

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Wilton de Paiva Ricardo

**A proficiência oral em língua portuguesa como língua materna: usando a metodologia do
exame Celpe-Bras para avaliar alunos na educação básica**

Juiz de Fora

2023

Wilton de Paiva Ricardo

A proficiência oral em língua portuguesa como língua materna: usando a metodologia do exame Celpe-Bras para avaliar alunos na educação básica

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Linguística.

Orientadora: Dra. Denise Barros Weiss

Juiz de Fora

2023

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

de Paiva Ricardo, Wuilton.

A proficiência oral em língua portuguesa como língua materna : usando a metodologia do exame Celpe-Bras para avaliar alunos na educação básica / Wuilton de Paiva Ricardo. -- 2023.
182 f.

Orientadora: Denise Barros Weiss
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2023.

1. Oralidade. 2. Língua Materna. 3. Português. 4. Celpe-Bras. I. Barros Weiss, Denise, orient. II. Título.

Wilton de Paiva Ricardo

A proficiência oral em língua portuguesa como língua materna: usando a metodologia do exame Celpe-Bras para avaliar alunos na educação básica

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Linguística.

Aprovada em 20 de outubro de 2023

BANCA EXAMINADORA

Dra. Denise Barros Weiss - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Daniela da Silva Vieira
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Denise Salim Santos
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Dra. Iveuta de Abreu Lopes
Universidade Federal do Piauí

Dra. Marta Cristina da Silva
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Natália Moreira Tosatti
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais



Documento assinado eletronicamente por **Denise Barros Weiss, Professor(a)**, em 20/10/2023, às 18:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Daniela da Silva Vieira, Professor(a)**, em 20/10/2023, às 23:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marta Cristina da Silva, Professor(a)**, em 21/10/2023, às 20:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Natália Tosatti, Usuário Externo**, em 08/11/2023, às 13:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Denise Salim Santos, Usuário Externo**, em 09/11/2023, às 17:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Iveuta de Abreu Lopes Prado, Usuário Externo**, em 14/11/2023, às 13:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1515233** e o código **CRC 2AABBF9C**.

Dedico este trabalho aos meus pais, amigos e professores que sempre torceram por mim e comemoraram minha conquista.

AGRADECIMENTOS

Um trabalho de pesquisa de doutorado, ainda mais quando efetuada enquanto se atua como professor de uma escola pública, exige comprometimento, dedicação e, sobretudo, muito apoio.

Por isso, agradeço:

Primeiramente, a Deus pela possibilidade de realizar este trabalho com saúde e dedicação, mesmo sendo necessário, muitas vezes, forças extras no cumprimento de suas etapas.

À professora Dra. Denise Barros Weiss, orientadora e amiga, a qual me acompanha desde o mestrado em Letras com total confiança e suporte.

Às pós-graduandas Ana Carolina Fontana e Jéssica Regina de Castro Vieira da Rocha, avaliadoras do Celpe-Bras, pela disponibilidade tão pronta e profissional na construção desta pesquisa.

Aos professores Paula Quinet de Oliveira e Sávio Camargos, docentes de língua portuguesa na Escola Estadual Fernando Lobo, pela ajuda e dedicação de seu tempo à proposta deste trabalho, mesmo em meio a tantos outros compromissos escolares.

À Escola Estadual Fernando Lobo, através de seu corpo diretivo, por proporcionar que esta pesquisa fosse realizada da melhor forma possível.

Aos alunos que se prontificaram em participar desta pesquisa com total interesse e dedicação.

A minha mãe, que mesmo sem entender bem do que se trata um doutorado, sempre comemorou e, nas suas orações, agradecia e pedia pelo meu sucesso nesta etapa.

Ao meu pai, não mais nesse plano espiritual, que se orgulhava ao dizer que seu filho é professor.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste sonho.

Muito obrigado!

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (Freire, 2011, p. 29).

RESUMO

Este trabalho surgiu devido a minha atuação como avaliador da parte oral do exame Celpe-Bras. Como professor de Língua Materna inserido nesse novo contexto avaliativo, emergiram alguns questionamentos: se os meus alunos de língua materna fossem submetidos a um exame, testando a sua competência oral em língua portuguesa, como seriam avaliados? Como a escola estrutura suas atividades e avaliações em oralidade? Como avaliar a proficiência oral dos alunos de língua materna? Uma proposta de trabalho voltada para esse fim traria quais resultados? Tais questionamentos revelaram a necessidade de uma pesquisa em ensino-aprendizagem, avaliação e proficiência em língua portuguesa, quanto à modalidade oral nas escolas. Assim, temos por objetivo geral analisar a proficiência oral de alunos de PLM em um gênero oral específico, adotado pelo exame Celpe-Bras: a entrevista avaliativa. Como objetivos específicos, procuramos investigar as especificidades da avaliação da proficiência oral do Celpe-Bras; analisar os efeitos dessa avaliação de proficiência oral em PLM e relacionar os resultados da avaliação de proficiência do Celpe-Bras ao ensino de oralidade em PLM. Desse modo, perpassando pelo lugar da oralidade no ensino de língua e o construto do exame Celpe-Bras, apresentamos a metodologia adotada e a análise dos dados obtidos, sugerindo uma adaptação das grades usadas no exame para estrangeiros como ferramenta de avaliação formativa da oralidade em alunos de PLM.

Palavras-chave: Oralidade. Língua Materna. Português. Celpe-Bras.

ABSTRACT

This work arose due to my work as an evaluator of the oral part of the Celpe-Bras exam. As a mother tongue teacher inserted in this new assessment context, some questions emerged: if my mother tongue students were to undergo an exam, testing their oral competence in Portuguese, how would they be evaluated? How does the school structure its oral activities and assessments? How to assess the oral proficiency of native language students? What results would a work proposal aimed at this purpose bring? Such questions revealed the need for research into teaching-learning, assessment and proficiency in the Portuguese language, regarding the oral modality in schools. Thus, our general objective is to analyze the oral proficiency of PLM students in a specific oral genre, adopted by the Celpe-Bras exam: the evaluative interview. As specific objectives, we sought to investigate the specificities of the Celpe-Bras oral proficiency assessment; analyze the effects of this oral proficiency assessment in PLM and relate the results of the Celpe-Bras proficiency assessment to the teaching of oral proficiency in PLM. Thus, going through the place of orality in language teaching and the construct of the Celpe-Bras exam, we present the methodology adopted and the analysis of the data obtained, suggesting an adaptation of the grids used in the exam for foreigners as a formative assessment tool for orality in PLM students.

Keywords: Orality. Mother tongue. Portuguese. Celpe-Bras.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Representação de dinâmica do desinteresse e outras variáveis	23
Figura 2 -	Pirâmide informacional	44
Figura 3 -	Uso não técnico ou amplo do termo proficiência	52
Figura 4 -	Uso técnico do termo proficiência	52
Figura 5 -	Quadro das etapas 1 e 2 da interação face a face do Celpe-Bras	63
Figura 6 -	Quadro de pontuação para obtenção de certificado em proficiência do Celpe-Bras	66
Figura 7 -	Elemento Provocador nº 7 da edição 2019/2 do Celpe-Bras	70
Figura 8 -	Quadro de panorama de temáticas (2017-2019)	71
Figura 9 -	Quadro de panorama de gêneros (2017-2019)	73
Figura 10 -	Grade de Avaliação da Interação Face a Face - Avaliador-interlocutor .	85
Figura 11 -	Grade de Avaliação da Interação Face a Face - Avaliador-observador ..	87
Figura 12 -	Gráfico de pesos das notas das competências orais do exame Celpe-Bras	89
Figura 13 -	Quem é nosso aluno?	110
Figura 14 -	Roteiro de interação face a face do exame Celpe-Bras: EP 3	115
Figura 15 -	Roteiro de interação face a face do exame Celpe-Bras: EP 14	116
Figura 16 -	Roteiro de interação face a face do exame Celpe-Bras: EP 18	117

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Aspectos extralinguísticos	37
Tabela 2 -	Aspectos paralinguísticos e cinésicos	38
Tabela 3 -	Aspectos linguísticos	39
Tabela 4 -	Quantitativo de respostas à pergunta 1	104
Tabela 5 -	Quantitativo de respostas à pergunta 2.1	105
Tabela 6 -	Quantitativo de respostas à pergunta 2.2	106
Tabela 7 -	Quantitativo de respostas à pergunta 3.1	106
Tabela 8 -	Quantitativo de respostas à pergunta 3.2	107
Tabela 9 -	Quantitativo de respostas às opções de interesses	109
Tabela 10 -	Notas referentes à compreensão oral	120
Tabela 11 -	Notas referentes à competência interacional	122
Tabela 12 -	Notas referentes à fluência	123
Tabela 13 -	Notas referentes à competência lexical	125
Tabela 14 -	Notas referentes à adequação gramatical	128
Tabela 15 -	Notas referentes à pronúncia	130
Tabela 16 -	Notas da grade holística	131
Tabela 17 -	Notas parciais e notas gerais	133
Tabela 18 -	Notas gerais e graus de proficiência	134
Tabela 19 -	Notas da grade analítica dadas pelo professor 1	136
Tabela 20 -	Notas da grade analítica dadas pelo professor 2	137
Tabela 21 -	Notas parciais e gerais dadas pelos professores de LM	138
Tabela 22 -	Reformulação da grade analítica: compreensão oral	140
Tabela 23 -	Reformulação da grade analítica: competência interacional	141
Tabela 24 -	Reformulação da grade analítica: fluência	143
Tabela 25 -	Reformulação da grade analítica: adequação lexical	144
Tabela 26 -	Reformulação da grade analítica: adequação gramatical	145
Tabela 27 -	Reformulação da grade analítica: pronúncia	147
Tabela 28 -	Grade analítica reformulada para falantes de PLM	149
Tabela 29 -	Reformulação da grade holística	152
Tabela 30 -	Grade holística reformulada para falantes de PLM	154

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CELPE-BRAS	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CI	Competência Interacional
DOU	Diário Oficial da União
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EF	Ensino Fundamental
EP	Elemento Provocador
IES	Institutos de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
L2	Segunda Língua
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
MRE	Ministério das Relações Exteriores
PEC-G	Programa de Estudantes Convênio de Graduação
PEC-PG	Programa de Estudantes Convênio de Pós-Graduação
PLE	Português como Língua Estrangeira
PLM	Português como Língua Materna
SESu	Secretaria de Ensino Superior
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	A ORALIDADE COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL PARA A EDUCAÇÃO CIDADÃ	17
3	O ESPAÇO DA ORALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E DE LÍNGUA MATERNA	25
3.1	O ESPAÇO DA ORALIDADE EM LE: DOS MÉTODOS AO PÓS-MÉTODO .	26
3.2	O ESPAÇO DA ORALIDADE EM LM: COMO E POR QUÊ?	31
3.3	AVALIAÇÃO DA ORALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA: A PROPOSTA EM GRADES	42
4	PROFICIÊNCIA	50
5	O EXAME CELPE-BRAS	54
5.1	HISTÓRICO	54
5.2	A AMPLIAÇÃO DE PÚBLICO E O PROCESSO DE NATURALIZAÇÃO	58
5.3	CARACTERÍSTICAS TÉCNICAS	61
5.4	A PARTE ORAL DO EXAME CELPE-BRAS	63
5.5	OS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA	66
5.6	TEMAS E GÊNEROS TEXTUAIS RECORRENTES	69
5.7	O GÊNERO ENTREVISTA AVALIATIVA	74
5.8	CELPE-BRAS COMO AVALIAÇÃO E COMO FONTE DE MATERIAL E PESQUISA	78
5.9	PENSANDO O CONSTRUTO DO CELPE-BRAS PARA AVALIAR FALANTES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA MATERNA	80
6	AS GRADES DE AVALIAÇÃO DA INTERAÇÃO FACE A FACE DO EXAME CELPE-BRAS	82
6.1	COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA E COMPETÊNCIA COMUNICATIVA	82
6.2	A GRADE HOLÍSTICA	84
6.3	A GRADE ANALÍTICA	86
7	METODOLOGIA	90
7.1	CONTEXTO	90
7.2	GERAÇÃO DE DADOS	91

7.3	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	94
7.3.1	O cálculo das notas	98
7.4.	PERFIL DOS PARTICIPANTES	99
8	OS DADOS	102
8.1	QUESTIONÁRIO	103
8.2	AVALIAÇÃO ORAL	111
8.2.1	As notas da grade analítica	119
8.2.2	As notas da grade holística	131
8.2.3	A nota geral	133
8.3	AS NOTAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA MATERNA	136
9	PROPOSTA DE ADAPTAÇÃO DAS GRADES	139
9.1	GRADE ANALÍTICA REFORMULADA PARA FALANTES NATIVOS DE PLM	139
9.2	GRADE HOLÍSTICA REFORMULADA PARA FALANTES NATIVOS DE PLM	152
10	CONCLUSÃO	155
	REFERÊNCIAS	160
	ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	167
	ANEXO B - QUESTIONÁRIO PARA APLICAÇÃO DA PARTE ORAL ..	169
	ANEXO C - FICHA DE AVALIAÇÃO DA INTERAÇÃO FACE A FACE (ENTREVISTADOR)	170
	ANEXO D - FICHA DE AVALIAÇÃO DA INTERAÇÃO FACE A FACE (OBSERVADOR)	171
	ANEXO E – TRANSCRIÇÃO	172

1 INTRODUÇÃO

Qual a motivação de um professor de Português como Língua Materna (PLM) em uma pós-graduação em Português como Língua Estrangeira (PLE)? Essa pergunta, a mim direcionada na entrevista para admissão no Doutorado em Linguística, tinha como resposta inicial a necessidade de uma metodologia mais efetiva que atendesse, mais eficazmente, aos alunos migrantes, filhos de refugiados, matriculados na escola pública no sistema regular de ensino, em uma turma de alunos nativos.

O projeto inicial foi de encontro ao início do isolamento impellido pela recente epidemia de COVID-19 e do conseqüente fechamento das escolas. Diante das incertezas do período, o projeto não passava de uma possibilidade futura, no aguardo do possível retorno presencial, em que o tempo revelava cada vez mais distante.

Com a retomada dos trabalhos em modelos remotos e, posteriormente híbridos, deu-se a constatação da evasão de grande parte desses alunos migrantes. Por questões sociais implicadas à situação de refúgio, os alunos migrantes perderam o contato com as escolas.

Ainda à espera do retorno das aulas presenciais e na incerteza de como proceder com uma pesquisa com aquela temática, surgiu um convite para a aplicação do exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) como avaliador da parte oral do exame. Depois de um treinamento para esse fim, a experiência apresentou-me as metodologias, as grades de avaliação e o contexto da entrevista com o candidato ao certificado de proficiência em língua portuguesa. Observando os vários candidatos que tive a oportunidade de avaliar, chamou-me a atenção a postura, a preparação e, em alguns casos, a competência comunicativa e linguística de estrangeiros na língua portuguesa.

Foi desse evento que emergiram alguns questionamentos iniciais que acabaram por me conduzir à pesquisa que se apresenta agora:

- Se os meus alunos de língua materna fossem submetidos a um exame que testasse sua competência oral em língua portuguesa, como seriam avaliados?
- Como a escola estrutura suas atividades e avaliações em oralidade?
- Como (ou se) os professores de língua materna avaliam a proficiência oral de seus alunos de língua materna?
- Uma proposta voltada para esse fim traria quais resultados?

- Os alunos se interessam pela oralidade na escola?

Tais questionamentos alteraram a temática inicial, levando a uma necessidade de pesquisa em relação ao ensino-aprendizagem, avaliação e proficiência em língua portuguesa, quanto à modalidade oral nas escolas.

Assim, temos por objetivo geral dessa pesquisa analisar a proficiência oral de alunos de PLM em um gênero oral específico, adotado pelo exame Celpe-Bras, a entrevista avaliativa. Como objetivos específicos, procuramos investigar as especificidades da avaliação da proficiência oral do Celpe-Bras, fazendo um experimento com o uso da metodologia do referido exame para aplicação de uma prova oral que teve como participantes oito alunos do final do ensino fundamental, brasileiros falantes nativos de português; analisar os resultados dessa avaliação como avaliação formativa de proficiência oral em PLM; e finalmente, propor um ajuste nas grades de avaliação originais do exame Celpe-Bras para adequá-las ao público alvo de falantes de português como língua materna.

O Celpe-Bras é o exame empregado pelo governo brasileiro para certificar a proficiência de estrangeiros em língua portuguesa. O construto do exame foi adotado como base desta pesquisa, a fim de investigar o efeito que tem a aplicação da parte oral desse exame para um grupo de estudantes de português como língua materna de uma escola pública de educação básica de Juiz de Fora.

Este trabalho adota a experimentação de uma técnica de avaliação empregada especificamente para avaliar falantes de LP não-nativos em um grupo de alunos de educação básica falantes nativos de português. Foram feitas entrevistas com os alunos, empregando a metodologia, os materiais e as grades de correção usadas no exame oficial de português para estrangeiros.

Esse texto se estrutura da seguinte maneira: a seguir, tratamos da oralidade como elemento fundamental na função social da escola e do seu tão reiterado papel na formação de um aluno cidadão.

Em seguida, partimos para uma abordagem sobre o lugar da oralidade no ensino-aprendizagem de língua, subdividindo a temática no espaço dado a ela no ensino de uma LE, no ensino de LM e nas avaliações.

No capítulo subsequente, abordamos o conceito de proficiência e as suas influências no ensino-aprendizagem de uma língua.

Em seguida, apresentamos o exame Celpe-Bras desde a sua idealização: criação, objetivos, estrutura, características técnicas, metodologia, grades avaliativas, temas e gêneros

textuais mais recorrentes, o efeito retroativo nas aulas de língua e a proposta de uso do seu construto na avaliação de alunos nativos falantes de português como língua materna.

No sexto capítulo, destacamos as grades avaliativas (holística e analítica) usadas na parte oral do exame.

O sétimo capítulo é destinado à metodologia deste trabalho, que consiste na aplicação da prova oral do Celpe-Bras em alunos do 9º ano de uma escola pública de Juiz de Fora, nos mesmos moldes do exame para estrangeiros.

No oitavo capítulo, analisamos os dados obtidos à luz das teorias abordadas.

Por último, propomos uma reformulação das grades criadas e adotadas pelo exame Celpe-Bras, adaptando características mais direcionadas ao ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) para o contexto de ensino-aprendizagem de português como língua materna (PLM).

2 A ORALIDADE COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL PARA A EDUCAÇÃO CIDADÃ

A escola exerce um papel fundamental na formação cidadã do aluno. Machado (2006, p. 40), afirma que “nos mais variados países, e em diferentes contextos, Educação para a cidadania tornou-se uma bandeira muito fácil de ser empunhada, um princípio cuja legitimidade não parece inspirar qualquer dúvida”.

Com a universalização/ampliação do ensino obrigatório nas escolas públicas, as instituições, antes restritas às classes mais elevadas, passaram a receber um quantitativo bastante diversificado de alunos.

Mas, além do impacto do crescimento quantitativo vertiginoso, a universalização do acesso à escola fundamental permitiu que crianças com condições pessoais, familiares, culturais e econômicas, que anteriormente eram excluídas por mecanismos de seletividade, passassem a frequentar a escola; fez aflorar, de forma incontestável, os problemas da seletividade escolar; e passou a ser objeto de preocupação tanto dos gestores das políticas quanto dos estudiosos e pesquisadores da educação nacional (Bueno, 2001, p. 3).

Sendo a escola uma das grandes responsáveis pela formação social dos seus discentes, são recorrentes os trabalhos que citam a relevância da instituição na formação cidadã do aluno. Segundo Pinsky (2011, p. 12), o conceito de cidadania pode ser esvaziado “por lhe restringir, excessivamente, o seu significado não lhe dando a dimensão e a amplitude que tem”. Ainda acrescenta que “cidadania enfeixa uma série de direitos, deveres e atitudes relativos ao cidadão”. A formação de um cidadão crítico tem se tornado uma constante no discurso de documentos oficiais e de professores da educação básica. Todavia, segundo Machado (2006, p. 41), “a ideia de cidadania ainda permanece diretamente associada a ter direitos, uma característica que não parece suficiente para exprimir tal concepção”. Pinsky (2005, p. 9) resume o que é ser um cidadão com base em três eixos principais:

ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos [e] direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais (ibid., p. 9).

De acordo com Freire (2011, p. 64), ensinar exige reconhecimento de que a educação é ideológica. Para tal, o autor disserta que “saber igualmente fundamental à prática educativa do professor ou da professora é o que diz respeito à força, às vezes maior do que pensamos, da ideologia”. Deste modo, a abordagem que damos ao ensino de língua não é neutra em relação ao tipo de cidadania que se pretende oferecer ao aluno. A escolha de objetivos, o modo como os conteúdos são organizados e administrados, as atividades propostas, os planejamentos, projetos, currículos e avaliações estão diretamente implicados à concepção que se tem de cidadania.

Procurando extrapolar uma visão reducionista, em que a educação vise apenas preparar o aluno para o convívio em sociedade, faz-se necessário um trabalho que possibilite ao aluno a desconstrução da assimetria e das desigualdades sociais. Para Ribeiro (2002, p. 115), uma visão ampliada de educação visa “processos formativos que se realizam nas práticas sociais relacionadas às diferentes manifestações de convivência humana que ocorrem na vida familiar, no trabalho, no lazer, na participação política e no aprendizado escolar”. Não amenizando as questões dos direitos humanos, faz-se necessária a concepção mais ampla de cidadania, já que “mesmo em países onde os direitos humanos não costumam ser violados, a necessidade da formação do cidadão permanece viva, relacionando-se com a sementeira de valores e a articulação entre os projetos pessoais e os projetos coletivos”. (Machado, 2006, p. 41). A educação deve, então, visar o desenvolvimento do conhecimento de mundo, ao mesmo tempo em que possibilita a capacidade do aluno de participar competentemente dos diversos papéis sociais exigidos e valorizados e dos projetos coletivos tão urgentes, principalmente em um país em que os direitos humanos são tão atacados.

Está ultrapassada a visão de uma escola positivista, de forma redutora. A dinâmica das escolas e das comunidades envolvidas exige outras concepções e práticas pedagógicas e culturais. A escola, para além da realidade institucional e social, deve ser atravessada por uma intencionalidade cultural profunda porque a verdadeira cultura é aquela que nos transforma por dentro e modaliza a nossa existência. Esta atitude valorativa perante a vida é, no seu âmago, uma expressão educacional que não pode estar ausente da dinâmica pessoal e social que a sala de aula e a escola, no seu todo, podem cultivar (Medeiros, 2002, p. 81).

Portanto, ao se pensar em formação cidadã do aluno, deve-se ter em mente uma formação voltada para a efetivação de seus deveres individuais e coletivos e também de seus direitos enquanto agente social, capaz de analisar, questionar e transformar a própria realidade e a do seu entorno. Uma educação voltada para a cidadania não anula o domínio dos códigos,

tão caro numa sociedade cada vez mais competitiva, mas o alia a conhecimentos capazes de edificar um cidadão crítico e reflexivo.

Dominar os códigos e ter a capacidade de refletir sobre o mundo são requisitos instrumentais indispensáveis para estar incluído na sociedade do conhecimento, ou seja, para adquirir status de cidadão no mundo moderno; mas os processos de ensino-aprendizagem mostram dificuldade para assumir seu papel formador enquanto fomento ao debate, oportunidade de vivência e produção de consensos no que diz respeito à construção de uma convivência cidadã sem exclusão. O obstáculo, talvez, resida na discussão sobre os valores que hoje dão contornos para a pluralidade e diversidade cultural, etnoracial, sexual, religiosa, socioeconômica e política, em nosso país (Bizelli, J. L., 2015, p. 19-20).

Percebe-se que o caminho para a educação cidadã não trata o domínio dos códigos e os temas transversais como conteúdos concorrentes, mas complementares, já que ambos são requisitos essenciais na inclusão do indivíduo na sociedade do conhecimento. Bizelli (2015, p. 22), ao abordar o tratamento dado à educação para a cidadania em países como Portugal e Espanha, aponta que “em Portugal, há ainda uma determinação nacional de que em todas as disciplinas do ensino básico e secundário – inferior e superior – o tema deva ser tratado de forma transversal, acompanhado de atividades temáticas”. No Brasil, aos temas transversais, sugeridos pela BNCC no ano de 2022, adicionou-se o termo ‘contemporâneos’. De acordo com Brasil (2022, p. 12), “a inclusão do termo ‘contemporâneo’ para complementar o ‘transversal’ evidencia o caráter de atualidade desses temas e sua relevância para a Educação Básica”. Considerando que os temas estão inerentes ao trabalho com o gênero, o conteúdo temático torna-se componente dos gêneros.

Tem-se, então, que a educação cidadã perpassa pelo trabalho com eixos temáticos aliados ao trabalho com os gêneros textuais, os quais permitam ao aluno a ampliação do seu conhecimento de mundo e a reflexão sobre a realidade a que pertence. Entretanto, tais conhecimentos devem atrelar-se à compreensão e, se necessário, transformação de sua posição nessa sociedade. Para Bueno (2001, p. 6), “é preciso que, dentro de condições historicamente determinadas, ela (a escola) procure dar conta tanto do acesso à cultura como de se constituir em espaço de convivência social que favoreça e estimule a formação da cidadania”, a formação do cidadão.

Ser cidadão envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade, ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar

nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê?
(Menezes de Souza; Monte Mór, 2006, p. 91)

Nota-se que os questionamentos sugeridos pelos autores, proporcionadores da compreensão do que seria ser cidadão, têm forte elo com o papel social da escola, já que o já tão reiterado dever da escola em formar um cidadão crítico perpassa por auxiliar o aluno a responder esses questionamentos e, conseqüentemente, permiti-lo agir sobre a sua realidade de modo a entendê-la e modificá-la.

Entende-se, pois, que ser cidadão envolve compreensão e ação. Cabe à escola, então, além de exercer sua função no desenvolvimento das competências escritas e orais dos alunos, disponibilizar temas que permitam a ampliação do seu conhecimento de mundo e proporcionar oportunidades para que esses alunos possam exercer seu papel social ativamente.

Ao considerarmos a cidadania como ação e apropriação dos papéis sociais, podemos relacionar tal conceito aos gêneros textuais, dialogando com Bazerman (apud Meurer et all, 2005), que concebe gênero textual como ação social e defende que ele somente existe devido ao seu reconhecimento por parte dos usuários e também com Miller (apud Meurer et all, 2005) que além da noção de gênero como ação social, disserta que o gênero acaba por estruturar a ação social, sendo um elo mediador entre o público e o individual.

Fonseca (2011, p. 62) define que “cidadão é expressão efetiva da pessoa enquanto unicidade dinâmica do eu na sua dimensão singular e do eu na sua dimensão comunitária”. Assim, não há como pensar em uma metodologia direcionada à formação cidadã que não vise as dimensões individuais e coletivas do aluno. Quanto às individualidades há que se considerar que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (Freire, 2011, p. 24). E não há como efetivar o respeito à autonomia do aluno sem escuta, apoiado em um discurso quase narcisista cuja voz e conhecimento sejam unicamente do professor.

Além da autonomia individual, é preciso considerar também a autonomia da instituição escolar. Segundo Bueno (2001, p. 5), “a escola possui um espaço de autonomia que lhe permite, dentro de limites, se constituir em frente de resistência aos processos de seletividade e de exclusão oriundos das políticas educacionais”. Essa autonomia não encontra muita resistência na escola pública. Na maioria das vezes, as propostas inovadoras são vistas com orgulho pela equipe escolar. Entretanto parece haver uma certa inércia em confrontar políticas educacionais “que parecem privilegiar muito pouco a elevação da qualidade de ensino para todos” (Bueno, 2001, p. 5).

Assim, mesmo com todas as adversidades impostas pelas políticas educacionais desfavoráveis ao trabalho eficiente da cidadania, a escola possui espaço para buscar e atingir suas finalidades. Machado (2006, p. 66) defende que a cidadania deve ser “entendida não como uma mera inserção social em um projeto coletivo independente dos desejos do sujeito, mas como a construção de instrumentos de articulação entre projetos pessoais e coletivos”.

Bentes (2011, p. 46-47), referindo-se às práticas sociais da escola brasileira destaca que as instituições parecem “carecer de reciprocidade, sinceridade, interesse público, emoção, sensibilidade e de uma comunicação mais genuína e racional”. Ribeiro (2002, p. 124) disserta que a “educação é reconhecida, pela maior parte dos autores que tratam da cidadania, como um direito essencial enquanto propiciador das condições necessárias à inclusão no espaço público (...)”. Por isso, vista como um bem comum, tem o “conhecimento como um valor”. Todavia, a inexistência ou insuficiência do exercício da cidadania ligado ao direito à educação “implica também que a igualdade de direitos e deveres de cidadania está anulada ou prejudicada”, já que “a cidadania não abarca a totalidade dos segmentos sociais constituintes das classes subalternas, uma vez que essas são heterogêneas” (op. cit. p. 125).

Considerando que, muitas vezes, o silêncio faz-se como um ato mantenedor da disciplina e como instrumento de controle de uma sala de aula, o aluno que fala pouco pode ser considerado disciplinado. Em contrapartida, as aulas direcionadas para os debates ou exposição de ideias acabam centralizadas, na maioria das vezes, nos mesmos alunos, os mais participativos e menos desinibidos: “são nessas relações de conversa no ambiente escolar, que há alunos que se sobressaem aos demais, pois monopolizam o diálogo dentro da sala de aula, intimidando os mais introvertidos” (Barbosa; Borba, 2011, p. 91).

Pensando na oralidade como elemento fundamental na formação cidadã dos alunos, faz-se necessário encontrar alternativas para que todos os alunos possam se expressar de alguma forma, propondo variadas formas de interação, através de experiências diversificadas, a fim de que esses alunos possam aprimorar suas competências. Em seu trabalho sobre o silêncio nas escolas, entrevistando alunos e professores sobre o tema, Barbosa e Borba (2011, p. 97) concluem que o silêncio

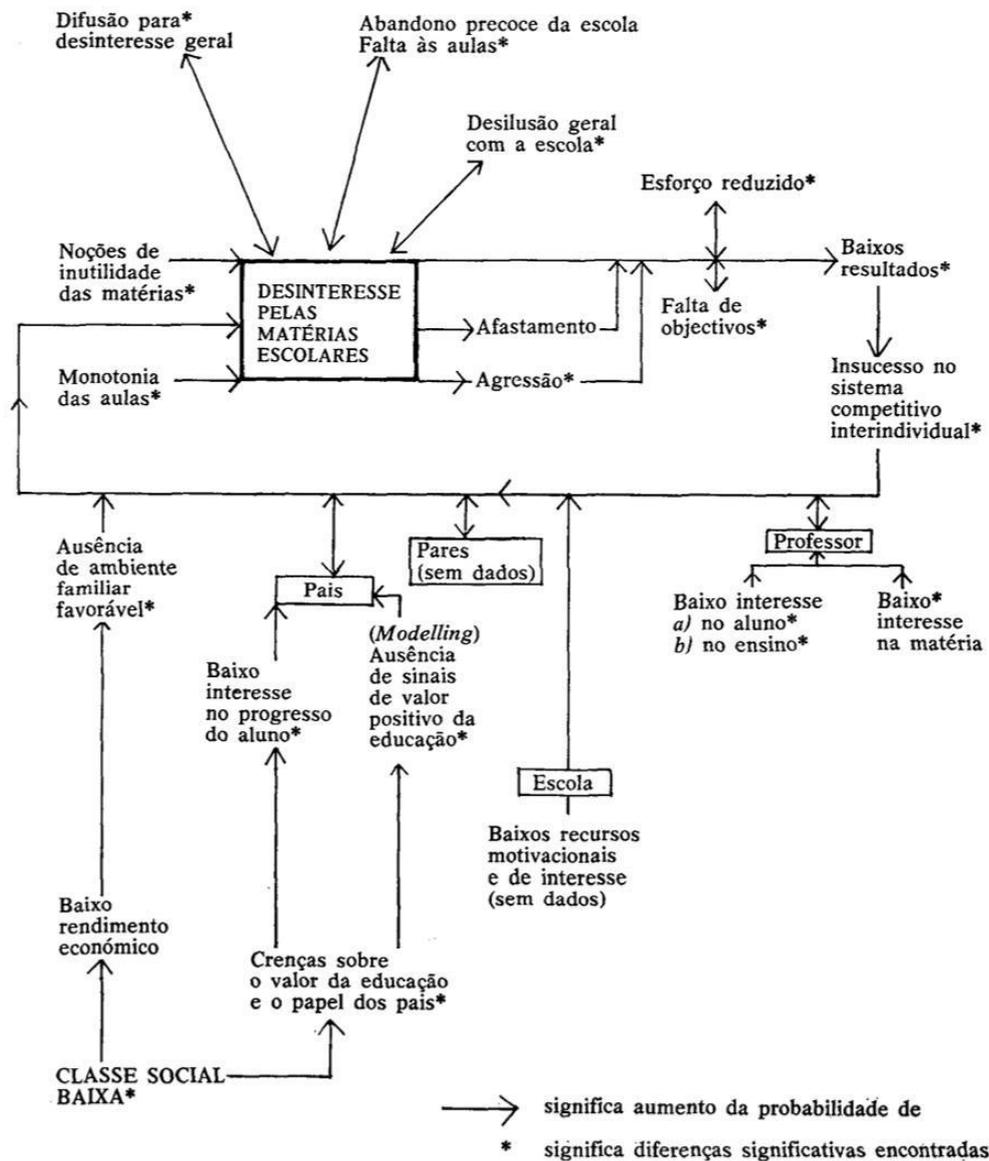
é necessário e indispensável, porém, em excesso, pode representar algum problema, pois a comunicação é peça principal na construção de aprendizagens. Todos os entrevistados (professoras e alunos) foram enfáticos ao dizerem que o diálogo dentro do ambiente escolar proporciona a troca de ideias e amplia as possibilidades de aquisição do saber.

Deste modo, segundo Bentes (2011, p. 46), as práticas da oralidade sofrem grandes dificuldades de implementação na educação, sendo urgente a adoção de práticas educativas orais que “levem as pessoas a serem mais solidárias, tolerantes, sem, no entanto, perderem a capacidade crítica e de indignação com relação às injustiças sociais”. Embora haja iniciativas que deem o devido espaço e a merecida atenção às práticas orais na educação, Bentes (2011, p. 47) defende que “essas iniciativas são exceções e não têm conseguido se transformar em práticas consistentes e generalizadas”.

Assim, uma proposta de trabalho sistemático com a oralidade em suas diversas competências e gêneros, além de fazer emergir de fato a heterogeneidade, que se ignorada dificulta a construção cidadã, pode proporcionar o aprimoramento social, profissional e emocional dos alunos, papel tão caro e urgente para uma educação cidadã. Bentes (2011, p. 47) aponta que “o engajamento em uma atitude mais sistematicamente reflexiva e crítica sobre sua própria linguagem e a linguagem do outro é fortemente influenciado pela imersão dos sujeitos em práticas de linguagem que sejam significativas para eles”.

O quadro abaixo, fruto de uma pesquisa de Robinson, W. P., & Tayler, C. A (1986, p. 106-107) com “4000 alunos de 13 a 16 anos”, representa os processos influenciadores do desinteresse do aluno pelas matérias escolares, na qual, segundo os autores, “deram associações significativas em 36 dessas variáveis”. No quadro, “os rectângulos e as setas no diagrama referem-se aos processos e produtos intra e interpessoais, mas não aos alunos enquanto pessoas” (op. cit., p. 108).

Figura 1 - Representação de dinâmica do desinteresse e outras variáveis



Fonte: Robinson, W. P., & Tayler, C. A (1986, p. 107)

Notamos no esquema apresentado que vários aspectos do desinteresse pelas matérias escolares estão ligados à metodologia e à aplicabilidade do conteúdo na prática. Aspectos como desilusão geral com a escola; abandono precoce da escola; noções de inutilidade das matérias; monotonia das aulas; falta de objetivos e esforço reduzido são apontados como influenciadores do desinteresse com “diferenças significativas encontradas” (idem). Aliam-se a esses aspectos a família, com aspectos vinculados à classe social, gerando dados negativos quanto ao valor positivo da educação e o progresso do aluno; bem como os professores, com baixo interesse no

aluno, no ensino ou na matéria. Todos esses aspectos interligados formam uma teia que aumenta a probabilidade de desinteresse do aluno pelas matérias escolares. Esse esquema revela o quanto uma metodologia com objetivos claros, direcionada de fato às práticas sociais, vinculada ao interesse real do aluno, que não seja vista como inútil e/ou monótona é capaz de influenciar alunos, família e professores.

Como já dito, defendemos a oralidade como elemento fundamental na construção de uma educação cidadã de fato nas escolas. Com isso, no próximo capítulo, abordaremos o espaço dado à oralidade no ensino de línguas, tanto no ensino de língua estrangeira (LE) quanto no ensino de língua materna (LM).

3 O ESPAÇO DA ORALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E DE LÍNGUA MATERNA

Neste capítulo, tratamos mais detidamente como a oralidade é tratada no escopo do ensino de língua estrangeira e do ensino de língua materna. Se no ensino de língua estrangeira a fala costuma ter primazia sobre a escrita, o mesmo não acontece no ensino de língua materna.

Língua falada é toda a produção linguística sonora dialogada ou monologada em situação natural, realizada livremente e em tempo real, em contextos e situações comunicativas autênticos, formais ou informais, em condições de proximidade física ou por meios eletrônicos tais como rádio, televisão, telefone e semelhantes. (Marcuschi, 2007, p. 71)

Ainda de acordo com Marcuschi (2001, p. 25), oralidade é "uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso".

Bakhtin (2003, p. 271) afirma que “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta”.

A oralidade como um objeto de ensino traz consigo uma série de fatores relacionados às concepções de língua e da própria oralidade. Considerando o espaço dado à oralidade no ambiente escolar, no âmbito de ensino de uma língua materna, há que se considerar a influência das crenças dos professores quando se trata do processo de ensino-aprendizagem. Isso porque

as crenças influenciam na percepção e no julgamento do professor afetando o que ele diz e faz em sala; as crenças têm um papel crítico na forma como os professores aprendem a ensinar; e entender as crenças dos professores é essencial para melhorar as práticas de ensino e os programas de formação de professores (Dutra, 2010, p. 18).

Em seu trabalho “Crenças de professores de Português sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa”, Fábio Madeira, (2005) disserta sobre crença *versus* conhecimento:

O que são crenças? A explicação mais rápida e imediata é feita através da distinção entre crenças e conhecimentos. Em termos básicos, conhecimento é o que se tem como resultado de pesquisa científica, a partir de fatos provados empiricamente. Crenças, por sua vez, são o que se “acha” sobre algo – o

conhecimento implícito que se carrega, não calcado na investigação sistemática. (p.3)

Entre as principais crenças questionáveis sobre o ensino de língua está a de que aprender a língua consiste em aprender regras e termos técnicos, em construir textos elaborados – muitas vezes sem um interlocutor - e dominar um repertório suficiente de palavras. As crenças perpassam os conhecimentos, mesmo que de forma imperceptível. Ainda no trabalho de Madeira (2005), questiona-se o fato de que apesar do conhecimento teórico já transmitido, muitas vezes, não é possível modificar as práticas dos professores, já que os conceitos adquiridos são influenciados por suas crenças já enraizadas.

Sobre isso, sabemos que, na maioria das vezes, o aluno de língua materna é compelido a se calar diante do professor. Todavia, se esse aluno é estudante de língua estrangeira, ao contrário, ele é pressionado a falar, mesmo quando não quer ou não se sente confortável em fazê-lo.

Sendo assim, este capítulo visa abordar que oralidade é efetivada na escola, que espaço é dado a ela, que tipo de avaliação se faz em relação a essa modalidade, bem como quais são as concepções metodológicas e teóricas fornecidas aos professores de língua, traçando um paralelo entre esse espaço da oralidade no ensino de língua estrangeira - já que o Celpe-Bras avalia a proficiência em uma LE - e no ensino de língua materna.

3.1 O ESPAÇO DA ORALIDADE EM LE: DOS MÉTODOS AO PÓS-MÉTODO

Para se abordar sobre a oralidade nos processos de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, faz-se necessário uma breve passagem pelos métodos desenvolvidos para esse fim.

O primeiro método utilizado para o ensino de uma LE foi o da tradução gramatical, em que, segundo Rapaport (2008, p. 67), “havia a total ausência de exercícios de compreensão auditiva (audição) e produção oral (fala)”. Tal método dava grande destaque à correção, valoração das frases e ao ensino estrutural da língua, já que o ensino se voltava a pequenas lições que abrangiam itens gramaticais, listas de vocabulário e períodos a serem traduzidos. Segundo Oliveira (2014, p. 76-77), nesse método, o professor apresentava as regras sintáticas e também as exceções a essas regras, utilizando, majoritariamente, o livro e/ou a lousa com a finalidade de que os alunos aplicassem essas regras e, conseqüentemente, as compreendessem.

Por exemplo, um professor de inglês apresenta o present progressive (ou present continuous, como preferem alguns) a uma turma de estudantes

brasileiros. Ele explica que esse tempo verbal é formado pelo presente simples do verbo auxiliar BE seguido do particípio presente do verbo principal, cuja terminação é o morfema –ing. Depois ele coloca, no quadro, sentenças que ilustram essa estrutura gramatical (...). Em seguida, ele coloca na lousa sentenças em inglês para os alunos traduzirem para o português e sentenças em português para que eles traduzam em inglês, praticando esse tempo verbal. Finalmente ele verifica o que os alunos fizeram e corrige os erros que surgirem, fornecendo uma tradução correta (Oliveira, 2014, p. 76-77).

Tal método não possui mais uma boa aceitação no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira cujo objetivo se volta para a comunicação. As críticas ao método de tradução gramatical fizeram emergir um novo método: o método direto.

O método direto, também chamado de método oral ou natural, propunha, de acordo com Rapaport (2008, p. 69), que a segunda língua deveria atuar como um modelo. Nesse novo método, a oralidade começa a ganhar maior relevância. De acordo com Gomes (2015), a língua passa a ser abordada como um meio de comunicação de predominância oral, já que a oralidade é constituinte natural na aquisição de uma língua. Acreditava-se, deste modo, numa aquisição de forma indutiva e menos consciente, em detrimento à tradução gramatical. O método direto tornou-se o responsável pelas primeiras incorporações de áudios e vídeos no processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

Não somente a gramática era trabalhada de forma indutiva, como também as questões culturais envolvidas no idioma eram abordadas. (...) Os alunos devem aprender a pensar na língua-alvo o mais rápido possível, para que o vocabulário possa se tornar mais natural. Para tanto, é importante que o léxico aprendido seja utilizado em frases completas, ou seja, em situações comunicativas, ao invés da simples memorização de listas de vocabulário, o que facilita a assimilação do conteúdo. Os erros devem ser corrigidos imediatamente e o professor deve estimular a autocorreção por parte dos alunos, já que tal atitude facilita o aprendizado do idioma (Gomes, 2015, p. 37).

Para o ensino-aprendizagem de uma LE no método direto o professor não precisava dominar a língua materna de seus alunos, já que ele não deveria recorrer à L1 dos alunos para lecionar. Nesse caso, a maioria dos professores atuantes no método direto eram falantes nativos da LE lecionada. Tal método enfrentou críticas quando se percebeu as eventuais necessidades de o professor recorrer-se à L1 no processo de ensino-aprendizagem da LE.

O próximo método a ganhar espaço nas escolas de LE foi o Audiolingual ou do Audiolinguismo. De acordo com Oliveira (2014), o objetivo principal desse método era a conversação, ou seja, a capacitação do aluno de uma LE a se comunicar de maneira mais próxima possível de um falante nativo. Também, como no método direto, tratava-se de um

método que priorizava a oralidade em detrimento da escrita. Entretanto, tal método focava no estruturalismo, em que as aulas giravam em torno de estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas apresentadas por meio de diálogos. Um exemplo de aplicação desse método é apresentado da seguinte forma:

PROFESSOR: The book is on the car. Desk. (olha para o aluno A).
 ALUNO A: The book is on the desk.
 PROFESSOR: Table. (olha para a aluna B).
 ALUNA B: The book is on the table.
 PROFESSOR: Chair (olha para o aluno C).
 ALUNO C: The book is on the chair. (Oliveira, 2014, p. 97)

Percebe-se, no exemplo citado, que se tratava um método de cunho behaviorista, já que o aluno aprenderia por meio da repetição estrutural, absorvendo o conhecimento de um professor que serviria de modelo.

Devido à reivindicação de um ensino de línguas mais contextualizado, em virtude do advento dos estudos sociolinguísticos, emerge um método considerado mais eficaz no ensino de uma LE: o método da competência comunicativa, cujo principal objetivo passa a ser “o conhecimento de como usar um idioma para atingir uma comunicação significativa, real” ao mesmo tempo em que “faz com que todas as quatro habilidades linguísticas básicas (audição, fala, leitura e escrita) sejam reconhecidamente importantes” (Rapaport, 2008, p. 74-75). O método da competência comunicativa busca proporcionar ao aluno a “capacidade (conhecimento e uso) para interagir linguisticamente de forma adequada em diferentes situações de comunicação, tanto de forma oral como escrita”¹ (Sonsoles Fernández, 2003, p. 28).

