

Laura Márcia Luiza Ferreira

**HABILIDADES DE LEITURA NA PROPOSTA DE INTERAÇÃO
FACE A FACE DO EXAME CELPE-BRAS**

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2012

Laura Márcia Luiza Ferreira

HABILIDADES DE LEITURA NA PROPOSTA DE INTERAÇÃO FACE A FACE DO EXAME CELPE-BRAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras.

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Orientadora: Profa. Dra. Regina Lúcia Péret Dell'Isola.

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2012

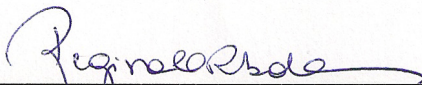
Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

F383h Ferreira, Laura Márcia Luiza.
Habilidades de leitura na proposta de interação face a face do
exame Celpe-Bras [manuscrito] / Laura Márcia Luiza Ferrerira. –
2012.
157 f., enc.: il., color., p&b, graf., tabs.
Orientadora: Regina Lúcia Péret Dell'Isola.
Área de concentração: Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas
Estrangeiras.
Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Letras.
Bibliografia: f. 144-148.
Apêndice: f. 149-157.

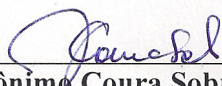
1. Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para
Estrangeiros (Celpe-Bras) – Teses. 2. Língua portuguesa –
Exames – Teses. 3. Língua portuguesa – Estudo e ensino –
Falantes estrangeiros – Teses. 4. Teste de português para
estudantes estrangeiros – Teses. 5. Leitura – Aprendizagem –
Teses. 6. Língua portuguesa – Exames – Estudo dirigido – Teses.
7. Aquisição da segunda linguagem – Teses. 8. Comunicação oral
– Teses. 9. Gêneros textuais – Teses. I. Dell'Isola, Regina Lúcia
Péret. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de
Letras. III. Título.

CDD: 469.824

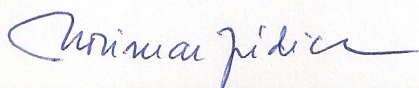
Dissertação intitulada *Habilidades de Leitura na Proposta de Interação Face a Face do Exame CELPE-BRAS*, defendida por LAURA MÁRCIA LUIZA FERREIRA em 04/04/2012 e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Professores:



Dra. Regina Lúcia Péret Dell'Isola - UFMG
Orientadora



Dr. Jerônimo Coura Sobrinho - CEFET/MG



Dra. Norimar Pasini Mesquita Júdice - UFF

À minha querida mãe.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Regina Lúcia Péret Dell'Isola, não só pela orientação, mas também pelas valiosas oportunidades de crescimento profissional.

Ao Prof. Dr. Jerônimo Coura Sobrinho e à Profa. Dra. Norimar Pasini Mesquita Júdice, pela gentileza em aceitar participar da banca neste trabalho.

À Profa. Dra. Maria Auxiliadora Fonseca Leal, não só pela participação na banca deste trabalho, mas também pelas experiências durante as aplicações da interação oral face a face do exame Celpe-Bras na UFMG.

À Comissão Técnica do exame Celpe-Bras, pelas discussões enriquecedoras durante a semana de correção da prova escrita, momento em que a ideia dessa pesquisa começou a germinar.

À CAPES e ao Ministério das Relações Exteriores, por tudo que aprendo e aprendi como Professora-Leitora na Universidade de Chulalongkorn e quando Professora-Bolsista em Timor-Leste.

À Embaixada do Brasil em Bangkok, pelo apoio e incentivo às atividades do Leitorado e por me permitir retornar a Belo Horizonte para defender este trabalho.

Aos Professores de Língua Portuguesa e aos Coordenadores do Departamento de Línguas Ocidentais da Universidade de Chulalongkorn, pela convivência cordial.

Aos Professores e à Coordenação do Poslin, pelas contribuições acadêmicas e pelas liberdades de escolhas.

Ao Henrique, pela companhia, carinho e apoio.

À família que me dei, pela presença e pelo incentivo.

“A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito.”

Paulo Freire (1996)

RESUMO

Neste trabalho avaliamos os documentos da proposta de interação face a face – etapa do exame de proficiência em Língua Portuguesa para estrangeiros (Celpe-Bras), expedido pelo Governo Brasileiro. Considerando-se o objetivo dessa etapa de certificar a proficiência oral dos candidatos e à luz das teorias sobre leitura em língua estrangeira na perspectiva sociointeracionista da linguagem, analisamos as habilidades que subjazem à condução das perguntas aos candidatos, propostas a partir da leitura de Elementos Provocadores, bem como seus respectivos roteiros de interação face a face elaborados pela comissão técnica do exame. Nosso trabalho se restringe aos exames aplicados no primeiro semestre de 2004, 2007 e 2010. Primeiramente, foram descritos os gêneros textuais que compõem os materiais de leitura ou elementos provocadores utilizados durante a avaliação oral. Nesses três anos, com base na análise dos gêneros textuais proposta por Swales e Askehave (2001) organizamos o *corpus* deste trabalho e investigamos quanto às habilidades de leitura os elementos provocadores cujos gêneros foram os mais recorrentes. Em seguida, recorremos ao instrumento de avaliação elaborado por Dias (2009) e adaptado para o contexto deste trabalho. Nosso objetivo foi levantar e explicitar os principais aspectos das habilidades de leitura que poderiam estar presentes nos roteiros de perguntas. Foi feita uma comparação dessas habilidades por gênero e por ano de aplicação a fim de verificar quais são as habilidades de leitura que subjazem às perguntas a partir da leitura de textos publicitários e jornalísticos. Ao final, foi possível contrastar os resultados dessa pesquisa às informações fornecidas pelo Manual do Candidato, no que se refere às sugestões sobre como se preparar para o exame. A partir dessa investigação, verificamos que a grande maioria dos textos encaminhados para leitura durante a etapa de avaliação oral foi retirada da mídia. Observamos que 83,3% dos elementos provocadores da amostra coletada foram elaborados a partir de recortes de reportagem, e concluímos, quanto às habilidades, que as perguntas dos roteiros, principalmente, incentivam o uso do conhecimento anterior dos candidatos, apresentam atividades de compreensão diversificadas e que contribuem para que os entrevistados construam e reconstruam o sentido do texto ao longo da entrevista e explorem as condições de produção dos textos que compõem os Elementos Provocadores. Embora a interação face a face tenha como objetivo certificar a proficiência oral dos candidatos ao Celpe-Bras, as habilidades de leitura envolvidas nessa etapa de avaliação são fundamentais para que o candidato possa se expressar oralmente e comprove sua capacidade de interação em PLE. Constatamos ainda que, por meio da análise das perguntas dos Roteiros de Interação Face a Face, as atividades de leitura envolvem aspectos discursivos e textuais dos textos selecionados para compor os elementos provocadores analisados nesta pesquisa.

Palavras-chave: Celpe-Bras. Interação oral. Gêneros textuais. Leitura em língua estrangeira.

ABSTRACT

This study analyzes the reading activities proposed in the question scripts which form the Oral Proficiency Interview part of Celpe-Bras examination (Proficiency in Portuguese as a Foreign Language), issued by the Brazilian Government. Based on the theoretical framework about reading in a foreign language and on the fact that the aim of the face to face interview is to assess the candidate's oral performance, we look into the reading skills that underlie the question scripts proposed by the technical committee of the exam. Our corpus is limited to the tests of the first semester of 2004, 2007 and 2010. Firstly, we describe the textual genre that makes up the reading materials used during the face to face oral interaction. These materials are identified and categorized according to Askehave and Swales's (2001) textual genre classification methodology. We investigate the reading activities of textual genre groups most frequently used along the three years of analysis. The checklist developed by Dias (2009) to verify reading activities is adapted to the context of this work in order to identify the major reading skills that could be targeted by the question scripts. These skills are discussed by genre and year of application in order to find out which reading abilities are underlined by the questions related to different textual genres, such as advertisement, newspaper and magazine articles and if the reading abilities changed from one year to another. It was also possible to contrast the results of this research with the information provided by the Applicant's Manual regarding the preparation for the exam as well as its characterization. It was verified that the majority of the reading material proposed during the Oral Proficiency Interview was collected from the Brazilian press. We found that 83.3% of the samples used were made of clipping reports. Regarding the reading skills, we conclude that the question scripts mainly encourage the use of prior knowledge of the candidates, present diversified comprehension activities and help the reader construct and reconstruct the meaning of the original texts. Although the aim of the face to face oral interaction is to certify the oral proficiency of candidates for the Celpe-Bras, the reading skills that is demanded in this stage of evaluation are essential for the candidate to express themselves orally and to be able prove their ability to interact in Portuguese. It was also verified, by analyzing the question scripts, that the reading activities involve discursive and textual aspects of the texts proposed for reading during the face to face oral interaction.

Keywords: Celpe-Bras. Oral interaction. Genres. Reading in a foreign language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Modelo Discursivo de Recepção de texto escrito.....	47
FIGURA 2 – EP2: Promessas de Ano-Novo.....	56
FIGURA 3 – Hierarquia dos elementos da análise de gênero textual baseada em Swales e Askehave (2001).....	69
FIGURA 4 – EP1: Acredite no valor da diversidade	80
FIGURA 5 – EP3: Não disfarce olhando para os lados	81
FIGURA 6 – EP5: Faça alguém nascer de novo	83
FIGURA 7 – EP15: S.O.S Mata Atlântica	84
FIGURA 8 – EP11: Se as pedras falassem.....	85
FIGURA 9 – EP4: Vícios que detonam.....	92
FIGURA 10 – Roteiro EP4/2007	93
FIGURA 11 – EP6: Fonte natural da vida.....	104
FIGURA 12 – Roteiro EP6/2004.....	105
FIGURA 13 – EP15: Um retrato do telespectador	106
FIGURA 14 – Roteiro do EP15/2004.....	107
FIGURA 15 – EP15: A quantas anda a reciclagem brasileira	121
FIGURA 16 – Roteiro EP15/2010.....	122
FIGURA 17 – EP17: A turma que não quer ter chefe.....	123
FIGURA 18 – Roteiro EP17/2010.....	124
GRÁFICO 1 – Expansão da Rede de Leitorados Brasileiros de 2004 a 2011	16
GRÁFICO 2 – Origem dos textos dos EPs.....	76
GRÁFICO 3 – Gêneros textuais identificados	77
GRÁFICO 4 – Comando na primeira questão referente ao texto base do roteiro por ano.....	130
GRÁFICO 5 – Exploração dos aspectos das condições sob as quais o texto de leitura foi produzido por ano.....	132

GRÁFICO 6 – Número de aspectos discursivos contemplados por ano	133
GRÁFICO 7 – Recortes de reportagens por atividade de compreensão de escrita	136
QUADRO 1 – Níveis de processamento de leitura	51
QUADRO 2 – Métodos qualitativos e quantitativos	65
QUADRO 3 – Questionário do estudante sobre a utilização de estratégias de leitura	71
QUADRO 4 – Atividades de compreensão escrita	73
QUADRO 5 – Critérios para classificação de recorte de reportagem.....	77
QUADRO 6 – Perguntas do roteiro por atividades de compreensão da leitura	82
QUADRO 7 – Características de anúncio publicitário institucional para leitura em LE.....	86
QUADRO 8 – Análise dos roteiros de propagandas publicitárias	87
QUADRO 9 – Propaganda por atividade de compreensão da leitura.....	88
QUADRO 10 – Análise dos roteiros de recorte de reportagem com listas	93
QUADRO 11 – Recorte de reportagem com lista por atividade de compreensão de escrita	95
QUADRO 12 – Análise dos roteiros de recorte de reportagem com gráficos	99
QUADRO 13 – Recorte reportagem com gráfico por atividade de compreensão de escrita	101
QUADRO 14 – Análise de recorte de reportagem em 2004	109
QUADRO 15 – Recorte de reportagem em 2004 por atividade de compreensão de escrita	112
QUADRO 16 – Análise de recorte de reportagem em 2007	116
QUADRO 17 – Recorte de reportagem em 2007 por atividade de compreensão de escrita	118
QUADRO 18 – Análise de reportagem em 2010	126
QUADRO 19 – Recorte de reportagem em 2010 por atividade de compreensão de escrita	129

LISTA DE TABELAS

1. Elementos Provocadores e Roteiros de Interação por ano de aplicação	64
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Celpe-Bras	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
ELPI	Ensino de Língua Portuguesa Instrumental
EP	Elemento Provocador
EPO	Entrevista de Proficiência Oral
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LD	Livro Didático
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Instrumental
PCN/LE	Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira
PEC-G	Programa de Estudantes – Convênio de Graduação
PEC-PG	Programa de Estudantes – Convênio de Pós-Graduação
PLE	Português Língua Estrangeira
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SIPLE	Sociedade Internacional de Português para Estrangeiros
MRE	Ministério das Relações Exteriores
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	A área de Português como Língua Estrangeira.....	15
1.2	Definição do problema de pesquisa	17
1.3	Objetivos e perguntas de pesquisa	19
1.4	Organização da dissertação.....	21
2	CONTEXTO DA PESQUISA.....	22
2.1	O Celpe-Bras.....	22
2.2	Características e organização do exame Celpe-Bras	23
2.3	Descrição do exame Celpe-Bras.....	25
2.3.1	A parte coletiva do exame Celpe-Bras	26
2.3.2	A parte individual do exame Celpe-Bras.....	28
3	ARCABOUÇO TEÓRICO	30
3.1	Abordagem: língua e competência comunicativa	30
3.2	Proficiência em leitura	34
3.3	Metodologia: a tarefa comunicativa.....	35
3.4	A interação face a face do Celpe-Bras.....	38
3.5	A leitura	41
3.5.1	A leitura na acepção do discurso.....	42
3.5.2	Modelos de leitura e componentes das habilidades de leitura em língua estrangeira	43
3.5.3	As habilidades de leitura em língua estrangeira	52
3.5.4	A avaliação da leitura em LE e as habilidades de leitura.....	59
4	METODOLOGIA	63
4.1	Caracterização da metodologia.....	63
4.2	Perguntas e caminhos de respostas	65
4.2.1	Primeira etapa: análise de gêneros	67
4.2.2	Segunda etapa: as habilidades de leitura.....	70
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO	75

5.1	Primeira etapa	75
5.2	Segunda etapa	78
5.2.1	Textos publicitários	78
5.2.2	Recorte de reportagem: lista	89
5.2.3	Reportagem com gráficos e ou infográficos	96
5.2.4	Recorte de reportagem.....	101
5.2.4.1	Recorte de reportagem: 2004	102
5.2.4.2	Recorte de reportagem: 2007	113
5.2.4.3	Recorte de reportagem: 2010	119
5.2.4.4	Discussão integrada da análise de recorte de reportagem	129
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
	REFERÊNCIAS.....	144
	ANEXO – Instrumento de avaliação – Livro didático (LD) de língua estrangeira (LE)	149

1 INTRODUÇÃO

1.1 A área de Português como Língua Estrangeira

A área de Português como Língua Estrangeira, doravante PLE, expande-se gradualmente dentro e fora das universidades brasileiras. Zoppi-Fontana e Diniz (2008) afirmam que o ensino de PLE, bem como a criação do exame para concessão do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) e da Sociedade Internacional de Português para Estrangeiros (SIPLE) configuram um processo de transnacionalização do Português do Brasil, que foi impulsionado na década de 1990 principalmente pelo Tratado do Mercosul. Na esteira das ideias desses autores, Machado (2009) afirma que o exame Celpe-Bras integra o quinto período na História das Ideias Linguísticas no Brasil que se caracteriza pela “consolidação dessa língua própria do país e com a sua exportação” (MACHADO, 2009, p. 26).

A instituição do exame Celpe-Bras em 1994; a criação, na Universidade Federal de Brasília de um curso de graduação específico para formação de professores de Português para Estrangeiros, no segundo semestre de 1997, tendo sua primeira turma formada em 2001; a divulgação do concurso para Professor de Português para Estrangeiros, em regime estatutário, no Centro de Ensino de Línguas da Universidade Estadual de Campinas (CELIN-UNICAMP) no ano de 2008 e, mais recentemente, a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), prevendo formação bilíngue em português e espanhol a cidadãos não só brasileiros, mas outros latino-americanos, são indícios do processo de expansão dessa área no contexto acadêmico nacional. Quanto ao exterior, segundo o Departamento Cultural do Ministério das Relações Exteriores (MRE), o Brasil possui o Programa de Leitorado do Departamento de Difusão Cultural do Ministério das Relações Exteriores do Brasil, cujo objetivo é a promoção do ensino de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira em instituições acadêmicas no exterior.

Atualmente, segundo o *site* do MRE,¹ há 68 professores-leitores brasileiros em 63 universidades que atendem a 3.600 alunos. Ressalta-se ainda a expansão desse Programa nos últimos seis anos.



GRÁFICO 1 - Expansão da Rede de Leitorados Brasileiros de 2004 a 2011

Fonte: BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Departamento Cultural, 2011.

Além do Programa de Leitorado, há ainda acordos de Cooperação Internacional Educacional que preveem a contratação temporária de profissionais da área de PLE para atuar, por exemplo, no Programa de Ensino de Português Instrumental (ELPI) em Timor-Leste. Este Programa prevê não só que o profissional dê aulas de Português para oficiais do governo timorense como também que produza material didático específico ao contexto de ensino. Dessa forma, podemos perceber que tanto no contexto nacional quanto internacional a área de ensino e pesquisa com o foco no PLE vem ganhando espaço.

Tais evidências, assim como a crescente publicação de artigos científicos voltados para o ensino de PLE, demonstram que a área vem se institucionalizando. Vale ressaltar que Moita-Lopes (1999), ao analisar trinta anos de pesquisas em Linguística Aplicada desenvolvidas nos programas de pós-graduação no Brasil, já apontava a área de PLE como um campo emergente.

¹ <<http://www.dc.mre.gov.br/lingua-e-literatura/leitorados>>.

Esta pesquisa se alinha aos trabalhos científicos na área da Linguística Aplicada voltada ao ensino e avaliação de PLE, tendo, no entanto, como foco, a proposta de interação face a face² na Prova Oral ou Individual do exame Celpe-Bras.

1.2 Definição do problema de pesquisa

Embora o exame tenha sido instituído em 1994, sua primeira aplicação ocorreu em 1998 e contou, segundo Coura-Sobrinho (2006), com 127 candidatos, sendo que, à época, estimava-se um número em torno de 2 mil. Outro indicador da expansão e importância do exame é a quantidade de postos credenciados para aplicação da prova. Segundo o Manual do Candidato de 2002, o exame acontecia em quinze postos nacionais e em 24 internacionais. Hoje é possível fazer a prova em 22 instituições credenciadas em território brasileiro e em 46 postos credenciados no exterior, segundo informações do Ministério da Educação no *site* do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).³ Houve, portanto, um aumento de 74,3% do número de postos credenciados em sete anos. Vale ressaltar ainda que o número talvez tenda a aumentar nos próximos anos, uma vez que o processo de credenciamento se encontrou temporariamente indisponível no ano de 2011.

Nas universidades, o tema Celpe-Bras tem sido recorrente entre pesquisas e publicações especializadas, muitas vezes impulsionadas por eventos como o Congresso da SIPLE, o Encontro de Português Língua Estrangeira do Rio de Janeiro (PLE-RJ), o Seminário de Português como Língua Estrangeira realizado pela Universidade Estadual de Santa Cruz, em Ilhéus, na Bahia, o Simpósio de Português para Falantes de Espanhol, dentre outros. Segundo Almeida Filho (2007), nos anos de 2002-2003, quatro pesquisas de pós-graduação, cujo tema era o exame, foram realizadas. Dentre elas, destaca-se, pela proximidade ao tema desta

² Observamos que, nos documentos oficiais que disponibilizam informações sobre a aplicação do exame em 2010, os termos *interação*, *entrevista* e *conversa* alternam-se ao se referir à Prova Oral do Celpe-Bras.

³ <http://portal.inep.gov.br/celpebras-estrutura_exame>.

pesquisa, a dissertação de Schoffen (2003) e, mais recentemente, a de Sakamori, defendida em 2006. Ambas as pesquisas analisaram a interação face a face do Celpe-Bras, sendo a primeira com foco no instrumento de avaliação e a segunda no desempenho dos entrevistadores. No *site* do INEP, a prova oral, de forma geral, é definida como uma “interação a partir de atividades e interesses mencionados pelo examinando na ficha de inscrição e conversa sobre tópicos do cotidiano, de interesse geral, com base em elementos provocadores” (BRASIL, 2011). Com o objetivo de estudar a maneira como se avalia a conversa entre o entrevistador e um falante nativo de língua espanhola, Schoffen (2003) parte da hipótese de que tais candidatos, por terem a língua materna muito próxima à Língua Portuguesa, deveriam ser avaliados de maneira distinta das dos demais candidatos. Por meio de uma análise de doze entrevistas, propõe-se uma grade alternativa, em que os critérios foram ajustados ao perfil dos candidatos cuja língua materna é o espanhol.

Schoffen (2003), portanto, investigou o instrumento de avaliação do exame. Sakamori (2006), por sua vez, tem como objetivo investigar a confiabilidade do exame por meio da análise do desempenho dos que aplicam o exame oral e, por isso, nos adverte:

Se, por um lado, a avaliação oral como uma entrevista face a face é considerada válida por colocar o candidato em uma situação em que ele tenha que falar e que é representativa das situações em que ele tenha que se desempenhar na vida real, por outro, é necessário que as variáveis durante a condução de entrevistas sejam controladas e minimizadas para que a confiabilidade seja garantida (SAKAMORI, 2006, p. 25).

Com o propósito de investigar como as interações estavam sendo conduzidas pelos entrevistadores, Sakamori (2006) analisa o desempenho dos avaliadores quanto ao uso do tempo e a escolha das perguntas previamente encaminhadas pelos documentos de aplicação do exame a fim de discutir a confiabilidade do exame.

Nesta pesquisa não analisamos a entrevista sob a perspectiva do desempenho dos avaliadores ou dos candidatos, como fizeram Sakamori (2006) e Schoffen (2003), respectivamente. O nosso foco está na análise de documentos elaborados para a interação face a face. Este trabalho, portanto, trata-se também de

uma das variáveis que fazem parte da condução da prova oral: os seus documentos oficiais. Por ser uma entrevista baseada na leitura de textos, chamados de Elementos Provocadores (doravante EP), fazem parte dos documentos não só o material a que o candidato tem acesso, mas também o roteiro de perguntas referente a cada EP.

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

1.3 Objetivos e perguntas de pesquisa

Com vistas a investigar as habilidades de leitura esperadas de um candidato à avaliação oral do exame Celpe-Bras, a partir da leitura dos diferentes gêneros textuais que compõem os elementos provocadores, avaliaremos a proposta de interação face a face durante a aplicação do primeiro semestre de 2004, 2007 e 2010, o que corresponde a sessenta Elementos Provocadores, sendo vinte por cada um dos três anos de aplicação. Vale ressaltar que esta amostra compõe uma amostra significativa de textos, uma vez que corresponde a 12% do total do material para a interação oral do exame Celpe-Bras produzido até o ano de defesa desta dissertação.

Para responder a nossa pergunta de pesquisa, cujo foco são as habilidades de leitura em relação às características discursivas dos textos sugeridos para leitura durante o exame, outros questionamentos foram sendo levantados ao

longo do processo de análise que configurou o desenho metodológico deste trabalho. Considerou-se importante verificar:

- Quais são os gêneros dos textos que compõem os elementos provocadores?
- Qual a origem desses textos?
- Quais são os gêneros mais recorrentes nas aplicações analisadas?
- Considerando os aspectos discursivos dos textos, quais são as habilidades de leituras que subjazem às perguntas nos exames de 2004/2007/2010?

Para responder a todas essas perguntas, foi preciso dividir a análise em dois momentos. Primeiramente, analisamos os gêneros textuais dos EPs sob a luz da teoria de Bathia (1993) e Swales e Askehave (2001). Em seguida, selecionamos os roteiros de perguntas referentes aos EPs cujos gêneros identificados se repetiam nos três anos contemplados por essa pesquisa – basicamente, repetiram-se nos três anos propagandas e recortes de reportagens. Organizamos os textos em duas grandes categorias: os publicitários e os jornalísticos. Por corresponderem a grande maioria do *corpus*, os textos jornalísticos foram subdivididos a partir de critérios discursivos como: recorte de reportagem com lista, com gráfico, dentre outros.

Organizados os textos por características discursivas, analisamos as perguntas sugeridas pelos roteiros a fim de explicitar as habilidades de leituras que as subjaziam na tentativa de relacionar as características discursivas dos textos e à frequência ou preferência de algum tipo de pergunta ou comando que envolvia capacidades de linguagem específica, como narrar, opinar, explicitar etc. Vale ressaltar que embora tenhamos utilizado uma adaptação do Instrumento de Avaliação de Livro Didático de Língua Estrangeira, elaborado por Dias (2009), em nossa análise, consideramos, na discussão dos dados, as teorias de leitura (DELL'ISOLA, 1991; GRABE; STOLLER, 2002; CELCE-MURCIA, 2000; GRABE, 2009, DIAS, 2009) e habilidades e atividades de leitura (GRABE, 2009; DIAS, 2009).

1.4 Organização da dissertação

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. O primeiro capítulo contextualiza este trabalho no grupo de pesquisas cujo foco é ensino e/ou avaliação do PLE. Sustentamos ainda a ideia de que a área se encontra em expansão e que se afilia à grande área da Linguística Aplicada. Em seguida, expomos nossa questão de pesquisa bem como nossos objetivos e, brevemente, falamos da maneira como procuramos as respostas para as perguntas colocadas e, ao final, tratamos de como se organiza este trabalho. No segundo capítulo nos dedicamos ao tema da avaliação em língua estrangeira por meio da explicitação das características do exame Celpe-Bras, tais como sua organização e características. O terceiro capítulo, que diz respeito ao arcabouço teórico deste trabalho, foi dividido em duas partes, sendo a primeira com o foco nos conceitos-chave operacionalizados pelo exame Celpe-Bras, tais como língua e competência comunicativa, proficiência em leitura em língua estrangeira, tarefa comunicativa e a interação face a face; e na segunda parte focamos as teorias que dizem respeito à leitura em língua estrangeira, bem como às habilidades de leitura. O quarto capítulo é dedicado à caracterização do desenho metodológico. Para tanto, explicitamos as perguntas de pesquisas e detalhamos as maneiras como se chegar às respostas. No quinto capítulo nos dedicamos à explicitação da análise e discussão dos dados e, ao final, à conclusão a que chegamos. Ao final, explicitamos nossas Referências.

2 CONTEXTO DA PESQUISA

2.1 O Celpe-Bras

O Celpe-Bras é exame do Governo do Brasil e, portanto, documentação oficial para a comprovação de proficiência em Língua Portuguesa. O exame é relativamente recente, sua primeira aplicação foi feita em 1998. Atualmente é possível fazer o exame duas vezes por ano, uma no primeiro semestre, por volta de abril ou março, e outra no segundo, na altura de outubro. As inscrições são feitas pelo *site* do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacional) mediante um cadastro *on-line* e o pagamento de uma taxa.

O objetivo do exame é o de comprovar a competência linguístico-comunicativa dos estrangeiros não lusófonos em Língua Portuguesa falada no Brasil. O exame é aceito em firmas e instituições de ensino. No Brasil, é obrigatório que os estrangeiros vindos de países não lusófonos tenham uma certificação de proficiência atestada por meio do Celpe-Bras para que ingressem em cursos de graduação e pós-graduação que sejam conveniados com o MEC e, ainda, para aqueles que queiram ter seus diplomas revalidados em território nacional. Vale ressaltar que o Celpe-Bras é uma exigência para estudantes estrangeiros bolsistas de Programas de Cooperação Educacional do governo brasileiro como o Programa de Estudantes – Convênio de Graduação (PEC-G) e o Programa de Estudantes – Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG). Diante dessa exigência, nota-se a importância do exame, uma vez que decisões relevantes são tomadas a partir de seu resultado (SCARAMUCCI, 2008). Nesse sentido, entender os princípios e as práticas de avaliação se faz necessário não só para os elaboradores de exames e professores de língua, mas também para o público em geral, uma vez que os testes podem funcionar como condição de ingresso em oportunidades profissionais e acadêmicas. Para os professores de língua, saber sobre esse assunto é ainda mais imprescindível, principalmente porque são eles quem produzem os instrumentos de avaliação para serem aplicados em sala de aula, e, ainda, para os que pesquisam

língua estrangeira os testes podem se tornar instrumentos para selecionar sujeitos com níveis de proficiência próximos (MCNAMARA, 2000).

Cohen (2001) afirma que a relação que os estudantes têm com os exames é geralmente negativa, uma vez que, no contexto de sala de aula, os estudantes se sentem ameaçados quando se trata da avaliação e, mais especificamente relacionado ao objeto desse trabalho, nem sempre entendem o que querem mensurar os testes padronizados, como o Celpe-Bras, por exemplo. Furtoso (2011) também nos chama atenção sobre a necessidade de se discutir a respeito dos testes, afirmando que as avaliações e o ensino fazem parte de um mesmo processo interativo de aprendizagem, mas que o que mais se vê é o uso dos testes reduzido ao propósito da classificação.

Nesta sessão discutiremos as características desse exame brasileiro no que diz respeito à sua metodologia, ao seu propósito e à sua organização.

2.2 Características e organização do exame Celpe-Bras

Os testes podem ser elaborados a partir de metodologia e propósitos distintos, no entanto, é importante ressaltar que a metodologia se dá em função dos objetivos a que se presta a avaliação. Segundo McNamara (2000), os testes podem ter o propósito de avaliar o conhecimento do aluno a partir de conteúdos ensinados durante um curso de língua, bem como o de verificar a proficiência do candidato. O primeiro estaria associado ao processo de ensino e, por isso, volta-se a um currículo específico adotado por uma instituição ou empresa. Dessa forma, testes com este propósito avaliam normalmente o que foi ensinado em sala de aula. Os de proficiência, por sua vez, consideram interações comunicativas como sua principal referência de análise em detrimento dos currículos. Assim, o propósito não está atrelado a um processo prévio de ensino, mas a uma expectativa de interação bem sucedida em algum contexto de interação linguística especificado pelo exame.

O Celpe-Bras, como o próprio nome já sinaliza, é um exame de proficiência, não estando, portanto, definidos seus níveis por meio de conteúdos previamente estabelecidos, como acontece em avaliações de cursos. Testes

padronizados de língua estrangeira também podem se pautar em uma lista de conteúdos, como é o caso do exame português em que cada nível de certificação corresponde a uma prova específica para cada diploma ou certificado. No exame europeu, os níveis são pautados pelo Quadro Comum de Referência para Línguas do Conselho Europeu. Por exemplo, a primeira prova corresponde à matriz A1 do quadro de referência, a segunda a outra matriz, etc. O Celpe-Bras, por outro lado, é uma prova única, na qual todos os candidatos se inscrevem e, a partir do seu desempenho nas tarefas, comuns a todos os inscritos, são atribuídos a eles os seguintes níveis de proficiência: sem certificação, básico, intermediário, intermediário-avançado, avançado e avançado superior. Caso o candidato não tenha obtido o nível almejado, é possível que a prova seja realizada mais vezes pelo mesmo candidato até que ele consiga a classificação desejada.

Quanto ao método, os testes podem ser tradicionais ou de desempenho. McNamara (2000) caracteriza os tradicionais como aqueles em que se utiliza papel e lápis e cujos itens são de múltipla escolha e tendem a avaliar separadamente o conhecimento de gramática, vocabulário etc. Ao passo que, segundo o autor, no teste de desempenho a habilidade linguística do candidato é avaliada por meio de situações comunicativas em que não só a escrita, mas também a fala, são objetos de análise normalmente julgados por mais de um avaliador. O Celpe-Bras se caracteriza como um exame de desempenho, uma vez que fazem parte de sua metodologia de avaliação não itens que isoladamente acessam o conhecimento de forma fragmentada, mas tarefas comunicativas complexas nas quais os candidatos devem produzir textos orais e escritos adequadamente quanto ao propósito e ao interlocutor. Nesse sentido, o exame formula situações em que o candidato é convidado a interagir escrevendo um texto se posicionando sobre algo para ser publicado em um editorial ou falando sobre suas experiências em um determinado assunto durante uma situação de entrevista oral de proficiência, por exemplo. O critério que está por trás de exames com propósito comunicativo, portanto, é a situação comunicativa real, e se espera que o candidato mobilize conhecimentos e habilidades para que a interação ocorra de maneira satisfatória. Sobre o conceito da interação no contexto da avaliação, Furtoso (2011) ressalta:

À medida que avançavam as pesquisas nas áreas de ensino de línguas, a interação passou a ser incorporada ao conceito de proficiência e, conseqüentemente, aos testes de proficiência. À visão de linguagem com o foco em funções, acrescentou-se a relevância da interação entre o conhecimento linguístico e conteúdos de áreas específicas, e os testes foram caracterizados como testes de desempenho. Esses testes passaram a substituir pontos discretos e comunicativos nos contextos de avaliação nos quais a proficiência é caracterizada como a capacidade de usar a língua-alvo para agir (FURTOSO, 2011, p. 121-122).

Dessa forma, ao falarmos em testes de desempenho dois conceitos nos vêm à tona, o da interação e o da proficiência, como se o primeiro fizesse parte do segundo, cabendo a cada exame explicitar o tipo de interação que lhe será metodologia de avaliação. No caso do Celpe-Bras, o exame é composto por tarefas comunicativas nas quais o objetivo é a produção escrita ou oral a partir da compreensão de um texto oral e/ou escrito e ainda a *interação face a face*, objeto de estudo deste trabalho. No próximo capítulo retomaremos o conceito de tarefa comunicativa com mais detalhes. Passaremos agora para a descrição das etapas do exame.

2.3 Descrição do exame Celpe-Bras

O exame Celpe-Bras é dividido em dois momentos: o da escrita, parte coletiva ou módulo um, e o da oralidade, que corresponde à parte individual, ao módulo dois ou à prova oral na qual está o foco deste trabalho. Na parte coletiva do exame, o candidato recebe um caderno de questões compostas por quatro tarefas comunicativas que avaliam as primeiras três das quatro habilidades que se referem ao ensino de língua: compreender a fala (ou ouvir), ler, escrever e falar (WIDDOWSON, 1991); ao passo que, na parte individual, avalia-se a produção oral, ou seja, a fala do candidato por meio de uma interação face a face.

