho (+) você
25 tem que escolher
26 AIX: uhum
27 E7: então muitas (+) pessoas nessa nessa idade (+) eu ((ri)) eu me identifico com eles (+) é::
28 eu deixei o meu trabalho (+) eu não tinha um trabalho rico (+) os projetos eram muito bons::
29 eu ganhava eu ganhava:: um pouco mais da média (+) mas não era feliz (+) então decidi que
30 eu queria morar fora::
31 AIX: sei::
32 E7: eu deixei
33 AIX: uhum depois são os objetivos que você coloca
34 E7: exato (+) muito jovens podem ter (+) a influência dos seus pais:: para estudar alguma
35 coisa ou seguir a carreira familiar (+) mas se ele não gosta (4,0) ele pode querer ser músico::
36 e estar estudando direito
37 AIX: uhum
38 E7: não tem nada que ver com seus interesses
39 AIX: sei
40 E7: muitas vezes a pressão familiar
41 AIX: verdade
42 E7: faz com que ele siga::
43 AIX: e sua família apoiou sua decisão de deixar o trabalho e ir fazer (+) ir viajar?
44 E7: a verdade:: não apoiaram (+) mas não estão contra
45 AIX: sei
46: E7: porque (+) é uma deci decisão pessoal (+) e eu trabalho desde os dezessete anos (+)
47 tenho minha independência:: eu decidi
48 AIX: ahã
49 E7: que era melhor pra mim
50 AIX: que era melhor pra você
51 E7: exato
52 AIX: tá bom então (+) você tomou a decisão certa (+) então terminamos.

Conforme podemos observar na transcrição da interação, neste caso o examinando não apresentou problemas de compreensão com o EP. Desde a primeira pergunta cujo objetivo é o contexto geral do EP, o examinando respondeu coerentemente. Notamos que ele consegue manter o fluxo da conversa, sem a ajuda do AI, que faz uso apenas de algumas expressões como “uhum”, “ahã”, “sei”, para demonstrar interesse na conversa e deixá-la mais interativa. Não notamos risadas de nervosismo iguais àquelas presentes na interação realizada

a partir do EP3 – *Campanha Piseagrama* (linhas 21 e 33), o que demonstra que o examinando está mais à vontade nesta interação com o EP14.

Embora o examinando tenha conduzido o assunto do EP motivado pelo lado pessoal, o que facilita a produção oral, entendemos que ele é capaz de demonstrar sua habilidade oral em assuntos diversos e que, portanto, no caso da Interação com o EP3, o problema não foi a falta de proficiência do examinando e sim, o EP, que pelos aspectos já descritos, não se configurou em um bom elemento para propulsionar a conversa entre examinando e Avaliador-Interlocutor.

Na seção a seguir, apresentaremos as percepções dos examinandos e dos examinadores sobre EPs considerados “problemáticos”. Consideramos relevante trazer a voz dos participantes, pois são eles que realmente puderam sentir as dificuldades durante a utilização dos EPs na Interação. A partir dessas percepções, juntamente com as interações, estabelecemos alguns parâmetros para classificar o EP como um bom material para impulsionar a conversa ou não.

3.3 Percepções dos examinandos e examinadores em relação a algumas dificuldades apresentadas nos EPs

A seguir discorreremos sobre algumas dificuldades que foram apresentadas nas respostas dadas ao questionário desta pesquisa pelos Examinandos e pelos Avaliadores-Interlocutores. Algumas dessas dificuldades serão analisadas também por meio de trechos dos áudios das interações.

3.3.1 Inconsistência em relação às respostas dadas ao questionário quando da inscrição no Exame

Segundo os Avaliadores-Interlocutores, algumas dificuldades ocorreram, pois eles (AI e AO) constroem uma imagem hipotética dos examinandos a partir das informações contidas no questionário respondido pelos Examinandos ao se inscreverem no Exame. Para os Avaliadores, essa imagem nem sempre corresponde à realidade, o que pode causar algumas inconsistências durante a interação, conforme podemos observar no exemplo citado pelo AI1, em relação à escolha do EP 20 - *Turismo no Espírito Santo*:

FIGURA 11: EP 20 – Turismo no Espírito Santo



Fonte: Brasil (2014b)

AI1: Por exemplo, escolhemos o EP20 como elemento de entrada da entrevista para uma colombiana que disse no questionário conhecer o Brasil, adorar viajar, gostar da natureza. Contudo, ao ler tal elemento, ela não conseguiu entender que se tratava de turismo num estado brasileiro (Espírito Santo) muito menos a relação entre a expressão "Espírito Santo"+ turismo + imagem. Penso que as imagens conduziram a uma leitura sobre religião, o que dificultou o entendimento das questões. A sorte é que dei chance à releitura e direcionei às questões para falar de costa brasileira, turismo em regiões praieiras; mas nem sempre obtivemos êxito porque a entrevistada não conhecia praia, nunca viu o mar, e a impressão que tive foi que, à medida que iria conversando sobre o assunto, ela se sentiu meio que coagida. Isso me fez mudar de roteiro para as outras entrevistas para não deixá-la, face ao EP "mais distante" mais acuada ainda e isso prejudicá-la.

Podemos depreender a partir do excerto acima que o formulário respondido no ato da inscrição pode apresentar algumas falhas, tornando-o ineficaz na amostragem das

características reais do examinando, seja por questões estruturais do próprio formulário ou pelo fato de o examinando não dar a ele a devida atenção, apesar da informação contida no Guia do Participante (BRASIL, 2013c, p. 29):

Atenção: Lembre-se de que o Posto Aplicador tem acesso às respostas do formulário preenchido no momento da inscrição pela internet. Por isso, o examinando não pode pedir para outras pessoas (parentes ou amigos) preencherem o formulário de inscrição para ele. É importante que as respostas estejam o mais próximas possível dos interesses do examinando, de suas opiniões e de suas expectativas.

Outro fator importante é o tempo de preenchimento do formulário. Segundo o coordenador do Posto Aplicador, esse tempo é limitado e, por essa razão, o examinando deveria salvar os dados ao mesmo tempo em que responde às perguntas para não perdê-los. Porém, a falta dessa informação faz com que os examinandos, frequentemente, percam as respostas devido ao esgotamento do tempo. Assim, na segunda tentativa, eles procuram ser mais breves em suas respostas para não ultrapassar o limite de tempo. Isso pode contribuir para respostas incompletas, para falta de clareza nas respostas e comprometer, em certa medida, o propósito do formulário.

A dificuldade relatada pelo AI1 em relação ao EP20 pode, também, estar relacionada à leitura, uma vez que a leitura dos EPs envolve saber ler as imagens, que são carregadas de significado.

Nessa direção, Costa (2014, p. 89) afirma que

É importante, atualmente que se saiba ler não apenas o verbal, mas também o significado veiculado pelos diferentes modos constituintes de um texto. Entender “o que quer dizer” as imagens presentes em um texto é uma condição *sine que non* para que a compreensão efetivamente ocorra.

Todavia, não vamos nos alongar neste assunto, por não termos os áudios das interações com os examinandos que apresentaram dificuldade com o EP 20, pois os dois examinandos, participantes desta pesquisa (E3 e E6), que receberam este EP na interação oral, não apresentaram nenhum problema, como podemos verificar nos excertos abaixo.

Excerto da Interação oral do E6 com o AI4 sobre o EP 20:

AI4: Vou entregar aqui o primeiro material (+) você tem aproximadamente um minuto.
 AI4: Sim? O que você achou deste material?
 E6.: Bonito (+) eu gostaria de conhecer (+) está dentro dos pontos turísticos que eu gostaria de visitar.

Excerto da Interação oral do E3 com o AI3, sobre o EP 20:

AI3: Qual é o objetivo deste material?

E3: Ah mostrar o Espírito Santo como um lugar turístico

AI3: como um lugar turístico (+) certo (+) agora é:: você já ouviu falar sobre:: a respeito do Espírito Santo?

E3: Nunca escutei ((ri))

AI4: nunca escutou

A partir do início da interação dos examinandos 3 e 6, é possível notar que, embora nenhum dos dois conheça o Espírito Santo, ambos entenderam tratar-se de um lugar turístico, diferentemente da situação presenciada pelo AI1.

3.3.2 Constrangimento

Em relação a ter havido perguntas que os deixaram constrangidos, envergonhados/embaraçados, apenas dois examinandos responderam que sim, embora um deles dissesse que, na verdade, não foi a pergunta em si que o deixou constrangido, mas o tema, porque ele não conseguiu entender do que se tratava um dos EPs, no caso, o EP 03 - *Campanha Piseagrama*, cuja interação e análise foram apresentadas no item 3.2.3.1. No entanto, julgamos relevante trazer nesta seção alguns excertos que podem demonstrar tal constrangimento.

AI: Certo (+) e essa campanha (+) ela foi feita para que tipo de cidade? Você consegue imaginar?

E7: (13,0) Acho que para uma cidade que tem muitas atividades (+) muitas pessoas com muitas coisas::

Nesse trecho da interação está evidente a não compreensão do examinando sobre o assunto abordado pelo EP. Além da falta de entendimento, ele demorou treze segundos para iniciar a resposta. Este silêncio demonstra a dificuldade apresentada pelo EP, e que segundo ele, o deixou constrangido. No entanto, entendemos que esse fato não se refere a um caso de constrangimento, mas de insegurança causada pela não compreensão do EP.

Podemos acrescentar a esse fato, algumas risadas durante a interação, em momentos que não são considerados engraçados e que podem, portanto, demonstrar certo nervosismo ou insegurança por parte do examinando, conforme os trechos reescritos a seguir:

E7: (3,0) Acho que são importantes (+) se eles tentam agrupar pessoas (+) or um tipo de atividade (+) porque (3,0) são tópicos diferentes ((ri))
 E7.: Na minha cidade:: somos 4 milhões e (+) a verdade não temos este tipo de campanha (+) 32 mas o governo municipal está tentando:: construir mais parques (+) é uma cidade muito quente ((ri))

Outro examinando relatou ter ficado envergonhado em relação a uma das perguntas feita pelo AI sobre o EP 8 – *Transgressões*. Nesse caso, trata-se realmente de constrangimento, conforme podemos observar em sua fala:

E9: Sim, quanto às transgressões. Meu pensamento ficou com vontade exacerbada de contar e agradeceu a pergunta do examinador quando disse; VOCÊ já cometeu alguma? Esse ‘você’ em questão de segundos encheu-se de vergonha e, o que parecia que ia ter muita graça de relatar acabou sendo cercado pelos limites da moral e da censura internas que eu mesma desconhecia.

Segundo as Diretrizes de Revisão de Equidade do Serviço de Avaliação Educacional, citadas por McNamara e Roever (2006),

Conteúdo polêmico pode tornar mais difícil para os examinandos concentrarem-se sobre o significado de um excerto de leitura ou a resposta a um item de um teste, podendo, por isso, ser uma fonte de dificuldade irrelevante ao construto. Os examinandos podem distrair-se se eles acreditarem que um teste defende posições contrárias as suas crenças. Os examinandos podem responder emocionalmente ao invés de logicamente ao material desnecessariamente polêmico. A inclusão desse material também pode ter efeitos adversos no desempenho de itens subsequentes. Mesmo que o desempenho não seja diretamente afetado, a inclusão de conteúdo ou imagens inadequados pode diminuir a confiança dos examinandos e de outros em relação à justiça de produtos do Serviço de Avaliação Educacional. (Educational Testing Service, 2003, p. 5 apud McNAMARA & ROEVER, 2006, p. 132)⁶¹

Para McNamara e Roever (2006), conteúdo polêmico constitui-se em uma forma de variância irrelevante ao construto, pois os examinandos poderão distrair-se ou responder/agir emocionalmente e não logicamente ao material ou insumo apresentado e, deve ser, portanto, evitado.

No entanto, trata-se de uma situação complexa, pois alguns assuntos podem ser considerados “normais” para algumas culturas e constrangedores para outras. Esse pode ser o

⁶¹Tradução para: Offensive content may make it difficult for test takers to concentrate on the meaning of a reading passage or the answer to a test item, thus serving as a source of construct irrelevant difficulty. Test takers may be distracted if they believe that a test advocates positions counter to their beliefs. Test takers may respond emotionally rather than logically to needlessly controversial material. The inclusion of such material may also have adverse effects on performance on subsequent items. Even if performance is not directly affected, the inclusion of inappropriate content or images may decrease the confidence of test takers and others in the fairness of ETS products. (Educational Testing Service, 2003, p. 5 apud McNamara & Roever, 2006, p. 132)

caso do EP 8 - *Transgressões*. O examinando estrangeiro ficou envergonhado quando o AI perguntou se ele havia cometido alguma transgressão.

Corroborando essa informação, o AI2, relatou em seu questionário que “o EP 8 – *Transgressões*, apesar de ter sido bem sucedido, deixou alguns candidatos constrangidos ao responder a questão “Você se reconhece nos resultados dessa pesquisa?””.

Entretanto, ao mesmo tempo em que pode ter causado alguns constrangimentos, para o AI2, este foi o EP que ele mais gostou, pois o “assunto fez com que os examinandos se expressassem melhor, comentassem o assunto, levando para o lado mais pessoal, de como encaravam o assunto”.

Apoiando-nos nos fatos acima, ratificamos que falar de assuntos pessoais, ainda que cause algum constrangimento, pode contribuir para o desempenho dos examinandos na Interação Face a Face.

A seguir, discorreremos sobre as percepções dos Avaliadores-Interlocutores e dos Examinandos em relação aos elementos textuais presentes nos Elementos Provocadores.

3.3.3 Percepções sobre os elementos textuais presentes nos EPs

Os EPs 3, 8, 9, 11 e 15 são os EPs que mais apresentaram texto escrito. Entre eles, os EPs 8, 9, 11, além de apresentarem textos mais longos, apresentam também números e porcentagens, tornando os EPs, talvez, um pouco complexos para uma leitura de um minuto antes do início da interação propriamente dita⁶², conforme podemos verificar no excerto da fala do E9 em relação ao EP 8 – *Transgressões*.

Segundo o E9, a dificuldade deu-se devido ao fato de que

Na interpretação da estatística pelo fato das linhas estarem muito juntas uma da outra e o fundo preto fazer dela uma imagem uniforme. Exige se deter mais tempo na leitura e o cuidado de comparar um item com outro para não fazer confusão.

Em contrapartida, o EP 8 foi considerado o favorito para dois dos examinandos (E1 e E19). Segundo o E1, o EP “era muito explicativo e fácil de entender”. O que nos chama

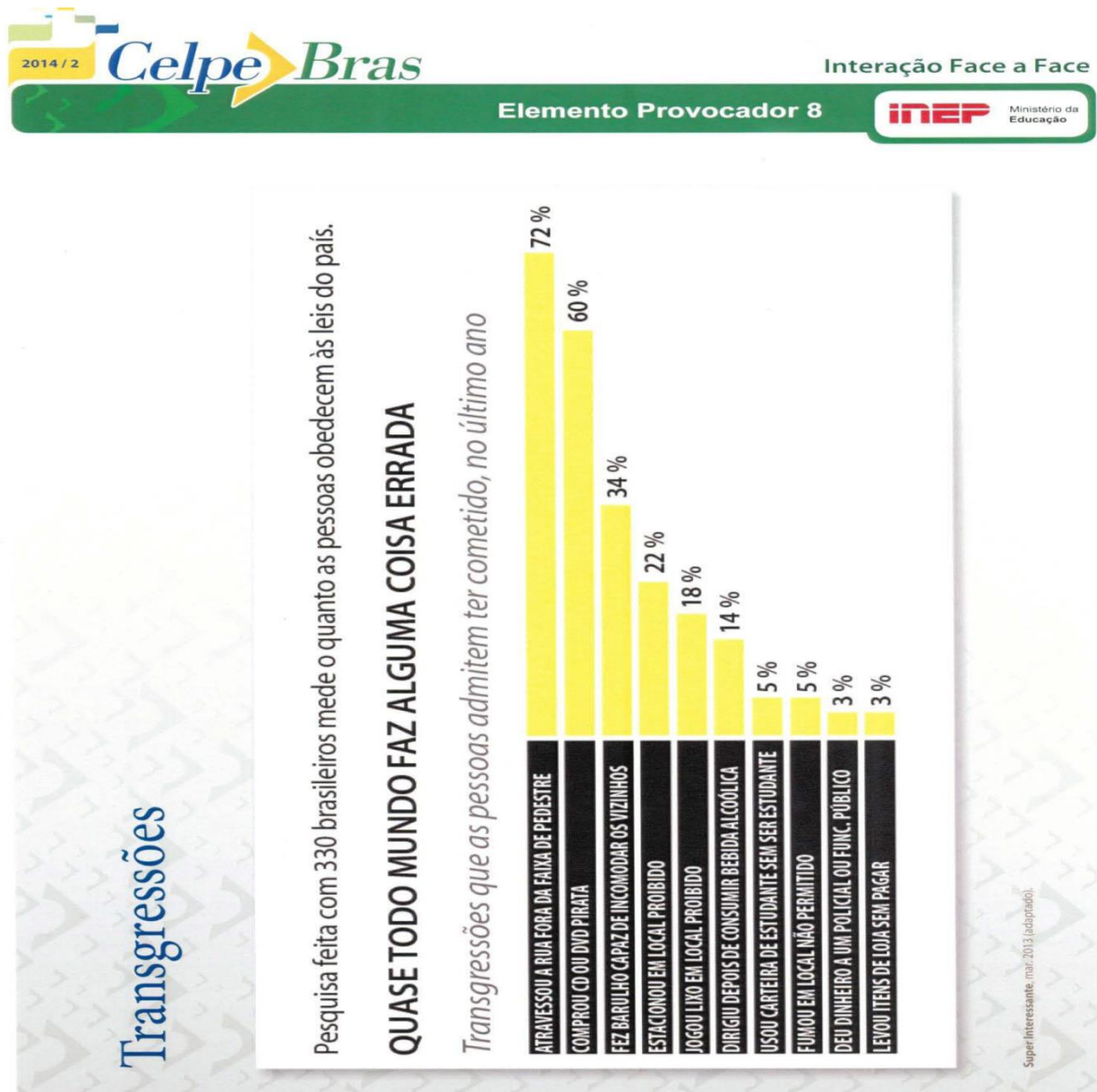
⁶² Vale lembrar que o tempo dedicado à leitura do EP pode ser reduzido ou estendido até, no máximo, dois minutos, de acordo com a necessidade do examinando, segundo informações apresentadas no Guia de Capacitação para Examinadores da Parte Oral do Celpe-Bras (BRASIL, 2013).

a atenção é que esses dois examinandos são engenheiros, e por isso, provavelmente familiarizados com dados estatísticos, enquanto o examinando 9 é psicólogo.

Da mesma forma, para o AI2, esse foi o seu EP favorito, como podemos verificar nas seguintes observações:

AI2: Na minha opinião, o elemento provocador 8 "Transgressões" foi o que eu mais gostei e, conseqüentemente, mais utilizei nas entrevistas. Além de ter um pequeno texto (pois, às vezes, EPs sem texto nenhum não dão margem para a interação na entrevista), o assunto fez com que os candidatos se expressassem melhor, comentassem o assunto, levando para o lado mais pessoal, de como encaravam o assunto. Todas as entrevistas com a utilização desse EP foram bem sucedidas. Mesmo quando não entendiam a palavra "transgressão", ao ler o texto, os candidatos conseguiam inferir seu significado.

Figura 12: EP 8 – Transgressões



Fonte: Brasil (2014b)

Figura 13: Roteiro de Interação Face a Face – EP 8

2014/2 **Celpe Bras** Roteiro de Interação Face a Face
Elemento Provocador 8 **INEP** Ministério da Educação

TRANSGRESSÕES

Etapa 1 O entrevistador diz ao examinando:

1 **Por favor, leia este material silenciosamente.**
Você terá aproximadamente 1 minuto para fazer isso.

Etapa 2 Após aproximadamente um minuto, o entrevistador pergunta ao examinando:

2 **O que você entende por “transgressão”?**

Etapa 3 Para dar ao examinando a oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o entrevistador deverá seguir o roteiro abaixo, fazendo as adequações necessárias em função das respostas do examinando.

1. Você está de acordo com a afirmação: “quase todo mundo faz alguma coisa errada”? Comente.
2. Entre os resultados indicados na pesquisa são destacadas algumas transgressões. Na sua opinião, quais são as mais graves? Por quê?
3. Você se reconhece nos resultados desta pesquisa? Dê exemplos.
4. Em seu país, há punições para transgressões como estas? Comente.
5. Na sua opinião, as punições aplicadas em seu país são eficazes? Por quê?
6. Que outras “pequenas” transgressões são cometidas no dia a dia?
7. Na sua opinião, como poderíamos evitar algumas destas transgressões?
8. Os resultados de uma pesquisa como esta em seu país seriam diferentes? Por quê?

Fonte: Brasil (2014a)

Pelas análises, podemos afirmar que as opiniões dos Examinandos e dos AI nem sempre coincidem, o que faz com que a escolha “um EP mais próximo ao perfil do candidato, outro mais distante, e o terceiro relativamente próximo”, segundo as percepções do AI5 (questionário), pode ser às vezes equivocada, e os EPs que aparentemente impulsionariam uma boa discussão não surtem o efeito desejado.

A sistemática da escolha dos EPs citada pelo AI5 encontra-se no Manual do Aplicador (BRASIL, 2011, p. 29):

Os elementos provocadores devem ser escolhidos com antecedência pelos aplicadores, com base nas informações fornecidas pelo candidato no questionário. O primeiro deverá ser, supostamente, familiar ao candidato (aquecimento), o segundo não familiar (alcance de sua produção oral) e o terceiro, familiar, para que a entrevista seja encerrada de forma positiva e encorajadora.

Embora essa informação não seja mais apresentada nos Manuais e Guias mais recentes, os avaliadores continuam utilizando essa forma de escolha dos EPs. Isso se deve, provavelmente, a orientações recebidas no Posto Aplicador ou ao fato de atuarem como avaliadores na época em que essa informação foi apresentada.

Para a maior parte dos examinandos, o texto escrito nos EPs ajudou na compreensão das imagens, além de fornecer mais informações que poderiam contribuir para a interação, o que, de certa forma, segundo eles, também serviria para orientar a conversa, evitando-se assim interpretações muito distintas. Houve EPs em que somente o texto verbal já era suficiente para a compreensão e outros, em que sem o texto verbal, seria muito difícil entendê-los.

Vejam algumas opiniões dos examinandos ao serem indagados sobre a relevância do texto verbal:

E2: Ajudou sim, porque dava mais ideias sobre o que falar! Eu prefiro ter um texto também porque dá uma direção sobre o que falar. Uma imagem poderia ser compreendido muito diferente pelas pessoas.

E3: Porque o texto está relacionado com o significado da imagem. Não, ele também precisa de texto para ter certeza do que o entrevistador espera que a pessoa responda.

E9: Os textos escritos já fazem o que posso chamar de "aquecimento" de se apropriar do idioma para logo falar. Assim como um atleta prepara-se para a corrida eu dependo desse preparo para uma boa explicação verbal.

E10: Sim, serviu para entender melhor a ideia principal de cada EP.

E12: Ajudou, porque muitos dos textos eram muito gerais que dá para falar de muita coisa. Ter só imagens ajuda para que o entrevistado fique com mais oportunidades de responder mais coisas, e ter a obrigação de falar mais coisas.

E13: Eu acho melhor que contenha um pouco de texto (mas só um pouco). Acho que pode ajudar a começar a interação em alguns casos.

E18: O texto era mais útil porque deu mais informações em que falar. Eu acho que depende de cada pessoa. Para mim, eu acho que para ter alguns dados ou poucas palavras, seria pelo menos me guiar no que dizer. Por outro lado, sem palavras, ele dá a uma pessoa a minha liberdade para ser criativo.

Segundo o Guia de Capacitação para Examinadores, “A ideia, nesse momento, não é avaliar a leitura e nem conhecimentos de assuntos específicos, mas levar o examinando

a interagir a partir dos temas propostos no EP, para que possa ter sua proficiência oral avaliada.” (BRASIL, 2013, p.14)

Ainda de acordo com o Manual de Orientações para os Coordenadores de Postos Aplicadores do Celpe-Bras (BRASIL, 2015a, p. 30) “é importante lembrar que o AI não deve avaliar a opinião do/a examinando/a, mas sim sua capacidade de interagir em Língua Portuguesa sobre os temas abordados, contribuindo para a Interação”.

Em relação aos Avaliadores-Interlocutores, todos responderam que o texto escrito auxilia a produção oral do examinando, “pois quanto mais informação o candidato tiver, mais ferramentas ele terá para compreender e falar sobre o tema” (AI3), além de, “em certa medida, servir como repertório (vocabulário, principalmente)” (AI5). Portanto, os examinadores acreditam que os EPs devem conter imagem + texto escrito. De acordo com o AI4, isso faz parte dos materiais que encontramos no dia a dia, devendo haver, porém, equilíbrio entre texto imagético e texto verbal, não devendo este último ser muito longo, devido principalmente ao tempo destinado à leitura do EP para o início da interação. Vejamos algumas considerações:

AI2: EPs com apenas figuras e tabelas nem sempre suscitam uma interação mais densa. EPs sem texto, às vezes, fazem com que o entrevistador tenha mais trabalho para manter a interação, criando outras perguntas. Entretanto, textos longos tiram muito tempo da entrevista, uma vez que os candidatos demoram mais tempo para ler.