Com uma maior flexibilização das estratégias de ensino, o uso de materiais didáticos alternativos ganha mais espaço na sala de aula. Entretanto, mesmo sendo considerado mais eficaz no ensino-aprendizagem de uma LE, o método da competência comunicativa não está livre de críticas, assim como os outros métodos. Lima (2007) enfatiza da necessidade de se reavaliar alguns aspectos desse método, como o ensino de gramática e de regras que não se tornam mais fáceis nessa abordagem.

O crescente número de pesquisas direcionadas à competência comunicativa fez emergir a elaboração dos testes de desempenho, com o objetivo de testar o uso da língua e situações reais. Schlatter et al. (2005, p. 14) apontam que a visão de um conhecimento de forma integrada

¹ Tradução para: “capacidad (conocimiento y uso) de interactuar lingüísticamente de forma adecuada en las diferentes situaciones de comunicación, tanto de forma oral como escrita”.

exige que a testagem não se dê de forma isolada, mas através de “instrumentos de avaliação em que os candidatos precisam usar seu conhecimento de maneira direta e semelhante ao que fariam em situações reais”.

Em uma perspectiva que direciona o papel do professor não apenas como alguém que seleciona e aplica técnicas e conteúdos, a era pós-método surge, ressaltando, inclusive, a problematização do conceito de método. Kumaravadivelu (2006, p. 83), alerta que “muitos de nós na profissão de ensino de línguas usamos o termo, método, tanto e com tanta frequência que raramente reconhecemos sua natureza problemática²”. O autor (op. cit.) ressalta também a necessidade de se diferenciar método de metodologia:

Eu uso método consistentemente para me referir a métodos estabelecidos conceituados e construídos por especialistas na área (...). Eu uso o termo, metodologia, para me referir ao que na prática professores realmente fazem em sala de aula para alcançar seus objetivos de ensino declarados ou não³ (Kumaravadivelu, 2006, p. 83).

A condição pós-método visa então o uso de metodologias de ensino que propiciem um melhor resultado para os objetivos desejados. Para tal, o professor deve adequar-se ao contexto de sua sala de aula, de seus alunos e recursos mobilizados. Para tal, Kumaravadivelu (2006, p. 171), elenca que “a pedagogia pós-método pode ser visualizada como um sistema tridimensional que consiste em três parâmetros pedagógicos: particularidade, praticidade e possibilidade⁴”. Ainda, o autor (op. cit.) afirma que tais parâmetros se entrelaçam e interagem uns com os outros.

Para a particularidade, considerada pelo linguista (op. cit.) a mais importante dos três parâmetros pedagógicos, ela

envolve uma consciência crítica das condições locais de aprendizagem e ensino que os formuladores de políticas e administradores de programas têm de considerar seriamente na elaboração de uma agenda de ensino eficaz. Mais importante, envolve professores atuantes, individual ou coletivamente, observando seus atos de ensino, avaliando seus resultados, identificando

² Tradução para: “Many of us in the language teaching profession use the term, method, so much and so often that we seldom recognize its problematic nature.”

³ Tradução para: “I consistently use method to refer to established methods conceptualized and constructed by experts in the field (...). I use the term, methodology, to refer to what practicing teachers actually do in the classroom in order to achieve their stated or unstated teaching objectives”.

⁴ Tradução para: “Postmethod pedagogy can be visualized as a three-dimensional system consisting of three pedagogic parameters: particularity, practicality, and possibility”.

problemas, encontrando soluções e testando-os para ver mais uma vez o que funciona e o que não funciona⁵ (Kumaravadivelu, 2006, p. 172).

Quanto ao parâmetro da praticidade, tem-se a necessidade de o professor acompanhar, analisar e avaliar sua metodologia. Conforme Kamaravadivelu (2006, p. 172), “o parâmetro de praticidade relaciona-se amplamente com a relação entre teoria e prática, e estreitamente à habilidade do professor em monitorar sua própria eficácia de ensino⁶”. Quanto à teoria, segundo o autor (op. cit.), há duas categorias: a teoria dos especialistas e a teoria dos professores. A primeira diz respeito à produção intelectual, prestigiada, fruto de pesquisas nos grandes centros acadêmicos; a segunda, nas crenças dos professores quando interpretam, desenvolvem e aplicam as teorias na sua metodologia de ensino.

Quanto à possibilidade, Kamaravadivelu (2006, p. 174) apoia-se em Paulo Freire, e assume “a posição de que a pedagogia, qualquer pedagogia, está intimamente ligada ao poder e domínio, e visa criar e sustentar as desigualdades sociais.⁷” Consequentemente, faz-se necessário o questionamento do *status quo* e a adoção de uma possibilidade de mudança das condições através da conscientização e de ações concretas.

Apoiando-se nessas perspectivas, torna-se claro - ou ao menos desejável - que o espaço da oralidade no aprendizado de uma língua estrangeira dê-se de forma contextualizada, valorizando uma diversidade de situações de comunicação e de uso dessa língua, se apropriando, cada vez mais, da constatação da insuficiência de métodos behavioristas e estruturalistas. Duarte (2015, p. 68) defende que “a forma mais proveitosa de ensinar uma língua estrangeira é pelo contacto permanente do aluno com discursos variados realmente produzidos nessa língua”. Mascuschi (2003, p. 15) disserta que “o aprendizado de uma Segunda Língua se dá sempre em alguma situação concreta, contextualizada, seja ela formal, informal, institucional ou outras”. Ainda, ressalta que “a diversidade de condições no aprendizado de uma língua tem consequências relevantes na proficiência ou competência resultante”. Consonante a essa perspectiva sociocognitiva, Rapaport (2008, p. 133) defende que os alunos devem “praticar (e aprender) os mais variados tipos de comunicação que a convivência em sociedade oferece”.

⁵ Tradução para: “It involves a critical awareness of local conditions of learning and teaching that policymakers and program administrators have to seriously consider in putting together an effective teaching agenda. More importantly, it involves practicing teachers, either individually or collectively, observing their teaching acts, evaluating their outcomes, identifying problems, finding solutions, and trying them out to see once again what works and what doesn’t.”

⁶ Tradução para: “The parameter of practicality relates broadly to the relationship between theory and practice, and narrowly to the teacher’s skill in monitoring his or her own teaching effectiveness.”

⁷ Tradução para: “the position that pedagogy, any pedagogy, is closely linked to power and dominance, and is aimed at creating and sustaining social inequalities.”

Sendo assim, parece haver um forte direcionamento para que a abordagem utilizada no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira aponte para uma maior valorização da oralidade em seus contextos mais próximos possível das situações reais de comunicação, já que “para adquirirem destreza de expressão oral, os alunos devem ser expostos a um input compreensível e rico, em quantidade considerável, com registos variados e de diferentes gêneros discursivos” (Duarte, 2015, p. 58), proporcionando uma maior exposição e, conseqüentemente, aprimoramento de suas competências orais. Deste modo, há um claro direcionamento para o ensino de uma LE com bases em uma metodologia com abordagem comunicativa, que “ajudam no desenvolvimento da fluência, possibilitando aos alunos ativar seus conhecimentos linguísticos para o uso da linguagem natural e espontaneamente, por exemplo, participando de uma conversa” (Almeida Filho, 2000, p. 31). Ainda, o autor (op. cit., p. 41) destaca que tais tarefas não excluem a sistematização e que ela deve ocorrer “na forma de tarefas pré-comunicativas ou capacitadoras que podem ser realizadas em várias partes da aula, antes, durante ou depois da realização das tarefas comunicativas”.

Sumariamente, percebe-se que o espaço dado à oralidade no ensino-aprendizagem de uma LE passou por uma crescente valorização, situando-se no direcionamento das competências comunicativas contextualizadas, diversificadas e sistematizadas. A próxima seção visa abordar o espaço da oralidade no ensino-aprendizagem de LM.

3.2 O ESPAÇO DA ORALIDADE EM LM: COMO E POR QUÊ?

Schneuwly (2004) em uma pesquisa com professores-estudantes de Ciências da Educação na Suíça sobre as suas concepções de oralidade; perguntou a eles “o que é o oral para você?” Na análise, o pesquisador concluiu que as respostas dadas dividiam-se em três grupos condicionados por concepções bastante usuais quanto ao ensino-aprendizagem da oralidade nas escolas: 1) materialidade, ou seja, ensino unicamente baseado na exploração da fala; 2) espontaneidade, isto é, levar o aluno a se expressar espontaneamente por meio da fala e 3) norma, com foco no falar corretamente e direcionamento para os aspectos normativos da língua. Retornaremos a esses grupos mais à frente.

Primeiramente, comecemos esta seção definindo fala, gênero oral e oralidade. Marcuschi (2010, p. 25) conceitua que: “a fala seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano”. Travaglia (2017, p. 18) afirma que “gênero oral é aquele que tem como suporte a voz humana (...) e foi

produzido para ser realizado oralmente, utilizando-se a voz humana, independentemente de ter ou não uma versão escrita”. Por fim, a oralidade é definida por Marchuschi (2001a, p. 16) como uma “prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso”. Assim, entendemos que a oralidade se dá por meio de gêneros orais que usam a fala como meio de produção.

Ainda, torna-se relevante entender que a fala é multimodal, composta por gestos, expressões faciais, comportamento corporal, e tudo isso é envolvido na oralidade por gêneros orais específicos dos quais aspectos como roupa, acessórios, ambiente, iluminação e som são parte integrante. Portanto, para além de habilidades como pronúncia e léxico, por exemplo; tais aspectos não podem estar excluídos de uma proposta de metodologia e avaliação de gêneros orais. O processo de ensino-aprendizagem da oralidade envolve escuta, produção e análise da fala em seus diversos gêneros orais.

Quanto ao tratamento das práticas orais em relação à escuta e compreensão de textos orais, a BNCC (2022, p. 75) traz a necessidade de se

proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos.

Quanto à produção de textos orais, temos a necessidade de levar o aluno a “produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao *redesign*, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas” (BNCC, 2022, p. 75).

Já quanto à análise da fala, o referido documento dita que é necessário proporcionar ao aluno a capacidade de

identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis. (...) Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto (BNCC, 2022, p.75-76).

Antes de prosseguirmos ao cerne desse trabalho, que é a oralidade, faremos uma breve passagem pelas tendências que nortearam o ensino de língua materna. Para tal, buscamos apoio

em Geraldi (1984), que divide essas tendências em três: tradicional, estruturalista e interacionista.

A tendência tradicional tem suas bases na concepção de que aprender gramática é a única forma de aprender português. Para tal, o foco do ensino de língua está em aprender e decorar regras, nomenclaturas e conceitos. Permeiam as aulas os exercícios de classificação e aplicação de regras de forma descontextualizada e isolada.

Em seguida, com a tendência estruturalista, tem-se a concepção de que para aprender português bastava o domínio do código, já que a língua era vista como instrumento de comunicação. Com cunho altamente behaviorista, a tendência estruturalista apontava para exercícios de repetição e preenchimento de quadros.

A terceira tendência apresentada por Geraldi (1984) é a interacionista, cuja visão de construção do conhecimento está atrelada à interação. Essa tendência coloca o aluno em posição de destaque no processo de ensino-aprendizagem, sendo o professor um mediador do conhecimento. As discussões passam a ser valorizadas e questões que pedem a opinião pessoal encontram espaço nos livros didáticos (LD). Também ganham destaque as questões com temáticas sociais e a necessidade de formação de um aluno crítico e consciente dos problemas que o circundam.

Embora sejam divididas pelo autor e marcadas por questões temporais que as separam, há que se considerar que essas tendências concorrem entre si em busca de terreno, ainda hoje, no ensino de língua materna. Não é possível pensar em uma unanimidade de aplicação delas, nem em um consenso entre professores do que seja ensinar uma língua materna a um aluno nativo e qual a melhor maneira de avaliá-lo.

Retornaremos aqui às respostas dadas pelos estudantes-professores a Schneuwly (2004). As visões de oralidade compiladas nos três grupos apresentados no início deste capítulo revelam alguns problemas em relação ao trabalho com a oralidade. Ao conceber a oralidade como materialidade, o professor preocupa-se com a fala e, conseqüentemente, acaba por desprezar outros aspectos extremamente relevantes no trabalho com a oralidade. Ao dar o tratamento único da espontaneidade, acaba-se por ignorar os contextos reguladores e relativamente estáveis, na visão backhtiniana, dos gêneros orais. Finalmente, ao dar o tratamento exclusivo da norma à oralidade, cai-se na já tão reiterada estigmatização das variedades linguísticas de menor prestígio, tão comuns em diversos gêneros orais.

Adiante, ao considerarmos a relação oralidade e escrita no ambiente escolar tem-se a já tão apregoada supremacia da escrita sobre a oralidade no ensino de língua materna. Pesquisas e trabalhos de Castilho (1998); Fávero, Andrade e Aquino (1999); Marcuschi (2001, 2002,

2005, 2007); Schneuwly, Dolz (2004); Cavalvante e Teixeira (2007); Gomes-Santos (2012) e tantos outros trazem as preocupações com noções e conceitos sobre oralidade e escrita, a relação entre os gêneros e as práticas sociais, e a abordagem necessária no ensino e aprendizagem desses gêneros, sobretudo dos orais.

Considerando o aspecto dialógico da fala, Castilho (1998), em obra voltada para a língua falada no ensino de Português, define dois tipos básicos de diálogo: assimétrico e simétrico.

No diálogo simétrico ou espontâneo, os falantes dispõem de condições semelhantes para negociar livremente o assunto e controlar os turnos. No diálogo assimétrico um interlocutor tem ascendência sobre o outro, introduz ou muda o assunto, distribui os turnos – esta é a situação típica das entrevistas e dos diálogos desenvolvidos em ambientes institucionais. (Castilho, 1998, p. 14)

Ainda, Castilho (1998, p. 15) esclarece que “qualquer língua natural se compõe de três módulos, interligados pelo léxico: o modo discursivo, o módulo semântico e o módulo gramatical”, enquanto aponta características da fala como: organização de turnos, estratégias de reparo, correções e marcadores conversacionais. Para o autor (op. cit.) “a linguagem humana é fundamentalmente dialógica, mesmo em sua modalidade escrita”, embora na língua falada “os usuários estão em presença, e a construção do enunciado se ressent de maneira acentuada da interação que aí se desencadeia”, portanto o texto falado é construído em presença e coautoria.

Em relação ao que nomeiam como evento comunicativo, Fávero, Andrade e Aquino (1999), elencam os seguintes aspectos:

situação discursiva: formal, informal;
 evento de fala: casual, espontâneo, profissional, institucional;
 tema do evento: casual, prévio;
 objetivo do evento: nenhum, prévio;
 grau de preparo necessário para efetivação do evento: nenhum, pouco, muito;
 participantes: idade, sexo, posição social, formação, profissão, crenças, etc;
 relação entre os participantes: amigos, conhecidos, inimigos, desconhecidos, parentes;
 canal utilizado para a realização do evento: face a face, telefone, rádio, televisão, internet. (Fávero, Andrade, Aquino, 1999, p. 18)

Em relação à produção desse texto na oralidade, Fávero, Andrade e Aquino (1999, p. 21) dissertam que “a produção de um texto falado corresponde a uma atividade social que requer a coordenação de esforços de pelo menos dois indivíduos que têm algum objetivo comum.”.

Marcuschi (2001a, p. 16), em sua obra sobre fala e escrita, tem como temática central a língua em ambas as modalidades como práticas sociais e posiciona-se que “as línguas se fundamentam em usos”, defendendo que “oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias”. O autor (op. cit.) acrescenta, como já vimos, que a oralidade é uma “prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso”. Desta forma, o autor procura desconstruir a superioridade da escrita sobre a fala em contexto escolar. Ao contextualizar o espaço da oralidade no ensino-aprendizagem de língua materna e, apoiando-se nessas pesquisas, é central que os alunos desenvolvam competências linguístico-discursivas, apoiadas em gêneros textuais, através de atividades vinculadas nas interações da vida cotidiana, desde as mais espontâneas às mais institucionalizadas.

Sobre a relação entre a fala e a escrita em contexto escolar, Marcuschi (2005) revela a importância e a relevância desta na vida cotidiana, mas ressalta que as instituições escolares, ainda, não lhe dão a devida atenção, ao ser comparada com as atividades dedicadas à modalidade escrita da língua. Com base no autor (op. cit.), percebe-se que, possivelmente, uma das razões dessa supremacia da escrita sobre a fala está na premissa de que não é necessário ensinar o aluno de língua materna a falar português.

Certamente, não se trata de ensinar a falar. Trata-se de identificar a imensa riqueza e variedade de usos da língua. Talvez, a melhor maneira de determinar o lugar do estudo da fala em sala de aula seja especificando os aspectos nos quais um tal estudo tem a contribuir (Marcuschi, 2005, p. 24).

Isso pode explicar o motivo de haver um espaço mais dedicado à oralidade no ensino de uma língua estrangeira, já que, nesse contexto, acredita-se na necessidade de ensinar o aluno a falar naquela língua. Entretanto, o trabalho com a oralidade no ensino de língua materna não está apoiado em ensinar o aluno a falar português, já que o aluno já domina as formas cotidianas do texto oral, mas desenvolver e aprimorar competências da oralidade nas diversas práticas sociais, sobretudo nas mais institucionalizadas, tão caras à vida acadêmica e profissional desse aluno.

Portanto, a proposta de avaliação de proficiência oral visa articular as competências aos gêneros orais, em especial, aos mais formais.

Os gêneros formais públicos constituem as formas de linguagem que apresentam restrições impostas do exterior e implicam, paradoxalmente, um controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento para dominá-las. São, em grande parte, predefinidos, “pré-condicionados” por convenções que os regulam e que definem seu sentido institucional. Mesmo que se inscrevam numa situação de imediatez, já que muito frequentemente a produção oral se dá em face dos outros, as formas institucionais do oral implicam modos de gestão mediados, que são essencialmente individuais. Exigem antecipações e necessitam, portanto, preparação (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004, p. 147).

Apesar de parecer haver um direcionamento para a sistematização do trabalho com a oralidade em salas de aula, a fim de desenvolver as competências orais dos alunos e, conseqüentemente um maior espaço para tal modalidade nos livros didáticos, “os manuais didáticos não costumam dar muito espaço a essas questões e não as tratam com a devida atenção. Pior: quando as tratam, fazem-no de forma equivocada” (Marcuschi e Dionísio, 2007, p. 8). Sobre esses equívocos, Cavalcante; Melo (2006, p. 182) apontam que “muitas vezes, os livros dão a impressão de que a análise da fala figura apenas como curiosidade. São recorrentes os exercícios que se limitam a atividades do tipo: ‘Converse com o colega’ ou ‘Dê a sua opinião’”. Embora, atualmente, os LD têm dado cada vez mais espaço aos gêneros orais, a variedade dos exercícios e as competências que eles visam como atividades e instrumentos para esse fim ainda são pouco claras.

Ainda, de acordo com Marcuschi (2007), embora nossas práticas discursivas orais estejam em torno de 90% e nossas práticas discursivas escritas, em torno de 10%, a escrita continua sendo mais valorizada do que a fala, no ambiente escolar. Para o autor (op. cit.) isso é um engano, já que oralidade e escrita são aspectos fundamentais da língua, sendo práticas discursivas que não competem, mas se complementam. Assim, “não se trata de transformar a fala em um tipo de conteúdo autônomo no ensino de língua: ela tem de ser vista integradamente e na relação com a escrita. Por isso, é necessário ter clareza quanto ao papel deste tipo de trabalho” (Marcuschi, 2005, p. 25).

Em pesquisa realizada por Luna e Gomes (2020), cujo objetivo é a análise das propostas de trabalho com a oralidade em livros didáticos de português, chegou-se à conclusão que

em sua maioria, trabalham com a oralidade de forma satisfatória. Elas contribuem para fazer o aluno refletir sobre os fenômenos típicos da oralidade, sobre variedades linguísticas e respeito a elas, (...) desmitificando a ideia que a fala “correta” é aquela que se aproxima da escrita. O ponto negativo dessas atividades é que elas quase sempre trabalham com diálogos para representar a fala e não com gêneros efetivamente orais. (Luna; Gomes, 2020, p. 521)

Em consonância com Marcuschi (2001), o trabalho de Melo; Cavalcante (2007) ratifica a tese de que escrita e oralidade são práticas sociais normalizadas de uso da língua. Na tentativa de nortear o trabalho com a oralidade no ensino de língua materna, ao mesmo tempo em que se procura desconstruir a supremacia da escrita sobre a fala, as autoras lançam questionamentos sobre o tratamento da oralidade na escola.

O grande problema é, diante da multiplicidade de manifestações da oralidade nas práticas sociais, definir claramente que linguagem oral trabalhar na escola. Frente ao desafio de ensinar o oral, boa parte dos professores, legitimamente, se aflige com as seguintes questões apontadas por Dolz & Schneuwly (2004, p. 151): “Como tornar o oral ensinável? Que oral tomar como referência para o ensino? Como torná-lo acessível aos alunos? Que dimensões escolher para facilitar a aprendizagem?”. Todas essas indagações são importantes e mostram que o passo inicial para o ensino da oralidade é ter clareza sobre as características do oral a ser ensinado e saber até que ponto esses aspectos podem ser objeto de ensino de maneira explícita e consciente. (Melo; Cavalcante, 2007, p. 76).

Para responder a essas questões, as autoras (op. cit.) destacam que, primeiramente, a clareza sobre o gênero a ser trabalhado é essencial para se alcançar o objetivo proposto. Por isso, torna-se necessário o conhecimento das características que constituem o gênero, bem como os aspectos que podem ser caracterizados como objeto de ensino. Para tal, Melo; Cavalcante (2007, p. 84-87) elaboram uma sistematização de aspectos extralinguísticos, paralinguísticos e linguísticos.

Baseando-se em Marcuschi (2002), as autoras elaboram um quadro composto por aspectos extralinguísticos que podem ser usados no processo de ensino-aprendizagem de um gênero da oralidade.

Tabela 1 - Aspectos extralinguísticos

a) Grau de publicidade	número de participantes (produtores e receptores) ou tamanho do público envolvido na situação comunicativa;
b) Grau de intimidade dos participantes	conhecimento entre os participantes; conhecimentos partilhados, grau de institucionalização do evento;
c) Grau da participação emocional	afetividade, relacionamento na situação, emocionalidade e expressividade;
d) Proximidade física dos parceiros de comunicação	comunicação face a face, distanciada, no mesmo tempo ou em tempos diversos;

e) Grau de cooperação	possibilidade de atuação direta no evento, tal como no diálogo ou num texto monologado ou produzido à distância;
f) Grau de espontaneidade	comunicação preparada previamente ou não;
g) Fixação temática	o tema é ou não fixado com antecedência; o tema é espontâneo;

Fonte: Melo; Cavalcante (2007, p. 84)

Embora, baseado em Marcuschi (2002), é possível perceber que o quadro de aspectos extralinguísticos proposto dialoga com os aspectos elencados por Fávero, Andrade e Aquino (1999, p. 18). Importante ressaltar que, ao se sugerir maior espaço para o trabalho com a oralidade no contexto de ensino-aprendizagem de uma língua, há que se levar em consideração a necessidade de um trabalho sistematizado cuja abordagem não deve ser descontextualizada e desprogramada. As autoras (op. cit.) ainda ressaltam que “esses parâmetros não são dicotômicos e sim graduais, isto é, cada elemento pode se fazer presente de maneira mais ou menos intensa quando da produção do texto”, deixando claro que esses aspectos relevam a diferenciação de gêneros na oralidade.

A partir disso defendemos que a contribuição deste trabalho não é de uma avaliação da oralidade em sentido amplo, mas de uma avaliação da proficiência oral em uma situação específica, a entrevista avaliativa utilizada pelo exame Celpe-Bras.

Ainda, elencando aspectos relevantes ao trabalho com os gêneros da oralidade, Melo; Cavalcante (2007), elaboram um quadro com aspectos paralinguísticos e cinésicos apoiado na proposta de Schneuwly e Dolz (2004, p. 160) e outro em que elencam aspectos linguísticos, pautados na proposta de Marcuschi (2002).

Tabela 2 - Aspectos paralinguísticos e cinésicos

Fenômeno	Características
Aspectos paralinguísticos	Qualidade de voz (aguda, rouca, grave, sussurrada, infantilizada) Elocução e pausas Risos/suspiros/choro/irritação
Aspectos cinésicos	Atitudes corporais (postura variada: ereta, inclinada, etc.). Gestos (mexer com as mãos, gestos ritualizados, como acenar, apontar, chamar, fazer sinal de ruim, de bom, etc.) Troca de olhares Mímicas faciais

Fonte: Melo; Cavalcante (2007, p. 86)

Quanto aos aspectos paralinguísticos e cinésicos, há também que se considerar que eles podem ocorrer em maior ou menor escala, a depender dos aspectos extralinguísticos já apresentados, o que os torna relevantes nas reflexões e avaliações no ensino-aprendizagem da oralidade em língua materna.

Em relação aos aspectos linguísticos, tem-se o seguinte quadro:

Tabela 3 - Aspectos linguísticos

Fenômeno	Características
Marcadores Conversacionais	São marcadores típicos da interação oral, para indicar que o interlocutor está prestando atenção; para marcar o turno, etc. Podem vir no início, meio e final de turno. Exemplos: <i>tá, hum, sim, aí, aham.</i>
Repetições e paráfrases	Duplicação de algo que veio antes; assim como as repetições, também as paráfrases refazem algo vindo antes.
Correções	Há a substituição de algo que é retirado. Há a correção de fenômenos lexicais, sintáticos e reparos de problemas interacionais.
Hesitações	Demonstram tentativas de organizar o discurso oral ou podem caracterizar também insegurança do locutor. Vêm no início de um novo tópico ou antes de um item lexical. Exemplos: <i>ééé:::; ááá::.</i>
Digressões	As digressões são uma suspensão temporária de um tópico que retorna. Apontam para algo externo ao que se acha em andamento
Expressões formulaicas, expressões prontas	Exemplos: provérbios, lugares comuns, expressões feitas, rotinas. Não têm um funcionamento orientado para frente ou para trás, mas para a contextualidade e para o conteúdo. Exemplo: <i>bom dia, até logo.</i>
Atos de fala/Estratégias de polidez positiva e negativa	Atos de fala positivos, tais como elogiar, agradecer, aceitar, etc. Atos de fala negativos, tais como discordar, recusar, ofender, xingar, etc.

Fonte: Melo; Cavalcante (2007, p. 87)

Há que se considerar que os aspectos linguísticos devem ser uma forte base para o trabalho com os gêneros da oralidade, todavia não é necessário, tampouco possível, se explorarem todos esses aspectos de uma vez em sala de aula. Para tal, o professor pode eleger um ou outro aspecto para se trabalhar com certos gêneros orais públicos.

É inevitável, ao se propor um trabalho sistematizado da oralidade no contexto de salas de aula, retomar algumas questões apontadas por Dolz & Schneuwly (2004, p. 151): “Como tornar o oral ensinável? Que oral tomar como referência para o ensino? Como torná-lo acessível aos alunos? Que dimensões escolher para facilitar a aprendizagem?”. Primeiramente, segundo

Melo; Cavalcante (2007, p. 77), “a primeira coisa a fazer para ‘acertar a mão’ no ensino do oral é adotar uma concepção mais rica e complexa do fenômeno e uma visão mais adequada sobre a relação entre oral e escrito do que aquelas assumidas até aqui pela escola”.

Trabalhar com o oral em sala é, antes de tudo, identificar a imensa riqueza e variedade de usos da linguagem oral no cotidiano. Portanto, é necessário abandonar a ideia de que o oral é uma realidade única, normalmente identificada com a conversa espontânea (o que, em sala de aula, resulta em exercícios do tipo “Converse com o colega...” ou “Dê sua opinião...”), bem como deixar de imaginar que o trabalho com o oral se resolve com atividades que envolvem o que se costuma chamar de escrita oralizada (Melo; Cavalcante, 2007, p. 77).

Não se pode confundir oralidade com oralização. Oralidade espontânea e a oralização de um texto escrito são diferentes. Atos comuns em sala de aula como a leitura de um texto em voz alta, a apresentação decorada de um trabalho ou a leitura de um trecho no livro didático não são considerados exemplos de oralidade, e sim, exemplos de oralização. Melo; Cavalcante (2007, p. 80-81), dissertam que “raras são as situações em que uma reflexão consistente a respeito dos gêneros orais é levada a cabo em sala de aula”. Ainda, “para ter sucesso numa tarefa dessa natureza, o aluno precisa ser orientado sobre os contextos sociais de uso dos gêneros requeridos”. Portanto, “do ponto de vista da avaliação, o aluno competente é aquele que, ao analisar um gênero oral, consegue perceber e relacionar aspectos de natureza extralinguística, paralinguística e linguística atuando conjuntamente na construção das significações” (Melo; Cavalcante, 2007, p. 92).

Nesse sentido, conforme é posto na BNCC (2022, p. 74-75):

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação.

Em suma, vimos que as tendências tradicional, estruturalista e interacionista ainda competem entre si em ambiente escolar e ganham mais ou menos espaço, de acordo com a atuação do professor. Em contrapartida, a supremacia da escrita sobre a oralidade é recorrente neste contexto. Ao se dar espaço à oralidade, há que se diferenciar oralidade de oralização e,

ainda, a adoção de uma sistematização que proporcione tal trabalho de forma a superar atividades que visem apenas a fala como curiosidade (Cavalcante; Melo, 2006, p. 182). Para tal, aponta-se que o trabalho sistemático com os gêneros orais considere aspectos linguísticos, extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos, conforme quadros propostos por Melo; Cavalcante (2007).

Sobre a relevância do trabalho com a oralidade em sala de aula, vemos que

as dificuldades identificadas em alunos nativos são frequentemente apontadas quando se discutem o uso da norma culta, a produção textual, o domínio de gêneros textuais (escritos e orais), de competências semântico-pragmáticas etc. São debates sobre os níveis de letramento e de conhecimento da estrutura e funcionamento da língua por alunos dos diferentes níveis e graus de ensino. Não é raro que professores relatem seus desafios quanto à tarefa de desenvolver competências linguístico-discursivas em seus alunos, o que se agrava quando se dão conta que há, em muitos casos, uma inaptidão para lidar com fatores interculturais que podem influenciar suas escolhas lexicais, estruturação de enunciados etc. O distanciamento entre gerações e a falta de interesse ou de uma consciência intercultural asseveram os problemas relativos à produção discursiva, em especial, quando da necessidade de elaborar de forma criativa, coerente e coesa os seus textos. (Ribeiro, 2014, p. 258)

A necessidade da oralidade como objeto de ensino nas salas de aula aponta para uma certa consensualidade nas visões de pesquisadores e professores de línguas. Seja em documentos oficiais, currículos ou livros didáticos, o texto oral tem ganhado um espaço cada vez maior nas atividades. Contudo, o trabalho com textos da oralidade permanece, muitas vezes, não sistematizado nas práticas realizadas no contexto escolar. Desse modo,

embora teoricamente tenhamos avançado para uma concepção que integra oralidade e letramento, fomentando um equilíbrio entre atividades de fala e de escrita na escola, a formação de professores revela, ainda, concepções condizentes com o mito da supremacia da escrita, com a relação entre fala e escrita como (in)formalidade, bem como ausência de uma concepção discursiva de linguagem, em que os usos sociais e a reflexão sobre a língua são objetivos do ensino de língua portuguesa (Magalhães; Lacerda, 2019, p. 5).

Acredita-se que, para além de uma questão de conhecimento e valoração, há uma certa dificuldade na implementação de uma metodologia voltada ao desenvolvimento das competências orais dos alunos, sem perder de vista as individualidades do estudante, a concepção interacional da linguagem e a função social da escola na formação cidadã, emocional e profissional do corpo discente. “Ensinar língua oral [...] significa desenvolver o domínio dos

gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo” (Brasil, 1998, p. 51), um vez que o aluno será avaliado/condicionado pelo seu desempenho como falante, nas diferentes situações de fala, na sua vida escolar e fora dela. Para isso, defende-se que as ações didáticas proporcionem a realização de atividades sistemáticas de fala, escuta, reflexão e avaliação.

Como avaliação, entendemos que a proficiência oral em determinados gêneros orais pode ser medida através das grades avaliativas. Entretanto, é importante entender que a medição de um determinado grau de proficiência em um gênero oral específico não quer dizer que haja congruência com uma (im)possível medição da oralidade como prática social.

3.3 AVALIAÇÃO DA ORALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA: A PROPOSTA EM GRADES

Em seu trabalho sobre os olhares dados ao fato oral e a possibilidade de ensino e de avaliação de gêneros orais, Silva; Della Méa (2018, p. 50) apontam que

ao transitarmos por “olhares” singulares que tiveram o fato oral (em suas acepções diversas: língua falada, fala, gêneros orais, textos falados, oralidade) sob escrutínio, refinamos a problemática instaurada e com isso presumimos ser possível atender nossa hipótese sobre parâmetros para avaliação de gêneros orais que permitam atender ao que Dolz & Schneuwly (1998, p. 143) denominam “dimensões ensináveis”, ao tratarem do modelo didático da exposição oral (seminário), especificamente. Nossa problemática pauta-se, então, na perspectiva de estabelecermos “critérios avaliáveis” necessários ao desenvolvimento da atividade de ensino.

Sobre esses “critérios avaliáveis”, iniciaremos esta seção apontando dois conceitos sobre avaliação: a avaliação classificatória e a avaliação formativa. Suassuna (2007b, p. 28-32), no que define como paradigma tradicional de avaliação, aponta quatro fases da avaliação tradicional. Na primeira fase, no princípio do século XX, “a avaliação era sinônimo de medida, razão pela qual predominavam, na época, os testes e exames padronizados com finalidade classificatória” (Suassuna, 2007b, p. 29). Na segunda fase, entre os anos 30 e 60, a autora aponta que, embora se conservassem as bases avaliativas anteriores, “avaliar significaria otimizar, controlar a funcionalidade, evitar desperdícios, racionalizar” (Suassuna, 2007b, p. 30). Na terceira fase, entre as décadas de 60 e 70, “o caráter público e político da avaliação, beneficiada, agora, pela multidisciplinaridade e pelas pesquisas qualitativas” (op. cit.) ganham espaço, embora ainda arraigado em indicadores objetivos. A quarta fase, iniciada no final da década de

70 e estendida até a década de 90, a competição ganha grande foco no processo avaliativo, com o surgimento de testes padronizados, cujos resultados “em vez de servirem a um trabalho de interpretação, passam a ser encarados como indicadores úteis para o mercado” (Suassuna, 2007b, p. 32).

Sobre os limites dos instrumentos e as medidas adotadas pela avaliação tradicional, Suassuna (2007b, p. 32) aponta para uma simplificação do que seria um processo de conhecimento que é dinâmico e global. Assim,

para que não se reduzam complexos processos sociais e intelectuais a dimensões físicas objetivas e apreensíveis, é preciso que a avaliação ganhe uma dimensão de pesquisa e tenha seu campo teórico ampliado, de modo a contemplar as múltiplas capacidades de aprendizagem, as reelaborações de sentido, a relevância social das instituições e saberes, o desenvolvimento de atitudes e valores, enfim, os processos que constituem o fenômeno educativo como um todo complexo (Suassuna, 2007b, p. 34).

Na tentativa de amenização dos efeitos indesejáveis da avaliação classificatória, o conceito de avaliação formativa passa a ganhar espaço e fazer emergir debates e discussões no contexto educacional, no final do século XX. Mais direcionada à reflexão sobre a prática educativa, a avaliação formativa apresenta um caráter diferente da tradicional, já que direciona os objetivos para a formação qualitativa e não apenas classificatória e competitiva. Segundo Silva (2008), a avaliação formativa se apoia em três características base: o caráter processual, a diversidade de instrumentos e a intencionalidade educativa. Quanto ao caráter processual, a avaliação formativa aponta para a necessidade de um acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem como um todo, proporcionando a reflexão sobre as reais necessidades avaliadas em cada parte do processo, desde o planejamento à elaboração das atividades. Em relação à diversidade de instrumentos, há a necessidade de uma avaliação mais diversificada e abrangente, a qual possa contemplar um maior percurso de aprendizagem do aluno. De acordo com Silva (2008, p. 37), “quanto maiores e diversificadas forem as informações coletadas pela avaliação, maior também será a possibilidade de intervenções didáticas que dialoguem com as aprendizagens encontradas.” Por fim, a intencionalidade educativa visaria a um aprimoramento do ensino-aprendizagem através do diagnóstico, cujo objetivo principal seria fornecer dados que proporcionem a reflexão sobre a prática docente e a (re)estruturação das metodologias utilizadas no processo.

Continuemos destacando os principais objetivos de dois conceitos distintos de avaliação: a classificatória (quantitativa) e a formativa (qualitativa). Para tal, apoiar-nos-emos

em Suassuna (2007a, p. 113), que disserta que o objetivo da avaliação classificatória “é apenas verificar ou comprovar a aprendizagem, para o que basta, muitas vezes, a repetição, pelo aluno, de um conceito anteriormente apresentado a ele pelo professor”. Já quanto à avaliação formativa, Suassuna (2007a, p. 113) afirma que a sua “tarefa ou instrumento teria a função de mobilizar experiências e saberes prévios, acionar estratégias cognitivas, estimular a reflexão, o questionamento e o cotejo de conhecimentos”.

De acordo com a BNCC (2022, p.15) é uma das decisões norteadoras das metodologias utilizadas nas escolas a de “construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa, (...) tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos”.

Entretanto, no contexto escolar, as avaliações têm assumido muito mais um direcionamento classificatório que formativo. Desse modo, sua intenção tem sido apenas a de atribuir uma nota, o que remete também ao motivo que leva os alunos a se preocuparem com as avaliações: receber uma boa nota.

Machado (2006, p. 77) argumenta que “os sistemas de avaliação não devem centrar suas atenções no conhecimento em si, mas sim nas possibilidades de mobilizá-lo a serviço das pessoas e de seus projetos (...)”. Assim, o autor (op. cit.) propõe a revisão do uso de alguns termos com base na pirâmide apresentada:

Figura 2 - Pirâmide informacional



Fonte: Machado (2006, p.77)

Para Machado (2006, p. 77-78), um acúmulo excessivo de dados não conduz à informação, podendo nos soterrar como uma avalanche, sendo que “apenas as pessoas e seus interesses podem transformar dados em informações”. Da mesma forma, “uma informação é um dado com relevância, com significado”, portanto “uma pessoa que acumula informações de modo acrítico não se torna sábia”, já que elas estão ligadas ao interesse. Entre informação e conhecimento, o autor (op. cit., p. 79) continua argumentando que mesmo havendo diferença entre a informação e o conhecimento, este não deve “ser considerado um fim em si mesmo”, pois acima dele existem as pessoas com suas inteligências, desejos e interesses, ou seja, a inteligência estaria relacionada aos projetos das pessoas. Então, da mesma forma que o excesso de dados não produz informação, o excesso de conhecimento de nada vale se não puder ser mobilizado para os projetos pessoais.

Em relação à oralidade, o espaço pode revelar-se bastante limitado, se considerarmos a sala de aula como o lugar onde o professor seja majoritariamente o locutor, vista como um espaço de silenciamento. Neste contexto, não se pode pensar em interação, muito menos em possibilidade de desenvolvimento e avaliação de competências orais, caso não haja um espaço relevante dado à oralidade em sala de aula. Freire (2011, p. 43) afirma que “os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo”. Essa verticalidade é silenciadora, pois não há como avaliar, principalmente a oralidade, sem uma escuta. Para o autor (op. cit.), “a questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada”. Monteiro et al. (2013, p. 119) apontam estudos os quais revelam que mesmo com o discurso de uma sala de aula que privilegia a interação, o professor ainda é o grande estruturador de enunciados longos, o que acaba limitando o desenvolvimento das competências orais dos seus alunos.

O processo de comunicação pedagógica não deve reduzir-se a uma estrutura linear e inflexível. No entanto, parece prevalecer nas nossas escolas uma comunicação assente numa "unidade nuclear" (Castro, 1989, p.16), numa troca, que compreende os movimentos de abertura, resposta e fechamento, tornando-se o professor no locutor por excelência (Monteiro et al., 2013, p. 119).

Quanto à avaliação da oralidade no processo de ensino-aprendizagem de língua materna, há que se considerar – se não há a sua ausência - uma necessidade maior de sistematização do processo. Melo; Cavalcante (2007, p. 75) afirmam que “existem poucos instrumentos que

ajudem o professor a pensar o que é o oral em toda sua amplitude, como ele pode ser ensinado e avaliado”. Na maioria das vezes, se a avaliação da oralidade acontece, ela se dá, majoritariamente, sobre processos de oralização, principalmente em apresentações de trabalho (seminários), leitura de fragmentos, mas pouco apoiada em aspectos da oralidade, como os apresentados nos quadros de Melo; Cavalcante (2007), na seção anterior. De acordo com Dias Sobrinho e Ristoff (2002, p. 44): “ao tratar do sujeito da avaliação não podemos ocultar a questão das intencionalidades. Não basta identificar quem faz a avaliação. É preciso ir além e perguntar pelas intenções”. E quanto às intenções, pensa-se nas intenções do avaliador e do avaliado.

Ao elaborarmos instrumentos de avaliação, devemos ter em mente que as questões postas para os alunos precisam ser instigantes, mobilizadoras; levar à solução de problemas, à tomada de decisões, à elaboração de justificativas, ao desequilíbrio cognitivo, a desacordos intelectuais, enfim, à ampliação da aprendizagem. As perguntas são, elas próprias, formas de interação entre aluno e professor; dotadas de intenções didático-pedagógicas, estabelecem entre ambos uma relação multidimensional. Analogamente, as respostas que os alunos nos dão fornecem informações sobre como eles pensam e aprendem, e também como compreendem as perguntas que lhes fazemos, razão pela qual devemos considerar o efeito dos instrumentos sobre as formulações apresentadas pelos aprendizes (Suassuna, 2007, 113).

Em seu texto, “Concepções e práticas de oralidade na escola básica na perspectiva dos docentes”, Magalhães e Lacerda (2019, p. 7-9) elencam os principais resultados de pesquisas focadas nas razões que impedem ou dificultam o trabalho sistemático com a oralidade em sala de aula⁸. Dentre os resultados, surgem a insuficiente informação teórica ou metodológica; a falta de vontade dos professores; a visão de supremacia da escrita até a falta de formação para o tema. As autoras (op. cit.) apontam, ainda, que os dados de várias pesquisas revelam que os conteúdos trabalhados se limitam a conversas e discussões, além de leituras coletivas e oralizações.

Como objetivo central, Magalhães e Lacerda (2019, p. 11-16), elencam o resultado de sua pesquisa, a qual analisam respostas de professores de Português do Ensino Fundamental (EF) a questões referentes a concepções de oralidade; dificuldades encontradas no trabalho com a oralidade; relevância da abordagem na formação cidadã do aluno e gêneros e atividades mais

⁸ As autoras baseiam-se em pesquisas anteriores de Bueno (2009); Leal, Brandão e Nascimento (2010); Costa-Maciel (2011); Já Galvão e Azevedo (2015); Machado (2017); Baumgärtner (2015) para tais dados. As obras completas podem ser consultadas nas referências do trabalho apresentado por elas.

trabalhadas. Dentre os resultados encontrados⁹, tem-se que “42% de docentes aderem à ideia de que ‘basta falar’”, em relação a sua concepção de oralidade. Quanto às dificuldades encontradas na efetivação do trabalho com a oralidade em sala de aula, “a maior parte dos professores declara a falta de conhecimento e formação para essa especificidade”. Já no que concerne à função social do trabalho com a oralidade na formação cidadã do aluno, a justificativa mais recorrente foi a de proporcionar “menos medo e vergonha, mais segurança e mais possibilidade de inserção social”. Por fim, quanto aos gêneros orais mais abordados nesse contexto, o “seminário e a leitura oral em sala” aparecem como os mais recorrentes.

Analisando esses dados, temos alguns pontos sobre o trabalho com a oralidade no ensino de língua materna ratificados. A concepção de oralidade não revela o entendimento dela de forma sistematizada, ou seja, há uma relação de sinonímia entre oralidade e oralização de forma a conceber uma como a outra, puramente. Quanto às dificuldades encontradas no trabalho sistematizado com a oralidade no processo de ensino-aprendizagem de língua materna, a falta de conhecimento e formação apontam para a necessidade de um maior diálogo entre escola e universidade, para que haja, de fato, formação e aplicação de pesquisas na área dentro das escolas. Já quanto à formação cidadã proporcionada por essa abordagem, a resposta é animadora: os professores reconhecem o papel da oralidade como importante na inserção social do aluno. Finalmente, em relação aos gêneros orais mais recorrentes em sala de aula, os dados revelam a leitura em sala, apontando para uma confusão já mencionada entre oralidade e oralização e o seminário, que se não é abordado de forma sistematizada pode se apoiar também no processo de oralização, já que muitos dos alunos, nesse tipo de atividade, decoram suas falas ou leem trechos previamente anotados na apresentação do gênero.

Segundo a proposta dos PCN (Brasil, 1998), os gêneros orais, principalmente os que circulam em situações formais de uso, devem ser trabalhados na escola, a fim de que os alunos sejam capazes de “responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros” (Brasil, 1998, p. 25). Ainda, o documento acrescenta que “cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc.” (Brasil, 1998, p. 25). O documento também elenca gêneros orais que podem ser privilegiados no contexto escolar: notícia, entrevista, debate, depoimento, seminário, dentre outros inseridos no currículo escolar.

⁹ As autoras apresentam quadros completos com as outras respostas que surgiram na pesquisa. Para este trabalho, optou-se por citar apenas as respostas mais recorrentes.