2.3.1 A parte coletiva do exame Celpe-Bras

Na parte coletiva, os candidatos têm duas horas e trinta minutos para realizar as quatro tarefas que envolvem produção escrita de textos. Na primeira tarefa o candidato assiste a um vídeo, na segunda, ouve um áudio e nas outras duas, lê textos impressos para redigir um outro. Dessa forma, realizar as tarefas dessa parte do exame implica compreender textos orais e escritos a fim de produzir outros que atendam a um propósito comunicativo estabelecido no comando. Vale ressaltar que os textos utilizados para compor a prova são retirados de jornais, revistas, panfletos, programas de rádio, ou seja, materiais em língua portuguesa que circulam em veículos de informação no Brasil. Quanto ao propósito comunicativo, o enunciado da tarefa prevê uma situação comunicativa na qual é explicitado um interlocutor, um propósito para a interação e, algumas vezes, um gênero textual para produção do texto. Por exemplo, para realizar uma das tarefas na parte individual do exame os candidatos assistiram duas vezes à reportagem do programa Pequenas Empresas Grandes Negócios, exibida pela TV Globo em fevereiro de 2007, abordando as vantagens da abertura de uma loja destinada à terceira idade, com o objetivo de escrever uma mensagem eletrônica a um amigo, sugerindo que ele invista no negócio para idosos. No caderno de questões da parte coletiva para essa tarefa encontra-se o seguinte comando:

Você vai assistir duas vezes a uma reportagem do programa Pequenas Empresas Grandes Negócios (TV Globo, 28 de maio de 2006), podendo fazer anotações enquanto assiste. Um de seus amigos decidiu abrir um negócio e lhe pede orientação. Escreva uma mensagem eletrônica para esse amigo, sugerindo que ele invista na abertura de uma loja voltada para a terceira idade. Com base na reportagem aponte três vantagens de se abrir um negócio, indique os produtos e serviços que devem ser oferecidos e benefícios para o público alvo (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior, 2007b, p. 4).

Dessa forma percebemos, na composição do enunciado, a delimitação do gênero textual – mensagem eletrônica; o interlocutor – um amigo e um propósito para escrever – sugerir a abertura de um negócio para terceira idade. Vale ressaltar que ainda é solicitado ao candidato explicitar informações sobre produtos e serviços, bem

como os benefícios para o público-alvo da loja, que deveriam ser compreendidos e retextualizados⁴ da reportagem para a mensagem eletrônica. A partir da produção da mensagem eletrônica avalia-se o texto segundo os critérios estabelecidos pela equipe de correção do exame que compõem uma grade de correção.

Sobre a discussão do ajuste das grades, a tese de Schoffen (2009) tratou do critério da explicitação de informações específicas e fez uma ponderação interessante. Em seu trabalho, a autora afirmou que o ajuste da grade feito pelos avaliadores já contemplava o atendimento do propósito e delineava um interlocutor adequado, no entanto, mesmo que o candidato adequasse sua produção ao gênero esperado, muitas vezes ele poderia não receber uma nota justa devido ao número insuficiente de informações que se esperaria, segundo os critérios da equipe, conforme previsto em grade de correções. Schoffen (2009) se baseou na análise de textos bem classificados no exame para constatar que nem sempre os bons textos produzidos pelos candidatos são aqueles cujas informações do texto base foram recuperadas na totalidade, como é esperado na proposta de avaliação da banca.

Com o propósito de discutir sobre a adequação e a coerência do propósito nas tarefas de produção de texto escrito do Celpe-Bras, Gomes (2009) realizou uma pesquisa de mestrado cujo foco são os fatores de complexidade das tarefas. Para tanto, analisou-se as especificidades de cada tarefa, o grau de adequação das respostas dadas com base nas grades de avaliação definidas pelos corretores, a opinião dos sujeitos sobre a dificuldade das tarefas e a relação entre esses fatores. Ao final ela conclui que a falta de clareza tanto da situação comunicativa quanto dos papéis enunciativos, somados às características do próprio texto base, tais como a apresentação de ideias de maneira difusa e que fogem ao senso comum, foram apontados como possíveis fatores que deixariam a tarefa mais difícil. Quanto ao propósito comunicativo, o desafio, na maioria dos casos, era o de compreender a tese defendida pelo autor no texto base, que, em uma das tarefas, ia contra o senso comum para então se posicionar a respeito. A principal contribuição dessa pesquisa foi a avaliação da complexidade da tarefa numa perspectiva dos

⁴ Dell'Isola define a retextualização como "a refacção ou a reescrita de um texto para outro, ou seja, trata-se de um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, envolvendo operações específicas de acordo com o funcionamento da linguagem" (DELL'ISOLA, 2007, p. 36).

fatores sociais envolvidos na interação a partir de um estudo da inter-relação entre as variáveis que estão envolvidas entre candidato – tarefa – avaliador.

A seguir, trataremos da interação face a face do exame.

2.3.2 A parte individual do exame Celpe-Bras

Quanto à fala, esta quarta habilidade é avaliada na parte individual por meio de uma interação face a face com duração de vinte minutos, aplicada por dois avaliadores e dividida em dois momentos. Cabe aos dois avaliadores a tarefa de estarem presentes nesses dois momentos da avaliação e atribuírem notas ao examinando. No entanto, apenas um deles interage verbalmente com o candidato, enquanto o outro apenas observa. O primeiro momento da interação tem duração de cinco minutos, durante os quais são feitas ao examinando perguntas pessoais baseadas no formulário preenchido por ele no momento da inscrição. Nos quinze restantes, os avaliadores escolhem três de vinte textos e, orientados por um roteiro de perguntas previamente elaborado com base nos textos selecionados para compor os elementos provocadores, dirigem uma conversa a partir da leitura que o candidato faz desse material. Os elementos provocadores são elaborados a partir de uma seleção de textos autênticos. Segundo Dias (2009), os textos autênticos são os que circulam socialmente na mídia ou em outros meios, como, por exemplo, cartuns, gráficos, manchetes, títulos e recortes de reportagens etc.

Essa metodologia de avaliar a produção oral é uma abordagem direta, uma vez que “exige que o candidato desempenhe exatamente a habilidade que se quer mensurar” (HUGHES, 1989, p. 15). Em testes indiretos, pedir-se-ia para o candidato escrever o que se diz ao cumprimentar um amigo no começo do expediente, por exemplo. Por outro lado, em testes diretos, se o objetivo é o de avaliar a produção oral, os candidatos devem falar. No caso do Celpe-Bras, a produção oral se dá em meio a uma entrevista de proficiência oral (EPO) denominada pelo manual do exame de interação face a face. Retomaremos a discussão sobre essa metodologia com mais detalhes a seguir.

A mensuração de escores no contexto da avaliação oral do Celpe-Bras se dá por meio de uma escala de avaliação que compreende os cinco níveis de proficiência estabelecidos pelo exame e é feita a partir tanto de uma observação geral da interação, sob responsabilidade do entrevistador, quanto da análise de alguns critérios pontuados na escala de avaliação feita pelo observador (FURTOSO, 2011).

Schoffen (2003) contribui para discussão sobre o instrumento de avaliação oral do Celpe-Bras ao propor que a grade seja ajustada para atender mais especificamente os falantes de espanhol como língua materna. Em seu trabalho de mestrado, Schoffen (2003) analisa doze entrevistas de candidatos falantes de espanhol a fim de investigar os descritores de avaliação que correspondem ao desempenho específico desses candidatos, contemplando as especificidades do idioma materno dos candidatos. Nesse sentido, o trabalho tem o foco nos critérios de mensuração de escores da interação face a face.

Este trabalho, embora também se restrinja à etapa de avaliação oral e investigue também o que é esperado do candidato, não pretende analisar a grade e seus critérios, mas os documentos de gestão da interação face a face pelos avaliadores elaborados pela comissão técnica do exame. Nesse sentido, esperamos contribuir para a discussão acerca do construto do exame, uma vez que, por ser um teste de desempenho, o Celpe-Bras deve avaliar a partir do construto definido pela avaliação (FURTOSO, 2011, p. 128).

Detalharemos, na próxima sessão, os principais conceitos que subjazem ao exame e discutiremos, em seguida, as características da etapa de interação face a face.

3 ARCABOUÇO TEÓRICO

Leffa (1988), ao resenhar maneiras de se ensinar línguas estrangeiras definiu o conceito de abordagem como pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem, e o método como a maneira como se operacionaliza a abordagem. Por isso, podem envolver regras para a seleção, ordenação e apresentação de itens, além de normas de avaliação e elaboração de um curso específico. Esses dois conceitos nos parecem úteis ao tratar tanto do ensino como da avaliação de língua estrangeira, e como este trabalho pretende analisar materiais oficiais para a avaliação, cabe-nos, nesta sessão, tratar da abordagem do Celpe-Bras, focalizando a interação face a face no que diz respeito ao conceito de língua e à perspectiva do ensino de língua estrangeira e, em seguida, discutir o método de avaliação do exame, que envolve o conceito de proficiência e de tarefas comunicativas, para, então, mais ao final do capítulo, explicitar como entendemos a leitura bem como suas habilidades. Organizamos o capítulo de maneira a tratar na primeira parte dos conceitos que subjazem ao exame, e, na segunda, abordaremos a leitura.

3.1 Abordagem: língua e competência comunicativa

Este trabalho, assim como o exame Celpe-Bras, tem a concepção de uso da língua como uma atividade sociointerativa situada e com fins comunicativos. Widdowson (1984) ressalta que

a comunicação linguística tem que ser entendida levando-se em conta os fatores que dizem respeito ao comportamento social em geral que a afetam. Ela poderia ser caracterizada, eu sugeriria, como um meio de transformar mundos individuais em mundos convergentes pela via da negociação de sentidos⁵ (WIDDOWSON, 1984, p. 218, tradução nossa).

⁵ “Linguistic communication has to be understood in relation to these factors affecting social behavior in general. It can be characterized, I suggest, as a means of bringing individual worlds into convergence by negotiation.”

Nessa perspectiva, a comunicação que se dá por meio da língua é caracterizada, sobretudo, a partir de seu propósito social, o qual, segundo o autor, é o de negociação de significados que convergem a partir de duas perspectivas individuais. Assim, considera-se o funcionamento da língua sob o ponto de vista social, interativo e comunicativo.

Segundo Marcuschi (2008), a língua na perspectiva sociointerativa, além de ser uma atividade de interação social, é também entendida como uma atividade sócio-histórica e uma atividade cognitiva. Dessa forma, a língua é socialmente e historicamente situada, pois é determinada por um conjunto de fatores que é definido pela condição de produção discursiva que ocorre em situações interativas tais como o interlocutor, o propósito comunicativo, o lugar onde acontece a interação etc. Além disso, dizer que a língua é também uma atividade cognitiva é considerar que na comunicação estão envolvidos processos de inferência, de memorização, de autocorreção, dentre outros.

No Manual do Candidato do Celpe-Bras, no que se refere à natureza do exame, a concepção de língua se fundamenta em uma “visão de linguagem como uma ação conjunta de participantes em um propósito social” (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior, 2006a, p. 4), e que tem como o objetivo da prática da linguagem “levar em conta o contexto, o propósito e os interlocutores envolvidos na interação”. Assim, considera-se que o exame avalia a prática de linguagem na perspectiva da língua como atividade sociointerativa e situada.

Ainda segundo este documento, o exame é de natureza comunicativa, o que significa dizer que “aprender uma língua nessa perspectiva (a comunicativa) é aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros” (ALMEIDA FILHO, 1996, p. 15). Dessa forma, por meio do Celpe-Bras pretende-se avaliar o significar nessa nova língua, interagindo com outros por meio de textos com objetivos comunicativos, ou seja, compreendendo e produzindo gêneros textuais.

Antes de nos atermos à metodologia de ensino e avaliação por tarefas, explicitaremos o conceito de competência comunicativa e como ele se subdivide a partir da proposta de um modelo teórico desse conceito proposto por Canale (1983).

O termo comunicativo veio das teorias de Hymes. Em resposta ao estruturalismo linguístico, o teórico abordou a linguagem a partir da sociologia. Em 1980 foi escrito por Canale e Swain um artigo com o objetivo de discutir o conceito de competência comunicativa no contexto do ensino de língua estrangeira.

No trabalho de Canale de 1983, revisa-se o conceito em decorrência de uma pesquisa sobre o planejamento e implementação de um programa de língua estrangeira de natureza comunicativa. Para tanto o autor elenca as características da natureza da comunicação, a saber: (1) uma forma de interação, (2) envolve aspectos relativos à imprevisibilidade e à criatividade, (3) inserida em um contexto sociocultural e discursivo, (4) há limitações psicológicas, (5) faz parte de contextos autênticos, (6) pode ser bem ou mal sucedida a partir de um julgamento que leva em consideração a situação.

Canale (1983) separa o termo *competência comunicativa* de *competência atual* ao afirmar que o primeiro diz respeito ao leque de conhecimentos e habilidades envolvidos na comunicação, enquanto o segundo trata das condições psicológicas e do ambiente onde acontece a interação. Nessa pesquisa trataremos do primeiro conceito, uma vez que nosso recorte metodológico limita-se à análise de documentos para encaminhar avaliação oral do exame Celpe-Bras e não prevê a investigação da condução da interação face a face.

Fazem parte do conceito de competência comunicativa proposto por Canale (1983) quatro componentes que dizem respeito ao conhecimento e às habilidades que interagem no momento da comunicação atual. Conhecimento, para o autor, está relacionado ao que a pessoa faz ou ao que sabe de forma consciente e inconsciente; o conceito de habilidade (*skill*), por sua vez, à maneira como a pessoa põe em prática o que sabe.

A primeira é a competência gramatical e refere-se ao conhecimento lexical, morfológico, semântico, sintático, fonético e pragmático, uma vez que o código linguístico não verbal também está incluído nessa categoria. Perguntar o significado de uma palavra que faz parte de algum texto proposto para leitura no exame oral do Celpe-Bras seria um exemplo de como essa categoria é contemplada pela avaliação.

A sociolinguística é a segunda competência da lista e está relacionada aos padrões de interação de cada contexto sociocultural que diz respeito, por exemplo, ao *status* dos participantes, ao objetivo da comunicação, bem como às suas normas específicas. No contexto da interação face a face do Celpe-Bras, aspectos da sociolinguística são avaliados por meio do critério da competência interacional, em que se observa, por exemplo, se o candidato consegue entender a troca de turnos com o objetivo de interagir com o aplicador de maneira satisfatória.

A terceira competência diz respeito ao discurso e trata do conhecimento e uso de um gênero textual. Para o autor, a competência discursiva envolve, por exemplo, aplicar formas gramaticais e o seu significado para se comunicar por meio de gêneros orais e escritos. Ele cita o exemplo da coesão e coerência, cujos aspectos podem estar relacionados ao uso de conjunções, por exemplo, para se comunicar eficazmente ao se escrever um texto argumentativo. Essa pesquisa leva em conta essa terceira competência, uma vez que considera as habilidades de leitura que dizem respeito à competência discursiva na avaliação dos roteiros de pergunta a partir da leitura de gêneros feita pelos candidatos.

A quarta é a competência estratégica e está relacionada à habilidade de lidar com as situações adversas no momento da comunicação. Essa competência relaciona-se à superação de limites comunicativos de uma determinada situação de maneira a assegurar a eficácia da comunicação. Substituindo uma palavra por um termo equivalente quando esta é desconhecida pelo falante ou escritor, por exemplo.

Ao final, Canale (1983) faz considerações importantes sobre os quatro componentes listados, e por se tratar de um modelo teórico de competência comunicativa, o autor não lida com a forma como as competências interagem. Além disso, as competências listadas são mínimas no que diz respeito à comunicação. Como essa pesquisa se volta à leitura, pretendemos explorar um número maior de aspectos relacionados nas atividades de pós-leitura propostas no roteiro de interação face a face, baseando-nos não só no conceito explorado por Canale (1983) como também nas teorias de leitura que serão tratadas a seguir. Com relação à avaliação dessas competências, o exame Celpe-Bras o faz de forma integrada. Para tanto, ao atribuir a nota ao candidato consideram-se aspectos da competência interacional, sociolinguística e discursiva, para então mensurar uma única nota. No

caso da interação, o avaliador dá uma nota unitária a partir de critérios estabelecidos em uma ficha de avaliação, ao passo que o observador atribui nota por mais de um critério especificado também em outra ficha de avaliação e ainda uma nota é atribuída pelo observador. A nota final da etapa de avaliação oral leva em conta tanto a nota do observador quanto a do avaliador.

3.2 Proficiência em leitura

Scaramucci (2001) afirma que o conceito de proficiência é abrangente. O uso técnico do termo, segundo a autora, refere-se a um conceito relativo “que procura levar em conta a especificidade da situação de uso futuro da língua”. Quando se trata de avaliação, “proficiência significa ter um domínio suficiente da língua para atingir algum propósito específico”⁶ (HUGHES, 1989, p. 9, tradução nossa). Este propósito específico, segundo Hughes (1989), deve ser explicitado para os candidatos pelos elaboradores do exame. Scaramucci (2001) corrobora esta afirmação ao dizer que o objetivo e conteúdo de um determinado nível de proficiência em um teste ou exame são previamente definidos. No caso do Celpe-Bras, há um Manual do Candidato onde é possível encontrar esta definição: “O conceito de proficiência que fundamenta o exame consiste no *uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo.*” (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior, 2006b, p. 3).

No contexto desta pesquisa, por se tratar, sobretudo, da leitura, Racilan (2005), em seu trabalho sobre livros didáticos em língua estrangeira, afirma que o usuário de uma língua é proficiente quando demonstra competência em compreender informações de textos autênticos na língua-alvo e as utiliza em outro contexto de comunicação. No Manual do Aplicador do Celpe-Bras, define-se a proficiência em leitura a partir da avaliação, de maneira a corroborar e exemplificar a afirmativa acima, pois “ler, por exemplo, significa mais do que compreender as palavras do texto. Uma leitura proficiente e crítica envolve atribuir sentidos

⁶ “(in case of test), proficiency means having sufficient command of the language for particular purpose”.

autorizados pelo texto, selecionar informações relevantes, relacioná-las e usá-las para propósitos específicos solicitados na tarefa do exame” (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior, 2006b, p. 6).

3.3 Metodologia: a tarefa comunicativa

O exame Celpe-Bras utiliza-se de tarefas comunicativas como metodologia de avaliação. A tarefa surgiu não só no contexto do ensino de línguas, mas também de outras disciplinas. Quanto ao ensino de línguas estrangeiras, Norris (2009) advoga que a ideia de tarefa se materializou em 1980, em oposição ao ensino de formas desarticuladas de um contexto de comunicação. No entanto, o autor não relaciona a tarefa a uma abordagem de ensino específica, uma vez que para cada contexto ela pode ser formulada de maneira a integrar diferentes abordagens.

Norris (2009) trata do conceito de tarefa não só como metodologia de ensino ou avaliação, mas como uma abordagem.

O ensino de língua baseado em tarefa é uma abordagem de língua estrangeira ou segunda língua que integra fundamentações teóricas e empíricas para uma pedagogia eficaz que contemple conteúdos (*outcomes*) em formato de tarefas – ou seja, o que os alunos são capazes de fazer nessa língua estrangeira. A prática baseada na tarefa aponta para uma diversidade de fontes que a embasa como a filosofia da educação, teorias de aquisição de segunda língua e ainda as pesquisas que se dedicam a explicitar as evidências que dizem respeito à instrução⁷ (NORRIS, 2009, p. 577, tradução nossa).

Nessa perspectiva, a tarefa é um conceito amplo cuja noção mais básica atribuída ao ensino de língua é a de que se aprende fazendo, nesse sentido, opõe-se à ideia de que o conhecimento pode ser aprendido separadamente da sua aplicação. Mais especificamente no contexto da avaliação, segundo o pesquisador,

⁷ “Task-based language teaching (TBLT) is an approach to second language or foreigner language education that integrates theoretical and empirical foundations for good pedagogy with a focus on tangible learning outcomes in the form of ‘tasks’ – that is, what learners are able to do with the language. Task-based practice draws on diverse sources, including philosophy of education, theories of second language acquisition, and research-based evidence about effective instruction.”

as tarefas também não são novidades, uma vez que chamavam atenção dos elaboradores de testes por apresentarem um contexto autêntico no qual conhecimentos e habilidades cognitivas se mobilizam para cumprir um objetivo determinado, e quanto aos testes de língua, as tarefas são bem-vindas, principalmente quando a preocupação dos elaboradores é interpretar a habilidade dos examinandos em usar a língua para comunicar, como no caso do exame Celpe-Bras. Norris (2009) divide os testes de língua em duas categorias: a somativa e a formativa. A somativa diz respeito à avaliação da tarefa como produto, como ocorre no exame analisado neste trabalho. A formativa tem como objetivo avaliá-la para se diagnosticar o desenvolvimento dos alunos em alguma etapa de um curso em andamento. A avaliação somativa se faz necessária para certificar a habilidade de algum profissional ao desempenhar alguma tarefa em uma língua estrangeira, como os controladores de voo ou assistentes de língua, por exemplo. Segundo Norris, essas somativas podem ainda ser úteis para produzir efeitos retroativos positivos no ensino de língua. Scaramucci (2008) afirma que

o exame busca operacionalizar um conceito de competência comunicativa, não aferindo explicitamente conhecimentos sobre a língua através de questões sobre gramática e vocabulário, mas sim a capacidade de uso da mesma, avaliada diretamente através de seu desempenho em tarefas que podem se assemelhar àquelas da vida real (SCARAMUCCI, 2008, p. 180).

A partir da afirmação, podemos perceber que há um esforço declarado pelos elaboradores em corporificar as competências comunicativas no desenho das tarefas do exame. Scaramucci (2008) ainda ressalta que o conhecimento gramatical não é avaliado de forma explícita, mas o que se procura avaliar é a capacidade de uso de tais conhecimentos que podem envolver outras competências, como a sociolinguística, discursiva e estratégica. Portanto, poderíamos afirmar que nas tarefas comunicativas do exame Celpe-Bras convergem o conceito de competência comunicativa (CANALE, 1983), bem como o de proficiência que se espera do examinando ao agir por meio da linguagem em situações cotidianas. Nesse sentido, o Manual do Candidato define *tarefa* como “um convite para interagir no mundo usando a linguagem com um propósito social” (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior, 2007b, p. 4).

Outro aspecto relevante que diz respeito à autenticidade do desenho da tarefa comunicativa no exame é a utilização de gêneros textuais. Nesse aspecto, o convite para agir no mundo por meio da linguagem é feito no exame a partir de textos que se referem à esfera jornalística, como reportagens, infográficos; à publicitária, como a propaganda institucional, dentre outras.

Schneuwly e Dolz (2004) partem da hipótese de que as práticas de linguagem se materializam através dos gêneros para propor a metáfora do gênero como instrumento. Os autores se baseiam nas noções da psicologia para atribuir ao instrumento a capacidade de mediação de uma situação que pode determiná-la, assim como o comportamento dos envolvidos. Nessa perspectiva o trabalho com gêneros textuais consiste em dar prioridade à interação. Os objetivos para o ensino de línguas, segundo os autores, são: (1) preparar para dominar a língua em situações variadas; (2) desenvolver a reflexão metalinguística; (3) contribuir para a construção de uma autorrepresentação das atividades de escrita e de fala em situações complexas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 49).

Assim, capacidade de linguagem significa habilidade de produzir o gênero determinado pela situação de interação determinada. Swales (1990) define tarefas relacionando-as com gêneros como:

Um conjunto de atividades diferenciadas e sequenciadas em direção a um objetivo de atingir uma gama de procedimentos cognitivos e comunicativos relatáveis para aquisição de um pré-gênero e de habilidades voltadas para compreensão de gêneros apropriada a situações sociorretóricas emergentes ou plausíveis⁸ (SWALES, 1990, p. 76, tradução nossa).

Dessa forma, a noção de gênero textual está presente no conceito de tarefa, uma vez que uma tarefa é materializada em gêneros textuais. Ainda sobre a relação entre esses conceitos, tanto a tarefa quanto o gênero têm resultados comunicativos, e conclui-se que para se obter resultados comunicativos, é preciso utilizar-se de instrumentos comunicativos que por meio da metodologia da tarefa direcionada mantêm o foco apropriado nas ações retóricas e na eficácia da comunicação (SWALES, 1990).

⁸ "One of a set of differentiated, sequenceable goal-directed activities drawing upon a range of cognitive and communicative procedures relatable to the acquisition of pre-genre and genre skills appropriate to a foreseen or emerging sociorhetorical situation."

O Celpe-Bras corporifica esses conceitos no desenho de suas tarefas comunicativas com o objetivo de certificar a proficiência em Língua Portuguesa de candidatos falantes de outras línguas. Dividido em duas etapas, o exame avalia tanto a produção escrita quanto a oral por meio da realização de tarefas.

Na primeira parte do exame, utilizam-se gêneros textuais para elaborar tarefas comunicativas que envolvem a compreensão de textos escritos e orais e redação de outros gêneros cujo propósito, interlocutor e suporte são explicitados no comando da proposta. Na segunda etapa, a avaliação se dá por meio da interação face a face.

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

A seguir, discutiremos essa etapa bem como pesquisas que se voltaram a estudá-la.

3.4 A interação face a face do Celpe-Bras

Segundo o Manual do Examinando, a etapa de avaliação oral

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

Nas instruções do Roteiro de Interação Face a Face, a parte oral é dividida em duas: a entrevista (a partir de tópicos que constam no questionário de

inscrição) com duração de cinco minutos e a conversa (a partir de três elementos provocadores) que não deve ultrapassar quinze minutos (BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2010, p. 3). No *site* do Inep essa etapa, de forma geral, é definida como uma “interação a partir de atividades e interesses mencionados pelo examinando na ficha de inscrição e conversa sobre tópicos do cotidiano, de interesse geral, com base em elementos provocadores” (BRASIL, 2011).

Underhill (1987) distingue a entrevista de uma conversação ou discussão quanto à postura dos interlocutores. Segundo o autor, na entrevista o interlocutor controla a interação, enquanto em uma conversação ou discussão a deixa fluir de maneira mais espontânea. Shohamy (2000) resenhou pesquisas sobre a entrevista de proficiência oral e concluiu que o discurso oral da EPO é específico e difere de uma conversa, embora ambas sejam práticas interativas. Nesse sentido, Furtoso (2011), considerando o exame Celpe-Bras, afirma que EPO é de natureza comunicativa, principalmente porque o erro é normalmente aceito desde que não interfira na interação.

Johnson (2001) estudou a entrevista oral de proficiência em Língua Inglesa com o objetivo de questionar a validade dessa metodologia para avaliar a habilidade de fala. A pesquisadora analisou 35 fitas de áudio-vídeo a fim de definir que tipo de evento de fala é a entrevista de proficiência oral sob a perspectiva das teorias da Análise da Conversação. Foram investigados aspectos como a mudança de turno, correção de erros, mudança de tópicos e perguntas. Ao final, a autora aproximou a entrevista oral de proficiência, sob a perspectiva das teorias do evento de fala, das entrevistas sociolinguísticas, uma vez que ambos os tipos de entrevista lançam mão de estratégias de gestão de interação semelhantes, como o quebra-gelo e a mudança de tópicos (JOHNSON, 2001, p. 116). Johnson, portanto, a partir de uma Análise da Conversação, esboça a estrutura da entrevista oral de proficiência nas seguintes etapas: (1) quebra-gelo (*warm-up*), (2) perguntas, (3) mudanças de tópicos e (4) encerramento. Coura-Sobrinho e Dell’Isola (2009) também analisaram o tipo de discurso do Celpe-Bras a fim de aproximá-lo a algum gênero por meio de uma argumentação baseada nas teorias da Análise do Discurso. Ao final do artigo, os autores sugeriram que a prova oral do exame se trata de uma

conversa controlada. Sakamori (2006) dedicou seu trabalho de mestrado à parte oral do Celpe-Bras, ateu-se ao estilo dos entrevistadores quanto à colaboração durante suas atuações na interação face a face do exame Celpe-Bras por meio de uma análise de 58 entrevistas realizadas em três universidades brasileiras diferentes. Quanto ao estilo dos entrevistadores, ela concluiu que eles se diferem quanto à colaboração. Além desse aspecto, foi investigada a utilização do tempo pelos entrevistadores e também o cumprimento das etapas propostas pelos elaboradores do exame, que, segundo o manual, seriam: o quebra-gelo de cinco minutos e quinze minutos de discussão de um primeiro, segundo e terceiro elemento provocador, estando previsto um minuto para leitura e colocação da primeira pergunta prevista no Roteiro de Entrevista, bem como as demais perguntas sugeridas, desde que se restringindo à discussão de cada assunto por cinco minutos. Quanto a essas duas variáveis, conclui-se que há variações no que se refere à utilização do tempo e ao cumprimento das etapas descritas no roteiro de entrevista. Segundo Sakamori (2006), há entrevistas, por exemplo, em que os candidatos, durante a etapa com os elementos provocadores, tomam a iniciativa de começar a interação e não o entrevistador com a primeira pergunta, conforme é sugerido pelos elaboradores do exame. Sobre a atuação dos entrevistadores quanto ao cumprimento das etapas propostas pelos elaboradores, a autora conclui:

Em relação às etapas dos elementos provocadores, ficou claro que o não cumprimento das etapas pode interferir no desempenho do candidato. As perguntas da segunda etapa são mais complexas no sentido de exigirem, por exemplo, definições de expressões, e não apenas relato de experiências pessoais do candidato. O entrevistador que não segue as etapas das perguntas pode estar beneficiando alguns candidatos e não outros, e dessa maneira, diminuindo a confiabilidade (SAKAMORI, 2006, p. 16).

É relevante, portanto, notarmos que a utilização das perguntas pelo avaliador interfere na percepção de desempenho demonstrada pelo candidato, uma vez que o avaliador é um elemento principal que controla a interação por conduzir o candidato ao cumprimento das etapas previamente estabelecidas pelo Roteiro de Entrevista, composto, principalmente, por sugestões de perguntas a partir da leitura de pequenos textos. Nesse sentido, poder-se-ia dizer que a interação face a face se faz por meio da seleção de tópicos de conversas, no caso do Celpe-Bras, definidos

pelos elementos provocadores, uma vez que “falar sobre um tópico específico ocorre quando os participantes focam suas falas em assuntos específicos, como por exemplo, durante um seminário acadêmico⁹” (JOHNSON, 2001, p. 55, tradução nossa). O que faz com que a entrevista tenha o foco adequado ao tópico, portanto, é o controle do avaliador sobre a interação, que, por sua vez, envolve, sobretudo, o gerenciamento das perguntas. Johnson (2001) salienta que o estudo das perguntas no contexto da entrevista oral pode trazer contribuições relevantes no que diz respeito não só à estrutura da entrevista, mas também à natureza do discurso da entrevista (JOHNSON, 2001, p. 64). Embora este trabalho não tenha como objetivo estudar a estrutura da entrevista nem a natureza do discurso, analisaremos as perguntas da EPO do Celpe-Bras, porém, como o foco na explicitação das habilidades de leitura, baseando-nos em teorias sobre leitura em língua estrangeira a serem discutidas na próxima sessão. Feita a exploração dos principais conceitos que subjazem à elaboração do exame, na próxima seção, trataremos da leitura e das habilidades relacionadas a essa competência no contexto da avaliação do ensino de línguas estrangeiras.

3.5 A leitura

Essa sessão se dedica à leitura em língua estrangeira. Primeiramente a definiremos, levando em conta o contexto de avaliação de leitura do exame Celpe-Bras, em seguida, explicitaremos um modelo teórico que tem como objetivo explicitar como funciona o seu processo, assim como os componentes das habilidades de leitura. Ao final, nos ateremos às habilidades de leitura e pesquisas que se propuseram a tratar do tema da leitura. Encerraremos abordando essas habilidades no contexto da avaliação de língua estrangeira.

⁹ “Speaking on a topic occurs when participants concentrate their talk on a particular individual or issue, as during an academic lecture.”

3.5.1 A leitura na acepção do discurso

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

Na perspectiva de Bakhtin, Swales (1990), ao definir a relação entre o escritor e o leitor, afirma que “há uma reciprocidade do esforço semântico para ser estabelecido, em ambas as partes (tanto de quem lê quanto de quem escreve); um contrato que estabelece um vínculo de reação e contrarreação entre o leitor e o receptor”¹⁰ (SWALES, 1990, p. 62, tradução nossa). Dessa forma, ao conceituar leitura na perspectiva sociointeracionista, o discurso e sua característica dialógica são aspectos relevantes. Assim,

leitura na acepção do discurso não é o reconhecimento do que significa cada frase e palavra, mas o reconhecimento da força que elas assumem em associação umas com as outras enquanto elementos de um discurso, tipo de aquisição pela qual o discurso é criado na mente por um processo racional (WIDDOWSON, 1991, p. 91).

Na esteira dessa afirmativa, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira de 1998 consideram, quanto à leitura, a aprendizagem da língua estrangeira no envolvimento do discurso. Sobre os aspectos relevantes dessa aquisição, segundo os parâmetros:

¹⁰ “There is, as it were, a reciprocity of semantic effort to be engaged in by both sides; a contract binding writer and reader together in reaction and counter-reaction.”

O que é crucial no ensino de leitura é a ativação do conhecimento prévio do leitor, o ensino de conhecimento sistêmico previamente definido para níveis de compreensão específicos e a realização pedagógica da noção de que o significado é uma construção social. (BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, 1998, p. 90).

Para tanto, sugerem-se tarefas de compreensão escrita em que a atividade de leitura esteja envolvida e a partir da qual as metas são estabelecidas. Em um dos exemplos dados, um que mais se assemelha à proposta de interação face a face do exame Celpe-Bras, tem-se a meta de formular hipóteses sobre o conteúdo de textos por meio de uma discussão ou ao responder perguntas.

Explicitados os principais conceitos que abordam a avaliação, bem como a maneira como ela se dá, trataremos da leitura no que se refere à definição do processo de compreensão, a sua caracterização, aos componentes envolvidos e suas habilidades.

3.5.2 Modelos de leitura e componentes das habilidades de leitura em língua estrangeira

Os modelos de leitura são construídos a partir de resultados de pesquisa que se propõem a investigar como se dá a compreensão de textos, neste trabalho, os escritos, e representam o que se entende pelo processo de ler. Nesse sentido, segundo Grabe e Stoller (2002), os pesquisadores que se dedicam à leitura também têm como tarefa desenvolver e atualizar o mapa conceitual que se refere ao conceito de leitura. Dessa forma, nas últimas três décadas esses modelos têm refletido a crença do que se entende por leitura. Ao fazer uma revisão, esses autores os adjetivam modelos metafóricos, uma vez que representam generalizações metafóricas fundamentadas em pesquisas cujo foco é o processo de leitura.

Segundo esses autores, os modelos metafóricos se dividem em três: os ascendentes ou *bottom-up*, os descendentes ou *top-down* e os interativos. O primeiro entende a leitura como um processo de decodificação de palavras no qual o leitor processa palavra por palavra, sentença por sentença, de maneira linear. Entende-se que primeiro é necessário entender as partes, ou seja, decodificar as

letras, as sílabas, as palavras e as sentenças, para, então, compreender-se o todo, ou seja, a ideia geral do que se trata o texto. Nessa perspectiva não se consideram os conhecimentos prévios do leitor nem as pistas contextuais referentes ao que é lido. Por outro lado, no modelo descendente, o leitor é visto como a peça principal no processo da leitura na medida em que lê para atender as suas expectativas. Consideram-se, então, as habilidades inferenciais e o conhecimento prévio do leitor. Nos interativos, as duas concepções, ascendentes e descendentes, convergem-se em um só modelo. O principal argumento que sustenta esses modelos é o de que tanto na perspectiva ascendente quanto na descendente há aspectos relevantes para entender o processo da leitura. O reconhecimento da palavra, por exemplo, tem de ser feito de maneira rápida e eficiente, mas também se ressalta que o conhecimento prévio traz grandes contribuições para o leitor compreender o texto.