AI3: imagem apenas torna a entrevista muito subjetiva, o que pode dificultar a preparação das questões pelos organizadores do exame. Por outro lado, um texto curto direciona o entrevistador e entrevistado. Os ep's 1,2,5,7,17,20 etc. etc. são bons exemplos de bons temas com imagens e textos curtos.

AI5: ...o texto serve de apoio, principalmente para "atualizar" o vocabulário e direcionar algum tópico conversacional.

Constatamos, em relação ao exposto, que no quesito texto verbal, as opiniões dos AI são similares às dos examinandos.

Contudo, segundo Cândido (2015, p. 95) “Um texto longo pode funcionar como um dificultador para examinandos com níveis de proficiência mais baixos e prejudicar seu desempenho.” Para a pesquisadora, os roteiros de interação face a face que contêm perguntas com referência expressa ao texto, também restringem a produção oral dos examinandos, pois eles

reconhecem que a sua compreensão escrita está sendo avaliada e que o examinador-interlocutor conhece a resposta correta. Por esse motivo, os examinandos não têm oportunidade de se expressarem livremente diante de perguntas desse tipo, uma vez que devem responder apenas com base nas informações presentes no texto. (CÂNDIDO, 2015, p. 95)

No entanto, entendemos que ao fazer alterações nas perguntas dos roteiros, ou até mesmo ao não utilizar algumas das perguntas, o entrevistador pode propiciar uma boa interação mesmo com os EPs que apresentam muito texto escrito, o que demonstra novamente a importância da atuação do entrevistador. Porém, não podemos descartar a preocupação do examinando ao querer ler e entender o texto todo, como se vê no excerto do E18, um americano que obteve a certificação em nível intermediário, com o AI3, sobre o EP15- *Por que ler dá sono?*

FIGURA 14: EP 15 – Por que ler dá sono?

2014 / 2 **Celpe Bras** Interação Face a Face

Elemento Provocador 15 **INEP** Ministério da Educação

TRÊS DICAS PARA NÃO DORMIR
Ponha a leitura em dia antes de cair no sono

- 1 Começou a borejar? Levante e dê uns pulinhos. Estar acordado e reagir a estímulos, e esse pequeno exercício nada mais é do que um estímulo motor. De quebra, vai ajudar a quebrar a monotonia.
- 2 Ler em voz alta exercita outras partes do cérebro, como o lobo temporal (relacionado à audição) e o lobo frontal (relacionado à produção da fala), e vai acabar com aquela preguiça momentânea.
- 3 Leia sentado. É lógico, a não ser que você tenha problema na coluna, é mais difícil dormir sentado do que deitado, já que, para dormir, é preciso relaxar toda a musculatura, o que não ocorre sentado.

Por que ler dá sono?
 O problema não é a leitura, é você. E a hora em que resolve abrir o livro.

Super Interessante, jan. 2013.

FIGURA 15: Roteiro de Interação Face a Face – EP 15

2014 / 2 **Celpe Bras** Roteiro de Interação Face a Face

Elemento Provocador 15 INEP Ministério da Educação

POR QUE LER DÁ SONO?

Etapa 1 O entrevistador diz ao examinando:

Por favor, leia este material silenciosamente.
Você terá aproximadamente 1 minuto para fazer isso.

Etapa 2 Após aproximadamente um minuto, o entrevistador pergunta ao examinando:

Você entende o que significa "dar sono"?

Etapa 3 Para dar ao examinando a oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o entrevistador deverá seguir o roteiro abaixo, fazendo as adequações necessárias em função das respostas do examinando.

1. Você concorda que o problema não é a leitura, mas a hora em que o leitor abre o livro? Explique.
2. O que você acha das dicas dadas no material? Que outras dicas você daria para não dormir durante a leitura?
3. Você tem o costume de ler antes de dormir? Que tipo de leitura você faz?
4. O que você faz quando a leitura começa a deixar você com sono?
5. Na sua opinião, que tipo de leitura dá sono?
6. Quais são os lugares ideais para realizar uma boa leitura?
7. Que outras atividades podem dar sono? Explique.
8. O que faz você perder o sono?

Fonte: Brasil (2014a)

A seguir, abordaremos trecho da transcrição da interação entre AI3 e E18 sobre o EP 15.

Um minuto após a entrega do EP15, o AI3 inicia a conversa:

1 AI3: Tudo bem?

2 E18: tudo ((ri)) é muito ((ri))

3 AI3: é muito ((ri))

4 E18: pera lá ((ri))

Entendemos que o fato de dizer “é muito” e “pera lá” demonstra a percepção do Examinando em relação à quantidade de texto. Entendemos que quando diz “pera lá” está querendo dizer que precisaria de mais tempo para terminar a leitura. As suas risadas demonstram também certa insegurança, talvez pelo fato de não ter conseguido fazer uma leitura completa. Contudo, apesar de terem se passado apenas 1 minuto e dez segundos para a leitura, que poderia se estender até dois minutos, o AI3 dá continuidade à conversa com a pergunta da Etapa 2 do Roteiro de Interação Face a Face, modificada conforme excerto a seguir. Apenas para relembrar, E18 é um examinando de nacionalidade americana que obteve certificação em nível intermediário.

RI: Você entende o que significa “dar sono”? (Etapa 2)

5AI3: o que que você entende pelo:: pelo texto (+) Qual é a (+) ideia mais geral (+) desse texto
6 aqui?

7 E18: Ah:: Ah:: tem sugestões or dicas(+) para não dormir quando ler.

RI: O que você acha das dicas dadas no material? Que outras dicas você daria para não dormir durante a leitura? (Pergunta 2)

8AI3: e o que que você acha dessas dicas? (+) será que são dicas que funcionam?

9 E18: sim::

10 AI3: São boas dicas?

11 E18: acho que sim (+) especialmente ler em voz alto

12 AI3: uhum

13 E18: ((ri)) mas eu não gosto de ler em voz alto (+) porque eu não gosto de ouvir meu voz

14 ((ri))

15 AI3: ah:: ((ri))

16 E18: ((ri)) mas acho que é uma:: boa sugestão para não dormir quando ler

17 AI3: uhum

18 E18: Porque você fica mais atenta

19 AI3: uhum

20 E18: quando ler em voz alto e:: ler sentado (+) sim mas:: às vezes não funciona para mim (+)

21 porque se o livro é muito aborrecido

22 AI3: uhum

23 E18: eu vou dormir

24 AI3: de qualquer maneira ((ri))

25 E18: de qualquer maneira é:: eu vou dormir mas:: se é uma leitura mais interessante (+) eu vou

26 ficar (+) eu vou continuar ler até o fim

27 AI3: ahã

28 E18: por exemplo:: a:: o código da Vinci

29 AI3: um

30 E18: Eu comecei ler isso:: e disse(+) ah eu só vou ler cinco páginas e:: quando eu

31 comecei (+) lendo isso (+) eu continuei:: até o fim

32 AI3: ah certo

33 E18: Porque fica muito interessante e:: com uma suspense

34 AI3: uhum

35 E18: eu gosto de livros de suspense

RI: Você tem o costume de ler antes de dormir? Que tipo de leitura você faz? (Pergunta 3)

36 AI3: Você costuma ler a noite?

37 E18: [[não

38 AI3: [[antes de dormir assim

39 E18: não não não (+) às vezes eu me ler o meu bíblia

40 AI3: uhum certo

41 E18: bíblia(+) alguns versos(+) mas é muito curto (+) antes de dormir ou alguma

42 interessante como as formações

43 AI3: ah tá (+) mas não a leitura assim de um livro::

44 E18: não não (+) eu gosto de ler durante de manhã

45 AI3: hum

46 E18: porque eu acordei (+) acordo muito cedo e gosto de ler (+) livros or:: ver os

47 meus e-mails

48 AI3: ah tá

49 E18: na internet (+) ah normalmente eu não costumo ler muito (+) mas preciso

50 porque se eu vou entrar no mestrado or outro curso (+) curso

51 AI3: uhum

52 E18: eu preciso ler muito

53 AI3: sim

54 E18: eu precisa ::ficar acostumada com este hábito (+) hábito

RI: Na sua opinião, que tipo de leitura dá sono? (Pergunta 5)

55 AI3: e você acha que tem algum tipo de leitura que dá sono (+) mais do outro tipo de

56 leitura?

57 E18: humm (6,0) eu eu tento:: pensar sobre um sujeito (+) tema

58 AI3: ahã

59 E18: não está muito interessante:: mas agora não posso pensar (+) literatura (+)

60 literatura às vezes não gosto

61 AI3: de ler

62 E18: de ler (+) é de ler

63 AI3: pode dar sono por exemplo

64 E18: sim pode dar sono (+) é:: eu não tenho preferência

65 AI3: ahã

66 E18: qualquer (+) *genre*

67 AI3: certo

68 E18: eu geralmente eu gosto de ler livros ah:: para me ajudar (+) minha vida

69 AI3: certo

70 E18: eu estar dentro de mim agora ((ri)) (+) e refletir muito muito sobre vida

71 e::agora literatura é coisa que não gosto de ler antes de dormir

72 AI3: antes de dormir né?

73 E18: antes de dormir

74 AI3: certo (+) tá bom (+) a gente finalizou.

Por meio da continuação da transcrição da interação entre AI3 e E18 verifica-se que apesar de o examinando ter dito que era muito texto e ter pedido para o examinador esperar, ele conseguiu entender a ideia principal do texto e responder à pergunta do AI, mesmo que sucintamente. A partir daí, o AI inicia a Etapa 3 com a pergunta 2 reformulada

para ficar mais acessível para o examinando e também faz algumas perguntas adicionais como, “são boas dicas?” (linha 10).

As respostas do examinando, nas linhas 11 e 20, demonstram que ele conseguiu entender o texto, pelo menos no seu sentido mais amplo.

As perguntas 3 a 8 do Roteiro de Interação Face a Face (figura 15) remetem a opiniões pessoais e, assim, o texto escrito presente no EP pode não influenciar no desenvolvimento da interação, conforme notamos na interação anteriormente transcrita, embora o AI tenha feito apenas as perguntas 3 e 5.

Diante do exposto, concordamos com Cândido (2015) ao afirmar que textos longos podem constituir-se em elemento dificultador para o examinando. Ao mesmo tempo, entendemos que se o tema do EP com texto longo for familiar, como é o caso do EP 14- *Por que ler dá sono?*, esse fator poderá ser minimizado.

Entretanto, não podemos deixar de mencionar a questão da leitura na Interação Face a Face do Exame Celpe-Bras, pois o examinando não conseguiria responder sobre as dicas citadas no material, caso não entendesse o texto verbal. Afinal, não se trata apenas de uma expressão idiomática ou um vocabulário desconhecido, mas de um contexto.

Entendemos, portanto, que em algumas interações impulsionadas por determinados EPs, a compreensão escrita faz parte da Interação Face a Face, mesmo que apenas em alguns momentos.

A seguir, abordaremos alguns EPs que podem apresentar dificuldades de interpretação para os examinandos.

3.3.4 EPs que podem apresentar dificuldades de interpretação

Ao contrário do que foi exposto até este ponto de nossa discussão, EPs sem texto escrito ou que apresentem dificuldade na relação que se estabelece entre imagem e texto escrito, podem também interferir no desempenho dos examinandos na Interação Face a Face, pois eles podem conduzir a diferentes interpretações e/ou fazer com que os examinandos “fujam” do tema.

Caso isso ocorra, caberá ao AI lidar com essa situação a fim de promover a interação e agir de forma igual com todos os examinandos para não comprometer a confiabilidade do exame, pois um EP que permite interpretação muito subjetiva ou que seja aberto a várias interpretações pode fazer com o Examinando conduza a interação para um

lado mais pessoal. Isto poderá comprometer a confiabilidade do exame, pois “os Elementos Provocadores têm como objetivo proporcionar ao examinando oportunidades para demonstrar sua proficiência oral em assuntos diversos” (BRASIL, 2013a, p. 19).

A seguir, veremos alguns EPs com pouco texto verbal e as percepções dos examinandos e AI em relação a eles.

3.3.4.1 EP 1 – *Aperto de mão*

O EP 1, Aperto de mão, foi utilizado com três participantes da pesquisa, dentre os quais, para dois deles (E16 e E19), este EP apresentou dificuldades.

Figura 16: EP 1- *Aperto de mão*

2014 / 2 **Celpe** *Bras* Interação Face a Face

Elemento Provocador 1 **INEP** Ministério da Educação

Aperto de mão

APERTO DE MÃO EFICAZ

O gesto se repete diariamente nas relações de trabalho. Saiba fazer dele um bom começo.

Coleção Cresça com você S/A, Abril, Ed. 08.

O E16 relatou ter sentido mais dificuldade com este EP, pois “es el que más interpretaciones se le podría dar”, enquanto o E19 afirmou que “No elemento 1 não entende a relação entre o aperto de mão e a mão de criança ou de mulher”, conforme observamos no trecho da sua interação com o AI5, entre as linhas 17 e 31 na transcrição abaixo.

3.3.4.2 Interação EP 1 – *Aperto de mão*

A interação a seguir foi desenvolvida entre o E19, um examinando francês com o AI5. Esse examinando obteve certificação em nível intermediário superior no exame Celpe-Bras.

1 AI5: Sim?

2 E19: Sim

RI: O que você entende por “Saiba fazer dele (o aperto de mão) um bom começo?”

3 AI5: É:: Eu queria que você me explicasse (+) se você concorda com:: com a expressão de

4 que 4(+) saber (+)fazer do aperto de mão (+) um bom começo (+) é importante

5 E19: (+) Sim (+) pra mim é sim eu acho muito importante (+) do ponto da educação (+) de

6 cumprimentar (+) cumprimentar outra pessoa:: de:: (+) assim na França nós somos muito

7 mais distantes (+) só aperto de mão no Brasil vai ter um aperto de mão:: vai dar um tapinha

8 no ombro

9 AI5: É diferente então?

10 E19.: é sim na França é distancia é aperto de mão firme forte e não é um aperto de mão mole

11 AI5: [[um apertinho

12 E19: [[Principalmente]] para mim quando tô no trabalho todo mundo cumprimenta todo

13 mundo um pessoa entra na sala vem e tal começa a fazer cumprimentar e aí não

14 cumprimento ninguém?

15 AI5: Você sentiu isso?

16 E19.: Algumas pessoas (+) outras não (+) depende das pessoas

17 AI5: Porque nesta imagem o ambiente parece mais (+)formal não?

18 E19.: É mais formal mais (+) sei lá (+) a foto é estranha (+) uma mão de:: de homem uma mão

19 de:: de criança parece (+) ou de::

20 AI5: talvez de mulher não?

21 E19.: ou de mulher

22 AI5: Então você acha que há diferença entre homens e mulheres em relação a esse primeiro contato

23 (+) a esse cumprimento?

24 E19: Não

25 AI5: Nem na França nem no Brasil?

26 E19.: Não acho que as mulheres têm tendência a um aperto de mão ainda mais forte e mais

27 firme

28 AI5: Aqui no Brasil (+) ou na França?

29 E19: Não na França

30 AI5: Na França?

31 E19.: Na França

32 AI5: E a que se deve isso?

33 E19: Ah:: não sei acho que podia ser sobre a mostrar se uma mulher tem que tem caráter que tem

34 gênio forte acho que é alta e aqui vai ter um aperto de mão forte para mostrar que é igual não é

35 porque é uma mulher que

36 AI5: Você acha que é uma maneira de

37 E19: de demonstrar que é importante assim

RI: Que outras formas de cumprimento são comuns em situações formais em seu país? E em situações informais? Dê exemplos.

38 AI5: Ok é:: informalmente você acha que há outras maneiras de:: de se cumprimentar (+)

39 fora do meio de trabalho digo

40 E19: Sim (+) sim tem tudo um oi:: mesmo de longe tem abraço tem com amigos próximos mais

41 abraços mais

42 AI5: E você sentiu diferenças (+) em relação:: por exemplo (+) em relação ao número de

43 beijos que se dá ? (+) É comum se beijar na França?

44 E19: ((ri)) sim muito

45 AI5: Homens e mulheres?

46 E19.: Homem e homem também quando tem afinidade muito importante (+) amigos que são

47 muito importante (+) todos os meu amigos a gente tá junto desde a infância e tal a gente a

48 gente se beija tá pronto mas:: se não um aperto de mão

49 AI5: E no Brasil os homens se beijam também? Você percebeu

50 E19: Não no Brasil não existe isso ((ri))

51 AI5: E porque você acha que não existe?

52 E19.: Ah não sei

53 AI5: Você acha que somos mais machistas?

54 E19: não sei mais machistas (+) mais a que ah:: dois homens se beijam ah:: vai ser::

55 desculpa a expressão (+) é uma coisa de viado

56 AI5: Você chegou a ouvir algum comentário?

57 E19: É mais mais ou menos (risos)

58 AI5: Mais ou menos (+) OK é:: você já vivenciou alguma situação em que:: você se sentiu

59 constrangido com o aperto de mão (+) com este cumprimento

60 E19: Não

61 AI5: Não te assusta nem esse momento de epidemia de ebola

62 E19: Não não minha esposa que tá o dia inteiro no hospital

63 AI5: no hospital

64 E19: no meio de todo a gente tá se não a gente não ia viver

65 AI5: certo. Vamos para o segundo tema.

Figura 17: Roteiro de Interação Face a Face – EP 1

2014 / 2 **Celpe** **Bras** Roteiro de Interação Face a Face

Elemento Provocador 1 **INEP** Ministério da Educação

APERTO DE MÃO

Etapa 1 O entrevistador diz ao examinando:

1 **Por favor, leia este material silenciosamente.**
Você terá aproximadamente 1 minuto para fazer isso.

Etapa 2 Após aproximadamente um minuto, o entrevistador pergunta ao examinando:

2 **O que você entende por "Saiba fazer dele [o aperto de mão] um bom começo"?**

Etapa 3 Para dar ao examinando a oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o entrevistador deverá seguir o roteiro abaixo, fazendo as adequações necessárias em função das respostas do examinando.

1. Qual é o significado do aperto de mão?
2. Em quais situações esse gesto é utilizado?
3. O aperto de mão é gesto comum no ambiente de trabalho no seu país?
4. Se você fosse o autor deste texto, que dicas daria para fazer do aperto de mão um bom começo?
5. Na sua opinião, qual é o gesto mais importante para se iniciar e fechar um negócio?
6. Que tipo de relação pode ser iniciada a partir de um aperto de mão? Dê exemplo(s).
7. Que outras formas de cumprimento são comuns em situações formais em seu país? E em situações informais? Dê exemplos.
8. Você já passou por algum constrangimento ao cumprimentar uma pessoa desconhecida? Comente.

Fonte: Brasil (2014a)

Pelo excerto, mais uma vez notamos a importância da atuação do AI. Nesse caso, ao perceber que o E19 ficou em dúvida em relação à imagem, o próprio AI sugeriu tratar-se talvez de uma mão de mulher e aproveitou, sem mencionar ou insistir no entendimento da imagem, para fazer uma pergunta adicional, o que segundo Sakamori (2006) corrobora o estilo colaborativo do entrevistador.

Entretanto, as percepções dos examinandos 16 e 19 vão de encontro com a opinião do AI1, ao afirmar que o EP 1 foi o que mais gostou:

AI1: Por menos texto verbal e uma única imagem, isso permitiu uma leitura prática e, conseqüentemente, melhor desenvoltura dos candidatos, sendo primeiro ou último EP, para a interação na entrevista. Todos sabem falar desse gesto, seja pela ausência, formalidade, invasão ou cortesia, o cumprimento dessa forma nas culturas é um tema que suscita muita discussão e expressão de argumentos.

Nesse mesmo sentido, para o E9, o EP 1 também não apresentou dificuldades. Ao contrário, ele afirmou ter gostado desse EP, pois “é uma imagem que carrega o que fazemos cotidianamente. A imagem por si só já sugeria a sensação de ter passado pela experiência. Estimula a comentar de imediato e não necessariamente com ajuda do examinador”.

Levando-se em consideração os comentários citados, entendemos que uma das causas da dificuldade em relação a esse EP, por parte do E19, pode ser uma questão de leitura. Conforme já discutimos, a leitura dos EPs envolve ler imagens também. Segundo Costa (2014), esta é uma condição essencial para que a compreensão efetivamente ocorra.

Ao compararmos o Roteiro de Interação Face a Face com a transcrição da interação notamos que o AI praticamente não o seguiu. Ele fez apenas a pergunta da etapa 2 e uma pergunta da etapa 3. O AI fez mais perguntas adicionais (SAKAMORI, 2006) e utilizou-se, também, de estratégias de desdobramento (FURTOSO, 2011) em função de algumas respostas breves do examinando e às vezes, por estar realmente interessado na conversa, o que contribuiu para que fosse o mais natural possível.

Ressaltamos, no entanto, que ao “sair” do roteiro, o AI facilitou a conversa, com questões de cunho pessoal, o que pode ter contribuído para o desempenho do examinando. Porém ao mesmo tempo, ele pode ter comprometido a confiabilidade do exame.

3.3.4.3 EP 4 – *Cinto de segurança salva vidas*

A dificuldade relatada pelo examinando 14, em relação ao EP 4 - *Cinto de segurança salva vidas*, foi a de não entender a imagem, conforme observamos abaixo:

E14: Para mí no quedó claro lo querían decir las imágenes ya que no se puede ver si todas las personas tenían puesto el cinturón, sin embargo, todas parecían felices y realmente no da para saber cuál es la causa de dicha felicidad.

Ao analisarmos o EP verifica-se que só é possível saber que se trata de segurança, mais especificamente sobre o cinto de segurança, pelo título, já que a imagem, conforme a fala do E14 e a transcrição da interação entre AI5 e E5 (abaixo), só traz pessoas

felizes dentro de um carro, com seus respectivos nomes, idade e profissão. Além disso, não dá para ver se as pessoas estão usando o cinto ou não. Dessa forma, não entendemos que possa ter havido um problema de leitura da imagem, mas um problema na elaboração do EP, que traz uma imagem totalmente desvinculada do seu título.

Figura 18: EP 4: *Cinto de segurança salva vidas*

2014 / 2 **Celpe Bras** Interação Face a Face

Elemento Provocador 4 **INEP** Ministério da Educação

Cinto de segurança salva vidas

Ricardo Panessa, 58 anos
jornalista

Carmen Hollo, 36 anos
empresária

Miro Dottori, 29 anos
músico

Juliana Vieira, 29 anos
publicitária

Cinto de segurança salva vidas.

Revista Época, Globo, 30 maio 2011.

Fonte: Brasil (2014b)

Ao analisarmos o Roteiro de Interação Face a Face (figura 19), julgamos que a Etapa 2 poderá ser respondida apenas pelo título e não pela imagem, conforme excerto da

interação entre AI5 e E5, um examinando do Peru, que obteve o certificado do Celpe-Bras em nível Avançado.

1 AI5: Começamos, (nome do Examinando)?

2 E5: Pode ser.

RI: Qual é o tema abordado no material? (Etapa 2)

3 AI5: Qual o tema abordado neste material que você recebeu?

4 E5: cinto de:: é segundo:: o título:: são cintos de segurança

5 AI5: Cinto de segurança?

6 E5: é

Figura 19: Roteiro de Interação Face a Face – EP 4

2014 / 2 Celpe-Bras Roteiro de Interação Face a Face
Elemento Provocador 4 INEP Ministério da Educação

CINTO DE SEGURANÇA SALVA VIDAS

Etapa 1 O entrevistador diz ao examinando:
Por favor, leia este material silenciosamente.
Você terá aproximadamente 1 minuto para fazer isso.

Etapa 2 Após aproximadamente um minuto, o entrevistador pergunta ao examinando:
Qual é o tema abordado no material?

Etapa 3 Para dar ao examinando a oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o entrevistador deverá seguir o roteiro abaixo, fazendo as adequações necessárias em função das respostas do examinando.

1. Em um primeiro momento, você relacionaria esta imagem a uma campanha de segurança no trânsito? Por quê?
2. Alguma coisa chamou sua atenção nesta campanha? Comente.
3. Você acha que ela atinge o objetivo de incentivar o uso de cinto de segurança? Por quê?
4. Você concorda com a afirmação de que o uso do cinto de segurança salva vidas? Você tem o hábito de usar o cinto de segurança?
5. No Brasil, é previsto em lei o uso obrigatório do cinto de segurança. Há uma lei semelhante no seu país? Explique.
6. Como é possível reduzir o número de acidentes nas ruas e estradas?
7. No seu país, há campanhas de educação para o trânsito? Como são?
8. Que conselhos você daria a uma pessoa que vai dirigir na estrada por várias horas?

A seguir apresentamos a continuação da interação entre o Avaliador-Interlocutor AI5 e o examinando 5.