Tais constatações ratificam a proposta de um trabalho efetivo com a oralidade, sustentado por aparatos teóricos que o possibilitem e o facilitem. Desse modo, acreditamos que a inserção da oralidade como objeto sistematizado de ensino de uma língua abre espaço tanto para a abordagem quanto para a avaliação embasadas por grades avaliativas, por considerarmos que elas sejam capazes, nesse contexto de ensino-aprendizagem dos gêneros orais, de atender à tríade proposta por Silva (2008) quanto à avaliação formativa: o caráter processual, a diversidade de instrumentos e a intencionalidade educativa.

A avaliação do discurso – através de instrumentos, como grelhas de observação ou registos do conteúdo do discurso – deverá contemplar um conjunto de fatores pessoais, funcionais, curriculares, bem como aquisições prévias. Neste contexto, deverá focar-se nas componentes da comunicação/interação, analisando aspetos verbais, paraverbais e não-verbais. Esta avaliação deve ser realizada em momentos formais, previamente agendados, nos quais os alunos poderão desenvolver a sua competência com base na concretização de inúmeras atividades (Monteiro et al., 2013, p. 120).

Ao considerarmos que, em uma grande maioria, a avaliação escolar é focada quase que exclusivamente na escrita com cunho quantitativo, sugere-se que ela passe a adotar a sistematização na oralidade e ganhe objetivos qualitativos. Para isso, a adoção de uma avaliação baseada em grades pode se mostrar eficiente e promissora.

Ao se adotar a Grade de Avaliação da Interação Oral do Exame Celpe-Bras, propõe-se uma abordagem já utilizada para avaliar a proficiência em língua portuguesa de um falante não nativo no gênero entrevista para esse objetivo qualitativo nos alunos de língua materna, utilizando os instrumentos já construídos para esse fim. “A avaliação da comunicação oral com base numa grelha de observação e em registos exige que estes instrumentos sejam operacionais, confiáveis e capazes de traduzir com rigor o nível de desempenho dos alunos (Monteiro et al., p. 121). Portanto, a adoção das ações elencadas nas grades holística e analítica do exame fornecem direcionamentos específicos para a adoção desse tipo de avaliação, cujos dados podem e devem fornecer um diagnóstico qualitativo das competências orais dos alunos, já que uma avaliação apenas quantitativa mostra-se insuficiente quanto a “qualidade de todos os dados recolhidos acerca de uma produção oral”, e não atende, de fato, aos projetos pessoais dos alunos, já que

tanto em nível pessoal quanto em nível institucional, a avaliação deve levar em consideração a diversidade de projetos. Assumir tal perspectiva configura um enorme desafio, que pressupõe a integração de elementos subjetivos aos

processos avaliativos. Não se trata, no entanto, de uma tarefa que possa ser evitada (Machado, 2006, p. 88).

Espera-se que a complementaridade de uma avaliação qualitativa, sistemática, direcionada aos projetos sociais e pessoais dos alunos permita reunir evidências sobre os componentes verbal, paraverbal e não-verbal da comunicação (Monteiro et al., p. 121). A utilização das grades que serão apresentadas neste trabalho possibilita analisar qualitativamente tanto a competência oral dos alunos no gênero proposto, quanto a avaliação dos entrevistadores (aplicadores do Exame Celpe-Bras e professores de Língua Portuguesa da escola pública).

4 PROFICIÊNCIA

O conceito de proficiência, apesar de amplo, como proficiência matemática, proficiência musical, proficiência artística..., quando direcionado ao ensino de língua, tende a se vincular fortemente à aprendizagem de uma LE. Segundo o dicionário *Oxford Languages*¹⁰, proficiência é: “1. qualidade do que é proficiente; competência, capacidade, mestria. 2. domínio num determinado campo; capacidade, habilitação”.

Apesar de a proficiência ser um termo fortemente abordado no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, não se encontram trabalhos tratando o tema em alunos de LM. A maioria dos textos direcionados à proficiência linguística direcionam seus estudos a uma determinada LE ou línguas, mas não à proficiência de um falante nativo em sua própria língua.

Primeiramente, há fortemente o indício de que consideramos que o aluno nativo já é proficiente em sua língua materna. Tal consideração é apoiada em um conceito bilateral de não-proficiente e proficiente, excluindo as possíveis modulações dessa proficiência. Assim, já bastaria ao usuário saber falar e entender a língua para ser considerado proficiente. Entretanto, se considerarmos que a proficiência pode ser demonstrada em relação a determinado gênero, contexto e interlocutor, há que se destacar que a simples determinação de proficiente e não proficiente mostra-se limitada, nesse contexto. Reconhecendo a complexidade de se testar proficiência em uma língua, veremos brevemente a transformação metodológica desse conceito.

A forte influência estruturalista, já mencionada em relação às competências, foi a responsável por um conceito de proficiência atrelado à automatização e ao domínio de estruturas gramaticais, por muito tempo, se ainda não o é em determinados contextos educacionais. Vinculada a essa concepção, a proficiência era medida de forma descontextualizada e com aspectos tratados de forma independente entre si.

As avaliações escolares centradas, restritamente, em conteúdos gramaticais, compostas por frases isoladas, atividades classificativas e em questões puramente objetivas, mantêm forte vínculo com a concepção estruturalista de proficiência.

Com o advento da concepção de proficiência baseada na competência comunicativa, estudiosos passam a defender que não há como medir a proficiência desvinculada das (inter)ações reais de uso, sendo que apenas o conhecimento abstrato de uma língua não garante que o falante saiba usar, proficientemente, tal língua em situações reais de comunicação.

¹⁰ <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>

O fato de uma avaliação de proficiências linguística e comunicativa ter como objeto analisado a própria língua nos leva a adotarmos uma concepção de proficiência que não trate o objeto analisado de forma isolada. Assim, acreditamos que a proficiência deva ser demonstrada em relação ao gênero, contexto e interlocutor. A adoção desse direcionamento vai ao encontro da concepção bakhtiniana - adotada pelo Celpe-Bras:

a palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (Bakhtin; Volochinov, 2006, p. 106).

Embora, com foco no contexto de aprendizagem de uma LE/L2, em seu trabalho sobre considerações terminológicas e conceituais do termo proficiência, “dada sua relevância para a área de Linguística Aplicada” (Scaramucci, 2000, p. 2), a autora (op. cit.) traz uma contribuição para a delimitação de proficiência.

Primeiramente, em relação à abrangência do termo, Scaramucci (2000, p.12) disserta que

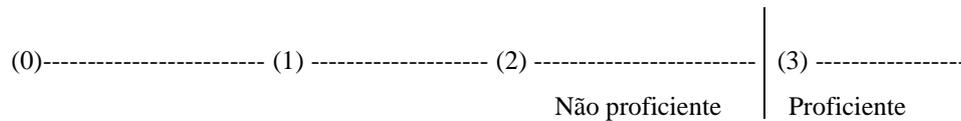
proficiência pode ser vista como o resultado de uma aprendizagem, uma meta, definida em termos de objetivos ou padrões e, portanto, de interesse de professores, administradores, elaboradores de currículos, construtores de testes, pesquisadores, pais e alunos. Uma vez definida, a proficiência é relacionada a outras variáveis como contexto, aprendizagem, características, condições de aprendizagem e ao próprio processo de aprendizagem. Por sua vez, os objetivos e padrões definidores da proficiência podem ser usados como critérios para avaliar a proficiência como um fato empírico, ou seja, o desempenho efetivo de um indivíduo ou grupo de indivíduos.

Tem-se que, ainda que produzida em contexto de ensino-aprendizagem distinto do que tange esse trabalho, não nos distanciamos dessa delimitação, já que acreditamos que a proficiência possa ser vista como uma meta, construída sobre objetivos específicos que visem avaliar e fomentar metodologias em contexto de ensino-aprendizagem de gêneros da oralidade para alunos de LM.

Adiante no mesmo trabalho, Scaramucci (2000) aborda o uso não-técnico e o uso técnico de proficiência.

O uso não-técnico estaria voltado a uma abordagem mais ampla, não limitada apenas ao uso da linguagem. Quanto a esse uso, a autora (op. cit.) ilustra:

Figura 3 - Uso não técnico ou amplo do termo proficiência

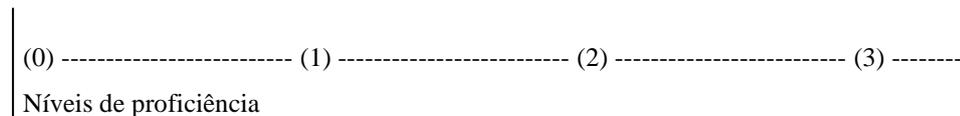


Fonte: Scaramucci (2000, p. 14)

De acordo com o esquema apresentado, há uma cisão em (3), a partir da qual se tem a constatação da proficiência. Assim, todos os níveis abaixo de (3) seriam considerados não-proficientes. Segundo Scaramucci (2000, p. 14), “esse uso do termo poderia ser considerado um sinônimo de fluência, quando esta é considerada em sua acepção mais ampla”.

Quanto ao uso técnico do conceito de proficiência, “referindo-se também a domínio, funcionamento ou controle operacional da língua em questão” (Scaramucci, 2000, p. 14), a autora traz o seguinte esquema:

Figura 4 - Uso técnico do termo proficiência



Fonte: Scaramucci (2000, p. 14)

De acordo com a proposta da autora, nessa concepção técnica de proficiência, os falantes possuem determinados graus de proficiência, sendo que “os falantes níveis (0), (1) e (2), embora menos proficientes que o nível (3), são considerados proficientes” (Scaramucci, 2000, p. 14). A escala apresentada de forma gradativa procura negar o conceito absoluto de proficiência, relativizando-o. “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” (Scaramucci, 2000, p. 14).

Embora seja um conceito de proficiência direcionado ao aprendizado de uma LE e não no contexto de uma LM, acreditamos que com esse conceito técnico de proficiência – proposto por este trabalho - podemos conceber a proficiência em LP de falantes nativos em variados gêneros, contextos e interlocutores em uma escala ascendente, possibilitando, além de uma avaliação, uma metodologia que vise também a ascensão nessa escala.

Há que se considerar que a separação entre o uso técnico e não-técnico do conceito de proficiência não é suficiente para que se haja um consenso em sua definição e “ainda não parece

dar conta da complexidade do termo”, já que “as divergências maiores não residem na interpretação do termo proficiência, mas nas concepções ‘do que é saber uma língua’” (Scaramucci, 2000, p. 16). É nesse ponto que pretendemos analisar o que seria um dos objetivos específicos desse trabalho: relacionar os resultados de avaliação de proficiência do Celpe-Bras ao ensino de oralidade em PLM.

Entendido como o sinônimo de conhecimento, competência, competência comunicativa, capacidade linguístico-comunicativa, capacidade, habilidade, competência transicional, independentemente do significado de cada uma dessas palavras, o termo proficiência é ainda usado, em alguns contextos, com qualificadores, em que proficiência comunicativa ou proficiência linguística parecem se referir à dimensão comunicativa ou à dimensão linguística da proficiência (Scaramucci, 2012, p. 54).

Portanto, concebendo proficiência em relação às competências, contrapondo-se aos modelos estruturalistas, corroboramos com os estudos voltados à competência comunicativa, que levaram a conclusões de que para ser proficiente em uma língua não basta falar, escrever, ler e compreender frases e orações nesta língua, mas, sobretudo e principalmente, saber utilizar eficazmente essas estruturas em contextos reais de produção.

Apoiando-se no construto do exame Celpe-Bras, essencialmente em sua avaliação da parte-oral, acreditamos na possibilidade de aplicação dessa concepção de proficiência em contexto distinto, ou seja, alunos falantes de língua portuguesa (LP) como língua materna (LM). No capítulo seguinte, apresentamos o Celpe-Bras desde a sua concepção à proposta a que esse trabalho se refere.

5 O EXAME CELPE-BRAS

O Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) foi desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação (MEC), como concessor do único certificado de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente pelo governo brasileiro. Ele é aplicado no Brasil e em outros países, por Postos Aplicadores credenciados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e com o apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE). Atualmente, a procura por este exame está em escada ascendente e seu público cada vez mais diverso.

A seguir, abordaremos o histórico do exame, da sua concepção à realização; a ampliação do público alvo outrora concebido; suas características técnicas; o funcionamento da avaliação oral do exame; os níveis de proficiência utilizados; os temas e gêneros textuais de uso mais recorrente no exame; o gênero entrevista avaliativa; o efeito retroativo do exame, ou seja, a adoção de metodologias apoiadas no construto do exame para o ensino-aprendizagem de português como LE e, finalmente, a proposta da mesma avaliação em contexto distinto .

5.1 HISTÓRICO

Nesta seção, apresentamos um breve panorama histórico do exame Celpe-Bras.

As ações políticas para o fortalecimento da língua portuguesa e da cultura brasileira perpassam não apenas pelo Celpe-Bras, mas também por programas de incentivo a estudantes estrangeiros: Programa de Estudante Convênio de Graduação (PEC-G) e Programa de Estudante Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG). De acordo com Schlatter (2020, p. 493), em entrevista publicada por Schlatter; Bulla; Costa (2020) à revista *Revel*:

A partir da constituição, pelo MEC, da comissão para a elaboração do exame Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), os grupos que já atuavam na área e as diferentes iniciativas em várias partes do país começaram a se tornar mais visíveis e, motivados pelos encontros sistemáticos para as correções da Parte Escrita do exame, foram se fortalecendo e envolvendo novos participantes. De 1993 e 1994, a comissão iniciou os trabalhos fazendo reuniões em diferentes universidades do país que ofereciam ou tinham interesse em oferecer ensino de PLA e serem postos aplicadores do exame. O credenciamento, a partir de 1998, de Centros e Institutos Culturais do Brasil (hoje Rede Brasil Cultural) para aplicação do Celpe-Bras e a exigência, a partir de 1999, do exame para os candidatos ao Programa de Estudante Convênio de Graduação (PEC-G) e, mais tarde, também de Pós-Graduação (PEC-PG) fortaleceram as relações entre essas ações políticas de promoção da língua portuguesa e da cultura brasileira e de programas de mobilidade vigentes há muitos anos.

O Programa de Estudante Convênio de Graduação (PEC-G) foi criado oficialmente em 1965 pelo Decreto nº 55.613 e, em 2013, passou a ser regido pelo Decreto nº 7.948. O Programa tem por finalidade oferecer a oportunidade de realização de estudos de graduação em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras para estudantes de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordo educacional.

De acordo com Brasil, 2013, Decreto nº 7.948:

Art. 1º O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G destina-se à formação e qualificação de estudantes estrangeiros por meio de oferta de vagas gratuitas em cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior - IES brasileiras.

Parágrafo único. O PEC-G constitui um conjunto de atividades e procedimentos de cooperação educacional internacional, preferencialmente com os países em desenvolvimento, com base em acordos bilaterais vigentes e caracteriza-se pela formação do estudante estrangeiro em curso de graduação no Brasil e seu retorno ao país de origem ao final do curso.

Art. 2º O PEC-G será implementado conjuntamente pelo Ministério das Relações Exteriores e pelo Ministério da Educação, nos termos deste Decreto.

Para ingresso no PEC-G, o candidato deve comprovar a sua proficiência em Língua Portuguesa, através da certificação do Celpe-Bras. De acordo com o Decreto de 2013, candidatos ao PEC-G de países que não dispõem de um posto de aplicação do exame Celpe-Bras podem fazer um curso de língua portuguesa ofertado por alguma Instituição de Ensino Superior (IES) credenciada e realizar o exame, uma única vez.

Em 1981, foi criado o Programa de Estudante Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), nos moldes do PEC-G, o qual oferece bolsas de estudo em cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) em Instituições de Ensino Superior brasileiras a estudantes de países em desenvolvimento com os quais o Brasil possui acordo educacional.

A motivação primeira da criação de uma certificação de proficiência em língua portuguesa deu-se à necessidade de um público bastante específico: alunos estrangeiros que vinham estudar em Instituições de Ensino Superior (IES) Brasileiras, mais especificamente, no Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG).

À época, a comissão responsável pelo desenvolvimento do Celpe-Bras entendeu que seria necessária uma certificação que contemplasse o uso da língua portuguesa para aferir o potencial dos participantes para se envolver nas práticas sociais no ambiente da universidade brasileira, pois os alunos estrangeiros, em sua maioria de países em desenvolvimento, que

vinham estudar em universidades brasileiras – principalmente por meio do PEC-G e do PEC-PG, em geral, tinham um baixo nível de proficiência em português, o que lhes impossibilitava ter um bom rendimento acadêmico (Brasil, MEC, 2020, p.25-26). O exame a ser criado poderia selecionar os alunos com mais potencial de acompanhar as aulas nas universidades, que são todas ministradas em Português.

Em junho de 1993, o Diário Oficial da União (DOU) constituiu uma Comissão que se tornaria responsável pela elaboração do Exame de Proficiência de Português para Estrangeiros. Conforme o DOU, 1993:

Nº 101 - Art. 1º constituir Comissão composta pelos professores LUIZ CASSEMIRO DOS SANTOS, Chefe de Gabinete da SESu; RAIMUNDO HÉLIO LEITE, Diretor do Departamento de Desenvolvimento do Ensino Superior da SESu; MAURICIO DE PINHO GAMA, Coordenador Geral de Apoio Estratégico da SESu; MARGARETE SCHLATTER, do departamento de Línguas Modernas do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; JOSÉ CARLOS PAES DE ALMEIDA FILHO, do Departamento de Linguística Aplicada, do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas e MARIA JANDYRA CUNHA, do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras da Universidade de Brasília para, sob a coordenação do primeiro, desenvolver as ações necessárias à elaboração de um teste padronizado de português para estrangeiros.

Art. 2º A Comissão, ora constituída, terá o prazo de 180 (cento e oitenta) dias, a contar da data de publicação desta Portaria, para concluir os trabalhos.

RODOLFO JOAQUIM PINTO DA LUZ

Publicada no DOU de 11 de junho de 1993 – Pág. 4 – Seção II.

Segundo Schlatter (2014, p. 1), membro da Comissão Técnica do Celpe-Bras entre 1993 e 2006, em publicação para o Acervo Celpe-Bras:

A primeira reunião ocorreu em Brasília e teve como objetivo deliberar sobre as ações necessárias à elaboração do referido exame. As discussões iniciais versaram sobre:

- a) Motivações para um Certificado Oficial do MEC de Proficiência de Português como Língua Estrangeira;
- b) A população-alvo;
- c) A natureza do exame;
- d) O que medir (o significado de “proficiência”);
- e) O tratamento estatístico do exame;
- f) O papel da cultura brasileira num exame desta natureza.

Ainda, segundo a autora (op. cit.):

A Portaria estabelecia que a Comissão teria 180 dias para a conclusão do trabalho, o que foi considerado insuficiente, visto que o processo de elaboração de um exame desta natureza deve incluir, além do exame propriamente dito, testagem piloto, tratamento estatístico para definir a validação e a confiabilidade do teste, a formação de pessoal para a aplicação [...].

O exame foi instituído pela Portaria MEC nº 1.787, em 26 de dezembro de 1994, e manteve-se sob a responsabilidade da Secretaria de Ensino Superior (SESu) até 2009. Em 4 de setembro de 2009, foi transferido para a responsabilidade do INEP, por meio da Portaria MEC nº 856.

PORTARIA N.º 1787, DE 26 DE DEZEMBRO DE 1994.

O Ministro de Estado da Educação e do Desporto, no uso de suas atribuições, considerando:

- o Parecer n.º 484/89, do então Conselho Federal de Educação, homologado em 01 de outubro de 1992;
- a conclusão da padronização do teste de Língua Portuguesa para Estrangeiros, apresentado pela Comissão Permanente constituída pelo art. 1.º da Portaria n.º 500, de 07 de abril de 1994,

RESOLVE:

Art. 1.º Instituir Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa CELPEBRAS, a ser conferido em dois níveis:

Parcial – Primeiro Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa. Pleno – Segundo Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa.

Art. 2.º O Certificado será obtido pelos candidatos estrangeiros aprovados no Exame CELPE-BRAS aplicado por instituições, no Brasil e no Exterior, credenciadas pelo Ministério da Educação e do Desporto.

Art. 3.º O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, será expedido mediante o resultado da mensuração efetuada pelas instituições devidamente credenciadas e terá validade em todo o território nacional.

Art. 4.º Poderão prestar o Exame CELPE-BRAS os estrangeiros com as seguintes características:

- escolaridade mínima equivalente ao ensino fundamental; e
- idade mínima de 16 anos.

Publicada no DOU de 02 de janeiro de 1995 – Pág. 39 – Seção II.

Schlatter (2014, p.1) relata que

a comissão entendeu que, para esses fins, tornava-se necessário propor uma certificação de uso da língua portuguesa para participar da vida na

universidade, o que envolveria criar um instrumento de avaliação que aferisse o potencial dos candidatos para ler, escrever, ouvir e falar em interações da vida cotidiana e estudantil.

No Documento Base do Exame Celpe-Bras (Brasil, 2020), lê-se:

Entre as várias motivações para a criação do Celpe-Bras, na década de 1990, estava a possibilidade de oferecer um instrumento com potencial para redirecionar o ensino de português, tanto no Brasil quanto no exterior, visto que exames de proficiência podem ser eficientes mecanismos de política linguística. Essa motivação foi, juntamente com o atendimento das necessidades do público alvo inicial – estudantes estrangeiros de graduação e de pós-graduação nas instituições de ensino superior (IES) brasileiras –, responsável pela definição da natureza do Exame, de seus conteúdos, das habilidades avaliadas e dos pesos dados a cada uma delas. (Brasil, MEC, 2020, p. 17)

Portanto, vê-se que as “a) Motivações para um Certificado Oficial do MEC de Proficiência de Português como Língua Estrangeira” vão ao encontro de “b) A população-alvo” (Schlatter, 2014, p. 1), já que o referido exame tinha como foco principal os estudantes intercambistas interessados em programas de graduação e de pós-graduação no Brasil.

No primeiro manual publicado do Celpe-Bras, em 2003, lia-se que:

Podem candidatar-se ao exame todos os estrangeiros não lusófonos, maiores de 16 anos, com escolaridade equivalente ao ensino fundamental brasileiro, que queiram comprovar, para fins educacionais, profissionais ou outros, a sua proficiência em português nos níveis Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior. Podem também candidatar-se ao exame aqueles que, já tendo obtido certificação, queiram alcançar outro nível mais elevado (Brasil. MEC, 2003, p. 3).

Os editais mais recentes não delimitam uma idade mínima ou grau mínimo de escolarização para participação no Celpe-Bras, entretanto “considera-se que o Exame pressupõe familiaridade com gêneros e temas não adequados a um público menor de 16 anos ou que não tenha o equivalente ao ensino fundamental completo” (Brasil, MEC, 2020, p. 18).

5.2 A AMPLIAÇÃO DE PÚBLICO E O PROCESSO DE NATURALIZAÇÃO

Desde a sua implementação, o exame Celpe-Bras tem ampliado muito o seu público-alvo, sendo procurado atualmente por um público cada vez mais diverso e eclético. Um dos fatores que podem ser responsáveis pela maior diversificação do público-alvo inicial do exame Celpe-Bras é o processo de naturalização.

A Lei Federal de Migração (Brasil, 2017) 13.445, prevê que:

Seção II
Das Condições da Naturalização

Art. 64. A naturalização pode ser:

- I - ordinária;
- II - extraordinária;
- III - especial; ou
- IV - provisória.

Art. 65. Será concedida a naturalização ordinária àquele que preencher as seguintes condições:

- I - ter capacidade civil, segundo a lei brasileira;
- II - ter residência em território nacional, pelo prazo mínimo de 4 (quatro) anos;
- III - comunicar-se em língua portuguesa, consideradas as condições do naturalizando; e
- IV - não possuir condenação penal ou estiver reabilitado, nos termos da lei.

Art. 69. São requisitos para a concessão da naturalização especial:

- I - ter capacidade civil, segundo a lei brasileira;
- II - comunicar-se em língua portuguesa, consideradas as condições do naturalizando; e
- III - não possuir condenação penal ou estiver reabilitado, nos termos da lei.

A legislação brasileira estabelece, nesta lei, que a naturalização pode ser ordinária, extraordinária, especial ou provisória. Entretanto, em dois desses casos, tem-se exigência de que o naturalizando se comunique em língua portuguesa, dadas as devidas condições. Esses são requisitos das naturalizações ordinária (art. 65, III) e especial (art. 69, II). Tais requisitos vinculam os pedidos de naturalização à certificação de proficiência em língua portuguesa, reconhecida pelo governo brasileiro através do Celpe-Bras.

Publicada no DOU Nº 85, de 04/05/2018, Seção 1, Página 46, a Portaria Interministerial nº 11, que dispõe sobre os procedimentos para a solicitação de naturalização no Brasil, estabelecia:

Art. 5º Para a instrução do procedimento previsto no inciso I do art. 1º, a comprovação da capacidade de se comunicar em língua portuguesa se dará por meio da apresentação de Celpe-Bras - Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, nos termos definidos pelo Ministério da Educação (Brasil, 2018, p. 2).

Todavia, o referido artigo foi alterado pela Portaria Interministerial nº 16, de 3 de outubro de 2018 (Brasil, 2018, p. 2), prevalecendo o seguinte:

Art. 5º Para a instrução do procedimento previsto no inciso I do art. 1º, a comprovação da capacidade de se comunicar em língua portuguesa se dará, consideradas as condições do requerente, por meio da apresentação de um dos seguintes documentos: (Redação dada pela Portaria Interministerial nº 16, de 3 de outubro de 2018)

I – Certificado de:

a) proficiência em língua portuguesa para estrangeiros obtido por meio do Exame Celpe-Bras, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP;

b) conclusão em curso de ensino superior ou pós-graduação, realizado em instituição educacional brasileira, registrada no Ministério da Educação;

c) aprovação no exame da Ordem dos Advogados do Brasil - OAB aplicado pelas unidades seccionais da Ordem dos Advogados do Brasil;

d) conclusão de curso de idioma português direcionado a imigrantes realizado em instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação; ou

e) aprovação em avaliação da capacidade de comunicação em língua portuguesa aplicado por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação na qual seja oferecido curso de idioma mencionado na alínea "d";

II - Comprovante de:

a) conclusão do ensino fundamental ou médio por meio do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA; ou

b) matrícula em instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação decorrente de aprovação em vestibular ou de aproveitamento de nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM;

III - nomeação para o cargo de professor, técnico ou cientista decorrente de aprovação em concurso promovido por universidade pública;

IV - histórico ou documento equivalente que comprove conclusão em curso de ensino fundamental, médio ou supletivo, realizado em instituição de ensino brasileira, reconhecido pela Secretaria de Educação competente; ou

V - diploma de curso de Medicina revalidado por Instituição de Ensino Superior Pública após aprovação obtida no Exame Nacional de Diplomas Médicos Expedidos por Instituições de Educação Superior Estrangeira - REVALIDA aplicado pelo INEP.

A alteração na Portaria (op. cit.) acrescenta novas possibilidades de comprovação de proficiência em língua portuguesa, principalmente no Inciso I, alíneas “d” e “e”; no Inciso II, alíneas “a” e “b” e no Inciso IV. As demais estão indiretamente ligadas ao Celpe-Bras. Além da alínea “a” do Inciso I, “b” e “c” estão vinculadas à conclusão de cursos superiores no Brasil

– o que as condiciona ao Celpe-Bras – e os demais Incisos a profissionais nomeados. De acordo com Anunciação; Camargo (2019, p. 16):

não podemos ignorar que o Celpe-Bras tem sido empregado como um instrumento de seleção de indivíduos com um perfil de letramento específico em espaços de enunciação privilegiados, a saber: academia e grandes empresas. O condicionamento da obtenção da naturalização brasileira à certificação no Celpe-Bras expressa a ideia de cidadão desejável uma vez que aproxima os perfis dos candidatos ao exame, estudantes universitários, pesquisadores e trabalhadores qualificados, aos dos naturalizados.

Vê-se, assim, que o Celpe-Bras ainda mantém uma estrutura voltada a um público previamente delimitado, o que acaba desprivilegiando – quanto ao processo de naturalização - uma outra parte de possíveis candidatos que ainda não se encaixam ao perfil do exame.

5.3 CARACTERÍSTICAS TÉCNICAS

Na seção anterior, mostramos que a motivação inicial proposta pela comissão organizadora do exame Celpe-Bras era voltada à necessidade de avaliação e certificação de alunos candidatos ao PEC-G e PEC-PG em IES Brasileiras. Para tal, o exame foi construído de forma que

- a proficiência no uso da língua portuguesa fosse analisada por meio do desempenho dos candidatos em tarefas o mais próximo possível de usos autênticos da língua;
- as tarefas propusessem a compreensão de textos escritos e orais e a produção escrita e oral a partir desses textos;
- os critérios de avaliação fossem holísticos e baseados nas condições de recepção e produção propostas nas próprias tarefas;
- o resultado da avaliação fosse expresso em descritores de desempenho do examinando;
- os parâmetros de correção tivessem como base os próprios objetivos das tarefas e os recursos discursivos exigidos para sua realização. (Schlatter, 2014, p. 1)

A proposta do exame objetivava “propor parâmetros para um ensino que se voltasse para oportunidades de uso da língua, visando à participação dos educandos em diferentes situações de comunicação em que o português fosse a língua de socialização entre os participantes” (Schlatter, 2014, p. 1), considerando as necessidades de seu principal público-alvo.

Sabendo que o Celpe-Bras busca avaliar o desempenho dos candidatos em língua portuguesa e certificá-los em um determinado nível de proficiência, o exame diferencia-se de exames de rendimento, os quais buscam avaliar conteúdos trabalhados previamente em cursos. De acordo com o Documento Base do Exame, “os exames de proficiência têm um vínculo com o futuro, pois avaliam as necessidades do seu público-alvo, independentemente de como essa proficiência foi alcançada” (Brasil, INEP, 2020, p. 26).

Para avaliar a proficiência de um candidato à certificação, a visão de proficiência considerada no exame “implica ser capaz de engajar-se em diferentes situações de uso da língua portuguesa no mundo, mostrando adequação às demandas dos vários contextos” (Brasil, INEP, 2020, p. 28). Portanto, de acordo com a perspectiva adotada, busca-se avaliar a capacidade do candidato de elaborar, construir e manter enunciados que se adequem aos vários contextos sociais e às variadas esferas da linguagem. “Essa visão de proficiência leva em conta a prática de uso da língua(gem) como situada e contextualizada, e não a mera manipulação de formas gramaticais ou itens lexicais” (Brasil, INEP, 2020, p. 28).

Deste modo, o grau de proficiência do candidato é medido de acordo com o seu desempenho no exame, a partir de duas provas. Para tal, o construto do exame prevê que “exames de desempenho partem do pressuposto de que avaliar alguém implica colocá-lo em situação em que possa demonstrar a proficiência de forma direta” (Brasil, INEP, 2020, p. 31).

A primeira avaliação, na modalidade escrita, é composta por quatro atividades distribuídas em compreensão de áudio; de vídeo; de textos escritos e a produção de textos na modalidade escrita. Sendo assim, “as duas primeiras tarefas da Parte Escrita integram a compreensão oral e a produção escrita, enquanto as duas últimas integram a leitura e a produção” (Brasil, INEP, 2020, p. 32).

Na segunda avaliação, na modalidade oral, o candidato submete-se a uma avaliação com a presença de dois avaliadores: um avaliador-observador e outro avaliador-interlocutor. O primeiro mantém-se sem interação com o examinando e o segundo interage com o candidato, face a face. Essa segunda avaliação divide-se em uma parte inicial, em que o candidato interage com o avaliador-interlocutor sobre assuntos de seu interesse, informados em um questionário on-line, preenchido no momento da sua inscrição, e uma parte final, baseada em textos chamados de elementos provocadores. “Como a interação oral se desenvolve mediante elementos provocadores, que são textos multimodais, a leitura também está envolvida, embora não seja diretamente avaliada nessa parte do Exame” (Brasil, INEP, 2020, p. 33).

A obtenção do certificado pelo candidato é condicionada ao seu desempenho nas duas provas. Os níveis de proficiência concedidos de acordo com o resultado dessas avaliações são

básico, intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior, sendo que o nível básico não concede certificação. Cabe ressaltar que o candidato pode sempre refazer o exame, caso queira ascender de nível.

O foco deste trabalho é o conjunto de grades avaliativas que rege a avaliação oral do Celpe-Bras. Para compreendê-las, fazemos uma explanação mais detalhada da Parte Oral na próxima seção.

5.4 A PARTE ORAL DO EXAME CELPE-BRAS

A estrutura do exame da Parte Oral do Celpe-Bras é dividida em duas etapas. A avaliação da proficiência oral faz-se a partir de uma interação face a face gravada, em que os primeiros cinco minutos focam em assuntos de vivência do candidato, com temática voltada a respostas dadas nos formulários de inscrição (família, diferenças entre seu país e o Brasil, hobbies, profissão, cultura), e os outros quinze minutos baseados em três Elementos Provocadores (EP) diferentes, que são textos multimodais, escolhidos pelo avaliador-interlocutor com base nas temáticas escolhidas pelo candidato no mesmo formulário.

Figura 5 - Quadro das etapas 1 e 2 da interação face a face do Celpe-Bras

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 três elementos provocadores	Compreensão oral, compreensão escrita e produção oral	15 minutos (cinco minutos para cada elemento provocador)

Fonte: Brasil, INEP (2013, p. 29).

A Parte Oral do Exame Celpe-Bras consiste em uma entrevista avaliativa que visa proporcionar a interatividade entre avaliando e avaliador, buscando ao máximo se aproximar de situações de comunicação próximas das conversas do dia a dia. Contudo, a interação não é simétrica: devido à situação comunicativa específica, uma avaliação de proficiência, há uma hierarquia entre avaliadores e candidato, cabendo ao avaliador-interlocutor estimular a produção oral do participante.

Dentre as características destacadas pelo Documento Base do Exame, tem-se “(i) é ao avaliador-interlocutor, e não ao participante, que cabe, em princípio, a tarefa de propor os tópicos para a interação; (ii) o primeiro deve reduzir ao máximo seus turnos, de forma a estender as possibilidades de fala do último (Brasil, INEP, 2020, p. 42).

Portanto, mesmo que se busque a aproximação da Parte Oral do Exame com uma interação cotidiana, a estrutura própria de uma avaliação ainda se destaca, cabendo ao avaliador-interlocutor amenizar ao máximo essa estrutura hierárquica assimétrica em prol de uma maior interatividade do participante. Considerando assim “essa assimetria, procura-se, na Parte Oral do Celpe-Bras, minimizá-la, de forma que a interação se aproxime de uma conversa, em que o examinando seja convidado a se expressar com a liberdade e a espontaneidade que a situação permite” (Brasil, INEP, 2020, p. 42).

Como se observa, o papel desenvolvido pelos avaliadores, em especial pelo avaliador-interlocutor, é de extrema importância e responsabilidade, já que estes são legitimados à condução, manutenção do fluxo da conversa e avaliação do candidato. Tal preocupação é apontada nos documentos oficiais normativos, como vê-se na Portaria nº 334/2013, Anexo I, Item II, que define os requisitos de seleção e atuação dos examinadores:

Art.5 Os examinadores da Parte Oral devem possuir as habilidades necessárias para conduzir o processo de aplicação das provas, conhecer o construto teórico do Exame, saber planejar e conduzir as interações, manejar os equipamentos utilizados, conhecer a grade de avaliação, compreender bem as delimitações de níveis do Celpe-Bras e agir com cordialidade, lembrando-se de que estão em situação formal de interação (Brasil, 2013b, p. 17).

Com a finalidade de capacitar os examinadores, foi lançado o Guia de Capacitação para Examinadores da Parte Oral do Celpe-Bras (Brasil, INEP, 2013). O Guia elenca tópicos relativos à estrutura, duração, planejamento, elementos provocadores, roteiro de questões, ambiente e atribuições do entrevistador.

Ainda conforme o Guia (Brasil, INEP, 2013), a fim de amenizar a assimetria entre avaliador e candidato, o planejamento da interação pelos avaliadores é de suma importância. Através da leitura dos formulários de inscrição dos candidatos, o avaliador obtém informações que servirão de suporte tanto para os primeiros cinco minutos do exame, em que se simula uma conversa sobre assuntos de interesse do candidato, quanto para a seleção dos textos que serão os Elementos Provocadores (EP), de forma a favorecer a interação.

Quanto ao roteiro de perguntas, o Guia aponta que as perguntas selecionadas devem ser encadeadas, ou seja, que a primeira pergunta norteie a segunda e assim por diante, de modo a

proporcionar ao examinando a interação sobre os temas propostos, possibilitando a avaliação de sua proficiência oral.

Em relação à ambientação, sugere-se, no documento, a criação de um clima de confiança entre avaliadores e examinandos, através de um espaço físico confortável e silencioso. Ainda, é sugerido que o avaliador-observador se posicione um pouco mais distante do candidato, mas em uma posição que ambos possam se ver.

Por fim, quanto às atribuições dos avaliadores, o documento atribui que compete ao entrevistador

sustentar a interação, sem julgar as opiniões do examinando; articular as respostas do examinando aos novos tópicos da conversa; levar o examinando a se expressar, explorando o máximo do conhecimento de língua e das práticas de comunicação; atribuir uma nota ao desempenho global do examinando. (Brasil, INEP, 2020, p. 14)

É importante ressaltar que, apesar de o exame Celpe-Bras adotar a riqueza de variados gêneros como suportes textuais, que serão apresentados na seção 5.6, e basear-se em uma perspectiva enunciativa, que visa ao uso e não a estruturas; não há variados gêneros para a produção oral, mas a interpretação desses gêneros através de uma única interação, a qual chamaremos de “entrevista avaliativa”, um tipo de conversa formal avaliada.

Considerando que o comportamento verbal, seja oral ou escrito, em diferentes gêneros, é variado, significa que a avaliação da proficiência oral nesse gênero seria capaz de medir as habilidades orais do avaliado nesse tipo de interação. Entretanto, acreditamos que, embora tal proficiência oral seja medida no gênero entrevista, possivelmente as competências analisadas servirão para testar a aptidão do aluno avaliado em outros gêneros orais, como *podcasts*, seminários, entrevistas de emprego, debates, dentre tantas outras.

No final da avaliação, avaliadores, observador e interlocutor, atribuem notas de 1 a 5, baseadas em grades específicas para cada um. O avaliador-interlocutor tem como diretrizes as enumeradas em uma grade denominada holística, que proporciona um olhar mais geral, e o avaliador-observador baseia-se em uma grade analítica, com visão mais detalhada. Ambas as grades serão apresentadas e aprofundadas no capítulo 6 deste trabalho. Por agora, focaremos nos níveis de proficiência escalados no exame.

5.5 OS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA

Os níveis de proficiência que conferem certificado ao examinando no Celpe-Bras são distribuídos em quatro categorias: intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior. O candidato avaliado com o nível básico não recebe certificação.

De acordo com o Manual de Orientações para Coordenadores de Postos Aplicadores do Celpe-Bras (Brasil, 2016), a pontuação necessária para alcançar a certificação de proficiência em Língua Portuguesa divide-se de acordo com o quadro abaixo:

Figura 6 - Quadro de pontuação para obtenção de certificado em proficiência do Celpe-Bras

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

Fonte: Brasil (2016, p. 10)

A avaliação é feita baseada em competências de modalidades escrita e oral. Atendo-se à proposta desta pesquisa, recortar-se-á as competências mobilizadas pelo candidato na modalidade oral.

Para o nível intermediário, o mais baixo a conferir certificado, O Documento Base do Exame Celpe-Bras aponta que o candidato

é capaz de interagir oralmente para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Apresenta poucas hesitações, com algumas interrupções no fluxo da conversa. Seu vocabulário pode apresentar limitações que podem comprometer o desenvolvimento da interação. Utiliza variedade limitada de estruturas, com algumas inadequações em estruturas complexas e poucas inadequações em estruturas básicas. Sua pronúncia contém inadequações e/ou interferências frequentes de outras línguas. Demonstra alguns problemas de compreensão do fluxo da fala, com necessidade frequente de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso frequente em nível normal de fala. (Brasil, INEP, 2020, p. 68)

Para o nível intermediário superior, o Documento (idem) elenca que o examinando

é capaz de interagir oralmente para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Demonstra fluência, com algumas pausas e hesitações que às vezes interrompem o fluxo da conversa. Seu vocabulário é adequado, embora apresente algumas interferências de outras línguas. Apresenta algumas inadequações no uso de estruturas complexas e poucas no uso de estruturas básicas. Sua pronúncia contém inadequações e/ou interferências de outras línguas. Demonstra alguns problemas de compreensão do fluxo natural da fala do interlocutor, com necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso frequente, em ritmo normal da fala. (Brasil, INEP, 2020, p. 68)

Nota-se que a diferenciação entre o nível intermediário e o intermediário superior é bastante aproximada. Neste, o candidato “demonstra fluência”, mesmo que em ambos apresente hesitações no fluxo interacional. Entretanto, há uma linha diferencial tênue entre os dois níveis: para o nível intermediário, sugere-se que o candidato apresenta “poucas hesitações, com algumas interrupções no fluxo da conversa” e para o intermediário superior, que ele interage “com algumas pausas e hesitações que às vezes interrompem o fluxo da conversa”. Interpreta-se aqui que o diferencial está mais direcionado à fluência, diminuindo assim, as hesitações que comprometem o fluxo interacional. Assim, entende-se que “algumas interrupções no fluxo da conversa” seja um número superior de interrupções quando comparada a “às vezes interrompem o fluxo da conversa”. Essa diferenciação tão pormenorizada fica a cargo dos avaliadores, os quais são treinadas para isso, sendo, portanto, subjetiva.

Quanto ao vocabulário, ou adequação lexical, tem-se um maior direcionamento de separação entre os dois níveis. No nível intermediário, o candidato pode apresentar um vocabulário mais limitado, comprometendo a interação; o que o distancia do nível intermediário superior, em que o vocabulário é considerado adequado, salvo algumas interferências de outras línguas.

No que concerne à adequação gramatical, enquanto o falante de nível intermediário apresenta uma “variedade limitada de estruturas”, salvo algumas inadequações de estruturas complexas e simples¹¹; o examinando de nível intermediário superior não demonstra a limitação de estruturas, embora também possa incorrer aos poucos equívocos em estruturas complexas e

¹¹ Não se encontrou uma diferenciação eficaz nos documentos oficiais do exame entre estruturas simples e complexas, entretanto manuais de treinamento para o exame apontam que “essas estruturas mais complexas podem ser, por exemplo, a utilização adequada dos tempos verbais do Subjuntivo (“Se eu pudesse, eu viajaria todos os meses”; “Caso você queira, posso te explicar mais sobre minha cultura”; “Um dia, se você for ao meu país, vai ver como lá é bonito”). Disponível em: http://www.elocultural.no/Celpe-Bras/wp-content/uploads/2019/03/ebook-dicas-para-parte-oral_Vila-Brasil.pdf. (p.5)

simples. Assim, neste quesito, a separação entre os níveis dá-se pela limitação de uso de estruturas.

Ao que se limita à pronúncia, ambos os níveis apresentam uma configuração bem próxima, apontando para inadequações e/ou interferências de outras línguas, distanciada pelo uso do termo “frequentes” no nível intermediário; novamente, apontando para uma relevância quantitativa não muito especificada.

O mesmo ocorre quanto à compreensão oral, já que em ambos os níveis há “alguns problemas de compreensão do fluxo da fala”. A separação está na frequência da necessidade de repetição e/ou de reestruturação de palavras mais comuns e em ritmo normal de fala.

O próximo nível de certificação apresentado é o avançado. Para tal nível, o Documento (Brasil, INEP, 2020, p. 68) aponta que o candidato, no que tange à sua competência oral,

é capaz de interagir oralmente com autonomia e desenvoltura para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados, contribuindo para o desenvolvimento da interação. Demonstra fluência, com poucas interrupções do fluxo natural da conversa. Seu vocabulário é amplo e adequado, com poucas interferências de outras línguas. Utiliza uma variedade ampla e adequada de estruturas, com poucas inadequações no uso de estruturas complexas e raras inadequações no uso de estruturas básicas. Sua pronúncia pode apresentar algumas inadequações e/ou interferências de outras línguas. Demonstra compreensão do fluxo natural da fala do interlocutor, com alguma necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras menos frequentes e/ou por aceleração da fala.

Entre o nível anterior - intermediário superior - e o avançado há um salto bastante relevante quanto às competências analisadas.

A competência interacional do candidato passa a ser executada com autonomia e desenvoltura de forma a contribuir com a interação; ele demonstra fluência com poucas interrupções no fluxo natural da conversa. A adequação lexical faz-se com um vocabulário amplo e adequado, bem como a variedade de estruturas, salvo poucas inadequações em estruturas complexas e raras em estruturas simples. A sua pronúncia pode apresentar algumas inadequações ou interferências e a compreensão oral dá-se com alguma necessidade de repetições ou reestruturações, resultado de palavras pouco usuais ou por aceleração do ritmo de fala.