Tais modelos metafóricos são úteis na medida em que interpretam resultados de pesquisas sobre o processo de compreensão de textos em geral e sintetizam as informações relevantes, no entanto, Grabe e Stoller (2002) chamam a atenção ao fato de que, embora os modelos interativos ou híbridos que combinam aspectos dos modelos ascendentes e descendentes possam servir para explicitar o que se entende pelo processo de leitura, devem-se levar em conta os propósitos da leitura. Para esses autores, o propósito da leitura influencia na maneira em como se dá a compreensão do texto, por exemplo, quando se pede a um aluno iniciante em uma língua estrangeira para ler um pequeno trecho de uma narrativa em uma situação de sala de aula a fim de avaliar a pronúncia e desenvolver a sua fluência em leitura, entende-se que a compreensão feita pelo estudante estará mais relacionada aos processos ascendentes ao passo que se pedir para o aluno relacionar uma foto ilustrativa a uma manchete, processos descendentes de compreensão serão mais úteis para explicar a compreensão.

Ressaltando as observações de Grabe e Stoller (2002) com relação à importância do propósito de leitura para entender o processo de compreensão, consideramos o Modelo Discursivo de Recepção de Texto Escrito de Celce-Murcia e Olsain (2000), o mais compatível com os objetivos dessa pesquisa, uma vez que os autores o propõem ao tratar do desenvolvimento das habilidades de leitura em uma língua estrangeira.

Este modelo faz parte do grupo de modelos metafóricos interativos (GRABE; STOLLER, 2002) na medida em que os conhecimentos e habilidades do leitor são utilizados simultaneamente para que o texto seja compreendido. O modelo adotado também é caracterizado como híbrido, porque combina aspectos importantes de modelos ascendentes e descendentes para explicitar o processamento da leitura.

Além de o modelo tratar da leitura no contexto de língua estrangeira, outro motivo da escolha se deve ao fato de ele conceber a leitura como uma atividade discursiva. Grabe e Stoller (2002) discutem o conceito de discurso e atribuem duas categorias ao termo e afirmam que o discurso pode ser descrito como transacional e interacional. O primeiro relaciona-se a ideia de que a língua tem basicamente a função de transmitir informações, por outro lado, no discurso interacional, a língua assume um papel mais relevante na medida em que é utilizada para caracterizar e marcar as relações sociais entre os falantes, bem como suas identidades e atitudes na abordagem de um assunto e/ou em uma determinada situação.

Na perspectiva do modelo proposto, o principal objetivo da leitura é a comunicação. É, por isso, de natureza interativa, uma vez que o escritor e o leitor são dois interlocutores cuja interação se faz pelo texto. Dessa forma, define-se a leitura como uma atividade interativa e comunicativa (WIDDOWSON, 1991; DELL'ISOLA, 1991; CELCE-MURCIA; OLSTAIN 2000; RACILAN, 2005; GRABE, STOLLER, 2002; DIAS, 2009; GRABE, 2009).

O conceito de discurso é definido pelos autores como uma linguagem escrita ou oral que interage internamente com sua forma e sua função, e, ao mesmo tempo, externamente com seu propósito de comunicação e com seu interlocutor (CELCE-MURCIA; OLSTAIN, 2000, p. 4). Há várias tarefas envolvidas ao se ler: decodificação da mensagem, interpretação e compreensão (da intenção do autor, do papel tanto do autor quanto do leitor e do texto). Nesse sentido, os autores consideram tanto os aspectos formais da língua como o conhecimento semântico, fonético, morfológico etc., e suas funções em um contexto discursivo em que formas e funções são selecionadas para cumprir uma ou mais funções comunicativas externas à materialidade do texto.

No quadro teórico representado na FIGURA 1, proposto para ilustrar o seu modelo de leitura do texto escrito, a autora coloca os conhecimentos representados em figuras ovais. As figuras triangulares encapsulam conhecimentos e estratégias que estão relacionadas à pragmática, o quadrado ao centro representa a finalidade do processo: a compreensão e interpretação. Ambos os processos ascendentes e descendentes sugerem a interação de conhecimentos e habilidades.

No topo da figura, consideraram-se quanto ao processamento descendente, representado nas figuras ovais à esquerda e ao centro, duas categorias de conhecimentos. Os autores empregam o termo *schema*, ou *schemata*, no plural, retirado da psicologia cognitiva para se referir ao conhecimento prévio que é adquirido pelo leitor em experiências anteriores de leitura, ou seja, o conhecimento de mundo ou os esquemas mentais que se ativam ao ler um determinado assunto. A segunda categoria se refere ao conhecimento discursivo que é mobilizado quando o leitor identifica o gênero ou o registro formal ou informal da linguagem do texto, por exemplo.

O propósito específico da leitura, ancorada nas informações espaciais e temporais em que é feita, está representado em um triângulo conectado aos conhecimentos pragmáticos ao centro da figura, uma vez que interagem diretamente com as expectativas e necessidades do leitor com relação ao texto. Como este modelo se trata de uma generalização metafórica para entender o processo de leitura, levando-se em conta os componentes mais relevantes, o propósito de leitura configura-se como uma delas. Vale lembrar que toda a ênfase em um ou mais conhecimentos e habilidade pode ser entendida por meio do propósito da leitura.

Simultaneamente, para atingir a compreensão e interpretar o texto, etapa representada na figura quadrada, conhecimentos linguísticos, bem como as estratégias de leitura, são acionados. Vale ressaltar ainda que o modelo retrata também a metacognição que está representada em um quadrado e posicionada no meio dos processos ascendentes e descendentes, dessa forma, poderíamos dizer que ela estaria relacionada tanto aos processos estratégicos, uma vez que está representada em conexão com as estratégias de leitura, quanto aos inferenciais, visto que a seta aponta para o propósito de leitura.

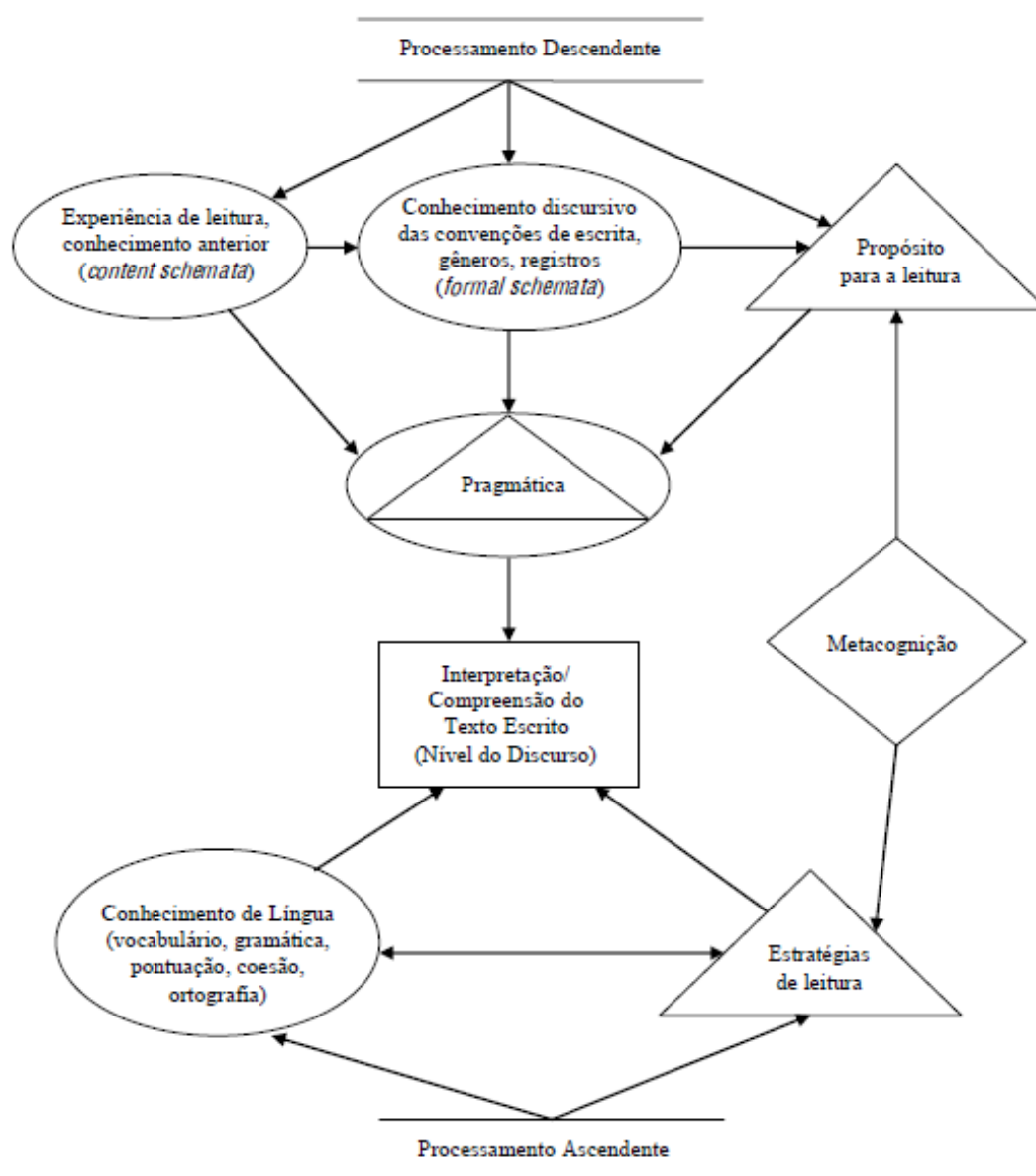


FIGURA 1 – Modelo Discursivo de Recepção de texto escrito

Fonte: CELCE-MURCIA; OLSTAIN, 2000, p. 120, tradução de RACILAN, 2005.

Grabe e Stoller (2002) adjetivam o processo de leitura como rápido, eficiente, interativo, estratégico, flexível, avaliativo, proposital, compreensivo, educativo (*learning*) e linguístico. Ler é uma tarefa rápida no que diz respeito à decodificação de palavras, independentemente do seu propósito, os autores baseiam-se em estudos dedicados a investigar as características da leitura feita por um bom leitor que afirmam que por minuto são percorridas de 200 a 300 palavras. A eficiência diz respeito à adequação da leitura ao propósito. A interatividade se deve a dois motivos: primeiro porque vários processos acontecem no momento em que a

leitura é feita, e segundo porque os conhecimentos prévios do leitor são ativados ao ler. Entende-se o processo como estratégico porque com a interatividade de conhecimentos e habilidades o leitor deve administrá-los. A flexibilidade se refere ao fato do leitor ter que adequar a sua leitura aos objetivos propostos por ele ou por outros, nessa perspectiva o leitor não só avalia a sua própria leitura, mas também o propósito. Caracterizar a leitura como uma atividade propositada significa dizer que leitores podem ler o mesmo texto de maneira diferente de acordo com os propósitos distintos, dentre outros motivos. Dessa forma, o propósito da leitura pode variar devido a fatores internos, por exemplo, por causa do interesse do autor, ou a fatores externos, como para realizar uma determinada tarefa de avaliação. A compreensão nesse contexto se deve evidentemente ao fato de ler um texto com o objetivo de compreendê-lo e ainda porque o processo também diz respeito às formas como o leitor chegou a uma determinada compreensão. Dizer que a leitura é um processo de aprendizagem significa considerar os objetivos muitas vezes acadêmicos de sua utilização. E finalmente, porém, não menos importante, a leitura é adjetivada como um processo linguístico, uma vez que sem o engajamento linguístico pouco se pode compreender, como, por exemplo, um estrangeiro ao tentar ler um texto em tailandês sem ter tido instrução alguma sobre o alfabeto e funcionamento das vogais e consoantes, significados das palavras etc.

Grabe e Stoller (2002) dividem em dois grupos o processo de leitura com o objetivo de descrevê-lo. Para tanto, agrupam processamentos de nível inferior e o de nível superior. O de nível inferior se refere ao processo linguístico automático que se dá por meio da mobilização de um conjunto de habilidades, dentre elas, o acesso lexical, a conexão sintática, a atribuição do significado das palavras no contexto frasal onde se encontram e a ativação da memória de trabalho. O acesso lexical permite aos leitores reconhecerem as palavras; segundo os autores, os leitores fluentes depreendem algum significado de 98 a 100 por cento dos vocábulos em um texto. Conectar frases a partir de marcações sintáticas é uma característica de leitores fluentes, pois é um processo que embasa a interpretação do significado depreendido das estruturas gramaticais. Por exemplo, quando se resolve alguma ambiguidade ao se atribuir sentido a um pronome. O terceiro processo ativado, assim que começamos a ler, é a habilidade de relacionar o significado das palavras

com as informações sobre as estruturas gramaticais em que se encontram para atribuir-lhe um sentido básico autorizado pelo texto. Imaginemos um estrangeiro lendo uma biografia de um jogador de futebol e que se depara com a seguinte frase: “o craque driblou não só os adversários do seu time, mas também muitas dificuldades pessoais, como resistência de sua família quanto à escolha pelo esporte”. Atribui-se ao vocábulo ‘driblar’ na frase acima dois significados, e, mesmo sem saber ambos, o leitor estrangeiro poderia utilizar as informações complementares ao verbo – adversários e fome – para identificá-los. Ativar a memória de trabalho é um processo cognitivo que trata da ativação, devido a algum estímulo mental, de alguma informação com o objetivo de armazená-la ou processá-la em curto período de tempo. Um estudante, ao decorar a data de um fato em uma narrativa com o único propósito de preencher um exercício após a leitura que envolvesse lacunas sobre a informação temporal seria um exemplo, dentre tantos outros, de estímulo mental para ativar a memória de trabalho.

As operações de nível inferior estariam para os processos ascendentes assim como as de nível superior para os descendentes. Segundo os autores, as de nível superior estariam relacionadas ao que se entende por compreensão. Com relação ao conceito de processamento de leitura de nível superior, eles afirmam que:

Além de interpretar as ideias representadas pelo texto, nós estabelecemos propósitos de leitura, combinamos estratégias quando necessário, fazemos inferências de vários tipos, recorremos aos nossos conhecimentos prévios, monitoramos a nossa compreensão, tomamos atitudes com relação ao autor e ao que está escrito, avaliamos e criticamos as informações lidas¹¹ (GRABE; STOLLER, 2002, p. 25, tradução nossa).

Nesta categoria, portanto, estão elencadas variáveis que dizem respeito à compreensão do modelo textual, a situação em que é feita, o conhecimento prévio do autor, as inferências e ainda o controle de todo o processo para realização da leitura. Por modelo textual entende-se a relação entre as ideias principais do texto com a forma como são apresentadas, ou seja, a representação do sentido textual. Dessa forma, essa categoria está mais diretamente relacionada ao conhecimento

¹¹ “Beyond understanding and interpreting the ideas represented by the text, we establish purposes of reading, combine reading strategies as needed, make inferences of many types, draw extensively on background knowledge, monitor comprehension, form attitudes about the text and author, and critically evaluate the information being read.”

adquirido por experiências prévias de leitura, bem como conhecimento prévio e também sobre a organização do texto. A situação em que o leitor se encontra é a de que trata a segunda categoria, cuja influência se deve também ao conhecimento prévio, às inferências, aos objetivos de leitura, à tarefa e a sua dificuldade e/ou sua autoria, bem como às atitudes do leitor com relação ao texto. Trata-se de uma interpretação das ideias do autor, considerando-se a forma textual em que são apresentadas, que é feita em interação com os objetivos de leitura em que o leitor se submete. Vale ressaltar a observação feita pelos autores ao afirmar a relação entre os dois primeiros processos da categoria de nível superior, ou seja, o modelo textual e o modelo que se refere à situação na qual se encontra o leitor, com a leitura de gêneros diversos de textos.

Um poema é normalmente lido com o propósito de criar uma leitura interpretativa sobre os versos ao passo que um manual técnico é em geral lido tendo em mente que há uma interpretação desejável pelo autor. Nesse sentido, podemos perceber como gêneros distintos assinalam maneiras diferentes de leitura (e, de certa forma, justificando a existência da diversidade de gêneros).¹² (GRABE; STOLLER, 2002, p. 28, tradução nossa).

Os autores assumem, então, que formas distintas de leitura, que estão sujeitas às expectativas do leitor, devem-se também ao fato da especialização dos tipos textuais. Uma vez diante de certo gênero textual pode-se prever atitudes de interpretação específicas, dentre outras, criativa, no caso do poema, ou analítica, ao deparar-se com gráficos, por exemplo.

O terceiro processo que compõe a categoria superior se trata do conhecimento prévio e da inferência cuja importância também é considerada no nível inferior. O conhecimento prévio e a inferência desempenham papéis relevantes nos processos de acesso lexical, proposição semântica, bem como nas conexões sintáticas. No nível superior, esse processo relaciona-se diretamente com a elaboração dos outros dois primeiros discutidos, uma vez que conhecimentos prévios e inferências podem ajudar ou dificultar a leitura de um texto (primeiro processo) em uma determinada situação de leitura (segundo processo). Por último,

¹² “a poem is usually read with the goal of creating a reader interpretation, but a technical manual is usually read with the assumption that there is a preferred author interpretation of its contents. In this way, we can see how different genres both signal and lead to different ways of reading (in a sense, then, providing some justification for the existence of different genres)”.

o processo de gestão da leitura é explicitado. Este está relacionado à capacidade de revisão e avaliação no que diz respeito à correção de problemas de interpretações e à escolha de certo tipo de estratégia de leitura frente a modelos de texto e de situação de leitura. A gestão da leitura, assim como ativação da memória de trabalho seriam, portanto, processos cognitivos que, no primeiro caso, sustentam os processos da categoria inferior e, no segundo, os da superior.

QUADRO 1
Níveis de processamento de leitura

Processamento de nível inferior	Processamento de nível superior
Acesso lexical	Compreensão do modelo textual
Análise das relações sintáticas	Objetivos da leitura
Levantamento de proposições semânticas	Uso dos conhecimentos prévios e dos processos de inferenciais
Ativação da memória de trabalho	Gerenciamento e controle de todos os processos

Fonte: GRABE; STOLLER, 2002, p. 17, tradução nossa.

Poder-se-ia dizer que o Modelo Discursivo de Recepção de Texto Escrito de Celce-Murcia e Olstain (2000) compartilha de muitas ideias utilizadas por Grabe e Stoller (2002) para explicar como o processo de leitura funciona por meio da explicitação dos componentes das habilidades de leitura. Ressaltamos que esses últimos não tiveram a pretensão de desenvolver um modelo. Ambos consideram na sua explicação os conhecimentos prévios, linguísticos e textuais ou discursivos. Os aspectos cognitivos também estão presentes em ambas as explicações, que estão categorizadas ora por metacognição, no caso do modelo, ora por memória de trabalho e controle do processo executivo, no caso dos componentes das habilidades de leitura. A pragmática e o propósito da leitura, categorias do modelo metafórico, na tabela encontram-se no grupo superior, quando se consideram que as situações de leitura interferem na interpretação do leitor.

O objetivo deste trabalho é o de explicitar as habilidades de leitura que compõem as perguntas da parte de interação face a face do exame Celpe-Bras sob a luz do Modelo Discursivo de Recepção de Texto Escrito de Celce-Murcia e Olstain

(2000) e a explicação do processamento de leitura e da organização da lista dos componentes das habilidades de leitura proposto por Grabe e Stoller (2002), Grabe (2009). Na próxima seção, explicitaremos as habilidades de leitura e as pesquisas na área de linguística aplicada ao ensino de língua estrangeira que se dedicaram ao tema.

3.5.3 *As habilidades de leitura em língua estrangeira*

Com o objetivo de tratar da leitura por meio de outros estudos de maneira a fornecer maneiras efetivas para ensinar e avaliar a leitura, Grabe (2009) resenha pesquisas a fim de relacionar habilidades de leitura e de compreensão de leitura, fundamentando-se na ideia de que leitura fluente requer o processamento de habilidades e sub-habilidades, além de conhecimento linguístico. Na tentativa de também explicitar as semelhanças e diferenças da leitura em língua materna e estrangeira, o autor contempla pesquisas em ambas as áreas, justificando que o construto sobre a leitura nessas duas áreas é similar e as habilidades são muitas vezes as mesmas utilizadas ao se ler um texto em língua materna e estrangeira (GRABE, 2009, p. 447).

O autor considera oito habilidades de leitura em língua materna e discute sua aplicação no contexto de leitura em língua estrangeira, a saber: (1) a correspondência entre letra-som, (2) reconhecimento eficiente de palavra, (3) conhecimento de vocabulário, (4) morfologia, sintaxe e conhecimento do discurso, (5) processamento estratégico, (6) leitura extensiva, (7) fluência, (8) motivação para ler.

Quanto à primeira habilidade, os estudos confirmam os benefícios aos leitores iniciantes que investem tempo estudando a correspondência entre grafia e fonema. Como ler é um processo que envolve o reconhecimento rápido de palavras, a automaticidade é uma habilidade para se ler com fluência. Com relação ao conhecimento de vocabulário, muitos estudos sugerem que o mesmo se adquire lendo, ou seja, há uma relação direta entre longas horas de leitura e a capacidade do leitor de compreender aspectos conceituais das palavras. A morfologia, sintaxe e

conhecimento de discurso têm um impacto na compreensão de leitura, o conhecimento morfológico, por exemplo, tem mais impacto na leitura mais avançada. No que se refere ao discurso, Grabe (2009) afirma que as informações salientes sobre o discurso, tais como organização textual, relação lógica estabelecida por conjunções, por exemplo, podem ser reconhecidas pelos estudantes. Baseando-se em estudos, o autor ressalta que estudantes treinados a identificar estrutura de discurso são bem sucedidos em provas de compreensão. Quanto ao processamento estratégico, pesquisas sobre leitura em língua materna, segundo Grabe (2009), nos sugerem que ler estrategicamente influencia na compreensão. Entendemos aqui que ler estrategicamente seria a leitura feita utilizando-se de processos inferenciais, de gerenciamento da compreensão pelo leitor, dentre outros.

Grabe (2009) salienta que essas estratégias de natureza metacognitiva não são apenas estratégias de leitura, mas um grupo amplo de habilidades e estratégias para lidar com problemas que aparecem no decorrer da leitura. Há estudos experimentais que tentam associar as estratégias de leitura com compreensão e demonstram que há uma relação de causa e consequência entre ensino de estratégias de leitura e compreensão (GRABE, 2009). No entanto, os estudos focalizam no contexto de leitura em língua materna, na área de ensino de segunda língua, as pesquisas são limitadas. Os estudos cujo tema é a leitura extensiva na área de língua materna apontam que há uma relação estreita entre contato com material impresso por um longo período de tempo e desenvolvimento da compreensão em leitura. No contexto de LE, o tema é pouco explorado, e é citado por Grabe (2009) o estudo de Elley (2000) que por vinte anos acompanhou estudantes que se propunham a ler bastante e constatou-se que as habilidades de compreensão desenvolveram assim como outras habilidades de linguagem. Essas pesquisas que se dedicaram a investigar a fluência em língua materna afirmam que há uma relação entre fluência ou fluência parcial com a compreensão de leitura, as em língua estrangeira afirmam que há uma relação entre fluência oral com a compreensão de leitura. A motivação para ler, que é diferente da motivação para estudar uma língua, é limitada, tanto na área de língua materna quanto estrangeira, pois há poucas pesquisas que se focam na explicação da relação entre motivação

para ler e habilidades de compreensão. Em geral, Grabe (2009) afirma que as pesquisas apontam uma relação entre os estudantes motivados, pois os que leem mais têm mais habilidades para compreender o que se lê.

A partir dos estudos sobre esses oito temas de pesquisa que contribuíram para se fazer a relação da habilidade de leitura e a compreensão, Grabe (2009, p. 448, tradução nossa) elenca as principais especificidades da leitura em língua estrangeira, a saber:

- Conhecimento linguístico bem mais limitado do estudante em fase inicial dos estudos.
- Pouco acesso e exposição à linguagem escrita na língua estrangeira.
- A experiência de leitura em língua estrangeira é diferente da materna.
- Sujeito a processos de transferência de habilidades e conhecimentos da língua materna.
- Conhecimento prévio do leitor pode ser diferente da expectativa do texto, por questões de diferenças culturais.
- Leitores em língua estrangeira podem se deparar com conceitos culturais e sociais estranhos a sua realidade.

O primeiro item da lista se deve à constatação de que os estudantes de LE em níveis iniciais dispõem de um conhecimento limitado sobre o vocabulário, a sintaxe, a organização textual e sobre os elementos discursivos. Vale ressaltar, quanto à sintaxe e à morfologia, que esse estudante não pode contar com a mesma intuição, que normalmente compete ao nativo, para resolver eventuais problemas de interpretação. Devido ao fato de os estudantes geralmente terem pouco acesso e pouca exposição à língua estrangeira escrita, o desenvolvimento das habilidades de leitura pode ser mais lento. Nessa perspectiva, poder-se-ia afirmar que cursos de imersão têm a vantagem de fornecer mais acesso e exposição à linguagem escrita e contextualizada como em placas, publicidades, anúncios institucionais, panfletos informativos etc. A experiência da leitura é a terceira especificidade listada, uma vez que o estudante de língua estrangeira contará com a experiência de leitura em sua própria língua. Nesse sentido, os estudantes de língua estrangeira estão sujeitos a

processos de transferência de habilidades que dizem respeito à língua materna, quando leem em língua estrangeira. Essa quarta especificidade aponta para a necessidade, por exemplo, do fornecimento de glossários ao estudante, principalmente quando se trata de falsos cognatos, dentre outras. As duas últimas especificidades dizem respeito ao fato de se tratar de textos que podem refletir, de certa forma, padrões culturais estrangeiros, dessa forma a sua leitura se difere da feita em língua materna também porque o conhecimento prévio do leitor pode ser distinto do apresentado nos textos estrangeiros. Além disso, leitores em língua estrangeira podem se deparar com conceitos culturais e sociais estranhos a sua realidade. Por exemplo, em uma situação de simulação de prova oral nos moldes da interação face a face do exame Celpe-Bras, ao aplicar uma prova oral para alunos tailandeses e utilizar um elemento provocador que dizia respeito a um texto de gênero desconhecido, pois não havia informações sobre a fonte, que apresentava para leitura três listas com promessas de ano novo durante três anos consecutivos (FIGURA 2). Na interpretação da professora brasileira, havia variadas pistas que sugeriam que uma mulher havia escrito as listas: as imagens com fotos de mulheres, a preocupação em emagrecer, dentre outras. No entanto, uma estudante tailandesa, ao ser questionada sobre a autoria do texto, afirmou ter sido um homem a redigi-lo, baseando-se no argumento de que na lista sempre se repetia a promessa de “parar de fumar”. A interpretação da aluna está relacionada ao fato de que fumar, na Tailândia, é um hábito social frequentemente aceito entre os homens, ao passo que as tailandesas, em geral, não compartilham desse comportamento.



FIGURA 2 – EP2: Promessas de Ano-Novo

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior, 2010.

Ao final da incursão nos estudos sobre leitura, Grabe (2009) concluiu que as pesquisas focadas na investigação da leitura em língua estrangeira pouco dizem a respeito das habilidades de leitura, vale ressaltar que a análise do autor limita-se a pesquisas que focaram, em sua grande maioria, a leitura em língua inglesa por falantes de outras línguas. Ao final, ele sugere que se façam pesquisas que abordem o ensino dessas habilidades e das estratégias de leituras e seu impacto na compreensão.

No Brasil, as pesquisas sobre a leitura em língua estrangeira são diversas e abrangem várias áreas do conhecimento. Devido à proximidade ao tema desse trabalho citaremos algumas pesquisas que se dedicaram, direta ou indiretamente, a investigar as habilidades de leitura em língua estrangeira.

Racilan (2005) desenvolveu uma pesquisa com intuito de analisar se eram e o quanto eram comunicativos, no que diz respeito às atividades de leitura, cinco livros de inglês instrumental adotados ou produzidos por professores docentes de departamentos de Língua Inglesa em universidades brasileiras, tanto públicas quanto privadas. Para tanto o autor utiliza-se de *checklist*, ou seja, uma lista de modelos que deveriam ou devem ser considerados ao se adotar um material didático, como instrumento de coleta e análise de dados. Após uma longa discussão sobre o construto de ser comunicativo, o autor advoga a partir da análise que é difícil procurar as corporificações de princípios de um método de ensino em livros didáticos e sugere a pluralidade do termo *abordagem comunicativa*, pois “não se fala mais *da* abordagem comunicativa, mas *de uma* abordagem comunicativa, uma vez que ela pode se realizar de inúmeras formas diferentes, dependendo da situação de ensino e das necessidades dos aprendizes.” (RACILAN, 2005, p. 131, grifo do autor). Quanto à leitura, alguns dos livros pesquisados organizavam suas unidades pautadas no ensino de habilidades de leitura específicas como: usar o dicionário, agrupamento de informações morfológicas, contexto, organização textual, dentre outras. Racilan (2005) afirma que o que há em comum entre a leitura instrumental e a leitura estratégica é o ensino das estratégias de processamento, dessa forma, advoga que ensinar leitura instrumental é sinônimo de ensinar leitura estratégica. Vale ressaltar que em um artigo que se propunha discutir o significado do termo

instrumental no Brasil, Ramos (2005) sustenta que há um mito que se propaga nas edições de livros de língua instrumental, associando o termo a cursos exclusivamente de leitura.

Arantes (2008) se propôs a investigar as atividades de compreensão e habilidades de leitura na coleção de livros didáticos de língua estrangeira para as séries do ensino fundamental mais vendida na Região Metropolitana de Belo Horizonte. O instrumento de análise utilizado na pesquisa foi a Ficha de Avaliação – Compreensão Escrita – LD de LE, desenvolvida por Dias (2009), a partir da leitura e análise de documentos oficiais sobre leitura como o PCNLE, SAEB2010, com o objetivo de integrar uma Proposta Curricular para Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Dessa forma, procurou-se investigar se a coleção contemplava as habilidades de leitura do currículo básico comum de LE proposto pelos documentos do estado. Após a análise, a autora afirma que as habilidades de localização de informações específicas e a integração verbal e não verbal na compreensão global do texto escrito foram as mais frequentes. Habilidades de inferir significado com base no contexto e no conhecimento adquirido de regras gramaticais e no conhecimento prévio ou enciclopédico foram medianamente presentes na coleção analisada. Dentre as habilidades não contempladas incluem-se as de identificação das partes principais do texto, do assunto geral de cada parágrafo, por exemplo, e suas articulações e ainda a exploração das características dos gêneros textuais, dentre outras.

Assim, concluiu-se sobre a coleção analisada que neste material didático “mantém-se uma visão em que a leitura em LE é considerada como um processo passivo com pouca participação do leitor, diferente da adotada neste trabalho que vê a leitura como prática social baseada em propósitos reais de comunicação” (ARANTES, 2008, p. 75).

Racilan (2005) e Arantes (2008) analisam o mesmo objeto: o livro didático de língua estrangeira. Porém, o primeiro com o foco nos pressupostos teóricos da abordagem comunicativa e sua corporificação em atividades de leitura, e a segunda, nas habilidades de leitura que subjazem às atividades, ambos analisando livros didáticos de língua estrangeira. O que há em comum entre essas pesquisas e este trabalho é a análise de atividades de leitura. Com relação ao trabalho de Arantes

(2008), esta investigação também foca-se nas atividades de compreensão com o objetivo de explicitar as habilidades de leitura, por este motivo compartilhamos do instrumento de avaliação desenvolvido por Dias (2006, 2009), no entanto, aqui utilizaremos de sua versão mais recente. Voltaremos a este assunto no próximo capítulo. O que difere esta pesquisa dos trabalhos acima é o contexto no qual ela se realiza, uma vez que livros didáticos de língua estrangeira não fazem parte do nosso *corpus*, mas documentos oficiais de avaliação da proficiência em língua portuguesa para estrangeiros.

A seguir explicitaremos a relação entre a avaliação de leitura e as habilidades de leitura.

3.5.4 A avaliação da leitura em LE e as habilidades de leitura

A compreensão de leitura, segundo Grabe e Stoller (2002), pode ser explicada por meio de um modelo de leitura, dos processos que o compõem, da definição das características desse processo e do propósito da leitura. Tratadas as três primeiras dimensões da compreensão de leitura, nos resta explicitar o propósito da compreensão de leitura no presente trabalho.

Esta pesquisa trata da análise de habilidades de leitura implicadas em um contexto de avaliação. Grabe (2009) propõe três maneiras de se avaliar a leitura: (1) em sala de aula, (2) por meio de práticas alternativas e (3) testes padronizados. Este trabalho diz respeito ao exame Celpe-Bras, portanto, a um teste padronizado. Segundo o autor, embora esses exames custem caro e tomem tempo, muito se tem investido na elaboração de testes que tem o construto e o conceito de proficiência de leitura baseado na explicitação de evidências que a comprovem, um exemplo destes seria o exame Celpe-Bras, que busca diretamente acessar as habilidades de leitura dos examinandos para que os avaliadores, baseados nos conceitos de competência comunicativa e da proficiência exigida no exame, os certifiquem. Quanto à relação entre avaliação das habilidades de leitura em contextos de exames padronizados e os construtos sobre leitura, ressalta-se que

basear em evidências a partir de pesquisas sobre as habilidades para argumentar o construto sobre a leitura é uma maneira pela qual as avaliações de leitura tem se desenvolvido. No entanto, a recíproca é verdadeira, pois também pesquisas que envolvem avaliar leitura ajudaram a fornecer evidências sobre os componentes centrais das habilidades de leitura em língua estrangeira. Assim, evidências fornecidas por este tipo de pesquisa influenciam a conceitualização dos componentes das habilidades de leitura, especialmente em língua estrangeira.¹³ (GRABE, 2009, p. 451, tradução nossa).

Baseando-se na afirmação acima, diríamos que assim como as pesquisas que se propõem investigar as habilidades de leitura a fim de explicitar e embasar um construto de leitura influenciam a maneira como as avaliações são elaboradas, os trabalhos que analisam avaliações podem também ajudar fornecendo informações sobre os componentes dessas habilidades. Nesse sentido, a partir de pesquisas Grabe (2009, p. 451, tradução nossa) lista as seguintes habilidades, que devem ser consideradas ao ensinar e avaliar a leitura:

- Habilidade de decodificar formas gráficas eficientemente para se reconhecer as palavras.
- Habilidade de produzir sentido automaticamente a partir de um grande número de palavras.
- Habilidade de produzir sentido a partir de informações gramaticais que traduzem a relação entre as frases (conjunção, por exemplo).
- Habilidade de relacionar os sentidos no nível sintático da frase para construir uma grande rede de significados.
- Habilidade de reconhecer a relação no nível do discurso e usá-las para construir e embasar a compreensão.
- Habilidade de aplicar as estratégias de leitura para lidar com textos mais difíceis e tarefas acadêmicas complexas.
- Habilidade de ajustar e reajustar quando necessário os objetivos de leitura.

¹³ “drawing on evidence from research on abilities to argue for a reading construct is one way in which reading assessment practices have improved. However, the relationship is reciprocal; it is also the case that careful reading assessment research has helped provide evidence for the component abilities central to L2 reading, as well. That is, the evidence provided from assessment research has influenced conceptualizations of component abilities underlying L2 reading comprehension”.