RI: Alguma coisa chamou sua atenção nesta campanha? Comente.

(Pergunta 2)

7 E5: Te chamou atenção alguma coisa nesse material? Na imagem? Na relação entre texto e
8 imagem?

9 E5: Ah todo mundo sorrindo só

10 AI5: Todo mundo sorrindo te pareceu estranho?

11 E5: Ah não sei (3,0) eu acho que tá sorrindo quando vão tirar foto não sei

12 AI: ((ri)) Sorrindo para tirar foto?

13 E5: é::

RI: Você acha que ela atinge o objetivo de incentivar o uso do cinto de segurança? Por quê?

(Pergunta 3)

14 AI5: qual que vc acha que é o objetivo:: desse material?

15 E5: é:: eu bom (+) posso dar minha opinião pessoal (+) [[minha opinião

16 AI5: [[sim

17 E5: de que o pessoal tentou (+) é:: expressar

18 AI5: sim

19 E5: Segundo o título (+) a ideia é passar para a gente que a pessoa:: tá:: bom (+) contente (+) tá

20 feliz e:: tá no carro (+) então tem a ver com (+) o negócio do cinto de segurança (+) você vê as

21 pessoas tão dentro do carro e sorrindo

RI: Você concorda com a afirmação de que o uso do cinto de segurança salva vidas? Você tem o hábito de usar o cinto de segurança? (pergunta 4)

22 AI5: Você acha que é importante:: o uso:: do cinto de segurança?

23 E5: Ah eu acho fundamental

24 AI5: no seu país é obrigatório o uso do cinto?

25 E5: ((ri)) Lá é obrigatório (+) mas lá é:: ninguém faz caso disso.

26 AI5: Não há:: punições (+) ou alguma coisa assim parecida?

27 E5: Bom (+) que (+) na época em que eu vim para aqui (+) eu eu faço comparação

28 quando cheguei algo [[assim

29 AI5: [[sim

30 E5: a diferença (+) por falar de uma maneira foi (+) extremamente:: por falar absoluta (+)

31 por exemplo aqui:: eu chegava e pessoal usava cinto de segurança (+) lá:: você:: quem usa cinto de

32 segurança (+) talvez (+) e:: é a pessoa que:: de classe classe econômica alta (+) eu nem acredito

33 que talvez seja isto (+) porque lá:: na época não era obrigatório (+) agora não sei se mudou muito

34 (+) bom na verdade era obrigatório mas as:: a economia do país não permitia que a pessoa por ser

35 uma pessoa média que normalmente é a que tinha (+) que é a faixa da classe social que tem

36 veículos (+) geralmente não usava cinto de segurança

37 AI5: Mas os carros vinham equipados com o cinto de segurança?

38 E5: é:: a maioria também não ((ri))

RI: No Brasil, é previsto em lei o uso obrigatório do cinto de segurança. Há uma lei semelhante no seu país? Explique.

39AI5: não? Então não havia uma legislação suficientemente clara:: sobre esse assunto?

40 E5: Acredito que também (+) por isso talvez (3,0) porque os carros não vinham

41 completamente equipados

42 AI5: é:: bom (+) aqui no Brasil você deve ter percebido que as pessoas sim usam o cinto de

43 segurança (+) que já é um hábito::

44 E5: [[é

45 AI5: [[lógico

46 E5: também também já percebi que alguns não gostam de usar o cinto de segurança ((ri))

47 AI5: mas acho que são poucos não hoje em dia

48 E5: bem poucos mas(+) tem alguns que não gostam (+) mas eu acho que é fundamental

RI: No seu país, há campanhas de educação para o trânsito? Como são? (Pergunta 7)

49 AI5: Que outras campanhas você acha que são necessárias para melhorar o trânsito (+) bom (+) em São Paulo, em Alfenas(+) em qualquer outra cidade do Brasil::

51 E5: Eu acho que:: é como em qualquer outra área (+) é punir quem faz a falta

52 AI5: com punições?

53 E5: é

54 AI5: E essas punições seriam exatamente o que? Multas?

55 E5: as punições que já estão que já estão porque (+) a lei já está feita já está no papel (+) não

56 existem quem faça cumprir (+)a lei

57 AI5: E a que se deve isso? (3,0) você acha que é um problema de corrupção::?

58 E5: hum sei lá (4,0) bom no trânsito eu não sei (+) mas nas outras áreas (+) da:: da

59 sociedade eu acho que a punição não existe (+) e uma parte é a corrupção

60 AI5: entendo

61 E5: então (3,0) no caso de trânsito (+) não conheço muito bem não (+) eu acredito que

62 talvez seja punição mesmo

63 AI5: Ok.

As questões 1 a 3 da Etapa 3 levam a uma discussão sobre a campanha e a relação da imagem à campanha. Embora, o AI5 tenha feito apenas as perguntas 2 e 3, elas são suficientes para observarmos que o E5 não entende bem a relação do uso do cinto de segurança com a imagem apresentada no EP e quando questionado sobre o objetivo do material, fica evidente mais uma vez, o problema desse EP em estabelecer uma relação entre título e imagem, o que pode ocasionar até certa insegurança para o examinando. Notamos isso, nas expressões: “posso dar minha opinião pessoal” (linha 15), “o pessoal tentou expressar” (linha 17), “segundo o título, a ideia é passar para a gente” (linha 19) e “tem a ver com o negócio do cinto de segurança” (linha 20).

Na linha 22 o AI faz uma pergunta adicional, desviando o foco da conversa da relação imagem e título para a realidade do examinando, ao questioná-lo sobre a importância do uso do cinto de segurança.

Notamos o estilo colaborativo do AI (SAKAMORI, 2006), ao fazer perguntas adicionais e não insistir para que o examinando estabeleça uma relação entre imagem e texto verbal, uma vez que o EP não permite esta relação.

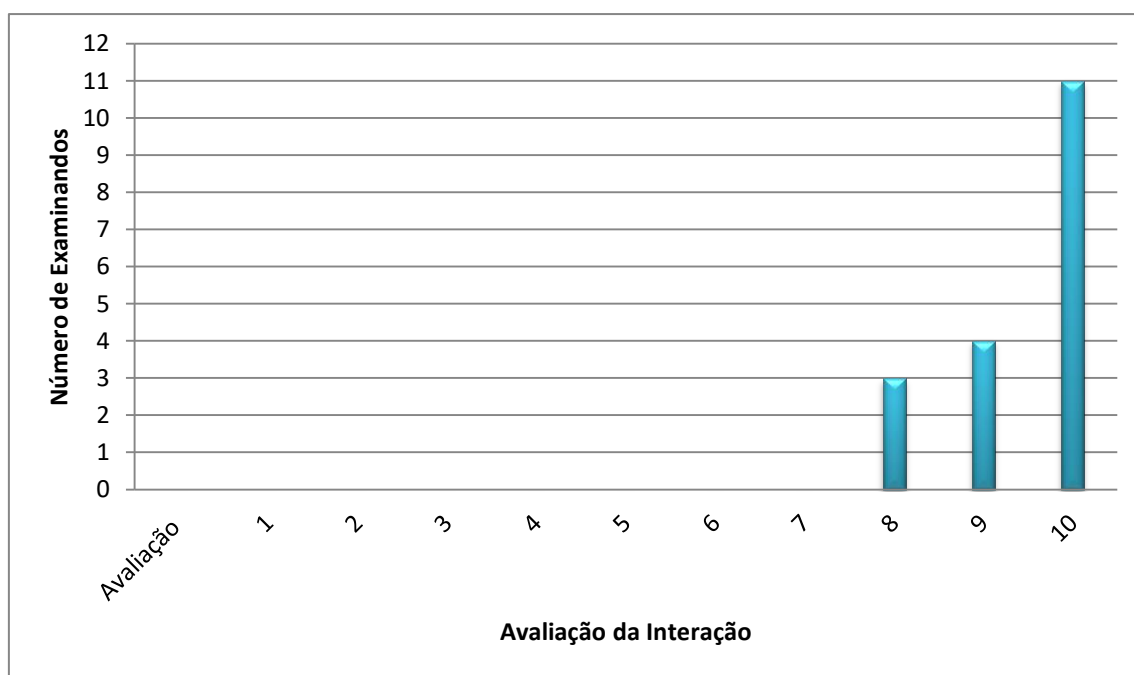
Reafirmando o que dissemos, entendemos que este EP não é bom por não refletir o seu tema, abordado no título, na sua imagem. Portanto, o AI precisa se apoiar no Roteiro de Interação Face a Face para conduzir a interação. Apesar de o Roteiro trazer questões pessoais e algumas mais gerais, todas elas são baseadas no conhecimento prévio do examinando, o que pode ocasionar algumas dificuldades na interação, caso ele não tenha esse conhecimento. No caso do E5, ele consegue manter o fluxo da conversa, embora use algumas expressões que demonstram que não possui muito conhecimento sobre o assunto, tais como:

“acredito que também por isso talvez” (linha 40), “hum, sei lá” (linha 58), “não conheço muito bem não” (linha 65).

3.4 Percepções em relação à interação face a face

Catorze dos examinandos (aproximadamente 74%) afirmaram ter gostado da interação Avaliador-Interlocutor e examinando e acrescentaram que foi um bate-papo, uma conversa que fluía naturalmente. Abaixo apresentamos um gráfico com o nível de satisfação dos examinandos em relação à interação face a face e, em seguida, algumas das suas percepções.

GRÁFICO 1: Avaliação Geral da Interação entre examinando e Avaliador-Interlocutor, segundo visão do examinando



Fonte: Autor (2017)

E2: Foi um bate-papo no qual eu falava mais.

E8: Na minha opinião a interação com o entrevistador não pudo ser melhor. O ambiente foi de uma total harmonia, respeito e profissionalismo. Uma comunicação bidirecional livre de tensões.

E10: Como eu disse anteriormente, foi mais um bate-papo, mesmo. Eu começava olhando os EPs e ai começava falar com relação ao que eu observei. Nesse momento a entrevistadora fazia seus comentários e a gente desenvolvia uma conversação normal. Que não foi uma entrevista de perguntas e respostas. Foi mais um bate-papo, como se fossemos duas pessoas conversando sobre um tema qualquer, onde cada um falava o que pensava, comentava exemplos da vida real, etc.

E11: Foi um bate-papo sem estresse.

E12: Foi bem amigável, foi um bate-papo onde ficava com vontade de falar.
 Examinando 19: A interação foi boa porque ele não me deixou falar sozinho e comentou tbm minhas respostas.

A partir das percepções dos examinandos apresentadas acima é possível afirmar que o exame Celpe-Bras, ou melhor, que a Interação Face a Face do Celpe-Bras assemelha-se a uma conversa natural, do dia a dia, o que coaduna com o construto do exame e contribui para a validade de face, ou seja, os usuários do teste julgam-no como um bom teste, que cumpre o propósito pelo qual foi elaborado. Segundo Underhill (1997, p. 105-106) “a melhor maneira de pesquisar este tipo de validade é questionar diferentes pessoas que tiveram contato com o teste⁶³”, assim como foi feito neste estudo.

Em contrapartida, para alguns examinandos a interação foi uma combinação de bate-papo com questionário, conforme podemos observar nos excertos abaixo:

E15: Eu acho que foi bate-papo. Embora que tivesse algumas partes que pareciam mais questionário.
 E17: Na minha opinião foi mistura dos dois.
 E18: Acho a mistura.

Para outros, a interação se assemelhou a um questionário:

E7: Foi mas um questionario mas nao foi tao rígido.
 E14: La entrevistadora fue muy amable, pero pareció más un cuestionario, tal vez, debido a mi personalidad porque soy tímida y es difícil simplemente conversar con una persona que no se conoce.

Este “formato questionário”, citado pelos examinandos 7 e 14, algumas vezes pode ocorrer pelo fato de o entrevistador ter de recorrer a todas as perguntas do roteiro para fazer com que o examinando se expresse oralmente (geralmente examinandos com proficiência mais baixa ou tímidos) e isso pode contribuir para que a interação assemelhe-se a uma entrevista do tipo questionário, como podemos verificar no excerto do Avaliador-Interlocutor 1:

Houve caso em que, se eu não as seguisse uma a uma, quase lendo-as, o candidato não me entendia se emendasse uma pergunta dentro da discussão que ele está apresentando. Então, foi preciso fazê-las como bem sugere no roteiro. Se ele não existisse, acredito que a entrevista estaria comprometida.

⁶³ Tradução para: the best way of researching this form of validity is to question the different people who come into contact with the test. (UNDERHILL, 1987, p. 105-106)

Em relação ao E14, é possível perceber que estava muito nervoso, pois o AI ao terminar a interação realizada a partir do primeiro EP utilizado (EP4), pede a ele que fique calmo, conforme podemos observar no excerto abaixo.

AI: Vamos agora falar um pouco sobre (+) um outro assunto (+) vou passar pra você (+) esse material (+) fica calma (+)
 E14: ((ri))
 AI: Você tá nervosa
 E14: é::

Como o próprio examinando disse, isto se deve a sua personalidade, por tratar-se de uma pessoa tímida com dificuldades para interagir com estranhos.

O fato de ser uma entrevista com agenda preestabelecida, com tempo predeterminado e com escolhas dos EPs feita pelos avaliadores anteriormente ao início da Interação, pode ser uma das razões da desigualdade de papéis que se estabelece entre os participantes, uma vez que ela é conhecida pelo entrevistador, mas não pelo examinando. (HE; YOUNG, 1998).

Quando questionados sobre o que mais gostaram da interação face a face, encontramos diversas respostas, entre elas, várias relacionadas ao AI que, segundo os examinandos, transmitia segurança, era amável e dava oportunidades para que falassem mais. Vejamos abaixo, algumas repostas:

E1: Eu gostei que o avaliador estava bem informado do que eu coloquei na ficha de inscrição, e sabia muito de mim.
 E2: Gostei da prova, a senhora estava muito amável, me tratava bem. Quando não sabia o que falar ela fazia perguntas para me ajudar.
 E3: Eu gostei da interação porque não me deixou tensa, embora eu soubesse que era uma avaliação.
 E8: A estrutura da banca com entrevistador, entrevistado e observador, o que reflete a seriedade da entrevista.
 E9: Da forma, do comportamento, do jeito como se posicionou o avaliador e a observadora. Gostei principalmente da PRIVACIDADE, ninguém nem nenhum barulho interferindo.
 E13: Comparado com outras provas de outros idiomas como as provas de Cambridge ou o TOEFL de inglês, achei esta parte da prova bem melhor. Nas provas de inglês que já fiz, o tempo é controlado muito, fazendo com que a resposta não seja natural.
 E16: la oportunidad de poder hablar con profesores de portugues, una experiencia muy buena y grata
 E17: Foi divertido e interessante falar sobre temas atuais.

Com relação à afirmação do examinando 1, inferimos que o questionário pertencente à fase da inscrição tem um papel importante na interação face a face. Nesse caso, positivo, porém, como já discutimos, o questionário pode constituir-se, também, em um

aspecto negativo, quando as informações fornecidas pelos examinandos não correspondem a sua realidade.

As falas dos examinandos 3, 8 e 9, acima, demonstram a confiabilidade do exame. A minimização dos efeitos dos fatores externos, como barulho, por exemplo, aumenta a confiabilidade do exame, uma vez que poderia afetar o desempenho do examinando. Além disso, o fato de termos dois avaliadores (AI e AO) também aumenta a confiabilidade, ao tornar o processo de avaliação menos subjetivo.

3.5 Discussão dos Resultados

Este estudo teve como objetivo principal investigar o papel dos Elementos Provocadores na Interação Face a Face do exame Celpe-Bras. Para isso, foram propostas três perguntas de pesquisa norteadoras deste estudo, que procuramos responder a seguir, baseando-nos no referencial teórico abordado no capítulo II e na análise dos dados apresentada nas seções 3.1 a 3.4.

1) Em que medida podemos afirmar que os EPs operacionalizam o construto do exame Celpe-Bras?

Para respondermos a esta pergunta, precisamos primeiramente responder qual é o construto da interação face a face do exame Celpe-Bras. No capítulo 1 sobre a fundamentação teórica deste estudo, apresentamos as concepções teóricas do Exame a fim de inferir o seu construto. Foi possível perceber que há poucas informações explícitas sobre o construto do Exame. Sabemos que se trata de um exame de natureza comunicativa com o objetivo de avaliar a capacidade de uso da Língua Portuguesa, ou seja, o Exame “consiste no uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo” (BRASIL, 2015a, p. 9). Por desempenhar ações no mundo, entende-se “práticas de uso da língua semelhantes às que um/a estrangeiro/a que pretende interagir em português pode vivenciar em seu cotidiano” (BRASIL, 2015a, p. 8).

Considerando que essas informações não são suficientes para definir o construto do Exame, fizemos uma análise das especificações, que são um detalhamento do construto, para poder inferi-lo. As especificações, segundo McNamara (2000), podem ser consideradas uma receita para a elaboração do exame.

As especificações do Celpe-Bras trazem os itens: operações, propósitos,

interlocutores, gêneros do discurso e tópicos, conforme discutimos no capítulo 1. No entanto, foram os propósitos⁶⁴ e os tópicos que mais chamaram nossa atenção.

Com relação aos tópicos apresentados, o Exame mobiliza praticamente todos eles. No entanto, o que ocorre é que não há uma distribuição igualitária dos temas. Dessa forma, alguns temas representam praticamente metade dos EPs, enquanto outros têm apenas um EP para cada tema. Isto, conforme discutimos, pode fazer com que alguns examinandos sejam beneficiados, em relação a outros.

É importante salientar que nos manuais de 2015 as especificações não são apresentadas. A única informação disponível sobre os tópicos dos EPs é a de que eles são “sobre assuntos variados do cotidiano brasileiro e da atualidade abordados pela mídia brasileira” (BRASIL, 2015b, p. 20). Isso torna a elaboração dos EPs menos restrita com uma variedade de temas mais ampla. Todavia, a distribuição igualitária dos temas é imprescindível.

Em relação aos propósitos, entendemos que os EPs não são capazes de mobilizar todos eles. Acreditamos que eles se resumem a: argumentar, expor, opinar, comentar e expressar atitudes. Todavia, julgamos que talvez fosse necessária a avaliação de outros propósitos como pedir, agradecer, desculpar-se, pois essas ações fazem parte das práticas sociais do dia a dia das pessoas que vivem em sociedade e, provavelmente, um estrangeiro também as usaria com certa frequência em seu cotidiano.

Entretanto, entendemos que pela estrutura atual da Interação Face a Face do Celpe-Bras, não é objetivo do Exame avaliar todos esses propósitos na Interação. Vários deles são avaliados na Parte Escrita do Exame. Porém, ressaltamos mais uma vez que as especificações não são detalhadas para cada parte do exame, o que dificulta a compreensão do que realmente consiste o construto da Interação Face a Face.

Assim, podemos afirmar que os Elementos Provocadores operacionalizam o construto em determinadas situações. Por exemplo, se levarmos em consideração que os EPs são utilizados para impulsionar a conversa entre examinando e AI, podemos dizer que sim. Por meio das análises das interações é possível verificar que as conversas acontecem a partir do tema proposto no EP, em sua maioria. Às vezes os examinandos apresentam algumas dificuldades, mas a atuação do AI pode contribuir para seu desempenho⁶⁵. Entendemos que o

⁶⁴ Narrar, relatar, argumentar, expor, instruir, agradecer, pedir, opinar, comentar, expressar atitudes, confirmar, desculpar-se, informar, reclamar, justificar, persuadir, aconselhar, avisar. (BRASIL, 2006, 2011, 2012, 2013b).

⁶⁵ A resposta da pergunta 3 deste estudo ajudará a compreender melhor quais os tipos de EPs que contribuem para a operacionalização do construto.

Celpe-Bras é um teste de proficiência baseado em desempenho por meio do qual o examinando desempenha tarefas “autênticas”, similares à vida real (McNAMARA, 1996), sem levar em consideração onde, quando ou como a língua foi adquirida. O meio utilizado para avaliar a proficiência oral é a Interação Face a Face, que vai além de uma entrevista. Em uma entrevista o examinando é considerado o único responsável pelo seu desempenho. Em uma interação as pessoas “negociam” sentidos (BROWN, 2007), pois a comunicação é co-construída (McNAMARA, 2000). Na Interação Face a Face do Exame Celpe-Bras, o Avaliador-Interlocutor e o Examinando co-constróem a comunicação a partir dos Elementos Provocadores.

No entanto, se levarmos em conta todos os propósitos, entendemos que os EPs não operacionalizam totalmente o construto.

Entendemos, portanto, que deve haver melhor definição das especificações para cada Parte do Exame (Parte Escrita e Parte Oral) e conseqüentemente do seu construto. Isso deixaria mais claro o que se pretende avaliar na Interação Face a Face e se os EPs operacionalizam, verdadeiramente, esse construto.

A partir da Interação Face a Face da maneira como é conduzida atualmente e dos Manuais e Guias disponíveis sobre o Exame, propomos as seguintes especificações para a Parte Oral do Celpe-Bras, adaptadas a partir das especificações já apresentadas em alguns manuais.

Quadro 12: Proposta das especificações para a Interação Face a Face do Exame Celpe-Bras

Especificações da Interação Face a Face do Exame Celpe-Bras	
a) Operações	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a ideia principal do texto. • Identificar a finalidade ou o objetivo do texto. • Relacionar a tipografia, o layout e as imagens para compreender o propósito do texto. • Destacar os pontos relevantes para resumir o texto, uma ideia específica ou subjacente. • Decidir se o texto é baseado em um fato, uma opinião, uma pesquisa etc. • Interpretar materiais apresentados visualmente.
b) Propósitos	<ul style="list-style-type: none"> • Narrar • Relatar • Argumentar • Expor • Opinar • Comentar

	<ul style="list-style-type: none"> • Expressar atitudes
c) Avaliadores-Interlocutores	<ul style="list-style-type: none"> • Examinadores proficientes em português do Brasil
d) Gêneros do discurso	<ul style="list-style-type: none"> • Textos escritos de periódicos (jornais e revistas)
e) Tópicos	<p>Assuntos abordados pela mídia brasileira, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indivíduo • Habitação • Trabalho e estudo • Comunicação e transporte • Serviços • Habitação • Compras • Alimentação • Corpo e saúde • Lazer, viagens e arte • Ciência e tecnologia • Clima e ecologia

Fonte: Autor (2017)

2) Qual a percepção dos avaliadores e dos examinandos em relação aos EPs (da edição 2014/2)?

Por meio dos questionários analisamos as percepções dos avaliadores, especificamente dos Avaliadores-Interlocutores e dos Examinandos, em relação aos Elementos Provocadores da segunda edição de 2014 do Exame Celpe-Bras.

Os participantes desta pesquisa foram indagados em relação a vários aspectos referentes aos EPs, tais como: EPs favoritos, impacto dos temas, EPs que causaram constrangimento e o texto escrito nos EPs.

Os EPs 5 e 17 (*Com quem viajar?* e *Remédio de Índio*, respectivamente) foram os mais indicados pelos examinandos como os favoritos. A escolha do EP 5 deu-se pelo fato de que se tratava de um assunto familiar e que propiciava uma conversa mais voltada para o âmbito pessoal, o que, segundo Ellis (1990), ajuda a promover a produção oral. A indicação do EP 17 como favorito foi motivada pela proximidade do tema com a área profissional, pois esse EP foi mais utilizado com examinandos médicos, os quais afirmaram que a proximidade com a área de trabalho favoreceu a discussão sobre o assunto. No entanto, é importante

ênfatisar que, apesar da familiaridade com o tema devido à área de atuação dos examinandos, o EP 17 pode ser considerado um bom EP, pois promoveu a interação sem recair em assuntos de cunho pessoal, permitindo avaliar o alcance da proficiência oral.

Ao serem indagados sobre suas preferências em relação aos EPs, quatro dos cinco AI afirmaram ter preferência por EPs com pouco texto verbal e que conduzem a interação para o lado mais pessoal ao proporcionar que os examinandos falem de suas experiências, contribuindo para uma conversa mais interessante. A exceção ficou por conta de um Avaliador-Interlocutor que apontou sua preferência por um EP cujo tema poderia levar a uma discussão problematizadora.

Quanto ao impacto que os EPs representam no desempenho da Interação Face a Face, tanto examinandos quanto avaliadores disseram que o impacto tende a ser positivo quando o tema do EP é familiar e negativo quando eles não têm conhecimento prévio sobre o assunto. De acordo com os AI, temas gerais com assuntos mais atuais e, também, mais relacionados ao perfil do examinando, propiciam uma interação melhor, mais natural e, portanto, mais semelhante a uma conversa “real”.

Ressaltamos a importância do uso de EPs que não abordem questões familiares que conduzam somente a discussões no âmbito de experiências e opiniões pessoais, para não limitar a produção oral do examinando em um nível mais alto e, conseqüentemente, a avaliação por parte dos examinadores.

Apenas dois Examinandos relataram ter ficado constrangidos. O E9 alegou constrangimento devido ao assunto abordado. Ele disse ter ficado envergonhado por ter de relatar uma transgressão cometida por ele. Para o E7, o que o deixou constrangido, na verdade, foi a falta de entendimento do EP (EP3- *Campanha Piseagrama*), conforme podemos perceber na análise da interação realizada no item 3.2.3.1.