Por fim, o nível mais alto de certificação dado pelo Celpe-Bras é o avançado superior. Nesse nível o falante

é capaz de interagir oralmente com muita autonomia e desenvoltura, utilizando vocabulário amplo e adequado e variedade também ampla de

estruturas para expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados, contribuindo muito para o desenvolvimento da interação. Apresenta fluência, sem interrupções do fluxo natural da conversa, e pronúncia adequada. Demonstra compreensão do fluxo natural da fala do interlocutor, com rara necessidade de repetição e/ou reestruturação. (Brasil, INEP, 2020, p. 68)

Em um nível mais elevado de proficiência, a competência interacional do candidato passa a ser executada com “muita autonomia e desenvoltura”; a adequação lexical é ampla e adequada, bem como a variedade de estruturas. Demonstra mais fluência e não apresenta interrupções no fluxo natural da conversa. Quanto à compreensão oral, ele raramente necessita de repetições ou de reestruturações.

Quanto aos níveis apresentados,

o exame está centrado no desenvolvimento de uma competência de uso que requer muito mais do que a manipulação de formas e regras linguísticas, exigindo também o conhecimento de regras de comunicação e de formas que sejam não apenas gramaticalmente corretas, mas socialmente adequadas; (Dell’isola et al., 2003, p. 155)

Observa-se que as competências avaliadas que norteiam a certificação de proficiência em Língua Portuguesa aos examinandos no Celpe-Bras distribuem-se para muito além de adequação gramatical e/ou lexical. Elas perpassam pela fluência, pronúncia e competência interacional. Todas essas competências são pormenorizadas nas Grades Holística e Analítica do Celpe-Bras, que ainda serão abordadas neste trabalho.

Como boa parte da avaliação oral do exame Celpe-Bras se estrutura em torno de três Elementos Provocadores (EP), ou seja, gêneros textuais diversos com temáticas também diversas, optamos por elencar os temas e os gêneros mais recorrentes na execução da entrevista avaliativa no referido exame.

5.6 TEMAS E GÊNEROS TEXTUAIS RECORRENTES NO EXAME

Inicialmente, cabe delimitar brevemente a abordagem de “tema” proposta neste trabalho. Para tal, segundo Schoffen et al. (2018, p.19) “a temática está relacionada ao assunto principal em torno do qual a tarefa é proposta, sendo uma categoria que impacta no repertório linguístico utilizado, especialmente no campo lexical”. Considerando que uma das competências avaliadas em relação à oralidade na grade do exame é a adequação lexical, torna-se importante entender que a temática escolhida afeta diretamente esse campo.

A avaliação da Parte Oral do Exame Celpe-Bras estrutura-se em vinte minutos totais, aproximadamente, sendo que cerca de quinze minutos são apoiados em Elementos Provocadores (EP). Estes Elementos Provocadores são textos multimodais que norteiam a entrevista. Geralmente com textos curtos e apoiados em imagens, os EP buscam temáticas atuais e de interesse geral para servirem de “gatilho” para a interlocução. Em se tratando de gêneros textuais, entendemos como relevante partir para um levantamento dos gêneros e dos temas mais recorrentes nesses EP. Como exemplificação, a figura 1 traz um EP utilizado no exame em 2019.

Figura 7 - Elemento Provocador nº 7 da edição 2019/2 do Celpe-Bras



Escambo moderno

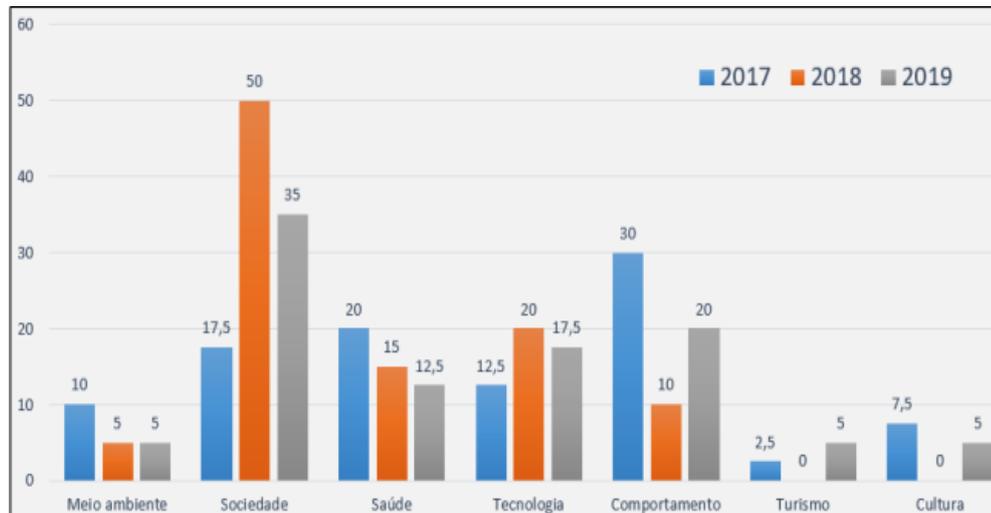


Economia compartilhada: venda e troca de produtos e serviços por meio de comunidades digitais vêm alterando a dinâmica de consumo; interatividade e colaboração dão as regras desse modelo.

Fonte: Documento Base do Exame Celpe-Bras. Brasil, INEP (2020, p. 44)

Quanto aos temas mais recorrentes, o quadro abaixo, fruto de uma pesquisa realizada por Nater; Marques, (2020, p. 290) elenca os principais temas abordados no triênio 2017-2019 em porcentagem.

Figura 8 - Quadro de panorama de temáticas (2017-2019)



Fonte: Nater; Marques (2020)

Observamos, com a análise do gráfico, que em 2017 os três temas mais abordados dividem-se em comportamento, saúde e sociedade¹², em ordem decrescente. Em 2018, a temática mais abordada inicia-se maciçamente por sociedade, seguida por tecnologia e saúde. Por fim, em 2019, sociedade está entre os temas mais abordados e, posteriormente, comportamento e tecnologia são acrescentados à lista.

Há uma certa regularidade no que concerne à temática sociedade, que apresenta números altos nos três anos analisados, seguidos por comportamento e tecnologia. Segundo os autores (idem, p. 282), tomou-se por sociedade “ações e acontecimentos que tenham uma perspectiva mais geral, que afetem ou envolvam uma vasta gama de setores, sujeitos, povos etc., sendo questões com alcance e com consequências mais globalizantes”; bem como o tema comportamento “traz temáticas que se voltam mais para a subjetividade, para as escolhas ou atitudes individuais, que podem impactar na sociedade como um todo, mas que se encontra num âmbito de decisões mais individualizadas” e, por fim, a tecnologia “acaba por assumir o *status* de ferramenta mobilizadora e articuladora das duas anteriores”. Tal regularidade vai ao encontro da proposta do exame de que “o Celpe-Bras se fundamenta em uma visão de uso da língua(gem) com propósitos sociais, construída social e localmente por seus participantes” (Brasil, 2020, p.28).

¹² Os autores citam que a divisão temática deu-se por “por uma questão didático-metodológica, tanto dos cursos nos quais atuamos e que balizaram boa parte das nossas reflexões, como na perspectiva da leitura deste trabalho por nossos pares que atuem em contextos similares e possam utilizar esta divisão de forma mais prática no seu cotidiano pedagógico.” (p. 282)

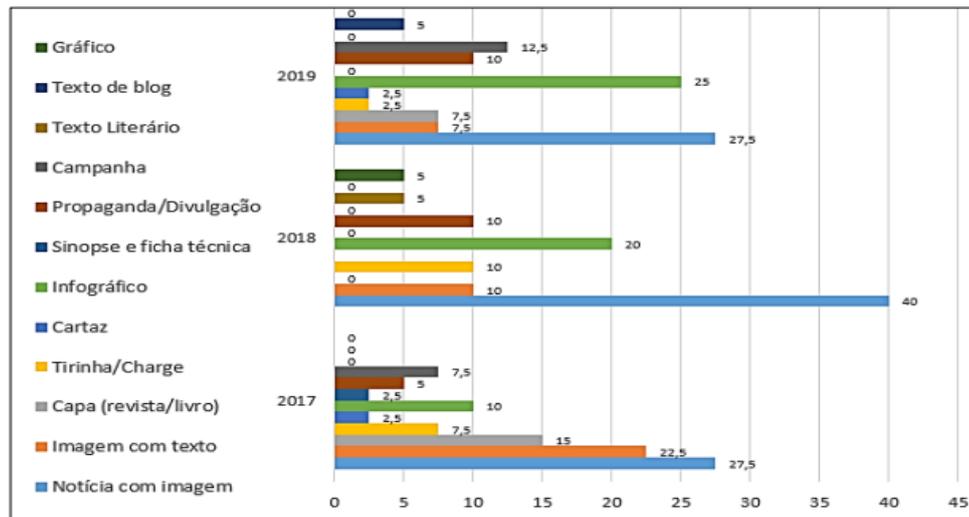
Ao trazermos os temas recorrentes na avaliação oral do exame Celpe-Bras para o contexto escolar, direcionamo-nos ao que se propõe em documentos oficiais como temas transversais, com forte direcionamento social e relevância na educação, abrindo espaço para uma grande diversidade de gêneros.

A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas. A transversalidade difere-se da interdisciplinaridade e complementam-se; ambas rejeitam a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado. A primeira se refere à dimensão didático-pedagógica e a segunda, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas (Brasil, 2013, p. 29).

Quanto aos gêneros que compõem as tarefas, o exame apresenta, conforme Schlatter et al. (2009, p.105), “características compatíveis com a visão bakhtiniana”. De acordo com Bakhtin (2003, p. 262-263), gêneros são tipos de enunciados, relativamente estáveis e normativos, vinculados a situações típicas de comunicação social, sendo que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso”. Ainda, conforme o autor (idem), esses gêneros do discurso são constituídos historicamente através da interação e vão conquistando uma relativa estabilidade nas diferentes esferas sociais, embora acabem por exercer uma força normativa sobre as interações, já que funcionam como índices de referência na construção dos enunciados.

Quanto aos textos selecionados, Dell’Isola et al. (2003, p. 155), disserta que “o material do exame é contextualizado, de maneira a levar em conta os aspectos socioculturais no conjunto da avaliação”. Apesar de uma grande diversidade de gêneros textuais, apoiando-se na pesquisa supracitada de Nater; Marques, (2020, p. 289), percebemos uma certa recorrência de determinados gêneros, no que toca os EP utilizados na Parte Oral do Celpe-Bras.

Figura 9 - Quadro de panorama de gêneros (2017-2019)



Fonte: Nater; Marques (2020)

É importante ressaltar que, quanto à escolha dos gêneros para o exame,

Não há uma divisão estática e isso tem a ver com a concepção comunicativa e dinâmica assumida e disseminada pelo exame, a escolha acontece a partir das temáticas em circulação na mídia brasileira, em diversas formas e veículos. Pensa-se na função desses textos nas esferas sociais em que circulam e na pluralidade de vozes que podem ser trazidas para as discussões, através dos vieses assumidos no momento de construir a argumentação nas temáticas em questão. (Nater; Marques, 2020, p. 289)

Analisando o quadro, vemos que a notícia com imagem e o infográfico são os mais recorrentes. Sendo a notícia um gênero de ampla circulação, constante atualização e de fácil acesso nas mídias digitais, é de se esperar que ela ganhe destaque. Assim, além de proporcionar a interação em consonância com as temáticas sociais, a notícia mantém-se coerente com a proposta do exame de reconhecer “que a língua, mais do que um conjunto de aspectos, formas e suas regras de combinação, é ação situada social, histórica e culturalmente” (Brasil, 2020, p. 29). Quanto aos infográficos, em comparação com os gráficos, Nater; Marques (2020, p. 289), expõem que “os infográficos se deslocariam como uma categoria autônoma por apresentar, além de dados e números, ideias, conceitos e discussões complexas, mediadas justamente pelos recursos de imagens, desenhos, esquemas, sinalizações e, inclusive, textos de apoio”. Em ambos os gêneros mais recorrentes, e em diversos outros apresentados no gráfico, há uma grande valorização do texto não-verbal, respaldada por Dell’Isola et al. (2003, p. 160), ao afirmar que “no processo de leitura de imagens, podem ser ativados os saberes, as habilidades adquiridas em experiências prévias escolares e extra-escolares”.

A seleção de textos para o Exame Celpe-Bras procura ser diversificada, ao mesmo tempo em que se busca atender ao propósito de proporcionar uma maior possibilidade de interação em prol de melhores tarefas comunicativas. Sobre o empreendimento de selecionar os textos para o exame, Dell’Isolla et al. (2003, p. 159), afirmam que

ao empreender essa seleção, as bancas elaboradoras do exame Celpe-Bras, além da já rotineira observação das construções gramaticais da superfície, avaliam criteriosamente a permeabilidade dos temas, articulando modalidades e modos de organização discursiva, atentando para o conjunto de registros, variedades regionais, discursos, imagens veiculadas e, finalmente, examinando a adequação do material textual à sua função de implementar as tarefas comunicativas a serem propostas aos candidatos (Dell’Isola, 1997; Júdice, 2001b). É indispensável levar em conta todos esses aspectos na escolha dos textos que integram um exame de proficiência para a garantia do sucesso da elaboração de diversificadas tarefas de comunicação que o constituem.

Embora haja uma variedade de gêneros para a compreensão, é importante entender que eles servem de suporte para o tema a ser desenvolvido através da oralidade no gênero entrevista avaliativa, não sendo alcançada a produção oral desses variados gêneros, neste caso. Ao tratarmos de oralidade em LM, tentamos mapear critérios em variados gêneros para a produção oral do aluno, ampliando seu repertório para além da conversa formal ou entrevista. Entretanto, como já apontado, acreditamos que a utilização das grades avaliativas nesse gênero específico pode fornecer dados para aprimoramento e desenvolvimento dessas mesmas competências adaptadas aos mais variados gêneros da oralidade.

5.7 O GÊNERO ENTREVISTA AVALIATIVA

Por se tratar de um gênero específico para essa avaliação, consideramos necessário caracterizá-lo, tendo como base, as próprias informações cedidas pelo Documento Base do Exame Celpe-Bras (Brasil, INEP, 2020). Assim, trata-se de um gênero oral, de caráter interativo, em que dois interlocutores: um avaliador e outro participante, desenvolvem uma espécie de conversa formal que perpassa por assuntos pessoais previamente cedidos e por interpretação de textos motivadores de outros gêneros, bem como a argumentação sobre a temática desses gêneros. O gênero possui turnos bem marcados e intercalados e pouca ou nenhuma sobreposição de vozes, estabelecendo que haja mais espaço de fala para o participante, mediante estímulo do avaliador-interlocutor. Ainda, há nesse gênero avaliativo, uma terceira pessoa, a qual não interage com nenhum dos interlocutores, cuja função é atribuir notas

baseadas em uma grade analítica dividida em seis competências orais: compreensão oral, fluência, competência interacional, adequação lexical, adequação gramatical e pronúncia. Essas competências serão abordadas no próximo capítulo.

Quanto às capacidades necessárias ao candidato à certificação de proficiência em LP do Celpe-Bras, este deve ser capaz

de posicionar-se e relacionar ideias, adequando a linguagem a situações diversas – capacidades essas não usualmente desenvolvidas pela escola, mas fundamentais para a vida das pessoas e exercício da cidadania, que dependem, antes de mais nada, de letramento e não apenas de conhecimentos sobre a língua.” (Rodrigues, 2006, p. 54-55)

Tomando como base as competências avaliadas nas grades avaliativas do exame, podemos perceber o que se mimetiza dessas teorias na sua aplicação. Ao se apoiar em um construto alinhado à perspectiva comunicativa e interacionista da linguagem, a avaliação oral do exame visa construir uma situação de interação, contextualizada. Embora nessa interação os papéis sejam bem delimitados, avaliadores e examinando, a estrutura do exame procura ao máximo simular situações de uso real da linguagem.

Consideraremos, neste trabalho, que o gênero em cuja avaliação acontece, dá-se como uma entrevista avaliativa, não muito distante do que seria uma entrevista de emprego, em que o candidato também é avaliado. Todavia, nesse contexto, a avaliação visa habilidades e competências específicas, ligadas à proficiência oral. Em seu trabalho sobre os gêneros orais, Travaglia (2017) define que

consideramos o gênero, na perspectiva bakhtiniana, como um tipo de enunciado relativamente estável, ou seja, com determinadas regularidades em termos de conteúdo temático, construção composicional, forma de realização linguística (estilo), criado em uma esfera de atividade humana ou por uma comunidade discursiva (...), como um pré-acordo de um grupo social sobre o modo de realizar algo linguística e discursivamente por meio de textos (Travaglia, 2017, p.15).

Assim, temos que a avaliação ocorre em um gênero relativamente estável, em turnos alternados entre os interlocutores, com temáticas pré-estabelecidas pelos entrevistadores avaliadores, priorizando a norma culta, criado com o objetivo de se avaliar a proficiência oral do candidato com base em grades avaliativas.

Ao diferenciar gênero de atividade, Travaglia (2017, p. 15), expande a conceituação, dissertando que

os gêneros são instrumentos, cuja apropriação leva os sujeitos a desenvolverem capacidades e competências individuais correspondentes aos gêneros. Tais capacidades e competências são capacidades e competências linguísticas e discursivas de construção e de escolha do gênero apropriado para a ação em dada situação social localizada. Já as atividades são ações mediadas por objetivos específicos, socialmente elaborados por gerações precedentes e disponíveis para serem realizadas, usando determinados instrumentos para este fim construídos (Travaglia, 2017, p. 15).

Tendo como base esses conceitos, podemos classificar que a entrevista em cuja avaliação é efetuada prioriza capacidades e competências individuais que podem ser medidas nesse gênero e situação localizada. De acordo com Barbosa; Lopes (2016, p. 94), “a entrevista oral é um gênero de produção coletiva. O texto vai se constituindo a partir da alternância de falas entre os interlocutores, falas que se complementam, construindo o sentido do texto coletivamente”. As autoras acrescentam que “a interação por meio da língua oral na entrevista exige de cada interlocutor uma capacidade de organizar a fala de forma que esta viabilize a fala do outro, estabelecendo uma relação dialógica”, portanto “entrevistado e entrevistador precisam estar em sintonia, este interessado em conhecer e aquele interessado em apresentar informações a respeito do que sabe” (Barbosa; Lopes, 2016, p. 96).

Silva; Della Méa (2018), ao analisarem respostas dadas por alunos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da Universidade Federal de Santa Maria sobre os parâmetros avaliativos para os gêneros entrevista, seminário e debate regrado, concluíram que para a entrevista (gênero utilizado neste trabalho) os parâmetros avaliativos seriam, por escala de relevância: “1) planejamento prévio à interação comunicativa; 2) capacidade de exposição e de reflexão imediata sobre o tema ou capacidade de incitar a fala do outro e 3) respeito às trocas de turno ou seleção léxica adequada e consistente” (Silva; Della Méa, 2018, p. 58). Isso revela que há uma certa estabilidade no gênero. Mesmo em casos de entrevistas não avaliativas, observamos que a preparação para a prática social em questão aparece como parâmetro importante para a produção do gênero. Também, temos a reflexão imediata sobre os temas propostos e a necessidade de interação, que veremos nas grades avaliativas do Celpe-Bras como “competência interacional”. Por fim, temos o respeito aos turnos de fala, característica estável desse gênero, e a seleção lexical, também abordada nas grades do Celpe-Bras como a competência “adequação lexical”.

Inegável que o trabalho com determinados gêneros orais seja capaz de expandir as competências e habilidades para outros gêneros orais. Tais habilidades são medidas em um “gênero apropriado para a ação em dada situação social localizada” (Travaglia, 2017, p. 15) e

através de atividades que seriam ações “mediadas por objetivos específicos (...), usando determinados instrumentos para este fim construídos” (idem).

Deste modo, acreditamos que as atividades com gêneros orais estejam ligadas ao desenvolvimento de tarefas específicas, contextualmente aliadas às grades de avaliação, com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento das habilidades as quais o candidato pode lançar mão na entrevista avaliativa. Assim, “o gênero terá uma função social em decorrência da atividade a qual ele serve de instrumento e que, de um certo modo, o caracteriza” (Travaglia, 2017, p. 17).

Sobre o gênero entrevista, adotado pelo exame Celpe-Bras, Duarte (2004, p. 216) aponta que

a realização de uma boa entrevista exige: a) que o pesquisador tenha muito bem definidos os objetivos de sua pesquisa (e introjetados — não é suficiente que eles estejam bem definidos apenas “no papel”); b) que ele conheça, com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar sua investigação (a experiência pessoal, conversas com pessoas que participam daquele universo — egos focais/informantes privilegiados —, leitura de estudos precedentes e uma cuidadosa revisão bibliográfica são requisitos fundamentais para a entrada do pesquisador no campo); c) a introjeção, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista (fazer uma entrevista “não-válida” com o roteiro é fundamental para evitar “engasgos” no momento da realização das entrevistas válidas); d) segurança e auto-confiança; e) algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação.

Como já vimos, a entrevista avaliativa do exame Celpe-Bras baseia-se, em boa parte, em gêneros diversos e temáticas atuais. A seleção de material para o processo avaliativo do Celpe-Bras visa ampliar a possibilidade de comunicação dos candidatos, voltando-se a gêneros diversificados com temática de cunho social e comportamental. Tais materiais, em virtude de sua relevância social e atual, podem tornar-se material de apoio tanto para alunos estrangeiros, que visam preparar-se para o exame, quanto – na proposta deste trabalho – no aprimoramento da competência comunicativa oral dos alunos de LM. São os chamados efeitos retroativos, os quais tratam da influência dos exames na metodologia utilizada no ensino-aprendizagem de qualquer disciplina.

Por se tratar de uma avaliação de forte relevância na vida profissional e acadêmica do candidato estrangeiro e, ainda, pelo fato de o exame Celpe-Bras ter dimensões internacionais, era de se esperar que o ensino-aprendizagem para esse fim sofresse influências. É o que trataremos na próxima seção, sobre os efeitos retroativos do exame Celpe-Bras.

5.8 CELPE-BRAS COMO AVALIAÇÃO E COMO FONTE DE MATERIAL E PESQUISA

A constatação de que as avaliações exercem efeitos no processo de ensino-aprendizagem não é novidade, principalmente nos campos da linguística aplicada e da educação. Diversos pensadores dessas áreas produziram extensos trabalhos com essa temática, sobretudo em relação ao ensino-aprendizagem de uma LE. Pearson (1988, p. 98), conceitua que “os exames públicos influenciam as atitudes, os comportamentos e a motivação dos professores, alunos e pais, e porque os exames muitas vezes vêm no final de um curso, essa influência é vista trabalhando em uma direção para trás, daí o termo retroativo”¹³. Scaramucci (2011, p. 109) define o efeito retroativo como o “impacto ou influência que exames externos (...) podem exercer, potencialmente, no ensino, na aprendizagem, no currículo, na elaboração de materiais didáticos e nas atitudes das pessoas envolvidas – alunos, professores, escola”. Entretanto, sobre esse efeito, Alderson e Hamp-Lyons (1996, p. 295-296) dissertam que “a existência de um teste por si só não garante o efeito retroativo, seja ele positivo ou negativo”¹⁴, já que “testes terão diferentes intensidades e tipos de efeito retroativo em alguns professores e alunos e não em outros professores e alunos”¹⁵. Segundo os autores (idem, p. 296) essa variação acontece devido a sua relevância, sua relação com a prática, a sua metodologia e a capacidade de inovação dos envolvidos no processo.

Infere-se que exames com tamanha relevância como o Celpe-Bras impactem as práticas de ensino-aprendizagem, bem como os materiais didáticos e métodos avaliativos dos professores, principalmente os professores de PLE. Entretanto, acreditamos que um construto usado para avaliar a proficiência em língua portuguesa de um estrangeiro pode ser usado para avaliar a mesma proficiência oral de um aluno nativo no gênero proposto e, com ele, levantarem-se dados importantes. Também, os materiais e conceitos usados nessas avaliações podem servir de suporte teórico e material que auxiliem na tarefa de desenvolver/aprimorar a competência de ambos os públicos.

¹³ Tradução para: “Public examinations influence the attitudes, behaviours, and motivation of teachers, learners, and parents, and because examinations often come at the end of a course, this influence is seen working in a backward direction, hence the term, washback”.

¹⁴ Tradução para: “The existence of a test by itself does not guarantee washback, either positive or negative.”

¹⁵ Tradução para: “Tests will have different amounts and types of washback on some teachers and learners than on other teachers and learners.”

Deslocando um pouco nossa discussão desse exame de proficiência de Português como língua estrangeira, podemos citar como exemplo de avaliações de grande impacto que se tornam influenciadoras das metodologias escolares o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e as avaliações em larga escala como a Prova Brasil têm impactado – ou sustentado – determinadas metodologias no Educação Básica nos últimos anos. Cabe ressaltar que tais efeitos podem ser positivos ou negativos, tanto em relação aos alunos quanto aos professores. Para os alunos, os efeitos positivos podem estar relacionados ao interesse, à dedicação aos estudos, ao cumprimento de tarefas; já os negativos relacionam-se com pressão e ansiedade que podem levar o aluno à desistência ou uma má qualificação em uma nota. No que diz respeito aos professores, pensamos que a motivação e o direcionamento metodológico claro estão entre os efeitos positivos; enquanto os negativos referem-se a uma possível limitação, caso o professor passe a lecionar apenas voltado para o exame, prejudicando outros conhecimentos relevantes no papel educacional.

Segundo Scaramucci (2012, p. 49),

embora tenhamos clareza de que os impactos de um exame no ensino, na aprendizagem e nos materiais didáticos, assim como na vida das pessoas não seja necessariamente positivo, e que bons exames também podem exercer efeitos negativos; que a implementação de um exame *per se* não seja suficiente para que mudanças no ensino e aprendizagem ocorram, demandando ações paralelas de formação do professor, consideramos que, pela sua natureza, o exame Celpe-Bras seja, potencialmente, capaz de direcionar não apenas as práticas de ensino e de aprendizagem, mas também as ações de formação do professor, mesmo não sendo um exame voltado para a avaliação desse público alvo.

Reconhecemos, assim, que há uma expectativa de que o Celpe-Bras seja um exame que visa servir de direcionador de metodologias e práticas de ensino de Língua Portuguesa, além de potencializar e direcionar ações no processo de formação de professores. Tal expectativa possibilita que o Celpe-Bras seja, para além de um instrumento avaliativo, uma fonte de material e pesquisa dos professores. Ainda segundo a autora (*idem*, p. 50), “as ações do exame poderiam ser potencializadas se os seus fundamentos teóricos fossem utilizados como diretrizes também para a formação do professor no que diz respeito a questões relacionadas às visões de língua(gem) e proficiência”.

O exame, dessa forma, forneceria aos candidatos, instituições e professores responsáveis pela preparação de candidatos elementos e informações sobre o conteúdo e objetivos que devem ser priorizados nesse ensino, ressaltando, principalmente, a necessidade de reverem sua abordagem, sua visão de

linguagem e de aprender línguas, ou, em outras palavras, seu conceito de proficiência. (Dell'isola et al., 2003, p.162)

Como já exposto, discutimos neste trabalho a necessidade de revisão da abordagem dada à oralidade na educação básica na formação de alunos que têm o português como língua materna (LM). Considerando que a necessidade de uma comunicação fluente, segura e coerente também é (ou deve ser) objetivo da escola na formação desses alunos, pensamos em adotar tal metodologia tanto para análise da performance do aluno, quanto para orientar possíveis intervenções dos professores.

[...] sabemos que introduzir mudanças nesses contextos envolve dificuldades, uma vez que dependem, em grande parte, daqueles diretamente envolvidos nesse processo. Uma maneira de viabilizar tais mudanças seria mediante uma ação direta no processo, promovendo a reciclagem de professores, a produção de materiais didáticos, entre outros recursos. Entretanto, estamos conscientes de que essas transformações são, em geral, lentas, ainda mais se considerarmos que os contextos de ensino de português não se limitam a contextos nacionais, mas também incluem contextos internacionais. Uma maneira indireta, a médio prazo, mas eficiente, seria, portanto, a introdução de um exame que viria a definir não apenas conteúdos e objetivos, mas, principalmente, princípios, fazendo com que o ensino venha, eventualmente, a se adaptar a eles. (Scaramucci, 1999, p. 107)

Fica claro que o efeito do exame Celpe-Bras vai além da certificação de estrangeiros na proficiência em LP. O exame foi concebido também com a finalidade de direcionar os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de LP a mudanças metodológicas fomentadas pelo construto do exame.

5.9 PENSANDO O CONSTRUTO DO CELPE-BRAS PARA AVALIAR FALANTES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA MATERNA.

O construto do exame Celpe-Bras tem como foco a avaliação de estrangeiros falantes de português. A avaliação, inicialmente voltada a um contexto específico para alunos candidatos ao PEC-G e PEC-PG, ampliou seu público alvo para o processo de naturalização.

Assim, as grades avaliativas das habilidades orais criadas para o exame foram desenvolvidas e estruturadas com muito estudo e aporte teórico, de modo a trazer validade e confiabilidade ao exame. Para isso, as grades elencam aspectos linguísticos, extralinguísticos e paralinguísticos¹⁶.

¹⁶ Os aspectos cinésicos não foram considerados na grade proposta pelo exame Celpe-Bras.

Em contato com essas grades, questionamo-nos sobre a viabilidade de seu uso em contexto bastante diverso: estudantes da educação básica falantes nativos de português, apoiando-nos na necessidade de uma normalização das habilidades orais de falantes nativos de português e na relevância do trabalho sistemático com a oralidade nesse contexto.

Acreditamos que a inserção dessa grade na educação básica traga benefícios que viabilizem e normalizem atividades e avaliação de gêneros orais. Retomando o fato de a grade não ter sido criada para esse público específico (estudantes nativos falantes de português como língua materna), pensamos na necessidade de alguns ajustes que subsidiem a avaliação desses alunos.

Tomaremos como premissa que, diferentemente do exame Celpe-Bras, nossa concepção de avaliação não terá como objetivo a aprovação ou reprovação de um candidato, mas sim de um instrumento de colaboração com o ensino da oralidade e, portanto, parte dele. Em consonância com Suassuna (2007a, p. 112), “os testes são instrumentos cujos resultados precisam ser questionados: eles não fornecem, por si, elementos para compreender e/ou superar erros, mas funcionam como indicativos do andamento da aprendizagem”.

O capítulo seguinte traz as grades de avaliação da interação face a face do exame Celpe-Bras: holística e analítica, subsidiadas por uma abordagem das vantagens e desvantagens na adoção de cada um desses tipos como instrumentos de avaliação.

6 AS GRADES DE AVALIAÇÃO DA INTERAÇÃO FACE A FACE DO EXAME CELPE-BRAS

A avaliação por testes de desempenho é, geralmente, apresentada em uma escala gradativa de competências, em diferentes níveis. Usando essa escala, os avaliadores podem considerar as habilidades e competências do avaliado dentro de um continuum. No Celpe-Bras, a avaliação oral é feita por meio de duas grades: a holística e a analítica. São essas grades o foco deste capítulo. Antes da abordagem das grades holística e analítica, exporemos alguns conceitos relevantes para nossa análise: competência linguística e competência comunicativa.

6.1 COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA E COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

A competência linguística tem suas bases nas teorias estruturalistas. Em 1965, Chomsky lança um dos seus principais trabalhos: “Aspectos da Teoria da Sintaxe”. Nessa obra, o autor apresenta a conhecida dicotomia competência/desempenho.

A competência seria o conhecimento oriundo de uma gramática internalizada, que o usuário (ideal) detém da estrutura de sua língua. Para ele todo falante de determinada língua possui uma gramática gerativa capaz de criar novas sentenças a partir de uma série de combinações. Ao se ater o conhecimento da língua a estruturas gramaticais, surge o conceito de competência linguística. Tal conceito estaria baseado em um falante-ouvinte ideal, que domina a língua com perfeição em uma comunidade de fala homogênea, desconsiderando diversos fatores, para ele “gramaticalmente irrelevantes”.

A teoria linguística tem antes de mais nada como objeto um falante-ouvinte ideal, situado numa comunidade linguística completamente homogênea, que conhece a sua língua perfeitamente, e que, ao aplicar seu conhecimento da língua numa performance efetiva, não é afetado por condições gramaticalmente irrelevantes tais como limitações de memória, distrações, desvios de atenção e de interesse, e erros (casuais ou previsíveis) ao aplicar seu conhecimento da língua no desempenho verbal. (CHOMSKY, 1965, p. 83)

Portanto, o desempenho, para o autor, seria o uso concreto da língua, concreto e imperfeito. Tal proposta, que recortava a competência linguística como o objeto de análise, deixava de fora elementos semânticos e pragmáticos, o que gerou reações teóricas posteriores.

A abordagem chomskyniana referente à competência linguística encontra, posteriormente, oposição na obra “Sobre a competência comunicativa”, do sociolinguista Dell

Hymes (1972). Na obra, surge a proposta de uma nova abordagem: a competência comunicativa. Para o autor, o propósito, as condições de produção e o lugar social são tão relevantes e regrados quanto as regras estruturalistas propostas por Chomsky. Para Hymes, a competência não deveria ser medida como um conhecimento puramente gramatical, devendo inserir-se na análise linguística elementos semânticos e pragmáticos. Assim, a competência comunicativa passaria a abarcar não apenas o conhecimento, mas também a habilidade de se colocar esse conhecimento em prática, sendo o conhecimento, para Hymes, uma parte da competência.

O conceito de competência comunicativa, segundo Hymes, passa a considerar as seguintes questões (Hymes, 1972, p. 95-98): se (e até que ponto) algo é formalmente possível; se (e para que grau) alguma coisa é praticável; se (e em que grau) alguma coisa é apropriada; Se (e em que grau) algo é feito. Com essas questões, o autor insere na análise linguística alguns fatores: o falante-ouvinte pode possuir o conhecimento gramatical, mas a concentração e a memória, por exemplo, podem influenciar na inteligibilidade da sentença. Passa-se a considerar a adequação contextual, segundo regras em consonância com o contexto social e cultural em que o falante-ouvinte se insere. Também, avalia-se a aceitabilidade, já que uma sentença pode ser gramatical, possível, adequada ao contexto e não aceitável.

A competência comunicativa de Hymes abre espaço para um aprimoramento posterior, em uma proposta mais elaborada.

Conhecimento aqui se refere àquilo que um indivíduo sabe (consciente e inconscientemente) sobre a língua e outros aspectos do uso comunicativo dessa língua; habilidade se refere a quão bem ele pode realizar esse conhecimento em comunicação real. (Canale; Swain, 1980, p. 5)

Ao abordarem conhecimento e habilidade, Canale e Swain (1980) inauguram um modelo descritivo e avaliativo da competência comunicativa baseado em quatro componentes: a competência sociolinguística, relativa ao uso adequado da língua em contextos diversos; a competência gramatical, referente à adequação lexical e as regras estruturais e sintáticas; a competência discursiva, ligada a processos de coesão e coerência na construção de um todo textual falado ou escrito e a competência estratégica, o uso de estratégias que visem compensar possíveis falhas comunicativas. Posteriormente, Canale (1983) expande o conceito de competência comunicativa, acrescentando mais um componente: a competência discursiva, a qual trata da capacidade de construção de um texto coeso e coerente lançando mão das formas gramaticais.

Dada essa síntese, podemos verificar como esses componentes se inserem nas grades avaliativas propostas para a avaliação da Parte-Oral do Exame Celpe-Bras.

6.2 A GRADE HOLÍSTICA

A grade holística é aquela em que se atribui uma única nota baseada em um todo textual. Segundo Weigle (2002, p. 112), “muitos programas de avaliação contam com pontuação holística ou a atribuição de uma única pontuação a um texto com base na impressão geral desse texto¹⁷”. Desse modo, ainda de acordo com Weigle (2002), cada texto é lido rapidamente, em seguida classificado (ou julgado) em uma determinada escala de classificação.

A grade de avaliação holística, carrega, para a autora (idem), vantagens e desvantagens. Dentre as vantagens, destacam-se a praticidade, por se tratar de uma avaliação mais rápida, já que o texto pode ser lido apenas uma vez e receber uma única atribuição de nota, baseada nos pontos positivos do texto. Dentre as desvantagens, em especial em contextos de segunda língua, Weigle (2002, p. 114), aponta que “a desvantagem da grade holística é que uma única pontuação não fornece informações diagnósticas úteis sobre as habilidades escritas de uma pessoa¹⁸”. Tal deficiência dificulta, segundo a autora (ibidem), um retorno das habilidades que ainda precisam ser desenvolvidas ou aprimoradas pelo usuário. Outra desvantagem da pontuação holística estaria relacionada a subjetividade por parte dos avaliadores, já que “os avaliadores não necessariamente usam os mesmos critérios para as pontuações¹⁹” (Weigle, 2002, p. 114).

A pontuação baseada na grade holística da Parte-Oral do exame Celpe-Bras é de encargo do avaliador interlocutor, o qual “deverá atribuir uma nota ao desempenho global da Interação, de acordo com a Grade de Interação Face a Face” (Brasil, 2016, p. 27), devendo “sustentar a interação, sem julgar as opiniões do examinando; articular as respostas do examinando aos novos tópicos da conversa; levar o examinando a se expressar, explorando o máximo do conhecimento de língua e das práticas de comunicação” (Brasil, 2016, p. 31).

A grade holística adotada pelo exame Celpe-Bras na avaliação oral é a seguinte:

¹⁷ Tradução para: “many assessment programs rely on holistic scoring, or the assigning of a single score to a script based on the overall impression of the script”.

¹⁸ Tradução para: “On drawback to holistic scoring is that a single score does not provide useful diagnostic information about a person's whriting ability”.

¹⁹ Tradução para: “as raters do not necessarily use to same criteria do arrive at the sames scores”.

Figura 10 - Grade de Avaliação da Interação Face a Face - Avaliador-interlocutor

5	Demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo muito para o desenvolvimento da interação. Produz e compreende a fala em fluxo natural, salvo em momentos muito pontuais. Apresenta variedade ampla de vocabulário e de estruturas, além de pronúncia adequada, com eventuais inadequações.
4	Demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo para o desenvolvimento da interação. Produz e compreende a fala em fluxo natural, salvo em poucos momentos. Apresenta variedade ampla de vocabulário e de estruturas, além de pronúncia adequada, com poucas inadequações.
3	Contribui para o desenvolvimento da interação. Em geral, produz o fluxo de fala naturalmente, com algumas interrupções. Apresenta alguns problemas de compreensão oral, além de algumas inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia que, ocasionalmente, comprometem a interação.
2	Ainda que se limite, com frequência, a respostas breves, contribui para o desenvolvimento da interação. Demonstra dificuldade para manter o fluxo natural da fala, bem como alguns problemas de compreensão oral, o que pode levar a uma necessidade frequente de repetição/reestruturação por parte do interlocutor. Apresenta algumas inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia que, em diferentes momentos, comprometem a interação.
1	Contribui pouco para o desenvolvimento da interação. Apresenta pausas e hesitações frequentes, ocasionando interrupções no fluxo da fala em diferentes momentos. Demonstra muitos problemas de compreensão do fluxo natural da fala do interlocutor e necessidade frequente de repetição. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia, com frequente comprometimento da interação.
0	Raramente contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta pausas e hesitações muito frequentes que interrompem o fluxo da conversa. Demonstra problemas de compreensão, mesmo em fala simplificada do interlocutor. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia que comprometem substancialmente a comunicação.

Fonte: Documento Base do Exame Celpe-Bras. Brasil, INEP (2020, p. 52)

De acordo com Weigle (2002, p. 41), “para um teste de linguagem, a chave para definir o construto de interesse é determinar quais fatores estão envolvidos no uso da linguagem do mundo real e quais deles são essenciais para o que queremos medir e o que não queremos²⁰”. Deste modo, percebe-se que a grade compila habilidades ligadas à competência interacional, fluência, compreensão, vocabulário, estrutura e pronúncia, consideradas, então, essenciais para

²⁰ Tradução para: “For a language test, the key to defining the construct of interest is in determining what factors are involved in real-world language use, and which of those are essential to what we want to measure and what we do not.”

a medida de uma proficiência oral. No exame Celpe-Bras, as mesmas competências são avaliadas de modo detalhado pelo avaliador observador, por meio da grade analítica.

6.3 A GRADE ANALÍTICA

Para Weigle (2002, p. 114), “esquemas de pontuação analítica, portanto, fornecem informações mais detalhadas sobre o desempenho de um candidato em diferentes aspectos²¹”. Para a autora (idem), embora seja mais eficaz que a avaliação holística, pelo fato de fornecer informações mais detalhadas sobre a performance dos candidatos, ela “leva mais tempo que a pontuação holística, já que os leitores precisam tomar mais de uma decisão para cada texto²²” (Weigle, 2002, p. 120).

Na avaliação por meio da grade analítica, o avaliador deve atribuir uma nota para diferentes itens de uma grade avaliativa. Essa nota deve ser independente para cada quesito. Deve-se, pois, considerar cada item da grade de forma pontual, embora isso não elimine a necessidade de entendimento de que os elementos se sobrepõem e se influenciam mutuamente.

É de suma importância entender que o fato de esse tipo de grade avaliativa elencar mais que uma única nota geral corrobora com a possibilidade de adoção pelo professor de metodologias específicas para cada item, da mesma forma em que fornece um *feedback* para o candidato dos pontos mais fortes e mais fracos na sua avaliação. Daí a importância de adoção desse tipo de grade em determinadas atividades de produção, tanto orais quanto escritas.

A grade analítica de Avaliação da Parte Oral do Celpe-Bras é utilizada pelo avaliador-observador, o qual “atribui uma nota de 0 (zero) a 5 (cinco) para cada um dos aspectos apresentados na Grade de Avaliação da Interação Face a Face” (Brasil, 2016, p. 32), que são “compreensão do fluxo da conversa e do conteúdo informacional dos Elementos Provocadores; competência interacional (habilidade de manter uma conversa); fluência na comunicação; adequação lexical; adequação gramatical; e pronúncia”. (Brasil, 2016, p. 32). Esse avaliador não interage com o candidato, mantendo-se apenas como um expectador e, durante a avaliação, preferencialmente mais distante dos interlocutores.

²¹ Tradução para: “Analytic scoring schemes thus provide more detailed information about a test taker's performance in different aspects.”

²² Tradução para: “it takes longer than holistic scoring, since readers are required to make more than one decision for every script”.

A seguir, tem-se a grade usada pelo avaliador observador com as respectivas notas para cada aspecto ligado às competências a serem avaliadas²³.

Figura 11 - Grade de Avaliação da Interação Face a Face - Avaliador-observador

	5	4	3	2	1	0
COMPREENSÃO ORAL	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. Pouca necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras menos frequentes e/ou por aceleração da fala.	Alguns problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Alguma 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 de uso muito frequente, 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 interação. Rara necessidade de uso de estratégias comunicativas. Para superar impasses na interação, lança mão, predominantemente, de recursos linguisticamente elaborados (paráfrases, reformulações, autocorreções etc.).	Apresenta desenvoltura e autonomia. Não se limita a respostas breves, contribuindo para o desenvolvimento da interação. Pouca necessidade de uso de estratégias comunicativas. Para superar impasses na interação, lança mão, predominantemente, de recursos linguisticamente elaborados (paráfrases, reformulações, autocorreções etc.).	Não se limita a respostas breves, contribuindo para o desenvolvimento da interação. Necessidade de uso de estratégias comunicativas. Para superar impasses na interação, lança mão, predominantemente, de recursos linguisticamente elaborados (paráfrases, reformulações, autocorreções etc.).	Pode se limitar a respostas breves, mas contribui para o desenvolvimento da interação. Necessidade de uso de estratégias comunicativas. Para superar impasses na interação, lança mão de variada gama de recursos, incluindo, frequentemente, os linguisticamente menos elaborados (ex.: mudança de língua, tradução literal).	Limita-se a respostas breves, contribuindo pouco para o desenvolvimento da interação. Necessidade frequente de uso de estratégias comunicativas. Para superar impasses na interação, lança mão de variada gama de recursos, incluindo, frequentemente, os linguisticamente menos elaborados (ex.: mudança de língua, tradução literal).	Limita-se a respostas breves, raramente contribuindo para o desenvolvimento da interação, que fica totalmente dependente do avaliador. Necessidade muito frequente de uso de estratégias comunicativas. Para superar impasses na interação, lança mão, principalmente, de recursos linguisticamente menos elaborados (ex.: mudança de língua, tradução literal), mas que acabam não se mostrando efetivos.
FLUÊNCIA	Apresenta fluxo natural e espontâneo de fala, salvo em raros momentos. Apresenta pausas e hesitações para organização do pensamento e, eventualmente, para resolver algum problema de construção linguística, com raras interrupções no fluxo da fala.	Apresenta fluxo natural e espontâneo de fala, salvo em poucos momentos. Apresenta pausas e hesitações para organização do pensamento e, eventualmente, para resolver algum problema de construção linguística, com poucas interrupções no fluxo da fala.	Apresenta fluxo natural de fala, salvo em alguns momentos. Apresenta pausas e hesitações para organização do pensamento e, algumas vezes, para resolver algum problema de construção linguística, com algumas interrupções no fluxo da fala.	Apresenta dificuldade para manter o fluxo natural da fala, o que, em diferentes momentos, compromete a interação. Apresenta pausas e hesitações para organização do pensamento e para resolver algum problema de construção linguística, com interrupções no fluxo da fala.	Apresenta dificuldade para manter o fluxo natural da fala, o que frequentemente compromete a interação. Apresenta pausas e hesitações frequentes que exigem um grande esforço do interlocutor.	Apresenta muita dificuldade para manter o fluxo natural da fala, o que compromete substancialmente a interação. Apresenta pausas e hesitações muito frequentes que interrompem o fluxo da conversa ou apresenta fluxo de fala em outra língua.
ADEQUAÇÃO LEXICAL	Recursos lexicais amplos e apropriados para discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Eventuais inadequações raramente comprometem a interação.	Recursos lexicais amplos e apropriados para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Poucas inadequações, que raramente comprometem a interação.	Recursos lexicais apropriados para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados, com algumas limitações e inadequações que, ocasionalmente, comprometem a interação.	Recursos lexicais apropriados para a discussão de tópicos do cotidiano, com algumas limitações e inadequações que ocasionam, em diferentes momentos, comprometimento da interação.	Vocabulário limitado para a discussão de tópicos do cotidiano e para expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas inadequações, ocasionando frequente comprometimento da interação.	Vocabulário muito limitado para a discussão de tópicos do cotidiano e a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas inadequações, comprometendo substancialmente a interação.