- Habilidade de inferir de maneiras distintas e monitorar a compreensão em sintonia com os objetivos de leitura.
- Habilidade de recorrer aos conhecimentos prévios, quando necessários.
- Habilidades de avaliar, integrar e sintetizar as informações de um texto para o leitor atingir os objetivos da leitura feita em uma determinada situação padrão.
- Habilidade de manter o processo de leitura fluente por um longo tempo.
- Motivação para persistir a leitura e usar as informações do texto de maneira adequada de forma a contemplar os objetivos do leitor.¹⁴

A partir da lista, podemos traçar uma relação entre os elementos que poderiam estar mais relacionados ao processamento baixo (*low-level process*) e ao alto (*high-level process*) (GRABE; STOLLER, 2002). Poder-se-ia dizer que as habilidades de números de 1 a 4, que dizem respeito à automaticidade de reconhecimentos de palavras, estabelecimento de coesão, por exemplo, estariam para a primeira categoria, enquanto os de número 5 em diante diriam respeito à segunda categoria, por estar mais ancorada a situação discursiva.

Essa lista de habilidades foi feita a partir de implicações de pesquisas na área de leitura em LE, no entanto, Grabe (2009) ressalta que ainda não se sabe o quão eficiente é cada uma delas ou se há uma mais importante que outra. Nesse sentido, cabe ao professor ou ao pesquisador fazer a escolha de trabalhar com as

¹⁴ The ability to decode graphic form for efficient Word recognition
 The ability to access meaning of a large number of words automatically
 The ability to draw meaning from phrase-and- clause-level grammatical information
 The ability to combine clause-level meaning to build a larger network of meaning relations (comprehend the text)
 The ability to recognize discourse-level relationships and use this information to build and support comprehension
 The ability to use reading strategies with more difficult text and for a range of academic reading tasks
 The ability to set goals for reading and adjust them as needed
 The ability to use inferences of various types and to monitor comprehension in line with reading goals
 The ability to draw on prior knowledge, as appropriate
 Abilities to evaluate, integrate, and synthesize information from a text to form a situation model of comprehension (essentially what the reader learns from the text)
 The ability to maintain these processes fluently for an extended period of time
 The motivation to persist in reading and to use the text information appropriately in line with reader goals

habilidades de leitura que lhes foram mais coerentes de acordo com suas experiências e seu contexto de avaliação ou ensino.

No contexto da interação face a face, o principal objetivo do examinando é o de interagir com o avaliador. No entanto, por ser uma conversa sugerida pelos elaboradores do exame a partir da leitura de pequenos textos, partimos da hipótese de que muitas dessas habilidades aqui mencionadas são contempladas.

Levamos em consideração conceitos sobre leitura (WIDDOWSON, 1991; DELL'ISOLA, 1991; CELCE-MURCIA; OLSTAIN 2000; RACILAN, 2005; GRABE; STOLLER, 2002; DIAS, 2009; GRABE, 2009) e proficiência de leitura (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior, 2010; RACILAN, 2005) discutidos acima, bem como o modelo adotado (CELCE-MURCIA; OLSTAIN 2000), e a lista de habilidades de leitura (GRABE, 2009; DIAS, 2009) para condução deste trabalho.

A seguir, trataremos da metodologia desta pesquisa.

4 METODOLOGIA

As pesquisas contribuem para aumentar nosso conhecimento de mundo, no caso, da linguagem, ou, para ser mais específica ainda, por se tratar de um trabalho que se insere na área da Linguística Aplicada, dos problemas de linguagem que emergem no mundo real, aqui, as habilidades de leitura em um contexto de avaliação da proficiência oral. Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa científica na medida em que procurou de maneira sistemática encontrar respostas às questões colocadas (LARSEN-FREEMAN, 1991). Nesta sessão, tentaremos definir o caráter da investigação, explicitando a maneira como foi feita a coleta e análise dos dados. Para tanto, buscaremos relacionar as nossas perguntas de pesquisa à forma como procuramos respondê-las, para, em seguida, detalharmos as duas etapas de análise que compõem esse trabalho.

4.1 Caracterização da metodologia

As pesquisas empíricas são uma das maneiras pelas quais o conhecimento de mundo, ainda que limitado a uma realidade restrita, pode ser avançado e aprimorado e “diferentemente das empreitadas teóricas, esse processo de subdivisão artificial da realidade é explícito, ou seja, é realizado de forma deliberada e clara” (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2011, p. 53). Assim como neste trabalho, este tipo de pesquisa prevê um recorte da realidade sobre a qual se trata. No nosso caso, representada pelos documentos da avaliação oral do exame Celpe-Bras produzidos pela comissão técnica, que corresponde a aproximadamente 12% dos materiais produzidos para essa etapa até o primeiro semestre de 2012, ano de defesa desta dissertação. Fazem parte da nossa amostra sessenta elementos provocadores e seus respectivos roteiros de pergunta, divididos nos seguintes anos de aplicação (TABELA 1).

TABELA 1
Elementos Provocadores e Roteiros de Interação por ano de aplicação

Ano/Semestre de Aplicação	Elementos Provocadores	Roteiros de Interação face a face ¹⁵
2004/1	20	18
2007/1	20	19
2010/1	20	17

No entanto, ressaltamos que de maneira a tornar viável essa pesquisa, não só limitamos a amostra, mas restringimos também o tema e nossas preferências teóricas pertinentes às problematizações das quais se tratam este trabalho e por isso repercutem na maneira como a investigação foi conduzida. Por se tratar da explicitação de habilidades de leitura e de sua relação com gêneros textuais, não poderíamos afirmar que esta pesquisa seja de caráter totalmente quantitativo, pois embora se trate da observação e análise de uma realidade estável, uma vez que se analisam documentos, a maneira como os dados emergem dessa pesquisa se distanciam da objetividade característica desta maneira de pesquisar. Assim, assumimos que os dados emergem a partir da leitura dos elementos provocadores a fim de categorizar seus gêneros textuais e ainda a interpretação dos roteiros de pergunta de alguns elementos para se explicitar as habilidades de leituras.

Se assumirmos que há um contínuo entre os polos quantitativo e qualitativo, essa pesquisa se encontraria em algum lugar entre os extremos. Estando a nossa pesquisa categorizada entre os métodos prototipicamente qualitativos e quantitativos representados no QUADRO 2, poderíamos dizer que assumimos uma realidade estável; no entanto, a partir de uma perspectiva de dentro dos dados e de maneira holística e subjetiva por meio de um processo orientado cujos dados são replicáveis.

Finalizamos a tentativa de enquadrar esta pesquisa em um desses dois conceitos, ressaltando que, como afirma Sousa-Santos (2006), estamos vivendo um momento de transição em que um paradigma dominante demonstra sinais de decadência e dá lugar a um paradigma emergente no qual o pesquisador assume o

¹⁵ Alguns roteiros não fizeram parte da segunda etapa de análise desta pesquisa, pois seus gêneros identificados não se repetiram nos três anos contemplados.

papel, a responsabilidade e a personificação da sua pesquisa "é como se o homem e a mulher se tivessem lançado na aventura de conhecer os objetos mais distantes e diferentes de si mesmos, para, uma vez aí chegados, se descobrirem como refletidos num espelho." (SOUZA-SANTOS, 2006, p. 60). Dessa forma, ressaltamos que embora a análise da amostragem deste trabalho seja replicável, a extração dos dados desta pesquisa está sujeita a variações de interpretação de quem conduz a pesquisa.

QUADRO 2
Métodos qualitativos e quantitativos

Usa métodos qualitativos	Usa métodos quantitativos
Fenomenologismo: foca o estudo de comportamentos humanos	Positivismo: procura fatos e causas de algum fenômeno social com pouca atenção aos estados dos sujeitos individualmente
Natural e sem controle	Mensuramento controlável e intruso
Subjetivo	Objetivo
Perspectiva de dentro dos dados	Perspectiva de fora dos dados
Fundamentado, descoberta-orientação, exploratório, expansionista, descritivo e indutivo.	Não fundamentado, orientação para verificação, confirmação, reducionista, inferencial, hipotético-dedutivo.
Processo orientado	Resultado orientado
Dados válidos, reais, ricos e profundos	Dados confiáveis, duros e replicáveis
Não generalizável, estudo de único caso	Generalizável, estudo de múltiplos casos
Holístico	Particular
Assume uma realidade dinâmica	Assume uma realidade estável

Fonte: LARSEN-FREEMAN; LONG, 1991, tradução nossa.

A seguir, detalharemos a forma como a amostragem foi analisada.

4.2 Perguntas e caminhos de respostas

Considerando os aspectos sobre a caracterização dessa pesquisa, retomamos a discussão das escolhas metodológicas neste trabalho, por meio da explicitação das perguntas de pesquisa e a maneira como as responderemos. Com

o foco na explicitação das habilidades de leitura de maneira a estabelecer relações com a organização discursiva do texto que se lê, procuramos responder a nossa principal pergunta de pesquisa:

- Quais são as habilidades de leitura esperadas de um candidato a avaliação oral do exame Celpe-Bras a partir da leitura dos diferentes gêneros textuais que compõem os elementos provocadores?

Para tanto, avaliaremos a proposta de interação face a face com vistas a explicitar as habilidades de leitura consideradas nos documentos oficiais destinados aos aplicadores do exame com o objetivo de explicitá-las, relacionando-as aos gêneros textuais que as correspondem.

A partir da pergunta geral, outras foram sendo colocadas à medida que a proposta de análise avançava e se consolidava. Dessa forma, percebemos que antes de analisar o Roteiro de Pergunta primeiro teríamos que analisar os gêneros textuais que compunham os elementos provocadores de maneira a tornar evidentes também informações quanto à origem do material no que diz respeito à fonte, ao suporte bem como à esfera social a qual pertence o texto. Nesse sentido, primeiro buscaremos identificar os gêneros que compõem os elementos provocadores por meio de uma análise dos gêneros textuais. Nesta etapa identificaremos a origem dos textos e os gêneros mais recorrentes nas três aplicações contempladas nesta pesquisa. Por fim, considerando os aspectos discursivos dos textos cujos gêneros foram recorrentes nos três anos analisados, focaremos nossa análise nas habilidades de leituras que subjazem às perguntas propostas no roteiro de interação face a face a partir da análise de seus respectivos roteiros.

Em seguida, trataremos dos instrumentos de análise para identificação dos gêneros textuais dos elementos provocadores, que consistem na primeira etapa da pesquisa, ao passo que a investigação das habilidades de leitura propostas nos Roteiros de Interação ocorrerá na segunda etapa.

4.2.1 *Primeira etapa: análise de gêneros*

Swales (1990) assume a posição de que o gênero é um tipo de evento comunicativo. Bhatia (1993) retoma aspectos centrais da discussão proposta pelo autor em torno na conceitualização de gênero proposta por Swales no início dos anos 1990, a saber:

É um evento cognitivo reconhecido caracterizado por um conjunto de propósito(s) comunicativo(s) identificado(s) e mutuamente compreendido(s) pelos membros da comunidade profissional ou acadêmica em que ocorre com mais frequência. Na maioria das vezes é altamente estruturado e canonizado, restringindo-se as contribuições permitidas em termos de sua intenção, forma e função. Estas restrições, no entanto, são muitas vezes exploradas pelos membros especialistas da comunidade de discurso a que se refere ao gênero, motivados por intenções particulares na perspectiva da finalidade socialmente reconhecida¹⁶ (SWALES, 1990 *apud* BHATIA, 1993, p. 13, tradução nossa).

Bhatia (1993) parte da discussão proposta por Swales sobre esse conceito para dar a sua contribuição no que diz respeito à análise aplicada aos gêneros textuais. Ele corrobora a definição de Swales ao afirmar que o conjunto de propósitos comunicativos referentes aos gêneros dá o formato ao texto, embora o conteúdo, a forma, o canal ou modo e o interlocutor também contribuam para sua caracterização. O segundo aspecto comentado, que está relacionado ao interlocutor, é a credibilidade dos especialistas dos gêneros em informar ao investigador desses gêneros sobre os propósitos do texto em questão. Posteriormente, Askehave e Swales (2001), partindo de pesquisas que ouviam a opinião de especialistas e concluíam que havia opiniões divergentes sobre propósitos comunicativos ao analisar um mesmo gênero textual, revisa essa concepção e propõe que a identificação dos gêneros se baseie primeiramente nos conteúdos. Quanto ao conteúdo dos gêneros, Bhatia (1993) afirma que, embora tenhamos liberdade de

¹⁶ "It is a recognizable cognitive event characterized by a set of communicative purpose (s) identified and mutually understood by the members of the professional or academic community in which it regularly occurs. Most often it is highly structured and conventionalized with constrains on the allowable contributions in terms of their intent, positioning form and functional value. These constraints, however, are often exploit by the expert members of the discourse community to achieve private intentions within the framework of socially recognized purpose (s)."

optar por certos recursos linguísticos na hora de escrever um texto de determinado gênero, temos sempre em mente um modelo de como este texto é ou poderia ser.

Concluindo a revisão do conceito de gênero proposta por Swales, Bhatia retoma duas ideias importantes desse autor para expor a sua concepção de análise aplicada aos gêneros textuais. Primeiro, ele retoma a discussão sobre o conhecimento linguístico e discursivo comum a um determinado gênero ser um aspecto que define o sucesso comunicativo do texto. Em seguida, ele reafirma que a eficácia e a originalidade impressa nos textos pelos autores especializados se dão a partir do conhecimento das regras e estruturas comuns que dizem respeito a um determinado gênero. Partindo dessas duas ideias, o autor afirma serem importantes duas etapas para a análise de gêneros:

Da perspectiva da análise aplicada ao gênero, a nossa preocupação principal são as seguintes: primeira, a caracterização dos traços textuais típicos e convencionais do gênero a fim de identificar o que pode ser pedagogicamente utilizável no que se refere à relação entre forma e função; segundo, a explicação dessa caracterização no contexto sócio-cultural, bem como as restrições cognitivas que operam na área de especialização ao qual o texto se relaciona seja profissional ou acadêmica¹⁷ (BHATIA, 1993, p. 16, tradução nossa).

Com relação ao objetivo desta pesquisa e a definição de análise de gênero, não almejamos fazer um levantamento das características dos gêneros que compõem os elementos provocadores a fim de levantar características típicas e comuns a um determinado gênero, mas identificá-las a partir das pistas contextuais como informações sobre a fonte e o *layout* do texto, por exemplo. Quanto ao segundo aspecto mencionado, pretendemos classificar os textos, agrupando-os nas áreas de especializações às quais pertencem, sejam jornalísticas, publicitárias, literárias etc. Chamamos aqui de contexto, baseando-nos na metodologia de análise proposto por Askehave e Swales (2001). É importante ressaltar que os autores propõem um modelo de análise a partir da identificação de um problema: a dificuldade de se conceitualizar e identificar o propósito comunicativo. Este modelo

¹⁷ "From the point of view of applied genre analysis, our primary concern is twofold: first, to characterize typical or conventional textual features of any genre-specific text in an attempt to identify pedagogically utilizable form-function correlations; and second to explain such characterization in the context of the socio-cultural as well as the cognitive constraints operating in the relevant area of specialization, whether professional or academic."

de análise é dividido em dois grandes momentos. Nesta pesquisa, utilizaremos apenas a etapa inicial da análise que os autores propõem, por se tratar de um trabalho que visa à identificação holística dos gêneros textuais selecionados para compor o material do exame.

Na primeira etapa do modelo, analisa-se a estrutura, o estilo, o conteúdo e o “propósito”. Em seguida, o “gênero”, e depois é identificado o contexto. Os dois últimos passos para essa pesquisa dizem respeito à revisão do propósito do gênero para, enfim, ser possível reavaliá-lo.

O conteúdo pode ser também de informações implícitas no texto, segundo os autores, devem-se também considerá-las ao se fazer a análise. Ressaltam também que o uso dos termos *propósito* e *gêneros* nos primeiros níveis de análise estão entre parênteses para sinalizar o caráter provisório dos conceitos. A categoria que se refere à revisão do gênero é ampla e pode estar relacionada aos limites do texto analisado ou com operações de transmutação de gênero (BAKHTIN, 1992). Os autores ao descreverem a categoria *contexto* sugerem que os pesquisadores operam esse conceito de acordo com as circunstâncias de suas pesquisas, no caso desta análise, relacionaremos o contexto à área de especialização a qual o texto pertence, como a jornalística, a publicitária ou a literária, por exemplo.

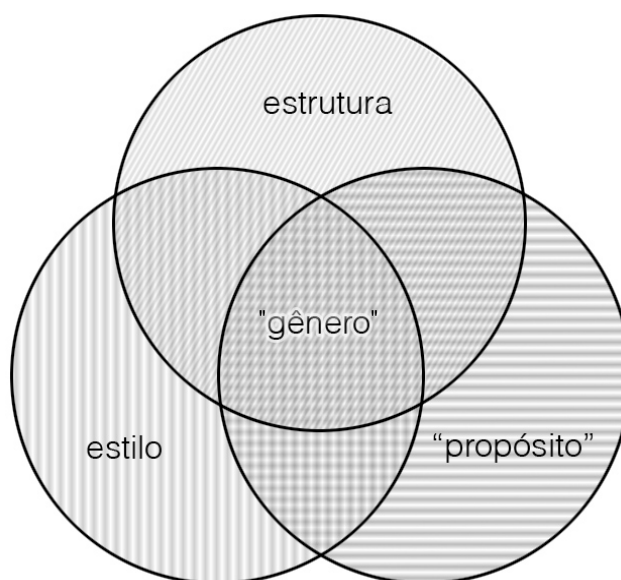


FIGURA 3 – Hierarquia dos elementos da análise de gênero textual baseada em Askehave e Swales (2001)

A aplicação da quarta categoria é exemplificada pelos autores ao citar um estudo sobre catálogo de empresas que antes achavam ser voltado para oferecer produtos aos consumidores, e, mais recentemente, percebeu-se o foco no mercado na tentativa de apresentar o negócio como uma grande companhia, destacando suas parcerias com clientes grandes e importantes. Esse modelo de análise de gêneros que prevê um possível deslocamento de propósito é apropriado para esta pesquisa, uma vez que há duas instâncias contextuais que sugerem dois propósitos distintos para os textos analisados. O primeiro diz respeito ao contexto do qual o gênero foi retirado, como revista, jornal etc. O segundo refere-se ao contexto da prova cujo propósito seria impulsionar a interação face a face entre candidato e entrevistador. Dessa forma, focaremos na primeira análise dos textos, ou seja, analisaremos a estrutura, o estilo, o conteúdo e o “propósito”, em seguida, identificaremos o “gênero”, bem como seu contexto. Dessa forma, levaremos em conta tais aspectos sugeridos pelos autores, sem, no entanto, detalhar na análise as etapas, uma vez que o foco principal do trabalho são as habilidades de leitura e não a análise dos textos que compõem os elementos provocadores. Na FIGURA 3 procuramos explicitar um esquema hierárquico de tais elementos.

Tratada a forma como analisaremos os gêneros textuais, passemos para a segunda etapa.

4.2.2 *Segunda etapa: as habilidades de leitura*

Esse trabalho trata, sobretudo, da avaliação da leitura, uma questão prática, no contexto de um exame oficial na perspectiva de teorias sobre aprendizagem e ensino cujo foco é a avaliação, ressaltando os conceitos-chave desse trabalho desenvolvidos nos capítulos acima, como proficiência em LE (HUGHES, 1989; SCARAMUCCI, 2000, 2008; RACILAN, 2005; BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior, 2006b; FURTOSO, 2011), competência comunicativa (CANALE, 1983; RACILAN, 2005; BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior, 2006b), gêneros textuais (SWALES, 1990;

BHATIA, 1993; ASKEHAVE; SWALES, 2001; MARCUSCHI, 2008), leitura (DELL'ISOLA 1991; GRABE; STOLLER, 2002; CELCE-MURCIA, 2002; GRABE, 2009; DIAS, 2009) e habilidades de leitura (GRABE, 2009; DIAS, 2009).

Grabe e Stoller (2002) esboçam um modelo de pesquisa semelhante a este, principalmente a esta etapa de análise, uma vez que tem o propósito de explicitar as habilidades de leitura mais comuns utilizadas por alunos em sala de aula por meio da avaliação de questionários que os próprios estudantes preenchem, declarando quais foram as estratégias preferidas a cada leitura (QUADRO 3). Para tanto, os autores sugerem como instrumento de coleta de dados um questionário em que o estudante declare dentre catorze estratégias as que foram utilizadas durante uma atividade de leitura em sala de aula.

QUADRO 3

Questionário do estudante sobre a utilização de estratégias de leitura

Nome do estudante _____ Título do material de leitura _____
Enquanto você estava lendo, quais estratégias você utilizou? Comente quanto à maneira e o quanto a estratégia lhe ajudou na leitura do texto.
Identificar o propósito do texto
Identificar informações do texto antes de ler
Prever
Colocar perguntas para si mesmo antes de ler sobre o texto
Conferir se as hipóteses previstas se confirmaram
Encontrar as respostas às perguntas iniciais colocadas por você
Conectar o texto ao seu conhecimento prévio
Resumir
Estabelecer relações entre partes do texto
Prestar atenção na estrutura do texto
Rerler
Olhar uma palavra no dicionário
Usar marcas discursivas para perceber relações
Tomar atitude para perceber e consertar falhas de compreensão

Fonte: GRABE; STOLLER, 2002, p. 209, tradução nossa.

Embora essa pesquisa também almeje explicitar as habilidades de leitura conforme esboçadas (QUADRO 3) por Grabe e Stoller (2002), ressaltamos que se trata aqui de um contexto de avaliação de proficiência e limita-se à investigação de uma leitura dos elementos provocadores prevista pela comissão organizadora, por meio das perguntas organizadas no roteiro. Dessa forma, o nosso objeto de análise

não é a leitura feita pelo candidato na prova, mas a proposta de como essa leitura e sua avaliação pode ser conduzida durante a aplicação da prova. Embora o questionário considere estratégias de leitura relevantes, não poderíamos utilizá-lo uma vez que não tratamos da aplicação da prova. Ressaltamos ainda que é também nosso objetivo estabelecer algumas relações entre gêneros textuais e habilidades do discurso, por isso primeiro fizemos um levantamento de gêneros textuais que fizeram parte do material do exame durante os três anos de aplicação considerados nessa pesquisa, para, então, explicitarmos as habilidades de leitura propostas nas perguntas de interação a partir da leitura de gêneros que se repetiram durante os três anos de aplicação. Portanto, não fez parte dessa análise de roteiros os elementos provocadores cujos gêneros apareciam em apenas um ou dois anos dos anos pesquisados.

Verificamos quais habilidades de leitura são contempladas nas perguntas propostas para o exame, por meio do Instrumento de Avaliação – Livro Didático (LD) de Língua Estrangeira proposto por Dias (2009) no que se refere à compreensão escrita. Este instrumento foi elaborado para avaliar livros didáticos de língua estrangeira no contexto da escola pública brasileira e se alinha à proposta teórico-metodológica do Celpe-Bras. Assim como essa pesquisa, o instrumento lida com o contexto de ensino de língua estrangeira. Além disso, consideramos próximos os contextos da análise, pois os documentos da prova oral, os elementos provocadores e os Roteiros de Entrevista, embora não sejam livros didáticos, trazem uma proposta de tarefa que poderia eventualmente compor um livro de língua estrangeira.

O instrumento é composto por sete fichas de *checklist* (Anexo) que abrangem a avaliação dos livros didáticos desde os princípios norteadores do material aos aspectos relacionados ao livro do professor. Para esta pesquisa, utilizaremos apenas os critérios de avaliação sobre as atividades de leitura que compõem a ficha dois do material. Essa ficha é dividida em três partes, a primeira diz respeito às teorias subjacentes ao processo de leitura, que já foram discutidas acima, a segunda aos textos e aos aspectos textuais que serão discutidos na primeira análise dessa pesquisa e a terceira às atividades de compreensão escrita que será tratada nessa etapa da análise (QUADRO 4).

A concepção de conhecimento sobre os textos que subjazem a essa ferramenta considera o conhecimento sistêmico de mundo e sobre a organização

textual. Esse conhecimento textual é mobilizado ao pormos em prática três capacidades de linguagem: a de ação, a discursiva e a linguístico-discursiva. A primeira considera o conhecimento de gênero e contexto no que diz respeito à identificação das informações sobre o propósito do texto, interlocutor, autor, o conteúdo, bem como o lugar onde foi produzido. Entendemos aqui que nesta categoria considera-se a habilidade do leitor em adequar a leitura ao propósito e alterá-la quando necessário, usar as informações prévias para criar hipótese sobre a autoria e fonte em relação ao conteúdo do texto (GRABE, 2009). A segunda se refere à capacidade de percepção das características do plano geral de cada gênero, o que seria para Grabe (2009) a habilidade de identificar informações no nível da organização do discurso a fim de construir e embasar a compreensão. A capacidade linguístico-discursiva trata do “reconhecimento e a utilização do valor das unidades linguístico-discursivas inerentes a cada gênero para a construção do significado global do texto.” (DIAS, 2009, p. 213). Espera-se, portanto, que bons leitores sejam capazes de pôr em prática ou reconhecer mecanismos de textualização que contribuem para a coerência e coesão como os elos lexicais e sintáticos, por exemplo. Essa terceira capacidade está, portanto, relacionada às habilidades elencadas por Grabe (2009) no que diz respeito ao conhecimento de estruturas da língua que nos permitem reconhecer rapidamente um número grande de palavras e estabelecer relações entre as frases. Tais capacidades estão contempladas na terceira parte da ficha número dois. As atividades de compreensão escrita foram adaptadas ao contexto dessa pesquisa, por isso, dois itens que se referiam especificamente ao formato do livro didático foram excluídos dessa análise. Assim, temos a ferramenta editada com os seguintes itens apresentados no QUADRO 4.

Em seguida, trataremos dos dados e da sua discussão.

QUADRO 4
Atividades de compreensão escrita

(continua)

	Sim	Não	Parcial
1- Progressão das perguntas: processo de compreensão envolve atividades de compreensão geral, de pontos principais e de atividades de pós-leitura, seguindo uma progressão do mais geral para o mais específico.			

QUADRO 4
Atividades de compreensão escrita

	(conclusão)		
	Sim	Não	Parcial
2- Conhecimento prévio: as atividades de compreensão incentivam o uso do conhecimento anterior dos leitores (o de mundo, o textual, e o léxico-sistêmico).			
3- Diversidade de atividades: a diversidade de atividades de compreensão pode envolver questões globais, subjetivas, inferenciais, preenchimento de tabelas, soluções de problema etc., de modo a colaborar para a (re)construção de sentido do texto pelo leitor.			
4- Capacidade de ação: a exploração dos aspectos das condições sob as quais o texto de leitura foi produzido (quem escreveu, para quem, com qual propósito, como, de que ponto de vista, de que lugar social, quando, onde).			
5- Capacidade discursiva: exploração de aspectos relacionados à organização textual.			
6- Incentivo a resumo da informação lida em tabela, esboços, mapas conceituais.			
7- Capacidade linguístico-discursiva: reflexão e sistematização de aspectos gramaticais com base nos gêneros lidos, tendo em vista uma gramática contextualizada.			

Fonte: Adaptado de Dias (2009, p. 229).

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Esta seção dedica-se à análise dos dados e à discussão. Por se tratar de uma pesquisa que envolve a identificação de gêneros e também a análise das atividades de pós-leitura propostas nos roteiros, dividimos o capítulo em primeira e segunda parte.

Na primeira parte, investigaremos, nos sessenta textos que compõem os elementos provocadores, aspectos referentes à fonte, à área de especialização e ao propósito comunicativo. Os EPs cujos gêneros se repetiram nos documentos do exame nos três anos de aplicação contemplados nesta pesquisa farão parte da análise da segunda etapa, quando o foco se voltará às habilidades de leitura.

5.1 Primeira etapa

Essa etapa procurou analisar sessenta textos que compõem os elementos provocadores referentes à primeira aplicação dos anos de 2004, 2007 e 2010. Foram investigados quanto ao gênero vinte textos por aplicação. Analisou-se também a fonte e a área de especialização dos textos.

Quanto à fonte, nos dois primeiros anos analisados havia informações sobre os créditos referentes à origem dos textos, com exceção de três na aplicação de 2004 e dois na de 2007, que se referiam a textos publicitários. Na aplicação de 2010, no entanto, as informações sobre a fonte dos textos não fizeram parte de doze dos vinte EPs. Além disso, durante a análise dos textos deste ano, percebemos que em quatro elementos provocadores havia falhas na reprodução dos textos como letras borradas ou apagadas, comprometendo a legibilidade dos textos.

Ainda com relação à origem dos textos (GRÁFICO 2), explicitou-se na análise que apenas um dos sessenta textos analisados foi tirado da internet para compor um elemento provocador da prova de 2010. Quanto ao suporte, verificou-se que os textos retirados de revista representam a maioria da amostra e compõem onze elementos em 2004, catorze em 2007 e cinco dos oito elementos que

apresentavam as informações referentes aos créditos dos textos na aplicação de 2010. O jornal também é recorrente, aparecendo seis e quatro vezes nas provas de 2004 e 2007, respectivamente. O livro está timidamente presente na aplicação de 2010. Há, na categoria *outros*, textos como panfletos ou propagandas institucionais.

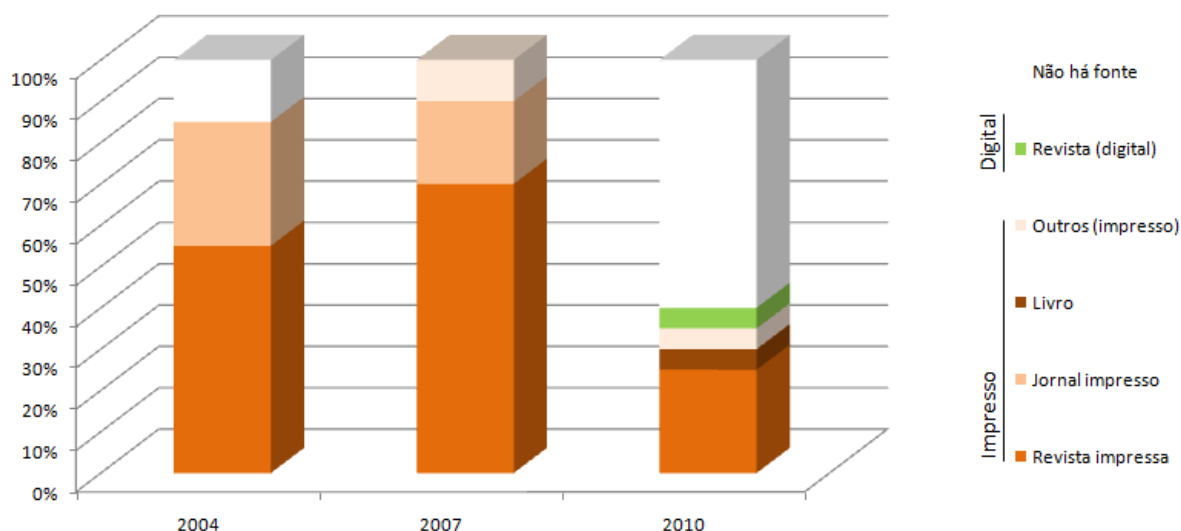


GRÁFICO 2 – Origem dos textos dos EPs

Com relação ao domínio discursivo dos textos, encontramos três: jornalístico, publicitário e literário. O primeiro está presente em mais de 50% das aplicações em cada um dos três anos analisados. Embora tenhamos encontrado apenas sete textos publicitários, esse domínio se manteve em todas as aplicações. Em 2010, o domínio literário esteve em um dos elementos da avaliação oral. O domínio jornalístico é representado pelo gênero reportagem que compõe cinquenta dos sessenta elementos provocadores que fazem parte da aplicação dos três anos. A reportagem, portanto, corresponde a 83,3% dos textos analisados. Vale ressaltar que os elementos provocadores são feitos de recorte de reportagem, uma vez que o elemento é um texto editado para leitura rápida de aproximadamente um minuto. A categoria recorte de reportagem foi subdividida nessa pesquisa porque ao longo da análise percebemos que o conteúdo e o padrão de apresentação das informações variavam de um texto para outro. Assim, temos os recortes de reportagem que apresentavam título, subtítulo e imagem, mas também os que organizavam as informações também em gráficos e/ou infográficos e em listas (QUADRO 5).

QUADRO 5
Critérios para classificação de recorte de reportagem

Classificação de recorte de reportagem	Critérios
Recorte de reportagem: lista	Título, subtítulo e/ou texto pequeno, dois ou mais itens numerados ou não. Com ou sem imagem.
Recorte de reportagem: gráfico	Título, subtítulo e/ou texto pequeno, representação gráfica de números. Com ou sem imagem.
Recorte de reportagem	Título, subtítulo e/ou texto pequeno. Com ou sem imagem.

Quanto ao domínio publicitário (GRÁFICO 3), encontramos três tipos de propaganda e panfleto que representam 11,67% dos sessenta textos analisados nos três anos. O domínio literário apareceu em 2010: um poema. É importante observar que embora doze dos vinte elementos provocadores estivessem sem fonte, foi possível identificar seus gêneros por meio da análise de outras pistas, um texto, porém, não foi identificado. Esse texto é composto por uma citação literária e algumas imagens que podem ter sido tiradas de campanhas publicitárias sobre leitura, no entanto, não há indicação ou fonte que comprove a hipótese.