Entendemos que conteúdo polêmico pode interferir no desempenho do examinando e, conseqüentemente, na confiabilidade do exame (BACHMAN, 1990). No entanto, julgamos que o problema relatado por E7 não pode ser considerado um problema de constrangimento por conteúdo polêmico, mas um sentimento de insegurança pela não compreensão do EP, que nesse caso pode ser considerado ruim devido ao seu tema, suas imagens e pelo texto escrito presente nele. Quanto ao EP Transgressões, o que pode ser polêmico para alguns examinandos, pode ser considerado ações comuns para outros. Essa categorização poderá depender da nacionalidade, da personalidade do examinando e de questões culturais. Trata-se, portanto, de uma decisão difícil para os avaliadores, a de utilizá-

lo ou não, ou com quem utilizá-lo, pois o recurso disponível para essa escolha são as respostas do formulário de inscrição, o qual apresenta alguns problemas conforme mencionamos no item 3.3.1, como respostas, às vezes, incoerentes com a realidade do examinando e o inconveniente do tempo de preenchimento do formulário, que é limitado, mas os examinandos não possuem essa informação.

Em relação ao texto escrito presente nos EPs, Examinandos e Avaliadores-Interlocutores compartilham as mesmas percepções. O texto escrito auxilia a produção oral, fornecendo insumo para os examinandos, tanto referentes a vocabulário quanto em relação ao próprio tema, que poderia ficar muito subjetivo ou difícil de entender se o EP contivesse apenas imagem. No entanto, deve haver equilíbrio entre texto imagético e texto verbal.

3) De que forma os EPs contribuem, ou não, para o desempenho dos examinandos na Interação Face a Face?

Por meio das análises dos áudios das interações entre Avaliadores-Interlocutores e Examinandos foi possível verificar quais características podem classificar um Elemento Provocador como um bom EP ou não.

Verificamos que EPs contendo temas com foco em questões pessoais impulsionam a conversa entre o AI e o examinando e, portanto, favorecem o desempenho dos examinandos, uma vez que discutir questões de âmbito pessoal é geralmente mais fácil, por tratar-se de um tópico sobre o qual temos o controle e cujo conteúdo conhecemos.

Temas familiares devido à proximidade com a área profissional do examinando que, no entanto, não tratem de questões pessoais, também são considerados bons. Entendemos que esse tipo de EP pode ser considerado o melhor para impulsionar a interação, pois, ao permitir que o examinando converse durante cinco minutos sobre um assunto, sem se distanciar do tema e sem abordar questões pessoais, ele contribui para o desempenho da produção oral do examinando. “Os Elementos Provocadores têm como objetivo proporcionar ao examinando oportunidades para demonstrar sua proficiência oral em assuntos diversos” (BRASIL, 2013a, p. 19), ou seja, assuntos que vão além do âmbito pessoal.

EPs que permitem muitas interpretações podem converter-se em dificuldade para os Avaliadores-Interlocutores, pois caberá a eles, por meio de perguntas adicionais (SAKAMORI, 2006), de estratégias de reformulação e desdobramento (FURTOSO, 2011), fazer com que o examinando compreenda o assunto e converse sobre o tópico apresentado no EP. Nesse caso, a responsabilidade recai sobre os Avaliadores-Interlocutores, que podem ter

atuações diferentes nas interações conduzidas por eles e, dessa forma, comprometer a confiabilidade do exame.

O desempenho dos examinandos também fica comprometido quando os temas abordados nos EPs não têm relação com a imagem que apresentam. Isso pode fazer com que o examinando se sinta inseguro em relação a sua compreensão, principalmente por se tratar de estrangeiros frente a um material que apresenta “assuntos variados do cotidiano brasileiro e da atualidade abordados pela mídia brasileira” (BRASIL, 2015b, p. 20).

O texto escrito presente nos EPs pode contribuir ou não para o desempenho dos examinandos. Quando se trata de um texto curto, ele geralmente contribui, pois auxilia o examinando a ter um entendimento em relação ao contexto geral do tema abordado, além de fornecer algumas indicações de vocabulário. Entretanto, quando os EPs apresentam textos longos, eles podem dificultar a interação, pois o examinando pode ficar preocupado com a leitura e compreensão de todos os detalhes constantes no EP, por achar que ele será avaliado em relação à informação apresentada. Portanto, EPs com textos longos configuram-se como dificultador, principalmente para examinandos com nível de proficiência mais baixo, conforme afirma Cândido (2015).

EPs que abordam questões muito específicas de um lugar, estado, região, ou práticas muito localizadas, que não foram amplamente divulgadas pela mídia brasileira, constituem-se como barreira para a interação face a face. Esses EPs podem, ocasionalmente, ser bons apenas para alguns examinandos e assim favorecerem em relação a outros. Em alguns casos, os próprios avaliadores podem não ter tido acesso ou conhecimento sobre o tema abordado, o qual poderá ser considerado ainda mais difícil para examinandos que fazem o exame Celpe-Bras em Postos Aplicadores credenciados fora do Brasil.

Em resumo, EPs que contenham temas que permitem discussões, não apenas no âmbito pessoal, mas que propiciem a produção oral do examinando a fim de que o alcance da sua proficiência oral possa ser avaliado em diferentes contextos, podem ser considerados os melhores. Na Etapa 1 da Interação Face a Face, o examinando irá conversar a partir das respostas dadas no formulário de inscrição. São questões pessoais. Por isso, é importante que os EPs impulsionem discussões que possam ir além de questões pessoais. Isso não impede, entretanto, que haja perguntas de opinião, mas elas não podem se restringir a essa perspectiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como todo exame de alta relevância, o Celpe-Bras precisa de estudos que contribuam para seu aprimoramento. Este é o objetivo deste estudo, por meio do qual investigamos o papel dos Elementos Provocadores na Interação Face a Face do exame Celpe-Bras, devido à relevância desses elementos, uma vez que são eles que impulsionam a Interação entre Avaliador-Interlocutor e Examinando.

A partir da análise dos dados e discussão dos resultados, buscamos verificar se os EPS operacionalizam o construto do exame. Para isso, precisamos definir, ou melhor, inferir esse construto, pois as informações disponibilizadas sobre ele são poucas, além de as especificações do Exame não fazerem distinção entre a Parte Escrita e a Parte Oral. Em seguida, analisamos as percepções dos participantes deste estudo em relação aos Elementos Provocadores. Verificamos que as opiniões, tanto dos AI quanto dos examinandos, são semelhantes e que a visão dos examinandos em relação a Interação a Face a Face contribui para a validade de face do exame, aquela relacionada à aparência do exame que, segundo Hughes (1989), significa que o exame parece avaliar aquilo que ele pretende avaliar. Segundo as percepções da maioria dos examinandos, a interação face a face assemelhou-se a uma conversa, a um bate-papo que fluía naturalmente, ou seja, a interação configurou-se como uma comunicação co-construída (McNAMARA, 2000), por meio da qual os participantes negociam sentidos (BROWN, 2007) e não como uma relação assimétrica na qual o avaliador tem a função de perguntador e o examinando apenas a de um entrevistado que responde perguntas.

Finalmente, analisamos o quanto os Elementos Provocadores contribuem para o desempenho dos examinandos na Interação Face a Face. Constatamos que EPs que apresentam temas familiares e que abordam questões pessoais contribuem para o desempenho do examinando; que os textos escritos ajudam na produção oral, desde que não sejam muito longos e que EPs que propiciam várias interpretações, ou que trazem temas e imagens que não se interrelacionam, não são considerados bons, pois demandam mais responsabilidade por parte dos AI e nesses casos, se as atuações foram muito discrepantes, elas poderão interferir na confiabilidade do Exame.

Apoiando-nos nas considerações apontadas e em todas as outras apresentadas ao longo deste estudo, sugerimos que:

1) o construto do Exame seja mais explícito, que as especificações sejam descritas para cada parte do exame: Parte Escrita e Parte Oral. Em relação à Interação Face a Face é necessário esclarecer quais propósitos devem ser avaliados. Não é possível saber, por exemplo, se o examinando deve ser capaz de demonstrar proficiência para fazer relatos, descrever, expressar opiniões, argumentar ou se ele deve saber pedir informações e desculpar-se ou até mesmo se é necessário que ele demonstre proficiência em todos os propósitos presentes nas especificações do Exame. Embora julguemos que alguns desses propósitos são relacionados à parte escrita e outros à parte oral, entendemos que há necessidade de uma melhor explicitação do construto da Interação Face a Face do Exame, de modo que ele fique claro a todos os envolvidos e que os responsáveis tenham condições de elaborar Elementos Provocadores que mobilizem os aspectos que devem ser avaliados.

2) os manuais e guias, tanto para coordenadores e avaliadores quanto para examinandos, sejam mais claros em relação às explicações sobre a parte oral do Celpe-Bras. Por exemplo, o Roteiro de Interação Face a Face “é tomado pelo/a AI como ponto de partida para a Interação, ou seja, não necessariamente todas as perguntas serão exploradas” (BRASIL, 2015b, p. 21). No entanto, a dificuldade em definir o quanto elas devem ser exploradas, pode comprometer o Exame. Por exemplo, por meio das análises verificamos que todos os avaliadores fazem com que a conversa pareça o mais natural possível e, para que isso aconteça, muitas vezes, eles não seguem ou seguem muito pouco o roteiro. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que o AI cumpre uma orientação do exame ao fazer com que a conversa flua naturalmente, ele descumpra outra, ao não seguir ou seguir muito pouco o Roteiro de Interação, o que pode levar a um comprometimento da confiabilidade e, conseqüentemente, da validade do exame. Ressaltamos que os AI participantes deste estudo atuam de maneira bastante similar, o que contribui para manter a confiabilidade do exame neste Posto Aplicador, que mostra uma preocupação muito grande em relação à formação dos Avaliadores, bem como em relação ao processo em sua totalidade. No entanto, considerando-se a quantidade de Postos Aplicadores credenciados e, conseqüentemente de avaliadores, este é um assunto que merece atenção.

3) a última versão dos documentos sobre o Celpe-Bras, Manuais e Guias, contenha todas as informações necessárias de modo que os envolvidos na elaboração e na aplicação, assim como os examinandos, tenham acesso às mesmas informações. Entendemos que com o tempo, os exames podem passar por mudanças. Porém, é preciso que os Manuais e Guias contemplem todas as informações necessárias e que mostrem clareza em relação a elas.

4) os temas dos EPs sejam mais bem distribuídos de forma a não privilegiar alguns examinandos em relação a outros.

5) os EPs sejam elaborados de modo a promover conversas que permitam discutir sobre vários assuntos, contribuindo para avaliação do alcance da proficiência oral do examinando e que não favoreçam que o(s) foco(s) das interações recaia(m) frequentemente no âmbito pessoal,

6) os EPs devem mostrar coerência entre tema e imagem. Textos longos devem ser evitados, assim como temas polêmicos. Entendemos que EPs que possam suscitar muitas interpretações também não são muito bons. Eles podem fazer com que o AI se apoie muito no Roteiro de Interação Face a Face para fazer o examinando se expressar sobre o tema proposto ou então distanciar-se totalmente do tema previsto e discutir sobre outros assuntos, podendo até mesmo conduzir para o lado pessoal. Essas atitudes podem ferir a confiabilidade do exame.

7) a formação dos avaliadores não envolva somente questões sobre a própria avaliação, tais como aprender a utilizar as grades holística e analítica, mas também que aborde questões diretamente relacionadas à atuação do avaliador-interlocutor, como ele deve agir diante dos imprevistos inerentes a uma conversa entre duas pessoas e como ou quanto ele deve utilizar-se do Roteiro de Interação Face a Face, além, é claro, de oficinas para os elaboradores dos Elementos Provocadores.

Não era nosso objetivo discutir questões como confiabilidade ou validade. No entanto, é praticamente impossível abordar questões pertinentes ao exame, neste caso, especificamente relacionadas à Interação Face a Face, sem abordar esse aspecto. Ao tratarmos dos itens que contribuem para que os Elementos Provocadores contribuam para o bom desempenho dos examinandos na Interação Face a Face, igualmente, ou seja, sem beneficiar ou prejudicar nenhum examinando, estamos contribuindo para a confiabilidade do exame, e consequentemente, para sua validade.

Compreendemos que há limitações neste estudo. Todos os examinandos participantes obtiveram certificação no Celpe-Bras. Isto significa que eles alcançaram os níveis Intermediário, Intermediário Superior, Avançado ou Avançado Superior. Seria interessante conhecer quais são as percepções em relação aos Elementos Provocadores dos examinandos que não obtiveram certificação no Exame, bem como analisar suas interações a fim de tentar estabelecer se os aspectos que contribuem ou não para impulsionar a conversa

entre AI e examinando são os mesmos, tanto para os examinandos com certificação quanto para os sem certificação.

A participação de Avaliadores-Interlocutores de diferentes Postos Aplicadores, inclusive do exterior, também poderia enriquecer nossas análises ao permitir que tivéssemos as percepções e, também, as análises das interações de avaliadores menos ou mais experientes e com formação diferenciada, apesar da obrigatoriedade, a partir de 2016 do *Evento de Capacitação on-line de Coordenadores, Aplicadores da Parte Escrita e Avaliadores da Parte Oral do Celpe-Bras*, oferecido pelo Inep, com o apoio do Cebraspe.

O curso de capacitação referido consistiu em três unidades: 1) Contextualização do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), 2) A Parte Escrita do Celpe-Bras e 3) A Parte Oral do Celpe-Bras. Como nosso interesse neste trabalho é a Interação Face a Face, abordaremos apenas a unidade três. Nessa unidade, foram apresentadas as grades de avaliação do AI e do AO, bem como os Elementos Provocadores e o Roteiro de Interação Face a Face da primeira edição do Exame em 2016. Os exercícios propostos foram baseados em interações de doze examinandos e consistiam na aferição de notas, a partir da utilização das grades holística e analítica, das interações. Após a submissão das notas atribuídas, era possível conferir se as respostas estavam corretas ou não e analisar os comentários sobre o porquê daquela pontuação, de modo que os avaliadores pudessem compreender melhor os critérios avaliados na produção oral e, assim, atuarem de forma mais homogênea nas aplicações do Exame. Apesar da contribuição desse curso na capacitação de avaliadores, entendemos que ficou restrito ao uso das grades de avaliação e que haveria, portanto, necessidade de um curso dirigido à atuação dos AI.

Compreendemos as dificuldades, desafios e responsabilidade de ser elaborador ou avaliador de uma avaliação oral de um exame de proficiência de alta relevância como o exame Celpe-Bras. No entanto, acreditamos que este estudo contribuiu para novas reflexões acerca do Exame, principalmente no que se refere aos Elementos Provocadores da Interação Face a Face.

Esperamos, também, a partir deste estudo, que novas investigações sobre o Celpe-Bras sejam realizadas, não somente, mas principalmente em relação à Interação Face a Face, pois há muito ainda a se discutir sobre avaliação oral e exames de proficiência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American Council on the Teaching of Foreign Languages. **Oral Proficiency Interview Familiarization Manual**. White Plains, NY, 2012.

AGARD, F; DUNKEL, H. **An investigation of second language teaching**. Chicago, IL: Ginn, 1948.

ALDERSON, J.C.; BANERJEE, J. State-of-the-art review. **Language Testing and Assessment** (Part 2), 2002.

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo, Atlas, 2009.

BACHMAN, L. F. **Fundamental Considerations in Language Testing**. New York: Oxford University Press, 1990.

BACHMAN, L.; SAVIGNON, S. The evaluation of communicative language proficiency: a critique of the ACTFL oral interview. **Modern Language Journal**, v. 70, p. 380–390, 1986.

BARNWELL, D. **A History of Foreign Language Testing in the United States**. Tempe, AZ: Bilingual Press, 1996.

BLANCO, J.; GATTOLIN, S.R.B. O lugar e o papel da avaliação de aprendizagem no planejamento de cursos de línguas. In: BARBIRATO, R. C; SILVA, V. L. T. da (Orgs.). **Planejamento de Cursos de Línguas: Traçando Rotas, Explorando Caminhos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 167-183.

BOTTURA, E.B. **Exame Celpe-Bras: uma investigação sobre o papel do entrevistador nas interações face a face**. 2014. 216 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, São Carlos, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: **Manual de Orientações para os Coordenadores de Postos Aplicadores do Celpe-Bras**. Brasília, 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: **Manual do Examinando**. Brasília, 2015b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: **Roteiro de Interação Face a Face 2014 segunda edição**. Brasília, 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: **Elementos Provocadores 2014 segunda edição**. Brasília, 2014b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: **Guia de Capacitação para Examinadores da Parte Oral do Celpe-Bras**. Brasília, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: **Guia do Examinando**. Brasília, 2013b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: **Guia do Participante: Tarefas comentadas que compõem a edição de abril de 2013 do exame**. Brasília, 2013c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: **Manual do Examinando** – Versão Eletrônica Simplificada Celpe-Bras. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: **Manual do Aplicador**. Brasília, 2011.

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

BROWN, A.; HILL, K. Interviewer style and candidate performance in the IELTS oral interview. In WOOD S. (Ed.), **IELTS Research Reports**. Sydney: ELICOS Association Ltd. Vol 1, p. 1-19, 1998.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 3. ed. San Francisco State University: Pearson Education, Inc., 2007.

BYRNES, H. Features of pragmatic and sociolinguistic competence in the oral proficiency interview. In: VALDMAN, A. (ed.). **Proceedings of the Symposium on the Evaluation of foreign Language Proficiency**. Bloomington, IN: Indiana University, p. 167 – 177, 1987.

CANALE, M; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, v.1, n.1, 1980.

CÂNDIDO, M.D. Avaliação da interação face a face no exame Celpe-Bras : as características dos elementos provocadores e a atuação dos examinadores e interlocutores. 2015. 106 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas/Unicamp, 2015.

CARROLL, J.B. The psychology of language testing. In: DAVIES, A. **Language testing symposium**. London: Oxford University Press, 1968.

CHAMBERS, F.; RICHARDS, B. The ‘free’ conversation and the assessment of oral proficiency. **Language Learning Journal**, Vol. 11, p. 6-10, 1995.

CHAPELLE, C.A. Validity in language assessment. **Annual Review of Applied Linguistics**, 19, p. 254-272, 1999.

CLARK, J. L. D.; CLIFFORD, R. T. The FSI/ ILR/ ACTFL Proficiency Scales and Testing Techniques. **Studies in Second Language Acquisition**, Cambridge University Press, Vol. 10, No. 2, p. 129- 47, Jun. 1988.

CLARK, J. L. D.; LETT, J. A research agenda. In: LOWE, p. jr; STANSFIELD, C.W. (eds.). **Second Language Proficiency Assessment: Current Issues**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, p. 53 -82, 1988.

CLARK, J.L.D. **Direct Testing of speaking proficiency: theory and practice**. Princeton, NJ: Educational Testing Service, 1975.

CLARK, J. L. D. **Foreign language testing: theory and practice**. Center for Curriculum Development, Philadelphia, PA, 1972.

CONSOLO, D. A. A construção de um instrumento de avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira. In: **Trabalhos de Linguística Aplicada**. Campinas, vol.43, no.2, p. 265-286, Jul/Dez. 2004.

COSTA, A. da S. A composição das imagens dos elementos provocadores e a interação na parte oral do Celpe-Bras. In: DELL'ISOLA, R.L.P (Org.). **O exame de proficiência Celpe-Bras em foco**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 87-96.

CROKER, R.A. An introduction to qualitative research. In: HEIGHAM, J; CROKER, R.A. (Ed). **Qualitative research in applied linguistics: a practical Introduction**. Palgrave Macmillan, 2009.

DANDONOLI, P.; HENNING, G. An investigation of the construct validity of the ACTFL proficiency guidelines and oral interview procedure. **Foreign Language Annals**, v. 23, 11–22, 1990.

DAVIES, A. Language Testing. In: **Language teaching and linguistics abstracts**, v. 11, n. 3/4, 1978.

DOUGLAS, D. **Understanding Language Testing**. Hodder Education, 2010.

DUARTE, A.P. A; OLIVEIRA, R.P.B.H. de; MIRANDA, Y.C.C. de. Os gêneros textuais na interação face a face do Celpe-Bras. In: DELL'ISOLA, R.L.P (Org.). **O exame de proficiência Celpe-Bras em foco**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 97-110.

ELLIS, R. **Instructed second language acquisition: learning in the classroom**. Oxford: Blackwell, 1990.

FERREIRA, L.M.L. Avaliação da proficiência oral: atividades de pós-leitura de listas e gráficos no exame Celpe-Bras. In: DELL'ISOLA, R.L.P (Org.). **O exame de proficiência Celpe-Bras em foco**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 111-130.

FERREIRA, L.M.L. **Habilidades de leitura na proposta de interação face a face do exame Celpe-Bras**. 2012. 157 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 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 (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FULCHER, G. **Testing second language speaking.** Harlow: Pearson Longman, 2003.

FURTOSO, V. B. Avaliação de proficiência em português para falantes de outras línguas: relação com ensino e aprendizagem. In: MENDES, E. (Org). **Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira**, Campinas, Pontes Editores, 2011. p. 207-236.

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais.** RAE – Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

HAWTHORNE, L. The political dimension of English language testing in Australia. **Language Testing**, Vol. 14. No. 3, p.248-260, 1997.

HE, A.W.; YOUNG, R. Language proficiency interviews: a discourse approach. In: YOUNG, R.; HE, A.W. (eds.) **Talking and Testing: Discourse Approaches to the Assessment of Oral Proficiency.** Philadelphia: John Benjamins, p. 1 -26, 1998.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito & desafio - uma perspectiva construtivista.** Editora Mediação, 41 ed., Porto Alegre, 2011.

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

JONES, R.L. Testing: A vital connection. In Phillips, J. (ed.) **The language connection: from the classroom to the world.** Skokie, IL: National Textbook Company, 237-265, 1977.

JONES, R.L. Second language performance testing. In HAUPTMAN, P.C.; LeBLANC R.; WESCHE, M.B. (eds.) **Second language performance testing.** Ottawa: University of Ottawa Press, 15-24, 1985.

KATONA, L. Do's and don'ts: recommendations for oral examiners of foreign languages. **ELT** Vol. 3, No. 3, 21–35, 1996.

KAULFERS, W. V. War-time developments in modern language achievement tests. **Modern Language Journal**, Vol. 70. No. 4, 366-372, 1944.

KORMOS, J. Simulating conversations in oral proficiency assessment: a conversation analysis of role plays and non-scripted interviews in language exams. **Language Testing**, v. 16, p. 163–88, 1999

LADO, R. **Language testing: the construction and use of foreign language tests.** New York: McGraw-Hill, 1961.

LANTOLF, J.; FRAWLEY, W. Oral proficiency testing: a critical analysis. **Modern Language Journal**, v. 69, p. 337– 345, 1985.

LAZARATON, A. **A qualitative approach to the validation of oral language tests.** Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

LAZARATON, A. Interlocutor support in oral proficiency interviews. The case of CASE. **Language Testing**, Vol. 13, No. 2, p. 151-172, Jul. 1996.

LAZARATON, A. The structural organisation of a language interview: a conversation-analytic perspective. **System**, Vol. 20, No. 3, p. 373–386, 1992.

LISKIN-GASPARRO, J.E. The ACTFL proficiency guidelines and the oral proficiency interview: a brief history and analysis of their survival. **Foreign Language Annals**. Vol. 36. No. 4, p. 483 – 490, 2003.

LOWE, P. Interagency Language Roundtable Proficiency Interview. In Alderson, J. C., Krahnke, K. J. and Stansfield, C. W. (eds) **Reviews of English Language Proficiency Tests.** TESOL, 43-47, 1987.

LUOMA, S. **Assessing Speaking.** Cambridge University Press, 2004.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação.** São Paulo. Ática, 1986.

MCNAMARA, T.; ROEVERS, C. Validity and the Social Dimension of Language Testing. In: _____. **Language Testing: The Social Dimension.** Language Learning Research Club, University of Michigan, USA, 2006.

MCNAMARA, T. **Language Testing.** Oxford: Oxford University Press, 2000.

MCNAMARA, T. Performance Testing. Encyclopedia of Language Education. **Language Testing and Assessment.** Vol. 7, p. 131-139, Kluwer Academic Publishers, 1997a.

MCNAMARA, T. Interaction in second language performance assessment: Whose Performance? **Applied Linguistics**, vol. 18, n. 4, p. 446-466, 1997b.

MCNAMARA, T. **Measuring Second Language Performance.** London, Addison Wesley Longman, 1996.

MESSICK, S. Validity. In: LINN, R.L. (ed.). **Educational measurement.** 3rd ed. New York: MacMillan, 1989, p. 13-103.

MITCHELL, C.B.; VIDAL, K.E. Weighing the ways of the flow: Twentieth century language instruction. **Modern Language Journal.** Vol. 85, p. 26-38, 2001.

MODER, C. L. & HALLECK, G. B. Framing the language proficiency interview as a speech event: Native and nonnative speakers' questions. In: YOUNG, R.; HE, A. W. (orgs.) **Talking and Testing: Discourse Approaches to the Assessment of Oral Proficiency.** Philadelphia: John Benjamins, p. 117-148, 1998.

MOITA LOPES, L. P. **Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução.** D.E.L.T.A, v.10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MORROW, K. **Communicative language testing: revolution or evolution**. London: The British Council, 1981

MORROW, K. **Techniques of evaluation for a notional syllabus**. London: Royal Society of Arts, 1977.

NORTH, B.; SCHNEIDER, G. Scaling descriptors for language proficiency scales. In: **Language Testing**, 1998.

O'LOUGHLIN, K. The impact of gender in the IELTS oral interview. In TULLOH, R. (Ed.), **IELTS Research Reports**, Vol.3, p. 1-28. Canberra: IELTS Australia Pty Limited, 2000.

PONCIANO, L.; LONGORDO, M. Representações da cultura brasileira nos elementos provocadores do Celpe-Bras de 2013. In: DELL'ISOLA, R.L.P (Org.). **O exame de proficiência Celpe-Bras em foco**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 69- 86.

RAFFALDINI, T. The use of situation tests as measures of communicative ability. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 10, p. 197–216, 1988.

REED, D. J. & HALLECK, G. B. Probing above the ceiling in oral interviews: what's up there? In HUHTA, A.; KOHONEN, V.; KURKI-SUONIO, L; LUOMA, S. (Eds.). **Current developments and alternatives in language assessment**. Jyväskylä: University of Jyväskylä, p. 225-238, 1997.

ROACH, J. O. Some problems of oral examinations in modern languages. An experimental approach based on the Cambridge examinations in English for Foreign Students. **University of Cambridge Examinations Syndicate: Internal report circulated to oral examiners and local representatives for these examinations**, 1945.

ROLIM, A. C. O. A cultura de avaliar de professoras de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública, 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas/Unicamp, Campinas, 1998.

ROSS, S. Accommodative questions in oral proficiency interviews. **Language Testing**, Vol. 9, No. 2, p. 173-187, 1992.

SAGOR, S. **How to conduct collaborative action research**. Alexandria, Virginia: ASCD, 1992.

SAKAMORI, L. **A atuação do entrevistador na interação Face a face do exame Celpe-Bras**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, 2006.

SALABERRY, R. Revising the revised format of the ACTFL oral proficiency interview. **Language Testing**, Vol. 17, No. 3, p. 289 – 310, 2000.

SCARAMUCCI, M. V. R. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. **Lingvarvm Arena**, Vol 2 , p. 103-120, 2011.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação da leitura em inglês como língua estrangeira e validade de construto. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 7, n. 1, p. 30-48, 2009.

SCARAMUCCI, M.V.R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L; SANTOS, S.S. **Ensino e aprendizagem de línguas: língua estrangeira**. Editora Unijuí, Ijuí, p. 49 -64, 2006.

SCARAMUCCI, M.V.R. Proficiência em LE: Considerações terminológicas e conceituais, **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Vol. 36, p. 11-22, 2000.

SCARAMUCCI, M. V. R. Celpe-Bras: um exame comunicativo. In: CUNHA, M. J. e SANTOS, P. **Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999.

SCHOFFEN, J. R. **Gêneros do Discurso e Parâmetros de Avaliação de Proficiência em Português como Língua Estrangeira no Exame Celpe-Bras**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2009.

SCHOFFEN, J.R. **Avaliação de proficiência oral em língua estrangeira**: descrição dos níveis de candidatos falantes de espanhol no exame Celpe-Bras. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SHOHAMY, E. **The Power of Tests: A critical perspective on the uses of language tests**. London: Longman, 2001.

SHOHAMY, E. Performance assessment in language testing. **Annual Review of Applied Linguistics**. Cambridge University Press , vol. 15, p. 188 – 211, 1995.

SHOHAMY, E. **The power of tests: The impact of language tests on teaching and learning**. The National Foreign Language Center, Washington DC, 1993.

SHOHAMY, E. Language testing priorities: a different perspective. **Foreign Language Annals**, v. 23, 385–94, 1990.

SHOHAMY, E. A proposed framework for testing the oral language of second/foreign language learners. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 10, p. 165 -179, 1988.

SHOHAMY, E. **A practical handbook in language testing for second language teachers**. Tel-Aviv University, 1985.

SOLLENBERGER, H. E. Development and current use of the FSI oral interview test. In Clark, J. L. D. (ed.) **Direct Testing of Speaking Proficiency: Theory and application**. Princeton, NJ: Educational Testing Service, 1-12, 1978.

SPOLSKY, B. **Measured Words**. Oxford: Oxford University Press, 1995.

SPOLSKY, B. Language testing: the problem of validation. In: L. Palmer and B. Spolsky (eds). **Papers on language testing**. Washington, DC: TESOL. p. 146-153, 1975.

STANSFIELD, C. W. Lecture 'Where we have been and where we should go'. **Language Testing**, 25, v. 3, p. 311 – 326, 2008.

UNDERHILL, N. **Testing Spoken Language**. A handbook of oral testing techniques. Cambridge University Press, 1987.

VALETTE, R.M. - Language testing in the secondary schools: past experience and new directions. In: **Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics**, 1989, p.235-244.

VAN LIER, L. Reeling, writhing, drawling, stretching, and fainting in coils: Oral proficiency interviewers as conversation. **TESOL Quarterly**, Vol. 23, p. 489-508, 1989.

VIANA, N. Pesquisa-Ação e ensino/aprendizagem de língua estrangeira: do percurso metodológico às implicações educacionais e sócio-políticas. In: Alvarez, M. L. O.; Silva, K. A. (Org.). **Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares**. Campinas SP: Pontes, 2007.

WESCHE, M. Performance testing for work-related second language assessment. In SHOHAMY E. ; WALTON R. (eds.) **Language assessment for feedback: Testing and other strategies**. Kendall/Huny Publishing Company, 103-122, 1992.

YOFFE, L. An overview of the ACTFL proficiency interview:A test of speaking ability. Shiken: **JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter**, Vol. 1, No. 2, p. 2-13, 1997.

APÊNDICE A

Questionário sobre a Interação Face a Face do Celpe-Bras 2014/2 – Examinando

1. Nome
2. Qual seu país de origem?
3. Qual sua idade?
 - a) até 20 anos
 - b) de 21 a 30 anos
 - c) de 31 a 40 anos
 - d) mais de 40 anos
4. Sexo
 - a) masculino
 - b) feminino
 - c) outro
5. Qual sua profissão?
6. Qual motivo o levou a prestar o Celpe-Bras?
7. Quantas vezes já prestou o Celpe-Bras?
8. Quais foram os Elementos Provocadores (figuras) utilizados na sua prova? Selecione os três. Para visualizar os Elementos Provocadores, acesso o link:
http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/elementos-provocadores-da-parte-oral/2014_2
 - Elemento Provocador 1 - Aperto de mão
 - Elemento Provocador 2 - Beleza no trabalho
 - Elemento Provocador 3 - Campanha Piseagrama
 - Elemento Provocador 4 - Cinto de segurança salva vidas
 - Elemento Provocador 5 - Com quem viajar?
 - Elemento Provocador 6 - Comer bem é coisa séria
 - Elemento Provocador 7 - Diversidade
 - Elemento Provocador 8 - Transgressões
 - Elemento Provocador 9 - Expectativa de vida
 - Elemento Provocador 10 - Fôlego renovado
 - Elemento Provocador 11 - Sala de aula conectada
 - Elemento Provocador 12 - A Internet faz mal ao cérebro?
 - Elemento Provocador 13 - Leite derramado
 - Elemento Provocador 14 - O que eles têm na cabeça?
 - Elemento Provocador 15 - Por que ler dá sono?
 - Elemento Provocador 16 - Projeto Generosidade
 - Elemento Provocador 17 - Remédio de índio
 - Elemento Provocador 18 - Romances e cultura
 - Elemento Provocador 19 - Templos do saber
 - Elemento Provocador 20 - Turismo no Espírito Santo
9. Você sentiu maior dificuldade em algum Elemento Provocador (EP)? Comente.

10. Qual EP você mais gostou entre os 3 utilizados? Por quê?
11. Você acredita que a escolha dos temas dos EPs teve impacto sobre sua interação? Comente.
12. Qual sua percepção em relação às perguntas que o entrevistador fez? Elas foram relevantes? Tinham uma sequência? Foram repetidas perguntas sobre o que você já havia respondido/conversado?
13. Houve perguntas que te deixaram constrangido/envergonhado/embaraçado? Caso a resposta seja sim, que tipo de pergunta e por quê?
14. O entrevistador deu a você oportunidades de interagir? De que forma?
15. O texto escrito nos EPs ajudou a interação oral? Por quê?
16. Em sua opinião o EP deveria conter apenas imagem? Comente.
17. Houve alguma palavra no EP que você não entendeu? O que foi feito em relação a isso?
18. Qual sua opinião sobre a interação entre o avaliador e você? A interação foi um bate-papo ou se pareceu mais com um questionário (perguntas e respostas)? Comente.
19. O que você mais gostou da interação face a face?
20. Você teria alguma sugestão para que a interação face a face fosse melhor?
21. Se você pudesse escolher entre os 20 EPs, você escolheria os mesmos que foram utilizados na sua interação? Sim ou não? Por quê? Quais escolheria?
22. Qual sua avaliação geral dos EPs utilizados na sua prova? Dê uma nota de 1 a 10, sendo 1 a nota mais baixa e 10 a nota mais alta.
23. Qual sua avaliação geral da interação entre você e o entrevistador? Dê uma nota de 1 a 10, sendo 1 a nota mais baixa e 10 a nota mais alta.
24. Este espaço é destinado para comentários adicionais, se julgar necessário.

APÊNDICE B

Questionário sobre a Interação Face a Face do Celpe-Bras 2014/2 – Entrevistadores

1. Nome
2. Quantos anos de experiência você tem como entrevistador do Celpe-Bras?
3. Você utilizou todos os elementos provocadores? Para visualizar os Elementos Provocadores, acesse o link: http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/elementos-provocadores-da-parte-oral/2014_2
4. Qual ou quais EPs você não utilizou? Por quê?
5. Você percebeu que os examinandos tiveram maior dificuldade com algum EP? Comente.
6. Qual EP você mais gostou? Por quê?
7. Você acredita que os temas dos EPs tiveram impacto no desempenho do examinando na interação? Comente.
8. Qual sua percepção em relação às perguntas do roteiro? Elas foram relevantes? Comente. Caso queira visualizar o "Roteiro de Interação Face a Face", acesse o link: http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/roteiro-de-interacao-face-a-face/2014_2
9. Você utilizou todas as perguntas do roteiro referentes ao EP escolhido? Comente.
10. Houve EPs ou perguntas do roteiro que deixaram o examinando constrangido/envergonhado/embaraçado? Caso a resposta seja sim, qual foi o EP ou o tipo de pergunta?
11. Você acredita que o texto escrito nos EPs ajudou a interação? Por quê?
12. Em sua opinião o EP deveria conter apenas imagem? Comente.
13. Houve alguma palavra no EP que o examinando não entendeu? O que você fez em relação a isso?
14. Em sua opinião, o candidato deveria ter a oportunidade de escolher entre os 20 EPs?
a) sim b) não
Por quê?
15. Qual sua avaliação geral dos Elementos Provocadores? Dê uma nota de 1 a 10, sendo 1 a nota mais baixa e 10 a nota mais alta.
16. Qual sua avaliação geral do "Roteiro de Interação Face a Face"? Dê uma nota de 1 a 10, sendo 1 a nota mais baixa e 10 a nota mais alta.
17. Este espaço é destinado para comentários adicionais, se julgar necessário.

ANEXO A

Grade de Avaliação da Interação Face A Face – Avaliador-Interlocutor

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.

Fonte: Brasil (2013a, p. 15)

ANEXO B

Grade de Avaliação da Interação Face A Face – Avaliador-Observador

GRADE DE AVALIAÇÃO DA INTERAÇÃO FACE A FACE-OBSERVADOR

	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. Alguns problemas 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 hesitações 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 de 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 de 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 frequente 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.

ANEXO C – ELEMENTOS PROVOCADORES E ROTEIROS DE INTERAÇÃO FACE A FACE DO EXAME CELPE-BRAS 2014/2

EP1 – Aperto de Mão



Aperto de mão




APERTO DE MÃO EFICAZ

O gesto se repete diariamente nas relações de trabalho.
Saiba fazer dele um bom começo.

Coleção Cresça com você S/A, Abril, Ed. 08.


Roteiro de Interação Face a Face – EP 1

2014 / 2



Roteiro de Interação Face a Face

Elemento Provocador 1



Ministério da Educação

APERTO DE MÃO

Etapa 1

O entrevistador diz ao examinando:

Por favor, leia este material silenciosamente.
Você terá aproximadamente 1 minuto para fazer isso.

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o entrevistador pergunta ao examinando:

O que você entende por “Saiba fazer dele [o aperto de mão] um bom começo”?

Etapa 3

Para dar ao examinando a oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o entrevistador deverá seguir o roteiro abaixo, fazendo as adequações necessárias em função das respostas do examinando.

1. Qual é o significado do aperto de mão?
2. Em quais situações esse gesto é utilizado?
3. O aperto de mão é gesto comum no ambiente de trabalho no seu país?
4. Se você fosse o autor deste texto, que dicas daria para fazer do aperto de mão um bom começo?
5. Na sua opinião, qual é o gesto mais importante para se iniciar e fechar um negócio?
6. Que tipo de relação pode ser iniciada a partir de um aperto de mão? Dê exemplo(s).
7. Que outras formas de cumprimento são comuns em situações formais em seu país? E em situações informais? Dê exemplos.
8. Você já passou por algum constrangimento ao cumprimentar uma pessoa desconhecida? Comente.

EP 2 – Beleza no Trabalho



Interação Face a Face

Elemento Provocador 2

INEP Ministério da Educação


Beleza no trabalho



Revista Época, Globo, 26 set. 2011.


Roteiro de Interação Face a Face – EP 2

2014 / 2



Roteiro de Interação Face a Face

Elemento Provocador 2



BELEZA NO TRABALHO

Etapa 1

O entrevistador diz ao examinando:

Por favor, leia este material silenciosamente.
 Você terá aproximadamente 1 minuto para fazer isso.

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o entrevistador pergunta ao examinando:

Qual a relação entre a imagem e o texto?

Etapa 3

Para dar ao examinando a oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o entrevistador deverá seguir o roteiro abaixo, fazendo as adequações necessárias em função das respostas do examinando.

1. O que revelam os novos estudos?
2. Como a beleza pode influenciar no sucesso profissional?
3. Na sua opinião, é correto usar a beleza para ter sucesso no trabalho?
4. Além da beleza, que outras estratégias podem ser usadas para o sucesso profissional? Justifique.
5. Que consequência um estudo como este pode trazer para o ambiente de trabalho?
6. Em que profissões a beleza pode ser considerada algo fundamental? Por quê?
7. Na sua opinião, a beleza pode atrapalhar? Comente.
8. Você acha que existe um consenso sobre o que é ser belo? Como é isso em sua cultura?

EP 3 – Campanha Piseagrama

Interação Face a Face

Campanha Piseagrama

PISEAGRAMA

EDIÇÕES

FAZER LOGIN

NOTAS

FAVORITOS

ESPAÇO PÚBLICO

CAMPANHA

COLABORE

LOJA

SOBRE

ESPAÇO PÚBLICO PERIÓDICO

ISSN 2179-4421

CAMPANHA

PISEAGRAMA lança uma campanha de interesse público e apartidária de outros imaginários para a vida na cidade.

Para a iniciativa, lançada em 2012, durante as eleições municipais, PISEAGRAMA produziu adesivos, cartazes, bolsas e camisetas com 05 propostas para a cidade:

#CARROFORADOCENTRO

#NADAREPESCARNOARRUDAS

#ÔNIBUSSEMCTRACA

#PARQUESABERTOS24H

#UMAPRAÇAPORBAIRRO

Disponível em: www.piseagrama.org. Acesso em: 1 jul. 2013.

Roteiro de Interação Face a Face – EP 3

2014 / 2
Celp
Bras
Roteiro de Interação Face a Face

Elemento Provocador 3

CAMPANHA PISEAGRAMA

Etapa

1

O entrevistador diz ao examinando:

Por favor, leia este material silenciosamente.
Você terá aproximadamente 1 minuto para fazer isso.

Etapa

2

Após aproximadamente um minuto, o entrevistador pergunta ao examinando:

De que trata a campanha do site Piseagrama?

Etapa

3

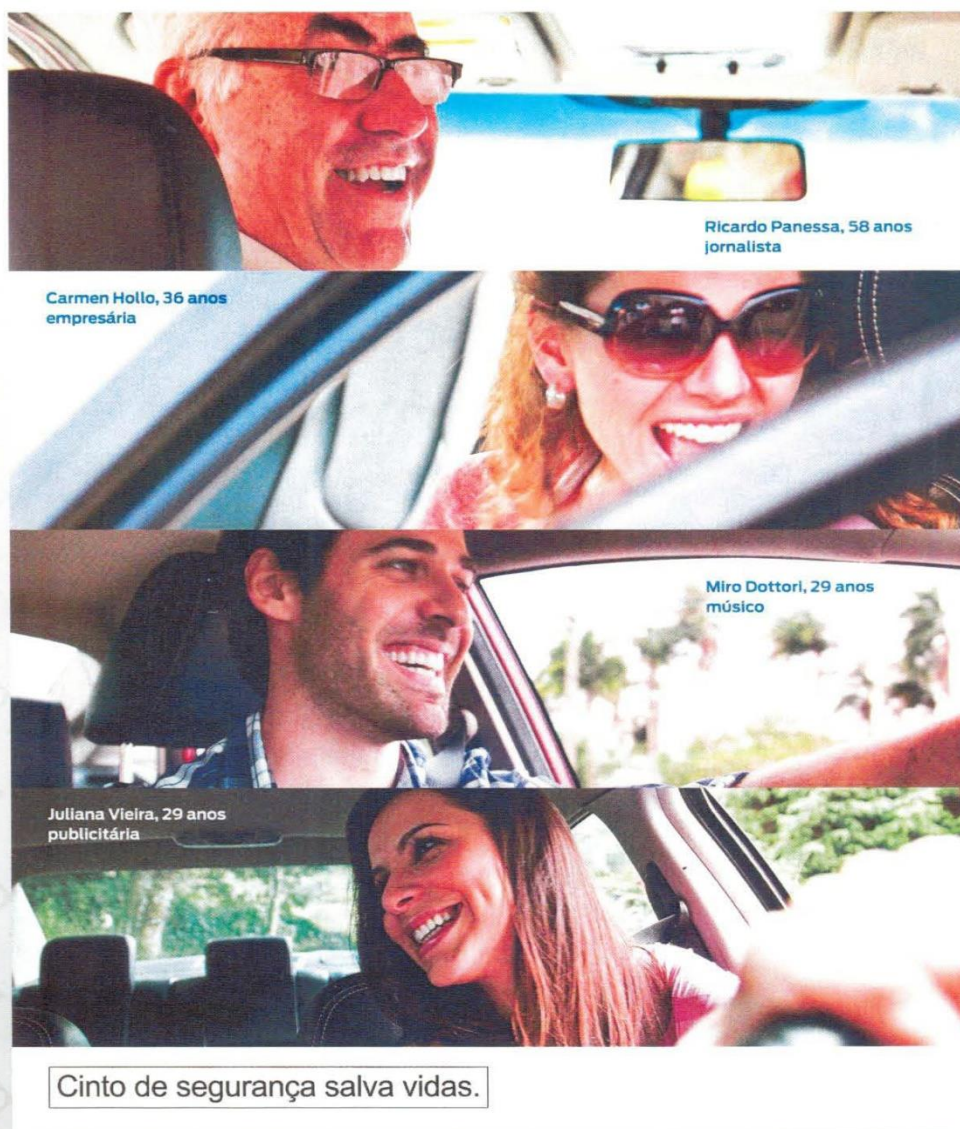
Para dar ao examinando a oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o entrevistador deverá seguir o roteiro abaixo, fazendo as adequações necessárias em função das respostas do examinando.

1. Esta campanha foi feita para que tipo de cidade? Explique.
2. Você acha relevantes as reivindicações que constam nas bolsas? Comente.
3. Você compraria alguma das bolsas? Em caso positivo, qual?
4. Você considera este tipo de campanha eficaz? Por quê?
5. Na cidade onde você mora, há campanhas como esta?
6. Se esta campanha fosse para melhorar a sua cidade, quais seriam os problemas levantados?
7. Os moradores da sua cidade participariam desta campanha? Comente.
8. No seu país, como o governo procura resolver os problemas urbanos?

EP 4 – Cinto de segurança salva vidas



Cinto de segurança salva vidas



Revista Época, Globo, 30 maio 2011.

Roteiro de Interação Face a Face – EP 4

2014 / 2 **Celpe** *Bras* Roteiro de Interação Face a Face

Elemento Provocador 4

INEP Ministério da Educação

CINTO DE SEGURANÇA SALVA VIDAS

Etapa

1

O entrevistador diz ao examinando:

Por favor, leia este material silenciosamente.
Você terá aproximadamente 1 minuto para fazer isso.

Etapa

2

Após aproximadamente um minuto, o entrevistador pergunta ao examinando:

Qual é o tema abordado no material?

Etapa

3

Para dar ao examinando a oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o entrevistador deverá seguir o roteiro abaixo, fazendo as adequações necessárias em função das respostas do examinando.

1. Em um primeiro momento, você relacionaria esta imagem a uma campanha de segurança no trânsito? Por quê?
2. Alguma coisa chamou sua atenção nesta campanha? Comente.
3. Você acha que ela atinge o objetivo de incentivar o uso de cinto de segurança? Por quê?
4. Você concorda com a afirmação de que o uso do cinto de segurança salva vidas? Você tem o hábito de usar o cinto de segurança?
5. No Brasil, é previsto em lei o uso obrigatório do cinto de segurança. Há uma lei semelhante no seu país? Explique.
6. Como é possível reduzir o número de acidentes nas ruas e estradas?
7. No seu país, há campanhas de educação para o trânsito? Como são?
8. Que conselhos você daria a uma pessoa que vai dirigir na estrada por várias horas?

EP 5 – Com quem viajar?



Interação Face a Face

Elemento Provocador 5

The logo for INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), featuring the letters 'INEP' in a bold, red, sans-serif font. To its right, the text 'Ministério da Educação' is written in a smaller, black, sans-serif font.
Ministério da Educação

Com quem viajar?



Fonte: Brasil (2014b)

Roteiro de Interação Face a Face – EP 5

2014 / 2 **Celpe** **Bras** Roteiro de Interação Face a Face

Elemento Provocador 5

INEP Ministério da Educação

COM QUEM VIAJAR?

Etapa

1

O entrevistador diz ao examinando:

Por favor, leia este material silenciosamente.
Você terá aproximadamente 1 minuto para fazer isso.

Etapa

2

Após aproximadamente um minuto, o entrevistador pergunta ao examinando:

De que trata o material?

Etapa

3

Para dar ao examinando a oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o entrevistador deverá seguir o roteiro abaixo, fazendo as adequações necessárias em função das respostas do examinando.

1. Você concorda que uma das coisas mais importantes de uma viagem é saber com quem você vai?
2. Na sua opinião, qual é o perfil do(a) melhor companheiro(a) de viagem?
3. Você costuma viajar sozinho ou acompanhado? Comente.
4. Quais são as vantagens e desvantagens de se viajar sozinho?
5. Há algum lugar para onde você nunca viajaria sozinho? Por quê?
6. Você se considera um bom companheiro(a) de viagem? Por quê?
7. Além da companhia, que outras coisas são importantes ao planejar uma viagem? Comente.
8. Que atividades você costuma fazer quando está viajando? Comente.

EP 6 – Comer bem é coisa séria



Interação Face a Face

Elemento Provocador 6

INEP Ministério da Educação

Comer bem é coisa séria



Revista Época, Globo, 15 abr. 2013.

Fonte: Brasil (2014b)

Roteiro de Interação Face a Face – EP 6

2014 / 2 **Celpe** *Bras* Roteiro de Interação Face a Face

Elemento Provocador 6

INEP Ministério da Educação

COMER BEM É COISA SÉRIA

Etapa

1

O entrevistador diz ao examinando:

Por favor, leia este material silenciosamente.

Você terá aproximadamente 1 minuto para fazer isso.

Etapa

2

Após aproximadamente um minuto, o entrevistador pergunta ao examinando:

Você concorda com a afirmação de que “Comer bem é coisa séria”?

Etapa

3

Para dar ao examinando a oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o entrevistador deverá seguir o roteiro abaixo, fazendo as adequações necessárias em função das respostas do examinando.

1. Qual a relação entre a imagem e o tema da campanha?
2. Você acha que as campanhas sobre alimentação têm influência na escolha alimentar das pessoas?
3. Que tipos de pessoas seriam mais influenciáveis por campanhas como esta?
4. As campanhas influenciam o seu comportamento alimentar?
5. Você acha que é tarefa do governo assumir a responsabilidade sobre a alimentação da população? Comente.
6. As campanhas publicitárias de alimentos *fast food* influenciam as pessoas? Você se inclui nesse grupo? Comente.
7. Você acha que comer bem é, hoje, uma preocupação em todas as culturas?
8. Como é tratado este tema em seu país?

EP 7 – Diversidade



Interação Face a Face

Elemento Provocador 7

INEP Ministério da Educação

Diversidade



Fonte: Brasil (2014b)


Roteiro de Interação Face a Face – EP 7

2014 / 2

Celpe Bras

Roteiro de Interação Face a Face

Elemento Provocador 7



Ministério da Educação

DIVERSIDADE

Etapa 1

O entrevistador diz ao examinando:

Por favor, leia este material silenciosamente.
Você terá aproximadamente 1 minuto para fazer isso.

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o entrevistador pergunta ao examinando:

O que significa “diversidade” no material?

Etapa 3

Para dar ao examinando a oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o entrevistador deverá seguir o roteiro abaixo, fazendo as adequações necessárias em função das respostas do examinando.

1. Em que contextos a diversidade pode ser observada?
2. Você considera que conviver com a diversidade é enriquecedor? Por quê?
3. No Brasil, alguns dizem: “Se todos gostassem do vermelho, o que seria do azul?”. Como você interpreta essa frase?
4. De uma forma geral, como você lida com a diversidade?
5. Conviver com a diversidade pode ser um desafio? Em que medida?
6. Você gosta ou gostaria de viver em um país reconhecidamente multicultural? Por quê?
7. No seu país, há uma grande diversidade étnica e cultural? Comente.
8. No Brasil, há iniciativas de inclusão de grupos “minoritários”. Existe este tipo de política social em seu país? Como funciona?

EP 8 – Transgressões

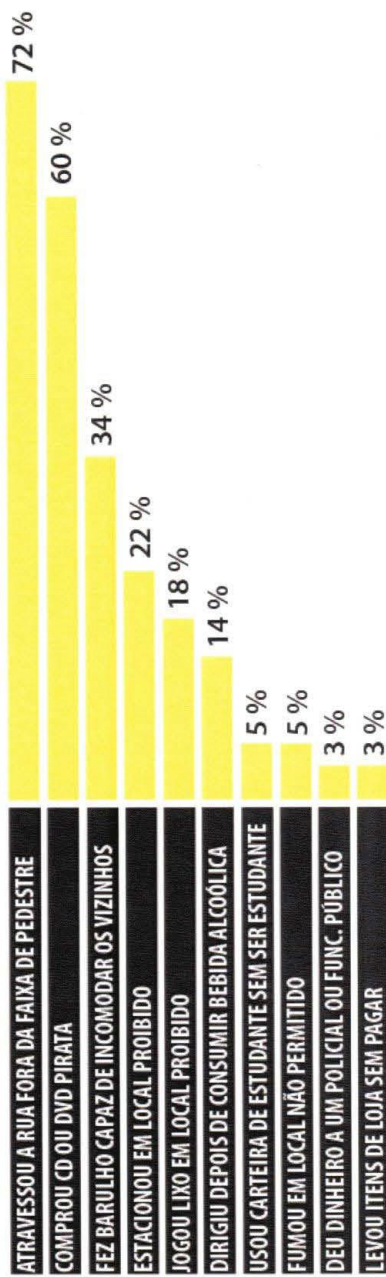


Transgressões

Pesquisa feita com 330 brasileiros mede o quanto as pessoas obedecem às leis do país.

QUASE TODO MUNDO FAZ ALGUMA COISA ERRADA

Transgressões que as pessoas admitem ter cometido, no último ano



Super Interessante, mar. 2013 (adaptado).

Roteiro de Interação Face a Face – EP 8

2014/2 **Celpe** *Bras* Roteiro de Interação Face a Face
 Elemento Provocador 8 **INEP** Ministério da Educação

TRANSGRESSÕES

Etapa

1

O entrevistador diz ao examinando:

Por favor, leia este material silenciosamente.
 Você terá aproximadamente 1 minuto para fazer isso.

Etapa

2

Após aproximadamente um minuto, o entrevistador pergunta ao examinando:

O que você entende por “transgressão”?

Etapa

3

Para dar ao examinando a oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o entrevistador deverá seguir o roteiro abaixo, fazendo as adequações necessárias em função das respostas do examinando.

1. Você está de acordo com a afirmação: “quase todo mundo faz alguma coisa errada”? Comente.
2. Entre os resultados indicados na pesquisa são destacadas algumas transgressões. Na sua opinião, quais são as mais graves? Por quê?
3. Você se reconhece nos resultados desta pesquisa? Dê exemplos.
4. Em seu país, há punições para transgressões como estas? Comente.
5. Na sua opinião, as punições aplicadas em seu país são eficazes? Por quê?
6. Que outras “pequenas” transgressões são cometidas no dia a dia?
7. Na sua opinião, como poderíamos evitar algumas destas transgressões?
8. Os resultados de uma pesquisa como esta em seu país seriam diferentes? Por quê?

EP 9 – Expectativa de Vida



Interação Face a Face

Elemento Provocador 9



Expectativa de vida

OS BRASILEIROS QUE VIVEM MAIS

A expectativa de vida medida pelas estatísticas oficiais não vale para todos. Uma pesquisa mostra que há uma parte da população que chega mais longe



VIDA LONGA

Um levantamento da UFRJ estudou os brasileiros com plano de previdência privada e seguro de vida, ou ambos, e descobriu um contingente de **32 milhões de pessoas** cuja expectativa de vida é maior que a da população em geral e também que a dos americanos com o mesmo perfil

HOMENS	MULHERES
19 milhões	13 milhões

EXPECTATIVA DE VIDA		
81,9	Do grupo pesquisado	87,2
69,1	População brasileira	76,7
81,8	Americanos	85,9

Na maioria, esses brasileiros...
 ...pertencem às classes **A, B e C**
 ...têm emprego formal
 ...vivem nas regiões Sul e Sudeste

Grupo social de quem tem
 Previdência privada **A e B** Seguro de vida **A, B e C**

Faixas de renda familiar
Classes A e B **Classe C**
 Acima de **4 807 reais** Renda entre **1 116 e 4 807 reais**

Revista Veja, 24 mar., 2010.

Roteiro de Interação Face a Face – EP 9

2014 / 2 **Celpe** *Bras* Roteiro de Interação Face a Face
 Elemento Provocador 9 **INEP** Ministério da Educação

EXPECTATIVA DE VIDA

Etapa 1 O entrevistador diz ao examinando:

1 **Por favor, leia este material silenciosamente.**
 Você terá aproximadamente 1 minuto para fazer isso.

Etapa 2 Após aproximadamente um minuto, o entrevistador pergunta ao examinando:

2 **O que você entende por “expectativa de vida”?**

Etapa 3 Para dar ao examinando a oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o entrevistador deverá seguir o roteiro abaixo, fazendo as adequações necessárias em função das respostas do examinando.

1. O que você tem a dizer sobre a expectativa de vida dos brasileiros?
2. Qual a diferença entre os dados relativos aos homens e às mulheres no Brasil?
3. O que você observa ao comparar os dados relativos aos brasileiros e aos estadunidenses?
4. O que pode explicar uma maior expectativa de vida para alguns brasileiros?
5. Que fatores contribuem para o aumento da expectativa de vida?
6. Quais as vantagens e desvantagens do aumento da expectativa de vida das pessoas?
7. Você gostaria de viver até os 100 anos? Por quê?
8. Você sabe qual a expectativa de vida em seu país?

EP 10 – Fôlego Renovado

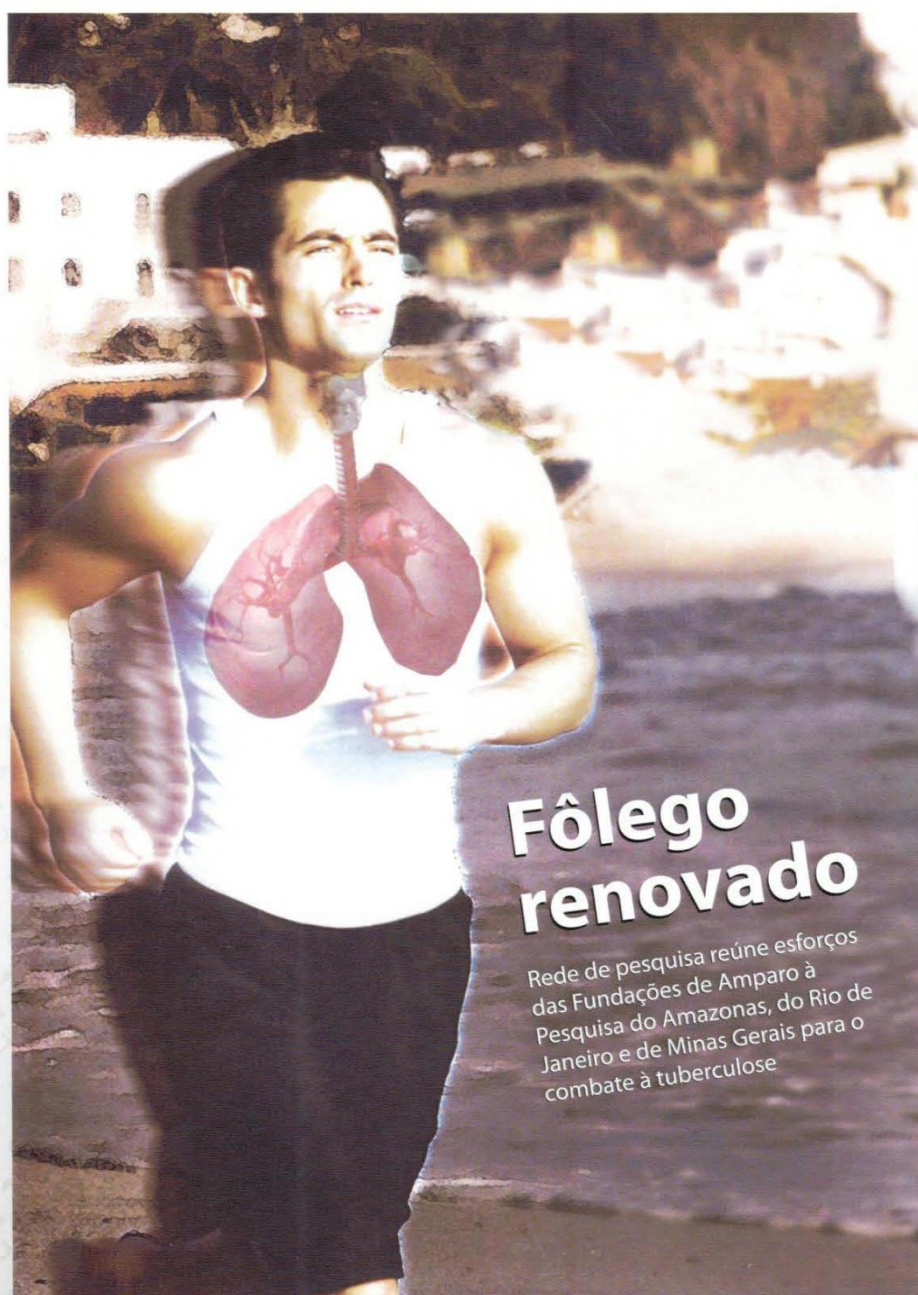


Interação Face a Face

Elemento Provocador 10

INEP Ministério da Educação

Fôlego renovado



Fôlego renovado

Rede de pesquisa reúne esforços das Fundações de Amparo à Pesquisa do Amazonas, do Rio de Janeiro e de Minas Gerais para o combate à tuberculose

Minas Faz Ciência, dez./fev. 2013.

Roteiro de Interação Face a Face – EP 10

2014 / 2 **Celpe** *Bras* Roteiro de Interação Face a Face

Elemento Provocador 10

INEP Ministério da Educação

FÔLEGO RENOVADO

Etapa

1

O entrevistador diz ao examinando:

Por favor, leia este material silenciosamente.
Você terá aproximadamente 1 minuto para fazer isso.

Etapa

2

Após aproximadamente um minuto, o entrevistador pergunta ao examinando:

O que você entende pela expressão “fôlego renovado”, no contexto do material?

Etapa

3

Para dar ao examinando a oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o entrevistador deverá seguir o roteiro abaixo, fazendo as adequações necessárias em função das respostas do examinando.

1. Qual a relação entre a imagem e o tema deste material?
2. Quais as vantagens de se estabelecer uma rede de pesquisas sobre a cura de doenças como a tuberculose?
3. Existem pessoas que estão mais suscetíveis a doenças respiratórias? Por quê?
4. Que cuidados podem ser tomados para se prevenirem doenças respiratórias?
5. É comum haver registros de doenças respiratórias em seu país? Existem iniciativas para combatê-las? Quais?
6. Quais os principais desafios para a promoção da saúde pública?
7. Como é a saúde pública no seu país?
8. Você se considera uma pessoa preocupada com sua saúde? O que faz para cuidar dela?

EP 11 – Sala de aula conectada

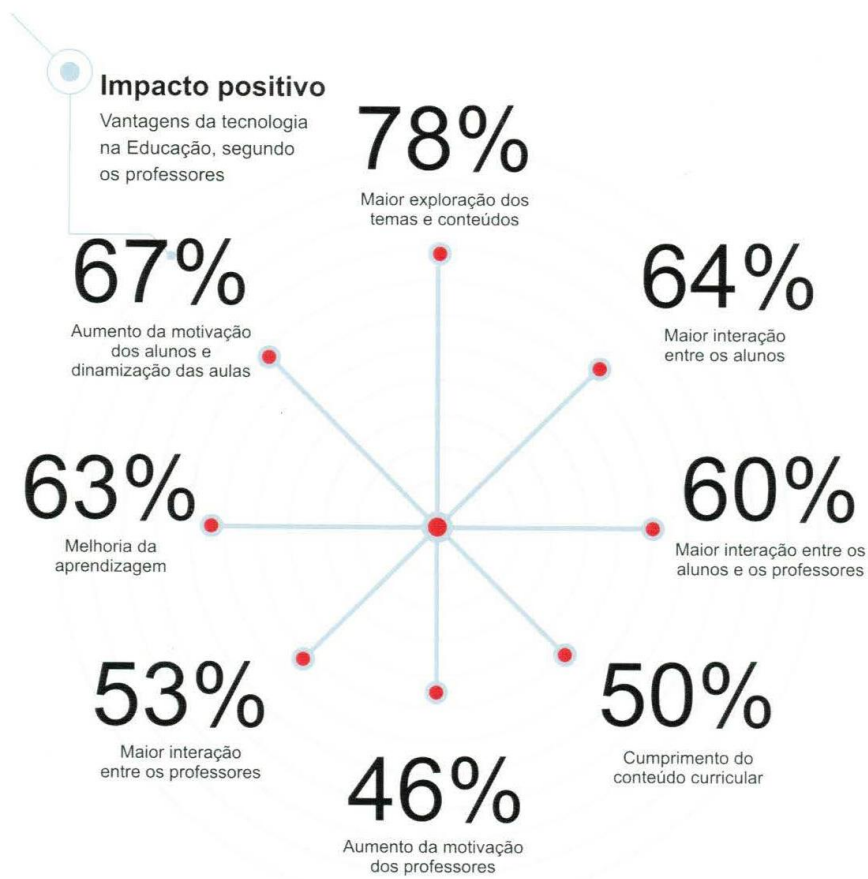


Interação Face a Face

Elemento Provocador 11

Ministério da Educação

Sala de Aula Conectada



Notas melhores

Durante 18 meses a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) acompanhou o desempenho de 6 mil alunos de 23 escolas de Hortolândia, a 115 quilômetros de São Paulo, que participaram do projeto Sala de Aula Conectada. As notas dos alunos do Ensino Fundamental aumentaram 34% em Língua Portuguesa e 20% em Matemática com uso da tecnologia.



Revista Nova Escola, Abril, Ed. Especial, n. 42.

Roteiro de Interação Face a Face – EP 11

2014/2 **Celpe** *Bras* Roteiro de Interação Face a Face

Elemento Provocador 11

INEP Ministério da Educação

SALA DE AULA CONECTADA

Etapa

1

O entrevistador diz ao examinando:

Por favor, leia este material silenciosamente.
Você terá aproximadamente 1 minuto para fazer isso.

Etapa

2

Após aproximadamente um minuto, o entrevistador pergunta ao examinando:

Qual é o tema abordado no material?

Etapa

3

Para dar ao examinando a oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o entrevistador deverá seguir o roteiro abaixo, fazendo as adequações necessárias em função das respostas do examinando.

1. De acordo com os professores, quais são as principais vantagens da tecnologia na sala de aula?
2. Qual foi o resultado em relação ao acompanhamento feito pela Unesco?
3. Entre os impactos apresentados na pesquisa, qual deles você julga mais positivo? Por quê?
4. Como o uso da tecnologia pode promover a interação entre alunos e professores?
5. Na sua opinião, que habilidades o professor deve ter para fazer um bom uso da tecnologia em sala de aula?
6. O uso da tecnologia em sala de aula garante um ensino de qualidade? Por quê?
7. Você fez ou faz uso da tecnologia em sala de aula? Comente.
8. Existem projetos de inclusão digital no seu país? Comente.

EP 12 – A Internet faz mal ao cérebro?



Interação Face a Face

Elemento Provocador 12



A Internet faz mal ao cérebro?



Fonte: Brasil (2014b)

Roteiro de Interação Face a Face – EP 12

2014 / 2 **Celpe** *Bras* Roteiro de Interação Face a Face

Elemento Provocador 12

INEP Ministério da Educação

A INTERNET FAZ MAL AO CÉREBRO?

Etapa

1

O entrevistador diz ao examinando:

Por favor, leia este material silenciosamente.
Você terá aproximadamente 1 minuto para fazer isso.

Etapa

2

Após aproximadamente um minuto, o entrevistador pergunta ao examinando:

A internet faz mal ao cérebro?

Etapa

3

Para dar ao examinando a oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o entrevistador deverá seguir o roteiro abaixo, fazendo as adequações necessárias em função das respostas do examinando.

1. Você concorda que o uso excessivo de aparelhos digitais traz as consequências mencionadas no material? Por quê?
2. O que você considera como uso excessivo de aparelhos digitais?
3. O que você entende por tornar-se “mais burro”, de acordo com o texto?
4. Que outras consequências o uso excessivo de aparelhos digitais pode trazer?
5. Na sua opinião, o que seria fazer um “bom uso” da internet?
6. Que aparelhos digitais você usa diariamente? Em que situações?
7. Você conseguiria viver sem internet? Explique.
8. No seu país, quem são as pessoas mais dependentes de aparelhos digitais?

EP 13 – Leite derramado



Interação Face a Face

Elemento Provocador 13

The logo for INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), featuring the acronym "INEP" in red and the text "Ministério da Educação" in black.

Leite derramado



Fonte: Brasil (2014b)


Roteiro de Interação Face a Face – EP 13

2014 / 2

Celpe Bras

Roteiro de Interação Face a Face

Elemento Provocador 13



Ministério da Educação

LEITE DERRAMADO

Etapa 1

O entrevistador diz ao examinando:

Por favor, leia este material silenciosamente.
Você terá aproximadamente 1 minuto para fazer isso.

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o entrevistador pergunta ao examinando:

O que você entende pela expressão em português “chorar o leite derramado”?

Etapa 3

Para dar ao examinando a oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o entrevistador deverá seguir o roteiro abaixo, fazendo as adequações necessárias em função das respostas do examinando.

1. Por que não adianta “chorar o leite derramado”?
2. Você concorda que aprender com o que deu errado nos ajuda a agir de forma diferente? Justifique.
3. Na sua língua, existe alguma expressão semelhante? Comente.
4. Em que situações esta expressão pode ser empregada? Dê exemplos.
5. No lugar de chorar o leite derramado, o que poderia ser feito?
6. Na sua opinião, existem acontecimentos que podemos evitar e outros não? Comente.
7. Que critérios você utiliza na hora de tomar uma decisão importante? Explique.
8. Na sua opinião, o que devemos fazer para ter uma vida mais leve e feliz?

EP 14 – O que eles têm na cabeça?



Interação Face a Face

Elemento Provocador 14

INEP Ministério da Educação

O que eles têm na cabeça?

AFINAL, O QUE ELES TÊM NA CABEÇA?

Mesmo com desejo de independência financeira, a maioria dos jovens entre 18 e 34 anos dispensa luxo e riqueza e quer dinheiro para viver bem, mostra pesquisa inédita da PUCRS



Zero Hora, 6 abr. 2013.

Roteiro de Interação Face a Face – EP 14

2014/2 **Celpe** *Bras* Roteiro de Interação Face a Face
 Elemento Provocador 14 **INEP** Ministério da Educação

O QUE ELES TÊM NA CABEÇA?

Etapa

1

O entrevistador diz ao examinando:

Por favor, leia este material silenciosamente.
 Você terá aproximadamente 1 minuto para fazer isso.

Etapa

2

Após aproximadamente um minuto, o entrevistador pergunta ao examinando:

Qual o assunto deste material?

Etapa

3

Para dar ao examinando a oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o entrevistador deverá seguir o roteiro abaixo, fazendo as adequações necessárias em função das respostas do examinando.

1. Segundo o material, o que os jovens que participaram da pesquisa esperam da vida?
2. O resultado da pesquisa chama a sua atenção? Por quê?
3. Para você, o que significa "independência financeira"?
4. Na sua opinião, o que significa "viver bem"?
5. Se uma pesquisa semelhante fosse feita no seu país, como você imagina que seriam os resultados?
6. Na sua opinião, a independência envolve algum outro elemento além do financeiro? Em caso positivo, quais?
7. Você se considera uma pessoa independente? Por quê?
8. No seu país, quando as pessoas costumam alcançar a independência?

EP 15 – Por que ler dá sono?

Por que ler dá sono?

O problema não é a leitura, é você. É a hora em que resolve abrir o livro.



TRÊS DICAS PARA NÃO DORMIR
Ponha a leitura em dia antes de cair no sono

- 1** Começou a bocejar? Levante e dê uns pulinhos. Estar acordado e reagir a estímulos, e esse pequeno exercício nada mais é do que um estímulo motor. De quebra, vai ajudar a quebrar a monotonia.
- 2** Ler em voz alta exercita outras partes do cérebro, como o lobo temporal (relacionado à audição) e o lobo frontal (relacionado à produção da fala), e vai acabar com aquela preguiça momentânea.
- 3** Leia sentado. É lógico, a não ser que você tenha problema na coluna, é mais difícil dormir sentado do que deitado, já que, para dormir, é preciso relaxar toda a musculatura, o que não ocorre sentado.


Roteiro de Interação Face a Face – EP 15

2014 / 2

Celpe Bras

Roteiro de Interação Face a Face

Elemento Provocador 15



POR QUE LER DÁ SONO?

Etapa 1

O entrevistador diz ao examinando:

Por favor, leia este material silenciosamente.
Você terá aproximadamente 1 minuto para fazer isso.

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o entrevistador pergunta ao examinando:

Você entende o que significa “dar sono”?

Etapa 3

Para dar ao examinando a oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o entrevistador deverá seguir o roteiro abaixo, fazendo as adequações necessárias em função das respostas do examinando.

1. Você concorda que o problema não é a leitura, mas a hora em que o leitor abre o livro? Explique.
2. O que você acha das dicas dadas no material? Que outras dicas você daria para não dormir durante a leitura?
3. Você tem o costume de ler antes de dormir? Que tipo de leitura você faz?
4. O que você faz quando a leitura começa a deixar você com sono?
5. Na sua opinião, que tipo de leitura dá sono?
6. Quais são os lugares ideais para realizar uma boa leitura?
7. Que outras atividades podem dar sono? Explique.
8. O que faz você perder o sono?

EP 16 – Projeto Generosidade



Interação Face a Face

Elemento Provocador 16

Projeto Generosidade

**TÃO
IMPORTANTE
QUANTO FAZER
O BEM
É PROMOVER
O BEM.**

O Brasil está cheio de histórias como a da bailarina Dora Andrade, à frente da escola de Dança Edisca, que acolhe e está mudando a vida de 400 crianças e adolescentes em comunidades de Fortaleza, no Ceará.

Revista Época, Globo, 24 out. 2011.

Roteiro de Interação Face a Face – EP 16

2014 / 2 **Celpe** **Bras** Roteiro de Interação Face a Face

Elemento Provocador 16

PROJETO GENEROSIDADE

INEP Ministério da Educação

Etapa

1

O entrevistador diz ao examinando:

Por favor, leia este material silenciosamente.
Você terá aproximadamente 1 minuto para fazer isso.

Etapa

2

Após aproximadamente um minuto, o entrevistador pergunta ao examinando:

O que você entende por "fazer o bem é bom"?

Etapa

3

Para dar ao examinando a oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o entrevistador deverá seguir o roteiro abaixo, fazendo as adequações necessárias em função das respostas do examinando.

1. Qual é a diferença entre fazer o bem e promover o bem?
2. Na sua opinião, de que maneira se pode promover o bem?
3. De que forma um projeto como o da bailarina Dora Andrade pode mudar a vida de crianças e adolescentes?
4. Você acha que projetos como este também são benéficos para os voluntários? Por quê?
5. Quais as melhores formas de divulgar projetos sociais como este?
6. Você conhece, participa ou já participou de algum projeto social? Comente.
7. Na sua opinião, o que cada um pode fazer para permitir uma condição de vida mais digna para todos?
8. Quais são os programas sociais mais conhecidos no seu país? Fale sobre um deles.

EP 17 – Remédio de Índio

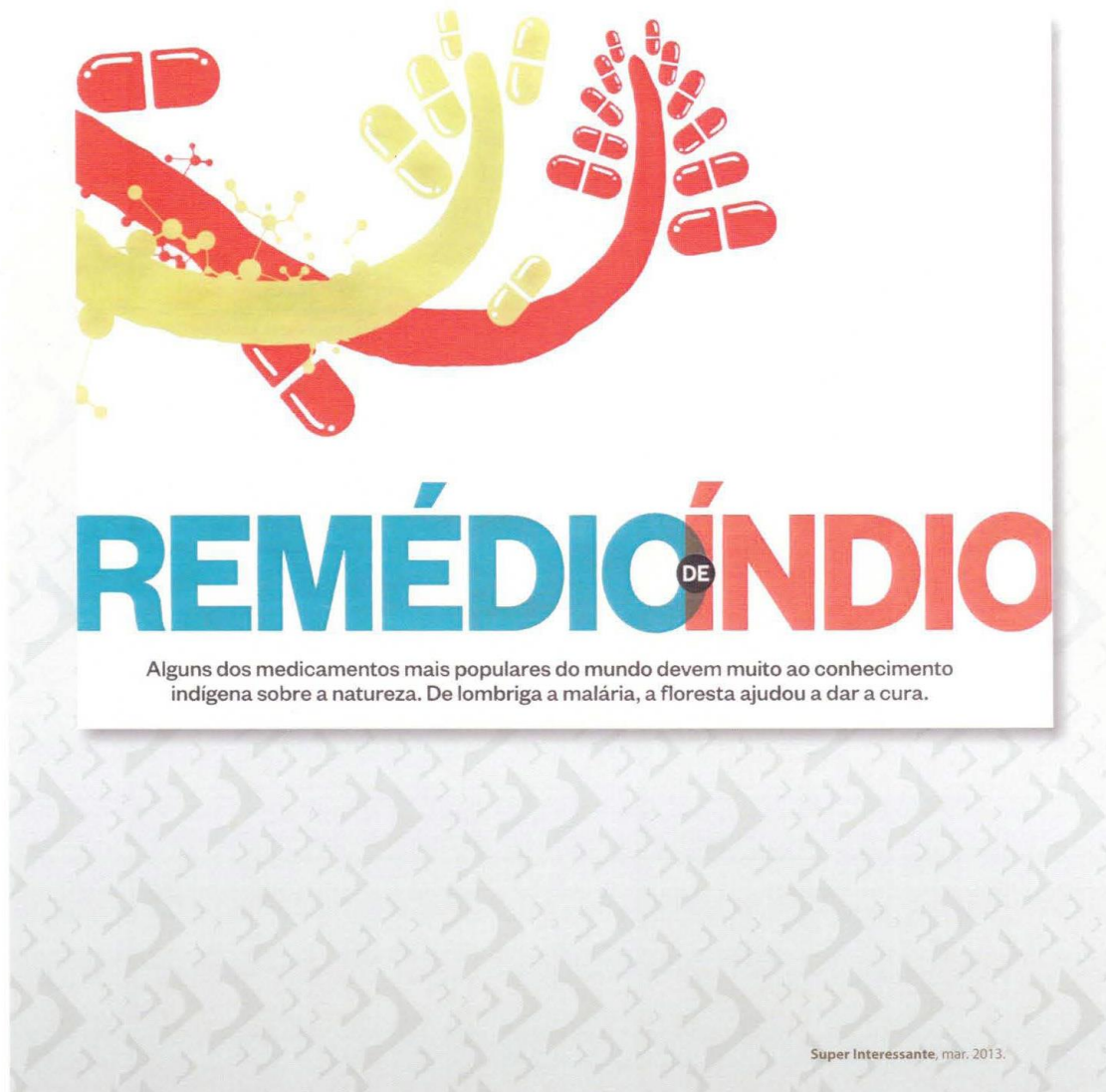


Interação Face a Face

Elemento Provocador 17

INEP Ministério da Educação

Remédio de índio



Fonte: Brasil (2014b)

Roteiro de Interação Face a Face – EP 17

2014 / 2 **Celpe** *Bras* Roteiro de Interação Face a Face

Elemento Provocador 17

REMÉDIO DE ÍNDIO

INEP Ministério da Educação

Etapa

1

O entrevistador diz ao examinando:

Por favor, leia este material silenciosamente.

Você terá aproximadamente 1 minuto para fazer isso.

Etapa

2

Após aproximadamente um minuto, o entrevistador pergunta ao examinando:

Do que trata este material?

Etapa

3

Para dar ao examinando a oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o entrevistador deverá seguir o roteiro abaixo, fazendo as adequações necessárias em função das respostas do examinando.

1. Como você interpreta a imagem do material?
2. Você se surpreende com a informação de que o conhecimento indígena seja a origem de muitos dos medicamentos mais populares do mundo? Comente.
3. Você acha que medicamentos à base de ervas ou plantas medicinais funcionam? Por quê?
4. Quando você está doente, que tipo de medicamentos você prefere?
5. Você conhece outros tratamentos desenvolvidos a partir de conhecimentos de culturas locais? Comente.
6. Na sua opinião, a sociedade atual costuma valorizar os conhecimentos indígenas? Explique.
7. Além da medicina, para que outras áreas os conhecimentos indígenas podem contribuir?
8. E em sua cultura? Os conhecimentos locais costumam ser valorizados? Comente.

EP 18 – Romances e cultura

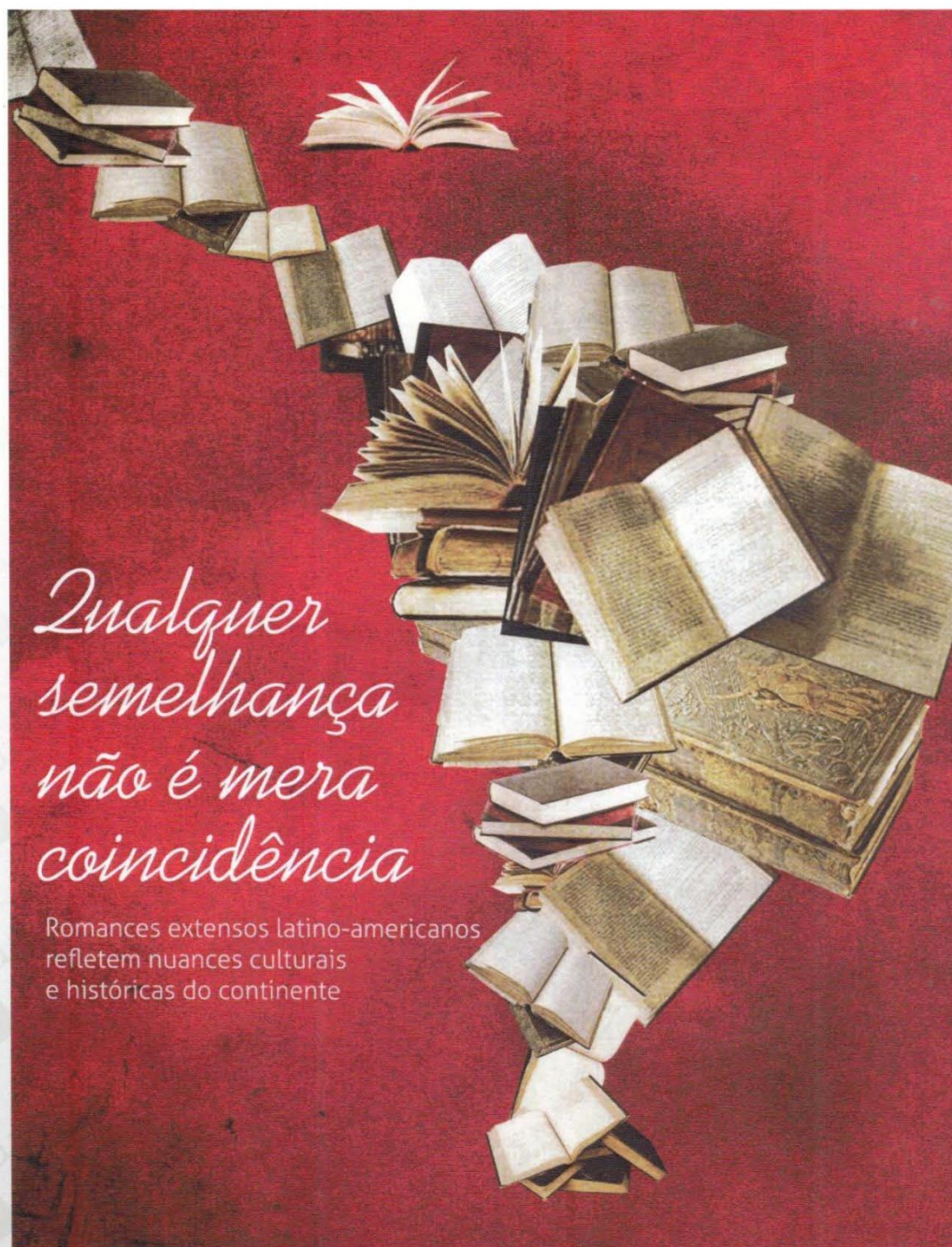


Interação Face a Face

Elemento Provocador 18

The logo for INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), consisting of the letters "INEP" in a bold, red, sans-serif font.
Ministério da Educação

Romances e cultura



*Qualquer
semelhança
não é mera
coincidência*

Romances extensos latino-americanos
refletem nuances culturais
e históricas do continente

Minas Faz Ciência. dez./fev. 2013.

Roteiro de Interação Face a Face – EP 18

2014 / 2 **Celpe** *Bras* Roteiro de Interação Face a Face

Elemento Provocador 18

ROMANCES E CULTURA

INEP Ministério da Educação

Etapa

1

O entrevistador diz ao examinando:

Por favor, leia este material silenciosamente.
Você terá aproximadamente 1 minuto para fazer isso.

Etapa

2

Após aproximadamente um minuto, o entrevistador pergunta ao examinando:

Qual a relação entre a imagem e o texto?

Etapa

3

Para dar ao examinando a oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o entrevistador deverá seguir o roteiro abaixo, fazendo as adequações necessárias em função das respostas do examinando.

1. Como você imagina serem as pessoas que se interessariam em ler este tipo de literatura?
2. O que você entende pela expressão “Qualquer semelhança não é mera coincidência” neste material?
3. Na sua opinião, os textos de literatura são capazes de representar bem as nuances culturais e históricas dos povos? Por quê?
4. Você já leu (ou gostaria de ler) livros que abordam aspectos culturais e históricos como os sugeridos no material? Comente.
5. Você indicaria algum livro – ou algum autor – para alguém que deseja conhecer melhor a cultura e a história do seu país? Qual ou quais?
6. Para conhecer adequadamente as culturas dos povos, é necessário ler romances extensos? Justifique.
7. Que outras sugestões você daria a alguém que deseja conhecer mais a cultura e a história de um povo?
8. Você conhece bem a literatura produzida em seu país ou em outros países? Comente.

EP 19- Templos do saber



Interação Face a Face

Elemento Provocador 19

INEP Ministério da Educação

Templos do saber



Unidade de Manguinhos: livros e atividades atraem 5 400 visitantes a cada mês

Templos do saber

Como a construção de superbibliotecas nas favelas cariocas está transformando a vida dos seus moradores

Revista Veja Rio, 17 abr. 2013.

Roteiro de Interação Face a Face – EP 19

2014 / 2 **Celpe** Bras Roteiro de Interação Face a Face

Elemento Provocador 19

TEMPLOS DO SABER

INEP Ministério da Educação

Etapa

1

O entrevistador diz ao examinando:

Por favor, leia este material silenciosamente.
Você terá aproximadamente 1 minuto para fazer isso.

Etapa

2

Após aproximadamente um minuto, o entrevistador pergunta ao examinando:

O que você entende por “templos do saber”?

Etapa

3

Para dar ao examinando a oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o entrevistador deverá seguir o roteiro abaixo, fazendo as adequações necessárias em função das respostas do examinando.

1. Você acredita que a construção de bibliotecas em favelas pode transformar a vida dos seus moradores? De que forma?
2. O material menciona que a biblioteca de Manguinhos oferece atividades como forma de atrair os visitantes. Que atividades você imagina serem essas?
3. Que outras possibilidades de acesso à leitura poderiam ser exploradas em comunidades carentes?
4. Como a escola e/ou a família pode(m) contribuir para incentivar a leitura?
5. Você costuma frequentar bibliotecas? Com que objetivos?
6. Na sua opinião, que características uma biblioteca deve ter para ser atrativa ao público?
7. Quando você precisa fazer uma pesquisa, a quais meios (internet, bibliotecas físicas etc.) você costuma recorrer? Por quê?
8. Você conhece alguma política de incentivo à leitura em seu país? Comente.

EP 20 – Turismo no Espírito Santo

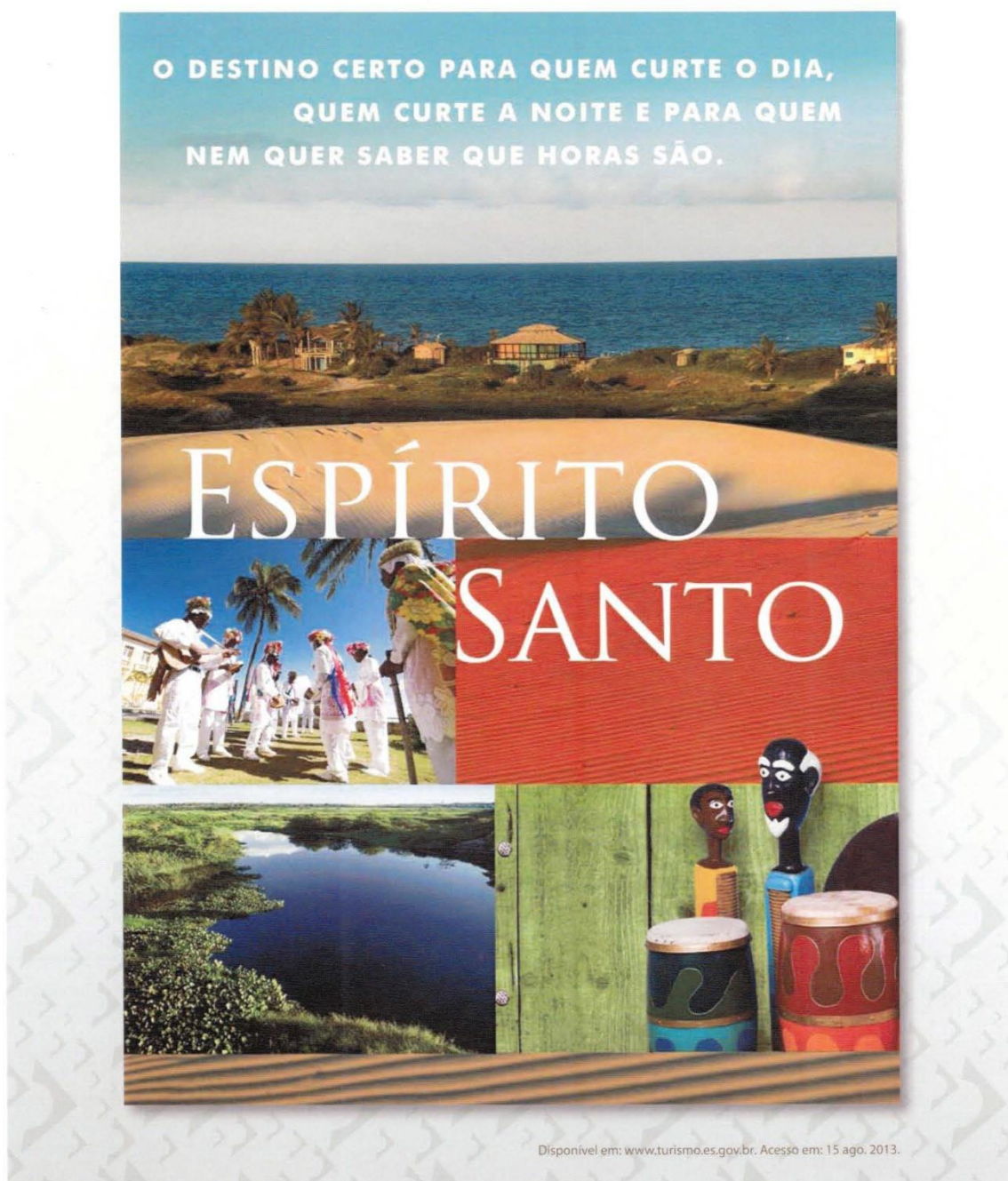


Interação Face a Face


Elemento Provocador 20

The INEP logo consists of the letters "INEP" in a bold, red, sans-serif font, followed by the text "Ministério da Educação" in a smaller, black, sans-serif font.

Turismo no Espírito Santo




Fonte: Brasil (2014b)

Roteiro de Interação Face a Face – EP 20

2014 / 2 **Celpe Bras**

Roteiro de Interação Face a Face

Elemento Provocador 20



INEP Ministério da Educação

TURISMO NO ESPÍRITO SANTO

Etapa 1

O entrevistador diz ao examinando:

1 **Por favor, leia este material silenciosamente.**
Você terá aproximadamente 1 minuto para fazer isso.

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o entrevistador pergunta ao examinando:

2 **Qual é o objetivo deste material?**

Etapa 3

Para dar ao examinando a oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o entrevistador deverá seguir o roteiro abaixo, fazendo as adequações necessárias em função das respostas do examinando.

1. O que você entende por “curtir o dia” e “curtir a noite”?
2. Esta publicidade atrai que tipo de turista?
3. Você considera este material de divulgação atraente? Por quê?
4. Você costuma viajar nas suas férias? Quais são seus destinos prediletos?
5. Você se interessa pela cultura local dos lugares para onde viaja? De que forma?
6. Que atividades de lazer você gosta de fazer quando viaja?
7. Você costuma registrar seus momentos de lazer em suas viagens? Como?
8. Se um amigo brasileiro estivesse interessado em conhecer o seu país, que lugares você lhe recomendaria?

ANEXO D

Escala usada pelos serviços de segurança americano e pelo Instituto de Línguas da Defesa dos Estados Unidos.

Interagency Language Roundtable Language Skill Level Descriptions – Speaking

Preface The following proficiency level descriptions characterize spoken language use. Each of the six "base levels" (coded 00, 10, 20, 30, 40, and 50) implies control of any previous "base level's" functions and accuracy. The "plus level" designation (coded 06, 16, 26, etc.) will be assigned when proficiency substantially exceeds one base skill level and does not fully meet the criteria for the next "base level." The "plus level" descriptions are therefore supplementary to the "base level" descriptions. A skill level is assigned to a person through an authorized language examination. Examiners assign a level on a variety of performance criteria exemplified in the descriptive statements. Therefore, the examples given here illustrate, but do not exhaustively describe, either the skills a person may possess or situations in which he/she may function effectively. Statements describing accuracy refer to typical stages in the development of competence in the most commonly taught languages in formal training programs. In other languages, emerging competence parallels these characterizations, but often with different details. Unless otherwise specified, the term "native speaker" refers to native speakers of a standard dialect. "Well-educated," in the context of these proficiency descriptions, does not necessarily imply formal higher education; however, in cultures where formal higher education is common, the language-use abilities of persons who have had such education is considered the standard. That is, such a person meets contemporary expectations for the formal, careful style of the language, as well as a range of less formal varieties of the language.

Speaking 0 (No Proficiency) Unable to function in the spoken language. Oral production is limited to occasional isolated words. Has essentially no communicative ability. (Has been coded L-0 in some nonautomated applications. [Data Code 0])

Speaking 0+ (Memorized Proficiency) Able to satisfy immediate needs using rehearsed utterances. Shows little real autonomy of expression, flexibility or spontaneity. Can ask questions or make statements with reasonable accuracy only with memorized utterances or formulae. Attempts at creating speech are usually unsuccessful. **Examples:** The individual's vocabulary is usually limited to areas of immediate survival needs.

Most utterances are telegraphic; that is, functors (linking words, markers and the like) are omitted, confused or distorted. An individual can usually differentiate most significant sounds when produced in isolation but, when combined in words or groups of words, errors may be frequent. Even with repetition, communication is severely limited even with people used to dealing with foreigners. Stress, intonation, tone, etc. are usually quite faulty. (Has been coded S-0+ in some nonautomated applications.) [Data Code 06]

Speaking 1 (Elementary Proficiency) Able to satisfy minimum courtesy requirements and maintain very simple face-to-face conversations on familiar topics. A native speaker must often use slowed speech, repetition, paraphrase, or a combination of these to be understood by this individual. Similarly, the native speaker must strain and employ real-world knowledge to understand even simple statements/questions from this individual. This speaker has a functional, but limited proficiency. Misunderstandings are frequent, but the individual is able to ask for help and to verify comprehension of native speech in face-to-face interaction. The individual is unable to produce continuous discourse except with rehearsed material. **Examples:** Structural accuracy is likely to be random or severely limited. Time concepts are vague. Vocabulary is inaccurate, and its range is very narrow. The individual often speaks with great difficulty. By repeating, such speakers can make themselves understood to native speakers who are in regular contact with foreigners but there is little

precision in the information conveyed. Needs, experience or training may vary greatly from individual to individual; for example, speakers at this level may have encountered quite different vocabulary areas. However, the individual can typically satisfy predictable, simple, personal and accommodation needs; can generally meet courtesy, introduction, and identification requirements; exchange greetings; elicit and provide, for example, predictable and skeletal biographical information. He/she might give information about business hours, explain routine procedures in a limited way, and state in a simple manner what actions will be taken. He/she is able to formulate some questions even in languages with complicated question constructions. Almost every utterance may be characterized by structural errors and errors in basic grammatical relations. Vocabulary is extremely limited and characteristically does not include modifiers. Pronunciation, stress, and intonation are generally poor, often heavily influenced by another language. Use of structure and vocabulary is highly imprecise. (Has been coded S-1 in some nonautomated applications.) [Data Code 10]



Speaking 1+ (Elementary Proficiency, Plus) Can initiate and maintain predictable face-to-face conversations and satisfy limited social demands. He/she may, however, have little understanding of the social conventions of conversation. The interlocutor is generally required to strain and employ real-world knowledge to understand even some simple speech. The speaker at this level may hesitate and may have to change subjects due to lack of language resources. Range and control of the language are limited. Speech largely consists of a series of short, discrete utterances. **Examples:** The individual is able to satisfy most travel and accommodation needs and a limited range of social demands beyond exchange of skeletal biographic information. Speaking ability may extend beyond immediate survival needs. Accuracy in basic grammatical relations is evident, although not consistent. May exhibit the more common forms of verb tenses, for example, but may make frequent errors in formation and selection. While some structures are established, errors occur in more complex patterns. The individual typically cannot sustain coherent structures in longer utterances or unfamiliar situations. Ability to describe and give precise information is limited. Person, space and time references are often used incorrectly. Pronunciation is understandable to natives used to dealing with foreigners. Can combine most significant sounds with reasonable comprehensibility, but has difficulty in producing certain sounds in certain positions or in certain combinations. Speech will usually be labored. Frequently has to repeat utterances to be understood by the general public. (Has been coded S-1+ in some nonautomated applications.) [Data Code 16]



Speaking 2 (Limited Working Proficiency) Able to satisfy routine social demands and limited work requirements. Can handle routine work-related interactions that are limited in scope. In more complex and sophisticated work-related tasks, language usage generally disturbs the native speaker. Can handle with confidence, but not with facility, most normal, high-frequency social conversational situations including extensive, but casual conversations about current events, as well as work, family, and autobiographical information. The individual can get the gist of most everyday conversations but has some difficulty understanding native speakers in situations that require specialized or sophisticated knowledge. The individual's utterances are minimally cohesive. Linguistic structure is usually not very elaborate and not thoroughly controlled; errors are frequent. Vocabulary use is appropriate for high-frequency utterances, but unusual or imprecise elsewhere. **Examples:** While these interactions will vary widely from individual to individual, the individual can typically ask and answer predictable questions in the workplace and give straightforward instructions to subordinates. Additionally, the individual can participate in personal and accommodation-type interactions with elaboration and facility; that is, can give and understand complicated, detailed, and extensive directions and make non-routine changes in travel and accommodation arrangements. Simple structures and basic grammatical relations are typically controlled; however, there are areas of weakness. In the commonly taught languages, these may be simple markings such as plurals, articles, linking words, and negatives or more complex structures such as tense/aspect usage, case morphology, passive constructions, word order, and embedding. (Has been coded S-2 in some nonautomated applications.) [Data Code 20]



Speaking 2+ (Limited Working Proficiency, Plus) Able to satisfy most work requirements with language usage that is often, but not always, acceptable and effective. The individual shows considerable ability to communicate effectively on topics relating to particular interests and special fields of competence. Often shows a high degree of fluency and ease of speech, yet when under tension or pressure, the ability to use the language effectively may deteriorate. Comprehension of normal native speech is typically nearly complete. The individual may miss cultural and local references and may require a native speaker to adjust to his/her limitations in some ways. Native speakers often perceive the individual's speech to contain awkward or inaccurate phrasing of ideas, mistaken time, space and person references, or to be in some way inappropriate, if not strictly incorrect. **Examples:** Typically the individual can participate in most social, formal, and informal interactions, but limitations either in range of contexts, types of tasks or level of accuracy hinder effectiveness. The individual may be ill at ease with the use of the language either in social interaction or in speaking at length in professional contexts. He/she is generally strong in either structural precision or vocabulary, but not in both. Weakness or unevenness in one of the foregoing, or in pronunciation, occasionally results in miscommunication. Normally controls, but cannot always easily produce general vocabulary. Discourse is often incohesive. (Has been coded S-2+ in some nonautomated applications.) [Data Code 26]



Speaking 3 (General Professional Proficiency) Able to speak the language with sufficient structural accuracy and vocabulary to participate effectively in most formal and informal conversations in practical, social and professional topics. Nevertheless, the individual's limitations generally restrict the professional contexts of language use to matters of shared knowledge and/or international convention. Discourse is cohesive. The individual uses the language acceptably, but with some noticeable imperfections; yet, errors virtually never interfere with understanding and rarely disturb the native speaker. The individual can effectively combine structure and vocabulary to convey his/her meaning accurately. The individual speaks readily and fills pauses suitably. In face-to-face conversation with natives speaking the standard dialect at a normal rate of speech, comprehension is quite complete. Although cultural references, proverbs and the implications of nuances and idiom may not be fully understood, the individual can easily repair the conversation. Pronunciation may be obviously foreign. Individual sounds are accurate: but stress, intonation and pitch control may be faulty. **Examples:** Can typically discuss particular interests and special fields of competence with reasonable ease. Can use the language as part of normal professional duties such as answering objections, clarifying points, justifying decisions, understanding the essence of challenges, stating and defending policy, conducting meetings, delivering briefings, or other extended and elaborate informative monologues. Can reliably elicit information and informed opinion from native speakers. Structural inaccuracy is rarely the major cause of misunderstanding. Use of structural devices is flexible and elaborate. Without searching for words or phrases, the individual uses the language clearly and relatively naturally to elaborate concepts freely and make ideas easily understandable to native speakers. Errors occur in low-frequency and highly complex structures. (Has been coded S-3 in some nonautomated applications.) [Data Code 30]



Speaking 3+ (General Professional Proficiency, Plus) Is often able to use the language to satisfy professional needs in a wide range of sophisticated and demanding tasks. **Examples:** Despite obvious strengths, may exhibit some hesitancy, uncertainty, effort or errors which limit the range of language-use tasks that can be reliably performed. Typically there is particular strength in fluency and one or more, but not all, of the following: breadth of lexicon, including low- and medium-frequency items, especially socio-linguistic/cultural references and nuances of close synonyms; structural precision, with sophisticated features that are readily, accurately and appropriately controlled (such as complex modification and embedding in Indo-European languages); discourse competence in a wide range of contexts and tasks, often matching a native speaker's strategic and organizational abilities and expectations. Occasional patterned errors occur in low frequency and highly-complex structures. (Has been coded S-3+ in some nonautomated applications.) [Data Code 36]

Speaking 4 (Advanced Professional Proficiency) Able to use the language fluently and accurately on all levels normally pertinent to professional needs. The individual's language usage and ability to function are fully successful. Organizes discourse well, using appropriate rhetorical speech devices, native cultural references and understanding. Language ability only rarely hinders him/her in performing any task requiring language; yet, the individual would seldom be perceived as a native. Speaks effortlessly and smoothly and is able to use the language with a high degree of effectiveness, reliability and precision for all representational purposes within the range of personal and professional experience and scope of responsibilities. Can serve as an informal interpreter in a range of unpredictable circumstances. Can perform extensive, sophisticated language tasks, encompassing most matters of interest to well-educated native speakers, including tasks which do not bear directly on a professional specialty.

Examples: Can discuss in detail concepts which are fundamentally different from those of the target culture and make those concepts clear and accessible to the native speaker. Similarly, the individual can understand the details and ramifications of concepts that are culturally or conceptually different from his/her own. Can set the tone of interpersonal official, semi-official and non-professional verbal exchanges with a representative range of native speakers (in a range of varied audiences, purposes, tasks and settings). Can play an effective role among native speakers in such contexts as conferences, lectures and debates on matters of disagreement. Can advocate a position at length, both formally and in chance encounters, using sophisticated verbal strategies. Understands and reliably produces shifts of both subject matter and tone. Can understand native speakers of the standard and other major dialects in essentially any face-to-face interaction. (Has been coded S-4 in some nonautomated applications.) [Data Code 40]

Speaking 4+ (Advanced Professional Proficiency, Plus) Speaking proficiency is regularly superior in all respects, usually equivalent to that of a well educated, highly articulate native speaker. Language ability does not impede the performance of any language-use task. However, the individual would not necessarily be perceived as culturally native. **Examples:** The individual organizes discourse well, employing functional rhetorical speech devices, native cultural references and understanding. Effectively applies a native speaker's social and circumstantial knowledge; however, cannot sustain that performance under all circumstances. While the individual has a wide range and control of structure, an occasional nonnative slip may occur. The individual has a sophisticated control of vocabulary and phrasing that is rarely imprecise, yet there are occasional weaknesses in idioms, colloquialisms, pronunciation, cultural reference or there may be an occasional failure to interact in a totally native manner. (Has been coded S-4+ in some nonautomated applications.) [Data Code 46]

Speaking 5 (Functionally Native Proficiency) Speaking proficiency is functionally equivalent to that of a highly articulate well-educated native speaker and reflects the cultural standards of the country where the language is natively spoken. The individual uses the language with complete flexibility and intuition, so that speech on all levels is fully accepted by well-educated native speakers in all of its features, including breadth of vocabulary and idiom, colloquialisms and pertinent cultural references. Pronunciation is typically consistent with that of well-educated native speakers of a non-stigmatized dialect. (Has been coded S-5 in some nonautomated applications.) [Data Code 50]



Disponível em <http://www.govtilr.org/Skills/ILRscale2.htm#top> Acesso em 10 Dez. 2016.

ANEXO E

Descrição para os níveis de proficiência de produção oral da Entrevista de Proficiência Oral do ACTFL.

ACTFL Proficiency Guidelines 2012 – SPEAKING

DISTINGUISHED

Speakers at the Distinguished level are able to use language skillfully, and with accuracy, efficiency, and effectiveness. They are educated and articulate users of the language. They can reflect on a wide range of global issues and highly abstract concepts in a culturally appropriate manner. Distinguished-level speakers can use persuasive and hypothetical discourse for representational purposes, allowing them to advocate a point of view that is not necessarily their own. They can tailor language to a variety of audiences by adapting their speech and register in ways that are culturally authentic.

Speakers at the Distinguished level produce highly sophisticated and tightly organized extended discourse. At the same time, they can speak succinctly, often using cultural and historical references to allow them to say less and mean more. At this level, oral discourse typically resembles written discourse.

A non-native accent, a lack of a native-like economy of expression, a limited control of deeply embedded cultural references, and/or an occasional isolated language error may still be present at this level.

SUPERIOR

Speakers at the Superior level are able to communicate with accuracy and fluency in order to participate fully and effectively in conversations on a variety of topics in formal and informal settings from both concrete and abstract perspectives. They discuss their interests and special fields of competence, explain complex matters in detail, and provide lengthy and coherent narrations, all with ease, fluency, and accuracy. They present their opinions on a number of issues of interest to them, such as social and political issues, and provide structured arguments to support these opinions. They are able to construct and develop hypotheses to explore alternative possibilities.

When appropriate, these speakers use extended discourse without unnaturally lengthy hesitation to make their point, even when engaged in abstract elaborations. Such discourse, while coherent, may still be influenced by language patterns other than those of the target language. Superior-level speakers employ a variety of interactive and discourse strategies, such as turn-taking and separating main ideas from supporting information through the use of syntactic, lexical, and phonetic devices.

Speakers at the Superior level demonstrate no pattern of error in the use of basic structures, although they may make sporadic errors, particularly in low-frequency structures and in complex high-frequency structures. Such errors, if they do occur, do not distract the native interlocutor or interfere with communication.

ADVANCED

Speakers at the Advanced level engage in conversation in a clearly participatory manner in order to communicate information on autobiographical topics, as well as topics of community, national, or international interest. The topics are handled concretely by means of narration and description in the major time frames of past, present, and future. These speakers can also deal with a social situation with an unexpected complication. The language of Advanced-level speakers is abundant, the oral paragraph being the measure of Advanced-level length and discourse. Advanced-level speakers have sufficient control of basic structures and generic vocabulary to be understood by native speakers of the language, including those unaccustomed to non-native speech.

Advanced High

Speakers at the Advanced High sublevel perform all Advanced-level tasks with linguistic ease, confidence, and competence. They are consistently able to explain in detail and narrate fully and accurately in all time frames. In addition, Advanced High speakers handle the tasks pertaining to the Superior level but cannot sustain performance at that level across a variety of topics. They may provide a structured argument to support their opinions, and they may construct hypotheses, but patterns of error appear. They can discuss some topics abstractly, especially those relating to their particular interests and special fields of expertise, but in general, they are more comfortable discussing a variety of topics concretely.

Advanced High speakers may demonstrate a well-developed ability to compensate for an imperfect grasp of some forms or for limitations in vocabulary by the confident use of communicative strategies, such as paraphrasing, circumlocution, and illustration. They use precise vocabulary and intonation to express meaning and often show great fluency and ease of speech. However, when called on to perform the complex tasks associated with the Superior level over a variety of topics, their language will at times break down or prove inadequate, or they may avoid the task altogether, for example, by resorting to simplification through the use of description or narration in place of argument or hypothesis.

Advanced Mid

Speakers at the Advanced Mid sublevel are able to handle with ease and confidence a large number of communicative tasks. They participate actively in most informal and some formal exchanges on a variety of concrete topics relating to work, school, home, and leisure activities, as well as topics relating to events of current, public, and personal interest or individual relevance.

Advanced Mid speakers demonstrate the ability to narrate and describe in the major time frames of past, present, and future by providing a full account, with good control of aspect. Narration and description tend to be combined and interwoven to relate relevant and supporting facts in connected, paragraph-length discourse.

Advanced Mid speakers can handle successfully and with relative ease the linguistic challenges presented by a complication or unexpected turn of events that occurs within the context of a routine situation or communicative task with which they are otherwise familiar. Communicative strategies such as circumlocution or rephrasing are often employed for this purpose. The speech of Advanced Mid speakers performing Advanced-level tasks is marked by substantial flow. Their vocabulary is fairly extensive although primarily generic in nature, except in the case of a particular area of specialization or interest. Their discourse may still reflect the oral paragraph structure of their own language rather than that of the target language.

Advanced Mid speakers contribute to conversations on a variety of familiar topics, dealt with concretely, with much accuracy, clarity and precision, and they convey their intended message without misrepresentation or confusion. They are readily understood by native speakers unaccustomed to dealing with non-natives. When called on to perform functions or handle topics associated with the Superior level, the quality and/or quantity of their speech will generally decline.

Advanced Low

Speakers at the Advanced Low sublevel are able to handle a variety of communicative tasks. They are able to participate in most informal and some formal conversations on topics related to school, home, and leisure activities. They can also speak about some topics related to employment, current events, and matters of public and community interest.

Advanced Low speakers demonstrate the ability to narrate and describe in the major time frames of past, present, and future in paragraph-length discourse with some control of aspect. In these narrations and descriptions, Advanced Low speakers combine and link sentences into connected discourse of paragraph length, although these narrations and descriptions tend to be handled separately rather than interwoven. They can handle appropriately the essential linguistic challenges presented by a complication or an unexpected turn of events.

Responses produced by Advanced Low speakers are typically not longer than a single paragraph. The speaker's dominant language may be evident in the use of false cognates, literal translations, or the oral paragraph structure of that language. At times their discourse may be minimal for the level, marked by an irregular flow, and containing noticeable self-correction. More generally, the performance of Advanced Low speakers tends to be uneven.

Advanced Low speech is typically marked by a certain grammatical roughness (e.g., inconsistent control of verb endings), but the overall performance of the Advanced-level tasks is sustained, albeit minimally. The vocabulary of Advanced Low speakers often lacks specificity. Nevertheless, Advanced Low speakers are able to use communicative strategies such as rephrasing and circumlocution.

Advanced Low speakers contribute to the conversation with sufficient accuracy, clarity, and precision to convey their intended message without misrepresentation or confusion. Their speech can be understood by native speakers unaccustomed to dealing with non-natives, even though this may require some repetition or restatement. When attempting to perform functions or handle topics associated with the Superior level, the linguistic quality and quantity of their speech will deteriorate significantly.

INTERMEDIATE

Speakers at the Intermediate level are distinguished primarily by their ability to create with the language when talking about familiar topics related to their daily life. They are able to recombine learned material in order to express personal meaning. Intermediate-level speakers can ask simple questions and can handle a straightforward survival situation. They produce sentence-level language, ranging from discrete sentences to strings of sentences, typically in present time. Intermediate-level speakers are understood by interlocutors who are accustomed to dealing with non-native learners of the language.

Intermediate High

Intermediate High speakers are able to converse with ease and confidence when dealing with the routine tasks and social situations of the Intermediate level. They are able to handle successfully uncomplicated tasks and social situations requiring an exchange of basic information related to their work, school, recreation, particular interests, and areas of competence.

Intermediate High speakers can handle a substantial number of tasks associated with the Advanced level, but they are unable to sustain performance of all of these tasks all of the time. Intermediate High speakers can narrate and describe in all major time frames using connected discourse of paragraph length, but not all the time. Typically, when Intermediate High speakers attempt to perform Advanced-level tasks, their speech exhibits one or more features of breakdown, such as the failure to carry out fully the narration or description in the appropriate major time frame, an inability to maintain paragraph-length discourse, or a reduction in breadth and appropriateness of vocabulary.

Intermediate High speakers can generally be understood by native speakers unaccustomed to dealing with non-natives, although interference from another language may be evident (e.g., use of code-switching, false cognates, literal translations), and a pattern of gaps in communication may occur.

Intermediate Mid

Speakers at the Intermediate Mid sublevel are able to handle successfully a variety of uncomplicated communicative tasks in straightforward social situations. Conversation is generally limited to those predictable and concrete exchanges necessary for survival in the target culture. These include personal information related to self, family, home, daily activities, interests and personal preferences, as well as physical and social needs, such as food, shopping, travel, and lodging.

Intermediate Mid speakers tend to function reactively, for example, by responding to direct questions or requests for information. However, they are capable of asking a variety of questions when necessary to obtain simple information to satisfy basic needs, such as directions, prices, and services. When called on to perform functions or handle topics at the Advanced level, they provide some information but have difficulty linking ideas, manipulating time and aspect, and using communicative strategies, such as circumlocution.

Intermediate Mid speakers are able to express personal meaning by creating with the language, in part by combining and recombining known elements and conversational input to produce responses typically consisting of sentences and strings of sentences. Their speech may contain pauses, reformulations, and self-corrections as they search for adequate vocabulary and appropriate language forms to express themselves. In spite of the limitations in their vocabulary and/or pronunciation and/or grammar and/or syntax, Intermediate Mid speakers are generally understood by sympathetic interlocutors accustomed to dealing with non-natives.

Overall, Intermediate Mid speakers are at ease when performing Intermediate-level tasks and do so with significant quantity and quality of Intermediate-level language.

Intermediate Low

Speakers at the Intermediate Low sublevel are able to handle successfully a limited number of uncomplicated communicative tasks by creating with the language in straightforward social situations. Conversation is restricted to some of the concrete exchanges and predictable topics necessary for survival in the target-language culture. These topics relate

to basic personal information; for example, self and family, some daily activities and personal preferences, and some immediate needs, such as ordering food and making simple purchases. At the Intermediate Low sublevel, speakers are primarily reactive and struggle to answer direct questions or requests for information. They are also able to ask a few appropriate questions. Intermediate Low speakers manage to sustain the functions of the Intermediate level, although just barely.

Intermediate Low speakers express personal meaning by combining and recombining what they know and what they hear from their interlocutors into short statements and discrete sentences. Their responses are often filled with hesitancy and inaccuracies as they search for appropriate linguistic forms and vocabulary while attempting to give form to the message. Their speech is characterized by frequent pauses, ineffective reformulations and self-corrections. Their pronunciation, vocabulary, and syntax are strongly influenced by their first language. In spite of frequent misunderstandings that may require repetition or rephrasing, Intermediate Low speakers can generally be understood by sympathetic interlocutors, particularly by those accustomed to dealing with non-natives.

NOVICE

Novice-level speakers can communicate short messages on highly predictable, everyday topics that affect them directly. They do so primarily through the use of isolated words and phrases that have been encountered, memorized, and recalled. Novice-level speakers may be difficult to understand even by the most sympathetic interlocutors accustomed to non-native speech.

Novice High

Speakers at the Novice High sublevel are able to handle a variety of tasks pertaining to the Intermediate level, but are unable to sustain performance at that level. They are able to manage successfully a number of uncomplicated communicative tasks in straightforward social situations. Conversation is restricted to a few of the predictable topics necessary for survival in the target language culture, such as basic personal information, basic objects, and a limited number of activities, preferences, and immediate needs. Novice High speakers respond to simple, direct questions or requests for information. They are also able to ask a few formulaic questions.

Novice High speakers are able to express personal meaning by relying heavily on learned phrases or recombinations of these and what they hear from their interlocutor. Their language consists primarily of short and sometimes incomplete sentences in the present, and may be hesitant or inaccurate. On the other hand, since their language often consists of expansions of learned material and stock phrases, they may sometimes sound surprisingly fluent and accurate. Pronunciation, vocabulary, and syntax may be strongly influenced by the first language. Frequent misunderstandings may arise but, with repetition or rephrasing, Novice High speakers can generally be understood by sympathetic interlocutors used to non-natives. When called on to handle a variety of topics and perform functions pertaining to the Intermediate level, a Novice High speaker can sometimes respond in intelligible sentences, but will not be able to sustain sentence-level discourse.

Novice Mid

Speakers at the Novice Mid sublevel communicate minimally by using a number of isolated words and memorized phrases limited by the particular context in which

the language has been learned. When responding to direct questions, they may say only two or three words at a time or give an occasional stock answer. They pause frequently as they search for simple vocabulary or attempt to recycle their own and their interlocutor's words. Novice Mid speakers may be understood with difficulty even by sympathetic interlocutors accustomed to dealing with non-natives. When called on to handle topics and perform functions associated with the Intermediate level, they frequently resort to repetition, words from their native language, or silence.

Novice Low

Speakers at the Novice Low sublevel have no real functional ability and, because of their pronunciation, may be unintelligible. Given adequate time and familiar cues, they may be able to exchange greetings, give their identity, and name a number of familiar objects from their immediate environment. They are unable to perform functions or handle topics pertaining to the Intermediate level, and cannot therefore participate in a true conversational exchange.

Fonte: ACTFL (2012)

Disponível em:

https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/ACTFLProficiencyGuidelines2012_FINAL.pdf

Acesso em 10 Dez. 2016.

ANEXO F

As Especificações do Exame Celpe-Bras

a) Operações:

- Reconhecer a situação de comunicação (quem fala, para quem, em que contexto, em que veículo, com que objetivo, em que registro, etc.).
- Localizar e entender uma informação específica no texto.
- Identificar a ideia principal do texto.
- Fazer distinção entre pontos principais e detalhes de apoio.
- Identificar a finalidade ou o objetivo do texto.
- Relacionar a tipografia, o layout e as imagens para compreender o propósito do texto.
- Decidir se o texto é relevante (no todo ou em parte) para as ações a serem desenvolvidas na execução de uma tarefa.
- Reconhecer atitudes, emoções e ponto de vista do autor quando expressos explícita ou implicitamente no texto.
- Expressar, como escritor, suas atitudes, emoções e ponto de vista.
- Destacar os pontos relevantes para resumir o texto, uma ideia específica ou subjacente.
- Acompanhar e registrar o desenvolvimento de um argumento.
- Decidir se o texto é baseado em um fato, uma opinião, uma pesquisa etc.
- Interpretar gráficos e outros materiais apresentados visualmente.
- Reescrever informações no mesmo estilo ou em estilo diferente.
- Transferir informações de/para diagramas, tabelas, gráficos.
- Reconhecer marcas linguísticas características de diferentes gêneros do discurso.

b) Propósitos:

- Narrar, relatar, argumentar, expor, instruir, agradecer, pedir, opinar, comentar, expressar atitudes, confirmar, desculpar-se, informar, reclamar, justificar, persuadir, aconselhar, avisar.

c) Interlocutores:

- Falantes de português em geral, em situações que requerem registro formal e informal.

d) Gêneros do discurso:

- **Textos escritos:** de periódicos (jornais e revistas) – editorial, notícia, entrevista, reportagem, anúncio classificado, publicidade, cartas de leitores, horóscopo, cartuns, quadrinhos, etc.; de livros – crônica, conto, poema, texto didático, receita etc.; de panfletos, cartazes, avisos, placas de trânsito; de telegramas, cartas, bilhetes, e-mails, cartões-postais; de diários, agendas, notas, listagens, resenhas, relatórios, currículos, biografias; de documentos, formulários, questionários, instruções; de mapas, roteiros, quadro de horários, calendários, programas, cardápios, recibos; de dicionários, catálogos, listas telefônicas, letras de música, legendas de filme etc.
- **Textos orais:** entrevistas, depoimentos, noticiários, debates, reportagens, documentários, anúncios de produtos ou endereços úteis, programa musical, programa de auditório ou de variedades, previsão do tempo, receita, palestra, aula, instruções, informes de trânsito e de situação nas estradas, mensagens na secretária eletrônica, conversas ao telefone, filmes, seriados, novelas,

peças de teatro etc.

e) Tópicos:

- **Indivíduo:** dados pessoais (profissão, características, preferências, etc.); vida familiar e social (relações entre gerações, aspectos relativos à divisão de responsabilidades, ao trabalho doméstico, à amizade, à vizinhança etc.).
- **Habitação** (tipo de habitação e de hospedagem, localização, cômodos, móveis, utensílios, eletrodomésticos, ferramentas, serviços domésticos, consertos, compra e aluguel de imóvel etc.).
- **Trabalho e estudo** (características, local, instalações, deveres, direitos, horário, salário, relações entre superiores e subordinados, qualificação profissional, mercado de trabalho, entrevistas, reuniões, viagens de negócios, férias e aposentadoria, escola, universidade, bolsa de estudos, exames, estágios, profissões, perspectivas de trabalho, informatização, globalização etc.).
- **Comunicação e transporte** (conversa, postura e gestos, *Internet*, jornal, televisão, rádio, correspondência pessoal e profissional, trânsito, veículos privados e transporte público, compra de passagens, gorjeta, alfândega, bagagem, aluguel de carro etc.).
- **Serviços** (banco, correios, telefone público, polícia, hospital, bombeiros, informação turística etc.). (relações entre gerações, aspectos relativos à divisão de responsabilidades, ao trabalho doméstico, à amizade, à vizinhança etc.).
- **Habitação** (tipo de habitação e de hospedagem, localização, cômodos, móveis, utensílios, eletrodomésticos, ferramentas, serviços domésticos, consertos, compra e aluguel de imóvel etc.).
- **Compras** (imóveis, carros, alimentos, roupas, calçados, móveis, eletrodomésticos, medicamentos, artigos de papelaria, livros, discos, entradas para espetáculos, presentes, preços, moeda, formas de pagamento, pesos, medidas, embalagens, anúncios publicitários e classificados, compras pela *Internet*, entregas etc.).
- **Alimentação** (compra e preparo de comidas e bebidas, espaços, ocasiões e comportamentos ao se comer e beber etc.).
- **Corpo e saúde** (exercícios, higiene, estética, moda, partes do corpo, percepções, doenças, consulta médica e odontológica, exames, plano de saúde, emergência, acidentes, medicamentos, drogas etc.).
- **Lazer, viagens e arte** (atividades de lazer, esportes, praia, leitura, música, filmes, artes plásticas, rádio, televisão, estádios, bibliotecas, *Internet*, teatros, concertos, museus, exposições etc.).
- **Ciência e tecnologia** (temas atuais da área biomédica, de comunicações, de transportes, de energia, de alimentos etc.).
- **Clima e ecologia** (tipos de clima, fenômenos atmosféricos, previsão do tempo, poluição e preservação da natureza etc.).

Fonte: BRASIL (2011, p. 23-25)