²³ Para uma leitura mais facilitada da grade analítica, considerando o tamanho da fonte na imagem, sugerimos o acesso ao site: <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/Documento-base-do-exame-Celpe-Bras-2020.pdf> (p. 51, 52, 53).

	5	4	3	2	1	0
ADEQUAÇÃO GRAMATICAL	Recursos gramaticais amplos e adequados para discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Eventuais inadequações raramente comprometem a interação.	Recursos gramaticais amplos e adequados para discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Poucas inadequações, que raramente comprometem a interação.	Recursos gramaticais apropriados para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados, com algumas limitações e inadequações que, ocasionalmente, comprometem a interação.	Recursos gramaticais apropriados para a discussão de tópicos do cotidiano, com algumas limitações e inadequações que ocasionam, em diferentes momentos, comprometimento da interação.	Recursos gramaticais limitados para a discussão de tópicos do cotidiano e para expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas inadequações, ocasionando frequente comprometimento da interação.	Recursos gramaticais muito limitados para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas inadequações, comprometendo substancialmente a interação.
PRONÚNCIA*	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) adequada. Eventuais marcas de outras línguas raramente comprometem a interação.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) adequada. Poucas marcas de outras línguas, que raramente comprometem a interação.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) com algumas marcas de outras línguas, produzindo ocasional comprometimento da interação.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) com algumas marcas de outras línguas, ocasionando algum comprometimento da interação.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) inadequada, com muitas marcas de outras línguas, ocasionando frequente comprometimento da interação.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) inadequada, com muitas marcas de outras línguas, comprometendo substancialmente a interação.

Fonte: Documento Base do Exame Celpe-Bras. Brasil, INEP (2020, p. 49-51)

Mais elaborada que a avaliação por meio da grade holística, por se ater a aspectos mais detalhados de um texto, a avaliação por meio da grade analítica não é concluída com uma nota geral, mas sim pela atribuição de notas em cada competência. No Celpe-Bras, a nota final do candidato é atribuída mediante pesos específicos, somando a nota geral da avaliação holística e, separadamente, as da avaliação analítica.

De acordo com o Edital de Inscrições (Brasil, 2021), “a nota final da Parte Oral será a média aritmética entre as notas finais do avaliador-interlocutor e do avaliador-observador que prevaleceram no processo de atribuição de notas”. Todavia, isso não significa que a média seria obtida pelo somatório de todas as notas e sua consequente divisão por sete variáveis, sendo uma nota do avaliador interlocutor e seis notas do avaliador-observador. Segundo o Documento Base do Exame Celpe-Bras (Brasil, 2020, p. 76), os pesos das notas atribuídas pelo avaliador observador são diferentes, sendo uma média ponderada, conforme o gráfico:

Figura 12 - Gráfico de pesos das notas das competências orais do exame Celpe-Bras



Fonte: Documento Base do Exame Celpe-Bras. Brasil, INEP (2020, p. 76)

Para a análise de dados proposta neste trabalho, adotaremos os pesos apontados no gráfico anterior, ou seja, a média ponderada da grade analítica e, em seguida, a média aritmética entre ela e a nota da grade holística, na tentativa de fidelizar ao máximo a nota que seria atribuída caso o aluno estivesse prestando o exame.

Apresentadas as bases teóricas deste trabalho e o construto do exame Celpe-Bras, partiremos, no capítulo subsequente, para a metodologia adotada.

7 METODOLOGIA

Neste capítulo, cujo paradigma de pesquisa escolhido é de base qualitativa, abordamos as perspectivas metodológicas usadas na proposta deste trabalho. Deste modo, o capítulo descreve o modo como aplicamos a metodologia da parte oral do exame Celpe-Bras no contexto de alunos da educação básica falantes nativos de português.

Com isso, nas próximas seções, elencamos as etapas percorridas durante esse processo de aplicação e as escolhas metodológicas feitas. O capítulo apresenta o contexto de produção: escola e alunos envolvidos na pesquisa; o método escolhido para a geração de dados; os procedimentos de análise e o perfil dos participantes.

7.1 CONTEXTO

Este trabalho foi desenvolvido em uma escola pública estadual localizada no Bairro São Mateus em Juiz de Fora, Minas Gerais. O bairro São Mateus possui uma certa uniformidade quanto às classes sociais dos seus moradores. Isso porque, por ser um bairro central na cidade, concentra muitos prédios residenciais e comerciais, sendo um bairro de classe média-alta, urbanizado e com movimentação intensa.

A escola é bem localizada, entre as ruas São Mateus, principal do bairro e a Avenida Pres. Itamar Franco, umas das principais da cidade. Possui muros altos, uma quadra poliesportiva coberta dentro de seus muros sem uso há alguns anos devido a uma reforma que não terminou, uma boa biblioteca e laboratório de informática. A escola atualmente recebe 1395²⁴ alunos ativos, divididos em três turnos entre Educação Infantil e de Tempo Integral, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Mesmo sendo localizada em uma área de classe média-alta, seus alunos são de classe média-baixa e, a grande maioria, moradores de bairros periféricos à escola. Alguns deslocam-se de ônibus para regiões mais distantes. Há, na escola, alguns relatos de violência entre alunos, geralmente relativos à disputa de bairros ou questões pessoais. Não há relato de violência contra professores que mereçam destaque. Os alunos geralmente são muito desinteressados pelas atividades propostas, burlam as aulas constantemente devido a grande área da escola. Porém, uma parcela muito pequena dos pais preocupa-se em acompanhar a situação dos filhos na escola.

²⁴ Informação concedida pela Secretaria da Escola com base no Portal Simade, utilizado na manutenção de matrículas, notas e frequência.

O ano de 2022, em que os dados foram colhidos, foi marcado pelo retorno às aulas presenciais, depois de quase dois anos de ensino remoto e, posteriormente, híbrido. Esse período, obviamente, foi marcado por aspectos muito negativos em relação à convivência e interação entre os alunos e, essencialmente, também no desenvolvimento das competências escritas e orais deles. É nesse contexto que foi proposto o trabalho com as competências orais dos alunos.

A pesquisa foi desenvolvida com alunos no final do 9º ano do ensino fundamental. Ao todo, a escola dispõe de quatro turmas de 9º ano, cada uma com uma média de 30 alunos frequentes e 40 matriculados. São turmas grandes, bastante falantes, com alunos que se dividem entre os, tradicionalmente, aplicados e não-aplicados. A maioria deles são do segundo grupo, pois constantemente transgridem o conceito tradicional de disciplina. Trata-se de alunos acostumados a copiar a matéria do quadro e a realizar exercícios de cópia e transcrição. Percebe-se, nos alunos, grandes dificuldades nos momentos de opinar, questionar, responder exercícios oralmente, relatar dúvidas ou apontar sugestões, embora quando as aulas são mais focadas na oralidade, mesmo que de forma assistemática, os alunos relatam que a aula foi ótima e mostraram-se bem mais interessados.

Cabe ressaltar que, embora não sejam turmas com dificuldades interacionais muito pontuais, não há muita interação com os professores ou outras autoridades da escola em aspectos mais formais, levando-os a se comunicarem no mesmo grau de informalidade com que falam com os amigos da sala.

7.2 GERAÇÃO DE DADOS

Tal análise deu-se com dados colhidos em uma avaliação oral gravada de cada participante e uma transcrita de um deles. Para isso, baseamo-nos nas notas dadas por profissionais da área, juntamente com seus depoimentos. Os dados foram analisados à luz de teorias sobre o exame Celpe-Bras; de oralidade no ensino-aprendizagem de línguas e de educação.

Para a elaboração deste trabalho, foram seguidos os seguintes passos: leitura de bibliografia; explicação do trabalho para os alunos; pedido de autorização aos alunos e pais para o desenvolvimento da pesquisa; aplicação da avaliação oral; coleta e transcrição de dados; análise de dados; elaboração do texto final da pesquisa.

Para a geração de dados, seguimos os seguintes passos: explicação da proposta do trabalho aos alunos²⁵; anotação dos voluntários com 16 anos ou mais; entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para menores (TCLE), o qual foi assinado pelos pais ou responsáveis de cada participante²⁶ (anexo A); aplicação de um questionário adaptado da inscrição do exame Celpe-Bras (anexo B); aplicação da prova oral nos moldes do exame com avaliadores experientes na aplicação; coleta das notas dadas pelos avaliadores do exame Celpe-Bras; envio da entrevista a professores de Português da escola; coleta das notas dadas por esses professores; conversa com os avaliadores e com os professores envolvidos; transcrição da gravação de uma aluna e análise dos dados.

O Art. 4º da Portaria 1787/1994, que rege o Celpe-Bras, já apresentada, que limitava a inscrição no exame a candidatos com ensino fundamental completo e maiores de 16 anos, direcionou a escolha dos alunos voluntários à participação da pesquisa aos que se adequassem a essa faixa etária. Embora tal requisito tenha passado, posteriormente, em 2020, a uma indicação, devido aos temas e gêneros propostos na entrevista, procuramos respeitar a indicação para dar mais confiabilidade aos dados colhidos.

A escolha desse método de inscrição frustrou muitos alunos que gostariam de participar do projeto de pesquisa, mas que não se encaixavam na faixa etária sugerida. Assim, considerando que os alunos estão no 9º ano do Ensino Fundamental, totalizou-se 8 alunos avaliados. Todos os alunos que participaram se interessaram voluntariamente em participar da pesquisa, mesmo não sendo atribuída nenhuma nota na disciplina para eles. Questões relativas a esse interesse ainda serão abordadas no capítulo de análise.

Feito o levantamento dos interessados, limitados aos requisitos apontados, deu-se a aplicação do questionário (anexo B), cujo objetivo foi o de levantar informações sobre a rotina e os interesses dos alunos. Esse questionário foi aplicado a todos os alunos dos 9º anos do colégio, independentemente da participação na entrevista. O objetivo dessa aplicação foi ter um panorama mais geral da rotina, temas de interesse e atividades de cunho oral dos alunos nesse grupo. Os dados decorrentes da análise desse questionário constituem, por si só, material rico no que se refere à vida desses alunos. Ainda que neste documento não tenham sido analisados com a profundidade possível, serviram como balizas para compreendermos mais as dinâmicas que regem o comportamento social desse grupo.

²⁵ Explicamos aos alunos que participariam de uma entrevista que pretendia avaliar suas competências orais em situação formal. Ratificamos que não haveria uma nota para a disciplina.

²⁶ CAAD 29348119.1.0000.5147

Com essa atividade foi possível recolher informações necessárias para o desenvolvimento da avaliação oral, tanto no momento inicial, em que se conversa sobre a rotina dos entrevistados, quanto na escolha dos elementos provocadores (EP) usados no processo. O questionário fornece as informações que norteiam os primeiros 5 minutos da interação, com foco no cotidiano do aluno, bem como a escolha dos elementos provocadores (EP), que são usados como eixos temáticos para os outros 15 minutos. Os EP são escolhidos pelos avaliadores com base na lista de assuntos marcados pelo candidato como de seu interesse.

A avaliação oral foi feita em uma sala disponibilizada na própria escola, pequena, destinada aos vice-diretores. A entrevista deu-se no horário normal das aulas, utilizando as aulas de português como momento de convocação dos candidatos a comparecerem ao local. Embora a entrevista concorresse com os habituais barulhos de uma escola: sino, corredores, professores em outra sala... a interação correu sem interrupções relevantes que impedissem a gravação ou desconcentrassem os envolvidos. A avaliação foi gravada, com consentimento do avaliado, utilizando gravadores de um smartphone.

Consideramos avaliadores experientes no exame Celpe-Bras aqueles que participaram de um treinamento específico, disponibilizado pela plataforma oficial do exame. Ambas as aplicadoras tinham não somente feito tal treinamento como efetivamente aplicado provas a estrangeiros na edição ocorrida poucas semanas antes.

O treinamento para esses avaliadores, dividido entre a parte escrita e a parte oral, orienta sobre o construto do exame, as informações sobre o processo de gravação, a metodologia, as grades avaliativas e, ainda, quanto à parte oral, avalia o voluntário com a utilização de fragmentos de áudios de exames anteriores. Esses áudios são material para identificação de falhas na postura do avaliador e também na análise da pontuação dada para cada competência. Para receber o certificado de avaliador, o voluntário deve obter 80% da nota total de aproveitamento do curso. Também é indicado que os responsáveis pela aplicação do exame tenham experiência com o ensino de PLE.

Para os avaliadores experientes na avaliação oral do exame Celpe-Bras, voluntários em nossa pesquisa, foram entregues os questionários preenchidos, as fichas de avaliação holística e analítica (anexos C e D) e os elementos provocadores (20 no total)²⁷.

²⁷ Os elementos provocadores, referentes ao exame de 2021, utilizados em cada avaliação individualmente, serão apresentados na análise dos dados. Esses EP foram selecionados, considerando a idade e a temática ligada aos interesses preenchidos previamente no questionário (anexo B).

Em outro momento, solicitamos a dois professores de língua materna, efetivos na escola em que atuamos, que ouvissem a gravação de um dos candidatos - aluna 1, a qual também disponibilizamos a transcrição da interação (anexo E) - a fim de colher suas notas e compará-las com as notas dos avaliadores experientes no exame Celpe-Bras. Assim, foram entregues a eles um áudio gravado²⁸ da avaliação, juntamente com os Elementos Provocadores escolhidos como temas da interação. Pedimos inicialmente que preenchessem a nota da grade holística (anexo C), e, posteriormente, a analítica (anexo D). Como, nesta etapa, ambas as notas foram dadas pelo mesmo avaliador, entendemos que a grade analítica poderia influenciar na nota da grade holística, já que a avaliação é feita por avaliadores diferentes, sem contato entre eles na elaboração da nota final.

7.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Nessa seção, analisamos uma a uma as competências arroladas nas grades avaliativas da interação face-a-face do exame Celpe-Bras. Para isso, tomaremos para a análise as acepções apoiadas no construto do exame. São elas: compreensão oral; competência interacional; fluência, adequação lexical; adequação gramatical e pronúncia.

A) compreensão oral

Segundo o Documento-Base do Exame Celpe-Bras (Brasil, 2020, p. 47), a compreensão oral pode ser “concebida como processo ativo e interativo de produção de sentidos”. Comumente tida como uma competência essencial no ensino-aprendizagem de uma LE, há que se considerar alguns fatores sobre tal competência, mesmo quando tratamos de alunos nativos no processo de ensino-aprendizagem de uma LM. De acordo com Mussalin e Bentes (2006, p. 113), “perceber a forma das palavras, ser capaz de discriminar os sons e de reconhecer a totalidade e entonação fazem parte de aprender a compreender oralmente”.

Naturalmente, esperamos que essa competência não represente grandes dificuldades enquanto competência avaliada em alunos nativos falantes de LM. Entretanto, isso não elimina a sua relevância, principalmente em situações em que “aprender” a escutar e compreender o que é dito são tão relevantes. Considerando que a compreensão oral está atrelada à

²⁸ Optamos em enviar um único áudio, já que não havia como solicitar aos professores que ouvissem 8 áudios com cerca de 20m cada. O áudio escolhido também foi transcrito integralmente e está no anexo E deste trabalho.

decodificação gramatical e lexical, ao mesmo tempo que ao conhecimento de mundo, pré-existente²⁹, ambos sendo movimentos que auxiliam na compreensão do texto; e, ainda, reconhecendo o caráter dialógico da fala; o desenvolvimento da compreensão oral é determinante na formação escolar do aluno, seja ele estudante de LE ou de LM.

A compreensão oral está dividida em aspectos ligados a: (a) compreensão do fluxo da fala; (b) necessidade de repetição ou reestruturação; (c) conhecimento lexical.

B) Competência interacional

O Documento-Base do Exame Celpe-Bras (Brasil, 2020) se apoia Niederauer (2014), para definir a competência interacional. Para os autores do documento,

competência interacional (é) compreendida como “uma ação social conjunta entre os falantes, na qual se entende que os interlocutores precisam colaborar uns com os outros, dividindo a responsabilidade pelo sequenciamento da conversa, pela tomada de turno, pela organização do tópico, pela sinalização dos papéis que cada interlocutor assume na interação, entre outros” (Niederauer, 2014, p. 410-411, apud Brasil, 2020, p. 47).

A autora (idem, p. 411) acrescenta que “essa competência volta-se para o uso da linguagem em práticas situadas em um contexto social específico, e não para habilidades linguísticas independentes do contexto”. Portanto, a competência interacional está intrinsecamente ligada ao contexto de produção, o que justifica a tentativa de aproximação da entrevista avaliativa do exame Celpe-Bras de uma conversa.

Contudo, não é apenas o contexto que deve ser levado em conta, quando se pretende avaliar a competência em uma prática interacional. Considerada como fruto de uma ação social conjunta, os interlocutores são mutuamente responsáveis pelo sucesso da interação, sendo que a ação de um influencia drasticamente no outro. Por se tratar de uma avaliação, cabe ao avaliador-interlocutor o papel de apoiar as respostas e instigar o avaliado a se expressar, ou seja, o avaliador tem o papel de sustentar a interação diante da dificuldade ou facilidade do avaliado.

Partindo, então, do princípio que ações interacionais são respostas aos movimentos dos outros falantes, a teoria da CI compreende que a definição de interação deve levar em conta, entre outros aspectos, o grau de suporte do interlocutor. Sob esta ótica, o foco exclusivo na contribuição individual para

²⁹ Esses movimentos são definidos na literatura voltada para o ensino-aprendizagem de uma LE como bottom-up e top-down.

a interlocução deveria ser problematizado a partir da noção de que os movimentos interacionais dos interlocutores não estão na instância individual. Por isso, compreender a CI como uma competência individual e de natureza exclusivamente cognitiva é um equívoco. (Niederauer, 2014, p. 412)

O desempenho na competência interacional é avaliado em: (a) desenvoltura e autonomia; (b) contribuição para a manutenção da interação; (c) uso de respostas breves ou elaboradas e (d) uso de estratégias de reparo de problemas.

C) Fluência

De acordo com o Documento-Base do Exame Celpe-Bras (Brasil, 2020), a fluência pode ser

entendida como a capacidade de expressão num fluxo natural e espontâneo de fala. Cumpre destacar que pausas, hesitações, interrupções na cadeia da fala e truncamentos, entre outras “disfluências”, são constitutivos de textos orais espontâneos, inclusive em produções na própria língua materna (Scarpa, 1995 apud Brasil, 2020, p. 47-48).

Scarpa (1995, p. 166-167), em seus estudos e pesquisas sobre fluência, aponta, com base em Fillmore, que ela abrange uma série de habilidades linguísticas ligadas à eloquência e articulação. Para tal, a autora elenca quatro tipos de fluência: o primeiro diz respeito à extensão das frases e à quantidade de pausas; o segundo, à semântica, levando a enunciados coerentes e densos; o terceiro tipo está atrelado à capacidade de adequações aos mais diversos contextos e o quarto, relacionado à criatividade e imaginação no uso da linguagem. Apesar disso, (Scarpa, 1995, p. 176), disserta que “a fluência é uma abstração metodológica, baseada na leitura ensaiada ou ‘profissional’ de um texto escrito, ou em textos orais decorados e ensaiados. O sujeito fluente é abstrato (...)”. Deste modo, faz-se necessário, ao pensar em uma avaliação da fluência, que se desloque desse pensamento idealizado para entender que as pausas, reparos, hesitações, as quais podem ser consideradas disfluências, são aspectos constitutivos da fala, ou seja, “estratégias de que o falante lança mão para a construção do texto oral” (Scarpa, 1995, p. 175).

As habilidades avaliadas nessa competência se organizam em relação ao qualitativo das pausas e hesitações, ou seja, se elas são feitas para organização do pensamento ou para se recorrer a outra língua e também em relação ao fluxo natural da fala.

Chegamos a um ponto de extrema relevância quanto à avaliação da oralidade por meio das grades do exame Celpe-Bras. Os avaliadores do Celpe-Bras relataram a dificuldade em avaliar as intervenções de outras línguas na fluência e pronúncia, já que se trata de uma avaliação com alunos nativos de LP. Tanto nessa competência, como na pronúncia (tratada posteriormente), os avaliadores apontaram para a variedade linguística mineira, como um elemento marcante nessa interação, já que ambos são naturais de outros estados brasileiros.

As pausas e interrupções para recorrer ao uso de uma palavra de outra língua, na avaliação de candidatos estrangeiros pode ser um agravante para a nota final, entretanto o mesmo não pode ser válido quanto ao uso de variantes linguísticas geográficas, no caso da avaliação proposta neste trabalho. Tal assunto receberá mais enfoque ao tratarmos da pronúncia na análise de dados.

D) Adequação lexical

Quanto à adequação lexical, o referido documento (Brasil, 2020, p. 48) a define como “referente à capacidade de mobilizar adequadamente recursos lexicais, em função dos objetivos comunicativos em jogo numa determinada relação de interlocução”. Para tal, acreditamos que há que se considerar os temas propostos e, principalmente, no caso dos alunos voluntários, a idade e a escolarização deles, já que entendemos que são fatores relevantes no aprimoramento do arcabouço lexical do avaliado.

As habilidades relativas a essa competência estão distribuídas, principalmente, no conhecimento lexical do avaliado, considerando sua limitação e adequação aos temas abordados na avaliação.

E) Adequação gramatical

Talvez, uma das competências com maior destaque no ensino de língua materna, seja a adequação gramatical. Principalmente em se tratando de textos escritos. Não são poucas as correções devolvidas a alunos, ricas em observações e alterações em vermelho com foco nessa competência.

O Documento-Base do Exame Celpe-Bras (Brasil, 2020, p. 48) direciona a adequação gramatical como “concernente à capacidade de mobilizar adequadamente recursos gramaticais, em função dos objetivos comunicativos em jogo numa determinada relação de interlocução”. Assim, considerada uma competência linguística, no que tange ao trabalho com a oralidade,

faz-se necessário que o professor reconheça as semelhanças e diferenças entre essa competência nas modalidades escrita e oral e a relação entre a modalidade e o gênero trabalhado. Sendo assim, para uma avaliação coerente dessa competência, “é necessário olhar de perto diferentes concepções de fala em contexto educacional para que a organização de critérios de análise seja elaborada em bases mais ponderadas que correspondam ao momento observado na prática com a linguagem” (Silva; Della Méa, 2018, p. 49).

A adequação gramatical tem sua base na avaliação das estruturas das quais o avaliado lança mão. Assim, considera-se as maiores notas dadas à habilidade de se usar estruturas mais complexas com propriedade.

F) Pronúncia

A pronúncia, de acordo com o Documento-Base do Exame Celpe-Bras (Brasil, 2020, p. 48), refere-se “à capacidade de produzir os sons para a produção de sentido, o que implica o domínio de aspectos não apenas segmentais, mas também suprasegmentais (em particular, acentuação, ritmo, entonação)”. Extremamente relevante na avaliação da aquisição de uma Segunda Língua (L2), pode parecer não exercer tamanha significância no ensino-aprendizagem de Língua Materna (LM). Entretanto, habilidades como entonação, ritmo, cadência, clareza, dicção... podem e devem ser consideradas quando pensamos no trabalho sistemático com a oralidade. Acreditamos, ainda, que se encaixam nessa competência aspectos referentes às variações linguísticas, sobretudo as diatópicas (de região) e as diastráticas (grupos sociais), que devem ser relativizadas da mesma forma em que se relativiza a interferência de outras línguas na avaliação do falante estrangeiro.

Quanto a essa competência, distribuem-se para a avaliação os sons, a entonação e o ritmo da fala, bem como as interferências de outras línguas, já relativizadas anteriormente. Cabe ressaltar que a grade traz uma nota quanto ao critério usado nessa competência, ressaltando que não se deve esperar uma fala sem sotaque em nenhum dos níveis.

7.3.1 O CÁLCULO DAS NOTAS

Como já abordado, o cálculo da nota foi efetuado seguindo os mesmos procedimentos utilizados no exame Celpe-Bras. Assim, o cálculo das notas da avaliação oral se deu por média ponderada com os pesos apresentados na Figura 12 - Gráfico de pesos das notas das competências orais do exame Celpe-Bras, pela grade analítica, sendo 50% para compreensão

oral, competência interacional e fluência; 42% para a adequação lexical e adequação gramatical e 8% para a pronúncia; mais a média aritmética dessa nota com a nota única obtida na grade holística.

7.4 PERFIL DOS PARTICIPANTES

Os participantes dessa pesquisa são alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, matriculados em uma escola pública estadual na cidade de Juiz de Fora. Os alunos têm entre 14 e 18 anos de idade e são, em sua grande maioria, de classe média-baixa. Para a entrevista avaliativa, foram selecionados 8 alunos com mais de 16 anos divididos entre 4 turmas diferentes. Na análise, esses alunos são nomeados numericamente (de 1 a 8). A escolha de alunos com mais de 16 anos decorre da procura de uma paridade entre o público-alvo do exame Celpe-Bras e o de nossa pesquisa.

Acreditamos ser necessário um breve histórico comportamental dos alunos avaliados³⁰, já que consideramos haver informações relevantes para possíveis análises posteriores.

Os alunos que estavam cursando o 9º ano do Ensino Fundamental, em 2022, são oriundos dos 6º anos presenciais. Isso, porque o ensino remoto, consequente da pandemia de Covid-19, manteve esses alunos fora da escola por quase dois anos. Essa lacuna interacional deve ser considerada relevante nesse processo, principalmente ao nos atentarmos para o papel de destaque do ambiente escolar nesse processo interacional, seja com adultos ou com pessoas de faixas etárias equivalentes. Daí, o motivo de uma pergunta do questionário (anexo B) ter como objetivo saber quais adultos são interlocutores desses alunos no cotidiano, o que pode explicar uma maior ou menor dificuldade interacional no gênero e nos temas abordados. Isso porque acreditamos que as habilidades da fala em contextos mais formais são desenvolvidas mais eficazmente no contato com adultos e, provavelmente, fora do contexto familiar, já que o grau de intimidade também influencia na adoção de uma variação mais informal.

Com a pandemia de Covid-19 e o consequente isolamento, tais alunos tiveram uma grande restrição nesses contatos, sendo a escola, além de outras instituições, um importante ambiente propiciador do texto falado em situações mais formais e com temáticas mais abrangentes e diversas.

³⁰ Tais observações foram feitas com base em relatos dos próprios alunos voluntários, observações de outros professores em conselhos de classe e na minha visão pessoal durante as aulas de Português.

Consideramos relevante que novos estudos, usando a metodologia aqui apresentada, sejam feitos a partir de dados provenientes de interações com alunos em uma situação menos anômala. Entretanto, ratificamos a contribuição deste trabalho em analisar a proficiência oral dos alunos em contexto pós-pandêmico.

Partiremos ao perfil individual dos alunos entrevistados.

A aluna 1, cuja transcrição está anexa (anexo E), tem 17 anos e é uma aluna que receberia a classificação de boa aluna, de acordo com o conceito tradicional de disciplina. Faz a maioria dos exercícios em sala e não “incomoda” o professor. Aliás, sua voz é pouco ouvida em sala. Não é uma aluna tímida, possui amigas com as quais interage normalmente. Apresenta dificuldades na escrita, mas nada que mereça grande destaque. Já foi reprovada no 4º ano do Ensino Fundamental.

O aluno 2 possui 18 anos. Ele alega e reconhece que já deveria estar no Ensino Médio, mas demonstra muita dificuldade na escrita. É interessado e se senta na frente; faz os exercícios e procura tirar dúvidas. O aluno já relatou que trabalha e mora muito distante da escola. Ele vive numa zona rural da cidade e possui marcas na oralidade bem específicas desse contexto. Um pouco após a finalização da avaliação, ele abandonou o 9º ano para servir ao exército.

O aluno 3 relata que já deveria estar no 2º ano do Ensino Médio, mas que foi reprovado duas vezes no sexto ano por faltas. Ele revela-se desinteressado, faz raramente os exercícios escritos em sala, tampouco possui um caderno completo. É simpático e solícito, ao contrário do que possa se pensar de alunos com esse perfil de desinteresse. Costuma burlar as aulas para ficar na quadra, embora sempre admita que não gosta de perder as aulas de português, porque gosta das discussões. Quando há algum debate em sala, é extremamente participativo. Ao ser informado do projeto foi o primeiro a mostrar interesse, continuamente questionando o dia em que a entrevista ocorreria. No dia da entrevista estava na porta da sala em que a atividade ocorreu 15 minutos antes do seu horário. Por fim, sempre perguntava em que dia saberia o resultado de sua entrevista, ou seja, teria um *feedback* dos seus pontos positivos e negativos. No ano subsequente, quando já cursava o 1º ano do Ensino Médio, voltou a pedir uma orientação do que precisaria melhorar no gênero, pois faria, naquele mês, uma entrevista de emprego.

A aluna 4, 16 anos, já foi reprovada uma vez no 7º ano. Senta-se na frente, sempre faz os exercícios, possui caderno completo e caprichado. Não possui nenhum histórico de indisciplina, de acordo com a visão escolar desse conceito. É uma aluna que pergunta quando não entende uma atividade e interage bem com alunos e professores.

O aluno 5 tem 16 anos de idade e perdeu um ano letivo devido a uma mudança de cidade. É extremamente comunicativo e foi eleito representante de turma. Por conta da facilidade de comunicação, às vezes necessita ser abordado para que deixe a aula prosseguir. Não é desrespeitoso, é solícito e simpático. Era um aluno que se sentava na frente, entretanto mudou de posição na sala para estar mais perto das amigas com as quais mais se comunica.

A aluna 6, 17 anos, transferiu-se de escola pouco depois da concretização da entrevista, devido à mudança de sua família para um bairro mais distante. Interessada, comunicativa e sem grandes dificuldades, conseguia ótimas notas em português.

O aluno 7, de 17 anos, já foi reprovado duas vezes no 7º ano do Ensino Fundamental. Senta-se na última carteira da sala, não faz atividades, não tem caderno completo e está sempre no celular. Juntamente com os amigos, forma um grupo que atrapalha constantemente as aulas com conversas paralelas em alto tom, embora não seja agressivo. É claramente desinteressado pela escola, ou pela sua metodologia, já que se interessou de imediato em participar da entrevista; o aluno provavelmente não será aprovado para o 1º ano do Ensino Médio esse ano.

Por fim, a aluna 8, de 16 anos, é participativa e engajada. Gosta de aulas com temáticas sociais e está sempre procurando os professores para que lhe auxiliem nos estudos. Senta-se na frente e não apresenta sérios problemas disciplinares em sala de aula, salvo algumas questões pessoais com colegas de turma e da escola. Às vezes, precisa permitir ao outro que fale, já que quando toma a palavra não costuma parar de falar.

Além dos alunos voluntários, contamos com a participação de dois professores de PLM, voluntários na avaliação da entrevista gravada e transcrita da aluna 1. São professores efetivos e lotados na escola estadual onde a entrevista avaliativa se deu. Ambos estão na escola há mais de 20 anos. A professora 1 possui mestrado profissional em Letras e o professor 2 não cursou Pós-Graduação stricto sensu.

8 OS DADOS

Este trabalho tem por objetivo geral analisar a proficiência oral de alunos de PLM em situação de entrevista avaliativa, experimentando uma técnica de avaliação empregada especificamente para avaliar falantes de LP não-nativos em um grupo de alunos de educação básica falantes nativos de português. Especificamente, investigar as especificidades da avaliação da proficiência oral do Celpe-Bras; analisar os efeitos da avaliação como técnica de avaliação de proficiência oral em PLM e relacionar os resultados da avaliação de proficiência do exame Celpe-Bras ao ensino de oralidade em PLM.

Inicialmente, consideramos relevante destacar sobre o interesse dos alunos em participarem da avaliação. Como já exposto na metodologia, optamos em seguir a sugestão de idade mínima para prestar o exame. Tal sugestão dá-se por familiaridade temática e com gêneros (Brasil, MEC, 2020, p. 18). Outra sugestão apresentada no documento é o Ensino Fundamental (EF) completo. Nesta pesquisa, os sujeitos cujas produções foram analisadas estavam na fase final do 9º ano do EF, mas já possuíam os 16 anos completos ou mais. O trabalho com as turmas dos anos finais do EF, mesmo incompletos, deu-se na tentativa de levantar dados suficientes capazes de diagnosticar e intervir para que esse aluno chegue ao Ensino Médio (EM) com as competências da oralidade mais desenvolvidas, aproveitando seu tempo de permanência na escola. Tal escolha não impede ou limita que o mesmo trabalho seja feito com alunos dos anos iniciais do ensino médio (1EM) ou no seu final (3EM), pensando na vida acadêmica e/ou profissional desse aluno.

A escolha de alunos voluntários dentro dos requisitos adotados surpreendeu pelo interesse. Primeiramente, destacamos o fato de todos os alunos dentro dessa faixa etária se prontificarem em fazer a avaliação. A avaliação foi explicada para os alunos enquanto trabalhávamos em sala de aula a temática de projetos pessoais e metas profissionais. Tal temática pode ter despertado nos alunos maior interesse, devido à necessidade deles de testarem suas competências orais em um esquema de entrevista. Muitos desses alunos já demonstram desejo de trabalhar como menores-aprendizes.

Outro ponto relevante é o perfil desses alunos. Considerando que o estudo foi feito com alunos matriculados no final do 9º ano do EF, percebemos que todos os alunos que participaram da entrevista estão fora da faixa etária esperada para a série, que é em torno dos 14 anos, ou seja, são alunos que passaram por processos de repetência ou abandono de série. Todavia, para

essa entrevista, era reiterada a pergunta: “que dia vamos participar da entrevista?” Após a entrevista, a pergunta passou a: “que dia vamos saber sobre como fomos e o que temos que melhorar?”

A exposição à turma dos objetivos da avaliação revelou muitos alunos interessados, alegando a necessidade de mais segurança nos momentos em que precisam falar em situações formais e/ou participarem de entrevistas de emprego³¹, apresentarem trabalhos, falarem na igreja em que frequentam. Somente esse interesse já nos parece um resultado que indica a necessidade de a escola direcionar os conteúdos às práticas sociais, já que um dos motivos do desinteresse do aluno está no fato de ele não entender a vinculação do que aprende à sua vida social e/ou profissional.

Em relação a isso, um fato que merece destaque foi a frustração dos alunos menores de 16 anos que gostariam de participar da avaliação. O fato de termos escolhido manter o direcionamento proposto para o exame fez muitos alunos se frustrarem pela sua não inserção na avaliação. Isso pode revelar que a oralidade desperta interesse em sala de aula, principalmente se lhe dada o merecido planejamento. Relembramos que esses alunos já podem se candidatar ao programa Jovem Aprendiz, cuja avaliação, geralmente, é feita por entrevista. Não podemos negar a possibilidade de muitos desses alunos não participantes da entrevista apresentarem resultados, às vezes, até melhores que os avaliados nas competências orais, já que há diversos outros fatores como leitura, conversa com adultos, gêneros orais públicos já conhecidos, vivências, etc., além da idade influenciadores no desenvolvimento de tais competências. Porém, a proposta, para além deste trabalho, aponta para a necessidade de uma avaliação com todos os alunos, a fim de sugerir a aplicação de uma metodologia voltada para a avaliação formativa. Ratificamos a escolha da restrição em consonância com o construto do exame, o que não impede trabalhos futuros, muito menos adaptações a outros públicos.

8.1 QUESTIONÁRIO

³¹ De acordo com a Lei nº 10.097, DE 19 de Dezembro de 2000, o jovem de 14 a 18 anos pode se candidatar ao Jovem Aprendiz para um contrato de aprendizagem. “Art. 428. Contrato de aprendizagem é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete a assegurar ao maior de quatorze e menor de dezoito anos, inscrito em programa de aprendizagem, formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz, a executar, com zelo e diligência, as tarefas necessárias a essa formação.”

Na primeira parte da nossa análise de dados, tomaremos as respostas dadas ao questionário (anexo B), que norteia o roteiro da entrevista oral. Esse questionário é preenchido pelos estrangeiros candidatos à certificação de proficiência em língua portuguesa no ato da inscrição. Tal questionário visa nortear a entrevista avaliativa, seja nos primeiros cinco minutos, em que se abordam questões pessoais do candidato, ou nos próximos quinze minutos, em que se apresentam textos relacionados às temáticas de maior interesse do candidato. Assim, deslocamos essa função para nosso experimento. Cabe ressaltar que o questionário preenchido pelos candidatos estrangeiros ao certificado de proficiência em língua portuguesa no ato da inscrição possui um leque mais amplo de perguntas. Tais perguntas foram descartadas por tratarem de assuntos ligados à língua portuguesa como língua não materna (PLNM), ao país de origem e de destino, entre outros interesses ligados a aspectos migratórios. Selecionamos para nossa pesquisa somente aquelas perguntas que teriam relevância para o avaliando e fizemos adaptações, acrescentando uma pergunta.

As perguntas têm também a função de ajudar na escolha dos Elementos Provocadores. Como os EP disponibilizados para a aplicação da parte oral do exame totalizam 20, há que se destacar que muitos desses temas podem não ter um texto correspondente.

O questionário foi preenchido por 90 alunos, incluídos os participantes da avaliação oral. A escolha pela aplicação para todos os alunos, mesmo os menores de 16 anos, que não participariam da entrevista, tinha por objetivo um levantamento mais amplo da rotina e dos interesses dos discentes, o que por si só já inaugura amplas possibilidades de análises posteriores. A porcentagem indicada aponta para o valor aproximado.

A primeira pergunta que escolhemos para nortear os primeiros 5 minutos da entrevista foi:

Como é um dia típico de sua rotina?

A tabela abaixo sintetiza as respostas mais recorrentes.

Tabela 4 - Quantitativo de respostas à pergunta 1

Ação	Quantidade	Porcentagem
Ir para a escola	90	100%
Cuidar de irmãos/casa/ajudar os pais	52	57%
Dormir (à tarde)	39	43%
Jogar online/Internet/Mídias Sociais	18	20%
Fazer atividades para casa/estudar	23	25%
Trabalho	15	16%
Academia/atividades físicas	12	13%

Esportes	12	13%
Assistir TV/Streaming	9	10%
Cursos extraclasse	7	7%
Namorar	3	3%
Não responderam	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Uma análise da tabela revela que, dentre as três ações mais citadas, a escola faz parte da rotina de todos os alunos, o que já era esperado. São acrescentados à lista os fazeres relacionados à casa/família, que é rotineiro em mais da metade dos alunos entrevistados (57%), revelando a participação desses alunos nas tarefas cotidianas da família, e o ato de dormir à tarde, rotina de quase metade (43%) dos alunos. Tal resposta revela o pouco ou nenhum engajamento de parte dos alunos com os estudos fora da escola.

A segunda pergunta utilizada foi acrescentada ao questionário devido ao nosso interesse em analisar com quem e como se dá a interação do aluno com adultos:

Com quais adultos você mais conversa e sobre quais assuntos?
--

As respostas mais recorrentes foram divididas em duas tabelas:

Tabela 5 - Quantitativo de respostas à pergunta 2.1

Adulto	Quantidade	Porcentagem
Mãe	56	62%
Pai	19	21%
Irmãos e irmãs	18	20%
Avós	15	16%
Tios e tias	12	13%
Professores	9	10%
Amigos mais velhos	6	6%
Primos e primas	5	5%
Outros	4	4%
Padrasto	2	2%
Clientes	2	2%
Patrão/patroa	1	1%
Não responderam	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

O adulto mais citado foi a mãe (62%), seguido do pai (21%) e dos irmãos (20%). Nota-se que a conversa dos alunos com adultos está bastante centralizada ao ambiente familiar, sendo que a mãe assume maciçamente esse papel em detrimento dos demais. Um dado relevante em relação a essa pergunta é o de que os professores são citados apenas por 10% dos alunos.

Sobre os assuntos norteadores das conversas temos:

Tabela 6 - Quantitativo de respostas à pergunta 2.2

Assunto	Quantidade	Porcentagem
Cotidiano/assuntos pessoais/família	47	52%
Estudos/escola	14	15%
Trabalho	11	12%
Futuro/metás	9	10%
Não responderam	9	10%
Fofocas	7	7%
Política	6	6%
Esportes	5	5%
Sentimentos/relacionamentos	5	5%
Filmes/séries	4	4%
Religião	4	4%
Afazeres domésticos	3	3%
Viagens	3	3%
Tecnologia	1	1%
Sexualidade	1	1%
Racismo	1	1%
Notícias	1	1%
Alimentação	1	1%

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Os assuntos mais abordados são o cotidiano familiar (52%), seguidos em números muito inferiores por estudo/escola (15%) e trabalho (12%). Tais números demonstram a necessidade de a escola subsidiar esse papel, buscando alternativas através da oralidade, a fim de procurar expandir o repertório temático e cultural desses alunos.

A última questão discursiva foi:

Comente sobre suas preferências (hobbies, comidas, lembranças da infância, algo que gostaria de aprender, desejos para o futuro, pessoa famosa que você admira ou algo de seu país de que você se orgulhe).

O resultado, dividido entre *hobbies* e desejos para o futuro, foi o seguinte:

Tabela 7 - Quantitativo de respostas à pergunta 3.1

Área (<i>hobbies</i>)	Quantidade	Porcentagem
Arte/música/dança	29	32%
Esportes	21	23%

Não responderam	20	22%
Séries/filmes/vídeos	14	15%
Jogos/videogame	13	14%
Exercícios físicos	7	8%
Gastronomia/culinária	5	5%
Desenhar/pintar	4	4%
Compras	3	3%
Ler/Literatura	3	3%
Redes sociais	2	2%
Escrever	2	2%
Artesanato	1	1%
Jardinagem	1	1%
Cabelos	1	1%
Automobilismo	1	1%
Pets	1	1%

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Dentre os hobbies e interesses dos alunos entrevistados destacam-se arte, música e dança (32%), esportes (23%) e séries e filmes (15%). Tais dados podem nortear apresentações de trabalhos, por exemplo. Já quanto aos interesses para o futuro, temos:

Tabela 8 - Quantitativo de respostas à pergunta 3.2

Desejos/gostaria de aprender	Quantidade	Porcentagem
Não responderam	22	24%
Curso superior	17	18%
Outros idiomas	10	11%
Trabalho/Jovem Aprendiz	10	11%
Esportes	10	11%
Condição financeira/ajudar a família	9	10%
Condição financeira/ajudar a família	9	10%
Carreira militar	7	7%
Bens materiais	6	6%
Viagens	5	5%
Aprender música/instrumentos	3	3%
Investimento	2	2%
Assumir transgênero	1	1%
Casar/ter filhos	1	1%
Casar/ter filhos	1	1%

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Um destaque relevante nessa pergunta é o número de abstenções na resposta (24%), o que pode ser diagnóstico de uma não definição de desejos relevantes na faixa etária

entrevistada. Isso também pode ser oportunizado pela escola, desenvolvendo um papel ampliador de oportunidades e possibilitando mais autoconhecimento aos alunos. Dentre os desejos mais citados estão o de fazer um curso superior (18%), talvez o elemento em que a escola mais valoriza atualmente; de aprender outros idiomas (11%) e de trabalhar (11%). Um adendo de suma importância citado nessa pergunta está ligado a um desejo específico: no questionário, além do desejo de uma aluna em se assumir transgênero para a família, a resposta chamou a atenção por sua relevância: “parar de me entupir de remédios e de tentar me matar”. Além da complexidade da frase e do possível pedido de socorro³², destacamos que a pessoa viu nessa atividade uma oportunidade de se expressar, o que não ocorre com frequência na instituição escolar.

Mais uma vez percebemos a importância de tais atividades para o conhecimento dos alunos, não fosse essa intervenção, as questões pessoais da aluna, possivelmente influenciadoras também de seu desenvolvimento escolar, estariam silenciadas. O quanto conhecemos e o quanto podemos conhecer nossos alunos? De acordo com Dessen; Polonia (2007, p. 26, 27),

a escola é uma instituição em que se priorizam as atividades educativas formais, sendo identificada como um espaço de desenvolvimento e aprendizagem e o currículo, no seu sentido mais amplo, deve envolver todas as experiências realizadas nesse contexto. Isto significa considerar os padrões relacionais, aspectos culturais, cognitivos, afetivos, sociais e históricos que estão presentes nas interações e relações entre os diferentes segmentos. Dessa forma, os conhecimentos oriundos da vivência familiar podem ser empregados como mediadores para a construção dos conhecimentos científicos trabalhados na escola.

Portanto, as estratégias utilizadas devem adaptar-se às diferentes realidades dos alunos e professores, bem como as suas necessidades e aos recursos disponíveis. “Neste sentido, é importante identificar as condições evolutivas dos segmentos: professores, alunos, pais e comunidade, em geral, para o planejamento de atividades no âmbito da escola”. (Dessen; Polonia, 2007, p. 26).

Assim, acreditamos que atividades como a do questionário utilizado forneçam dados extremamente relevantes que embasem atividades educativas que considerem “os padrões relacionais, aspectos culturais, cognitivos, afetivos, sociais e históricos” (idem) da comunidade escolar.

³² A situação foi informada à direção da escola e realizamos um acolhimento à aluna, a fim de que se sentisse ouvida e conhecêssemos mais sobre a situação pessoal e familiar da mesma.

Todas as perguntas anteriores tiveram como objetivo, em relação aos alunos participantes da avaliação oral, nortear os primeiros 5 minutos da entrevista, que são um bate-papo mais informal com a pessoa entrevistada sobre o seu cotidiano. A partir daí, os alunos preenchem um quadro, assinalando temas que consideram de seu interesse pessoal.

Por isso, ressaltamos que questionários dessa forma podem nortear não apenas avaliações, como a proposta nesse trabalho, mas também a seleção de temas e materiais que visem devolver trabalhos com a oralidade em outros diversos gêneros possíveis na sala de aula. Foi devido a essa possibilidade, que escolhemos aplicar o questionário a todos os alunos do 9º ano, mesmo os que não fariam a avaliação oral. Dentre as opções de escolha³³, o aluno pode escolher cinco. São elas: alimentação e nutrição; animais selvagens e domésticos; artes divinatórias e esoterismo; artes visuais, artes plásticas; atividades físicas e esportes; cidadania e direitos humanos; ciência e tecnologia; cinema e fotografia; crenças, valores e comportamento social; dança; direitos humanos; economia; educação; emoções, sensações, sentimentos e estados de espírito; família; lazer e turismo; legislação (leis); literatura e poesia; meio-ambiente e ecologia; meios de comunicação; meios de transporte; moda e vestuário; música; negócios, política; religião e saúde e bem-estar.

Abaixo, temos o quadro com o quantitativo de respostas:

Tabela 9 - Quantitativo de respostas às opções de interesses

Tema	Quantidade	Porcentagem
Música	66	73%
Família	43	47%
Atividades Físicas e esportes	36	40%
Dança	33	36%
Moda e vestuário	32	35%
Lazer e turismo	28	31%
Emoções, sensações, sentimentos...	25	27%
Alimentação e nutrição	23	25%
Animais selvagens e domésticos	22	24%
Ciência e tecnologia	19	21%
Cinema e fotografia	19	21%
Saúde e bem-estar	19	21%
Educação	18	20%
Economia	12	13%
Literatura e poesia	12	13%
Política	12	13%

³³ As opções foram aproveitadas do formulário de inscrição 2020, disponível no site: www.celpebrasnapratica.com.

Religião	12	13%
Cidadania e direitos humanos	11	12%
Artes visuais, artes plásticas	10	11%
Legislação	7	7%
Meio-ambiente e ecologia	7	7%
Meios de comunicação	7	7%
Meios de transporte	7	7%
Negócios	7	7%
Direitos humanos	6	6%
Artes divinatórias e esoterismo	4	4%
Crenças, valores e comportamento social	4	4%

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Foi solicitado aos alunos que escolhessem cinco opções nessa lista, entretanto alguns escolheram mais de cinco. Seguindo a base de cinco opções, temos os cinco mais apontados em ordem decrescente: o tema mais citado foi música (73%), seguido de família (47%); atividades físicas e esportes (40%); dança (33%) e moda e vestuário (35%).

Feita a análise dos dados do questionário, podemos compilar uma visão geral de quem é nosso aluno. De acordo com os dados, o perfil majoritário dos alunos pesquisados é:

Figura 13 – Quem é nosso aluno?



Fonte: Elaborado pelo autor com imagem retirada de https://www.flaticon.com/br/icone-gratis/aluno_3413591 (2023)

Embora o questionário tenha tido direcionamento primeiro para a avaliação oral proposta neste trabalho, sugere-se que o levantamento de dados nesses moldes possa auxiliar na elaboração de diversos trabalhos tanto orais quanto escritos, atendendo à tão reiterada proposta educacional de se partir dos conhecimentos e interesses dos alunos, ao mesmo tempo em que se amplia o seu repertório linguístico e seu conhecimento de mundo. Assim, assuntos ligados a esses interesses podem ser base temática para diversos gêneros orais e escritos e ajudar na escolha do próprio gênero, no caso da música, por exemplo. Embora seja um argumento recorrente a valorização do conhecimento prévio dos alunos, pouco se diagnostica ou se elenca quais são eles.

8.2 A AVALIAÇÃO ORAL

Como já abordado, cada aluno preencheu um questionário cujo objetivo foi o de nortear o desenvolvimento da avaliação. Com base nos assuntos sobre rotina, família, gostos, hobbies e projetos são introduzidos os primeiros cinco minutos da entrevista. Tal estratégia visa, segundo a proposta do exame, “quebrar o gelo” e proporcionar uma maior aproximação da avaliação ao gênero conversa, “em que o examinando seja convidado a se expressar com a liberdade e a espontaneidade que a situação permite” (Brasil, INEP, 2020, p. 42). Terminada essa introdução, são utilizados os interesses elencados pelos alunos para a escolha dos EP que direcionam os quinze minutos subsequentes.

Para essa análise, transcrevemos toda a entrevista de uma aluna (aluna 1) e a tomaremos como exemplo. A transcrição completa está no anexo E deste trabalho. Também, posteriormente, analisaremos as notas dadas a essa aluna e sua consequente proficiência em língua portuguesa no gênero entrevista, segundo as notas dadas. Essa etapa também será efetuada com os demais candidatos participantes da avaliação.

Considerando o questionário preenchido pela aluna 1, vemos que o início de sua avaliação traz, conforme sugerido, aspectos relativos à sua rotina. Em sua resposta, a aluna preencheu: “a minha rotina é comum, acordar pra ir pra escola, depois levar a minha irmã na escola, depois voltar, almoçar e dormir um pouco. Acordar e pegar ela na escola, depois quando ficar de noite ir dormir”.

4	avaliador-	então, ahn: vamos começar falando um pouco sobre
5	interlocutor	você, né? que você preencheu aqui o formulário e

6 7		falou um pouco sobre a sua rotina, que é uma rotina bem comum. o que é esse bem comum para você?
8 9 10 11 12 13 14	aluna 1	comum assim é:: todo <u>dia</u> :: as coisa que eu faço é comum para mim. igual <u>acordar</u> vim para a escola. ai acabou, volto pra casa. tomo um banho é:: levo a minha irmã na escola, volto. ai eu almoço e depois eu durmo. ai pego ela di- ai eu acordo, pego ela. depois eu fico tranquila, ai até dar a hora de eu dormi, fazo as minhas atividades vim pra escola.

Temos nesse início de avaliação a tentativa, por parte do avaliador-interlocutor, de amenizar o peso de um processo avaliativo, de modo a fazer com que o aluno avaliado se sinta confortável com sua exposição e use a linguagem de forma mais natural possível. Como a aluna preencheu no seu formulário que sua rotina é comum, a informação foi usada para possibilitar uma maior explanação desse termo, permitindo também uma maior produção textual, de forma e evitar respostas muito curtas. A continuação da entrevista busca as informações contidas anteriormente para manter o diálogo. Todavia as perguntas possibilitam à aluna construções de períodos mais curtos e simples:

15	avaliador-interlocutor	a: sim e quanto anos tem a sua irmã?
16	aluna 1	minha irmã tem: <u>seis</u> :
17	avaliador-interlocutor	ai você leva e busca ela na [escola]=
18	aluna 1	[uhum]
19	avaliador-interlocutor	=ela todos os dias?
20	aluna 1	uhum
21	avaliador-interlocutor	ai sim. ai <u>dormir</u> de tarde é algo normal para você?
22	aluna 1	é ()
23 24	avaliador-interlocutor	a: sim e qual tempo que: você faz as a-tividades as tarefas da escola?
25	aluna 1	igual quando faço a atividade ai eu não durmo não

Percebemos que as perguntas feitas nessa parte da entrevista abrem espaço para respostas curtas e, até mesmo, monossilábicas. Há que se ressaltar que há casos em que uma pergunta possibilita maior produção oral e a resposta não atende a essa intenção. Nesses casos, podemos avaliar a competência interacional do avaliado. O avaliador precisa ser treinado para promover as condições para uma resposta mais alongada. O material instrucional do exame provê um conjunto de perguntas para cada elemento provocador, de modo a evitar essa situação. O avaliador-entrevistador optou, por alguma razão, por não as usar.

86 87 88	avaliador- interlocutor	sim: e ali você fala até falando dos estudos, você gostaria de ser uma pessoa mais dedicada aos [estudos]=
89	aluna 1	[aham]
90	avaliador- interlocutor	= é isso? você acha que não se dedica muito [hoje?]
91 92	aluna 1	[não] hoje muito não ()
93	avaliador- interlocutor	sim: ainda mais depois da pandemia né?
94	aluna 1	é:: desaminou um pouco

Notamos que as perguntas elaboradas nessa parte proporcionam uma maior explicação do tema dedicação aos estudos. Embora, seja possível responder sim ou não às perguntas feitas, é possível inferir que elas abrem espaço para possíveis justificativas (linhas 89, 91, 92). Podemos perceber que o avaliador-interlocutor, ao perceber que não houve resposta satisfatória, evoca a pandemia de Covid-19 de forma a possibilitar maior interação, o que não acontece (linha 94). O que se sucede até a linha 114 é uma “conversa” sobre as respostas preenchidas no questionário. A transcrição completa pode ser acessada no anexo E deste trabalho. Os exemplos citados, recortes da transcrição completa, visam exemplificar aspectos que podem ser responsáveis pelas notas obtidas pelos alunos na avaliação de sua proficiência, segundo as grades avaliativas do exame Celpe-Bras.

Avançando para a parte em que os EP são usados como base temática para a produção oral, tomaremos os EP escolhidos para essa interação. A lista de Elementos Provocadores, no

total de 20 disponíveis no ano de 2021, de acordo com o Caderno de roteiros de interação face a face (Brasil, 2021, p. 3) são:

1. Coisas para se fazer antes de morrer.
2. Alimentos ultraprocessados.
3. Ataques na Internet
4. Bem-vindo a São Paulo
5. Cãominhada.
6. Código de Defesa do Consumidor.
7. Crianças e finanças.
8. Cuidados com a pele negra.
9. Dia nacional do idoso.
10. Do Brasil, com amor.
11. Doar não dói.
12. Ensino remoto.
13. Fake News.
14. Infância é para sonhar.
15. Painéis geram água a partir do ar.
16. Celular no trânsito.
17. Quando é hora de mudar.
18. Quem ama, vacina.
19. Tem açúcar?
20. Vagas do futuro.

Cada Elemento Provocador é entregue ao candidato, que tem 1 minuto para leitura. O avaliador-interlocutor possui um caderno de roteiro, com possíveis perguntas a serem feitas e que podem (e devem) ser modificadas de acordo com o fluxo conversacional e a coerência com as respostas dadas pelo candidato.

O primeiro EP escolhido, de acordo com o apontamento dos itens de interesse preenchidos no formulário, teve sua escolha baseada na opção “saúde e bem-estar”. O tema desse texto é “ataques na internet”, o qual consideramos relativamente familiar para ser abordado e debatido com alunos da faixa etária pesquisada e, ainda, com uma temática bastante relevante e próxima do cotidiano dos adolescentes. O caderno de roteiro, usado pelo avaliador-interlocutor, está ilustrado abaixo.

Figura 14 – Roteiro de interação face a face do exame Celpe-Bras: EP 3

Interação Face a Face

EDIÇÃO
2021



Ataques na Internet

Elemento
Provocador 3



Elemento Provocador

ATAQUES NA INTERNET PODEM CAUSAR DEPRESSÃO



As pessoas se escondem atrás das mídias sociais e agredem umas às outras. É de uma maldade sem tamanho. Manifestações de agressividade, de racismo ou de homofobia maltratam intensamente. E lidar com isso depende da resiliência e da capacidade de se adaptar às situações.

Outras Informações

Diga ao examinando:

Etapa 1 **Por favor, observe a imagem e leia o texto silenciosamente.**
(O examinando faz isso silenciosamente)

Etapa 2 **De que trata o material?**

Etapa 3 **Siga o Roteiro, fazendo as adequações necessárias em função das respostas do examinando.**

1. Qual é a sua opinião a respeito da situação retratada no material?
2. Fale sobre alguém que já tenha sofrido ataques nas redes sociais.
3. O que você acha de quem usa as redes sociais para agredir as pessoas?
4. O que leva essas pessoas a praticar esse tipo de agressão?
5. Que tipo de cuidados se deve ter ao participar de redes sociais?
6. Como você percebe/imagina a questão da agressão por meio das mídias sociais no Brasil?
7. Em seu país, os ataques a pessoas nas redes sociais são frequentes? Comente.
8. Em seu país, quais são as punições que alguém pode receber por ter agredido uma pessoa na Internet?

Fonte: Acervo Celpe-Bras disponível em <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras>. p. 6.

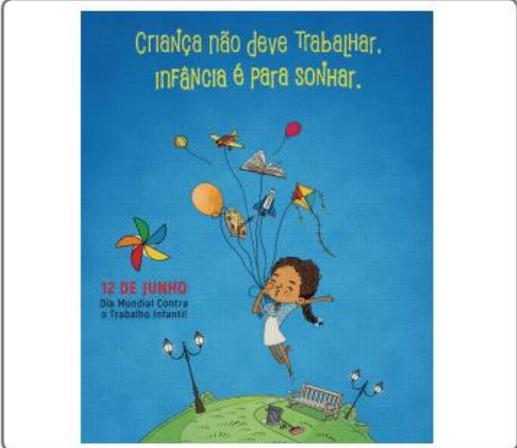
O segundo EP escolhido foi o de número 14: “infância é pra sonhar”, relacionado ao interesse pela aluna nos campos “família” e “saúde e bem-estar”. Consideramos o texto de fácil interpretação e motivação para a idade e série avaliada, além de ser um tema capaz de mobilizar memórias da infância e a construção de sonhos.

Figura 15 – Roteiro de interação face a face do exame Celpe-Bras: EP 14

Interação Face a Face

EDICÃO 2021 **Celpe Bras** | Infância é para sonhar | Elemento Provocador 14 **INEP**

Elemento Provocador



Outras Informações

Etapa 1 Diga ao examinando:
1 Por favor, observe a imagem e leia o texto silenciosamente. (O examinando faz isso silenciosamente)

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

Etapa 3 Siga o Roteiro, fazendo as adequações necessárias em função das respostas do examinando.

1. A que público se destina esse material? Por quê?
2. Por que a criança aparece voando na imagem?
3. Você concorda com a frase "criança não deve trabalhar, infância é para sonhar"? Justifique.
4. Em sua opinião, além de sonhar, o que mais as crianças devem fazer? Por quê?
5. Quais são os desafios para se garantir às crianças uma infância feliz?
6. A quem compete garantir os cuidados e a proteção das crianças?
7. Em seu país, existe trabalho infantil? Comente.
8. E no Brasil, como você imagina/percebe a questão do trabalho infantil?

Fonte: Acervo Celpe-Bras disponível em <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras>. p. 17.

O último EP escolhido, ainda relacionado ao recurso temático já mencionado, foi elencado, além das razões já apontadas anteriormente, também pela sua atualidade: EP. 18: “quem ama, vacina”.

Figura 16 – Roteiro de interação face a face do exame Celpe-Bras: EP 18

Interação Face a Face

EDIÇÃO 2021 Celpe-Bras Quem ama, vacina. Elemento Provocador 18 INEP

Elemento Provocador



Outras Informações

#AbraceAVacina é uma campanha brasileira do Conselho Nacional de Saúde (CNS) em prol da vacinação da população contra o Corona Virus.

Etapa 1 Diga ao examinando:
1 Por favor, observe a imagem e leia o texto silenciosamente. (O examinando faz isso silenciosamente)

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

Etapa 3 Siga o Roteiro, fazendo as adequações necessárias em função das respostas do examinando.

1. O que representa a imagem da seringa no texto?
2. Em sua opinião, qual é o objetivo do texto e para quem ele é destinado?
3. Você concorda com a frase "quem ama, vacina?" Por quê?
4. Que benefícios a vacinação pode trazer para uma comunidade/um país?
5. Na sua opinião, além da vacinação, o que mais pode ser feito para se prevenir doenças?
6. Na sua cultura/em seu país, é comum as pessoas serem vacinadas? Comente.
7. Em seu país, existem campanhas de conscientização sobre a importância da vacinação? Comente.
8. Como você percebe/imagina os cuidados do povo brasileiro com a saúde?

Fonte: Acervo Celpe-Bras disponível em <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras>. p. 21.

Para a etapa 1, em que o material sugere que o avaliador-interlocutor convida o avaliado a observar a imagem e a ler o texto silenciosamente, percebemos o seguinte:

114	Avaliador-	ai: sim. ai excelente, muito bom. então agora
115	interlocutor	eu vou entregar uns elementos provocadores que
116		são esses papeis com umas imagens e: textos e
117		vou dar um minuto para você dar uma olhada. e a
118		gente vai conversar sobre eles
119		(20.0) (barulho de papel)

Iniciando a etapa baseada nos EP, o avaliador-interlocutor informa o procedimento e conceitua o que são EP (linhas 115, 116). O manual do exame de proficiência, que estamos seguindo, sugere que seja dado ao candidato cerca de um minuto para leitura, o que é informado (linhas 116, 117) e, posteriormente, inicia-se a conversa. Notamos que a aluna levou cerca de

20 segundos para a leitura e observação da imagem (linha 119), o que nos leva à direção de duas possibilidades: ou não há dificuldade de leitura do texto e interpretação da imagem do EP, ou a aluna não dedica tempo suficiente para uma interpretação mais aprofundada. A sucessão da conversa nos revela que a segunda hipótese é a mais provável, principalmente se considerarmos que o avaliador-interlocutor disse: “vou dar um minuto para você dar uma olhada” (linha 117). Consideramos que a frase pode levar o candidato a uma leitura superficial, o que corrobora com o fato de que o avaliador-entrevistador deve fornecer possibilidades de maior interação, evitando perguntas que possam ser respondidas com frases curtas e atentando aos procedimentos que comunica ao avaliado.

Analisaremos, a seguir, a abordagem de um desses EP, mais precisamente, o primeiro texto escolhido: “ataques na internet”.

120 121	avaliador- interlocutor	sim então (risos) guarda ele ai: de que trata esse material?
122	aluna 1	fala sobre depressão né?
123		(.)
124 125	avaliador- interlocutor	sim (.) e (.) qual a sua opinião sobre a depressão? (.) o que que você acha?
126	aluna 1	sobre as pessoas que têm <u>depressão</u> ?
127	avaliador- interlocutor	isso
128	aluna 1	a: não acho muito bom não

A resposta dada pela aluna quanto à temática do texto revela um tangenciamento do tema, já que o tema central do texto é ataques virtuais. A resposta da aluna também revela pouca certeza, já que ela responde com uma pergunta (linha 122). É provável que a palavra “depressão” em tamanho maior no título seja um dos fatores responsáveis por essa resposta. A pausa na linha 123 aponta, possivelmente, para a expectativa de prosseguimento da resposta por parte do avaliador-interlocutor ou a necessidade de um tempo para reformulação do roteiro. Como a resposta da aluna não proporciona o prosseguimento do roteiro na etapa 3 (vide imagem acima), o avaliador-interlocutor redireciona suas perguntas à resposta dada segundo o entendimento da aluna (124-125). Depois de uma pergunta da aluna em busca de contextualização (126), novamente temos a possibilidade de construções mais amplas que dão

lugar a respostas curtas e períodos simples (128), que serão analisadas ao nos dedicarmos às notas concedidas às habilidades e competências da avaliada.

Retomando o trabalho de Silva; Della Méa (2018), sobre os parâmetros avaliativos para os gêneros entrevista, o item considerado pelos estudantes-professores como de maior relevância foi o “planejamento prévio à interação comunicativa”. Como não há uma preparação para os temas propostos na entrevista, a falta de conhecimento do tema pode ser responsável por dificuldades de fluência, competência interacional e adequação lexical, por exemplo. Diferentemente de um seminário, em que há uma preparação prévia para a apresentação oral, a proposta de avaliação por meio da entrevista avaliativa utilizada não abriu espaço para que os alunos se preparassem para os temas discutidos nos EP, nem mesmo para se prepararem para o gênero. Embora não haja uma preparação para os temas por parte de candidatos estrangeiros no exame Celpe-Bras, já que eles são apresentados na entrevista; eles podem se preparar para o gênero, considerando a importância do exame em sua vida profissional e acadêmica. Isso pode revelar a importância de se criar atividades que visem o desenvolvimento de competências em determinado gênero oral, o que não exclui, também, a possibilidade de um trabalho prévio com temáticas que possam ser abordadas nas avaliações desses gêneros, já que a relação tema/léxico parece inegável nesses casos.

Tendo introduzido a estrutura e construção da avaliação oral efetuada para essa pesquisa, partiremos para a análise das habilidades e competências arroladas nas grades avaliativas. Para tal, analisaremos as notas obtidas por todos os alunos participantes da pesquisa e, como exemplo, utilizaremos alguns excertos retirados da transcrição da aluna, que nomeamos apenas como aluna 1.

8.2.1 AS NOTAS DA GRADE ANALÍTICA

A grade analítica é utilizada pelo avaliador-observador e possui seis competências distintas, avaliadas separadamente, mas que se comunicam. São elas: compreensão oral; competência interacional; fluência; adequação lexical; adequação gramatical e pronúncia.

Iniciemos com a nota relativa à compreensão oral. A aluna 1 obteve a nota 5 nessa competência, o que é esperado para alunos que têm o português como língua materna. Assim, de acordo com a grade analítica do exame, a aluna possui “compreensão do fluxo natural da fala. Rara necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras menos frequentes e/ou por aceleração da fala” (Brasil, INEP, 2020, p. 49). Como exemplo, temos o recorte abaixo.

358 359	avaliador	= e o que mais que você acha que a gente pode fazer pra prevenir: se prevenir de doenças?
360	aluna1	com a vaci:na?
361 362	avaliado	além da vacina, quais outros cuidados que a gente tem que ter?
363	aluna	pra previni?
364	avaliador	é: pra previni doenças
365		(3.0)
366	aluna1	a: eu num sei não ()
367	avaliador	se cuida bastante
368	aluna1	sim
369 370	avaliador	do tempo né? a gente vê que quando tá frio, essa mudança de clima também pode, né?
371	aluna1	é pode:: a injeção também pode: evita: a gri:pe
372	avaliador	i:sso [aham]
373	aluna1	[essas coisas]

Percebemos que a dificuldade na compreensão da aluna, quando ocorre, não está ligada à compreensão oral, mas na dificuldade de interpretação da pergunta, novamente deixando aparente a relação tema/léxico, como pode ser observado nas linhas 360 e 363 da transcrição, quando o EP trabalhado era o EP18, com a temática sobre a importância da vacinação.

As notas obtidas pelos alunos avaliados em compreensão oral foram:

Tabela 10 - Notas referentes à compreensão oral

Aluna 1	5
Aluno 2	5
Aluno 3	5
Aluno 4	5
Aluno 5	5
Aluno 6	5
Aluno 7	5

Aluno 8	5
---------	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Como previsto, não há graves problemas de compreensão oral em alunos de LM, salvo casos em que haja desconhecimento lexical, o que é possível. Assim, vemos que todos receberam a nota máxima nessa competência.

Retomando o recorte transcrito da aluna 1, conforme já abordado, a aluna limita-se, em boa parte da entrevista, a respostas curtas, mesmo quando há espaço para um maior desenvolvimento do assunto. Retomamos que há perguntas que não abrem espaço para respostas mais elaboradas, como já apresentado, embora sejam mais pontuais. Na maioria das vezes, observamos um esforço do avaliador-interlocutor em proporcionar uma maior possibilidade de interação. Retomando um recorte feito quando o tema tratado era o EP 3, sobre ataques virtuais e depressão, observamos um exemplo desse caso.

176 177 178	avaliador	é verdade (.) sim e você vê que isso é muito frequente aqui no Brasil essas agressões nas redes sociais?
179	aluna 1	sim:
180		(2.)
181	avaliador	sim e você já tem algum <u>ca:so</u> assim
182	aluna 1	de:: de alguém que já sofreu [por rede social]
183 184	avaliador	[que já sofreu] ou você já sofreu algum tipo de agressão?
185	aluna 1	nã:o
186 187 188	avaliador	ai: sim e e: pra esse pessoal que que agride as pessoas né? na internet você acha que tem que ter alguma punição?
189	aluna 1	tem:
190 191	avaliador	que que você acha que: como você acha que elas devem ser punidas?
192 193	aluna 1	no mínimo pelas coisas que ela faz devia ganhar um [processo]=
194	avaliador	[processo]
195 196 197	aluna 1	= por isso e::: e ver: se o que que ela vai fazer para ela parar de faze isso ou alguém faze ela parar né? essas coi:sa

A nota recebida pela aluna 1 em competência interacional foi 2. De acordo com a grade analítica, nessa classificação, o(a) candidato(a) “pode se limitar a respostas breves, mas contribui para o desenvolvimento da interação. Necessidade de uso de estratégias comunicativas” (Brasil, INEP, 2020, p. 49). Podemos considerar que há um esforço do avaliador-interlocutor em proporcionar uma maior interação e de fornecer espaço para a fala da aluna, com intenção de gerar maiores opções de elaborações nas respostas. Entretanto, isso pouco acontece, já que a aluna se limita a respostas extremamente curtas, como “sim” e “não” (179/185), que dificultam na manutenção da interação, o que pode explicar a pausa na linha 180, dando a entender que o avaliador-interlocutor ou espera prosseguimento na resposta ou precisa de um tempo para reformular seu roteiro. Embora não haja a consideração de não contribuição da aluna no desenvolvimento da interação, a interação ocorre de forma mais limitada, havendo mais presenças de falas do avaliador-interlocutor que do avaliado, como visto em ambos os fragmentos acima. Isso não é uma indicação no construto do exame, o qual sugere que o avaliador-interlocutor fale menos e permita ao candidato se expressar. Na transcrição completa, há vários trechos em que isso pode ser observado.

As notas recebidas pelos alunos em competência interacional foram:

Tabela 11 - Notas referentes à competência interacional

Aluna 1	2
Aluno 2	2
Aluno 3	4
Aluno 4	2
Aluno 5	5
Aluno 6	5
Aluno 7	3
Aluno 8	5

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Temos, na análise das notas referentes a essa competência, uma maior diversificação de valores. Assim, além das habilidades relativas à classificação 2, já expostas acima, temos as notas 3, 4, 5, que podem ser consultadas na grade analítica (Figura 11). Tal variação das notas revela que há uma necessidade de um trabalho mais direcionado e sistemático com a oralidade

voltado para o desenvolvimento dessa competência, nesse gênero entrevista avaliativa, já que metade dos alunos avaliados recebem nota bem abaixo do esperado (2 ou 3). Ratificamos que a nota está referenciada ao gênero, já que em outros gêneros orais e situações que visem a interação, os alunos podem não ter grandes dificuldades interacionais.

Em relação à fluência, a aluna 1 recebeu nota 4, o que, na grade, indica que ela

apresenta fluxo natural e espontâneo de fala, salvo em poucos momentos. Apresenta pausas e hesitações para organização do pensamento e, eventualmente, para resolver algum problema de construção linguística, com poucas interrupções no fluxo da fala (Brasil, INEP, 2020, p. 50).

Embora haja registro no áudio de partes inaudíveis e de um tom de voz baixo e lento, isso não foi levado em consideração para aplicação da nota pelo avaliador-observador. Isso porque a análise do áudio, já que ocorre em ausência do candidato e, portanto, sem os elementos cinésicos (gestos, expressões faciais, olhares, etc.) pode revelar trechos inaudíveis que não acontecem em presença. Quanto à transcrição como exemplo, consideramos que essa competência, embora direcionada à oralidade como as demais, esteja mais relacionada ao corpus audível (áudio da entrevista), sendo a transcrição pouco eficiente para exemplificação.

Quanto às notas de todos os avaliados, temos:

Tabela 12 - Notas referentes à fluência

Aluna 1	4
Aluno 2	2
Aluno 3	4
Aluno 4	4
Aluno 5	4
Aluno 6	5
Aluno 7	4
Aluno 8	4

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Percebemos que há uma menor curva diferencial entre as notas nessa competência, salvo o caso do aluno 2, cujo perfil está apresentado na metodologia deste trabalho. Com base nesses dados, a fluência não foi considerada muito deficitária de acordo com as notas dos avaliadores.

A próxima competência avaliada é a adequação lexical. Nessa competência a aluna 1 recebeu a nota 1. De acordo com a grade analítica, nesta classificação, a aluna possui “vocabulário limitado para a discussão de tópicos do cotidiano e para expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas inadequações, ocasionando frequente comprometimento da interação” (Brasil, INEP, 2020, p. 50). Entende-se também que essa competência tenha estreita ligação com a competência interacional, já que a falta de léxico afetaria diretamente essa competência, o que poderia explicar respostas breves, seja por falta de conhecimento lexical e/ou de mundo para desenvolver as respostas.

250	avaliador	é: como aproveitar a infância?
251 252 253 254 255	aluna1	a: brin <u>ca</u> , cor <u>re</u> , ser ale- é feliz, né? quando ela ainda é crian <u>ça</u> que depois quando chegar uma certa <u>idade</u> isso vai passa também: e depois continua estudando: ter os sonhos: ter a meta e fa- é: faze esse sonho realizar também, né?
256 257 258 259	avaliador	sim, ah, excelente, é verdade. e assim: pra criança ser feliz, ter uma infância feliz, quais são os principais desafios assim?: O que pode impedir uma criança de ter uma infância feliz?
260	aluna1	O que pode impedir?
261	avaliador	isso
262		(4.0)
263	aluna1	É::: (3.0)Ah, agora essa eu não sei [()]
264 265 266	avaliador	[não?]não, por exemplo, quando a criança não é feliz, o que que faz a criança [não]
267	aluna1	[não] ser feliz?
268	avaliador	É
269	aluna1	de <u>pen</u> :de (.) tem: (.) pode ter [brigas em casa]=
270	avaliador	[hum: é:::verdade]
271	aluna1	=pode::: pode tá sofreno alguma coisa
272	avaliador	sim (.) até a criança ser [maltratada]=
273	aluna1	[é]
274	avaliador	=dentro de casa
275 276	aluna1	aí não faz ela sonhar muito, ela cresce com uma revolta tamém né?

277	avaliador	sim: até a questão do [bullying]=
278	aluna1	[aham]

Neste excerto, bem como nos outros já exemplificados em relação a outras competências, percebe-se o uso do termo “coisa”, em substituição a substantivos específicos (271). Nesse caso, vemos que faltou à aluna termos do campo semântico de abuso, assédio, etc., trazidos pelo avaliador-interlocutor pelo adjetivo “maltratada”, aceito de imediato pela aluna, em sobreposição de vozes (272-273). Além disso, percebemos que o avaliador procura trazer termos para auxiliar a aluna a evocar seu léxico sobre o tema, como por exemplo, “bullying” (277), aceito da mesma forma. Esses aceites sobrepostos podem revelar que o uso lexical do avaliador preenche a ausência de termos da aluna. Percebemos, todavia, que a aluna desenvolve a conversa mais eficazmente quando o avaliador evoca sua infância (linhas 251 a 255). Isso ilustra que, possivelmente, nesse campo, a aluna possua um maior conteúdo lexical.

Outro exemplo da relevância da competência lexical na avaliação oral é a interrupção da conversa (linha 262), seguida de uma negativa de conhecimento da pergunta, o que pode revelar essa dificuldade lexical tanto na construção da resposta quanto na interpretação da pergunta. Acreditamos que o uso dos vocábulos “desafios” e “impedir” (linhas 256-259) possam ter criado essa barreira. Para auxiliar nessa tarefa, o avaliador-interlocutor reformula a pergunta, substituindo os vocábulos por verbos mais presentes na oralidade, como “fazer” e “ser” (linhas 264-267). Tal paráfrase auxilia a aluna na construção de respostas, ainda que breves e lexicalmente limitadas.

As notas nessa competência de todos os alunos a avaliados foram:

Tabela 13 - Notas referentes à competência lexical

Aluna 1	1
Aluno 2	3
Aluno 3	4
Aluno 4	3
Aluno 5	5
Aluno 6	4
Aluno 7	4
Aluno 8	3

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Novamente, temos uma curva diferencial entre as notas bastante acentuada, revelando uma nota consideravelmente baixa e uma nota máxima, mantendo as outras nesse íterim.

Quanto à adequação gramatical, próxima competência avaliada, a nota da aluna também foi 1. Conforme a grade analítica usada, a aluna utiliza “recursos gramaticais apropriados para a discussão de tópicos do cotidiano, com algumas limitações e inadequações que ocasionam, em diferentes momentos, comprometimento da interação” (Brasil, INEP, 2020, p. 51).

Não há como deixar de ressaltar a grande relevância dada pelos currículos escolares a essa competência. A nota da aluna pode ilustrar a possibilidade de que essa competência tem sido dedicada com foco majoritariamente na escrita e não tem sido apropriada pelo aluno na oralidade. Não é foco desse trabalho elaborar uma análise – já tão reiterada - da metodologia classificatória e pouco contextualizada da competência gramatical nas aulas de língua. Entretanto, há que se salientar a sua pouca intervenção na competência gramatical do aluno, principalmente no que tange a sua apropriação em textos orais.

Tomemos como exemplo alguns excertos:

8	Aluna	comum assim é:: todo <u>dia</u> :: as coisa que eu faço é comum para mim. igual <u>acordar</u> vim para a escola. ai acabou, volto pra casa. tomo um banho é:: levo a minha irmã na escola, volto. ai eu almoço e depois eu durmo. ai pego ela di- ai eu acordo, pego ela. depois eu fico tranquila, ai até dar a hora de eu dormi, faze as minhas atividades vim pra escola.
9		
10		
11		
12		
13		
14		

Ao considerarmos a adequação gramatical em gêneros orais, é necessário conscientizar-se das diferenças de tratamento da competência nas duas modalidades (oral e escrita). Duarte; Serra (2015, p. 41) dissertam que

como a gramática da fala é dinâmica e variável e a da escrita é mais conservadora (embora também apresente variação), sempre haverá razoável distância entre uma modalidade e outra, em qualquer língua, distância que é, às vezes, excessiva, se não se procede, de tempos em tempos, a uma atualização das normas que guiam o ensino escolar à luz de dados da escrita contemporânea.

Ilari; Neves (2008); Ilari (2014); Ilari (2015), por exemplo, apresentam um vasto trabalho sobre a Gramática do Português Culto falado no Brasil, desde às classes de palavras à

sintaxe. Entretanto, para avaliar a adequação gramatical de um falante nativo em gêneros orais na escola, é importante, ao menos, entender que os níveis de formalidade da língua são variáveis e dependentes de diversos aspectos contextuais (gênero, interlocutor, modalidade, intimidade, autoridade, etc.). Melo; Cavalcante (2007, p. 82, 83) dissertam que

a variação dialetal intriga e instaura diferenças que, quando não bem-entendidas, podem gerar discriminação e preconceito. É de grande valia, portanto, mostrar que a língua falada é variada e que a noção de um dialeto padrão uniforme (não apenas no Português, mas em qualquer língua) é uma noção teórica e não tem um equivalente empírico, ou seja, o dialeto padrão, de fato, não remete a falantes reais. Nesse contexto, analisar a fala é também uma oportunidade singular para esclarecer aspectos relativos ao preconceito e à discriminação linguística, bem como suas formas de disseminação. Além disso, é uma atividade relevante para analisar em que sentido a língua é um mecanismo de controle social e reprodução de esquemas de dominação e poder implícitos em usos linguísticos na vida diária, tendo em vista suas íntimas, complexas e comprovadas relações com as estruturas sociais.

Ao tratarmos de questões gramaticais como a concordância, por exemplo, observamos a falta dela em “as coisa que eu faço é comum para mim” (linhas 8, 9). Embora seja uma ocorrência relativamente comum em textos orais informais, tal exemplo traz a oportunidade de se verificar o estigma da concordância em gêneros orais. É possível que a aluna, ao escrever a frase, faça a concordância, entretanto, ela não transfere essa necessidade para seus textos orais, assim como muitos outros usuários nesse nível de informalidade. Cabe ressaltar que o construto do exame procura aproximar a avaliação de uma conversa. Entretanto, inadequações gramaticais de concordância mais pontuais na oralidade não são de exclusividade de pessoas descomprometidas com a competência gramatical. Podemos perceber isso nas falas do avaliador-interlocutor.

129	avaliador	sim (.) você já:: você acha que muitos muitas um
130		dos fatores que: afeta nesse caso que afetam levam
131		as pessoas a depressão são os ataques né nas redes
132		sociais? porque você vê que a menina tá com um
133		celular ali né?

Notamos que o avaliador-interlocutor busca a concordância entre “muitas” e “muitos” com “fatores” (linhas 129,130), seguido por uma correção entre “afeta” e “afetam” (linha 130), ou seja, a adequação gramatical na oralidade dele parece estar direcionada à competência de perceber uma inadequação e ser capaz de reestruturá-la, na maioria dos casos, e não na ausência

de inadequações na produção oral. Por ser um avaliador, é provável que seu comprometimento com essa questão gramatical seja mais monitorado que o da aluna.

Voltando ao recorte da produção da aluna, o uso do verbo “vim” (9,14) em vez de “vir” revela ocorrência parecida com o caso da concordância, já que pode ser comum em textos orais informais. O mesmo, consideraremos com a falta do “r” em verbos no infinitivo como em “dormi” e “faze” relacionado à pronúncia. Para além desses casos, a fala da aluna apresenta muitas marcas típicas da variação linguística regional mineira, extremamente forte na oralidade da aluna avaliada, como pode ser observado em grande parte da transcrição completa.

Em outros momentos da entrevista, temos:

97	aluna	eu e:u agora não tenho prano de fazer faculdade
98		assim nao. mas de terminar os estudo, sim. si la
99		na frente eu quiser, pelo menos isso já vai ter acabado

158	aluna	<u>nada</u> : com isso. só disminuindo as pessoa né? pondo
159		ela mais para baixo

Nesses fragmentos, vemos usos mais inadequados para a situação, caso tomemos a entrevista como um gênero oral em que se valoriza a norma culta e, principalmente, seja avaliativo. O rotacismo em “prano” (linha 97), bem como o uso do vocábulo “disminuindo” (linha 158) podem ser extremamente estigmatizados para o falante em situações de fala, inclusive em situações informais. Isso, provavelmente, afetou a sua nota consideravelmente.

Retomamos a descrição de habilidades da grade. O seu texto diz que as inadequações gramaticais comprometem ocasionalmente a interação. Se considerarmos as ocorrências mencionadas, o comprometimento da interação dá-se muito mais pela competência interacional, adequação lexical e/ou fluência que pelos desvios gramaticais apontados. Por isso, acreditamos que se deva entender esse comprometimento gramatical não no fluxo interacional apenas, mas na produção do texto no gênero entrevista avaliativa, já que para alunos nativos o desvio gramatical pode não afetar tanto o entendimento do texto como para alunos estrangeiros. Por outro lado, esses mesmos desvios incomodam consideravelmente mais em uma situação de avaliação.

As notas dadas aos demais alunos nessa competência foram:

Tabela 14 - Notas referentes à adequação gramatical

Aluna 1	2
Aluno 2	3
Aluno 3	4
Aluno 4	3
Aluno 5	4
Aluno 6	4
Aluno 7	4
Aluno 8	4

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Embora a curva diferencial das notas seja menos acentuada (entre 2 e 4), consideramos relevante apontar que nenhum aluno obteve nota máxima nessa competência, embora, como já dissertamos, devemos considerar que o ensino de gramática tem grande espaço nas aulas de LM.

O último item avaliado na grade analítica é a pronúncia. Há que se ressaltar que, para essa proposta avaliativa com alunos de português como LM, algumas adaptações devem ser tomadas em relação à pronúncia. Uma das avaliadoras identificou em nossas conversas, depois da avaliação, que sua principal dificuldade em atribuir a nota na grade analítica para alunos nesse contexto foi a pronúncia, já que não há, nesse caso, intervenção de marcas de outras línguas, como no caso do aluno estrangeiro. Por conta disso, alegaram que tal nota, nesse âmbito, consideraria as marcas de variação linguística, principalmente as diatópicas (regionais). Tal consideração foi reforçada quando constatamos que as duas avaliadoras não são mineiras e a fala da avaliada é extremamente marcada por essa variedade.

Ainda, esse item avalia os sons, o ritmo e a entonação da fala. Sendo assim, a nota recebida pela aluna no item pronúncia foi 3. De acordo com a grade analítica, nesse grau da escala avaliativa, o candidato possui “pronúncia (sons, ritmo e entonação) com algumas marcas de outras línguas, produzindo ocasional comprometimento da interação” (Brasil, INEP, 2020, p. 51).

151	aluna	eu não acho bom <u>não</u> , porque ela tá tamém é:: fazeno
152		essa pessoa ter autoestima <u>baxa</u> , [né?]

322	aluna 1	alguém qui ce ama tem que vacina tamém
-----	---------	--

Nos dois recortes acima, vemos exemplos dessas marcas, que podem ter influenciado na nota recebida. A falta das consoantes “d” em “fazeno” (151), e “b” em “tamém” (151, 322), bem como da vogal “i” em “baxa” (152) e a abreviação “ce” (322), somadas a tantas outras marcas representativas de variedades linguística e de uma entonação e cadência de fala baixa e arrastada, marcadas por forte acentuação nas sílabas finais das palavras, podem ser responsáveis pelo não recebimento de uma nota máxima em pronúncia.

A pronúncia pode ser um elemento bastante relevante na avaliação de um falante estrangeiro, embora o seu peso, conforme o gráfico apresentado neste trabalho na seção sobre a grade analítica, represente 8% da nota e o construto do exame sugira desconsiderar o sotaque na avaliação dessa competência. Entretanto, há que se apontar para a possível estigmatização de alguns registros próprios da variante regional da aluna, considerando que um estrangeiro, ao prestar um exame de proficiência em língua estrangeira como o Celpe-Bras, pode também ter se apropriado de variações regionais e, ainda assim, isso não pesar tanto na sua avaliação.

As notas em pronúncia dadas aos alunos foram:

Tabela 15 - Notas referentes à pronúncia

Aluna 1	3
Aluno 2	3
Aluno 3	4
Aluno 4	4
Aluno 5	5
Aluno 6	5
Aluno 7	5
Aluno 8	5

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Vemos que as notas nessa competência, embora não eliminem a necessidade de foco direcionado a ela, apresentam menos problemas relevantes, salvos os dois alunos com nota 3, sendo uma delas a aluna 1, pela qual optamos para a transcrição e já dissertamos anteriormente. Embora não pareça ser uma competência com alto grau de dificuldade por parte do aluno falante

de PLM, consideramos haver possibilidade de melhorias, principalmente no que concerne ao volume e à velocidade da fala.

8.2.2 AS NOTAS DA GRADE HOLÍSTICA

A grade holística é aquela em que é atribuída uma única nota, considerando o texto como um todo. Essa é a grade utilizada pelo avaliador interlocutor ou avaliador entrevistador. Continuemos analisando as notas dadas à aluna, cuja transcrição completa está em anexo (anexo E).

Para a referida aluna, a nota obtida foi 2. Essa grade faz uma síntese de habilidades abordadas na grade analítica. De acordo com as habilidades especificadas, a aluna, segundo o Documento Base do Exame Celpe-Bras, nessa classificação

ainda que se limite, com frequência, a respostas breves, contribui para o desenvolvimento da interação. Demonstra dificuldade para manter o fluxo natural da fala, bem como alguns problemas de compreensão oral, o que pode levar a uma necessidade frequente de repetição/reestruturação por parte do interlocutor. Apresenta algumas inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia que, em diferentes momentos, comprometem a interação.” (Brasil, INEP, 2020, p. 52)

Voltemos à já abordada limitação a respostas breves. Percebemos que nessa classificação a frequência de respostas breves influencia na nota, mesmo que se entenda que isso não signifique uma não contribuição para a interação. O fluxo natural da fala também é relevante, bem como a necessidade frequente de reestruturação de falas pelo avaliador-interlocutor. Por fim, a limitação lexical, na estrutura das frases e na pronúncia, que comprometem a interação em momentos específicos, respaldam essa nota. Como já abordamos esses pontos separadamente na análise das notas da grade analítica, não faremos novos recortes que exemplifiquem tais pontos. Entretanto, a leitura da transcrição completa subsidia esses exemplos.

Quanto às notas de todos os alunos avaliados, temos:

Tabela 16 - Notas da grade holística

Aluna 1	2
Aluno 2	1

Aluno 3	4
Aluno 4	3
Aluno 5	3
Aluno 6	5
Aluno 7	1
Aluno 8	4

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Observamos que as notas dadas pelo avaliador-interlocutor são bem diversas, diagnosticando diferenças bastante relevantes entre os alunos. Chama a atenção o fato de que cinco notas (62,5%) estejam entre 1 e 3 e, portanto, sejam consideradas baixas, principalmente ao nos atentarmos para o fato de que são alunos nativos de língua portuguesa, sendo avaliados por sua proficiência nessa língua, embora o tratamento dado à proficiência esteja direcionado a um gênero específico, contexto formal e interlocutor avaliador.

Retomaremos aqui as habilidades especificadas pela grade holística referentes à nota 1. Para o candidato que recebe essa nota, caso de dois dos alunos avaliados, vemos que, nesse nível, ele

contribui pouco para o desenvolvimento da interação. Apresenta pausas e hesitações frequentes, ocasionando interrupções no fluxo da fala em diferentes momentos. Demonstra muitos problemas de compreensão do fluxo natural da fala do interlocutor e necessidade frequente de repetição. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia, com frequente comprometimento da interação”. (Brasil, INEP, 2020, p. 52)

Diferentemente da nota 2, ainda bastante baixa, a qual já analisamos anteriormente em relação à aluna 1, é entendido que o aluno com a nota 1 “contribui pouco para o desenvolvimento da interação”, seja pelas dificuldades de compreensão, de formação de estruturas e/ou de léxico. São notas que não podem ser relativizadas, revelando graves problemas no desenvolvimento da oralidade desses alunos, principalmente em gêneros mais formais.

Voltemos às habilidades a fim de contrastar a nota 1 com a nota 5, recebida por um único aluno. Com essa nota, a máxima concedida, o documento descreve que o candidato

demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo muito para o desenvolvimento da interação. Produz e compreende a fala em fluxo natural, salvo em momentos muito pontuais. Apresenta variedade ampla de

vocabulário e de estruturas, além de pronúncia adequada, com eventuais inadequações” (Brasil, INEP, 2020, p. 52).

Ao arrolarmos tais habilidades, podemos concluir que a nota máxima não é tão distante do que se pretende para um aluno avançando para o Ensino Médio, sobretudo, se considerarmos que esses alunos são falantes nativos de LP e possuem mais de 16 anos de idade. Percebemos, ainda, que ela não descreve uma avaliação isenta de dificuldades ou inadequações, mas condiciona esses problemas ao número de ocorrências.

Ao considerarmos a nota geral, em que nível de proficiência é medido, a nota do avaliador-interlocutor possui grande peso, já que as notas da grade analítica, já analisadas, são, por meio de uma média ponderada, acondicionadas por média aritmética à nota da grade holística.

8.2.3 A NOTA GERAL

A nota geral do aluno é adquirida, como já abordado, pela média ponderada das notas da grade analítica e, em seguida, pela média aritmética entre essa nota e a nota da grade holística. Considerando esse cálculo, temos as seguintes notas gerais:

Tabela 17 - Notas parciais e notas gerais

	Grade Analítica	Grade holística	Nota Geral
Aluna 1	2,89	2,00	2,44
Aluno 2	3,03	1,00	2,01
Aluno 3	4,20	4,00	4,10
Aluno 4	3,44	3,00	3,22
Aluno 5	4,61	3,00	3,80
Aluno 6	4,65	5,00	4,82
Aluno 7	3,82	1,00	2,41
Aluno 8	4,27	4,00	4,13

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

É importante salientar que, no caso do exame Celpe-Bras, quando há discrepância entre as notas do avaliador-observador e avaliador-interlocutor, “é feita uma reavaliação do desempenho oral do participante, com vistas ao aumento de confiabilidade do processo” (Brasil,

INEP, 2020, p. 76). Essa reavaliação é feita com base no áudio gravado. Para a parte oral, o Documento-Base do Exame Celpe-Bras (2020) considera como discrepância, se “a diferença entre as notas atribuídas pelos dois avaliadores for igual ou maior que 1,5 (um ponto e meio)” (idem, p. 76). Isto posto, observamos que há discrepância entre essas notas de dois alunos (aluno 5 e aluno 7). Entretanto, como o objetivo desse trabalho não é certificar a proficiência do aluno e, partindo do pressuposto de que os professores de LM possam não optar em adotar essa especificidade, já que ele pode ser o único avaliador, não vimos necessidade de reavaliação.

Considerando o quadro de pontuação para obtenção de certificado em proficiência do Celpe-Bras (Figura 6), o grau de proficiência em língua portuguesa dos alunos avaliados no gênero proposto seria:

Tabela 18 - Notas gerais e graus de proficiência

	Nota Geral	Grau de proficiência
Aluna 1	2,44	Intermediário
Aluno 2	2,01	Intermediário
Aluno 3	4,10	Avançado
Aluno 4	3,22	Intermediário superior
Aluno 5	3,80	Avançado
Aluno 6	4,82	Avançado superior
Aluno 7	2,41	Intermediário
Aluno 8	4,13	Avançado

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Analisando essa classificação, temos três alunos (37,5%) no grau intermediário. Esse seria o grau mínimo para receber certificado de proficiência em língua portuguesa pelo exame Celpe-Bras, embora estejamos analisando a experiência de alunos falantes de português como língua materna em determinado gênero, contexto e interlocutor. No caso do Celpe-Bras, a pontuação abaixo desse grau não confere certificado. Esse é um dado, no mínimo, alarmante, ao considerarmos que estamos avaliando falantes nativos de LP, com idade e escolaridade suficientes para prestar o exame. Tais dados revelam que esses alunos possuem, segundo essa avaliação, menos proficiência em língua portuguesa que outros muitos estrangeiros que prestam o exame anualmente. Cabe ressaltar o já exposto argumento de que os alunos estrangeiros se preparam para esse exame, e, talvez, nessa preparação ampliem seus repertórios temáticos: encontram-se *sites* que apresentam temas relevantes para se preparar para o exame Celpe-Bras,

algumas classes de PLE trabalham várias temáticas relevantes com seus alunos. Ratificamos, assim, o importante papel da escola na preparação dos alunos para esses gêneros.

Retomamos à descrição das habilidades arroladas nesse nível de proficiência. Quanto à interação, nesse nível o falante seria “capaz de interagir oralmente para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados”, embora seu vocabulário possa “apresentar limitações que podem comprometer o desenvolvimento da interação” e “algumas inadequações em estruturas complexas e poucas inadequações em estruturas básicas” (Brasil, INEP, 2020, p. 68).

Ainda, um aluno (12,5%) possui grau de proficiência, no gênero entrevista avaliativa, um pouco mais elevado: intermediário superior. O que diferencia esse nível do nível imediatamente inferior, é que, de acordo com o Documento-Base do Exame Celpe-Bras, o falante “demonstra fluência, com algumas pausas e hesitações que às vezes interrompem o fluxo da conversa” (Brasil, INEP, 2020, p. 68), e seu vocabulário seria adequado para a interação, mesmo com algumas interferências.

Outros três alunos estão no nível avançado (37,5%). Nesse nível, o aluno interage “com autonomia e desenvoltura para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados, contribuindo para o desenvolvimento da interação” (Brasil, INEP, 2020, p. 67), possui vocabulário e estruturas amplas e adequadas “com poucas inadequações no uso de estruturas complexas e raras inadequações no uso de estruturas básicas” (idem).

Por fim, apenas um aluno está no nível superior avançado (12,5%), o grau mais elevado de certificação de proficiência em língua portuguesa concedida pelo Celpe-Bras. Ao considerarmos que os alunos avaliados estão avançando para o Ensino Médio, após anos de escolarização, espera-se que eles tenham o domínio da norma culta em um contexto formal de entrevista, que tenham seu léxico ampliado, que saibam manter uma interação com fluência e pronúncia adequadas ao gênero e à situação. Portanto, seria papel da escola garantir que falantes nativos de LP estivessem, se não nesse nível, ao menos no nível avançado, considerando as competências avaliadas. Nesse último nível, o falante, além das habilidades de nível avançado, ele interage “com muita autonomia e desenvoltura” (Brasil, INEP, 2020, p. 67), além de apresentar “fluência, sem interrupções do fluxo natural da conversa, e pronúncia adequada” (idem). Ressaltamos que, na proposta deste trabalho, os termos “muita autonomia e desenvoltura” estão ligados ao gênero. É possível que tenhamos muita autonomia e desenvoltura em um gênero com o qual somos familiarizados e não as tenhamos em outros, com os quais não há afinidade. Por isso, o trabalho sistemático com uma diversidade de gêneros orais no contexto escolar faz-se necessário e importante.

Os dados relativos à proficiência neste trabalho estão adaptados ao conceito de uma avaliação exclusiva no gênero entrevista avaliativa, no contexto escolar e com um interlocutor avaliador. Os dados, apesar de não revelarem uma realidade em grande escala, por serem base para uma pesquisa qualitativa, possibilitam ilustrar a oportunidade de uma avaliação sistemática da oralidade (proficiência oral em uma entrevista avaliativa) nas aulas de língua portuguesa e, conseqüentemente, de intervenções que visem maior desenvolvimento em variados gêneros da oralidade. Quiçá, tal proposta possibilite também verificar e proporcionar uma menor disparidade entre as proficiências orais de alunos de PLM nesses variados gêneros, contextos e interlocutores.

8.3 AS NOTAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA MATERNA

Como já descrito na metodologia, pedimos a dois professores de língua portuguesa - na escola em que a avaliação ocorreu - para serem avaliadores, tendo como corpus o áudio gravado da entrevista pela qual optamos por fazer a transcrição, no caso, da aluna 1.

Enviamos o áudio da entrevista, com cerca de 19 minutos, a esses professores, bem como as fichas avaliativas e os EP utilizados na entrevista. Solicitamos a esses professores que, após a escuta do áudio, dessem a nota da grade holística e em seguida da grade analítica. Tal fase possibilita contrastar as suas notas com as notas dadas pelos avaliadores experientes no exame Celpe-Bras. Esperamos, desse modo, verificar se há muita disparidade entre as notas.

Quanto à grade analítica, as notas dadas pelo professor 1 foram:

Tabela 19 - Notas da grade analítica dadas pelo professor 1

Competência	Nota
Compreensão oral	4
Competência interacional	3
Fluência	3
Adequação lexical	2
Adequação gramatical	3
Pronúncia	5

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Já na grade holística, a nota dada pelo professor 1 foi a nota 2.

Considerando as notas dadas pelo professor 2 temos:

Tabela 20 - Notas da grade analítica dadas pelo professor 2

Competência	Nota
Compreensão oral	3
Competência interacional	4
Fluência	4
Adequação lexical	2
Adequação gramatical	3
Pronúncia	4

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

A sua nota na grade holística foi 2.

Comparando as notas dadas entre os professores voluntários, não vemos muita discrepância entre elas, o que nos permite inferir que a descrição das habilidades nas grades permite uma análise relativamente coerente entre diferentes professores. Pensamos que, caso as habilidades descritas não dessem conta de uma avaliação efetiva, as notas seriam mais díspares.

Ao comparar as notas dadas pelo professor 1 com as notas dadas pelos avaliadores do Celpe-Bras, vemos que a maior disparidade (considerando 2 pontos) ocorre em relação à pronúncia, já que o avaliador-observador considerou que a aluna 1 merece nota 3 nessa competência e o professor de LM deu a ela a nota 5. Para o professor 2, essa diferença é menor, já que ele deu a ela a nota 4. Tal diferença, caso de uma menor nota dos avaliadores experientes do Celpe-Bras, pode ser relacionada à possibilidade de estes estarem acostumados a avaliar a pronúncia de alunos estrangeiros. Tais candidatos tendem a buscar uma oralidade mais formal, por se prepararem antecipadamente para o exame e para a entrevista. Assim, os avaliadores experientes com o Celpe-Bras podem ter considerado registros de variantes as quais não foram relevantes para o professor de PLM, já adaptado à realidade do aluno nativo em sala de aula.

Quanto à nota da grade holística, ela foi a mesma, revelando uma coerência entre a nota de ambos os grupos de avaliadores.

Fazendo o cálculo da nota geral, a fim delimitar o grau de proficiência da aluna, no gênero entrevista avaliativa, de acordo com a visão desses professores, respectivamente, temos:

Tabela 21 - Notas parciais e gerais dadas pelos professores de LM

	Grade analítica	Grade holística	Nota geral
Professor 1	3,09	2,00	2,54
Professor 2	3,27	2,00	2,63

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

A diferença pequena entre as notas dos professores de português como LM e a dos avaliadores do Celpe-Bras para a aluna 1 (2,44), mantém, segundo o Documento-Base do Exame Celpe-Bras (Brasil, INEP, 2020, p. 79), a aluna classificada no nível intermediário. Isso revela que não houve diferença significativa que pudesse alterar a classificação de nível da aluna, mesmo em se tratando de avaliador não experiente no exame Celpe-Bras.

Nossos resultados mostram que precisamos “ensinar” os alunos nativos a falar. No entanto, é preciso ensinar esse aluno a falar em diferentes contextos, gêneros, esferas, com objetivos e interlocutores diferentes. Em relação ao ensino do gênero oral, é preciso ter em mente que “quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais ela facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a ele estão associadas” (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 76). Nesse sentido, faz-se necessário ampliar a visão de que o aluno já sabe falar. “Numa abordagem interacional da língua, ‘saber falar’ não é só saber expressar o pensamento nem só conseguir ser entendido, mas atingir o objetivo dentro de determinada situação comunicativa” (Milanez, 1992, p. 170).

9 PROPOSTA DE ADAPTAÇÃO DAS GRADES

Como já dito anteriormente, embora bastante efetivas e completas, as grades avaliativas da parte-oral do exame Celpe-Bras não foram desenvolvidas para atender a avaliação da proficiência em língua portuguesa de falantes de PLM. Portanto, observando e analisando questões referentes à aplicação por parte dos avaliadores do Celpe-Bras e professores de PLM, consideramos necessárias algumas adaptações para o público alvo proposto neste trabalho, ou seja, alunos de PLM na Educação Básica.

Assim, entendemos que algumas habilidades seriam mais específicas para o ensino-aprendizagem de uma LE e outras, não arroladas na grade devido ao foco do exame, poderiam ser relevantes no contexto de ensino-aprendizagem uma LM. Salientamos que devido ao exaustivo, constante e competente estudo que gerou as grades do exame Celpe-Bras, nosso foco está em adaptações mínimas para o contexto de avaliação oral de alunos de Educação Básica falantes nativos de PLM e não em uma reformulação mais ampla, já que ousamos nos perguntar como se daria essa avaliação em dado e diferente contexto.

As tabelas ilustradas nesse capítulo, nas próximas seções, trazem o texto original das habilidades arroladas nas grades adotadas pelo exame Celpe-Bras à esquerda e a proposta de texto reformulado, caso haja modificação, à direita. Também, sublinhamos as alterações para melhor identificação.

9.1 GRADE ANALÍTICA REFORMULADA PARA FALANTES NATIVOS DE PLM

Começamos pela grade analítica, em que se avaliam seis competências: compreensão oral; competência interacional; fluência; adequação lexical; adequação gramatical e pronúncia.

Para a compreensão oral, tão relevante no contexto de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, embora, na nossa análise não ocorram grandes problemas, consideramos que há habilidades que merecem atenção e podem (ou devem) ser alvo de aperfeiçoamento de alunos de PLM através de uma avaliação formativa. A grade analítica criada para a avaliação do Celpe-Bras direciona as habilidades nessa competência para a compreensão do fluxo da fala atrelada a características como velocidade e ritmo. Também, indiretamente a liga à adequação lexical, criando a necessidade de reestruturação ou repetição causadas pelo uso de palavras

específicas. Desse modo, excluímos para essa proposta de reformulação da grade as referências específicas à velocidade de fala, considerando que não seja um aspecto tão crucial na compreensão oral de um falante nativo.

Quanto à necessidade de reestruturação ou repetição oriundas de dificuldades de entendimento por questões lexicais, acrescentamos o uso de termos técnicos como elemento determinante nessa competência. Por fim, para a grade analítica, no que concerne à compreensão oral, consideramos que a nota 5 passa a ser dada ao aluno que não apresente problemas de compreensão oral, considerando que estamos analisando falantes nativos de PLM.

Tabela 22 – Reformulação da grade analítica: compreensão oral

Texto original Celpe-Bras	Texto alterado (caso necessário)
Nota 0	
Problemas sérios na compreensão do fluxo natural da fala.	
Necessidade constante de repetição e/ou reestruturação, mesmo em situação de fala simplificada e <u>muito pausada</u> .	Necessidade constante de repetição e/ou reestruturação, mesmo em situação de fala simplificada.
Nota 1	
Muitos problemas na compreensão do fluxo natural da fala.	Muitos problemas na compreensão do fluxo natural da fala.
Necessidade <u>muito frequente</u> de repetição e/ou de reestruturação, ocasionada por palavras de uso muito frequente, <u>em ritmo normal da fala</u> .	Necessidade <u>frequente</u> de repetição e/ou de reestruturação, ocasionada por palavras de uso muito frequente.
Nota 2	
Alguns problemas na compreensão do fluxo natural da fala.	
Necessidade <u>frequente</u> de repetição e/ou de reestruturação, ocasionada por palavras de uso muito frequente, <u>em ritmo normal da fala</u> .	<u>Alguma</u> necessidade de repetição e/ou de reestruturação, ocasionada por palavras de uso muito frequente.
Nota 3	
Alguns problemas na compreensão do fluxo natural da fala.	
<u>Alguma</u> necessidade de repetição e/ou de reestruturação, ocasionada por palavras de uso muito frequente, <u>em ritmo normal da fala</u> .	<u>Pouca</u> necessidade de repetição e/ou de reestruturação, ocasionada por palavras menos frequentes <u>e/ou técnicas</u> .
Nota 4	
Compreensão do fluxo natural da fala.	
<u>Pouca</u> necessidade de repetição e/ou de reestruturação, ocasionada por palavras	<u>Rara</u> necessidade de repetição e/ou de reestruturação, ocasionada por palavras <u>de uso técnico</u> .

<u>menos frequentes e/ou por aceleração da fala.</u>	
Nota 5	
Compreensão do fluxo natural da fala.	
<u>Rara</u> necessidade de repetição e/ou de reestruturação, <u>ocasionada por palavras menos frequentes e/ou por aceleração da fala.</u>	<u>Nenhuma</u> necessidade de repetição e/ou de reestruturação.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Partindo para a competência interacional, a grade analítica do exame Celpe-Bras, devido ao seu objetivo avaliativo, descreve habilidades relacionadas à construção de respostas breves ou elaboradas bem como a necessidade de uso de estratégias comunicativas pouco e mais elaboradas na manutenção da interação. Segundo Niederauer (2014, p. 416), as estratégias comunicativas³⁴ são, de forma geral, “recursos verbais ou não verbais que falantes bilíngues conscientemente lançam mão para superar impasses linguísticos e/ou pragmáticos decorrentes de variáveis em seu desempenho oral”.

Dentre as estratégias de que o avaliado lança mão, no caso do exame, há referências a língua estrangeira (no caso a sua LM) e tradução. Na proposta de grade reformulada para avaliação de alunos de PLM, tiramos as referências a língua estrangeira ou tradução e acrescentamos, como o uso de estratégias comunicativas pouco elaboradas, a recorrência de palavras com significação genérica, como “coisa”, por exemplo, e o uso encheiros (então, sabe, sei lá, eh...).

Já para a distribuição das notas, consideramos que a nota 5 deve ser dada quando não há nenhuma necessidade de uso de estratégias comunicativas pouco elaboradas (palavras genéricas, abandono, interrupção ou alteração do tema, encheiros).

Tabela 23 – Reformulação da grade analítica: competência interacional

Texto original Celpe-Bras	Texto alterado (caso necessário)
Nota 0	
Limita-se a respostas breves, raramente contribuindo para o desenvolvimento da interação, que fica totalmente dependente do avaliador.	
Necessidade muito frequente de uso de estratégias comunicativas.	

³⁴ Em seu texto completo, a autora apresenta uma análise do uso de estratégias comunicativas nas avaliações orais do exame Celpe-Bras e seus efeitos na avaliação dos candidatos.

Para superar impasses na interação, lança mão, principalmente, de recursos linguisticamente menos elaborados (ex: <u>mudança de língua, tradução literal</u>), mas que acabam não se mostrando efetivos.	Para superar impasses na interação, lança mão, principalmente, de recursos linguisticamente menos elaborados (ex: <u>palavras de significação genérica e vaga, tais como ‘coisa’; uso de “enchimentos”</u>), mas que acabam não se mostrando efetivos.
Nota 1	
Limita-se a respostas breves, contribuindo pouco para o desenvolvimento da interação.	
Necessidade frequente de uso de estratégias comunicativas.	
Para superar impasses na interação, lança mão de variada gama de recursos, incluindo, frequentemente, os linguisticamente menos elaborados (ex: <u>mudança de língua, tradução literal</u>).	Para superar impasses na interação, lança mão de variada gama de recursos, incluindo, frequentemente, os linguisticamente menos elaborados (ex: <u>palavras de significação genérica e vaga, tais como ‘coisa’; uso de “enchimentos”</u>)
Nota 2	
Pode se limitar a respostas breves, mas contribui para o desenvolvimento da interação.	
Necessidade de uso de estratégias comunicativas.	Necessidade de uso de estratégias comunicativas.
Para superar impasses na interação, lança mão de variada gama de recursos, incluindo, frequentemente, os linguisticamente menos elaborados (ex: <u>mudança de língua, tradução literal</u>)	Para superar impasses na interação, lança mão de variada gama de recursos, incluindo, frequentemente, os linguisticamente menos elaborados (ex: <u>palavras de significação genérica e vaga, tais como ‘coisa’; uso de “enchimentos”</u>)
Nota 3	
Não se limita a respostas breves, contribuindo para o desenvolvimento da interação.	
Necessidade de uso de estratégias comunicativas.	<u>Pouca</u> necessidade de uso de estratégias comunicativas.
Para superar impasses na interação, lança mão, predominantemente, de recursos linguisticamente elaborados (ex: <u>paráfrases, reformulações, autocorreções, etc.</u>).	
Nota 4	
Apresenta desenvoltura e autonomia. Não se limita a respostas breves, contribuindo para o desenvolvimento da interação.	
<u>Pouca</u> necessidade de uso de estratégias comunicativas.	<u>Rara</u> necessidade de uso de estratégias comunicativas.
Para superar impasses na interação, lança mão, predominantemente, de recursos linguisticamente elaborados (ex:	

paráfrases, reformulações, autocorreções, etc.).	
Nota 5	
Apresenta muita desenvoltura e autonomia, contribuindo muito para o desenvolvimento da interação.	
Rara necessidade de uso de estratégias comunicativas.	<u>Nenhuma</u> necessidade de uso de estratégias comunicativas.
Para superar impasses na interação, lança mão, predominantemente, de recursos linguisticamente elaborados (ex: paráfrases, reformulações, autocorreções, etc.).	

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Para a fluência, competência em que a grade analítica do exame Celpe-Bras direciona a manutenção do fluxo natural da fala em detrimento a questões de interrupção da fala, pausas e/ou hesitações, não observamos grande necessidade de adaptação para a proposta de avaliação formativa sugerida por este trabalho, sendo a grade analítica da avaliação da parte-oral do Celpe-Bras adequada para esse fim. Apenas, retiramos a referência à fala em outra língua na descrição da nota zero.

Tabela 24 – Reformulação da grade analítica: fluência

Texto original Celpe-Bras	Texto alterado (caso necessário)
Nota 0	
Apresenta muita dificuldade para manter o fluxo natural da fala, o que compromete substancialmente a interação.	
Apresenta pausas e hesitações muito frequentes que interrompem o fluxo da conversa <u>ou apresenta fluxo de fala em outra língua.</u>	Apresenta pausas e hesitações muito frequentes que interrompem o fluxo da conversa.
Nota 1	
Apresenta dificuldade para manter o fluxo natural da fala, o que frequentemente compromete a interação.	
Apresenta pausas e hesitações frequentes que exigem um grande esforço do interlocutor .	
Nota 2	
Apresenta dificuldade para manter o fluxo natural da fala, o que, em diferentes momentos, compromete a interação.	

Apresenta pausas e hesitações para organização do pensamento e para resolver algum problema de construção linguística, com interrupções no fluxo da fala.	
Nota 3	
Apresenta fluxo natural da fala, salvo em alguns momentos.	
Apresenta pausas e hesitações para organização do pensamento e, algumas vezes, para resolver algum problema de construção linguística, com algumas interrupções no fluxo da fala.	
Nota 4	
Apresenta fluxo natural e espontâneo da fala, salvo em poucos momentos.	
Apresenta pausas e hesitações para organização do pensamento e, eventualmente, para resolver algum problema de construção linguística, com poucas interrupções no fluxo da fala.	
Nota 5	
Apresenta fluxo natural e espontâneo da fala, salvo em raros momentos.	
Apresenta pausas e hesitações para organização do pensamento e, eventualmente, para resolver algum problema de construção linguística, com raras interrupções no fluxo da fala.	

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

O mesmo observamos com a competência adequação lexical, direcionada ao uso limitado ou amplo de recursos lexicais adequados ao tema e aos tópicos abordados na interação.

Tabela 25 – Reformulação da grade analítica: adequação lexical

Texto original Celpe-Bras	Texto alterado (caso necessário)
Nota 0	
Vocabulário muito limitado para a discussão de tópicos do cotidiano e a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados.	
Muitas inadequações, comprometendo substancialmente a interação.	
Nota 1	

Vocabulário limitado para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados.	
Muitas inadequações, ocasionando frequente comprometimento da interação.	
Nota 2	
Recursos lexicais apropriados para a discussão de tópicos do cotidiano.	
Algumas limitações e inadequações que ocasionam, em diferentes momentos, comprometimento da interação.	
Nota 3	
Recursos lexicais apropriados para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados.	
Algumas limitações e inadequações que ocasionalmente, comprometem a interação.	
Nota 4	
Recursos lexicais amplos e apropriados para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados.	
Poucas inadequações que raramente comprometem a interação.	
Nota 5	
Recursos lexicais amplos e apropriados para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados.	
Eventuais inadequações que raramente comprometem a interação.	

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Para a adequação gramatical, em que se avalia o uso de recursos gramaticais e possíveis inadequações, também não observamos necessidade de reformulação da grade proposta pelo exame Celpe-Bras, considerando que ela esteja adequada ao contexto proposto por esse trabalho.

Tabela 26 – Reformulação da grade analítica: adequação gramatical

Texto original Celpe-Bras	Texto alterado (caso necessário)
Nota 0	
Recursos gramaticais muito limitados para a discussão de tópicos do cotidiano e	

para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados.	
Muitas inadequações, comprometendo substancialmente a interação.	
Nota 1	
Recursos gramaticais limitados para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados.	
Muitas inadequações, ocasionando frequente comprometimento da interação.	
Nota 2	
Recursos gramaticais apropriados para a discussão de tópicos do cotidiano.	
Algumas limitações e inadequações que ocasionam, em diferentes momentos, comprometimento da interação.	
Nota 3	
Recursos gramaticais apropriados para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados.	
Algumas limitações e inadequações que ocasionalmente, comprometem a interação.	
Nota 4	
Recursos gramaticais amplos e adequados para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados.	
Poucas inadequações, que raramente comprometem a interação.	
Nota 5	
Recursos gramaticais amplos e adequados para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados.	
Eventuais inadequações, que raramente comprometem a interação.	

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

A última competência avaliada pela grade analítica da parte-oral do exame Celpe-Bras é a pronúncia. Tão cara ao ensino-aprendizagem de uma LE, essa competência pode ficar esquecida ou considerada irrelevante quando se pensa em oralidade no ensino-aprendizagem de uma LM. Entretanto, consideramos que algumas habilidades podem (e devem) ser levadas

em consideração, quando se investe em uma avaliação formativa da oralidade em contexto escolar.

Para a pronúncia em sua grade analítica, o exame Celpe-Bras traz questões referentes a sons, ritmo, entonação e marcas de outras línguas. Tais marcas, obviamente, não são escopo na proposta deste trabalho. Entretanto, consideramos que o volume e a velocidade da fala, são habilidades importantes na avaliação formativa voltada para a oralidade de alunos de uma LM.

Portanto, quanto à pronúncia, retiramos as referências a outras línguas e acrescentamos habilidades referentes à velocidade e ao volume da fala. Cabe ressaltar que eventuais marcas de variação linguística devem ser desconsideradas, da mesma forma que o sotaque deve sê-lo na proposta original do exame Celpe-Bras.

Tabela 27 – Reformulação da grade analítica: pronúncia

Texto original Celpe-Bras	Texto alterado (caso necessário)
Nota 0	
<u>Pronúncia (sons, ritmo e entonação) inadequada, com muitas marcas de outras línguas, comprometendo, substancialmente, a interação.</u>	<u>Fala com volume e/ou ritmo inadequados, comprometendo, substancialmente, a interação.</u>
Nota 1	
<u>Pronúncia (sons, ritmo e entonação) inadequada, com muitas marcas de outras línguas, ocasionando frequente comprometimento da interação.</u>	<u>Fala com volume e/ou ritmo pouco adequados, produzindo muito comprometimento da interação.</u>
Nota 2	
<u>Pronúncia (sons, ritmo e entonação) com algumas marcas de outras línguas, ocasionando algum comprometimento da interação.</u>	<u>Fala com volume e/ou ritmo pouco adequados, produzindo frequente comprometimento da interação.</u>
Nota 3	
<u>Pronúncia (sons, ritmo e entonação) com algumas marcas de outras línguas, produzindo ocasional comprometimento da interação.</u>	<u>Fala com volume e/ou ritmo pouco adequados, produzindo ocasional comprometimento da interação.</u>
Nota 4	
<u>Pronúncia (sons, ritmo e entonação) adequada, poucas marcas de outras línguas, que raramente comprometem a interação.</u>	<u>Fala com volume e/ou ritmo adequados em quase todos os momentos da interação.</u>
Nota 5	
<u>Pronúncia (sons, ritmo e entonação) adequada. Eventuais marcas de outras</u>	<u>Fala com volume e/ou ritmo adequados em todos os momentos da interação.</u>

<u>línguas raramente comprometem a interação.</u>	
---	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Apresentadas as adaptações em comparativo entre a grade analítica original e a proposta adaptada, sugere-se a grade analítica adaptada completa. Em tempo, consideramos os aspectos cinésicos (atitudes corporais, gestos, trocas de olhares e mímicas faciais), propostos por Melo; Cavalcante (2007, p. 86), elementos importantes na comunicação oral, já que “essas mímicas faciais, as posturas, os olhares, a gestualidade do corpo que se presentificam na interação dão suporte à comunicação verbal e, às vezes, substituem-na” (Melo; Cavalcante, 2007, p. 86).

Os aspectos cinésicos não serão parte das grades avaliativas aqui propostas por razões de caráter metodológico. Nessa pesquisa, procuramos manter-nos o mais perto possível das grades já amplamente testadas do exame Celpe-Bras – que não contemplam esse aspecto da comunicação oral. Para podermos sugerir uma avaliação dessa competência, teríamos de ter todo um procedimento metodológico baseado, possivelmente, em análises de vídeos e coleta de dados em quantidade muito superior à que tivemos acesso. Tais atividades fogem ao nosso escopo. Julgamos, contudo, que esse é um trabalho extremamente importante que, bem executado, pode ser de grande valia para os interessados em melhorar suas habilidades de comunicação oral. Assim, deixamos como sugestão para outros pesquisadores que tenham essa possibilidade.

Adotamos alterações mínimas na grade de avaliação da interação face a face do Celpe-Bras que visam atender às especificidades do aluno quem tem o português como língua materna. Entretanto, isso não inviabiliza a avaliação ou observação desses aspectos cinésicos pelo professor, até que, em projetos posteriores a este trabalho, uma grade que os considere de forma mais elaborada, estudada e testada seja possível.

A grade analítica completa reformulada para avaliação de falantes nativos de português como língua materna é a seguinte:

Tabela 28 – Grade analítica reformulada para falantes de PLM

	Compreensão oral	Competência Interacional	Fluência	Adequação lexical	Adequação gramatical	Pronúncia
0	Problemas sérios na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade constante de repetição e/ou reestruturação, mesmo em situação de fala simplificada.	Limita-se a respostas breves, raramente contribuindo para o desenvolvimento da interação, que fica totalmente dependente do avaliador. Necessidade muito frequente de uso de estratégias comunicativas. Para superar impasses na interação, lança mão, principalmente, de recursos linguisticamente menos elaborados (ex: palavras de significação genérica e vaga, tais como ‘coisa’; uso de enchimentos), mas que acabam não se mostrando efetivos.	Apresenta muita dificuldade para manter o fluxo natural da fala, o que compromete substancialmente a interação. Apresenta pausas e hesitações muito frequentes que interrompem o fluxo da conversa.	Vocabulário muito limitado para a discussão de tópicos do cotidiano e a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas inadequações, comprometendo substancialmente a interação.	Recursos gramaticais muito limitados para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas inadequações, comprometendo substancialmente a interação.	Fala com volume e/ou ritmo inadequados, comprometendo, substancialmente, a interação.
1	Muitos problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade frequente de repetição e/ou de reestruturação, ocasionada por palavras de uso muito frequente.	Limita-se a respostas breves, contribuindo pouco para o desenvolvimento da interação. Necessidade frequente de uso de estratégias comunicativas. Para superar impasses na interação, lança mão de variada gama de recursos, incluindo, frequentemente, os linguisticamente menos elaborados (ex: palavras de significação genérica e	Apresenta dificuldade para manter o fluxo natural da fala, o que frequentemente compromete a interação. Apresenta pausas e hesitações frequentes que exigem um grande esforço do interlocutor.	Vocabulário limitado para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas inadequações, ocasionando frequente comprometimento da interação.	Recursos gramaticais limitados para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas inadequações, ocasionando frequente comprometimento da interação.	Fala com volume e/ou ritmo pouco adequados, produzindo muito comprometimento da interação.

		vaga, tais como 'coisa'; uso de enchiamentos).				
2	Alguns problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Alguma necessidade de repetição e/ou de reestruturação, ocasionada por palavras de uso muito frequente.	Pode se limitar a respostas breves, mas contribui para o desenvolvimento da interação. Necessidade de uso de estratégias comunicativas. Para superar impasses na interação, lança mão de variada gama de recursos, incluindo, frequentemente, os linguisticamente menos elaborados (ex: palavras de significação genérica e vaga, tais como 'coisa'; uso de enchiamentos).	Apresenta dificuldade para manter o fluxo natural da fala, o que, em diferentes momentos, compromete a interação. Apresenta pausas e hesitações para organização do pensamento e para resolver algum problema de construção linguística, com interrupções no fluxo da fala.	Recursos lexicais apropriados para a discussão de tópicos do cotidiano. Algumas limitações e inadequações que ocasionam, em diferentes momentos, comprometimento da interação.	Recursos gramaticais apropriados para a discussão de tópicos do cotidiano. Algumas limitações e inadequações que ocasionam, em diferentes momentos, comprometimento da interação.	Fala com volume e/ou ritmo pouco adequados, produzindo frequente comprometimento da interação.
3	Alguns problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Pouca necessidade de repetição e/ou de reestruturação, ocasionada por palavras menos frequentes e/ou técnicas.	Não se limita a respostas breves, contribuindo para o desenvolvimento da interação. Pouca necessidade de uso de estratégias comunicativas. Para superar impasses na interação, lança mão, predominantemente, de recursos linguisticamente elaborados (ex: paráfrases, reformulações, autocorreções, etc.)	Apresenta fluxo natural da fala, salvo em alguns momentos. Apresenta pausas e hesitações para organização do pensamento e, algumas vezes, para resolver algum problema de construção linguística, com algumas interrupções no fluxo da fala.	Recursos lexicais apropriados para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Algumas limitações e inadequações que ocasionalmente, comprometem a interação.	Recursos gramaticais apropriados para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Algumas limitações e inadequações que ocasionalmente, comprometem a interação.	Fala com volume e/ou ritmo pouco adequados, produzindo ocasional comprometimento da interação.
4	Compreensão do fluxo natural da fala. Rara necessidade de repetição e/ou de reestruturação, ocasionada por palavras de uso técnico.	Apresenta desenvoltura e autonomia. Não se limita a respostas breves, contribuindo para o desenvolvimento da interação. Rara necessidade de uso de estratégias comunicativas. Para superar impasses na interação, lança	Apresenta fluxo natural e espontâneo da fala, salvo em poucos momentos. Apresenta pausas e hesitações para organização do pensamento e, eventualmente, para resolver algum	Recursos lexicais amplos e apropriados para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Poucas inadequações que	Recursos gramaticais amplos e adequados para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Poucas inadequações, que raramente	Fala com volume e/ou ritmo adequados em quase todos os momentos da interação.

		mão, predominantemente, de recursos linguisticamente elaborados (ex: paráfrases, reformulações, autocorreções, etc.).	problema de construção linguística, com poucas interrupções no fluxo da fala.	raramente comprometem a interação.	comprometem a interação.	
5	Compreensão do fluxo natural da fala. Nenhuma necessidade de repetição e/ou de reestruturação.	Apresenta muita desenvoltura e autonomia, contribuindo muito para o desenvolvimento da interação. Nenhuma necessidade de uso de estratégias comunicativas pouco elaboradas. Para superar impasses na interação, lança mão, predominantemente, de recursos linguisticamente elaborados (ex: paráfrases, reformulações, autocorreções, etc.).	Apresenta fluxo natural e espontâneo da fala, salvo em raros momentos. Apresenta pausas e hesitações para organização do pensamento e, eventualmente, para resolver algum problema de construção linguística, com raras interrupções no fluxo da fala.	Recursos lexicais amplos e apropriados para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Eventuais inadequações que raramente comprometem a interação.	Recursos gramaticais amplos e adequados para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Eventuais inadequações, que raramente comprometem a interação.	Fala com volume e/ou ritmo adequados em todos os momentos da interação.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

9.2 GRADE HOLÍSTICA REFORMULADA PARA FALANTES NATIVOS DE PLM

Avançando para a reformulação da grade holística adotada no exame Celpe-Bras, seguimos a mesma premissa adotada na reformulação da grade analítica, ou seja, propomos alterações mínimas que visem atender mais especificadamente a avaliação formativa de alunos nativos falantes de português como língua materna.

Considerando que a grade holística atribui uma única nota, em sua construção há um compilado de habilidades, tratadas de forma mais geral, a fim de direcionar a avaliação. Por isso, foram poucas as alterações necessárias, mesmo com a mudança de público alvo. Sugerimos tão somente a alteração de alguns adjetivos e advérbios de tempo, os quais acrescentam a frequência de inadequações ou a falta delas, relacionados à compreensão oral e à pronúncia, apenas.

Quanto à compreensão oral, retomamos a consideração de que, por estarmos avaliando alunos falantes nativos de português como língua materna, a nota máxima deveria ser dada ao falante que não apresente problemas de compreensão oral.

Para a pronúncia, não havendo menção ou direcionamento avaliativo ao falante estrangeiro de português (como ocorre na grade analítica), propomos as mesmas alterações pontuais em relação à frequência de inadequações e pelo mesmo motivo. Portanto, nas reformulações propostas, atemo-nos a reconsiderar ambas as competências, não sendo necessárias alterações nas demais.

Tabela 29 – Reformulação da grade holística

Texto original Celpe-Bras	Texto alterado (caso necessário)
Nota 0	
Raramente contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta pausas e hesitações muito frequentes que interrompem o fluxo da conversa. Demonstra problemas de compreensão, mesmo em fala simplificada do interlocutor. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia que comprometem <u>substancialmente</u> a comunicação.	Raramente contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta pausas e hesitações muito frequentes que interrompem o fluxo da conversa. Demonstra problemas de compreensão, mesmo em fala simplificada do interlocutor. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia <u>com frequente comprometimento</u> da interação.
Nota 1	
Contribui pouco para o desenvolvimento da interação. Apresenta pausas e	Contribui pouco para o desenvolvimento da interação. Apresenta pausas e hesitações

hesitações frequentes, ocasionando interrupções no fluxo da fala em diferentes momentos. Demonstra muitos problemas de compreensão do fluxo natural da fala do interlocutor e necessidade frequente de repetição. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia, <u>com frequente</u> comprometimento da interação.	frequentes, ocasionando interrupções no fluxo da fala em diferentes momentos. Demonstra muitos problemas de compreensão do fluxo natural da fala do interlocutor e necessidade frequente de repetição. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia que, <u>em diferentes momentos</u> , comprometem a interação.
Nota 2	
Ainda que se limite, com frequência, a respostas breves, contribui para o desenvolvimento da interação. Demonstra dificuldade para manter o fluxo natural da fala, bem como alguns problemas de compreensão oral, o que pode levar a uma necessidade frequente de repetição/reestruturação por parte do interlocutor. Apresenta algumas inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia que, <u>em diferentes momentos</u> , comprometem a interação.	Ainda que se limite, com frequência, a respostas breves, contribui para o desenvolvimento da interação. Demonstra dificuldade para manter o fluxo natural da fala, bem como alguns problemas de compreensão oral, o que pode levar a uma necessidade frequente de repetição/reestruturação por parte do interlocutor. Apresenta algumas inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia que <u>ocasionalmente</u> , comprometem a interação.
Nota 3	
Contribui para o desenvolvimento da interação. Em geral, produz o fluxo de fala naturalmente, com algumas interrupções. Apresenta <u>alguns</u> problemas de compreensão oral, além de algumas inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia que, <u>ocasionalmente</u> , comprometem a interação.	Contribui para o desenvolvimento da interação. Em geral, produz o fluxo de fala naturalmente, com algumas interrupções. Apresenta <u>poucos</u> problemas de compreensão oral, além de algumas inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia que, <u>poucas vezes</u> , comprometem a interação.
Nota 4	
Demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo para o desenvolvimento da interação. Produz e compreende a fala em fluxo natural, salvo em <u>poucos</u> momentos. Apresenta variedade ampla de vocabulário e de estruturas, além de pronúncia adequada, com <u>poucas</u> inadequações.	Demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo para o desenvolvimento da interação. Produz e compreende a fala em fluxo natural, salvo em <u>raros</u> momentos. Apresenta variedade ampla de vocabulário e de estruturas, além de pronúncia adequada, com <u>raras</u> inadequações.
Nota 5	
Demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo muito para o desenvolvimento da interação. Produz e compreende a fala em fluxo natural, salvo em momentos muito pontuais. Apresenta variedade ampla de vocabulário e de estruturas, além de pronúncia adequada, <u>com eventuais</u> inadequações.	Demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo muito para o desenvolvimento da interação. Produz e compreende a fala em fluxo natural. Apresenta variedade ampla de vocabulário e de estruturas, além de pronúncia adequada.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Apresentadas alterações efetuadas na grade, a grade holística completa reformulada para avaliação de falantes nativos de português como língua materna é a seguinte:

Tabela 30 – Grade holística reformulada para falantes de PLM

0	Raramente contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta pausas e hesitações muito frequentes que interrompem o fluxo da conversa. Demonstra problemas de compreensão, mesmo em fala simplificada do interlocutor. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia com frequente comprometimento da interação.
1	Contribui pouco para o desenvolvimento da interação. Apresenta pausas e hesitações frequentes, ocasionando interrupções no fluxo da fala em diferentes momentos. Demonstra muitos problemas de compreensão do fluxo natural da fala do interlocutor e necessidade frequente de repetição. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia que, em diferentes momentos, comprometem a interação.
2	Ainda que se limite, com frequência, a respostas breves, contribui para o desenvolvimento da interação. Demonstra dificuldade para manter o fluxo natural da fala, bem como alguns problemas de compreensão oral, o que pode levar a uma necessidade frequente de repetição/reestruturação por parte do interlocutor. Apresenta algumas inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia que ocasionalmente, comprometem a interação.
3	Contribui para o desenvolvimento da interação. Em geral, produz o fluxo de fala naturalmente, com algumas interrupções. Apresenta poucos problemas de compreensão oral, além de algumas inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia que, poucas vezes, comprometem a interação.
4	Demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo para o desenvolvimento da interação. Produz e compreende a fala em fluxo natural, salvo em raros momentos. Apresenta variedade ampla de vocabulário e de estruturas, além de pronúncia adequada, com raras inadequações.
5	Demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo muito para o desenvolvimento da interação. Produz e compreende a fala em fluxo natural. Apresenta variedade ampla de vocabulário e de estruturas, além de pronúncia adequada.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

10 CONCLUSÃO

O objetivo desta pesquisa foi analisar a proficiência oral de alunos de PLM em um gênero oral específico, adotado pelo exame Celpe-Bras, a entrevista avaliativa.

Embora o Celpe-Bras tenha sido um exame com motivação inicial voltada para um público bastante específico, candidatos aos programas PEC-G e PEC-PG, houve uma grande ampliação de seu público alvo. Considerando seu construto e suas grades avaliativas para a parte-oral, pensamos em analisar seu funcionamento em outro tipo de público: os alunos de uma escola pública, em conclusão do EF, com 16 anos ou mais, falantes nativos de LP.

Destacando a importância da oralidade, aliada ao conceito de proficiência oral, tínhamos como objetivo testar a metodologia do exame para tal público a fim de levantar dados sobre as competências orais descritas em suas grades analítica e holística.

O levantamento dos temas e dos gêneros mais recorrentes na avaliação do Celpe-Bras revela que temáticas como comportamento, saúde e sociedade, bem como os gêneros notícia e infográfico não se distanciam do trabalho escolar com alunos de LM e podem ser de grande valia nas metodologias escolares voltadas a esse público.

Ainda, ao usarmos as grades analítica e holística propostas para a parte-oral do exame Celpe-Bras, vemos que as competências e as habilidades nelas descritas não são exclusivas de avaliações de falantes estrangeiros de LP, mas podem ser usadas também na avaliação de alunos nativos falantes de LM, com as devidas adaptações.

Assim, se considerarmos o uso técnico de proficiência (Scaramucci, 2000, p. 14), em que abordamos o conceito de proficiência em graus diferentes e não pelo binarismo proficiente/não-proficiente, encontramos alunos de LM inseridos em diferentes escalas de proficiência no gênero, contexto e interlocutor propostos pela metodologia do exame Celpe-Bras. Isso aponta para a possibilidade de um diagnóstico que possa proporcionar a esses falantes nativos uma evolução nessa escala no gênero entrevista e em diferentes gêneros, por meio da adaptação das grades avaliativas.

Ao seguir a metodologia proposta pelo exame e, diferenciando os conceitos de oralidade e oralização, concluímos que já nas primeiras etapas, o interesse dos alunos em participar desse evento revela a necessidade de trabalhos sistemáticos com a oralidade na escola. O fato de termos alunos de tão múltiplos contextos escolares, motivados com a participação em uma avaliação oral interacional pode revelar a relevância deste trabalho, ao mesmo tempo em que se procura amenizar aspectos negativos em relação à educação como desilusão geral com a

escola; abandono precoce; noções de inutilidade das matérias; monotonia das aulas; falta de objetivos e esforço reduzido (Robinson, W. P., & Tayler, C. A, 1986, p. 107).

O uso do questionário para o levantamento de interesses, proposto pelo exame Celpe-Bras, também se revela uma importante ferramenta de conhecimento dos alunos, de seus interesses, seu cotidiano, suas metas e vivências. Tal questionário, além de poder direcionar trabalhos com gêneros e temas mais relevantes para os alunos, pode proporcionar ao professor material para o conhecimento da realidade do seu corpo discente, ao mesmo tempo em que possibilita apoiar futuras intervenções metodológicas.

Quanto ao processo avaliativo proposto, vemos que, embora haja uma didatização no trabalho com a oralidade no contexto escolar, pois nesse contexto ele se torna “gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar” (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 69) há possibilidade de amenizá-lo a fim de que o aluno avaliado sinta-se mais confortável com sua exposição e use a linguagem de forma mais natural possível, contrapondo-se novamente ao conceito de oralização, muito usado em apresentações de trabalhos e seminários pelos alunos.

De acordo com as notas levantadas pelos avaliadores, vemos que algumas competências se mostram menos relevantes em relação a avaliação de um falante de LP nativo que para um falante de LP estrangeiro. É o caso da compreensão oral, salvo casos em que o avaliador use termos muito distantes da realidade do avaliado.

Já em competências como a competência interacional e a fluência, vemos que a contribuição interacional do aluno de PLM pode variar bastante, já que ela avalia habilidades ligadas à capacidade do aluno em contribuir com a interação e ao uso de respostas breves, que tendem a dificultar a manutenção interacional. Para a fluência, o foco é direcionado às pausas e hesitações e ao fluxo natural da fala. Tais competências, avaliadas em falantes nativos de LP, revelam, neste estudo, maior necessidade de abordagem, já que as notas são bem variadas.

Em relação à adequação lexical e adequação gramatical temos, também, grandes variações de notas como, em alguns casos, notas extremamente baixas (1 e 2). Deste modo, temos que a ampliação do léxico de um falante nativo é tão importante para o sucesso nessa avaliação que para um falante estrangeiro. A ampliação lexical pode ser apoiada nos interesses marcados pelos alunos no questionário já mencionado, levando a produções orais e escritas que visem ampliação de repertório desses falantes. Já quanto à adequação gramatical, é importante entender que a fala espontânea é extremamente marcada por interferências de variação linguística, principalmente, as regionais e sociais e que essas não devem ser estigmatizadas ou apagadas em prol de uma conversa em tom professoral, o que distanciaria a proposta de uma avaliação da oralidade nos moldes do exame Celpe-Bras. É fato que, neste caso, os candidatos

estrangeiros a um certificado de proficiência se preparam para o exame e, devido ao peso que tal avaliação tem para sua vida profissional e acadêmica, tendem a monitorar mais a sua fala. Isso não impede que a monitoração, correções e ressalvas na fala não sejam trabalhadas com aluno de LM, mas é preciso entender o processo e a necessidade de tais ações e em que contextos de fala elas são relevantes.

A última competência avaliada com base na grade analítica proposta é a pronúncia. Novamente, temos abordagens mais pontuais quanto a essa competência avaliada em um falante nativo e um não nativo de LP. Embora ela receba pouco peso na média ponderada do exame Celpe-Bras (8%) e, ainda, se sugira que o sotaque não seja considerado desfavorável na avaliação, vemos que, novamente, a variação linguística desponta como uma questão a ser destacada. O apagamento do “d” nos gerúndios como em “fazeno”, a queda do “i” como em “baxa” e do “b” em “tamém”, embora sejam registros tão recorrentes e corriqueiros na fala espontânea não devem ser considerados como elementos comprometedores da interação. Diferentemente, ressaltamos que elementos como o tom de voz e a cadência da fala podem comprometer o fluxo interacional, portanto merecem maior atenção.

Ao analisarmos as notas da grade holística vemos que uma grande parte dos alunos voluntários (62,5%) recebem notas muito baixas (de 1 a 3), principalmente se considerarmos que os avaliados são falantes nativos de LP. É provável que o fato de a grade holística atribuir uma única nota ao avaliado e de suas habilidades descritas não serem fragmentadas como na grade analítica, haja maior probabilidade de discrepância nas notas. Portanto, torna-se tão importante estabelecer quais tipos de avaliação podem receber uma nota total geral e quais necessitam de avaliações modulares como na grade analítica.

As notas gerais, usando a mesma base de cálculo e a escala de proficiência adotada pelo exame Celpe-Bras, nos revelaram que, dentre o total de oito alunos avaliados, três alunos (37,5%) estariam no grau intermediário, menor nível a receber certificado no caso do exame proposto; um aluno (12,5%) possuiria o grau de proficiência intermediário superior; outros três alunos estariam no nível avançado (37,5%) e apenas um aluno estaria no nível superior avançado (12,5%), o grau mais elevado de certificação de proficiência em língua portuguesa concedido pelo Celpe-Bras. Isso nos mostra que, possivelmente, o uso não técnico de proficiência (proficiente ou não-proficiente) é bastante reducionista quando aplicamos o uso técnico do termo, baseando-se em graus de proficiência, mesmo em falantes nativos de LP.

Quando propusemos a dois professores de PLM a avaliação da aluna 1 por meio de áudio gravado, recebemos notas bastante coerentes com as dos avaliadores experientes no exame Celpe-Bras. Portanto, não houve alterações significativas nas notas que mudassem a

classificação da aluna nos referidos graus de proficiência adotados. Isso pode revelar que uma avaliação por meio de grades avaliativas, as quais trazem claramente as habilidades a serem consideradas na nota, podem proporcionar avaliações bem mais coerentes e fidedignas que uma avaliação mais descomprometida, já que os professores de PLM, ao se colocarem no papel de avaliadores, nunca tiveram contato com o construto ou com a metodologia do Celpe-Bras, inclusive, nem conheciam a existência do exame.

Com as devidas análises feitas, sugerimos uma reformulação das grades adotadas pelo exame Celpe-Bras, considerando algumas mínimas adaptações necessárias ao contexto proposto por este trabalho, isto é, alunos falantes de português como língua materna. Conseqüentemente, adaptamos as grades analítica e holística para esse novo contexto avaliativo.

Na grade analítica, excluímos alguns aspectos mais direcionados ao ensino-aprendizagem de um LE e acrescentamos alguns outros mais próximos do ensino-aprendizagem de uma LM. Isso não impossibilita outras adaptações das quais o professor que queira desenvolver tal metodologia possa lançar mão, seja incluindo ou excluindo competências e/ou habilidades de acordo com o gênero oral que pretende trabalhar. Por exemplo, para a avaliação de um seminário, a competência interacional e a compreensão oral podem não ser tão relevantes em detrimento de outras como adequação lexical, gramatical, fluência e pronúncia.

Para a grade holística, as alterações se deram em relação à frequência de determinadas inadequações, visto que, por ser tratada de uma forma mais geral que a analítica, ela não apresenta direcionamentos específicos ao falante de português como língua estrangeira, sendo possível respeitar ao máximo a sua descrição de habilidades. Reiteramos que, por se tratar de uma grade avaliativa mais geral, para o caso de um foco direcionado à avaliação formativa, ela não subdivide as habilidades em competências, sendo menos frutífero o levantamento de dados apenas com o seu uso.

Por fim, com o objetivo geral de analisar a proficiência oral de alunos de PLM em um gênero oral específico, adotado pelo exame Celpe-Bras, a entrevista avaliativa; procuramos investigar as especificidades da avaliação da proficiência oral do Celpe-Bras, experimentando o uso da sua metodologia para aplicação de uma prova oral a alunos de 9º do Ensino Fundamental, brasileiros falantes nativos de português. Analisando os resultados e propondo uma avaliação formativa de proficiência oral em PLM, sugerimos alguns ajustes nas grades de avaliação originais do exame Celpe-Bras para adequá-las ao público alvo de falantes de português como língua materna. Com isso, pensamos que este trabalho possa estimular ou subsidiar avaliações nos mesmos moldes ou adaptadas por professores de PLM, a fim de

diagnosticar a proficiência oral em LP de seus alunos nativos, nesse ou em outros gêneros orais. Apresentamos, assim, uma contribuição na sistematização da avaliação da oralidade e uma proposta de metodologia que vise auxiliar o professor de língua materna no ensino-aprendizagem de língua portuguesa nessa modalidade.

REFERÊNCIAS

- ALDERSON, C. J.; HAMP-LYONS, Liz. **TOEFL preparation courses: a study of washback**. Language testing 13 (3), p. 281-297. 1996
- ALMEIDA FILHO, J. C. P.; BARBIRATO, Rita C.: **Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira**. Trab. Ling. Apl. Campinas, (36): 23-42, Jul. Dez, 2000.
- ANUNCIACÃO, Renata; CAMARGO, Helena. **O Exame CELPE-BRAS como política de gatekeeping para naturalização no Brasil**. Muiraquitã – Revista de Letras e Humanidade. v. 7 n. 2, 2019. Disponível em <<https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/2764/2024>>. Acesso em 20 mai. 2022.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, N. V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARBOSA; BORBA. **Silêncio dentro da sala de aula**. R. FACED, Salvador, n. 20, p. 83-98, jul./dez. 2011.
- BARBOSA, B.; LOPES, I. A. **A entrevista oral produzida por alunos de 8º ano do Ensino Fundamental: aspectos formais e funcionais**. Revista Letras e Letras. UFU, 2016.
- BENTES, Anna Christina. **Oralidade, política e direitos humanos**. In: ELIAS, V. M. Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita, ensino. São Paulo: Contexto, 2011.
- BIZELLI, J. L. **Educação para a cidadania. In: Desafios contemporâneos da educação** [recurso eletrônico] / organização Célia Maria David ... [et al.]. – 1. ed. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.
- BRASIL. Diário Oficial da União, 11 jun. 1993. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/1993/06/11/Secao-2>> Acesso em 26 Abr. 2022
- BRASIL. Diário Oficial da União, 2 jan. 1995. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/CelpeBras/cportaria1787.pdf>> Acesso em 26 Abr. 2022
- BRASIL. Diário Oficial da União, 04 mai. 2018. Disponível: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/2018/05/04/Secao-1>> Acesso em 04 Mai. 2022
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Edital n. 35, de 8 de julho de 2021 - **de abertura de inscrições do exame Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras/2021)**. Brasília, DF. Disponível em <<https://in.gov.br/web/dou/-/edital-n-35-de-8-de-julho-de-2021-331996083>>. Acesso em 08 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. MEC, 2013. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 1.787**, de 26 de dezembro de 1994. Institui o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa CELPEBRAS.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Documento base do exame Celpe-Bras**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria n. 334, de 2 de julho de 2013. **Dispõe sobre o credenciamento, reconhecimento e descredenciamento de Postos Aplicadores e define procedimentos para aplicação do Exame para obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras)**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 2013b. Seção 1. p. 17. Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=04/07/2013&jornal=1&pagina=17&totalArquivos=104>>. Acesso em: 06 Mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira: **Guia de capacitação para examinadores da parte oral do Celpe-Bras**. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira: **Manual de Orientações para Coordenadores de Postos Aplicadores do Celpe-Bras**. Brasília, 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto 7948**. 12 mar. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7948.htm> Acesso em 24 Abr. 2022

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. **Lei 13.445**. 24 mai. 2017. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm>. Acesso em 26 Abr. 2022

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF; 1998.

BUENO, J. G. S. **Função social da escola e organização do trabalho pedagógico**. Educar, Curitiba, n. 17, p. 101-110. 2001.

CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing**. Applied Linguistics, n. 1, p. 1-47, 1980.

CASTILHO, Ataliba T. de. **A língua falada no ensino de Português**. São Paulo: Contexto; 1998.

CAVALCANTE, M. C. B.; MELO, C. T. V. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 181-198.

CHOMSKY, Noam. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Tradução José António Meireles e Eduardo Paiva Raposo. 2. ed. Coimbra: Arménio Amado, 1978.

DELL'ISOLA, Regina L.P.; SCARAMUCCI, Matilde V. R.; SCHLLATER, Margarete; JÚDICE, Norimar. **A avaliação de proficiência em português língua estrangeira: o exame Celpe-Bras**. Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v.3, n .1, 153-184, 2003.

DESSEN, M.A.; POLONIA, A.C. **A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano**. Paidéia, 2007, 21-32

DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo (Orgs.). **Universidade desconstruída**. Avaliação institucional e resistência. Florianópolis: Insular, 2002.

DUARTE, Isabel. **Textos orais: análise da conversa informal e ensino do português língua estrangeira**. TODAS AS LETRAS Y, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 56-72, jan./abr. 2015.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUARTE; SERRA. **Gramática(s), Ensino de Português e “adequação linguística”**. Matraca, Rio de Janeiro, n. 36, p. 31-55, 2015.

DUTRA, A. F. **O Processo Reflexivo-Colaborativo na Formação Inicial de Professores de Português Língua Estrangeira**. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2010.

FÁVERO, LL, Andrade MLC, Aquino ZGO. **Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna**. 5. ed. São Paulo: Cortez; 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula; leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 41-49.

GOMES, R. B. **A Instituição do Método Direto para o Ensino de Inglês do Brasil (1931-1961)**. 106f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Sergipe, UFS, São Cristóvão, 2015.

HYMES, D.H. **On Communicative Competence** In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) Sociolinguistics. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, 1972.

ILARI, Rodolfo & M. Helena de M. NEVES (Orgs.). **Gramática do português culto falado no Brasil: classes de palavras e processos de construção**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, v. 2, 2008.

ILARI, Rodolfo (Org.). **Palavras de classe aberta: Gramática do português culto falado no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2014.

ILARI, Rodolfo (org.). **Palavras de classe fechada: Gramática do português culto falado no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching: from method to postmethod**. Marhwah: Erlbaum, 2006.

LIMA, R. N. **A utilização de uma abordagem comunicativa no ensino de inglês em turmas de adolescentes no Ensino Médio**. 100f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Universidade Federal de Alagoas - UFAL, Maceió, 2007

LUNA, E. A. J; GOMES, R.F. **Oralidade e ensino: uma análise das atividades nos livros didáticos de português**. Revista (Con)Textos Linguísticos, Vitória, v. 14, n. 29, p. 507-523, 2020

MACHADO, N. J. **Educação: projetos e valores**. 6.ed. São Paulo: Escrituras, 2006.

MADEIRA, Fábio. Crenças de professores de Português sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa. In: **Linguagem & Ensino**. Pelotas, v. 8, n. 2, p. 17-38, jul./dez. 2005

MAGALHÃES, T. G.; LACERDA, A. P. de O. **Concepções e práticas de oralidade na escola básica na perspectiva dos docentes**. Horizontes, 37, 2019

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Aspectos da oralidade descuidados, mas relevantes para o ensino de português como segunda língua. In: GÄRTNER, Eberhard; HERHUT, Maria José Peres; SOMMER, Nair Nagamine (ed.). **Contribuições para a Didática do Português Língua Estrangeira**. Frankfurt am Main: T.F.M., 2003, p. 15-40. Disponível em: books.google.com.br/books?isbn=3925203907. Acesso em: 25 jul. 2022.

MARCUSCHI L. A. **A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala**. In: Marcuschi LA, Dionisio AP (Org.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Ceale; 2005.

MARCUSCHI L.A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez; 2001a.

MARCUSCHI, L. A. DIONISIO, A. P. (Org.). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARCUSCHI, LA. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: Dionisio AP, Bezerra MA (Orgs.). **Livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna; 2001b.

MEDEIROS, E. O. **Dimensão política e cultural da educação: desafios para uma cidadania ativa e crítica**. Ponta Delgada: Universidade dos Açores, 2002.

MELO, C. T. V; CAVALCANTE, M. C. B. Superando os obstáculos de avaliar a oralidade. In: MARCUSCHI, B. SUASSUNA, L. **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE MÓR, W. M. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2006.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MILANEZ, Wania. **Pedagogia do oral: a elocução formal sob o prisma textual-interativo**. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1992.

MONTEIRO, Carla; VIANA, Fernanda; MOREIRA, Emília; BASTOS, Alice. **Avaliação da competência comunicativa oral no Ensino Básico: Um estudo exploratório**. Revista Portuguesa de Educação, vol. 26, núm. 2, 2013, p. 111-138.

MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (orgs). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2006.

NATER, Camilla Soto; MARQUES, Júlio. **Elementos provocadores do exame Celpe-Bras: recorrência de gêneros discursivos e de temas nas aplicações do triênio 2017-2019**. ReVEL. vol. 18, n. 35, 2020.

NIEDERAUER, M. **Competência interacional: critério para avaliação da produção oral em língua adicional**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n(53.2): 403-424, jul./dez. 2014

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola, 2014.

PEARSON, I. Tests as levers for change. In D. Chamberlain & R. J. Baumgardner (eds.). **ESP in the classroom: Practice and evaluation**. London: Modern English. pp. 98-107.1988.

PINSKY, J. **Cidadania e educação**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

PINSKY, J.; PINSKY, C. B.(Orgs.). **História da cidadania**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

RAPAPORT, Ruth. **Comunicação e Tecnologias no Ensino de Línguas**. Curitiba: Ibexp, 2008.

RIBEIRO, Alexandre do Amaral. Princípios do ensino de português língua não materna em aulas de português. In: **Leituras sem margens**: Revista Linha Mestra. Ano VIII. No. 24, jan./jul. 2014

RIBEIRO, M. **Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.2, p. 113-128, jul./dez. 2002

ROBINSON, W. P., & TAYLER, C. A. **Auto-estima, desinteresse e insucesso escolar em alunos da escola secundária**. *Análise Psicológica* 5, 105-113, 1986

RODRIGUES, M. S. A. **O Exame Celpe-Bras: reflexões teórico-didáticas para o professor de português para falantes de outras línguas**. 2006. Dissertação. Universidade Estadual de Campinas, 2006.

SCHOFFEN, J. et.al. **Grupo Avalia**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, outubro de 2018. Disponível em < <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/Schoffen-et-al-2018.pdf>>. Acesso em 18 mai. 2022.

SCARAMUCCI, M. V. R. Celpe-Bras: um exame comunicativo. In: CUNHA, Maria Jandyra; SANTOS, Percília. (org.). **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. p. 105-112.

SCARAMUCCI, M.V.R. **O exame Celpe-Bras e a proficiência do professor de português para falantes de outras línguas**. *Revista DIGILÊNGUAS*, 12, pág. 48-67, 2012.

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

SCARPA, E. M. **Sobre o sujeito fluente**. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 29, p. 163-184, jul./dez. 1995.

SCHLATTER, M. **Acervo Celpe-Bras: história**. UFRGS, 2014. Disponível em <<https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/historia/>> Acesso 27 Abr. 2022

SCHLATTER, M.; BULLA, Gabriela da Silva; COSTA, Everton Vargas da. **Português como Língua Adicional: uma entrevista com Margarete Schlatter**. *ReVEL*. vol. 18, n. 35, 2020.

SCHLATTER, M.; ALMEIDA, A. N.; FORTES, M. S.; SCHOFFEN, J. R. Avaliação de desempenho e os conceitos de validade, confiabilidade e efeito retroativo. In: NASCIMENTO, V.F.; NAUJORKS, J. C; REBELLO, L. S; SILVA, D.S.(Orgs.). **A redação no contexto do vestibular 2005: a avaliação em perspectiva**. Porto Alegre: UFRGS, 2005, p. 11-35

SCHNEUWLY B, DOLZ J, et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras; 2004.

SILVA, Janssen Felipe da. Avaliação Formativa Reguladora: intencionalidade, características e princípios. In: CARVALHO, Maria Helena da Costa (org.); SILVA, Janssen Felipe da; ALBUQUERQUE, Targélia de Souza. **Avaliação da Aprendizagem: da regulação à emancipação – fundamentos e práticas**. 2ª ed. Recife/Centro Paulo Freire: Ed. Bagaço, 2008, p. 33-44.

SILVA, S.; DELLA MÉA, C. P. **Avaliação de gêneros orais: critérios em debate.** Diálogo das Letras, Pau dos Ferros, v. 7, n. 2, p. 44 -60, maio/ago. 2018.

SONSOLES FERNÁNDEZ, M. **Propuesta curricular y marco común europeo de referencia: desarrollo por tareas.** Madrid: Editorial Edinumen, 2003.

SUASSUNA, Lívia. Instrumentos de avaliação em língua portuguesa: Limites e possibilidades. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Lívia (org.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica.** 1ª ed, 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a, p. 111-125.

SUASSUNA, Lívia. Paradigmas de avaliação: uma visão panorâmica. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Lívia (org.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica.** 1ª ed, 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b, p. 27-43.

ANEXO A



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP/UFJF

36036-900 JUIZ DE FORA - MG – BRASIL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO*(No caso do responsável pelo menor)*

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “**A proficiência em Língua Portuguesa de alunos de língua materna: a avaliação da parte-oral do exame Celpe-Bras na educação básica.**” Nesta pesquisa, pretendemos estender a necessidade de revisão da abordagem dada à oralidade para a educação básica na formação de alunos que têm o português como língua materna (LM). Considerando que a necessidade de uma comunicação fluente, segura e coerente também é (ou deve ser) objetivo da escola na formação desses alunos, pensamos em adotar tal metodologia tanto para análise quanto para intervenção. Assim, além de fomentar ações na abordagem dada à oralidade no contexto escolar de ensino-aprendizagem de uma LM, procuramos analisar a visão de linguagem, oralidade e o conceito de proficiência dos professores de português para alunos nativos.

Para a elaboração deste trabalho, foram seguidos os seguintes passos: leitura de bibliografia; explicação do trabalho para os alunos; pedido de autorização aos alunos e pais para o desenvolvimento da pesquisa; aplicação da avaliação oral; coleta e transcrição de dados; análise de dados; elaboração do texto final da pesquisa.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado. Esta pesquisa apresenta “**RISCO MÍNIMO**”, já que a entrevista é feita na escola e os dados usados sem identificação. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na

pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5(cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, responsável pelo menor _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do (a) Responsável

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa/UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br

Pesquisador Responsável: Wuilton de Paiva Ricardo

Endereço: Rua Pedro Gonçalves de Oliveira, 230/302 – Bom Pastor

CEP: 36021-570 – Juiz de Fora – MG

Fone: (32) 999139800

E-mail: paivawilton@yahoo.com.br

ANEXO B

Questionário para aplicação da Parte Oral

Nome: _____ Turma: _____ Idade: _____

1. Como é um dia típico de sua rotina?

2. Com que adultos você mais conversa no seu cotidiano? Sobre quais assuntos?

3. Comente sobre suas preferências (hobbies, comidas, lembranças da infância, algo que gostaria de aprender, desejos para o futuro, pessoa famosa que você admira ou algo de seu país de que você se orgulhe):

4. Quais são os temas pelos quais você mais se interessa em seu dia a dia? Marque 5 opções:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Alimentação e Nutrição | <input type="checkbox"/> Meios de Comunicação |
| <input type="checkbox"/> Animais Selvagens e Domésticos | <input type="checkbox"/> Meios de Transporte |
| <input type="checkbox"/> Artes Divinatórias e Esoterismo | <input type="checkbox"/> Moda e Vestuário |
| <input type="checkbox"/> Artes Visuais, Artes Plásticas | <input type="checkbox"/> Música |
| <input type="checkbox"/> Atividades Físicas e Esportes | <input type="checkbox"/> Negócios |
| <input type="checkbox"/> Cidadania e Direitos Humanos | <input type="checkbox"/> Política |
| <input type="checkbox"/> Ciência e Tecnologia | <input type="checkbox"/> Religião |
| <input type="checkbox"/> Cinema e Fotografia | <input type="checkbox"/> Saúde e Bem-Estar |
| <input type="checkbox"/> Crenças, Valores e Comportamento Social | |
| <input type="checkbox"/> Dança | |
| <input type="checkbox"/> Direitos Humanos | |
| <input type="checkbox"/> Economia | |
| <input type="checkbox"/> Educação | |
| <input type="checkbox"/> Emoções, Sensações, Sentimentos e Estados de Espírito | |
| <input type="checkbox"/> Família | |
| <input type="checkbox"/> Lazer e turismo | |
| <input type="checkbox"/> Legislação (Leis) | |
| <input type="checkbox"/> Literatura e Poesia | |
| <input type="checkbox"/> Meio-ambiente e Ecologia | |

ANEXO C

FICHA DE AVALIAÇÃO DA INTERAÇÃO FACE A FACE

ENTREVISTADOR

Nome do candidato:

Elementos provocadores utilizados

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
<input type="radio"/>																			

Avaliação do Entrevistador

Marque o número da descrição que melhor caracteriza o desempenho do examinando

5	<input type="radio"/>	Demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo bastante para o desenvolvimento da interação. 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	<input type="radio"/>	Demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo para o desenvolvimento da interação. 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	<input type="radio"/>	Contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta fluência, mas também algumas inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
2	<input type="radio"/>	Contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta poucas hesitações, com algumas interrupções no fluxo da conversa. Apresenta inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Pode demonstrar alguns problemas de compreensão do fluxo da fala.
1	<input type="radio"/>	Contribui pouco para o desenvolvimento da interação. 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	<input type="radio"/>	Raramente contribui para o desenvolvimento da interação. 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.

ENTREVISTADOR

POSTO APLICADOR

DATA

/ /

Rubrica

ANEXO D

FICHA DE AVALIAÇÃO DA INTERAÇÃO FACE A FACE

OBSERVADOR

Nome do candidato: _____

Elementos provocadores utilizados

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

	5	4	3	2	1	0
COMPREENSÃO ORAL						
COMPETÊNCIA INTERACIONAL						
FLUÊNCIA						
ADEQUAÇÃO LEXICAL						
ADEQUAÇÃO GRAMATICAL						
PRONÚNCIA						

ENTREVISTADOR

POSTO APLICADOR

DATA ____/____/____

Rubrica

ANEXO E
TRANSCRIÇÃO

Linha	Participante	
1	avaliador	boa tarde, tudo bem?
2	aluna 1	tudo
3		(.)
4 5 6 7	avaliador	então, ahn: vamos começar falando um pouco sobre você, né? que você preencheu aqui o formulário e falou um pouco sobre a sua rotina, que é uma rotina bem comum. o que é esse bem comum para você?
8 9 10 11 12 13 14	aluna 1	comum assim é:: todo dia as coisa que eu faço é comum para mim. igual acordar vim para a escola. ai acabou, volto pra casa. tomo um banho é:: levo a minha irmã na escola, volto. ai eu almoço e depois eu durmo. ai pego ela di- ai eu acordo, pego ela. depois eu fico tranquila, ai até dar a hora de eu dormi, fazo as minhas atividades vim pra escola.
15	avaliador	a: sim e quanto anos tem a sua irmã?
16	aluna 1	minha irmã tem: seis
17	avaliador	ai você leva e busca ela na [escola]=
18	aluna 1	[uhum]
19	avaliador	=ela todos os dias?
20	aluna 1	uhum
21	avaliador	ai sim. ai <u>dormir</u> de tarde é algo normal para você?
22	aluna 1	é ()
23	avaliador	a: sim e qual tempo que: você faz as a- tivas da escola?
24	aluna 1	igual quando faço a atividade ai eu não durmo não
25	avaliador	[a: sim]
26	aluna 1	[ai eu] levo ela ai eu volto uma e pouca ai eu faço: ai depois: eu durmo um pouquinho, <u>si</u> de né?
27 28	avaliador	se der sim. mas de noite vai dormir você vai dormir cedo ou tarde?
29	aluna 1	não, eu durmo umas de:z ho:ras
30 31	avaliador	a: sim: e aqui fala diz que você tem uma (.) uma irmã: que você conversa muito
32	aluna 1	uhum

33 34	avaliador	é uma irmã é sua sua irmã mais nova? ou é sua irmã [mais velha?]
35	aluna 1	[não é] a irmã mais velha
36	avaliador	sim ai ela mora com você?
37	aluna 1	mora
38	avaliador	sim e vocês moram com a [mãe?]
39 40	aluna 1	[minha mãe] com meu pai com meus irmãos
41	avaliador	a: sim e quantos irmãos mais você tem?
42	aluna 1	eu te- comigo são seis
43	avaliador	ai que legal sim: é tudo menina?
44	aluna 1	é: é: quatro menina e dois menino
45 46	avaliador	dois meninos e: você con- é muito de conversar muito com a sua mãe? com seu pai? [assim]
47	aluna 1	[so]
48 49	avaliador	no dia a dia e sobre o que vocês gostam de conversar? assim com a sua irmã também? sobre o que vocês conversam?
50 51 52	aluna 1	mais com com a minha irmã né? eu converso com a minha irmã, ca minha amiga. ai a gente conversar de sai: e:: fazer as coisas, assim
53	avaliador	a:i sim legal ai todo dia você ()
54 55 56	aluna 1	não, todo dia não. igual: exemplo a gente bate assim parece de frente a gente marca mas dia se semana é certo ()
57 58 59	avaliador	a:i sim excelente e ele fala você diz quando você não gosta não tá né? na escola nem fazendo as coisas assim, você gosta di di di: cozinhar ou você gosta de comer?
60	aluna 1	não comer
61 62	avaliador	di comer é você falou muitas comidas né? que você gosta (.) arroz, farofas, churrasco é isso?
63	aluna 1	uhum
64	avaliador	e você come churrasco com muita frequência?
65	aluna 1	não frequência [não]=
66	avaliador	[é] não
67	aluna 1	=quando só tem assim [final de semana]

68 69 70	avaliador	[quando] tem final de semana é verdade: ahn:: e você também falou das suas lembranças da infância né?: que que você gostava de fazer quando era mais [nova?]
71 72 73 74	aluna 1	[mais] nova gostava de brincar lá na minha rua tinha uma rua sem saída: mas hoje em dia não. aí a gente ficava brincando eu, meus irmão todos os amigos que hoje não tem mais convívio
75	avaliador	sim: mas você não [brinca] mais?
76	aluna 1	[não]
77	avaliador	não hoje não, é mais [velha] (risos)=
78	aluna 1	[aham]
79	avaliador	= agora tem que estudar bastante né?
80	aluna 1	é:
81 82	avaliador	sim: e ali você fala até falando dos estudos, você gostaria de ser uma pessoa mais dedicada aos [estudos]=
83	aluna 1	[aham]
84	avaliador	= é isso? você acha que não se dedica muito [hoje?]
85 86	aluna 1	[não] hoje muito não ()
87	avaliador	sim: ainda mais depois da pandemia né?
88	aluna 1	é:: desaminou um pouco
89 90	avaliador	sim: e você também fala sobre os planos do futuro né? que que você almeja assim?
91 92 93	aluna 1	eu e:u agora não tenho prano de fazer faculdade assim nao. mas de terminar os estudo, sim. se la na frente eu quiser, pelo menos isso já vai ter acabado
94 95	avaliador	uhum bem pensado. ai você falou também em ter a sua casa seu carro
96		(.)
97	aluna 1	isso sim se abrir uma loja [minha]=
98	avaliador	[sim que legal]
99 100	aluna 1	=ai eu penso com o dinheiro que eu ganhar, ter as minhas coisas minhas, né, assim
101 102	avaliador	ai sim e:: você fala que você se orgulha muito dos seus pais. por que que você se orgulha muito deles?
103 104 105	aluna 1	porque eles faz tudo pra mi da uma vida boa assim. trabalho, compra as coisas. igual caderno pra mim estudar: tudo que eu pedir eles me dá:

106	avaliador	sim: você fala que eles são legais com você
107	aluna 1	aham, carinhoso
108 109 110 111	avaliador	ai: sim. ai excelente, muito bom. então agora eu vou entrar uns elementos provocadores que são esses papeis com umas imagens e: textos e vou dar um minuto para você dar uma olhada. e a gente vai conversar sobre eles
112		(20.0)
113	avaliador	então (risos) guarda ele ai: de que trata esse material?
114	aluna 1	fala sobre depressão né?
115		(.)
116 117	avaliador	sim (.) e qual a sua opinião sobre a depressão? (.) o que que você acha?
118	aluna 1	sobre as pessoas que tem <u>depressão</u> ?
119	avaliador	isso
120	aluna 1	a: não acho muito bom não
121 122 123 124	avaliador	sim (.) você já:: você acha que muitos muitas um dos fatores que: afeta nesse caso que afetam as pessoas a depressão são os ataques né nas redes sociais? porque você vê que a menina está com um celular ali né?
125	aluna 1	sim: (.) pode ser nas redes social, [na escola]
126	avaliador	[na escola]
127	aluna 1	= fora também:
128 129	avaliador	sim:: e você já conheceu alguém que tenha sofrido um ataque nas redes sociais?
130	aluna 1	de depressão? não
131	avaliador	é: um ataque que levou ela a ficar depressiva?
132 133	aluna 1	não, assim não, mas pessoalmente já, pessoas que fazia as coisas e não gosta. igual chamar de [gorda]
134	avaliador	[sim] o bullying né?
135	aluna 1	aham
136 137	avaliador	sim, você conhece muita gente que sofre com isso na escola?
138	aluna 1	na escola não, mas fora da escola sim
139 140 141	avaliador	sim: e você o que você acha de certas pessoas que usam as redes sociais para ficar é: ofendendo agredindo as outras pessoas?

142 143	aluna 1	eu não acho bom <u>não</u> , porque ela tá tamém é:: fazendo essa pessoa ter autoestima <u>baixa</u> , [né?]
144 145	avaliador	[sim:] é verdade e da autoestima baixa que pode levar né?
146	aluna 1	a depressão
147 148	avaliador	a depressão né? e o que você acha que leva as pessoas a ficarem ofendendo as outras na internet?
149 150	aluna 1	<u>nada</u> : com isso. só diminuindo as pessoa né? pondo ela mais para baixo
151 152	avaliador	mais para baixo né? isso não é uma prática legal, né? [coisa]=
153	aluna 1	[não]
154 155 156 157	avaliador	= boa né? sim e você como usuária você usa a rede social? instagram, facebook? e o que você acha que as pessoas tem que ter né? os cuidados que as pessoas tem que ter: nessas redes sociais?
158		(.)
159	aluna 1	com a pessoa que ela ataca que se fala né?
160 161	avaliador	isso, pra não sofrer ataques ou pra não atacar alguém. qual quais cuidados você tem que ter?
162 163	aluna 1	eu acho que ela num deve ligar muito para as críticas dos [outros]=
164	avaliador	[importante]
165 166	aluna 1	=mas num tem como ela tamém não ligar porque tá falando <u>dela</u> né?
167 168	avaliador	é verdade (.) sim e você vê que isso é muito frequente aqui no Brasil essas agressões nas redes sociais?
169	aluna 1	sim:
170		(.2)
171	avaliador	sim e você já tem algum <u>ca:so</u> assim
172	aluna 1	de:: de alguém que já sofreu [por rede social]
173 174	avaliador	[que já sofreu] ou você já sofreu algum tipo de agressão?
175	aluna 1	nã:o
176 177	avaliador	a: sim e e: pra esse pessoal que agride as pessoas né? você acha que tem que haver alguma punição?
178	aluna 1	tem:

179 180	avaliador	que que você acha que: como você acha que elas devem ser punidas?
181 182	aluna 1	no mínimo pelas coisas que ela faz devia ganhar um [processo]=
183	avaliador	[processo]
184 185 186	aluna 1	= por isso e::: e ver: se o que que ela vai fazer para ela parar de fazer isso ou alguém fazer ela parar né? essas coi:sa
187 188 189	avaliador	sim: um processo ::: a gente vê muito né? nas redes sociais, principalmente as pessoas mais famosas [né? que]=
190	aluna 1	[aham]
191 192 193 194 195	avaliador	= que lançam processos,que::: abrem processo né? contra esses::: agressores. Tá. Muito bom. Então vamos partir pro próximo elemento <u>provocador</u> ? Aqui:::(.) mais um minutinho pra você: dá uma olhada e a gente vai discutir sobre.
196		(18.0)
197	avaliador	então, sobre o que é esse material?
198 199	aluna 1	tá falano que a criança não deve <u>trabalha</u> :: deve <u>sonha</u> , né?
200	avaliador	sim: (.) e é::: diz ali dia 12 de julho junho né? O que?
201		hum::: dia do::: mundial contra o trabalho infantil
202 203 204	avaliador	trabalho infantil sim. e você acha que esse material, esse::: poster é destinado a quem:? tipo: qual o público alvo?
205	aluna 1	Tá falano que num: tipo assim da criança né?
206	avaliador	da criança
207	aluna 1	que menores de idade num deve trabalhar
208	avaliador	sim: mas os adultos também tem que saber disso, né?
209	aluna 1	tem
210 211	avaliador	sim, excelente.e ali tem um menininha que ela tá meio que voando né? (risos)
212	aluna 1	tá cheia de sonhos, né?
213 214	avaliador	a:: sim e por que você acha que ela tá voando tipo voando nos sonhos, algo assim?
215	aluna 1	não: eu vejo ela voando querendo alcançar os sonhos dela

216 217 218	avaliador	a: excelente e quais são esses sonhos, tem algumas imagens aí, né? alguns desenhos:::
219 220	aluna 1	tem: parece que é um livro né? um <u>caderno</u> : pintar: uns balão um avião uma pipa
221		(.)
222 223 224	avaliador	uma pipa. a: sim, excelente e::: você::: sobre essa frase né? criança não deve trabalhar, infância é pra sonhar, você concorda? [O que]=
225	aluna 1	[sim]
226	avaliador	=você acha que (.) sim?
227 228 229	aluna 1	Criança não deve trabalhar mermo: tipo quando ela é de menor: <u>depois</u> ::: tipo assim: que chegar a idade dela né? já de maior aí sim
230	avaliador	Sim, [né]
231	aluna 1	[trabalhar] naquilo também que ela[gosta né?]
232 233 234	avaliador	[que ela] gosta né? importante (.) e além de sonhar né? o que mais a criança deve fazer?
235	aluna 1	além de sonhar?
236	avaliador	é: como aproveitar a infância?
237 238 239 240 241	aluna 1	a: <u>brinca</u> , <u>correr</u> , ser ale- é feliz, né? quando ela ainda é <u>criança</u> que <u>depois</u> quando chegar uma certa <u>idade</u> isso vai <u>passar</u> também: e depois continuar estudando: ter os sonhos: ter a meta e fa- é: fazer esse sonho realizar também, né?
242 243 244 245	avaliador	sim, ah, excelente, é verdade. e assim: pra criança ser feliz, ter uma infância feliz, quais são os principais desafios assim?: O que pode impedir uma criança de ter uma infância feliz?
246	aluna 1	O que pode impedir?
247	avaliador	isso
248		(4.0)
249	aluna 1	É::: (3.0)Ah, agora essa eu não sei [()]
250	avaliador	[não?]=
251 252	avaliador	=não, por exemplo, quando a criança não é feliz, o que que faz a criança [não]
253	aluna 1	[não] ser feliz?
254	avaliador	É

255	aluna 1	Depende (.) tem: (.) pode ter [brigas em casa]=
256	avaliador	[hum: é:::verdade]
257	aluna 1	=pode::: pode tá sofreno alguma coisa
258	avaliador	sim (.) até a criança ser [maltratada]=
259	aluna 1	[é]
260	avaliador	=dentro de casa
261 262	aluna 1	aí não faz ela sonhar muito, ela cresce com uma revolta tamém né?
263	avaliador	sim: até a questão do [bullying]=
264	aluna 1	[aham]
265 266 267 268	avaliador	= que a gente tava falando, né? quando é ofendida né? a: excelente: e assim: (.) de: quem é que tem: quem é responsável por garantir os direitos né? os cuidados, a proteção [das crianças]=
269	aluna 1	[das crianças?]
270	avaliador	= Isso!
271	aluna 1	Os pais e a mãe: [o pai e a mãe]
272	avaliador	[o pai e a mãe] sim
273	aluna 1	ou se não tiver os avós, os <u>tios</u>
274 275	avaliador	sim: (.) a: excelente. e: você acha que aqui no Brasil é muito comum a prática desse: do trabalho infantil?
276	aluna 1	sim
277	avaliador	sim:
278 279	aluna 1	tem menores de idade que trabalha o:- tipo assim já quase chegando os 18: mas trabalha, 17 assim.
280	avaliador	sim. Você conhece muitas: (.) vê [muitas crianças]
281 282	aluna 1	[eu conheço uma]uma colega minha, ela tem 17 ano: ela trabalha
283	avaliador	ela trabalha sem carteira assinada?
284	aluna 1	não ai eu[num sei]=
285	avaliador	[não sabe]
286	aluna 1	= se ela tem carteira [assim]=
287	avaliador	[sim]
288	aluna 1	= mas ela trabalha::: é: dia de semana sim

289	avaliador	a: sim: você não trabalhou quando criança não, né?
290	aluna 1	não, eu não
291 292 293 294 295	avaliador	a: sim: excelente (2.0) muito bom. então agora vamos passar pro <u>pro</u> :ximo material (3.0) que é:: (3.0) pera ai aqui(.) Eu vo dá. pode virar (risos) eu vo dar um minuto pra você:: dá uma olhada. a gente já vai falar sobre ele.
296		(15.0)
297	Avaliador	então, sobre o que trata o material?
298	aluna 1	fala quem ama vacina, né? <u>abrace</u> a vacina
299 300	avaliador	sim: diz abrace a vacina, né!? hashtag né!?() sim, e o que representa e:ssa ima:gem?
301		(.)
302 303	aluna 1	pra mim representa que que- é:: que quem ama tem que vacina, né!?
304	avaliador	sim:
305	aluna 1	ou quem se ama tem que vacina também
306 307	avaliador	sim: e tem uma coisinha no lado ali do texto. o que que é isso aí? Você identifica?
308	aluna 1	uma: seringa
309	avaliador	é uma seringa sim. Sorrindo, né? [(risos)]
310	aluna 1	[é:]
311 312	avaliador	sim: (.) e você concorda com essa frase que diz "quem ama vacina"?
313	aluna 1	sim:
314	avaliador	sim? você acha que a vacina é importante?
315	aluna 1	é:(2.0) [porque]=
316 317	avaliador	[si:-]
318 319	aluna 1	= ajuda a salvar também né? a vida da pessoa, é previne doenças
320	avaliador	sim: (.) ainda mais agora a vacina da covid, né!?
321	aluna 1	da covid
322 323 324	avaliador	sim: (.) e quais são os benefícios que você acha que va:cinar pode trazer pra (.) pra comunida:de, pra pessoa, pra sociedade em geral?

325		(2.0) (batida na porta)
326	aluna 1	Pode traze coisas boa. evitar muita doença
327	avaliador	sim:
328	aluna 1	é: você fica saudável, ter uma saúde bem, né?
329 330	avaliador	sim: (2.0) uma boa saúde, né? sim, excelente. e assim::: vacinar evita, previne doenças, [né?]
331	aluna 1	[aham]
332 333	avaliador	= e o que mais que você você acha que a gente pode fazer pra prevenir: se prevenir de doenças?
334	aluna 1	com a vaci:na?
335 336	avaliador	além da vacina, quais outros cuidados que a gente tem que ter?
337	aluna 1	pra prevenir?
338	avaliador	é: pra prevenir doenças
339		(3.0)
340	aluna 1	a: eu num sei não ()
341	avaliador	Se cuida bastante
342	aluna 1	sim
343 344	avaliador	do tempo né? a gente vê que quando tá frio, essa mudança de clima também pode, né?
345	aluna 1	é pode:: a injeção também pode: evita: a gri:pe
346	avaliador	i:sso [aham]
346	aluna 1	[essas coisas]
348 349	avaliador	sim: é verdade. e você acha que o brasileiro se preocupa assim com a saúde, cuida da saúde ou
350	aluna 1	<u>muitos</u> não, <u>outros</u> sim:::
351 352	avaliador	sim: (.) é: o que você acha daqueles que se recualuna 1m a toma vacina?
353 354	aluna 1	<u>muitos</u> morreram, outros ainda tão vivos. Mas ingual agora, diz que tá voltando di novo, [né?]=
355	avaliador	[sim]
356	aluna 1	= pode: <u>piora</u> :::
357	avaliador	é verdade! e você contra a covid agora, você foi vacinada?
358	aluna 1	fui

359	avaliador	sim? e a sua família também?
360	aluna 1	aham: todas as doses, a primeira, a segunda e a terceira
361	avaliador	en:tão, é bom que já tão protegidos, [né?]=
362	aluna 1	[aham]
363 364 365	avaliador	= pra caso (.) quando essa nova onda que tá vindo (.) ah sim, excelente! (.) então você é: totalmente a favor da vacinação?
366	aluna 1	sou
367	avaliador	a: excelente!(.) Então é isso! (risos)