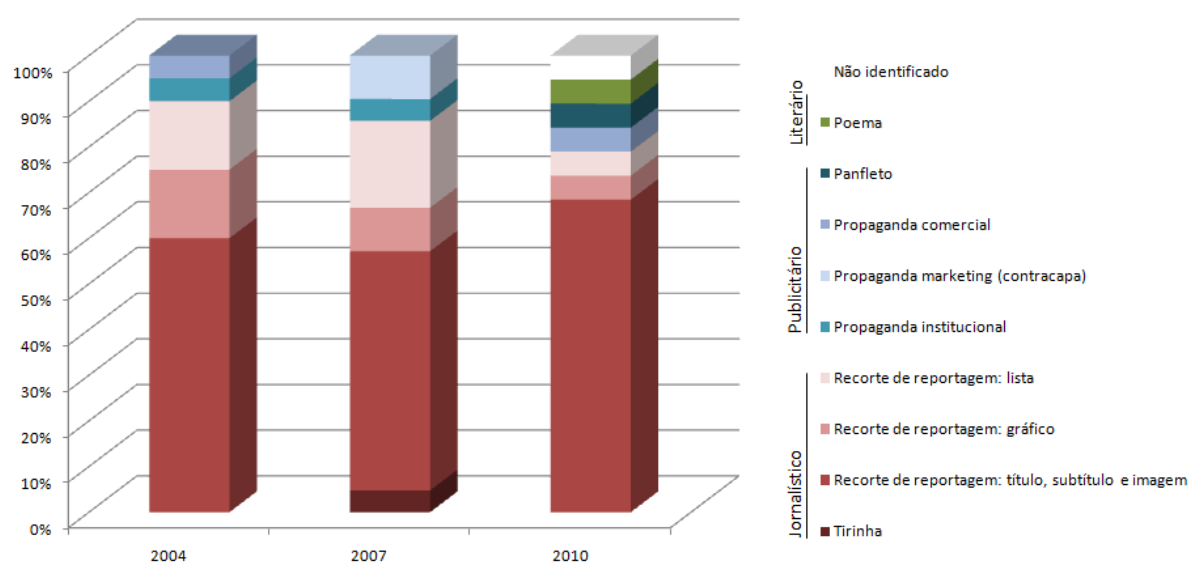


GRÁFICO 3 – Gêneros textuais identificados

5.2 Segunda etapa

A segunda etapa da análise deste trabalho contemplará as perguntas no Roteiro de Interação referente aos gêneros identificados na primeira etapa que se repetiram durante os três anos de aplicação do exame. Fazem parte deste grupo sete textos publicitários e cinquenta jornalísticos. Subdividimos os textos jornalísticos em três categorias: lista, gráfico e recorte de reportagem. Faz parte da última categoria os recortes de reportagem que apresentavam título, subtítulo e, muito frequentemente, uma imagem ou ilustração com ou sem legenda. Comentaremos a análise e ao final de cada grupo de textos apresentaremos a tabela elaborada a partir do Instrumento de Avaliação. Por se tratar de um grupo maior de textos, o recorte de reportagem, na última categoria analisada, foi analisado comparativamente quanto às preferências de perguntas por ano de aplicação. Os textos jornalísticos que continham listas e gráficos, bem como os de domínio publicitário, não se representaram satisfatoriamente em todos os anos de aplicação. Por não compor com frequência os documentos, não foi possível analisar os gêneros menos recorrentes a partir do critério temporal. Além disso, por serem poucos EPs, os comentários sobre cada roteiro puderam compor o texto da análise. Como pelo menos dez dos EPs em todos os três anos foram classificados como recorte de reportagem, ao final da análise dessa categoria, esboçamos comentários sobre como se deu a exploração desses textos nos roteiros por ano. Vale ressaltar, ainda, que nem todos os aspectos de análise de todos os EPs foram tratados no corpo do texto da análise, no entanto, discutimos pontos relevantes e organizamos os comentários de todos os EPs por ano em três tabelas.

A seguir apresentamos a análise, começando pelas propagandas, passando pelas reportagens que continham listas e gráficos até chegarmos ao maior grupo, o dos recortes de reportagens.

5.2.1 *Textos publicitários*

Quanto à propaganda, as atividades de compreensão do Instrumento de Avaliação (DIAS, 2009), que dizem respeito à progressão das perguntas (1), ao incentivo ao uso do conhecimento prévio (2) e à diversidade de atividades (3) foram

contempladas em todos os textos publicitários. Quanto ao primeiro item, todas as perguntas respeitavam uma ordem de progressão que partia da exploração das ideias centrais do EP para outras periféricas ou para discussão do tema. Observamos que a primeira pergunta tendia a ser sobre o objetivo geral do texto publicitário: dos sete roteiros, três contemplavam a identificação do propósito do texto e em um se pedia a opinião do candidato sobre o texto. Nos outros três foi pedido para que o candidato definisse um termo chave ou que narrasse um acontecimento ou que o descrevesse, ancorado no propósito comunicativo do texto bem como nas ideias apresentadas no EP.

Em seguida, discute-se geralmente algum aspecto textual e depois são propostas perguntas sobre o tema do texto, relacionando-o a algum contexto específico que normalmente diz respeito à realidade do candidato. Os itens dois e três são contemplados indiretamente nas perguntas quanto à capacidade de ação e discursiva dos textos, mas é mais ao final do roteiro de perguntas que encontramos, em todos os textos publicitários analisados, perguntas em que o candidato deveria analisar o tema apresentado na propaganda, relacionando-o com o seu país de origem. Para exemplificar temos o primeiro elemento provocador da aplicação de 2010: há uma propaganda do Banco Santander intitulada *Acredite no valor da diversidade: é daí que vão sair as grandes idéias para um mundo mais feliz* (FIGURA 4), na última pergunta do roteiro temos: “Fale sobre a iniciativa de interação entre culturas (locais ou não) promovidas no seu país” (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior, 2010, p. 5).


Em geral, as perguntas que dizem respeito à leitura desses elementos consideram um importante aspecto dos textos: o objetivo. No elemento 19 de 2007 e em todos os exemplares de 2004 e 2010, a pergunta sobre o propósito do texto vem explicitamente no roteiro. Interpretamos que essa pergunta contemplaria dois itens diretamente na tabela, o de número 4 e 5, sobre a compreensão da capacidade de ação do texto, bem como a discursiva e, ainda, poderia incentivar o aluno a resumir a ideia do texto, item 6.

Outra estratégia que trata dos aspectos da capacidade de ação e discursiva foi encontrada no elemento provocador 17, na prova de 2004 (FIGURA 5). Em uma das primeiras questões foi pedido ao candidato para julgar o argumento mais relevante exposto na propaganda, dessa forma, poder-se-ia esperar que o candidato relacionasse o objetivo da propaganda ao argumento que lhe fosse mais pertinente.

Celpe Bras
2010/1

Interação Face a Face

Elemento Provocador 1



ideias
melhor

**ACREDITE NO VALOR DA DIVERSIDADE.
E DAÍ QUE VÃO SAIR AS GRANDES IDEIAS
PARA UM MUNDO MAIS FELIZ.**

O Grupo Interativo deve ser feito com pessoas que valorizam a interação de cultural, crenças e origens, como forma de resgatar o local e o coletivo diverso.

Não devemos nos dar conta de um mundo mais feliz e diverso. É preciso fazer com que todos tenham acesso ao futuro mais e mais feliz. Todos juntos, nesse dia e todos felizes.

Terceiro dia de um excelente trabalho coletivo e energia. Por isso, apresentamos uma série de eventos em 2010/11, visando ao bem comum e à valorização da diversidade.

Comigo todos, todos felizes e todos com alegria para fazer parte desta festa.

www.nataldonoemomundo.com.br

FIGURA 4 – EP1: Acredite no valor da diversidade

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior, 2010.

Celpe Bras
2010/1

Interação Face a Face

Elemento Provocador 3

Não disfarce olhando para os lados ou fingindo que não é com você!
o cocô do SEU cachorro é responsabilidade SUA!

"Não seja mal-educado, recolha as fezes do seu animal".



Há muitas maneiras de recolher a caca do seu cão:

SAQUINHO PLÁSTICO: (de lixo ou de supermercado): use o saquinho como uma luva, recolha as fezes, desvire o saquinho e dê um nó.

FOLHA DE JORNAL: na hora do cão defecar, coloque uma folha embaixo para que as fezes caiam sobre o jornal. Embrulhe bem antes de jogar no lixo.

PAZINHA: existem pazinhas no mercado para recolher as fezes dos animais e colocá-las no saquinho plástico ou embrulhá-las no jornal.

COLETORES DE FEZES: vários modelos e marcas estão à disposição.

Seja solidário, cate a caca!

PATROCÍNIOS: **Tocade Assis**  

FIGURA 5 – EP3: Não disfarce olhando para os lados

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior, 2010.

Atividades que contemplam a capacidade de ação e discursiva do gênero propaganda foram encontradas também em outros enunciados como em “*Por que você acha que essa pessoa da foto se encontra nessa posição?*” (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior, 2004, p. 5).

QUADRO 6
Perguntas do roteiro por atividades de compreensão da leitura

Atividades de Compreensão	Perguntas no roteiro
Exploração dos aspectos das condições sob as quais o texto de leitura foi produzido (capacidades de ação) (quem escreveu, para quem, com qual propósito, como, de que ponto de vista, de que lugar social, quando, onde).	2010/3: Em sua opinião, qual é o objetivo desse panfleto?
Exploração de aspectos relacionados à organização textual (capacidade discursiva).	2010/3: Que outras maneiras você sugere para manter limpo o espaço público?
Incentivo a resumos da informação lida em tabela, esboços, mapas conceituais.	2010/3: O que você sugere para que as pessoas se conscientizem da responsabilidade de conservar o meio ambiente?

Poder-se-ia dizer que essa pergunta pressupõe que o aluno tenha entendido o objetivo da publicidade institucional (FIGURA 6) e fundamente sua opinião sobre a posição da pessoa na imagem, explicitando-o. Na prova de 2007/7 (FIGURA 7), apareceu uma pergunta semelhante: pediu-se ao candidato que relacionasse três imagens de uma campanha publicitária institucional de preservação da mata atlântica. Outra estratégia de tangenciar aspectos da capacidade de ação foi utilizar elementos linguístico-discursivos da propaganda para formular a pergunta ao candidato. Em 2007/11, havia uma propaganda turística do estado de Goiás (FIGURA 8) com a seguinte frase “se as pedras falassem, você iria descobrir que mais valioso que o ouro, foi a história que passou aqui” (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior, 2007a, p. 11), no roteiro, perguntou-se ao candidato o que as pedras da cidade natal dele fariam se pudessem falar. Embora a pergunta não tenha tratado diretamente do contexto do texto lido pelo candidato, pressupõe-se que ele entenda que a proposta de interação é semelhante à estratégia da peça publicitária. Se em Goiás as pedras falariam da

história do lugar, o que seria importante que o candidato contasse sua terra natal? Quais seriam então os atributos turísticos do seu país origem?

Celpe-Bras/INTERAÇÃO FACE A FACE

5



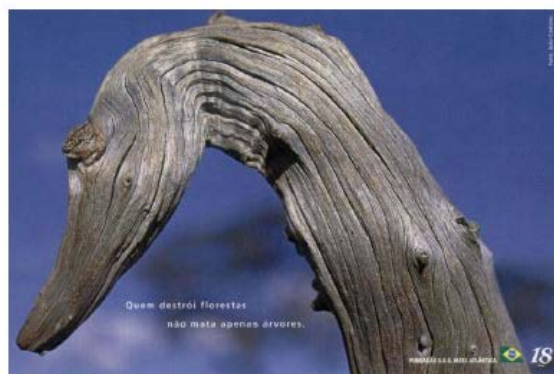
**FAÇA ALGUÉM NASCER DE NOVO.
SE VOCÊ É DOADOR, AVISE A SUA FAMÍLIA.**

Não é só gravidez que dá uma vida a outra pessoa. Quem doa seus órgãos também pode salvar muitas vidas. O Brasil tem o maior programa público de transplantes de órgãos e tecidos do mundo, tudo fiscalizado pelo Ministério da Saúde. Mas nada acontecerá se você esquecer de avisar a sua família. Só com a autorização dela a sua vontade será respeitada. Avise hoje mesmo que você quer ser um doador. Por falta de informação e preconceito, muitas vidas deixam de ser salvas. **DISQUE SAÚDE - TRANSPLANTES: 0800 611997.**



FIGURA 6 – EP5: Faça alguém nascer de novo

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior, 2004.




Propaganda Institucional.


FIGURA 7 – EP15: S.O.S Mata Atlântica

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior, 2007a.

Se as pedras falassem, você iria descobrir que,
mais valioso que o ouro, foi a história que passou por aqui.



Pelas ruas de pedra das cidades históricas de Goiás, passaram os bandeirantes, os
negros, caçadores nômade, garimpeiros e índios. Todos esses personagens deixaram
para trás uma riqueza infinita que ainda hoje, três séculos depois, continua viva
nos casarões coloridos, na culinária, nas danças, nas crenças populares e nas festas
tricionais. Cidade de Goiás e Pirenópolis: vale a pena conhecer.



Um Estado melhor a cada dia.

Fonte: Texto Publicitário.

FIGURA 8 – EP11: Se as pedras falassem

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior, 2007a.

Pudemos observar que, quando se trata das atividades de compreensão das propagandas, as que se referem à capacidade de ação, mais especificamente ao propósito das publicidades, são intensamente exploradas no roteiro. Em seguida, contemplam as que se referem à organização discursiva e textual, uma vez que encontramos perguntas em muitos dos roteiros analisados que demandavam análise do candidato quanto aos argumentos utilizados para convencer o leitor das propagandas. Botasso e Cristovão (2007) analisaram o gênero “propaganda institucional” a fim de esboçar as características do texto para auxiliar a leitura em língua estrangeira (QUADRO 7).

QUADRO 7
Características de anúncio publicitário institucional para leitura em LE

Gênero	Anúncio publicitário institucional
Objetivo	Vender uma ideia, uma forma de conduta e/ou padrão de comportamento socialmente adequado.
Plano textual global	As partes principais são: introdução ao tema, problemática e resolução, compostas por elementos argumentativos determinantes.

Fonte: BOTASSO; CRISTOVÃO, 2007, p. 230.

Como se pode observar por meio das descrições dos roteiros analisados neste quadro, verificamos que nos sete roteiros que se referiam aos textos publicitários considerou-se a exploração das características principais desses textos: o objetivo de venda – seja de uma ideia/conduta ou produto/serviço – e a construção da argumentação. Quanto ao plano textual, Botasso e Cristovão (2007) afirmam que as publicidades lançam mão de elementos argumentativos determinantes e, quanto ao objetivo, têm como o propósito vender uma conduta. Essas características, embora sejam de textos publicitários institucionais, compartilham características com as comerciais. No QUADRO 8, a seguir, são apresentadas análises dos roteiros de propaganda dos exames de 2004, 2007 e 2010. No QUADRO 9, ao final desta seção, apresentamos a análise referente às atividades de compreensão escrita dos roteiros que se referiam aos textos publicitários.

QUADRO 8
Análise dos roteiros de propagandas publicitárias

(continua)

Roteiro de pergunta	Análise das atividades de compreensão
2004/5	A primeira pergunta dirige o candidato à leitura da imagem ao pedir-lhe que levante hipóteses sobre o porquê da posição do homem na foto. Interpretamos ainda que o candidato poderia explicitar o propósito do texto para embasar sua hipótese. Em seguida, as perguntas têm o objetivo de fazer com que o candidato explicita a sua opinião sobre o tema da doação de órgãos, bem como se o candidato seria ou não doador, se ele conhece alguém que é ou seria e a sua opinião sobre esse tipo de campanha publicitária. Ao final, o candidato é convidado a falar sobre o tema no contexto do seu país.
2004/17	Ao responder a primeira pergunta, o candidato deveria explicitar o objetivo da publicidade. A segunda pergunta dirige a atenção do candidato à argumentação do texto, uma vez que ele deveria julgar o argumento mais importante. Em seguida, o roteiro se volta à discussão do tema jogos, propõe-se uma discussão acerca dos riscos de se jogar bingo. Ao final, o candidato é convidado a falar de si e de seu país quanto às leis que envolvem jogos.
2007/7	A primeira pergunta convida o candidato a descrever as imagens das três propagandas. Vale ressaltar que o elemento é composto por três propagandas que são elaboradas a partir de uma grande imagem e uma única frase. Na primeira pergunta, portanto, o candidato já poderia explorar aspectos discursivos e linguísticos ao descrever o que via nas peças publicitárias. Na segunda pergunta, o candidato deveria explicitar a relação entre os textos e as imagens. Neste momento, interpretamos que aspectos discursivos e linguísticos foram contemplados. Nas perguntas seguintes, o candidato deveria expor soluções para preservação de recursos naturais, bem como as consequências dos desmatamentos, falar da sua relação com a preservação do meio ambiente e falar como o tema é tratado pelos seus conterrâneos e pelo governo do seu país.
2007/11	A primeira pergunta se apropria da estrutura linguística da mensagem publicitária com o objetivo de fazer com que o candidato fale dos atributos turísticos, históricos, culturais, etc. da sua cidade natal. Embora esta pergunta não tenha explorado diretamente o propósito do texto nem outros aspectos relacionados à capacidade de ação, interpretamos que a pergunta parcialmente contemplou aspectos que diziam respeito às condições sob as quais foi produzido, pois para que o estudante compreendesse a pergunta, ele deveria se utilizar do contexto de onde a frase “se as pedras falassem...” foi retirada. As demais perguntas dirigem a conversa para experiências pessoais do candidato em lugares turísticos no Brasil e em seu país.

QUADRO 9
Propaganda por atividade de compreensão da leitura

(conclusão)

	1 Progressão do mais geral para o mais específico	2 Incentivo ao uso do conhecimento prévio dos leitores	3 Diversidade de atividades	4 Capacidade de ação	5 Capacidade discursiva	6 Incentivo ao resumo	7 Capacidade linguístico-discursiva
2007/7	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
2007/11	Sim	Sim	Sim	Parcial	Sim	Parcial	Sim
2007/19	Sim	Sim	Sim	Sim	Parcial	Sim	Sim
2010/1	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
2010/3	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não

5.2.2 Recorte de reportagem: lista

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

Em 2004, quanto aos aspectos relacionados à capacidade de ação, foi sugerido perguntar ao candidato se acrescentaria ou não algum item na lista e o que achava dos elementos listados, assim, o candidato teria que relacionar os itens com o propósito da lista para expressar sua concordância com relação aos itens listados. Ao fazer com que o candidato percebesse os itens, tais perguntas remetiam à estrutura textual, que, no caso da lista, é caracterizada por elementos elencados, por isso, tratou-se, ainda que indiretamente, da organização textual ao pedir que o

candidato completasse ou retirasse algo listado. Vale ressaltar ainda que no comando da primeira pergunta previa-se que o candidato opinasse em todos os três roteiros: “O que você acha da lista de alimentos apresentada? Acrescentaria ou retiraria algum item?” (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior, 2004, p. 5), “Você concorda com essas dicas? Que outras acrescentaria?” (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior, 2004, p. 10) e “Dos fatos citados no quadro qual você considera o mais significativo” (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior, 2004, p. 21).

Em 2007, destacou-se no Elemento Provocador 4, que se tratava de uma lista de maus hábitos intitulada *Vícios que detonam* (FIGURA 9), em que chama atenção para o fato de a primeira pergunta direcionar o candidato a pensar no propósito da reportagem, em seguida, pedia-se ao candidato que explicitasse sua compreensão quanto ao significado da palavra *vícios* e, então, depois de exploradas as condições nas quais a lista foi produzida, pedia-se que o candidato expressasse sua opinião sobre os elementos listados. Dessa forma, interpretamos que todos os elementos do Instrumento de Avaliação (QUADRO 11) foram contemplados no roteiro (FIGURA 10).

Nos elementos 6 e 16 deste ano, explicitar o propósito do texto também foi solicitado na segunda etapa. Em seguida, pedia-se a opinião do candidato sobre os itens listados. Quanto ao comando apenas da primeira pergunta, quatro demandaram explicitamente a identificação do propósito do texto e um indiretamente ao pedir que opinasse.

Em 2010, com relação aos outros anos, as perguntas, quanto à apreciação ou não de elementos das listas, permaneceram na primeira pergunta. Pediu-se, por exemplo, que o candidato estabelecesse uma relação entre dois termos citados no texto que antecede a lista: *metabolismo* e *gasto calórico*. Ao fazer essa relação, pressupomos que o candidato usaria elementos da lista para exemplificar e poderia tratar do propósito da lista, por isso, consideramos que no roteiro foram explorados também aspectos das condições de produção do texto.

Com relação às atividades de compreensão que se referem especificamente ao item 4 pudemos observar que a primeira delas foi contemplada em todos os roteiros. Essa atividade de compreensão nos remete à capacidade de

ação, mais especificamente, ao propósito comunicativo das listas. Askehave e Swales (2001), discutindo sobre a dificuldade de se identificar um só propósito comunicativo ao se analisar gêneros, citam uma análise de lista de compras. Segundo os autores, este gênero pode conter propósitos diversos: de organizar a tarefa de comprar, de policiar e educar o comprador ou até mesmo servir de uma declaração de amor. No contexto dos elementos provocadores, por se tratar de recortes de reportagem que contêm listas, esses propósitos são ainda mais distintos de um texto para outro e, supomos aqui, que os candidatos poderiam se ancorar nas informações não só linguísticas, mas também nas imagens e ilustrações para formular uma hipótese quanto ao objetivo do agrupamento das informações em formato de lista.

COLUNA

Seis vícios que detonam

Eis aqui uma lista de seis vícios terríveis que merecem ser abandonados.



1. O hábito de roer unhas e mascar chicletes desalinha o maxilar e, conseqüentemente, a coluna cervical.
2. Ficar sentado em frente a um computador por horas nos faz esquecer de urinar.
3. Tomar antiinflamatórios a qualquer sinal de dor nas costas acaba anestesiando os sintomas.
4. Sentar-se numa cadeira de forma desleixada estira ligamentos que precisam estar num tamanho adequado.
5. Usar mochilas pesadas em idade de crescimento deforma nossa estrutura, amuinando a estabilidade corporal.
6. Passar horas pensando e remoendo dilemas internos, sem respirar, provoca o encurtamento do diafragma, impedindo a oxigenação dos outros músculos.

Fonte: Revista O GLOBO, 30 de julho de 2006, p. 8 [fragmentos].

FIGURA 9 – EP4: Vícios que detonam

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior, 2007a.

<p>ETAPA 2</p> <p>Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao candidato:</p> <p style="padding-left: 40px;">De que trata a reportagem?</p> <p>ETAPA 3</p> <p>Para dar ao candidato oportunidade de prosseguir com sua produção de texto oral, o aplicador faz perguntas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que você entende por vício? • Você tem algum desses vícios? Qual? • Você acrescentaria algum outro vício a essa lista? • De que maneira uma pessoa pode se livrar de um vício? • Dos vícios listados, qual você considera o mais prejudicial à saúde? Por quê? • Para você, em que medida o vício interfere no convívio social? • No seu país, há alguma campanha para alertar a população sobre as consequências de algum dos vícios apresentados? Fale a respeito.
--

FIGURA 10 – Roteiro EP4/2007

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior, 2007a, p. 4.

No QUADRO 10, a seguir, organizamos a análise detalhada das atividades de pós-leitura propostas nos roteiros.

QUADRO 10
Análise dos roteiros de recorte de reportagem com listas

(continua)

Roteiro de pergunta	Análise das atividades de compreensão
2004/3	A primeira pergunta se foca na opinião do candidato quanto aos itens listados bem como na sugestão de retirar ou acrescentar algum tópico. Em seguida, o roteiro se volta para discussão do assunto da alimentação infantil no ambiente escolar em que o candidato deveria falar, dentre outros: dos seus hábitos alimentares, como se alimentava na escola, da sua opinião sobre cardápios escolares e como o tema é tratado no contexto do seu país.

QUADRO 10
Análise dos roteiros de recorte de reportagem com listas

(conclusão)

Roteiro de pergunta	Análise das atividades de compreensão
2004/8	Na primeira pergunta, o candidato é convidado a julgar a pertinência das dicas e ainda sugerir outras. As demais perguntas do roteiro dirigem a conversa para o tema do texto, economia de dinheiro, sem necessariamente que o candidato utilize as informações do texto para respondê-las.
2004/19	Na primeira pergunta, o candidato deveria escolher o item listado mais significativo. Na segunda pergunta, o candidato deveria comparar as duas listas e salientar os aspectos mais significativos. Em seguida, o roteiro se volta à discussão do tema sem necessariamente que o candidato precisasse da leitura do texto para interagir.
2007/1	Na primeira pergunta, o candidato deveria escolher um dos itens listados com o qual mais se identifica. Em seguida, o candidato é convidado a falar sobre o que sabe com relação aos itens. As demais perguntas focam o assunto do trabalho voluntário, a experiência ou aptidão do candidato ao desempenhar esse tipo de tarefa, o perfil das ONGs, dentre outros.
2007/4	Este roteiro dirigiu uma conversa mais voltada para a leitura do texto. A primeira pergunta tratou do objetivo da reportagem com lista, em seguida, é pedido que o candidato defina a uma palavra chave <i>vício</i> . Mais adiante, o candidato deveria explicitar dentre os vícios listados qual ele teria, acrescentar um item à lista, propor uma solução para se livrar do vício, opinar sobre o mais prejudicial à saúde. As duas últimas perguntas tratam do tema em outros contextos.
2007/6	Na primeira pergunta, o objetivo do texto deveria ser explicitado. Em seguida, o candidato deveria expor sua opinião sobre os itens da lista, comentar se rejuvenescimento seria uma questão de estética ou saúde, escolher dentre as dicas listadas as mais difíceis de se colocar em prática e se o candidato seria ou não a favor dos tratamentos propostos. Ao final, o candidato deveria falar sobre o tema do texto no seu contexto cultural.
2007/16	A primeira pergunta se volta à exploração das sugestões propostas pelo texto. Em seguida, dentre a lista de alimentos, o candidato deveria explicitar qual deles são consumidos no seu país de origem, dizer se aceitaria ou não as sugestões propostas no texto e escolher o seu alimento preferido dentre os listados. Mais ao final, as perguntas direcionam a conversa para o tema da alimentação vegetariana, hábitos alimentares dos conterrâneos do candidato, conselhos para uma alimentação saudável, etc.
2010/9	A primeira pergunta prevê que o candidato relacione dois conceitos chave para compreensão do texto. Em seguida, o candidato deveria acrescentar ou não um novo item à lista e julgar as recomendações mais pertinentes. As demais perguntas voltam-se para discussão da relação do candidato à prática de esportes, seus hábitos alimentares, a mudança da qualidade de vida de alguns séculos para cá, etc.

5.2.3 *Reportagem com gráficos e ou infográficos*

O grupo de EPs elaborados a partir de recortes de reportagem com gráficos e ou infográficos corresponderam a uma parcela muito reduzida do *corpus*, apenas seis EPs do conjunto dos sessenta que fizeram parte do *corpus* dessa pesquisa. No entanto, apesar da pouca representatividade destes textos na análise, pudemos perceber algumas preferências comuns de habilidade de leitura a partir das perguntas. A seguir, trataremos da análise dos dados em ordem cronológica de aplicação.

Na aplicação de 2004, o EP10, EP12 e EP13 apresentavam gráficos com informações sobre a confiança do brasileiro em alguns tipos de profissionais, o segundo, sobre a ocupação territorial nacional e o último um infográfico sobre o tempo de decomposição de diversos produtos na terra e na água. Quanto à primeira pergunta dos roteiros, pediu-se, respectivamente, que o candidato opinasse sobre os profissionais confiáveis, que resumisse as ideias quanto à ocupação territorial brasileira e que relacionasse ideias quanto à degradação de materiais.

No primeiro, exploraram-se os elementos elencados, os profissionais, de maneira similar a que faziam com listas, uma vez que foi pedido ao candidato expor sua opinião sobre quais seriam os profissionais mais confiáveis, como se ele estivesse participando da pesquisa que gerou os dados. Em seguida, explorou-se o propósito do texto, uma vez que o candidato deveria discutir sobre a utilidade dos resultados apresentados na reportagem. Ao final, apareceu uma pergunta muito recorrente em Roteiros de outros anos. Nos dados da pesquisa do EP10, os políticos são os menos confiáveis, segundo os brasileiros pesquisados, tendo em vista esse dado, na pergunta: “por que o resultado apresentado coloca os políticos em posição tão baixa?” (BRASIL, 2010a, p. 12), sugere-se que o candidato formule hipóteses sobre o fato dos brasileiros acharem os políticos tão pouco confiáveis e por isso estarem no último item de um gráfico decrescente, ou seja, há na questão não só a exploração dos dados, mas também da leitura de como os dados estão dispostos no gráfico.

No segundo roteiro analisado deste mesmo ano, cujo assunto era a densidade demográfica, no entanto, as perguntas não exigiam do candidato a análise de um dado específico quanto à distribuição populacional na resposta das perguntas, embora houvesse uma pergunta que incentivasse a elaboração de resumo das informações da reportagem. O restante das perguntas referentes ao EP12 diz respeito ao tema, mas não há uma exploração da leitura dos dados, nesse sentido, propõe-se uma conversa em torno das opiniões do candidato sobre as causas dos deslocamentos das pessoas, as consequências da concentração populacional, as diferenças de se morar no campo ou em uma cidade grande etc. Muito da discussão proposta no roteiro do EP12, portanto, voltou-se para as diferenças e preferências de se viver no campo ou na cidade.

No EP13, logo na primeira pergunta o candidato deveria mobilizar sua leitura a fim de conectar o título 'reciclagem' às informações do infográfico sobre o tempo de decomposição por produto. Consideramos que essa pergunta mobilizaria muitas habilidades de leitura, uma vez que para respondê-la é preciso saber sobre a organização discursiva do texto e a função do título para leitura de um gráfico e ou infográfico, a ideia geral sobre as informações dispostas no infográfico, o significado da palavra reciclagem, ou seja, interpretamos que essa pergunta aglutinaria conhecimentos discursivos, prévios, capacidades de ação, reflexão sobre o vocabulário e compreensão global do texto. É importante ressaltar ainda que havia duas perguntas que envolviam a leitura das informações sobre o tempo de decomposição dos produtos organizados no infográfico para que fossem resolvidas questões sobre quais produtos deveriam ser considerados prioritários para reciclagem ou sobre como substituir produtos de difícil decomposição por outros de rápida decomposição.

Em 2007, a abordagem das perguntas a partir das informações do EP20 foi semelhante às do EP12/2004, uma vez que se voltou mais para a discussão do tema do texto, exibido no título e no texto da reportagem, sem necessariamente que o candidato tivesse que se apropriar dos dados do gráfico para fundamentar suas respostas. Este EP tratou do impacto da velocidade das tecnologias e apresentou dados sobre o tempo que as novas invenções levaram a atingir 50 milhões de usuários, do telefone ao *skype*. Apenas uma pergunta aproximaria os dados do

gráfico à conversa, uma vez que faria o candidato levantar uma hipótese sobre a razão das novas tecnologias atingirem tão rapidamente os consumidores. Outra observação relevante foi quanto à progressão do roteiro. Enquanto a maioria dos roteiros organizava suas perguntas de maneira a começar com as que envolviam a leitura e compreensão dos dados, neste caso, a primeira iniciava com o candidato dando sua opinião sobre o tema do texto, sem se ater às informações novas fornecidas pelo texto; das outras oito perguntas restantes, sete tinham também o objetivo de fazer com que o candidato expusesse seus argumentos a favor ou contra os benefícios da tecnologia em perspectivas diversas como a da democracia, a da vida profissional etc. Por outro lado, o roteiro do EP18, sobre quanto e como gasta o brasileiro com cultura, do mesmo ano de aplicação, apresentou perguntas que contemplaram um número maior de habilidades de leitura. Foi pedido ao candidato para indicar as informações do texto e do gráfico, assim como aconteceu nos EP13 e 18 de 2004 e 2007, respectivamente. Como o texto e o gráfico estão conectados, o candidato estabeleceria uma relação entre as informações, valendo-se de suas experiências prévias em leitura sobre esse tipo de texto que pode ser a de introduzir e contextualizar os dados do gráfico para então conectar a sua compreensão geral sobre as informações do gráfico, que se tratava de quanto com cada tipo de lazer ou programa cultural o brasileiro gasta, considerando as informações do texto quanto à porcentagem desse custo de atividade dentro do orçamento mensal do brasileiro. Outra pergunta que nos chamou atenção e apareceu recorrente em EPs que continham gráfico, solicitava ao candidato levantar uma hipótese sobre o porquê de algum dado, no caso do EP18, o motivo dos brasileiros gastarem tanto com festas de casamento e aniversário. Ao final, perguntas sobre a opinião do candidato quanto aos gastos com cultura foram sugeridas. Cabe ressaltar que quanto ao comando da primeira pergunta, um previa que o candidato opinasse e o outro que identificasse a ideia do texto. Embora tenha sido só um EP analisado nesta categoria, no ano de 2010 encontramos uma maior diversidade de perguntas, apontando para distintas habilidades de leitura. No roteiro do EP12/2010 sobre a porcentagem do PIB dos países em relação ao mundial com dados do ano 2000 e uma projeção para o ano de 2014, as perguntas se diversificaram no sentido de mobilizar habilidades de leituras distintas. Na primeira pergunta, o candidato é convidado a explicitar o

significado de duas palavras chaves para compreender o texto: *PIB* e *países emergentes*. Em seguida, o candidato poderia relacionar o título ao conteúdo da reportagem que apresentava, além de dois gráficos, dois textos pequenos. Em outra pergunta, o candidato deveria se posicionar quanto às informações dispostas em um dos dois gráficos, o primeiro sobre dados econômicos atuais dos países emergentes e desenvolvidos, e o outro representava uma projeção para 2014, ou seja, uma opinião fundamentada em previsões e suposições. Mais ao final, as perguntas tendem a explorar o assunto da crise mundial sob a perspectiva do candidato, sem necessariamente que ele se apoie nas informações do texto para manter a interação.

No QUADRO 12, a seguir, descrevemos as atividades de pós-leitura propostas nos roteiros e, em seguida, no QUADRO 13, os roteiros são analisados por atividades de compreensão.

QUADRO 12
Análise dos roteiros de recorte de reportagem com gráficos

(continua)

Roteiro de pergunta	Análise das atividades de compreensão
2004/10	A primeira pergunta se assemelha a de textos com listas, é pedido ainda que o candidato julgue o menos confiável. Em seguida, pede-se que o candidato explicita a utilidade dos resultados da pesquisa mostrados no gráfico. Sugere-se, na pergunta seguinte, que o candidato formule hipóteses sobre o fato dos brasileiros acharem os políticos tão pouco confiáveis. Nas três últimas perguntas, volta-se para discussão do tema do gráfico no contexto do país do candidato.
2004/12	Na primeira pergunta, espera-se do candidato uma leitura geral dos dados uma vez que ele deveria falar sobre como está distribuída a população no território nacional com base no texto. O restante das perguntas diz respeito ao tema, mas não há uma exploração da leitura dos dados, nesse sentido, propõem-se uma conversa em torno das opiniões do candidato sobre as causas dos deslocamentos das pessoas, as consequências da concentração populacional, as diferenças de se morar no campo ou em uma cidade grande etc. As três últimas questões foram sobre a distribuição populacional no país do candidato.

QUADRO 12
Análise dos roteiros de recorte de reportagem com gráficos

(conclusão)

Roteiro de pergunta	Análise das atividades de compreensão
2004/13	Na primeira pergunta o candidato deve mobilizar sua leitura a fim de conectar o título às informações do infográfico. Havia duas perguntas que envolviam a leitura das informações sobre o tempo de decomposição dos produtos organizados no infográfico para que fossem resolvidas questões como quais produtos deveriam ser considerados prioritários para reciclagem ou como substituir produtos de difícil composição por outros de rápida decomposição. As demais perguntas exploram o tema da reciclagem sem necessariamente que o candidato tivesse que se referir às informações expostas no texto para respondê-las.
2007/18	Na primeira pergunta, foi pedido ao candidato indicar as informações do texto e do gráfico. Em seguida, o candidato deveria opinar sobre os dados explicitados no gráfico, explicitar diretamente um dado, levantar hipóteses sobre o resultado apresentado e compará-lo ao contexto do país de origem do entrevistado. Perguntas sobre o comportamento pessoal quanto aos gastos com cultura do candidato são abordadas ao final do roteiro.
2007/20	Na primeira pergunta, o candidato deveria opinar sobre o ritmo das inovações tecnológicas. Em seguida, o roteiro direciona a conversa para as consequências das inovações, o acesso às novas tecnologias, a opinião do candidato sobre as tecnologias indispensáveis, dentre outras. Mais ao meio do roteiro, encontramos uma pergunta que se referia à leitura dos gráficos, ao respondê-la o candidato deveria levantar uma hipótese sobre a razão das novas tecnologias atingirem tão rapidamente os consumidores.
2010/12	Na primeira pergunta, o candidato é convidado a explicitar o significado de duas palavras chaves para compreender o texto: <i>PIB</i> e <i>países emergentes</i> . Em seguida, o título deveria ser relacionado com o conteúdo da reportagem que apresentava, além de dois gráficos, dois textos pequenos. Em outra pergunta, o candidato deveria se posicionar quanto às informações dispostas em um dos dois gráficos, que representavam uma projeção para 2014, portanto, mais para uma opinião do que para dados. Mais ao final, as perguntas tendem a explorar o assunto da crise mundial sob a perspectiva do candidato, sem necessariamente que ele se apoie nas informações do texto para manter a interação.

QUADRO 13
Recorte reportagem com gráfico por atividade de compreensão de escrita

	1	2	3	4	5	6	7
	Progressão do mais geral para o mais específico	Incentivo ao uso do conhecimento prévio dos leitores	Diversidade de atividades	Capacidade de ação	Capacidade discursiva	Incentivo a resumo	Capacidade linguístico-discursiva
2004/10	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
2004/12	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Não
2004/13	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
2007/18	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
2007/20	Não	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Não
2010/12	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

5.2.4 Recorte de reportagem

O grupo de EPs elaborados a partir de recortes de reportagem é o mais abundante e corresponde a um pouco mais da metade do *corpus*. São 35 EPs do conjunto de sessenta que fizeram parte do *corpus* dessa pesquisa, sendo que doze compõem a primeira aplicação do ano de 2004, dez em 2007 e treze em 2010. Vale ressaltar ainda que nesta etapa, três elementos referentes à aplicação de 2010 foram descartados da análise por se apresentarem ilegíveis parcialmente. Assim, serão discutidas as atividades pós-leitura propostas no roteiro referente aos 32 EPs.

Por ter uma média de dez textos em todos os anos contemplados na pesquisa, pudemos observar tendências específicas na abordagem das perguntas por ano de aplicação, o que não foi possível fazer nos grupos de EP anteriores. Dessa forma, além de tentarmos relacionar as preferências de perguntas quanto a alguma característica que diz respeito ao gênero textual, neste grupo faremos uma análise também a fim de ressaltar semelhanças e diferenças dos roteiros por ano de aplicação. Nesse sentido, dividiremos a discussão dos dados respeitando a ordem

cronológica da aplicação do teste e por ano comentaremos as perguntas do roteiro quanto aos aspectos contemplados no Instrumento de Avaliação e também ao comando da primeira questão bem como quanto ao número de perguntas.

5.2.4.1 *Recorte de reportagem: 2004*

Quanto à exploração das informações veiculadas nos recortes de reportagem, todos os roteiros as exploraram, ou seja, para interagir a partir da leitura desse roteiro seria necessário compreender, ainda que superficialmente, a ideia geral dos textos. Chamou-nos atenção o fato da primeira pergunta em todos os roteiros voltar-se à exploração das informações do texto jornalístico. Ressaltamos ainda que nos doze roteiros analisados, quatro exploraram a leitura do EP apenas na primeira pergunta, enquanto os demais o fizeram na primeira e em mais de uma pergunta. Ainda sobre a primeira pergunta do roteiro, pudemos perceber uma tendência em pedir ao candidato que se posicionasse quanto às ideias explicitadas no EP ou que as apenas explicitasse. Opinar estava previsto na primeira pergunta em cinco EPs e explicitar as ideias da reportagem em quatro. Com menor frequência, pediu-se que os candidatos comentassem a reportagem na primeira pergunta de dois roteiros e em um roteiro foi pedido que o candidato definisse um termo chave para compreensão geral do texto.

Quanto ao número de perguntas no roteiro, não percebemos um padrão. Normalmente eram encaminhadas não menos que sete e não mais que nove perguntas. A progressão das perguntas no roteiro partia da ideia principal da reportagem para exploração de suas ideias periféricas e, em seguida, para perguntas menos relacionadas às ideias do texto ainda que contemplasse o tema da reportagem. Ressaltamos que quatro dos doze roteiros se limitaram a trabalhar apenas na primeira pergunta as informações do texto do elemento. Ainda com relação à progressão e à exploração de ideias do EP, despertou-nos atenção as perguntas dos roteiros EP6 (FIGURA 11) e 15 (FIGURA 13).

No EP6 o roteiro priorizou a discussão de informações que não estavam em evidência no texto. Este texto tratou da importância da água para o ser humano,

e, das sete informações sobre a importância da água apresentadas sucintamente em forma de pequenos parágrafos, quatro se dedicavam ao tema da água e das técnicas medicinais e as outras três ao fato da água potável estar acabando no planeta. No entanto, o roteiro (FIGURA 12) priorizou as informações tratadas nos últimos itens. Perguntou-se sobre o descaso da humanidade com relação à preservação dos recursos hídricos, a contaminação e a falta de conscientização da população mundial quanto ao problema na grande maioria das perguntas do roteiro. Em seguida, pediram-se sugestões ao candidato sobre o problema e, ao final, havia uma pergunta sobre o uso terapêutico da água. Neste roteiro, portanto, a conversa foi encaminhada muito mais para discussão da escassez das fontes potáveis do que as formas medicinais que fazem uso da água, informações que no roteiro são mais abundantes e apresentadas nos itens iniciais.

■ BEM-ESTAR

FONTE NATURAL DA VIDA

A ÁGUA ESTÁ PRESENTE EM 65% DO CORPO HUMANO E SUA QUALIDADE É FUNDAMENTAL PARA A NOSSA SAÚDE


SAIBA MAIS

- Hidroterapia é a técnica de uso da água para fins medicinais ou para a restauração da saúde.
- A aplicação da água para fins medicinais é conhecida desde a antiga medicina tibetana, passando pela medicina ayurvédica e de Hipócrates, e praticamente por todos os ramos das doutrinas médicas do passado.
- Banhos de cachoeira, banhos comuns, banhos termais, vapores, compressas e a própria ingestão da água eram formas corriqueiras de recursos para aliviar inflamações, febres, dores e contusões.
- Com a ascensão da medicina natural e holística, a hidroterapia ressurgiu fortalecida e cada vez mais valorizada, devido aos surpreendentes efeitos sobre o organismo.
- Hoje, a água potável disponível está calculada em torno de 0,001% de toda a água do planeta, porcentagem esta que tende a diminuir se não preservarmos o líquido mais precioso da vida.
- Em nome do progresso e do conforto, pouca atenção se dá à importância da água no ciclo vital.
- Se não houver uma conscientização em termos tanto locais quanto internacionais, a água, em breve, não será mais uma simples questão de necessidade comum, mas de sobrevivência, ou pior, de viabilidade da existência dos seres vivos no planeta.

Estado de Minas, 14 de dezembro de 2003

FIGURA 11 – EP6: Fonte natural da vida

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior, 2004, p. 6.

 INTERAÇÃO FACE A FACE

ELEMENTO PROVOCADOR 6

FONTE NATURAL DA VIDA

O material servirá de elemento provocador de uma interação face a face entre o aplicador e o candidato. O objetivo da tarefa é avaliar a produção oral, não havendo apenas uma resposta correta.

Etapa 1

O aplicador diz ao candidato:
Por favor, leia este material. (O candidato lê silenciosamente.)

Etapa 2

Após aproximadamente dois minutos, o aplicador diz ao candidato:
Com base nas informações da reportagem, qual é a importância da água para o ser humano?

Observação: o aplicador pode auxiliar o candidato nessa parte, já que o objetivo é incentivar o entrevistado a interagir oralmente.

Etapa 3

Para dar ao candidato oportunidade de prosseguir com sua produção de texto oral, o aplicador faz perguntas tais como:

- *Apesar de fundamental para o ciclo da vida, a água não tem recebido a devida atenção. A que você atribui isso?*
- *A contaminação da água é um fenômeno com dimensões mundiais. Como resolver esse problema?*
- *As pessoas com quem você convive têm consciência sobre a importância da água para a saúde? Se não, como conscientizá-las?*
- *Como as pessoas podem contribuir para que as futuras gerações não tenham que conviver com a escassez de água?*
- *O que os governos dos países que têm grandes reservas de água podem fazer para preservá-las?*
- *Em seu país, existe abundância ou escassez de água? Fale sobre isto.*
- *Em sua comunidade, há desperdício de água? Fale sobre isto.*
- *O que você sabe sobre o uso terapêutico da água?*


 Página 8

FIGURA 12 – Roteiro EP6/2004

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior, 2004, p. 8.

No EP15 notamos também outro aspecto importante no tratamento das ideias do texto nas atividades pós-leitura. O texto tratava de uma pesquisa sobre o perfil dos telespectadores e suas opiniões sobre uma programação ideal de televisão. Embora o texto fornecesse muitos dados sobre a atitude e preferência de programas de televisão de telespectadores, o roteiro (FIGURA 14) fez apenas uma pergunta que exigisse a leitura desses dados de maneira geral ao perguntar a opinião do candidato sobre a programação ideal explicitada em uma das tabelas do recorte de reportagem. A primeira pergunta, ainda que indiretamente, poderia prever a leitura dos dados, uma vez que o candidato é convidado a comentar o material. As demais perguntas trataram do tema, sem necessariamente abarcar a leitura das informações contidas no EP.

Quanto ao segundo e terceiro aspectos do Instrumento de Avaliação que dizem respeito ao conhecimento prévio do leitor e da compreensão global, inferencial e soluções de problemas, foi possível perceber que todos os roteiros os contemplavam. Em todos os roteiros, por exemplo, previa-se que o candidato relacionasse o tema discutido ao contexto cultural e social de seu país de origem e/ou a sua experiência pessoal. Normalmente essas perguntas estão dispostas mais ao final do roteiro, como no exemplo abaixo:



FIGURA 13 – EP15: Um retrato do telespectador

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior, 2004, p. 15.

ELEMENTO PROVOCADOR 15**UM RETRATO DO TELESPECTADOR**

O material servirá de elemento provocador de uma interação face a face entre o aplicador e o candidato. O objetivo da tarefa é avaliar a produção oral, não havendo apenas uma resposta correta.

Etapa 1

O aplicador diz ao candidato:

Por favor, leia este material. (O candidato lê silenciosamente.)

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador diz ao candidato:

Comente esse material.

Observação: o aplicador pode auxiliar o candidato nessa parte, já que o objetivo é incentivar o entrevistado a interagir oralmente.

Etapa 3

Para dar ao candidato oportunidade de prosseguir com sua produção de texto oral, o aplicador faz perguntas tais como:

- *Na sua opinião, qual a importância da televisão no mundo atual?*
- *O que você acha da programação considerada ideal pelos entrevistados?*
- *Em que sentido(s) você acha que a televisão influencia, de maneira positiva ou negativa, o comportamento das pessoas?*
- *O que você acha da televisão? Que tipo(s) de programa você mais gosta?*
- *Que decisões você já tomou em consequência do que viu na televisão?*
- *Quais são os programas de televisão que têm os maiores índices de audiência no seu país?*

FIGURA 14 – Roteiro do EP15/2004

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior, 2004, p. 17.

Quanto ao segundo aspecto, a compreensão global do texto, normalmente foi contemplada logo na primeira pergunta, ao pedir que o candidato opinasse, explicitasse a ideia principal ou o significado chave para entender a reportagem e, indiretamente, que comentasse o texto. Além disso, um estilo de pergunta muito comum foram as que exigiram do candidato a proposta de soluções de algum problema levantado na reportagem. No EP1, por exemplo, pediu-se que o candidato associasse a qualidade de vida à velhice, no EP6, para que ele resolvesse o problema de escassez da água, no EP16, que ele dissesse como as pessoas poderiam alcançar o equilíbrio entre o corpo e a mente, no EP18, que fizesse recomendações para as pessoas aproveitarem melhor o tempo, dentre outras. Ainda neste item, quanto à inferência, notamos que as reportagens que lançaram mão de estatísticas tiveram em seus roteiros perguntas que previam a formulação de hipóteses pelos candidatos para explicar alguns resultados, assim como acontecia nos recortes de reportagem com presença de gráficos. No EP2, por exemplo, sobre a mudança de perfil da família brasileira, havia um dado sobre o aumento de uniões estáveis entre casais e no roteiro perguntou-se a que se atribuiria este fato.

Quanto à capacidade de ação, embora nove dos doze roteiros tivessem explorado as teses levantadas na reportagem, contemplando o propósito das reportagens, poucos foram os roteiros que exploraram aspectos relacionados à autoria do texto, aos aspectos temporais da publicação etc. Vejamos como foi explorada a autoria na abordagem do EP7 sobre a importância das amizades. Logo na primeira pergunta, pede-se que o candidato opine sobre a afirmação de que a amizade ocupará um lugar de destaque na sociedade deste século, atribuindo a sua autoria a filósofos e psicanalistas. Neste roteiro ainda consideramos que foram explorados os aspectos discursivos presentes no texto, uma vez que o roteiro dirigiu a atenção do candidato para a leitura e compreensão da fonte das citações de filósofos e psicanalistas presentes no EP. Ainda com relação à capacidade discursiva, consideramos que foram explorados parcialmente nos roteiros EP11 e 16 os aspectos relacionados às organizações textuais, uma vez que em ambos havia perguntas que poderiam ou não fazer com que o candidato utilizasse a ilustração para respondê-las.

Na maioria dos roteiros havia perguntas que incentivaram os candidatos a resumirem as informações dos recortes de reportagem. No entanto, os roteiros referentes ao EP9, 15 e 18 se restringiram a informações periféricas presentes no texto e não à ideia ou tese central explicitada nos elementos. Por exemplo, no EP15, embora o texto trate do retrato do telespectador e traga dados sobre a atitude dos espectadores ao ver TV (o que veem, quem escolhe a programação, como e com quem gostam de assistir a telinha e ainda qual seria a sua ideia de programação ideal), o roteiro tratou apenas do resumo de ideias quanto ao último aspecto, ignorando os demais. Este exemplo de exploração das informações do texto pelo roteiro sugere que o candidato lance mão de estratégias de leitura de forma a selecionar as informações que lhe forem mais relevantes, segundo não o *layout* do texto, mas o propósito da própria atividade. Essa habilidade se faz necessária, pois a leitura é flexível (GRABE; STOLLER, 2002) e demanda, no caso do exame, que o candidato adeque a tarefa de ler aos objetivos propostos pela pergunta encaminhada.

Finalmente, quanto à reflexão e sistematização de aspectos gramaticais, cinco dos roteiros exigiam do candidato essa habilidade. Ressaltamos ainda que, nesses cinco, o vocabulário foi o aspecto gramatical contemplado. A seguir, as atividades dos roteiros são detalhadas (QUADRO 14) e analisadas quanto aos critérios de atividades de compreensão (QUADRO 15).

QUADRO 14
Análise de recorte de reportagem em 2004

(continua)

Roteiro de pergunta	Análise das atividades de compreensão
2004/1	A primeira pergunta considera a informação nova do texto, pois o candidato deve explicitar o que seria essa “nova atitude” que poderia ter mudado a cabeça dos sessentões brasileiros, baseando-se na foto de um senhor vestido com roupas de motociclista, posando atrás de uma moto para uma foto cujo título é “velho é a vovozinha”. As demais ora tratam do comportamento dos idosos, ora focam no tema terceira idade em relação à sociedade, à qualidade de vida ou ainda à atitude do candidato quanto ao envelhecimento.

QUADRO 14
Análise de recorte de reportagem em 2004

(continua)

Roteiro de pergunta	Análise das atividades de compreensão
2004/2	As perguntas são diversificadas e tratam de uma capa de reportagem cujo conteúdo principal são dados estatísticos para comprovar a tese de que o modelo de família no Brasil mudou. A primeira pergunta sugere que o candidato entenda a tese, leia os dados e comente as novas tendências do novo modelo familiar. Consideramos interessante a maneira como as informações novas apresentadas não foram trabalhadas apenas nas primeiras questões. Escolheram-se dois dados específicos, a queda de casamentos oficiais e as gerações morando junto, para serem trabalhados na conversa da seguinte forma: pede-se para o candidato levantar uma hipótese sobre os dados, em perguntas diferentes. Em seguida vieram outras perguntas que não exigiam a compreensão dos dados, mas a opinião do candidato sobre a mudança apresentada ora relacionando o comportamento familiar em discussão com o de seus conterrâneos, ora com sua própria atitude.
2004/4	Na primeira pergunta, explora-se a ideia central do texto por meio da retomada dos adjetivos “velhos e saudosos” utilizados para caracterizar o transporte ferroviário no título do texto do EP. As demais perguntas giram em torno da temática do texto abrangendo os seguintes assuntos: o trem, memórias de viagens de trem, modalidades de transporte, vantagens de se investir em ferrovias. Uma minoria de perguntas explora a informação de que o governo federal prevê investimento na malha ferroviária ao pedir que o candidato relacione desenvolvimento com este tipo de transporte e ainda ao pedir que levantem hipóteses sobre o fato, implícito no texto, de que se parou de investir em trens no Brasil.
2004/6	Na primeira pergunta, questiona-se a importância da água para o ser humano. Esta pergunta mobiliza o candidato a compreender não só o título, mas as informações nos outros textos, sugerindo que um resumo da ideia do EP. Das sete informações sobre a importância da água apresentadas sucintamente em forma de pequenos parágrafos, quatro se dedicavam ao tema água e técnicas medicinais e as outras três ao fato da água potável estar acabando no planeta, no entanto, o roteiro priorizou as informações tratadas nos últimos itens. Perguntou-se sobre o descaso da humanidade com relação à preservação dos recursos hídricos, a contaminação e a falta de conscientização da população mundial quanto ao problema na grande maioria das perguntas do roteiro. Em seguida, pediu-se sugestões ao candidato sobre o problema e, ao final, havia uma pergunta sobre o uso terapêutico da água. Neste roteiro, portanto, encaminhou-se a conversa muito mais para discussão da escassez das fontes potáveis do que as formas medicinais que faz uso da água, que no roteiro são mais abundantes e apresentadas nos itens iniciais.

QUADRO 14
Análise de recorte de reportagem em 2004

(continua)

Roteiro de pergunta	Análise das atividades de compreensão
2004/7	A primeira pergunta exige do candidato o seu posicionamento quanto à tese defendida no EP e ainda que o justifique. Além do título do texto jornalístico ter sido explorado na primeira pergunta, no roteiro explorou-se o significado de uma frase: “a mola mestra das transformações do século 21”. O roteiro ainda explorou as afirmações sobre amizades, citadas na reportagem cuja autoria é de filósofos e psicanalistas. As demais exploraram o tema da amizade sem necessariamente contemplar as informações do EP.
2004/9	O texto trata de simpatias de ano-novo no Brasil e em outros países, há uma breve descrição dos comportamentos das pessoas durante essa época. Na primeira pergunta, o candidato deveria apenas dizer se já ouviu ou não falar de alguma das simpatias tratadas no EP. Essa foi a única pergunta que previa a compreensão do texto, as demais giravam em torno do tema simpatia, sem, no entanto, que o candidato necessariamente tivesse que lançar mão das informações do EP para respondê-la.
2004/11	O tema desse EP é a mudança dos brinquedos e a tese, apresentada no pequeno texto, é a de que as novas brincadeiras estariam afetando as crianças, mas que isso não seria algo necessariamente ruim. A primeira pergunta retoma essa tese, perguntando ao candidato se concordaria com a afirmação. Em seguida, pede-se para associar os brinquedos com a mudança de comportamento das crianças. Houve duas perguntas em que se pediu ao candidato para explicitar os brinquedos que seriam nocivos e educativos para as crianças, neste momento, o candidato poderia se basear nas imagens do texto para respondê-las. As demais perguntas não se referiam necessariamente ao texto, nem à imagem.
2004/14	Logo de início, a candidato é convidado a dar sua opinião sobre a postura das universidades americanas que procuram e oferecem bolsas a atletas estrangeiros. O restante das perguntas gira em torno do tema esporte sem necessariamente que o candidato se valha do conteúdo do EP para manter a interação.
2004/15	Embora o texto fornecesse dados sobre a atitude e preferência de telespectadores, o roteiro fez apenas uma pergunta que exigisse a leitura desses dados de maneira geral ao perguntar a opinião do candidato sobre a programação ideal explicitadas em uma das tabelas do recorte de reportagem. A primeira pergunta, ainda que indiretamente, poderia prever a leitura dos dados uma vez que o candidato é convidado a comentar o material. As demais perguntas trataram do tema, sem abarcar a leitura das informações contidas no EP.

QUADRO 14
Análise de recorte de reportagem em 2004

(conclusão)

Roteiro de pergunta	Análise das atividades de compreensão
2004/16	Explorou-se a compreensão das informações do recorte de reportagem em três perguntas, as demais se valeram do tema sem necessariamente exigir do candidato a leitura do EP. A primeira pergunta contempla a definição do termo "equilíbrio entre corpo e mente", presente no título, em outra questão, explorou-se indiretamente a tese de que praticar artes marciais é uma maneira de se chegar ao equilíbrio mental e físico. Na última questão que se refere às culturas em que o valor entre a afirmativa do título seria diferente, sugere-se que o candidato se valha dessa informação para responder à pergunta uma vez que há uma imagem de um homem trajando roupa de caratê.
2004/18	O EP se trata da falta de tempo e de como vencê-la por meio da disciplina, metas e planejamento. Na primeira questão, assim como EP15, o candidato foi convidado a comentar o texto de forma geral. As demais perguntas trabalham o tema falta de tempo e a atitude do candidato, a atualidade, o comportamento das pessoas quanto ao problema e ao cumprimento de prazos, porém, sem necessariamente explorar as informações do texto do EP. Ao final, no entanto, indiretamente o candidato poderia ou não tê-las utilizado ao recomendar soluções para os que se dizem sem tempo.

QUADRO 15

Recorte de reportagem em 2004 por atividade de compreensão de escrita

(continua)

	1	2	3	4	5	6	7
	Progressão do mais geral para o mais específico	Incentivo ao uso do conhecimento prévio dos leitores	Diversidade de atividades	Capacidade de ação	Capacidade discursiva	Incentivo a resumo	Capacidade linguístico-discursiva
2004/1	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
2004/2	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
2004/4	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
2004/6	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não

QUADRO 15
Recorte de reportagem em 2004 por atividade de compreensão de escrita
(conclusão)

	1	2	3	4	5	6	7
	Progressão do mais geral para o mais específico	Incentivo ao uso do conhecimento prévio dos leitores	Diversidade de atividades	Capacidade de ação	Capacidade discursiva	Incentivo a resumo	Capacidade linguístico-discursiva
2004/7	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
2004/9	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Parcial	Não
2004/11	Sim	Sim	Sim	Sim	Parcial	Sim	Não
2004/14	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não
2004/15	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Parcial	Não
2004/16	Sim	Sim	Sim	Sim	Parcial	Sim	Sim
2004/18	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Parcial	Não
2004/20	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não

5.2.4.2 Recorte de reportagem: 2007

Com relação à exploração das informações veiculadas nos recortes de reportagem, dos dez roteiros analisados, nove o fizeram. Desses nove apenas um, o EP3, explorou as informações dos textos jornalísticos somente na primeira pergunta. Na maioria dos roteiros, portanto, estava previsto que o candidato continuasse a se basear no texto para responder algumas das perguntas na sequência. O único roteiro que não explorou a informação nova trazida pela reportagem foi o referente ao EP14. As perguntas se restringiram a discutir o tema da reportagem – pós-graduação no exterior –, sem, no entanto, demandar que o candidato explicitasse a sua compreensão das informações novas contidas no texto – sobre o aumento de 50% na inscrição de brasileiros em programas na França, no Japão e na Espanha. Assim, consideramos que neste roteiro apenas o tema foi explorado nas perguntas,

uma vez que o roteiro dirigiu uma conversa que contemplou as vantagens e desvantagens de se estudar no exterior, os requisitos, o fato de valer a pena ou não este tipo de investimento, as bolsas de estudos, os incentivos públicos etc. Por isso, no Instrumento de Avaliação, consideramos apenas parcialmente e negativamente a exploração dos itens observados.

Com relação à progressão das perguntas e à exploração das informações do texto jornalístico, em oito dos dez roteiros a ideia principal do EP foi retomada logo na primeira pergunta, sendo que em quatro os candidatos deveriam opinar e nos outros quatro, definir o termo chave para compreender. Fugiu à regra o roteiro referente ao EP13, em que se trabalhou uma ideia periférica ao texto na primeira questão, a de que as crianças prefeririam ganhar eletrônicos, enquanto a discussão da tese do texto de que há momentos em que os pais poderiam ceder aos pedidos das crianças ficou para as perguntas mais ao meio do roteiro. Fato semelhante ocorreu no roteiro referente ao EP3, embora tivesse explorado a tese da reportagem na primeira pergunta, consideramos a progressão satisfatória, porém, diferenciada de suas perguntas, porque embora o texto se voltasse para exposição de dados de uma pesquisa que elenca os prejuízos causados pelo estresse, as duas perguntas após a primeira trataram do tema estresse de maneira a não contemplar as informações novas fornecidas no texto. Mais ao meio da lista de perguntas havia questões que contemplavam as consequências do estresse, pedindo para o candidato não só falar sobre o tema, mas também para identificar no quadro o item que lhe parecesse mais problemático. A partir dessas observações quanto à exploração do texto pelo roteiro e como isso se deu na primeira e demais perguntas, diríamos que a interação se daria na maioria dos roteiros por meio da compreensão das informações, estando previsto ou que o candidato opinasse sobre a tese defendida no EP ou que definisse um termo chave para o entendimento geral do texto. Sinalizamos ainda que quanto ao número de perguntas no roteiro, observamos que havia roteiros com dez perguntas enquanto outros dispunham de sete.

Os itens que mais recorrentemente foram explorados nas perguntas são os de número dois e três. Explorar o conhecimento prévio do leitor, assim como propor perguntas que preveem que ele faça inferências ou solucione problemas são

estratégias recorrentes e frequentes nos roteiros. Previa-se que o candidato relacionasse o tema discutido ao contexto cultural e social de seu país de origem e ou a sua experiência pessoal. Por exemplo, no EP2, que falasse como a vida pessoal dos famosos era explorada na mídia do país do candidato, no EP3, quais seriam os profissionais mais estressados, no EP5, como era o relacionamento familiar na cultura do candidato, no EP8, sobre o hábito de leitura de seus conterrâneos, no EP17, que comentasse sobre a saúde infantil no seu país, dentre outras. Quanto à solução de problemas e inferências, o candidato deveria, por exemplo, no EP3, explicitar comportamentos para evitar o estresse, no EP5, sugerir livros para compor uma biblioteca na estação de metrô, no EP9, elencar cuidados para se acessar a internet, no EP10, citar atitudes para se ter um bom humor, no EP13, comparar a infância de hoje com a de antigamente, no EP15, fazer um prognóstico se baseando em informações sobre a utilização dos recursos da natureza pelo homem, dentre outras.

Quanto à capacidade de ação, consideramos que quatro dos dez roteiros exploraram o propósito do texto ao pedir que o candidato opinasse sobre a tese apresentada no EP. Não percebemos, todavia, nos roteiros, questões que explorassem as demais condições de produção de texto, como a autoria dos textos, a fonte, os interlocutores etc. A capacidade discursiva foi ainda menos explorada nos roteiros. Consideramos que apenas o EP10 o tenha feito ao pedir que o candidato explicitasse a afirmação presente no título, prevendo indiretamente a possibilidade de ele mobilizar conhecimentos sobre a função desse elemento no texto para formular sua resposta. Quanto ao incentivo a resumos, consideramos que a maioria o contemplou, ao pedir a opinião do candidato quanto à informação principal do texto e ao pedir que definisse um termo chave. Parcialmente os roteiros incentivaram o candidato ao ler o EP13 a fazer resumo, e explorar ideias periféricas ao texto da reportagem, e o EP17, ao explorar uma hipótese que decorre da ideia central do texto: a de que criança gorda é saudável (hipótese) e por isso os pais as obrigariam a comer (ideia principal). Quanto ao último item observado, quatro dos dez roteiros promoveram a reflexão e sistematização de aspectos gramaticais; todos, no entanto, voltaram-se para definição de termos.

No QUADRO 16, a seguir, organizamos a análise detalhada das atividades de pós-leitura propostas nos roteiros, no QUADRO 17, são classificadas as habilidades de leitura dos roteiros.

QUADRO 16
Análise de recorte de reportagem em 2007

(continua)

Roteiro de pergunta	Análise das atividades de compreensão
2007/2	A primeira pergunta explora o conceito da palavra <i>fofoca</i> . Além da reportagem, havia um verbete de dicionário que se prestava a definir o termo. Essa pergunta, portanto, poderia fazer com que o candidato relacionasse as informações das duas fontes textuais do EP. A pergunta em seguida explora a tese defendida no excerto de reportagem de que a fofoca melhoraria o humor e faria bem a saúde, o candidato neste momento é convidado a expor sua opinião sobre a afirmação. Parcialmente exploram-se as informações do texto, as perguntas sobre o que seria uma fofoca benéfica e nociva e a que questiona a ideia do texto de aproximar o desabafo entre amigos com uma sessão de terapia. As demais perguntas se voltam para o tema fofoca, porém sem necessariamente que o candidato faça uso das informações do EP.
2007/3	Na primeira questão, pergunta-se o conceito da palavra <i>estresse</i> . Embora o texto se voltasse para exposição de dados de uma pesquisa que elenca os prejuízos causados pelo estresse, as duas perguntas da sequência trataram do tema estresse de maneira a não contemplar as informações novas fornecidas no texto. Mais ao meio da lista de perguntas havia questões que contemplavam as consequências do estresse, pedindo para o candidato não só falar sobre o tema, mas também para identificar no quadro o item que lhe parece mais problemático. As demais giram em torno do tema sem contemplar necessariamente a leitura feita do texto.
2007/5	A primeira questão contempla a ideia principal do texto da reportagem, de que os pais estão cada vez mais cuidando dos filhos. Essa afirmação é trabalhada em todo o roteiro. Primeiro se exploram as vantagens e desvantagens de se morar com a mãe ou com o pai, em seguida, propõe-se uma discussão sobre o preparo dos homens para assumir tal responsabilidade, as suas dificuldades de lidar com as filhas, a diferença de ser criado ou só pelo pai ou só pela mãe. Ao final, a conversa é dirigida para o tema divórcio. As duas últimas sugerem que o candidato compare a criação de filhos e a separação dos casais em seu país com os do Brasil.

QUADRO 16
Análise de recorte de reportagem em 2007

(continua)

Roteiro de pergunta	Análise das atividades de compreensão
2007/8	O roteiro disponibilizou onze perguntas, enquanto os outros normalmente ofereciam oito. A primeira pergunta convida o candidato a opinar sobre o serviço de biblioteca em uma estação de metrô. Em seguida, contando que o candidato tenha entendido a que tipo de biblioteca o texto se referia, perguntou-se quais seriam os livros que poderiam fazer parte das prateleiras. Tomando como exemplo as informações do texto, o candidato poderia responder à pergunta seguinte, sobre a proposta de outras bibliotecas em lugares públicos. As demais perguntas giram em torno da temática leitura sem necessariamente considerar as informações do texto.
2007/9	O roteiro primeiramente contemplou a definição do conceito chave da reportagem: controle virtual. Ao defini-lo, a pergunta incentiva um resumo das informações do texto, em seguida, o candidato é convidado a dar sua opinião sobre o fato das empresas controlarem o acesso à internet por seus funcionários. As demais perguntas exploram o tema da privacidade, censura de <i>sites</i> e cuidados para navegar na <i>web</i> , sem necessariamente que o candidato lançasse mão das informações fornecidas no EP para respondê-las.
2007/10	Na primeira pergunta a atenção do candidato se volta para leitura do título da reportagem, uma vez que ele deveria se posicionar quanto à afirmação que o compõe. A duas perguntas seguintes mantêm o foco nas informações do texto ao pedir que se identifique em um dos tipos de humor exemplificados e que julgue o tipo de humor mais insuportável. As demais perguntas tratam do tema humor, sem, no entanto, considerar necessariamente as informações do EP.
2007/13	O tema principal é a atitude dos pais quanto aos anseios consumistas das crianças. Periféricamente e com menor destaque estavam expostas as ideias sobre preferência de presentes no dia das crianças, que seriam os eletrônicos. perguntas, no entanto, voltaram-se primeiramente para a discussão das ideias presentes no texto em menor destaque na reportagem para então discutir o tema de destaque do texto nas duas últimas perguntas.
2007/14	Neste roteiro apenas o tema foi explorado nas perguntas, sem necessariamente que o candidato tivesse que utilizar as informações do texto para respondê-las. EP tratou do aumento da procura de brasileiros por cursos de pós-graduação exterior, citou a porcentagem de aumento em inscrições e os principais países procurados, porém o roteiro dirigiu uma conversa que contemplou as vantagens/desvantagens de se estudar no exterior, os requisitos, o fato de valer a pena ou não este tipo de investimento, as bolsas de estudos, os incentivos públicos etc.

QUADRO 16
Análise de recorte de reportagem em 2007

(conclusão)

Roteiro de pergunta	Análise das atividades de compreensão
2007/15	A primeira pergunta mobiliza o candidato a fazer um resumo das informações contidas no título e no pequeno texto em seguida. Na última questão retomam as informações do EP é sugerido que o candidato faça uma leitura do quadro e propor um prognóstico a partir dos fatos destacados quanto à utilização dos recursos naturais. Entre a primeira e a última pergunta, há questões que contemplam a utilização dos recursos hídricos, sem, porém, que o candidato utilize as informações do texto do EP.
2007/17	Trata-se de uma reportagem que apresentava os resultados de uma pesquisa que concluiu: pais que obrigam filhos a comer multiplicam as chances das crianças ficarem obesas. A primeira pergunta, no entanto, convida o candidato a dar sua opinião não sobre o resultado da pesquisa, mas sobre uma ideia que é indiretamente relacionada ao tema, assim, questiona-se: “você concorda com a ideia de que uma criança gorda é saudável?”. Em seguida o roteiro se foca na discussão do tema da pesquisa ao propor um debate sobre se os pais devem ou não obrigar os filhos a comer e sobre os fatores que levam uma criança a desenvolver obesidade. O restante do roteiro tratou do conteúdo do texto de forma tangencial abordando temas periféricos como consequências do mau hábito alimentar, atitudes dos pais e suas consequências para a vida dos filhos etc.

QUADRO 17
Recorte de reportagem em 2007 por atividade de compreensão de escrita

(continua)

	1 Progressão do mais geral para o mais específico	2 Incentivo ao uso do conhecimento prévio dos leitores	3 Diversidade de atividades	4 Capacidade de ação	5 Capacidade discursiva	6 Incentivo a resumo	7 Capacidade linguístico-discursiva
2007/2	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim
2007/3	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim
2007/5	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não

QUADRO 17
Recorte de reportagem em 2007 por atividade de compreensão de escrita
(conclusão)

	1	2	3	4	5	6	7
	Progressão do mais geral para o mais específico	Incentivo ao uso do conhecimento prévio dos leitores	Diversidade de atividades	Capacidade de ação	Capacidade discursiva	Incentivo a resumo	Capacidade linguístico-discursiva
2007/8	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não
2007/9	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim
2007/10	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
2007/13	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Parcial	Não
2007/14	Não	Parcial	Parcial	Não	Não	Não	Não
2007/15	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim
2007/17	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Parcial	Não

5.2.4.3 Recorte de reportagem: 2010

Na aplicação de 2010 percebemos uma padronização no número de perguntas dos roteiros, disponibilizando em todas as sete questões nos treze roteiros selecionados. Cabe ressaltar que foi possível fazer a análise desta etapa em apenas dez dos treze EPs porque foram excluídos aqueles cujos textos se apresentaram parcialmente ilegíveis, a saber: EP6, EP10 e EP19.

Quanto à exploração do conteúdo dos EPs pelos roteiros, consideramos que todos o fizeram. No que se refere à progressão dessa exploração, notamos que oito dos dez documentos previam a abordagem da leitura do EP logo na primeira sugestão de pergunta, são eles os de número: 5, 7, 8, 11, 13, 14, 18, 20. Desses oito que exploraram o texto do EP na questão inicial, três pediram para definir um termo chave para compreender o texto, dois para explicitar a ideia principal, outros

dois para opinar quanto ao posicionamento da reportagem e um para comentar de maneira geral o conteúdo do EP.

Consideramos que os EPs 15 e 17 se distinguiram pela maneira como progrediam as perguntas da maioria dos textos aqui analisadas, porque a estratégia nesses roteiros foi a de primeiro falar sobre o tema do texto, aproximando-o da realidade do candidato para, então, dirigir a conversa aos dados ou argumentos presentes no EP, enquanto a maior parte das perguntas iniciava-se a partir da retomada das informações do texto base. O EP15 (FIGURA 15) tratou do tema reciclagem e expôs a situação da reciclagem no contexto do Brasil por meio de números e comparações entre cidades e, ainda, países, estes últimos por cada tipo de material. Na primeira e segunda perguntas do roteiro (FIGURA 16) o candidato é convidado a expor o seu conhecimento sobre reciclagem de materiais, vantagens e desvantagens e experiências sobre coleta seletiva. Na terceira e quarta perguntas o candidato se basearia nas informações fornecidas pelo texto para poder respondê-las, uma vez que se tratava de identificar os materiais mais reciclados no Brasil e expor sua opinião sobre a reciclagem no contexto brasileiro. Situação semelhante ocorre no roteiro de perguntas do EP17, cujas perguntas iniciais giram em torno da informação de que recém-formados preferem abrir seu próprio negócio a trabalhar em uma empresa. Primeiramente, pergunta-se a opinião do candidato sobre ter ou não chefe no trabalho, uma vez que o título trata deste aspecto. Em seguida, foi pedido para que julgassem a atitude dos jovens em destaque na reportagem por meio das imagens e pequenas legendas. Uma terceira pergunta direciona ainda mais o foco para o texto ao perguntar se o candidato concordava ou não com a ideia de que jovens formados que abrem empresas façam bem para o país. Em seguida o assunto se volta para o tema sem necessariamente que o candidato tenha que lançar mão das informações do texto para manter a interação. Assim como o roteiro do EP15, o do EP17 (FIGURA 18) explora o texto base na entrevista de maneira a introduzir o assunto para depois explorar informações principais e periféricas ao texto (FIGURA 16).



FIGURA 15 – EP15: A quantas anda a reciclagem brasileira

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior, 2010, p. 15.

Celpe Bras
2010/1

Roteiro de Interação Face a Face

ELEMENTO PROVOCADOR 15
A quantas anda a reciclagem brasileira

O material servirá como elemento provocador da interação face a face entre o aplicador e o examinando. O objetivo da tarefa é avaliar compreensão e produção oral, não havendo apenas uma resposta correta.

Etapa 1
O aplicador diz ao examinando:

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

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

O que você conhece sobre o processo de reciclagem de materiais?

Etapa 3
Para dar ao examinando oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o aplicador faz perguntas como:

- *Em sua opinião, quais são as vantagens da coleta seletiva de lixo e da reciclagem de detritos?*
- *No seu país, são comuns a coleta seletiva de lixo e a reciclagem de materiais? Fale sobre isso.*
- *No caso do Brasil, quais são os principais materiais reciclados? E no seu país?*
- *Qual a sua opinião sobre os números da reciclagem no Brasil?*
- *Você costuma fazer a coleta seletiva de lixo? Por quê?*
- *Em sua opinião, como a sociedade pode melhorar o aproveitamento dos detritos?*

FIGURA 16 – Roteiro EP15/2010

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior, 2010, p. 1.

Celpe Bras
2010/1

Interação Face a Face

Elemento Provocador 17

A TURMA QUE NÃO QUER TER CHEFE

Cresce no país o grupo de jovens que, uma vez com diploma, preferem abrir a própria empresa. Qualificados, eles têm altas chances de prosperar. Bom para o país



"NUNCA MAIS EMPREGO"
O cenário de emprego é
tudo diferente. Estudantes
e recém-graduados não
fazem mais fila para entrar
em empresas. Em vez disso,
eles buscam abrir sua própria
empresa. Isso é bom para o país.

MARKETING E COMÉRCIO
Empresas e negócios são
o futuro do Brasil. Estudantes
e recém-graduados não
fazem mais fila para entrar
em empresas. Em vez disso,
eles buscam abrir sua própria
empresa. Isso é bom para o país.

FIGURA 17 – EP17: A turma que não quer ter chefe

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior, 2010, p. 17.

Celpe Bras
2010/1

Roteiro de Interação Face a Face

ELEMENTO PROVOCADOR 17
A turma que não quer ter chefe

O material servirá como elemento provocador da interação face a face entre o aplicador e o examinando. O objetivo da tarefa é avaliar compreensão e produção oral, não havendo apenas uma resposta correta.

Etapa 1
O aplicador diz ao examinando:

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

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

*O que você acha de ter um chefe no seu trabalho?
Por quê?*

Etapa 3
Para dar ao examinando oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o aplicador faz perguntas como:

- *Qual a sua opinião sobre a atitude dos jovens apresentada no texto?*
- *O texto afirma que é bom para o país que os jovens formados abram as suas próprias empresas. Você concorda com isso? Por quê?*
- *Em sua opinião, quais são as vantagens e as desvantagens de se ter um chefe?*
- *Se você pudesse escolher, abriria o seu próprio negócio? Por quê?*
- *A situação relatada no texto é comum no seu país? Explique.*
- *Em sua opinião, há semelhanças entre o mercado de trabalho no Brasil e no seu país? Fale um pouco sobre isso.*

FIGURA 18 – Roteiro EP17/2010

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior, 2010, p. 21.

Consideramos os itens de número dois e três no Instrumento de Avaliação os mais explorados pelos roteiros. Explorar o conhecimento prévio do leitor, assim como propor perguntas que preveem que ele faça inferências ou solucione problemas são estratégias recorrentes e frequentes em todos os roteiros de 2010. Previa-se que o candidato relacionasse o tema discutido ao contexto cultural e social de seu país de origem e ou a sua experiência pessoal. Por exemplo, no EP5, que falasse das novas profissões que surgem no mercado, no EP7, sobre o hábito de baixar músicas na Internet, no EP8, sobre o consumo de frutas, EP11, que o candidato julgasse o alimento mais rejeitado pelas crianças, EP13, que explicitasse como se dá o acesso ao ensino superior, no EP14, que julgasse o comportamento dos motoristas, no EP15, que explicasse como funciona a coleta seletiva da sua casa, no EP17, que falasse sobre os jovens no mercado de trabalho etc.

Quanto à solução de problemas e inferências, o candidato deveria, por exemplo, no EP11, propor maneiras de alimentar melhor as crianças, no EP13, sugerir propostas de políticas públicas para acesso à universidade, no EP14, falar de formas para educar motoristas, no EP15, citar maneiras de aproveitar o lixo, no EP20, propor formas de preservação da natureza. Ressaltamos, ainda, que muitas das discussões que poderiam ocorrer a partir das perguntas poderiam ser motivadas pela leitura das informações do EP, por exemplo, muitas vezes se discutiam os problemas e suas causas e a partir da abordagem do EP, o candidato poderia propor soluções. O EP18 trata do álcool e suas consequências nocivas e benignas para o organismo, baseando-se em pesquisas sobre o consumo da substância. Ao ler o EP, o candidato poderia citar os cuidados ao se ingerir álcool, baseando-se nos dados calóricos de bebidas para sugerir, por exemplo, que se deve beber com moderação, principalmente a cerveja, que era a mais calórica das listadas.

Consideramos que os EP5 e EP11 contemplaram nas suas perguntas aspectos que dizem respeito tanto à capacidade de ação quanto discursiva. Nestes dois roteiros houve perguntas que levavam o candidato à reflexão sobre as condições de produção do texto bem como dos elementos que o compõem. No EP5, por exemplo, a primeira pergunta sugere a reflexão combinada desses dois aspectos. Em “o que o título sugere?” os candidatos poderiam tanto explicitar o

funcionamento do elemento título na composição do recorte de reportagem quanto traçar um paralelo entre o seu conteúdo e o propósito do texto. No EP11 a primeira pergunta prevê a explicitação do propósito do texto e, na segunda, que o candidato perceba que havia uma situação explicitada e ilustrada no texto, para então, posicionar-se com relação ao contexto. Por não ter direcionado a atenção do candidato especificamente a algum aspecto discursivo, consideramos parcialmente abordados pelo roteiro do EP11 os itens de número 4 e 5 no Instrumento de Avaliação. Parcialmente, consideramos também que o EP17 promove uma reflexão sobre elementos discursivos, uma vez que o candidato poderia ou não considerar as imagens e/ou as suas legendas para dar sua opinião sobre a atitude dos jovens quanto ao fato de preferirem abrir seu próprio negócio. Os EPs 18 e 20, embora não contemplem aspectos discursivos, consideram a condição de produção no primeiro por meio da reflexão do propósito do texto e, no segundo, além do objetivo do texto, a autoria também é levada em consideração nas perguntas.

Quanto à exploração de conhecimentos gramaticais, quatro dos dez roteiros promoveram a reflexão do significado de termos chaves.

QUADRO 18
Análise de reportagem em 2010

(continua)

Roteiro de pergunta	Análise das atividades de compreensão
2010/5	A primeira questão tende a mobilizar a atenção do candidato para a função do título na reportagem ao perguntá-lo: o que o título sugere? Em seguida, o roteiro continua com a exploração das informações do EP, porém mais direcionada ao texto. Nas três questões seguintes, embora o candidato não tenha que necessariamente utilizar as informações do EP para respondê-las, tratou-se de ideias desenvolvidas na reportagem como: nome de profissões, novos profissionais, salários desses novos profissionais. As duas últimas perguntas sugerem que o candidato relacione o tema discutido no EP com outros contextos.
2010/6	O texto do EP 2010/6 está parcialmente ilegível.

QUADRO 18
Análise de reportagem em 2010

(continua)

Roteiro de pergunta	Análise das atividades de compreensão
2010/7	A primeira questão se volta para a definição da palavra <i>pirataria</i> , termo chave para entender o assunto do texto: distribuição de músicas na internet pela perspectiva de quem a produz. Em seguida, a conversa é direcionada para o comportamento pessoal do candidato na internet para, então, na terceira pergunta se discutir a tese defendida na reportagem de que disponibilizar arquivos de áudio seria uma opção para gravadores e não mais sinônimo de pirataria. Em seguida o assunto se volta para o tema sem necessariamente que o candidato tenha que lançar mão das informações do texto para mantê-la.
2010/8	A leitura do elemento 8 foi explorada de maneira semelhante à feita a partir de recortes de reportagem com listas. Primeiro pediu-se um comentário sobre a combinação de frutas citadas no texto, em seguida, o candidato deveria julgar a mais exótica. As demais perguntas dirigiam a conversa para o tema sem necessariamente ancorá-las às informações do EP.
2010/10	O texto do EP 2010/10 está parcialmente ilegível.
2010/11	Nas primeiras questões do EP 2010/11 foi explorada a ideia geral do texto – crianças que recusam comida uma vez podem ou não continuar a recusando – e tangencialmente o seu objetivo: informar aos pais que podem continuar tentando fazer os filhos comer determinados alimentos antes recusados pela criança. Em seguida, o roteiro explora a situação que contextualizou a reportagem e retomou a tese com o objetivo dos candidatos opinarem sobre afirmação. As demais perguntas dirigiam a conversa para o tema sem necessariamente ancorá-las às informações do EP.
2010/13	A primeira questão discute um conceito chave: inclusão social. Em seguida, o roteiro explora a tese defendida no texto ao pedir que o candidato opine sobre a responsabilidade das instituições de oferecer condições de ensino para todos e em seguida tratou-se dos possíveis obstáculos de acesso ao ensino. Ao final, tratou-se da importância da educação para o desenvolvimento de um país e outros assuntos que dirigiam a conversa para o tema sem necessariamente ancorá-las às informações do EP.
2010/14	A primeira questão discute um conceito chave que dá título ao texto: dirigindo com o umbigo. Como o texto tratava de situações no trânsito por meio de uma imagem e uma pequena explicação sobre uma das atitudes dos motoristas, o roteiro abordou o texto como outros que envolviam lista, pedindo para que o candidato opinasse sobre as posturas retratadas e as comentasse. Em seguida, o tema trânsito pautou as perguntas sem necessariamente que o candidato devesse utilizar as informações do texto para respondê-las.

QUADRO 18
Análise de reportagem em 2010

(conclusão)

Roteiro de pergunta	Análise das atividades de compreensão
2010/15	O elemento 15 trabalha com uma progressão de perguntas que se diferencia da maioria dos roteiros. Primeiro o candidato é convidado a expor o seu conhecimento sobre reciclagem de materiais, vantagens e desvantagens e experiências sobre coleta seletiva para, então, perguntar-lhe sobre informações diretamente relacionadas ao texto que expunha a situação da reciclagem no contexto do Brasil por meio de números e comparações entre cidades e países, estes últimos por cada tipo de material.
2010/17	As primeiras perguntas do roteiro giram em torno da informação apresentada no texto de que há recém-formados que preferem abrir seu próprio negócio a trabalhar em uma empresa. Nesse sentido, primeiramente é perguntada a opinião do candidato sobre ter ou não chefe no trabalho, em seguida, foi pedido para que julgasse a atitude dos jovens em destaque na reportagem por meio das imagens e pequenas legendas. Uma terceira pergunta direciona ainda mais o foco no texto ao perguntar se o candidato concordava ou não com a ideia de que jovens formados que abrem empresas façam bem para o país. Em seguida o assunto se volta para o tema sem necessariamente que o candidato tenha que lançar mão das informações do texto para mantê-la.
2010/18	A primeira pergunta retoma a afirmação presente no título da reportagem: “o álcool faz bem ao coração”, para que o candidato se posicione quanto à tese defendida. A pergunta seguinte faz com que o candidato resuma as vantagens e desvantagens, apresentadas no texto, do consumo da substância. As três últimas perguntas direcionam a conversa para o tema sem necessariamente pedir que o candidato utilize as informações do texto para manter a interação.
2010/19	O texto do EP 2010/19 está parcialmente ilegível.
2010/20	A primeira pergunta faz com que o candidato mobilize sua compreensão geral do texto para se posicionar quanto à advertência feita pelos cientistas no que diz respeito ao aquecimento global. Em seguida, o candidato é convidado a elencar as consequências apresentadas do problema retratado. A terceira pergunta dirige a atenção do candidato à função do texto na medida em que ele é convidado a explicar o porquê da mensagem. Na quarta, a conversa se volta para a discussão das grandes catástrofes, informações que compõem as consequências elencadas pelo texto do aquecimento. As demais perguntas dirigiam a conversa para o tema sem necessariamente ancorá-las às informações do EP.

QUADRO 19
Recorte de reportagem em 2010 por atividade de compreensão de escrita

	1	2	3	4	5	6	7
	Progressão do mais geral para o mais específico	Incentivo ao uso do conhecimento prévio dos leitores	Diversidade de atividades	Capacidade de ação	Capacidade discursiva	Incentivo a resumo	Capacidade linguístico-discursiva
2010/5	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
2010/6	-	-	-	-	-	-	-
2010/7	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim
2010/8	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não
2010/10	-	-	-	-	-	-	-
2010/11	Sim	Sim	Sim	Sim	Parcial	Sim	Não
2010/13	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim
2010/14	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim
2010/15	Parcial	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Não
2010/17	Parcial	Sim	Sim	Não	Parcial	Sim	Sim
2010/18	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não
2010/19	-	-	-	-	-	-	-
2010/20	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não

5.2.4.4 *Discussão integrada da análise de recorte de reportagem*

Ao analisar o grupo de textos que corresponde aos EPs compostos por recortes de reportagem durante os três anos de aplicação, pudemos perceber variáveis relevantes que não estavam previstas no Instrumento de Análise. Saltou-nos aos olhos, por exemplo, a maneira como a primeira questão foi formulada e o número de questões sugeridas no roteiro. Nesse sentido, procuramos destacar essas características no texto referente à análise dos roteiros de cada ano. Aqui retomamos a análise em uma perspectiva cronológica de maneira a comparar as

perguntas por ano de aplicação não só no que diz respeito aos itens do nosso instrumento, mas também aos aspectos referentes à primeira pergunta e ao número de questões. Ressaltamos ainda que não foi possível fazer uma análise cronológica dos textos publicitários bem como os jornalísticos com lista e gráfico, pois eles não representaram um número significativo de textos por ano. Tais textos apareciam uma ou até quatro vezes por ano analisado, ao passo que encontramos no mínimo nove elementos provocadores elaborados a partir de recorte de reportagens, o que nos permitiu fazer uma análise a fim de comparar os roteiros por critério temporal.

O número de questões propostas para a aplicação da entrevista nos anos de 2004 e 2007 variava. Em geral, propunha-se não menos que sete e não mais que onze perguntas. O ano de 2010, no entanto, encaminhou-se um número de sete questões por elemento provocador.

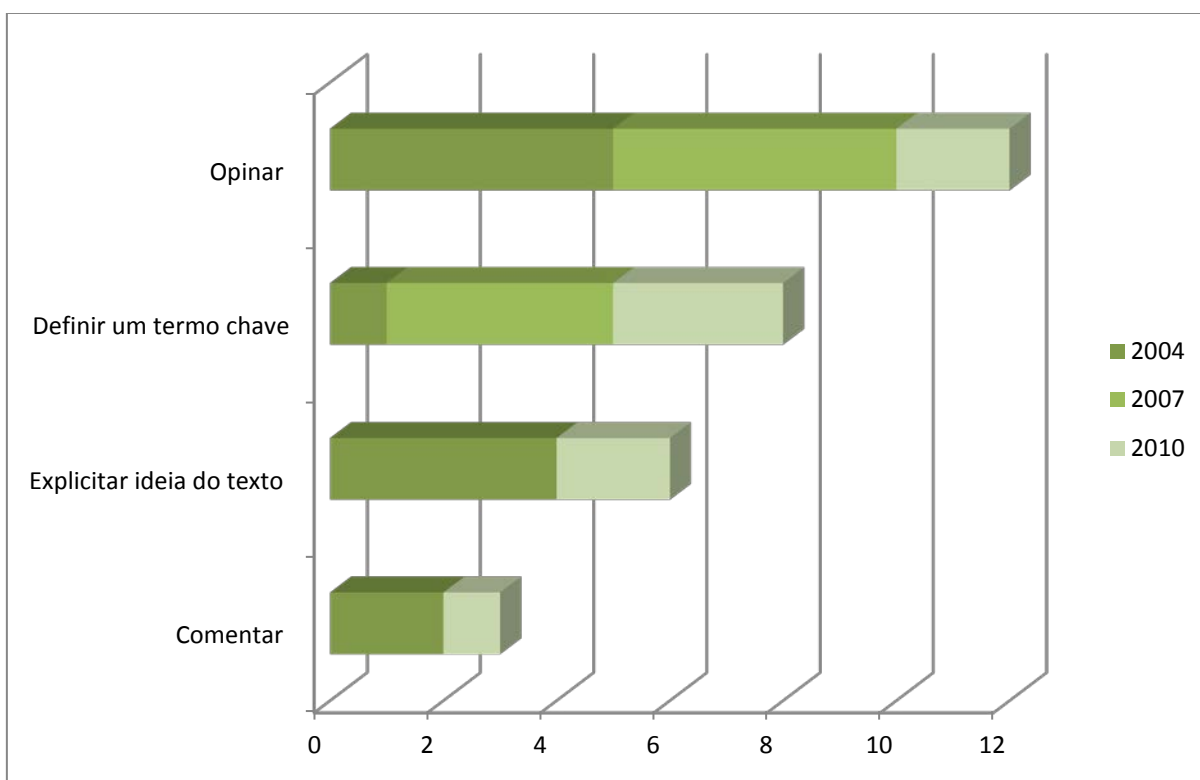


GRÁFICO 4 – Comando na primeira questão referente ao texto base do roteiro por ano

A primeira pergunta foi analisada quanto à exploração das informações do texto e a forma como se deu essa exploração (GRÁFICO 4). Retomaram as informações do texto base, 29 das 32 primeiras questões analisadas, ou seja,

apenas três não o fizeram. Em 2007, o EP14 não considerou as informações do texto não só apenas na primeira questão como em todas as perguntas. Na aplicação de 2010, dois roteiros se organizaram de maneira a tratar do assunto do texto sem necessariamente explorar as informações do EPs, embora as questões seguintes o fizessem. Quanto à maneira de verificar a compreensão do texto, ressaltamos que doze das 29 primeiras perguntas previam que o candidato opinasse sobre algum ponto de vista apresentado pelo texto, sete, que definisse um termo chave presente no texto, seis, que explicitasse a ideia central do texto e três, que comentasse o EP.

No ano de 2004 e 2007, a maioria das primeiras perguntas convidava o entrevistando a opinar sobre o texto, no entanto, em 2010 a definição de um termo chave predominou. Em 2007, o segundo comando mais recorrente para a primeira pergunta previa a explicitação de significados das palavras. Em 2004, poucas primeiras questões exigiam a definição de um termo chave, constatamos, no entanto, certa recorrência em pedir ao candidato que explicitasse as ideias do texto e alguma recorrência em comandos que previam o comentário do candidato sobre a reportagem. Quanto à explicitação de comentários, nenhuma primeira pergunta o previa em 2007, ao passo que, em 2010, encontramos uma ocorrência. Dentre as primeiras perguntas de 2007, também não encontramos enunciados que previam diretamente a explicitação das ideias do texto pelo candidato. Quanto às primeiras perguntas dos roteiros de recorte de reportagem, que no ano de 2007 abordavam as atividades de compreensão escrita, verificamos uma menor diversificação dos comandos quando comparadas ao ano de 2004 e 2010, uma vez que apenas dois tipos de habilidades foram contemplados – opinar e definir um termo chave –, por outro lado, em 2004 e 2010, previa-se, além das duas, que o candidato explicitasse uma ideia do texto e que fizesse um comentário.

Quanto à forma como as perguntas progrediam, percebemos um movimento no sentido de primeiro explorar as ideias do texto para, então, explorar o tema do elemento, sem necessariamente contemplar as informações apresentadas na reportagem.

Os itens de número 2 e 3, que se referem, respectivamente, ao incentivo do uso do conhecimento anterior do leitor e à diversidade de atividades de compreensão, foram os mais satisfatoriamente contemplados nos roteiros, com

exceção apenas do EP14, no ano de 2007. Percebemos, em todos os anos, uma tendência a relacionar o tema discutido no elemento ao contexto cultural do candidato nas últimas perguntas do roteiro. Quanto à diversidade de atividades de compreensão, consideramos que as perguntas eram diversas ao pedir que o candidato solucionasse problemas, propusesse soluções, desse dicas, inferisse informações etc., colaborando para que ele produzisse sentido a partir da leitura e releituras do elemento ao longo da entrevista.

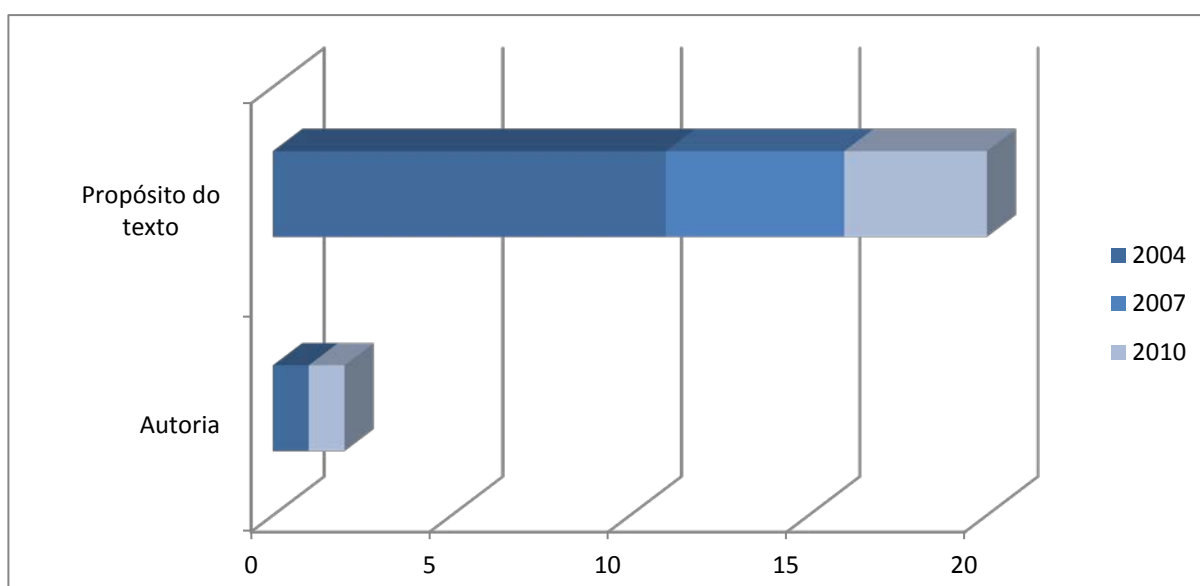


GRÁFICO 5 – Exploração dos aspectos das condições sob as quais o texto de leitura foi produzido por ano

No que se refere à capacidade de ação (GRÁFICO 5), foram contempladas habilidades de leitura que diziam respeito à condição de produção de texto, como perceber o propósito do texto para explicitar-lhe a ideia ou opinar sobre alguma afirmação defendida nas reportagens, bem como perceber a autoria do texto ou de argumentos do texto para que o candidato se posicionasse quanto à tese apresentada. Vale ressaltar que dos 22 roteiros que previam perguntas relacionadas às condições sob as quais o texto de leitura foi produzido, o propósito do texto prevaleceu sobre os aspectos da autoria.

Em 2004, encontramos uma grande ocorrência de perguntas que se voltavam à explicitação do propósito do texto e em menor quantidade que dirigiam a atenção do entrevistando aos aspectos da autoria. Em 2010, também verificamos em menor quantidade perguntas que se voltavam à autoria, em maior quantidade

discutia-se o propósito do texto. Em 2007, encontramos, quanto às condições de produção do texto, apenas perguntas que diziam respeito ao objetivo da reportagem.

Quanto aos elementos discursivos, o título, a fonte e as imagens foram os aspectos contemplados nas perguntas (GRÁFICO 6). Consideramos que o roteiro tenha feito satisfatoriamente a exploração do título, ao passo que a imagem foi contemplada indiretamente pelo roteiro ao supormos que o candidato poderia ou não se valer da leitura das ilustrações para apoiar as respostas a algumas perguntas.

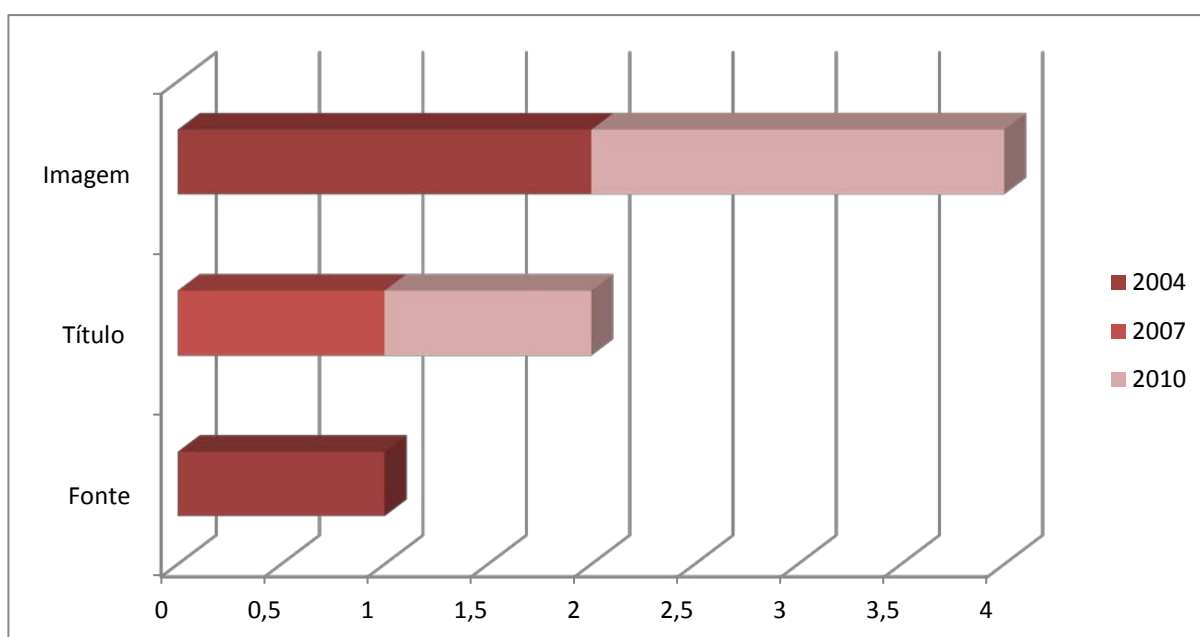


GRÁFICO 6 – Número de aspectos discursivos contemplados por ano

Percebemos que, ao longo dos três anos analisados nesta pesquisa, pouco se exploraram os elementos discursivos, principalmente quando comparamos com a exploração dos aspectos de condição de produção de texto. No total, encontramos sete ocorrências de exploração de título e/ou fonte e/ou imagem. Percebemos que 2007 foi o ano em que menos se exploraram esses elementos, e encontramos uma ocorrência de exploração do título. Em 2004, verificamos que a imagem foi mais explorada que a fonte e não foram encontradas perguntas que dirigissem a atenção do candidato aos aspectos discursivos do título. Em 2010, o título, assim como a imagem, foram abordados no roteiro, porém não a fonte.

Quanto à diversidade de atividades de compreensão escrita no conjunto de perguntas do roteiro e não apenas na primeira questão, em 27 dos 32 roteiros

analisados previa-se que o candidato resumisse as informações centrais ou periféricas do texto base, o que corresponde a exatamente nove EPs em cada ano de aplicação. Cabe ressaltar que em 2004 três roteiros incentivaram parcialmente a produção de resumos das ideias pelos candidatos, enquanto em dois não foi previsto nas perguntas que o candidato sintetizasse as ideias dos textos lidos.

O último item avaliado diz respeito ao conhecimento linguístico-discursivo e fazem parte deste grupo aspectos relacionados ao vocabulário, fonética, morfologia etc. Embora catorze roteiros tenham satisfatoriamente contemplado este item, todos se referiam ao conhecimento de vocabulário do candidato e sua capacidade de relacionar o sentido da palavra ao contexto discursivo em que estava inserido.

Ao fazer uma análise comparativa das perguntas do roteiro por ano, verificamos que os aspectos relacionados à produção textual dos recortes de reportagem foram mais contemplados do que os relacionados aos elementos discursivos do texto em todos os três anos analisados. Ressaltamos ainda que aspectos de autoria e objetivo do texto foram os aspectos contemplados. Explicitar o propósito do texto foi o aspecto amplamente contemplado nos roteiros de 2004 e em menor ocorrência nos de 2007 e 2010. Quanto à diversidade de atividades da primeira questão, os roteiros referentes ao ano de 2004 continham perguntas que exploravam um maior número de habilidades. Quanto aos aspectos discursivos, a imagem, o título e a fonte foram os explorados nos roteiros. Dois desses elementos foram explorados nos roteiros de 2004 – fonte e imagem – e em 2010 – título e imagem. Em 2007, um elemento foi explorado, o título. Assim, encontramos, em 2004, um maior número de perguntas que exploraram os aspectos de produção de texto, bem como discursivos. Em 2010, também foi possível encontrá-las em menor quantidade e diversidade, em 2007 as ocorrências foram ainda menores.

No GRÁFICO 7, a seguir, a análise de roteiros de recorte de reportagem dos quatro anos está representada. No próximo capítulo, trataremos das considerações finais.

	1	2	3	4	5	6	7
	Progressão do mais geral para o mais específico	Incentivo ao uso do conhecimento prévio dos leitores	Diversidade de atividades	Capacidade de ação	Capacidade discursiva	Incentivo a resumo	Capacidade linguístico-discursiva
2004/1							
2004/2							
2004/4							
2004/6							
2004/7							
2004/9							
2004/11							
2004/14							
2004/15							
2004/16							
2004/18							
2004/20							
2007/2							
2007/3							
2007/5							
2007/8							
2007/9							
2007/10							
2007/13							
2007/14							
2007/15							
2007/17							
2010/5							
2010/6							
2010/7							
2010/8							

(continua)

	1	2	3	4	5	6	7
	Progressão do mais geral para o mais específico	Incentivo ao uso do conhecimento prévio dos leitores	Diversidade de atividades	Capacidade de ação	Capacidade discursiva	Incentivo a resumo	Capacidade linguístico-discursiva
2010/10							
2010/11							
2010/13							
2010/14							
2010/15							
2010/17							
2010/18							
2010/19							
2010/20							

Legenda

	Sim
	Não
	Parcial

(conclusão)

GRÁFICO 7 - Recortes de reportagens por atividade de compreensão de escrita

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se voltou à avaliação da interação face a face, etapa individual do exame de Língua Portuguesa, destinado a falantes de outras línguas, e pautou-se por focalizar as habilidades de leitura necessárias para a realização da parte oral do exame Celpe-Bras. Devido à escassez de estudos sobre o tema, buscamos nos trabalhos que investigaram a leitura em inglês como língua estrangeira as referências para desenhar nossa metodologia e para fundamentar teoricamente esta pesquisa.

A partir da análise e discussão deste trabalho, retomaremos as perguntas que nortearam esta investigação e de forma sucinta explicitaremos as respostas encontradas a partir da análise. Ressaltamos que a ordem das perguntas obedecerá à organização contemplada na análise. A primeira questão levantada foi quanto à origem dos textos que compõem os elementos provocadores.

Constatamos, pela análise do nosso *corpus*, que os elementos provocadores apresentam textos predominantemente da mídia impressa, tal como proposto no Manual do Aplicador, onde está sugerido que: “O candidato pode preparar-se sozinho lendo jornais e revistas, posicionando-se a respeito dos assuntos encontrados, escrevendo textos, assistindo a filmes e programas de televisão.” (BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2010, p. 7). A orientação proposta pelos elaboradores sobre como o candidato deve se preparar para o exame corrobora a nossa análise, pois pudemos observar que a grande maioria dos textos é retirada de jornais e revistas impressas para compor o material das provas dos três anos de aplicação investigados nessa pesquisa. Observamos ainda que apenas um dos sessenta textos foi retirado da Internet. Embora o Manual do Candidato (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior, 2006b) sugira também que o exame contemplaria as interações no meio digital na avaliação, na parte de avaliação oral os textos que circulam na rede foram minimamente representados no conjunto de elementos provocadores analisados.

A segunda questão remete aos gêneros que compõem os textos da parte individual do exame: quais são os gêneros que compõem os elementos provocadores? Quais são os gêneros mais recorrentes nas aplicações analisadas? Não foi possível encontrar entre os documentos analisados neste trabalho uma grande variedade de gêneros textuais, embora conste no Manual do Candidato a existência de uma pluralidade de textos escritos na composição não só da parte oral como também da escrita, a saber:

De Periódicos (jornal e revista): - editorial, notícia, entrevista, reportagem, anúncio classificado, publicidade, cartas de leitor, horóscopo, cartuns, quadrinhos etc.; de livros – crônicas, conto, poema, texto didático, receita etc.; de panfletos, cartazes, avisos, placas de trânsito; de telegramas, cartas, bilhetes, *e-mail*, cartões-postais; diários, agendas, notas, listagens, resenhas, relatórios, currículos, biografias; de documentos, formulários, questionários, instruções: de mapa, roteiros, quadro de horários, calendários, programas, cardápios, recibos; dicionários, catálogos, lista telefônicas, letra de música, legenda de filmes etc. (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior, 2006b, p. 21).

Em um conjunto de sessenta elementos provocadores, identificamos cinquenta textos como reportagem, ou seja, 83,3% dos EPs que fizeram parte do *corpus* deste trabalho são compostos por um mesmo gênero. No entanto, faziam parte desses elementos provocadores, fragmentos de reportagem que se distinguiam entre si quanto ao padrão discursivo, por isso, subdividimos esse grupo, por percebermos, ao analisar as perguntas de recortes de reportagens, que havia uma lista de semelhanças e diferenças entre esses textos jornalísticos quanto à presença de gráficos e listas. Além das reportagens, repetiram durante os três anos de aplicação analisados nesta pesquisa, porém, com menor frequência, os textos publicitários, tais como propagandas comerciais, institucionais e panfletos. Bem menos representativos foram os EPs elaborados com tirinhas e trechos de poemas que apareceram em um ou dois dos três anos contemplados. Na versão do Manual do exame de 2010, lê-se nas informações sobre a prova oral especificamente que “fotos, cartuns, quadrinhos, gráficos, textos curtos etc., servem de base para a conversa” (BRASIL, 2010a, p. 18). Os resultados dessa pesquisa corroboram parte da afirmação, uma vez que a grande maioria dos textos apresenta fotos, imagens ou ilustrações. Entretanto, a ocorrência de cartuns, quadrinhos e gráficos não é

representativa na observação dos dados coletados. Quanto à extensão dos textos, este não foi um dos aspectos que investigamos, porém esse tema foi discutido na análise das perguntas que se referiam a textos extensos cujo roteiro direcionou a conversa para informações periféricas.

A terceira e quarta perguntas envolvem expectativas de leitura e a exploração dos elementos sociodiscursivos dos textos: quais são as habilidades de leitura esperadas de um candidato na avaliação oral do exame Celpe-Bras, a partir da leitura dos diferentes gêneros textuais que compõem os elementos provocadores? Considerando os aspectos discursivos dos textos, quais são as habilidades de leituras que estão implicadas nas perguntas ao longo dos três anos contemplados nesta pesquisa?

Constatamos, em nossa investigação, que, em geral, as perguntas dos 54 roteiros analisados referentes à leitura dos seus respectivos EPs contemplam o conhecimento prévio do candidato, colaboram para que o sentido seja reconstruído pelo leitor e respeitam uma progressão de perguntas que partem do que é mais geral, normalmente relacionadas ao assunto principal do texto, para as informações mais específicas, como a exploração de alguma ideia que pode ter sido tratada tangencialmente no texto do elemento provocador. Verificamos que o processo de condução das perguntas avalia a compreensão geral de pontos principais dos textos e, na pós-leitura, o candidato é levado a responder questões sobre o texto que seguem uma progressão. As questões elaboradas incentivam o uso do conhecimento anterior dos leitores e envolvem compreensão global, inferência e solução de problemas de modo a explicitar para o avaliador o nível de (re)construção de sentido do texto pelo leitor. Quanto à diversidade de atividades de compreensão, concluímos que as perguntas encaminhadas no roteiro a partir da leitura dos textos apresentaram maneiras variadas de fazer com que o leitor e, ao mesmo tempo, candidato ao exame, produzisse sentido a partir de leituras e releituras do EP ao longo da entrevista.

No que se refere à reflexão e sistematização de aspectos gramaticais, ou seja, aspectos linguístico-discursivos que podem se referir à semântica, à pragmática, à morfologia etc., verificamos que, no nosso *corpus*, explorou-se amplamente o aspecto semântico por meio de perguntas que solicitavam o

candidato a explicar o significado de um termo ou palavra chave para compreensão do texto. Comandos que previam a explicitação do significado semântico ancorados no contexto dos Elementos Provocadores estavam presentes em 23 dos 53 roteiros analisados. Observamos ainda que na grande maioria dos roteiros havia perguntas que poderiam estimular o resumo das ideias gerais ou periféricas dos textos, seja pela explicitação do significado de um termo chave ou pedindo ao candidato que identificasse o propósito do texto, por exemplo.

Ao analisarmos os textos agrupados quanto ao gênero e também quanto a semelhanças discursivas, no caso da subdivisão do grupo das reportagens, pudemos observar ainda que a recorrência de certos tipos de perguntas estava relacionada à informação discursiva e textual dos EPs. Levando em conta que as publicidades são textos cujo objetivo é vender e por isso lançam mão de uma argumentação persuasiva, pudemos perceber nas perguntas a recorrência da exploração desses dois aspectos. Por sua vez, quanto aos recortes de reportagem com listas, partindo da hipótese de que esses textos podem ter diferentes objetivos, observou-se que em muitas das perguntas pedia-se que o aluno explicitasse o propósito da listagem e ainda dissesse se concordava ou não com a presença de algum item ou ainda se acrescentaria ou suprimiria algum elemento listado.

Quanto aos gráficos, pouco se pôde concluir a partir da análise das atividades de leitura, uma vez que não percebemos nos roteiros uma preferência por explorar determinado padrão discursivo ou textual, embora tenhamos observado perguntas que se referiam à disposição gráfica dos dados e que diziam respeito à hipótese que se podia levantar a partir da sua leitura. Vale ressaltar ainda que os recortes de reportagem que apresentavam gráficos corresponderam ao menor grupo de textos cuja ocorrência se observou nos três anos de aplicação investigados neste trabalho.

A partir da análise dos recortes de reportagem, que continham apenas textos e imagem, por se tratar de um grupo abundante, percebemos outros aspectos que extrapolaram os critérios que adotamos por meio do Instrumento de Avaliação, a saber: o comando da primeira pergunta e a quantidade de perguntas. Isso nos permitiu fazer uma comparação dos resultados obtidos na análise por critério de ano

de aplicação, na medida em que pelo menos dez desses textos por ano foram identificados no *corpus*.

Quanto à quantidade de perguntas, foi possível observar que nos dois primeiros anos não houve uma padronização, em 2010, por sua vez, todos os roteiros apresentaram sete questões por EP. Quanto aos aspectos que dizem respeito às capacidades de ação, ou seja, às condições de produção textual, pudemos perceber pela análise das perguntas, uma grande preferência em explorar o propósito do texto em detrimento de outras variáveis, como a autoria, os leitores daquele tipo de reportagem, entre outras. Embora tenhamos encontrado perguntas que considerassem diretamente a leitura das imagens, do título e da fonte, não foram explorados aspectos discursivos dessas fontes de informação. Uma possível explicação para este dado poderia estar relacionada ao fato de que o recorte de reportagem não tivesse uma apresentação gráfica e discursiva marcada ou saliente como acontece, por exemplo, com as listas e gráficos.

Extrapolando os itens do nosso Instrumento de Avaliação, analisamos o comando da primeira questão dos roteiros referente a este grupo de textos. Dentre os propósitos das tarefas do exame explicitados no Manual, tais como: “narrar, relatar, argumentar, expor, instruir, agradecer, pedir, opinar, comentar, expressar atitudes, confirmar, desculpar-se, informar, reclamar, justificar, persuadir, aconselhar, avisar” (BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2010, p. 25), encontramos, por ordem de maior ocorrência, os seguintes verbos na primeira pergunta do roteiro: opinar, definir um termo chave, explicitar uma ideia do texto, comentar. Quanto à ocorrência dessas atividades por ano, nos roteiros referentes às aplicações de 2004 e 2007 encontramos um maior número de comandos que solicitava a opinião do candidato. Em menor quantidade nos roteiros de 2004 foi pedido que os candidatos definissem um termo ou uma palavra. No ano de 2007, além de solicitar a opinião e significado de palavras ou expressões, encontramos primeiras perguntas que exigiam do candidato um comentário sobre o texto lido e também comandos em que tinha que explicitar um termo chave. Nos roteiros de 2010, em menor ocorrência, solicitou-se que os candidatos opinassem, definissem termos, explicitassem as ideias do texto e comentassem em algumas das perguntas iniciais.

Para concluir os resultados encontrados que dizem respeito aos aspectos discursivos e textuais referentes à análise de todos os roteiros que compuseram nosso *corpus*, retomamos as informações explicitadas no Manual sobre como se preparar para o exame temos:

[o candidato] pode procurar cursos que ofereçam oportunidades para a criação de textos orais e escritos com propósitos diversos em diferentes contextos e dirigidos a interlocutores variados (colegas, amigos, autoridades, diferentes seções de jornais e revistas, entre outros) e que promovam a discussão de aspectos textuais e discursivos que poderão auxiliar a compreensão e a produção textual (BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2010, p. 7).

Consideramos que essa orientação vai ao encontro dos resultados obtidos na nossa análise, pois percebemos ao analisar as perguntas encaminhadas nos roteiros que fizeram parte do nosso *corpus* que aspectos textuais e discursivos foram contemplados nos documentos, tais como os aspectos sob os quais o texto foi produzido, sua apresentação e organização gráfica etc.

Embora se trate de uma avaliação oral, o exame considera atividade de leitura que envolve a compreensão de gêneros, sobretudo os jornalísticos, veiculados na mídia impressa, como jornais e revistas. Na perspectiva do contexto do exame, o conceito de gênero, dentre outros conceitos, assinalamos que “não é simplesmente uma categoria linguística definida pelo arranjo estruturado de traços textuais. Gênero é uma categoria sociopsicológica que usamos para reconhecer e construir ações tipificadas dentro de situação tipificadas. É uma maneira de criar ordem num mundo simbólico sempre fluido.” (BAZERMAN, 2006a, p. 60). A partir da análise das atividades pós-leitura propostas nos roteiros de perguntas, observamos que os elementos provocadores não funcionam apenas para gerar um assunto durante a interação face a face, uma vez que toda a conversa é controlada a partir da leitura não só do tema do texto que compõe cada elemento provocador, mas também de seus aspectos comunicativos e de sua organização textual. Nesse sentido, ressaltamos que o papel do professor que venha a preparar um candidato ao exame Celpe-Bras seria o de “saber como estruturar tarefas e atividades de modo que os alunos, rapidamente e com profundidade, ganhem mestria no objeto de estudo da disciplina e desenvolvam certas habilidades.” (BAZERMAN, 2006a, p. 51).

Acreditamos inicialmente que este trabalho pudesse contribuir para o aumento do efeito retroativo positivo no contexto do ensino de PLE, principalmente no que se refere ao ensino da expressão oral, uma vez que ampliaria o conhecimento sobre o que se exige na etapa de avaliação individual do exame Celpe-Bras. Esperamos que os resultados deste trabalho sejam também considerados e avaliados pelos elaboradores do exame, pois este trabalho oferece um *feedback* aos elaboradores do Celpe-Bras desses três anos de aplicação analisados quanto às atividades de leitura e à escolha dos textos para elaboração dos elementos provocadores. Esperamos, ainda, que as discussões e os dados levantados nesta pesquisa possam ser também úteis para formação de futuros entrevistadores avaliadores do exame, na medida em que o estudo fornece reflexões a respeito dos documentos elaborados para aplicação da prova oral do exame Celpe-Bras. Nesse sentido, as contribuições fornecidas a partir deste trabalho compreendem aspectos tanto práticos quanto metodológicos. Assim, espera-se que os resultados dessa análise contribuam para aumentar o conhecimento sobre o exame no que diz respeito aos gêneros textuais recorrentes na etapa de avaliação oral bem como sobre as suas prováveis atividades de pós-leitura durante a interação face a face.

REFERÊNCIAS

ASKEHAVE, I.; SWALES, J. Genre Identification and Communicative Purpose: a Problem and a Possible Solution. *Applied Linguistics*, Oxford: Oxford University Press, v. 22, n. 2, p. 195-212, 2001.

ALMEIDA-FILHO, J. C. P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de língua*. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996.

ALMEIDA-FILHO, J. C. P. de. Índices nacionais de desenvolvimento do ensino de português língua estrangeira. IN: ALMEIDA-FILHO, José Carlos Paes de; CUNHA; Maria Jandyra Cavalcanti. *Projetos Iniciais em Português para Falantes de Outras Línguas*. Brasília: Editora da UnB, 2007. p. 39-55.

ARANTES, J. E. *O livro didático de língua estrangeira: atividades de compreensão e habilidades no processamento de textos na leitura*. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

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

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e agência*. São Paulo: Cortez, 2006a.

_____. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2006b.

BHATIA, V. K. *Analyzing Genre: Language Use in Professional Settings*. London: Longman, 1993.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros: manual do examinando*. Brasília: MEC/INEP, 2010a. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/celpebras/2010/manual_do_examinando_2-9-2010.pdf> Acesso em: 10 jan. 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. *Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros: roteiro de interação face a face: parte individual – elementos provocadores*. Brasília: MEC, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. *Manual do aplicador do certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros*. Brasília: MEC, 2006a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. *Manual do candidato do certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros*. Brasília: MEC, 2006b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. *Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros: roteiro de interação face a face: Parte individual – elementos provocadores*. Brasília: MEC, 2007a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. *Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros: caderno de questões da parte coletiva*. Brasília: MEC, 2007b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. *Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros: roteiro de interação face a face: parte individual – elementos provocadores*. Brasília: MEC, 2010b.

_____. Ministério das Relações Exteriores. Departamento Cultural. *Gráficos do leitorado*. Brasília: Departamento Cultural do Ministério das Relações Exteriores, 2011. Disponível em: <www.dc.mre.gov.br/lingua-e-literatura/GRAFICOS.ppt>. Acesso em: 3 fev. 2012.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANALE, M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: RICHARDS, J. C.; SCHIMIDT, R. W. (Ed.). *Language and Communication*. London: Longman, 1983. p. 1-27.

CELCE-MURCIA, M.; OLSTAIN, E. *Discourse and Context in Language Teaching: a Guide for Language Teachers*. Cambridge (MA): Cambridge University Press, 2000.

COHEN, A. D. Second Language Assessment. IN: CELCE-MURCIA, M. (Org.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 3rd Ed. Boston: Heinle & Heinle; Thomson Learning, 2001. p. 515-534.

COURA-SOBRINHO, J. O sistema de avaliação Celpe-Bras: o processo de correção e a certificação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE POLÍTICA LINGUISTICA NA AMÉRICA DO SUL, 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa, 2006.

COURA-SOBRINHO, J; DELL'ISOLA, R. L. P. O contrato de comunicação na avaliação de proficiência em língua estrangeira. In: JÚDICE, N.; DELL'ISOLA, R. L. P. *Português-Língua Estrangeira: novos diálogos*. Niterói: Intertexto, 2009.

DELL'ISOLA, R. L. P. *Leitura: inferências e contexto sócio-cultural*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 1991.

_____. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

Departamento Cultural do Ministério das Relações Exteriores. Desenvolvido pelo Governo do Brasil. Apresenta informações sobre os postos de leitorados subsidiados por este ministério. Disponível em: <<http://www.dc.mre.gov.br/lingua-e-literatura/leitorados>> Acesso em: 25 jan. 2012.

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

FRAGOSO, S.; RECUERO, R.; AMARAL, A. *Métodos de pesquisa para internet*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

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

GOMES, M. S. *A complexidade de tarefas de leitura e produção escrita no exame Celpe-Bras*. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

GRABE, W. Teaching and Testing Reading. In: LONG, M. H.; DOUGHTY, C. J. *The Handbook of Language Teaching*. Chichester: Wiley-Blackwell, 2009. p. 441-462.

GRABE, W.; STOLLER, F. L. *Teaching and Researching reading*. Harlow: Pearson Education; Longman, 2002.

HUGHES, A. *Testing for Language Teachers*. Cambridge (MA): Cambridge University Press, 1989.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Desenvolvido pelo INEP. Apresenta informações sobre o exame Celpe-Bras. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/celpebras>>. Acesso em: 25 jan. 2012.

JOHNSON, M. *The Art of Non-Conversation: a Reexamination of the Validity of the Oral Proficiency Interview*. Yale Haven; London: Yale University Press, 2001.

LARSEN-FREEMAN, D., LONG, M. H. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York: Longman, 1991.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em Linguística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora UFSC, 1988. p. 211-236.

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

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

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

MCNAMARA, T.F. *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

MOITA-LOPES, P. L. Fotografia da Linguística Aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, p. 419-435, v. 15, 1999. Número especial.

NORRIS, J. M. Task-Based Teaching and Testing. In: LONG, M. H.; DOUGHTY, C. J. *The Handbook of Language Teaching*. Chichester: Wiley-Blackwell, 2009. p. 577-594.

RACILAN, M. *Leitura comunicativa? Uma abordagem comunicativa nos livros didáticos de leitura instrumental em língua inglesa*. 2005. 200 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

RAMOS, R. C. G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: ABRAHAO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F.; FREIRE, M. M. (Org.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005. p. 109-123.

SAKAMORI, L. *A atuação do entrevistador na interação face a face no exame Celpe-Bras*. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2006.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 36, p. 11-22, 2000.

_____. O Projeto Celpe-Bras no âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *Português para estrangeiros: interface com o espanhol*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2001. p. 77-90.

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

SCHOFFEN, J. R. *Avaliação de proficiência oral em língua estrangeira: descrição dos níveis de candidatos falantes de espanhol no exame Celpe-Bras*. 2003. 101 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

_____. *Gêneros do Discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras*. 2009. 192 f. Tese – (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e col. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.

SHOHAMY, E. Assessment. IN: CELCE-MURCIA, M.; OLSHTAIN, E. *Discourse and Context in Language Teaching: a Guide for Language Teachers*. Cambridge (MA): Cambridge University Press, 2000. p. 201-215.

SOUSA-SANTOS, B. *Um discurso sobre as ciências*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 46-71.

SWALES, J. M. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. 13. ed. Cambridge (MA): Cambridge University Press, 1990. p. 1-82.

WIDDOWSON, H. G. Reading and Communication. In: ALDERSON, J. C.; URQUHART, A. H. *Reading in a Foreign Language*. London: Longman, 1984. p. 213-230.

_____. *O ensino de línguas para a comunicação*. Tradução de José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991.

UNDERHILL, N. *Testing Spoken Language: a Handbook of Oral Testing Techniques*. Cambridge (MA): Cambridge University Press, 1987.

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

ANEXO

Instrumento de avaliação – Livro didático (LD) de língua estrangeira (LE)

FICHA 1: ASPECTOS GERAIS

Marque SIM, PARCIALMENTE ou NÃO

1.1 Princípios norteadores	SIM	Parc	NÃO
A visão de linguagem adotada leva em conta as práticas sociais de uso por meio da LE.			
A visão de aprendizagem considera a importância do trabalho colaborativo entre os alunos e alunos e professor.			
A visão de aprendizagem adotada leva o aluno a apropriar-se da importância do <i>scaffolding</i> e do <i>feedback</i> .			
Os quatro conteúdos básicos são explorados em situações contextualizadas de uso da LE tanto nas práticas orais quanto nas escritas.			
Os quatro conteúdos básicos fazem uso de textos autênticos tanto nas práticas orais quanto nas escritas por meio da LE.			
As capacidades de linguagem (as de ação, as discursivas e as linguístico-discursivas) são devidamente exploradas no livro como um todo.			
Há preocupação em fazer uso de uma gramática contextualizada em relação aos vários gêneros textuais, ou seja, a gramática é relacionada a situações de uso.			
O desenvolvimento dos processos receptivos (leitura e compreensão oral) articula-se adequadamente ao desenvolvimento dos processos produtivos (escrita e produção oral), ao longo de todo livro.			
Os assuntos explorados são adequados ao público-alvo.			
As várias unidades articulam-se entre si, levando em conta um eixo articulador adotado pela obra como um todo.			
Há articulação pedagógica entre os diferentes volumes que integram a coleção.			
Há preocupação em desenvolver e/ou expandir o conhecimento de aspectos socioculturais dos países da língua-alvo, assim como valorizar os do nosso país.			
O assunto de cada uma das unidades permite o trabalho interdisciplinar, com fins ao desenvolvimento de valores éticos e de cidadania.			
A coleção disponibiliza um <i>site</i> na <i>Internet</i> para as interlocuções entre autores(as) e professores(as) ou entre os(as) próprias(os) professores(as), usuários(as) do livro.			

1.2 Aspectos gráfico-editoriais			
A obra como um todo apresenta um projeto gráfico-editorial adequado aos seus fins didáticos.			
Cada unidade apresenta uma diagramação adequada aos seus propósitos didáticos.			
Os personagens utilizados têm características físicas com as quais os alunos se identificam, levando em conta a faixa etária de cada volume do livro.			
Os personagens utilizados têm aspectos físicos diferentes (altos, magros, gordinhos, negros claros, mulatos etc.)			
Os lugares onde as ações acontecem (sala de aula, lanchonete da escola etc.) apresentam ilustrações adequadas que ajudam os alunos a reconhecê-los.			
A hierarquia entre títulos e subtítulos é claramente realçada e foram utilizados elementos tipológicos ou gráficos para indicá-la.			
A numeração das páginas está em posição de destaque e de fácil visualização.			
Há coerência de normas gráficas (tipos e tamanhos de fontes, elementos de destaque etc.) ao longo de todo o livro.			
O tamanho das letras/fontes é adequado ao público-alvo (entre 10pt e 12pt para jovens e adultos, entre 14pt e 16pt para alunos mais novos).			
Os elementos visuais são de boa qualidade estética e servem para motivar ou aumentar o interesse do aluno.			
Os elementos visuais utilizados são adequados à faixa etária de cada volume do livro.			
Os elementos visuais estão relacionadas aos propósitos dos textos orais e/ou escritos a que se referem.			
Os elementos visuais não revelam preconceitos ou estereótipos.			
Os elementos gráficos (tabelas, gráficos, linhas, boxes) contribuem para uma maior clareza e precisão da informação veiculada.			
Os elementos gráficos utilizados contribuem para uma organização clara das informações nas unidades ao longo de todo o livro.			

1.3 Autonomia dos alunos			
O livro didático faz uso de texto autênticos tanto nas práticas sociais por meio da LE (tanto na modalidade oral quanto na escrita).			
O aluno é incentivado a assumir responsabilidade sobre o seu aprender por meio do estabelecimento de objetivos e/ou propósitos para a aprendizagem e a tomada de decisões.			
O aluno tem a oportunidade de refletir sobre o seu progresso em relação ao processo de compreender textos orais e escritos (autoavaliações).			
O aluno é incentivado a produzir diários reflexivos sobre sua própria aprendizagem.			
O aluno é incentivado a desenvolver projetos e/ou aprender mais a partir do que foi aprendido em sala de aula.			
O aluno é incentivado a desenvolver sua criatividade e originalidade.			
A realização de atividades em grupos é incentivada, realçando-se a importância do trabalho em grupo e a colaboração entre pares.			
A unidade incentiva o relacionamento com o meio virtual, especialmente a <i>Internet</i> , visando a complementação da aprendizagem.			
As várias unidades do livro incentivam a colaboração entre pares por meio de ferramentas do meio virtual como, por exemplo, <i>e-mails</i> , fóruns, listas de discussão, <i>homepages</i> etc.			
O aluno é incentivado a apropriar-se de diversas estratégias para aprender mais e melhor.			
O aluno é incentivado a ler / ouvir mais fora dos limites da sala de aula. Sugestões de revistas, jornais, livros, filmes ou partes de filmes, programas de TV, DVDs e <i>sites</i> são fornecidas para esse fim.			

FICHA 2: COMPREENSÃO ESCRITA

2.1 Princípios subjacentes ao processo de leitura			
Ler é um processo de interlocução entre leitor-(con)texto-autor.			
Papel ativo do leitor no processo de negociação de sentidos.			
2.2 Textos e aspectos textuais			
Textos são autênticos (não foram construídos especificamente para a situação de aprendizagem).			

Diversidade de contextos de circulação ou de diferentes suportes (<i>Internet</i> , livros, revistas, jornais etc.).			
Diversidade de gêneros textuais com funções sociais variadas (pôsteres, convites, biografias, perfis, anúncios, artigos, reportagens, folhetos, receitas, contos etc.).			
O <i>layout</i> original do texto é mantido.			
Exploração dos tipos de sequências linguísticas utilizadas (narração, descrição, injunção, argumentação etc.)			
Créditos referentes à autoria dos textos, suporte, data e números de páginas são fornecidos.			
2.3 As atividades de compreensão escrita			
O processo de compreensão envolve atividades de compreensão geral, de pontos principais e de atividades de pós-leitura, seguindo uma progressão do mais geral para o mais específico.			
As atividades de leitura garantem uma progressão em espiral ao longo de todo o livro.			
Atividades de compreensão incentivam o uso do conhecimento anterior dos leitores (o de mundo, o textual e o léxico-sistêmico).			
Diversidade de atividades de compreensão (ex.: questões globais, subjetivas, inferenciais, preenchimento de tabelas, soluções de problema etc.), de modo a colaborar para a (re)construção do sentido do texto pelo leitor.			
Exploração dos aspectos das condições sob as quais o texto de leitura foi produzido (capacidades de ação) (quem escreveu, para quem, com qual propósito, como, de que ponto de vista, de que lugar social, quando, onde).			
Exploração de aspectos relacionados à organização ou plano textual (capacidade discursiva).			
Incentivo a resumos da informação lida em tabelas, esboços, mapas conceituais etc.			
Reflexão e sistematização de aspectos gramaticais (capacidade linguístico-discursiva) com base nos gêneros lidos, tendo em vista uma gramática contextualizada			
Relacionamento das atividades de compreensão escrita com outros aspectos da aprendizagem, principalmente com o processo de produção textual.			

FICHA 3: PRODUÇÃO ESCRITA

3.1 Princípios subjacentes ao processo de escrita			
Escrever é um processo interativo (relações autor-texto-contexto).			
O destinatário ou público-alvo é um elemento-chave no processo de escrita.			
Escrever é um processo colaborativo.			
Papel ativo do aluno no processo de produção textual.			
A produção textual envolve estágios de revisões para aperfeiçoamento do texto			
3.2 Textos e aspectos textuais			
Diversidade de gêneros textuais com funções sociais variadas (pôsteres, biografias, perfis, anúncios, reportagens, folhetos, receitas, contos etc.).			
Diversidade de público-alvo (as produções escritas são dirigidas a diversos públicos: professor, colegas da sala de aula e de outras salas, pais e parentes, vizinhos, comunidade escolar etc.).			
3.3 Atividades de produção textual			
As atividades propostas envolvem contextos reais e refletem situações de interlocução pela escrita para as quais os alunos escrevem no dia-a-dia.			
As atividades propostas para a produção escrita fundamentam-se em leituras prévias e/ou leituras feitas durante a produção textual.			
As atividades propostas para a produção escrita especificam as condições para a produção textual (quem está escrevendo para quem, de que forma, para qual propósito, onde o texto será circulado) (capacidades de ação).			
As atividades propostas para a produção escrita envolvem os seguintes estágios: pré-escrita, planejamento, rascunhos e versões diferentes, revisões dos colegas, reescritas, apoio do professor, versão final, “publicações” (Figura 2).			
As atividades propostas para a produção escrita especificam as condições para a produção textual (quem está escrevendo para quem, de que forma, para qual propósito, onde o texto será circulado) (capacidades de ação).			
Durante o processo de escrita, as características textuais do gênero que está sendo produzido são discutidas (capacidade discursiva). As leituras feitas na etapa de “pré-escrita” servem de apoio a essa discussão.			

As atividades propostas para a produção escrita incentivam os alunos a considerar o <i>feedback</i> e o <i>scaffolding</i> como aspectos importantes no processo de aperfeiçoamento do texto			
Os textos produzidos são circulados socialmente por meio de publicações no jornalzinho da escola, em murais das salas, em portfólios, nos corretores da escola, nas <i>homepages</i> da turma etc., tendo em vista o público-alvo a que são destinados.			
As atividades propostas para a produção escrita incentivam os alunos a usarem a <i>Internet</i> , dicionários, gramáticas, notas de aula etc. como fontes de suporte, antes e durante o processo de produção textual.			
Atividades de pós-escrita incluem reflexões e sistematizações sobre os textos que acabaram de ser produzidos (capacidades linguístico-discursivas).			

FICHA 4: COMPREENSÃO ORAL

4.1 Princípios subjacentes ao processo de compreensão oral			
Ouvir é um processo de interlocução (relações ouvinte-(con)texto e autor).			
Papel ativo do ouvinte no processo de negociação de sentidos.			
4.2 Textos e aspectos textuais do texto oral			
Textos são autênticos (não foram construídos especificamente para a situação de aprendizagem).			
Diversidade de gêneros textuais com funções sociais variadas (conversas informais para propósitos diferentes, documentários curtos, desenhos animados etc.)			
Diversidade de conversas informais com objetivos diferenciados: cumprimentar, despedir-se, elogiar, reclamar, convidar, pedir esclarecimentos etc.			
Diversidade de contextos de circulação (textos de diferentes suportes: DVDs, Rádios, TV, secretárias eletrônicas, desenhos animados, partes de filmes etc.).			
Créditos referentes à autoria dos textos e às fontes de onde foram retirados são fornecidos.			
Os textos apresentam-se com boa qualidade de produção sonora, com vozes diferenciadas de acordo com a faixa etária de quem está falando (adultos, crianças, adolescentes etc.).			
4.3 Atividades de compreensão oral			
O processo de compreensão envolve atividades de pré-escuta, de compreensão geral, de pontos principais e de atividades de pós-escuta, seguindo uma progressão do mais geral para o mais específico.			

As atividades de compreensão oral garantem uma progressão em espiral ao longo de todo o livro.			
Atividades de compreensão incentivam o uso do conhecimento anterior dos ouvintes.			
Diversidade de atividades de compreensão (ex.: questões globais, objetivas, subjetivas, inferenciais, preenchimento de lacunas, solução de problemas etc.)			
Exploração dos aspectos das condições de produção sob as quais o texto oral foi produzido (capacidades de ação) (quem falou, para quem, com qual propósito, como, de que ponto de vista, de que lugar social, quando, onde).			
Exploração de aspectos relacionados à organização textual (ex.: troca de turnos, repetições, hesitações, contrações, marcadores do discurso para articular ideias etc.) (capacidade discursiva)			
Reflexão e sistematização de aspectos gramaticais (capacidade linguístico-discursiva) com base nos gêneros ouvidos, tendo em vista uma gramática contextualizada.			
Relacionamento das atividades de compreensão escrita com outros aspectos da aprendizagem, principalmente com o processo de produção oral.			

FICHA 5: PRODUÇÃO ORAL

5.1 Princípios subjacentes ao processo de produção oral			
Falar é um processo de interlocução (relações ouvinte-falante-texto-contexto).			
Papéis ativos do falante/ouvinte no processo de construção de sentidos.			
5.2 Textos e aspectos textuais			
Diversidade de gêneros textuais (conversas informais com objetivos diferentes: cumprimentar, despedir-se, elogiar, reclamar, convidar, pedir esclarecimentos etc.).			
O processo de produção textual envolve atividades de pré-produção, produção oral e pós-produção, seguindo uma progressão do mais geral para o mais específico.			
As atividades de compreensão oral garantem uma progressão em espiral ao longo de todo o livro			
5.3 Atividades de produção oral			
O processo de produção textual envolve atividades de pré-produção, produção oral e pós-produção.			

Atividades de produção incentivam o uso do conhecimento anterior dos falantes.			
As atividades de produção oral garantem uma progressão em espiral ao longo de todo o livro			
As atividades de produção oral exploram o conhecimento anterior do alunos			
Diversidade de atividades de produção para fins comunicativos diversos (conversas informais, entrevistas, relatórios orais com base em pesquisa feita, debates etc.).			
Habilidades diferentes são desenvolvidas no processo de produção oral (atender ao telefone, expressar condolências, pedir permissão para falar, expressar afeição, agradecer alguém, oferecer ajuda, aceitar / recusar um convite etc.)			
Produção das marcas do discurso oral (hesitações, repetições, sinais de interrupção, paráfrases, marcas de colaboração do falante etc.)			
Incentivo ao aluno para fazer uso das regras de polidez nas interrupções e nas trocas de turno.			
Desenvolvimento da pronúncia na língua-alvo.			
Desenvolvimento de conhecimento sobre entonação e ritmo na língua-alvo			
Reflexão e sistematização de aspectos gramaticais (capacidade linguístico-discursiva) com base nos gêneros ouvidos, tendo em vista uma gramática contextualizada.			

FICHA 6: MANUAL DO PROFESSOR

Características no manual do professor			
Especifica com clareza os princípios teórico-metodológicos da obra.			
Apresenta coerência entre os princípios norteadores e as atividades de aprendizagem e os projetos educacionais ao longo do livro do aluno.			
Explicita com clareza o princípio organizador do livro.			
Explicita com clareza como as unidades ou módulos são subdivididos de modo a formar um todo coerente e articulado.			
Apresenta-se em linguagem acessível ao professor.			
Explicita os objetivos da aprendizagem de LE e os objetivos de cada unidade ou módulo.			
Traz sugestões de como trabalhar as várias atividades e projetos educacionais propostos no livro do aluno.			

Não se limita a apenas fornecer as respostas corretas para as atividades.			
Incentiva o trabalho autônomo do professor.			
Traz sugestões de projetos para o desenvolvimento da ética, cidadania e respeito às várias culturas no processo de ensino e aprendizagem de LE.			
Traz sugestões de projetos interdisciplinares ou de exploração dos temas transversais.			
Explicita com clareza os princípios norteadores do processo de avaliação.			
Traz sugestões para o processo de avaliação.			

- * Ficha produzida pela Professora Reinildes Dias como parte de seu projeto de pesquisa “Avaliando o livro didático (LD) de língua estrangeira (LE) no contexto do Ensino Fundamental” no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras.