



INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGL

ANA LUÍZA GABATTELI VIEIRA

CURSO ONLINE PARA A PARTE ORAL DO CELPE-BRAS:
CONTRIBUIÇÕES DA AVALIAÇÃO DE PROFICIÊNCIA PARA
O ENSINO-APRENDIZAGEM DE PLE

BRASÍLIA-DF
ABRIL-2016

ANA LUÍZA GABATTELI VIEIRA

**CURSO ONLINE PARA A PARTE ORAL DO CELPE-BRAS:
CONTRIBUIÇÕES DA AVALIAÇÃO DE PROFICIÊNCIA PARA
O ENSINO-APRENDIZAGEM DE PLE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Vanessa Borges de Almeida

**BRASÍLIA-DF
ABRIL-2016**

ANA LUÍZA GABATTELI VIEIRA

**CURSO ONLINE PARA A PARTE ORAL DO CELPE-BRAS:
CONTRIBUIÇÕES DA AVALIAÇÃO DE PROFICIÊNCIA PARA
O ENSINO-APRENDIZAGEM DE PLE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre.

Aprovada por:

Profa. Dra. Vanessa Borges de Almeida - Universidade de Brasília
(Orientadora)

Profa. Dra. Viviane Aparecida Bagio Furtoso - Universidade Estadual de Londrina
(Examinadora Externa)

Profa. Dra. Gladys Plens de Quevedo Camargo Pereira - Universidade de Brasília
(Examinadora Interna)

Profa. Dra. Maria del Carmen de la Torre Aranda - Universidade de Brasília
(Examinadora Suplente)

Brasília, 08 de abril de 2016

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pela autora

Gabatteli Vieira, Ana Luíza
GAN532 Curso online para a Parte Oral do Celpe-Bras:
c contribuições da avaliação de proficiência para o
ensino-aprendizagem de PLE / Ana Luíza Gabatteli
Vieira; orientador Vanessa Borges de Almeida. --
Brasília, 2016.
200 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Literatura) --
Universidade de Brasília, 2016.

1. Avaliação de proficiência oral.. 2. Celpe
Bras.. 3. Ensino de PLE. . 4. TICs no ensino de
línguas. . I. Borges de Almeida, Vanessa, orient. II.
Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Cris, minha companheira de vida, que não me deixou desistir nos momentos de choro, desespero e falta de tempo, dando-me apoio para conciliar trabalho e estudo e incentivando-me diversas vezes a concretizar este Mestrado em Linguística Aplicada.

Aos meus pais, Ana Maria e Aparecido, o apoio e o incentivo constante aos estudos, mesmo com todas as dificuldades da vida, nunca me foi negada uma instrução de qualidade. Essa conquista não seria possível sem eles.

À minha orientadora, Profa. Dra. Vanessa Borges de Almeida, o profissionalismo, a disposição para me auxiliar mesmo em seu período de licença e, sobretudo, o voto de confiança a mim conferido desde o início dessa jornada. Agradeço a paciência e interesse em nossa pesquisa, isso me oportunizou um crescimento pessoal e acadêmico indescritível.

À estimada Profa. Dra. Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo, a participação na banca de qualificação deste estudo. Suas críticas e sugestões enriqueceram o desenvolvimento da minha pesquisa. Agradeço também a disposição em participar da banca examinadora de defesa do meu grau Mestre.

À, também, estimada Profa. Dra. Viviane Aparecida Bagio Furtoso, que me guiou por meio de seus trabalhos acadêmicos e prontamente aceitou o convite para participar da banca examinadora desta pesquisa.

À Profa. Dra. Maria del Carmen de la Torre Aranda que aceitou o convite para participar como suplente da banca examinadora desta pesquisa.

Aos queridos alunos que, voluntariamente, participaram do curso proposto neste estudo e se dedicaram ao aprendizado do português brasileiro, doando seu tempo e boa vontade para me ajudar a responder minhas perguntas de pesquisa.

Ao Luiz Antonio da Rocha Osório e à Renata Bordallo, amigos e grandes profissionais na área de ensino de português para estrangeiros, a contribuição para esta investigação.

Aos professores do PGLA e aos colegas de curso que, direta ou indiretamente, deram suporte e mostraram-se sempre dispostos a ajudar. Agradeço, em especial, à Prof. Dra. Lúcia Maria de Assunção Barbosa as palavras de incentivo e a disposição em me auxiliar academicamente; a meu amigo Fidel Cañas o apoio desde o início e o ombro amigo nos momentos de desilusões acadêmicas; e a Isabel Teixeira que sempre sugeriu leituras complementares e procurou respostas às minhas indagações.

RESUMO

Este trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa, viabilizada pela pesquisa-ação, que envolveu a elaboração de um curso preparatório para a Parte Oral do exame para obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) em contexto *online*, realização e investigação sobre as contribuições e limitações para o desenvolvimento da proficiência oral de alunos hispanofalantes e para a preparação para a Parte Oral do exame. O objetivo foi promover um curso com foco no Celpe-Bras que não se resumisse a uma simples apresentação de dicas para receber uma boa pontuação no teste, mas sim um curso que proporcionasse efetivas oportunidades de ganhos de proficiência oral, tendo como pressuposto teórico a abordagem comunicativa no ensino de línguas e a avaliação como um elemento integrador entre os processos de ensino e de aprendizagem. Identificou-se a necessidade de realizar a presente investigação devido à escassez de cursos especializados no Celpe-Bras e devido à dificuldade de se encontrar cursos de português para estrangeiros a distância que ofereçam momentos de prática oral. O presente trabalho teve como aporte teorias sobre avaliação de proficiência oral, assim como teorias acerca de planejamentos de cursos e do uso das TICs na educação e, especificamente, no ensino de língua estrangeira (LE). As perguntas que nortearam esta pesquisa foram: (1) Quais são as contribuições do uso de tarefas comunicativas (TCs) orais na preparação para a Parte Oral do Celpe-Bras em contexto *online*?; (2) Quais semelhanças e diferenças podem ser encontradas entre as tarefas e as simulações síncronas propostas no curso e a entrevista do Celpe-Bras, em relação a (a) temas e (b) funções comunicativas; (3) Como o curso proposto contribuiu para ganhos no desempenho oral dos aprendizes de português em contexto *online*, considerando-se os critérios de avaliação oral do Celpe-Bras? Para realização desta pesquisa, foram selecionados três participantes hispanofalantes que apresentaram, inicialmente, o nível intermediário de proficiência oral em português e mostraram-se capazes de lidar bem com ferramentas tecnológicas. Os resultados apontam que a utilização de TCs no curso proposto contribuiu tanto para o desenvolvimento da proficiência oral dos participantes quanto para a preparação para o Celpe-Bras, além disso os dados apontam que as atividades propostas promoveram efetivas oportunidades de prática e desenvolvimento oral dos alunos.

Palavras-chave: Avaliação de proficiência oral. Celpe-Bras. Ensino de PLE. TICs no ensino de línguas.

ABSTRACT

This work is a qualitative action research, which involved the development of a preparatory course for Celpe-Bras' Oral Part in an online context, its realization and the investigation of its contributions and limitations for the development of Spanish-speaking students' oral proficiency and for the preparation for the oral part of the exam. The aim was to promote a course that focused on Celpe-Bras, that did not sum up to mere presentation tips on how to get a good score on the test, but a course that would provide effective opportunities for oral proficiency gains, having as theoretical assumptions the communicative approach in language teaching and assessment as an integrating element in the teaching and learning processes. The need for this research was identified due to the shortage of Celpe-Bras specialized courses and because of the difficulty to find long distance Portuguese courses for foreigners that offer opportunities for oral practice. The present work was based on theories about oral proficiency assessment, as well as theories about course planning and the use of technologies in education, specifically in foreign language teaching (FL). The questions that guided this research were: (1) What are the contributions of the use of communicative tasks (CTs) in the preparation for the Oral Part of Celpe-Bras in an online context?; (2) What similarities and differences can be found between the tasks and synchronous simulations proposed in the course and the oral interaction of Celpe-Bras, in relation to (a) subjects and (b) communicative functions?; (3) How did the proposed course contribute to gains in the oral performance of Portuguese learners in an online context, considering Celpe-Bras' criteria for oral evaluation? For the execution of this research, three Spanish-speaking participants, who initially presented the intermediate level of oral proficiency in Portuguese and proved able to cope well with technological tools, were selected. The results indicate that the use of CTs in the proposed course contributed to the development of the participants' oral proficiency as well as to the preparation for Celpe-Bras. In addition, the data indicate that the proposed activities promoted effective opportunities for the students' oral practice and development of the students.

Keywords: Oral proficiency assessment. Celpe-Bras. Portuguese as second language teaching. Technologies in language teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Exemplo de elemento provocador

Figura 2 – Crescimento do número de estrangeiros inscritos no Celpe-Bras

Figura 3 – Elemento provocador 14, Celpe-Bras 2/2004

Figura 4 – Roteiro de interação face a face - Celpe-Bras 2/2004

Figura 5 – Vantagens das novas tecnologias

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos participantes de pesquisa

Quadro 2 – Grade de Avaliação da Interação Face a Face do exame Celpe-Bras – Entrevistador

Quadro 3 – Grade de Avaliação da Interação Face a Face do exame Celpe-Bras – Observador

Quadro 4 – Adequação do *Moodle* 1.9 às características da abordagem comunicativa no ensino de línguas

Quadro 5 – Funções da Linguagem

Quadro 6 – Temas mais recorrentes do exame Celpe-Bras

Quadro 7 – Avaliação das simulações pós-curso

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEIB – Associação Nacional de Estrangeiros e Imigrantes no Brasil

AT – Atividade

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

Celpe-Bras – Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

EaD – Educação a distância

ES – Entrevista Semiestruturada

FC – Função comunicativa

FD – Fórum de discussão

IFF – Interação face a face

LE – Língua estrangeira

Moodle – Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment

PBSL – Português do Brasil como Segunda Língua

PEC-G – Programa de Estudantes – Convênio de Graduação

PEC-PG – Programa de Estudantes – Convênio de Pós-graduação

PLE – Português como Língua Estrangeira

QLD – Questionário de letramento digital

SPC – Simulação pós-curso

TCs – Tarefas comunicativas

TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação

TOEFL® – *Test of English as a Foreign Language*

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFV – Universidade de Viçosa

UnB – Universidade de Brasília

CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO

Para a transcrição dos excertos de fala dos alunos-participantes foram utilizadas as seguintes convenções adaptadas de Marcuschi (2003).

(( ))	.....	Comentário do pesquisador
// //	.....	Substituição de termos a fim de preservar a identidade do participante
?	.....	Pergunta
!	.....	Forte ênfase ou exclamação
,	.....	Descida leve, finalizando o enunciado
[...]	.....	Corte na produção
(0.0)	.....	Indica o tempo exato da pausa
(?)	.....	Trecho incompreensível
:	.....	Alongamento de vogal
MAIÚSCULA	.....	Ênfase ou acento forte
Hum...	.....	Pausa preenchida ou hesitação (até 1s)
(Ronaldo, Camila,...)	.....	Identificação fictícia do participante
P	.....	Pesquisadora

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
Contextualização.....	1
Objetivos de pesquisa	4
Perguntas de pesquisa	4
Referencial teórico.....	5
Organização da dissertação.....	5
CAPÍTULO 1 – METODOLOGIA DE PESQUISA	6
1.1. A PESQUISA QUALITATIVA	6
1.1.1. A pesquisa-ação.....	7
1.2. O CONTEXTO DA PESQUISA	10
1.2.1. Participantes da pesquisa.....	10
1.3. INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS	11
1.3.1. Questionários.....	11
1.3.2. Entrevistas	12
1.3.3. Escala <i>Likert</i>	14
1.3.4. Notas de campo	14
1.3.5. Tarefas comunicativas.....	15
1.3.6. Interações face a face	16
1.3.7. Simulados	16
1.4. COLETA DE DADOS	18
1.5. PRINCÍPIOS ÉTICOS	22
1.6. ANÁLISE DE DADOS	22
CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	24
2.1. AVALIAÇÃO EM LE.....	24
2.1.1. Avaliação de proficiência.....	24
2.1.2. Avaliação de proficiência oral.....	26

2.1.2.1. Entrevistas e tarefas comunicativas	28
2.1.3. Avaliação de rendimento	32
2.1.4. Entendendo o exame Celpe-Bras e sua base comunicativa	34
2.2. AVALIAÇÃO DE PROFICIÊNCIA EM LE E AS TECNOLOGIAS	40
2.3. PLANEJAMENTO DE CURSOS DE LÍNGUAS	47
2.3.1. Planejamento de cursos para hispanofalantes	48
2.3.2. Planejamento de cursos comunicativos	50
2.3.3. Planejamento de cursos a distância	52
2.3.4. Planejamento do curso preparatório <i>online</i> para a Parte Oral do Celpe-Bras	53
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO	56
3.1. ESTRUTURA DO CURSO	56
3.1.1. A escolha dos temas	56
3.1.2. O formato das unidades	60
3.1.2.1. Unidade 0: Entendendo o Celpe-Bras	61
3.1.2.2. Unidades 1 a 7	64
3.1.3. As funções comunicativas	70
3.1.3.1. Funções informacionais	71
3.1.3.2. Funções interacionais	74
3.1.3.3. Funções de gerenciamento	78
3.2. DESEMPENHO DOS PARTICIPANTES	79
3.2.1. COMPREENSÃO	80
3.2.2. COMPETÊNCIA INTERACIONAL	85
3.2.3. FLUÊNCIA	94
3.2.4. ADEQUAÇÃO LEXICAL	99
3.2.5. ADEQUAÇÃO GRAMATICAL	104
3.2.6. PRONÚNCIA	108
COSIDERAÇÕES FINAIS	112

REFERÊNCIAS	119
APÊNDICES	128
APÊNDICE A – Questionário de inscrição	129
APÊNDICE B – Questionário de Letramento Digital.....	130
APÊNDICE C – Entrevista estruturada de seleção.....	134
APÊNDICE D – Exemplo de entrevista assíncrona.....	137
APÊNDICE E – Entrevista semiestruturada.....	139
APÊNDICE F – Escala likert de avaliação do curso.....	140
APÊNDICE G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	144
APÊNDICE H – Elementos provocadores separados por tema.....	146
APÊNDICE I – Exemplo de unidade didática.....	162
APÊNDICE J – Lista de elementos provocadores utilizados no curso.....	164
APÊNDICE K – Fichas de avaliação das simulações pós-curso - Camila.....	166
APÊNDICE L – Fichas de avaliação das simulações pós-curso - Ronaldo.....	174
ANEXOS	182
ANEXO A – Grade de avaliação da interação face a face – Entrevistador.....	183
ANEXO B – Grade de avaliação da interação face a face – Observador.....	184
ANEXO C – Lista de função da linguagem	185

INTRODUÇÃO

Contextualização

A motivação para o desenvolvimento desta pesquisa está relacionada ao meu percurso profissional e aos meus interesses acadêmicos. Desde o período da minha graduação em Letras – Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL), pela Universidade de Brasília (UnB), interesse-me pelo ensino de línguas, em especial o português, mediado pelo computador, pois, além da minha facilidade com o uso da tecnologia, acho fascinante como a *internet* e o desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) reformularam as relações entre alunos e professores e a concepção de sala de aula ao diversificar os espaços de construção do conhecimento.

Em agosto de 2012, após um ano de formada e quatro de experiência com o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), fundei, em sociedade, uma escola de PLE em Brasília, chamada Vila Brasil – português para estrangeiros, devido ao aumento significativo de estrangeiros à procura de aprender a Língua Portuguesa em instituições especializadas em PLE que oferecessem ensino presencial, a distância ou ambos.

Por meio da minha experiência como professora e administradora da escola, percebi uma crescente procura de estrangeiros residentes em diversas partes do mundo e do Brasil por cursos preparatórios para a obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), exame de base comunicativa, reconhecido oficialmente pelo governo do Brasil e desenvolvido pelo Ministério da Educação, com apoio do Ministério das Relações Exteriores.

A partir desse cenário, eu, como parte da equipe de uma escola de PLE e pesquisadora, encontrei uma lacuna entre oferta e demanda de cursos especializados no Celpe-Bras e que promovessem a produção oral a distância e decidi, então, planejar e elaborar um curso preparatório para o exame totalmente a distância. A escolha pela elaboração de um curso *online* em detrimento de um presencial se deu devido à escassez de cursos especializados, no Brasil e no exterior, e devido ao alcance que cursos dessa natureza têm. Nesta investigação, foco apenas na preparação para a Parte Oral do exame em razão da dificuldade de se encontrar cursos de PLE a distância que ofereçam momentos de prática oral e também devido ao meu interesse em pesquisas na área de avaliação de proficiência oral.

Dessa maneira, a decisão de propor um curso preparatório piloto *online* para a Parte Oral do Celpe-Bras vai ao encontro dos meus objetivos profissionais e acadêmicos, pois meu

intuito é proporcionar às pessoas, de várias partes do mundo, tanto oportunidades de melhorarem seu desempenho oral quanto de se prepararem para um exame de alta relevância como o Celpe-Bras.

Os testes de proficiência oficiais têm uma poderosa influência sobre os alunos que se preparam para realizar exames, assim como sobre os professores que os ajudam a se preparar. Teóricos da área chamam esse impacto de efeito retroativo que, para Buck (1988, p.17), é “uma tendência natural dos alunos e professores a adaptarem as atividades de sala de aula para as exigências do teste, principalmente quando o teste é particularmente importante para os examinandos e seus resultados são usados para medir o sucesso do professor”¹. Em consonância, Alderson e Wall (1993, p.41) afirmam que “[...] os testes são realizados para serem determinantes poderosos do que acontece nas salas de aulas”².

Nesse sentido, Ohlweiler (2006) apresentou uma descrição de efeitos positivos do exame Celpe-Bras no contexto de ensino de PLE na Venezuela, ressaltando a importância do exame na mudança no currículo e no material didático utilizados no Instituto Cultural Brasil-Venezuela. Na mesma linha, Ye (2009) apontou efeitos retroativos positivos na preparação de alunos chineses em um curso preparatório da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que visava a dar oportunidades de prática principalmente em relação à Parte Escrita do exame, posto que a prática em relação à Parte Oral somente ocupou três aulas do curso. Nesse contexto, o efeito percebido estava ligado ao entendimento por parte das participantes sobre proficiência como uso da linguagem.

Em sua análise, Ye (2009) afirma que um “curso preparatório tem como objetivo treinar candidatos para o exame Celpe-Bras” (p.87), deixando bem claro que, na sua opinião, o objetivo central de um curso dessa natureza não está intimamente ligado ao desenvolvimento da proficiência, mas sim no entendimento dos critérios de avaliação e na prática de atividades similares aos exames. Essa concepção de preparatório vai de encontro à do curso deste estudo, já que meu objetivo principal, desde o início, foi promover oportunidades de desenvolvimento oral e não apenas treinamento para o exame.

Erfani (2012), em sua pesquisa sobre o efeito retroativo dos exames IELTS (*International English Language Testing System*) e TOEFL iBT® (*Test of English as a*

¹ *a natural tendency for both students and teachers to tailor the classroom activities to the demands of the test, especially when the test is particularly important for test takers, and pass rates are used as a measure of teacher success.*

² *[...] tests are held to be powerful determiners of what happens in the classrooms.*

Foreign Language internet Based Test) nas atividades de ensino e aprendizagem de cursos preparatórios no contexto iraniano, compartilha visão semelhante à de Ye (2009) ao concluir que os professores e os alunos geralmente focam sua atenção, na maior parte do tempo, na realização de tarefas nos moldes dos exames em detrimento do desenvolvimento da proficiência no sentido mais amplo. De forma geral, os estudantes acharam que os cursos não os ajudaram a se tornarem mais proficientes em inglês, mas o que aprenderam, na verdade, foram estratégias para passarem no exame.

Em suas considerações finais, Erfani (2012) ressalta que, nesses cursos preparatórios, os estudantes precisam realmente ter conhecimento sobre o construto e a estrutura do exame e suas implicações para o aprendizado, contudo é necessário promover oportunidades para que eles possam ir além das exigências do teste, pois ao concentrar-se apenas em suas características e exigências, pode ser possível atingir boa pontuação sem, necessariamente, melhorar a capacidade linguística dos estudantes. Erfani, citando Green (2007), salienta também que estreitar o currículo de um curso para responder às demandas de um exame pode contribuir para uma distorção na interpretação dos resultados de um exame, podendo causar dúvidas em relação à sua validade.

No caso do Celpe-Bras, ainda não há muitos estudos sobre o impacto do exame na preparação para a Parte Oral, contudo, corroboro a visão de Erfani (2012) e Green (2007) e acredito que um curso preparatório com foco nessa parte deva ir além do formato proposto pelo exame, pois, além de as atividades do curso poderem se tornar repetitivas e tediosas para os alunos, o exame embase-se na abordagem comunicativa, a qual permite que construamos um curso rico em oportunidades de prática oral e, conseqüentemente, de desenvolvimento holístico da proficiência dos alunos.

Em vista disso, meu objetivo ao elaborar esse curso preparatório foi ver o Celpe-Bras não apenas como o único objetivo, mas como uma oportunidade para melhorar a proficiência em Língua Portuguesa dos alunos, indo além do mero fornecimento de materiais de prática para o teste. A proposta, então, foi promover a aprendizagem, incluindo também atividades não explicitamente relacionadas à Interação Face a Face (IFF) do Celpe-Bras, mas que, de alguma forma, permitissem a promoção da aprendizagem e da conscientização sobre o uso da língua, conforme salienta Zhengdong (2009, p.24):

[...] tanto um curso preparatório quanto uma aula normal de instrução de língua, que tem como objetivo final a melhoria da proficiência linguística

dos alunos, deveriam ser capazes de proporcionar oportunidades de aprendizagem para aumentar o conhecimento e a capacidade de usar a língua-alvo do aluno.³

Nesse contexto, além de beneficiar os aprendizes, eu, como professora-pesquisadora, pretendi analisar como se deu o desenvolvimento da proficiência oral dos participantes durante a realização do curso piloto proposto, levando em conta os critérios de avaliação do Celpe-Bras, com o intuito de levantar discussões pertinentes ao tema e contribuir para o desenvolvimento de mais cursos e pesquisas dessa natureza.

Objetivos de pesquisa

A partir da contextualização desta pesquisa, estabeleci dois objetivos:

- a) Criar oportunidades efetivas de desenvolvimento da produção oral de aprendizes de PLE em contexto *online*;
- b) Analisar como se dá o desenvolvimento da proficiência oral de aprendizes de PLE em contexto *online*, considerando os critérios de avaliação do Celpe-Bras.

Perguntas de pesquisa

Diante do cenário relatado e dos objetivos desta pesquisa, conduzi esta investigação com o intuito de responder às seguintes perguntas:

1. Quais são as contribuições do uso de Tarefas Comunicativas (TCs) orais na preparação para a Parte Oral do Celpe-Bras em contexto *online*?
 - 1.1 Quais semelhanças e diferenças podem ser encontradas entre as tarefas e as simulações síncronas propostas no curso e a entrevista do Celpe-Bras, em relação a:
 - 1.1.1 Temas
 - 1.1.2 Funções comunicativas
2. Como o curso proposto contribuiu para ganhos no desempenho oral dos aprendizes de PLE em contexto *online*, considerando-se os critérios de avaliação oral do Celpe-Bras?

³[...] either a language test preparation course or normal language instruction class that has as its ultimate objective improvement of students' language proficiency should be able to provide learning opportunities for increasing learner knowledge of and ability to use a target language.

Referencial teórico

Pesquisadores como Fuks et al. (2003), Gomes (2005), Moran (2013), Paula (2009), Paiva (2003) e Ramos (2002) iluminaram esta investigação no tocante ao uso das TICs na educação e autores como Furtoso (2011), Stickler e Hampel (2010) e Warschauer e Meskill (2000) foram a base das considerações sobre o uso da tecnologia especificamente no ensino de Língua Estrangeira (LE). Já Borges-Almeida (2009), Luoma (2004), Nunan (2004), Schoffen (2003, 2009), Shohamy (1988) e outros me guiaram na temática avaliação de proficiência em LE. Com relação aos pressupostos que envolvem planejamentos de cursos, discorri à luz de Almeida Filho (2001, 2012), Massarotto et al. (2009), Nunan (1998) e Viana (1997). E sendo indispensável para o planejamento de um curso preparatório para o Celpe-Bras, trago os pressupostos teóricos que fundamentam o exame na voz das autoras Schlatter (1999) e Scaramucci (1999), além dos documentos oficiais de Brasil (2013a, 2013b, 2013c, 2014a, 2014b).

Organização da dissertação

Este trabalho está organizado em cinco partes. No primeiro momento, discorri acerca da contextualização do estudo e apresentei as questões de pesquisa, meus objetivos e os pressupostos teóricos iniciais que orientaram esta investigação.

Em seguida, no Capítulo 1, detalho os aspectos metodológicos que guiaram este estudo, incluindo a discussão a respeito da pesquisa qualitativa, com foco na pesquisa-ação, do contexto no qual a pesquisa foi conduzida e os procedimentos para coleta de dados.

O Capítulo 2 está focado na fundamentação teórica. Nele, discuto os pressupostos que envolvem o tema avaliação de proficiência em LE, a utilização das TICs no processo de ensino e aprendizagem de LE, com foco na avaliação em contexto *online*, e também discorro sobre as teorias que permeiam os estudos sobre planejamentos de cursos, passando pelos planejamentos de cursos de línguas em geral, de cursos de PLE para hispanofalantes e, ainda, de cursos a distância. O Capítulo 4 destina-se à análise dos dados, que foi conduzida de forma a responder às questões de pesquisa.

Por fim, apresento minhas considerações finais, ressaltando as contribuições e limitações da pesquisa, assim como sugestões sobre campos a serem explorados dentro da temática desta dissertação.

CAPÍTULO 1

METODOLOGIA DE PESQUISA

Apresento neste capítulo o referencial metodológico adotado para a realização da pesquisa relatada. O capítulo está organizado em seções, nas quais aponto os pressupostos que fundamentam a natureza deste trabalho, o método de pesquisa escolhido em razão dos objetivos propostos, o contexto da pesquisa, os princípios éticos que regem a investigação, a exposição de instrumentos/procedimentos de coleta de dados e os procedimentos de análise de dados.

1.1. A PESQUISA QUALITATIVA

O paradigma qualitativo de pesquisa surgiu como uma reação ao modelo positivista, que, de modo geral, propõe uma postura que se pretende neutra e objetiva do pesquisador e do estudo em si. Em contraste a essa postura positivista, na abordagem de investigação qualitativa o pesquisador não busca uma atitude neutra e a ciência está intimamente ligada a fatores sociais, o que implica uma variedade de práticas interpretativas interligadas.

El Andaloussi (2004) reforça essa ideia ao salientar que a abordagem qualitativa permite interpretar o sentido do evento a partir dos significados atribuídos às coisas e às pessoas nas interações sociais e estas interações podem ser descritas e analisadas. Denzin e Lincoln (2006, p.17) também destacam a perspectiva interpretativista da pesquisa qualitativa, em detrimento do caráter positivista, ao afirmarem que a

palavra qualitativa implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência.

Na mesma linha, Bortoni-Ricardo (2008, p.42) salienta que a pesquisa interpretativista “não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações”.

A partir disso, considero a metodologia de pesquisa qualitativa apropriada para este estudo por basear-se principalmente na interpretação dos significados contidos em determinados contextos ou ambientes naturais. A denominação “ambientes naturais” é explicitada por Denzin e Lincoln (2006, p.17) ao destacarem que:

a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais,

tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles lhe conferem.

Os autores explicam que o argumento de que a pesquisa qualitativa é naturalista provém da distinção que muitos analistas traçam entre os cenários de pesquisa experimental (laboratórios) e os de pesquisa de campo (natural).

Então, neste trabalho, assumo uma prática de pesquisa interpretativista, uma real reflexão sobre a minha prática como professora-pesquisadora em um curso preparatório *online* para a Parte Oral do exame Celpe-Bras. Nesse contexto, interpreto o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle)* como ambiente natural de fonte de dados de onde eu, no papel de professora-pesquisadora, fiz inferências após a análise e a interpretação dos dados coletados.

No escopo do paradigma qualitativo de investigação, há diferentes modalidades de pesquisa, dentre as mais recorrentes, cito a etnografia, o estudo de caso e a pesquisa-ação. Todas essas modalidades compartilham em seus pressupostos teóricos a interpretação, a subjetividade, o contexto e a interação. Dessa forma, apresento a seguir, a modalidade de pesquisa escolhida para a realização desta investigação.

1.1.1. A pesquisa-ação

Por considerar que a escolha de uma modalidade de investigação deva reunir teorias e práticas que permitam ao pesquisador percorrer o melhor caminho em busca de respostas às questões de pesquisa levantadas, escolhi a modalidade pesquisa-ação devido à convergência entre meus objetivos de pesquisa, a possibilidade de intervenção e transformação na/da vida social e a produção de conhecimento que esse método proporciona.

Neste trabalho, vejo a pesquisa-ação não simplesmente como um estudo descritivo sobre uma ação, mas como uma pesquisa científica válida associada a diversas formas de ação coletivas orientadas em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação de uma realidade (THIOLENT, 1996), ou seja,

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLENT, 1996, p.14).

Assim, entendo a pesquisa-ação como um método de pesquisa social no qual o pesquisador visualiza um problema na prática social ou laboral e busca, junto a outros atores, sua solução e a produção de novos saberes. El Andaloussi (2004, p.91) complementa que “a

finalidade da pesquisa-ação é o resultado da pesquisa e da prática em uma relação de sinergia, para realizar um projeto social e aperfeiçoar a problemática abordada”.

Thiollent (1996, p.16), então, resume alguns de seus principais aspectos ao afirmar que a pesquisa-ação é uma estratégia metodológica em que:

- a) Há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada.
- b) Desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) O objeto de investigação não é construído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas da situação observada;
- d) O objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) Há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) A pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados.

Por meio desse método de pesquisa qualitativa, pretendo investigar como se deu o desenvolvimento da proficiência oral dos aprendizes de PLE em um curso preparatório *online* para a Parte Oral do Celpe-Bras, considerando os critérios de avaliação do exame. Além disso, tenho o objetivo de analisar se o curso criado proporcionou oportunidades efetivas de desenvolvimento da produção oral dos participantes.

Dessa forma, tendo em mente que na pesquisa-ação tanto pesquisadores como participantes aprendem durante o processo de pesquisa, discussão e resultados, pretendo com o presente trabalho, também avaliar minha prática como professora-pesquisadora de modo que haja uma consonância entre as concepções de ensino, de aprendizagem, de língua e linguagem e, conseqüentemente, de avaliação preestabelecidas no planejamento do curso em questão.

Portanto, essa pesquisa não se trata de um simples levantamento de dados, mas sim de uma participação ativa de todos os envolvidos (pesquisadora e participantes) no processo de análise dos problemas, tomadas de decisões e execução de ações. Assim, pretendi criar um ambiente de pesquisa e, conseqüentemente, de aprendizagem que possibilitasse significativo envolvimento dos participantes; que capacitasse as pessoas na realização de tarefas; que desse apoio às pessoas para aprenderem a agir com autonomia e que fortalecesse planos e atividades que as pessoas fossem capazes de realizar sozinhas (STRINGER, 1999).

Teóricos como Macintyre (2002), O’Leary (2004), El Andaloussi (2004), entre outros, discorrem sobre os estágios da pesquisa-ação com especificações próprias. Entretanto, todos possuem fases em comum, resumidas por Chizzotti (2006):

- 1) **Fase da definição do problema:** determinação da instituição que se quer estudar ou do problema a se resolver.
- 2) **Formulação do problema:** coletar e analisar informações necessárias para se definir quais as melhores ações possíveis para a solução do problema e eleger a mais adequada para ser experimentada.
- 3) **A implementação da ação:** plano de execução, com especificações dos objetivos, das pessoas, lugares, tempo e meios.
- 4) **Execução da ação:** deve ser acompanhada desde sua apresentação até os resultados obtidos.
- 5) **Avaliação da ação:** deve provocar a redefinição do problema e a revisão do plano, se necessário, e produzir a proposição de um novo plano para uma nova ação.
- 6) **Continuidade da ação:** o relatório dos planos executados e dos resultados obtidos deve auxiliar a discussão partilhada dos impasses encontrados e das soluções dadas, para que os interessados ampliem a compreensão da situação e das condições que a envolvem.

Assim sendo, devido à natureza emergente e à flexibilidade proporcionada pela pesquisa-ação, optei por não adotar um modelo específico neste trabalho, porém pretendo que esta pesquisa seja

uma pesquisa construtiva, durante a qual o pesquisador constrói o seu conhecimento sobre questões específicas por meio de planejamento, ação, avaliação, aperfeiçoamento e aprendizagem com a experiência. (KOSHY, 2005, p.9)⁴

Dessa forma, esse método de pesquisa vai ao encontro dos objetivos das pesquisas na área de Linguística Aplicada, principalmente, no contexto do ensino-aprendizagem de LEs, pois permite ao professor-pesquisador valorizar mais o processo do que apenas o produto final do trabalho. Macintyre (2002, p.7) salienta bem esta questão ao apontar que:

A pesquisa-ação não é simplesmente planejar uma mudança e fazê-la. É necessário aperfeiçoamento, às vezes mudar de estratégia, usar mais tempo,

⁴*constructive enquiry, during which the researcher constructs his or her knowledge of specific issues through planning, acting, evaluating, refining and learning from the experience.*

aumentar o número de participantes ou até mesmo redefinir a pergunta de pesquisa.

Com base no exposto, apresento, na seção subsequente, mais detalhes sobre o contexto e os participantes da pesquisa.

1.2. O CONTEXTO DA PESQUISA

A concepção de contexto adotada nesta pesquisa baseia-se na proposta de Gallimore e Goldenberg (1993 apud MOURA FILHO, 2005, p. 120), segundo a qual contexto não se trata apenas de um espaço físico, mas sim de um construto social, que abrange as pessoas presentes, os valores culturais predominantes, as operações e as exigências da própria atividade, o roteiro de conduta que governa as ações e os propósitos e as motivações dos participantes.

O contexto no qual estão inseridos a pesquisadora e os participantes desta pesquisa é um curso piloto para a Parte Oral do exame Celpe-Bras totalmente a distância, planejado e elaborado, por mim, em sete unidades temáticas, com a duração média de uma semana por unidade. O curso foi construído no AVA *Moodle*, com a utilização da ferramenta de gravação de áudio NanoGong⁵ integrada a ele e com o *Skype*, para seções de videoconferência.

O curso foi idealizado por mim devido à grande procura de cursos preparatórios para o Celpe-Bras e, também, devido à procura por cursos *online* que permitam aos aprendizes desenvolverem a sua produção oral. Assim sendo, com o intuito de unir o crescente interesse pelo exame e a escassez de cursos a distância voltados para as habilidades orais, encontrei uma oportunidade de oferecer um curso que proporcionasse prática oral na língua-alvo e, ao mesmo tempo, preparação para a Parte Oral do exame.

1.2.1. Participantes da pesquisa

Foram escolhidos três alunos-participantes hispanofalantes para esta pesquisa, do quais dois cursam mestrado no Brasil e uma tem planos de estudar no país. O processo de seleção desses participantes será detalhado mais adiante. Também foram escolhidos dois professores que participaram da pesquisa como examinadores-observadores das Simulações Pós-Curso (SPCs).

⁵Saiba mais sobre a ferramenta: <http://gong.ust.hk/nanogong>

Quadro 1 – Perfil dos participantes de pesquisa

Part.	Perfil
Lucas	Colombiano, tem 25 anos e é formado em biologia pela Universidade do Atlântico, na Colômbia. É estudante de mestrado em Microbiologia Clínica na Universidade Federal de Viçosa (UFV) e precisa realizar o Celpe-Bras para poder defender sua dissertação.
Ronaldo	Peruano, tem 27 anos e acabou de se formar em Ciência da Computação na Universidad Nacional de San Agustín, no Peru. Ele pretende realizar o Celpe-Bras, pois foi aceito no programa de Mestrado na Universidade Federal Fluminense (UFF) e, como o Lucas, precisa da certificação como exigência para validar seu curso.
Camila	Colombiana, tem 24 anos e decidiu aprender português porque considera a língua muito interessante e parecida com o espanhol e gosta da cultura brasileira. Ela fez estágio na UFV na área de Engenharia de Alimentos e precisa fazer o Celpe-Bras, porque pretende voltar ao Brasil para fazer mestrado.
Leandro	Professor de português para estrangeiros no Rio de Janeiro e colaborador na aplicação e avaliação da Parte Escrita e da Parte Oral do Celpe-Bras desde 2005.
Roberta	Professora de português para estrangeiros em Brasília desde 2010. Atuou como observadora e entrevistadora na IFF do Celpe-Bras nos anos de 2013 e 2014.

1.3. INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

O estudo aqui relatado baseia-se inteiramente em relações virtualmente organizadas, portanto, os instrumentos de pesquisa utilizados, com exceção das minhas notas de campo, foram elaborados e/ou gravados e encaminhados por meio virtual e devolvidos, também, por esse meio.

1.3.1. Questionários

Escolhi utilizar questionários como instrumento inicial da minha pesquisa, pois eles permitem coletar uma série de informações com relativa facilidade e, ainda, fornecem informações básicas sobre os alunos-participantes antes do início da intervenção. Koshy (2005, p. 89)⁶ resume as vantagens desse instrumento ao afirmar que o uso de questionários

⁶[...] enable you to collect background and baseline information quite easily; can help you to gather a reasonable amount of data in a short time; provide information which can be followed up; [...] are suitable for collecting initial information on attitudes and perceptions.

permite que você colete informações básicas com certa facilidade; pode ajudar a reunir uma quantidade razoável de dados em um curto espaço de tempo; fornece informações que podem ser acompanhadas; [...] são adequados para a coleta de informação inicial sobre atitudes e percepções.

Foram aplicados um questionário de inscrição (APÊNDICE A) e um questionário que chamei de Questionário de Letramento Digital (QLD) (APÊNDICE B) a todos os interessados em participar desta pesquisa. Antes da aplicação do QLD, fiz um pré-teste em busca de refiná-lo e de identificar as suas deficiências, como questões mal elaboradas ou desnecessárias.

Assim sendo, o QLD foi pilotado com dois alunos estrangeiros, um da Índia e um da Guiana. Com a pilotagem pude constatar que o formulário estava funcionando adequadamente em termos de tecnologia. Maiores informações sobre a utilização dos dois questionários estão disponibilizadas na seção 1.4. Coleta de Dados.

1.3.2. Entrevistas

O’Leary (2004, p.162) ressalta que uma entrevista não é uma mera conversa entre entrevistador e entrevistado nem uma aplicação de um questionário face a face, mas sim “um método de coleta de dados que envolve pesquisadores fazendo basicamente perguntas abertas aos entrevistados”⁷. Quando aponta que a entrevista envolve perguntas abertas, o autor destaca que as perguntas podem ser adaptadas e/ou adicionadas durante o processo, além de proporcionarem uma liberdade de resposta.

Meu objetivo com a utilização de entrevistas foi reunir informações mais ricas e mais informativas do que as coletadas por outros métodos. Optei então por utilizar entrevistas estruturadas e semiestruturadas. As estruturadas são aquelas que apresentam perguntas preestabelecidas, feitas em uma ordem predeterminada que minimizam interações pessoais. Já as semiestruturadas são aquelas em que o entrevistador, geralmente, começa com um plano de perguntas definido, mas está preparado para adaptá-lo à medida que a interação vai se desenvolvendo (O’Leary, 2004).

Saliento, primeiramente, que todas as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas para auxiliar a análise dos dados coletados. Inicialmente trabalhei com uma entrevista estruturada (APÊNDICE C) que serviu a dois propósitos: conhecer o perfil do interessado em realizar o curso e selecionar os participantes ideais para a pesquisa. Assim, optei por elaborá-la de forma similar ao formato da entrevista da Parte Oral do exame Celpe-Bras.

⁷ *A method of data collection that involves researchers asking respondents basically open-ended questions.*

Este instrumento não pretendeu copiar exatamente o formato do exame e foi composto de duas etapas e foi realizado de forma assíncrona, isto é, sem interação em tempo real com um entrevistador. Na primeira, o interessado em ingressar no curso precisou assistir a um vídeo de quatro minutos, gravado por mim, em que algumas perguntas sobre seus interesses pessoais eram feitas, como acontece nos primeiros cinco minutos da entrevista do Celpe-Bras. Após assistir ao vídeo, o interessado precisou gravar um áudio de, no mínimo quatro e, no máximo, cinco minutos, respondendo às perguntas feitas.

Na segunda fase, foi apresentado um elemento provocador com o tema “Viagens” e, a partir da observação e leitura, o participante deveria escutar a cinco perguntas e gravar respostas para cada uma com, no máximo, um minuto cada. Mesmo que o curso tenha sido pensado e elaborado de forma a atender os participantes de forma individual e personalizada, optei por utilizar as respostas enviadas para escolher participantes com níveis próximos de proficiência para que assim eu pudesse criar um planejamento de curso único que atendesse a todos.

Dessa forma, para avaliação dos níveis de proficiência, utilizei a ficha de avaliação holística da IFF do exame (ANEXO A) para nortear minhas decisões. Ressalto que minha escolha por utilizar apenas uma grade de avaliação em detrimento de duas, como ocorre no exame, se deu pelo fato de que a forma como a entrevista foi elaborada não permitia que alguns critérios fossem adequadamente avaliados.

Em cada unidade temática elaborada no curso, além das TCS⁸, havia também uma atividade similar à entrevista utilizada no processo de seleção dos participantes desta pesquisa (APÊNDICE D). Nessa atividade, foi apresentado um elemento provocador com o tema da unidade e os estudantes precisavam gravar respostas a cada pergunta feita e após o recebimento das respostas eu as avaliava e enviava um *feedback* aos alunos com base nos critérios da ficha de avaliação analítica da IFF do Celpe-Bras (ANEXO B).

Ao final do curso, por se tratar de uma modalidade mais flexível que a estruturada, realizei uma Entrevista Semiestruturada (ES) com cada participante com o intuito de obter um retorno a respeito de suas percepções sobre a proposta e a realização do curso e, principalmente, acerca do desenvolvimento de seu desempenho oral (APÊNDICE E). As ES foram ortograficamente transcritas, sem seguir as convenções para transcrição adaptadas de

⁸ Mais informações sobre este instrumento de coleta de dados na subseção 1.3.5 Tarefas

Marcuschi (2003), pois as respostas não foram utilizadas para avaliar a proficiência dos participantes, apenas para obter *feedback* a respeito da realização do curso.

1.3.3. Escala *Likert*

A escala *likert*, desenvolvida pelo cientista Rensis Likert, é constituída de uma série de afirmações em que o respondente não apenas concorda ou discorda, mas indica o grau de concordância ou discordância em, geralmente, cinco pontos (discordo plenamente, discordo, concordo em partes, concordo, concordo plenamente). A cada resposta é atribuído um número, que refletirá a opinião do respondente.

A minha escolha por utilizar a escala *likert* se deu pelo fato de ela fornecer direções sobre a atitude e a opinião dos respondentes em relação a cada afirmação, sendo ela positiva ou negativa. Na metade do curso, decidi obter dos alunos-participantes suas opiniões sobre a estrutura do curso e seu desenvolvimento para que, caso precisasse, ainda houvesse tempo de fazer alterações no planejamento do curso.

Criei então uma escala *likert* de avaliação com 18 afirmativas que estavam relacionadas ao meu objetivo (APÊNDICE F). A estas afirmativas era solicitado que cada participante se manifestasse de 1 a 5, opinando: discordo plenamente, discordo, concordo em partes, concordo ou concordo plenamente.

1.3.4. Notas de campo

Notas de campo são relatos escritos sobre o que o pesquisador ouve, vê, experiência e pensa no decorrer da coleta de dados e reflexão sobre os dados (BOGDAN; BIKLEN, 1998). Nessas notas, o pesquisador deve registrar ideias, estratégias, reflexões, pressentimentos e até perguntas que possam surgir durante o trabalho.

Nesta pesquisa, escolhi as notas de campo, pois concordo com Bogdan e Biklen (1998, p.108)⁹ quando afirmam que:

As notas de campo podem fornecer registros pessoais que ajudam o pesquisador a acompanhar o desenvolvimento do projeto, a perceber como o plano de pesquisa foi afetado pelos registros coletados e a manter-se ciente de como ele tem sido influenciado pelos registros.

⁹ *Fieldnotes can provide any study with a personal log that helps the researcher to keep track of the development of the project, to visualize how the research plan has been affected by the data collected, and to remain aware of how he or she has been influenced by the data.*

Considero a reflexão como um dos pontos principais de uma pesquisa-ação, pois esse método de pesquisa consiste em um processo contínuo de aprendizagem que envolve tanto o pesquisador quanto os participantes. Devido a esse caráter reflexivo, as notas de campo contribuem tanto para o desenvolvimento profissional do pesquisador quanto para o desenvolvimento da pesquisa em si.

Portanto, utilizar notas de campo ajuda a personalizar o projeto, o que acredito ser de grande importância em uma pesquisa-ação, porque seu principal objetivo é fazer mudanças na prática. Assim, as notas de campo ajudam a acompanhar o progresso do projeto e, muitas vezes, complementam as informações obtidas a partir de outros instrumentos de pesquisa (KOSHY, 2005).

Escrevi os rascunhos de minhas notas de campo logo após cada aula realizada e observada, pois “quanto mais o tempo passa entre a observação e o registro das notas, mais pobre será sua recordação”, como destacado por Bogdan e Biklen (1998, p.128)¹⁰.

Todas as respostas das tarefas assíncronas foram gravadas diretamente na plataforma de aprendizagem, o que me permitiu revisitá-las e reavaliá-las quantas vezes julguei necessário. Os encontros face a face via *web* conferência foram gravados apenas a partir da Unidade 3, devido a problemas técnicos. Entretanto, fiz notas de campo de todas as interações realizadas.

1.3.5. Tarefas comunicativas

As TCs criadas e viabilizadas de forma assíncrona foram elaboradas com o intuito de desenvolver tanto a produção quanto a compreensão oral dos alunos-participantes, passando por práticas de leitura. A partir de temas recorrentes no Celpe-Bras, criei tarefas que, além de motivarem os estudantes a produzirem a língua, fornecessem informações úteis para responder às minhas perguntas de pesquisa.

Cada tarefa proposta foi baseada em materiais autênticos e apresentou sempre um propósito de comunicação (gravar um áudio para reclamar, para informar, para discordar etc.) e um interlocutor (que poderia ser um jornal, um amigo, um chefe etc.), de forma que o aprendiz pudesse adequar sua produção oral ao contexto.

¹⁰ *The more time that passes between observation and recording the notes, the poorer your recall will be [...].*

O aprendiz precisou gravar suas respostas às tarefas por meio da ferramenta NanoGong integrada ao *Moodle*, que permite gravar, reproduzir e salvar a sua voz. Após a produção do texto, o aprendiz teve que enviá-lo a mim, que o avaliei e enviei um *feedback* oral e/ou escrito sobre todas as produções, considerando alguns dos critérios de correção estipulados pelo Guia do Examinando (BRASIL, 2013b): compreensão, fluência, adequação lexical e gramatical e pronúncia. O critério competência interacional não foi levado em consideração nas avaliações das TCs por apenas ser possível avaliá-lo em momentos de IFF em tempo real.

1.3.6. Interações face a face

Diferentemente das TCs propostas, as IFFs ocorriam de forma síncrona e foram viabilizadas pela ferramenta de videoconferência *Skype*. Essas interações ocorriam ao final de cada unidade temática e seguiam, parcialmente, os moldes propostos pelo Celpe-Bras: nos minutos iniciais, eu conduzia uma conversa com o aprendiz a respeito de atividades de seu interesse. Após essa interação, apresentava dois ou três¹¹ elementos provocadores usados em aplicações anteriores do exame e, a partir deles, o aprendiz precisava se posicionar a respeito das informações apresentadas.

Durante a conversa, eu fazia algumas anotações e, nos minutos finais, enviava um *feedback* imediato ao aprendiz, contendo minhas impressões gerais da interação em relação a sua compreensão do fluxo natural da fala; sua contribuição para o desenvolvimento da conversa; suas estratégias comunicativas; sua pronúncia, seu ritmo e sua entonação; assim como o uso de estruturas linguísticas e adequação vocabular (BRASIL, 2013b).

1.3.7. Simulados

Os simulados foram utilizados após a finalização do curso com o intuito de colocar os alunos em uma situação de avaliação mais próxima possível do que ocorreria durante a entrevista do Celpe-Bras. Ao todo, foram realizados quatro simulados com dois dos três participantes. O aluno Lucas não participou dessa fase da pesquisa por não ter tempo disponível devido a sua própria pesquisa de mestrado.

A escolha por quatro simulados se deu pelo fato da aluna Camila ter sido a primeira a aluna a finalizar o curso e, naquele momento, faltavam quatro semanas para a primeira edição

¹¹ Muitas vezes utilizamos apenas dois elementos provocadores por questão tempo.

do Celpe-Bras de 2015, da qual ela iria participar, diferentemente dos participantes Lucas e Ronaldo que decidiram realizar a prova no segundo semestre de 2015.

Os simulados foram moldados de forma a seguir o mais fielmente possível o formato da entrevista do Celpe-Bras. Cada simulado teve aproximadamente 20 minutos de duração e foi gravado em áudio. Nos primeiros cinco minutos, aproximadamente, houve uma conversa a partir de tópicos que constam no questionário de inscrição dos examinandos (família, hobbies, profissão, entre outros). Nos 15 minutos seguintes, foram apresentados três elementos provocadores de edições passadas do exame para promover uma conversa com o aluno, sendo que cada elemento gerou uma interação de, aproximadamente, cinco minutos.

Diferentemente das interações realizadas ao final de cada unidade do curso, essa etapa, contou com a avaliação de dois examinadores, um entrevistador e um observador, com a utilização das fichas oficiais de avaliação holística e analítica do Celpe-Bras¹² (ANEXOS A e B). Em todas as simulações, eu atuei como entrevistadora e enfatizei aos alunos que naquele momento eu seria a entrevistadora e não mais a professora deles, pois gostaria que eles tivessem a sensação de estarem realizando a prova e não de estarem em mais uma aula de português.

Já para atuar no papel de observador(a), convidei, primeiramente, um amigo e professor de PLE no Rio de Janeiro, Leandro. Leandro é professor-colaborador na aplicação e avaliação da Parte Escrita e da Parte Oral do Celpe-Bras desde 2005.

Devido a problemas pessoais, Leandro não pode avaliar a última interação realizada com a aluna Camila, então convidei a professora Roberta para realizar a avaliação. Roberta é professora de PLE desde 2010 e atualmente trabalha comigo no curso Vila Brasil – português para estrangeiros e no Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (NEPPE) na Universidade de Brasília, onde já ministrou cursos preparatórios para o Celpe-Bras. Ela também teve a oportunidade de atuar como observadora e entrevistadora na IFF do Celpe-Bras nos anos de 2013 e 2014.

Após cada simulado, não havia nenhum *feedback* imediato. Eu preenchia a grade de avaliação do entrevistador e enviava por *e-mail* a gravação da interação, os elementos provocadores utilizados e a ficha de avaliação do observador ao Leandro ou à Roberta. Assim

¹² Para mais informações sobre as Fichas de Avaliação do Celpe-Bras, ler a seção 2.1.4. Entendendo o exame Celpe-Bras e sua base comunicativa.

que eu recebia a ficha preenchida, eu a encaminhava, juntamente à minha avaliação como entrevistadora, para o aluno tomar conhecimento do seu desempenho no teste.

As notas conferidas pelo observador e pelo entrevistador no exame Celpe-Bras são inseridas no sistema e a nota final da Parte Oral é calculada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Para chegar a essa nota final, o sistema calcula primeiramente uma nota conclusão a partir das notas do observador e depois a média dessa nota com a do entrevistador (BRASIL, 2011). Como o cálculo para se chegar à nota final da Parte Oral do exame não é divulgado ao público, então os alunos podiam apenas ter uma noção de quanto seria sua nota comparando as notas dadas pelos dois examinadores. Felizmente, em nenhuma das simulações realizadas houve discrepância nas avaliações, o que significa que não foi necessário pedir uma segunda avaliação da interação.

Saliento, ainda, que por se tratarem de interações *online*, os simulados realizados apresentaram algumas características próprias que podem ter influenciado ou dificultado na hora da avaliação do desempenho dos alunos, como, por exemplo, a ausência do examinador-observador durante a interação. Muitas vezes, devido a falhas técnicas, oscilação de conexão e mau uso das ferramentas, a fala dos interagentes foi cortada, havendo necessidade de constante repetição em alguns momentos. Isso, algumas vezes, influenciou a avaliação dos critérios Compreensão e Fluência por parte dos examinadores-observadores, que, como não estavam presentes, não tinham conhecimento dos problemas ocorridos.

1.4. COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados entre novembro de 2014 e julho de 2015. Em novembro de 2014, dei início ao processo de seleção dos participantes de pesquisa, composto de três fases. A primeira consistiu em um processo de inscrição *online*, por meio do *site* <http://cursocelpebrasonline.instapage.com>¹³, em que os interessados tiveram que responder a um pequeno questionário com informações como nome, *e-mail*, idade, país de origem, língua materna, nível de proficiência que eles consideravam ter e sua opinião sobre o que é um exame de proficiência (APÊNDICE A).

A página eletrônica para inscrição foi divulgada em comunidades, redes sociais e grupos relacionados ao ensino de português para estrangeiros e na Associação Nacional de Estrangeiros e Imigrantes no Brasil (ANEIB):

¹³ O *site* já não se encontra mais no ar.

- Comunidade Fale português
<http://faleportugues.ning.com>
- Grupo português para estrangeiros
<https://www.facebook.com/groups/pslportugues>
- Grupo Ensinar português como segunda língua
<https://www.facebook.com/groups/ensinarple>
- Grupo Professores de português para estrangeiros
<https://www.facebook.com/groups/287477584675037>
- Grupo Português como língua estrangeira
<https://www.facebook.com/groups/419498624757907>
- Grupo da ANEIB
https://br.groups.yahoo.com/neo/groups/estrangeiros_ANEIB/info

A página foi divulgada no dia 17 de novembro de 2014 e em três dias, recebi 92 inscrições. Após o envio do formulário de Interesse de Participação, cada interessado recebia automaticamente uma mensagem em seu *e-mail* contendo um *link*¹⁴ para a realização do QLD (APÊNDICE B).

O objetivo desse questionário era avaliar se os interessados tinham condições de realizar um curso totalmente *online* sem muitas dificuldades relacionadas às ferramentas tecnológicas, pois como o foco desta pesquisa não era o desenvolvimento do letramento digital dos participantes, optei por selecionar participantes de pesquisa mais ideais possíveis, que fossem capazes de lidar com as ferramentas apresentadas e pudessem focar sua atenção mais no desenvolvimento do curso do que na aprendizagem de uma nova tecnologia.

Dos 92 inscritos, 69 pessoas responderam ao questionário. Ao pensar no questionário, imaginei que as perguntas sobre a descrição das habilidades em lidar com o computador, em usar programas específicos e em usar a *internet* seriam as questões decisivas para a escolha. Entretanto, me surpreendi ao ver que a maioria dos questionários apresentavam respostas muito parecidas e relacionadas a excelentes habilidades em lidar com a tecnologia.

Constatado isso, obedeci os seguintes critérios para a seleção:

¹⁴ *Link* para o QLD: <https://pt.surveymonkey.com/r/JYCWCXW>

1 – Selecionei apenas os questionários que constavam a velocidade da *internet* média e rápida, pois o curso previa encontros via *web* conferência, que exigem uma *internet* de velocidade, no mínimo, média.

2 – Dentre os interessados com velocidade de *internet* adequada, selecionei apenas os interessados que consideravam seu nível de manuseio com as tecnologias de informática como Ótimo e Excelente.

3 – Dentre esses, avaliei suas respostas às questões 7 e 8, pois elas eram relacionadas às ferramentas que os participantes utilizariam na plataforma de aprendizagem. Então, selecionei apenas os que não erraram essas questões.

Após seguir os critérios, reduzi o número de interessados a 20. Essas 20 pessoas receberam *login* e senha para acessar a plataforma de aprendizagem para participarem de uma entrevista estruturada assíncrona (APÊNDICE C). O objetivo dessa entrevista era avaliar a proficiência linguística de cada um e, ainda, analisar as habilidades de uso das ferramentas virtuais disponibilizadas na plataforma.

Das 20 pessoas que receberam a permissão de acesso à plataforma, apenas sete responderam à entrevista. Algumas alegaram não ter tempo suficiente para participar do curso e outras apenas não entraram na plataforma. Ao escutar as respostas, descobri que uma das participantes era brasileira, então, conseqüentemente, não poderia ser uma participante de pesquisa.

Com o auxílio da ficha de avaliação holística da IFF do Celpe-Bras¹⁵ e da minha experiência como professora de PLE, dos outros seis interessados, dois mostraram indícios de proficiência de nível Avançado Superior, um de Avançado, um de Intermediário Superior e dois de Intermediário. Ressalto que essa avaliação não tinha o intuito de certificar oficialmente os interessados, mas apenas colocá-los em um grupo com pessoas de níveis de proficiência próximos para que não houvesse necessidade de elaborar cursos diferentes para cada nível.

¹⁵A escolha por utilizar apenas a ficha de avaliação holística da interação face a face do Celpe-Bras já foi justificada na seção 1.3.2. Entrevistas

Então, julguei que os entrevistados com nível avançado talvez não fossem participantes ideais para o objetivo da pesquisa, porque, inicialmente, eu pretendia observar os ganhos no desenvolvimento da proficiência dos participantes e, nos níveis avançados, o desenvolvimento é mais sutil e pode, muitas vezes, não ocorrer ganhos significativos. Assim, decidi manter o grupo de nível intermediário, porém considerei que o número de participantes poderia ser insuficiente caso alguém desistisse durante a realização do curso.

Dessa forma, precisei pensar em novos critérios para selecionar outras pessoas para a realização da entrevista. Então, segui os seguintes passos:

1 – Dentre os três participantes de nível Intermediário e Intermediário Superior, três eram hispanofalantes e um italiano, então decidi selecionar apenas hispanofalantes que apresentassem bom letramento digital para o curso. Assim, analisei novamente os questionários e contatei outros interessados com espanhol como língua materna e que se consideravam de nível intermediário.

2 – Fiz o convite formal por *e-mail* a 16 pessoas e liberei o acesso à plataforma para participarem da entrevista.

Dessas 16 pessoas, apenas seis se prontificaram a entrar na plataforma e responderam à entrevista e, após a avaliação das respostas, encontrei mais duas pessoas que apresentavam indícios de nível Intermediário. Finalmente, consegui quatro participantes hispanofalantes e o participante italiano selecionado anteriormente participou do curso, pois já havia sido avisado de seu sucesso antes da mudança de critérios, no entanto não foi considerado como participante desta pesquisa. Uma dos quatro participantes realizou o curso apenas até a unidade 3 e, por isso, foi desconsiderada para este estudo.

Após a seleção dos participantes, o curso foi iniciado no dia 26 de janeiro de 2015. Logo na primeira unidade do curso, os alunos-participantes deveriam responder oralmente a três perguntas a respeito de seu entendimento sobre exame de proficiência. As respostas a essas perguntas, às TCs e às atividades subsequentes foram gravadas e armazenadas tanto na plataforma de aprendizagem quanto em meus arquivos pessoais. Todas as respostas gravadas na plataforma foram transcritas com o objetivo de me auxiliar a responder às minhas perguntas de pesquisa.

1.5. PRINCÍPIOS ÉTICOS

Na pesquisa qualitativa, pesquisador e participantes criam uma relação bastante próxima e, conseqüentemente, compartilham informações importantes e vivências. Assim, cabe ao pesquisador refletir sobre possíveis efeitos positivos e negativos que sua pesquisa possa trazer, ou seja, ele deve levar em consideração o contexto de geração de dados e suas mudanças, principalmente quando selecionar e interpretar esses dados, já que tal atitude pode reproduzir representações sociais negativas sobre os participantes da pesquisa (DE GRANDE, 2011).

Sendo assim, enfatizo a idoneidade deste trabalho ao estabelecer as questões da revelação ou preservação da identidade dos participantes; a obtenção da permissão para realizar a pesquisa e a oferta de reciprocidade (MOURA FILHO, 2005) como princípios éticos norteadores desta pesquisa.

Em relação à revelação ou preservação da identidade dos participantes, decidi apenas revelar o nome verdadeiro da professora-pesquisadora, pois, como este trabalho trata-se de uma pesquisa-ação, não seria possível deixar de mencionar meu nome. Quanto aos alunos-participantes, expliquei a eles que seus nomes verdadeiros seriam preservados para que se sentissem mais à vontade e seguros a fornecer as informações necessárias para o bom andamento da pesquisa. Todos eles assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido *online*¹⁶ (APÊNDICE G).

Quanto à oferta de reciprocidade, todas as análises de dados foram disponibilizadas aos participantes com abertura para discussão dos resultados. Além disso, os alunos-participantes foram beneficiados com o projeto, pois participaram de um curso que tinha como meta o desenvolvimento da produção e compreensão oral no português do Brasil, além da preparação para a Parte Oral do Celpe-Bras.

1.6. ANÁLISE DE DADOS

Fetterman (1998) aponta algumas categorias para a análise de dados e, para este estudo, optei pela triangulação, categoria descrita por Mason (2002 apud KOSHY, 2005, p.105) como um “processo de obtenção de vários pontos de vista ou perspectivas”¹⁷.

¹⁶ Página eletrônica do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: http://eepurl.com/ba_kBH

¹⁷ [...] *process of obtaining several viewpoints or perspectives.*

Assim sendo, a triangulação implica a utilização de múltiplos instrumentos de coleta de dados dentro de uma única investigação com o intuito de chegar aos mesmos resultados, para assim, validar a pesquisa. Denzin, citado por Moura Filho (2005, p. 47), apresentou quatro tipos básicos de triangulação:

- 1) triangulação de dados, que compreende o uso de dados de várias origens em um único estudo;
- 2) triangulação de investigadores, que é o uso, em uma pesquisa, de vários pesquisadores ou avaliadores;
- 3) triangulação de teorias, que se refere ao uso de múltiplas perspectivas para interpretar um único conjunto de dados;
- 4) triangulação metodológica, que é o uso de múltiplos métodos para estudar um único problema.

Neste trabalho, elegi a triangulação de dados, com a expectativa de que a análise dos dados coletados por meio dos instrumentos já apresentados permitisse que eu respondesse às minhas perguntas de pesquisa.

Os dados coletados por meio dos questionários, escala *likert* e entrevistas foram categorizados, triangulados e discutidos para determinar o contexto da pesquisa e as percepções dos participantes sobre o curso realizado. As transcrições das atividades, TCs, IFFs e SPCs foram analisadas em relação (a) às contribuições dessas atividades na preparação para a Parte Oral do Celpe-Bras em contexto *online*, (b) às semelhanças e diferenças entre as tarefas e as simulações síncronas propostas no curso e a entrevista do Celpe-Bras no tocante aos temas e às Funções Comunicativas (FCs).

Para analisar as FCs nas TCs e IFFs do curso, baseei-me, essencialmente, na lista de funções da linguagem suscitadas em exames orais de O'Sullivan, Weir e Saville (2002) (ANEXO C) e utilizei os Roteiros de IFF do Celpe-Bras e os elementos provocadores usados durante o curso e, ainda, as produções dos alunos-participantes para exemplificar as funções encontradas.

A seguir, apresento os pressupostos teóricos que embasaram esta pesquisa.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo aborda o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa. Ele está dividido em três grandes partes. Na primeira, discuto ideias importantes sobre o desenvolvimento das teorias acerca da avaliação de proficiência, com ênfase na avaliação de proficiência oral. Na segunda parte, discorro sobre as teorias que embasam os estudos sobre o uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, com foco na avaliação. Por fim, apresento as teorias que envolvem o tema planejamento de cursos de língua e de cursos a distância que utilizei para nortear o planejamento do curso elaborado para esta pesquisa.

2.1. AVALIAÇÃO EM LE

2.1.1. Avaliação de proficiência

A preocupação com a natureza da proficiência em contextos de ensino-aprendizagem de LE não é recente. A partir dos anos 50, com as teorias estruturalistas, o ensino de língua passou a ser considerado uma disciplina independente e daí surgiram estudos na área de aquisição de linguagem (SCHOFFEN, 2003).

Segundo a escola estruturalista, a aprendizagem de LE era vista como o desenvolvimento de hábitos e a proficiência como uma automatização desses hábitos, ou seja, “aprender uma L2/LE ou ser proficiente nessa língua pressupunha dominar os seus elementos” (FRIES, 1945; LADO, 1961 apud SCARAMUCCI, 2000, p.16). Assim, as pesquisas na área de aquisição de LE e o conceito de proficiência foram diretamente influenciados pelo estruturalismo e, dessa forma, segundo Scaramucci (2000, p.16), “a escola estruturalista forneceu um dos primeiros arcabouços teóricos para definir proficiência”.

De acordo com essa visão, a língua era entendida como um conjunto de elementos diferentes que podiam ser medidos separadamente, isto é, conhecimento de vocabulário, pronúncia, gramática, e também as habilidades de ler, escrever, ouvir e falar eram avaliadas em separado, e a produção e a compreensão (oral ou escrita) eram vistas como habilidades independentes (SCHOFFEN, 2003).

A partir desse entendimento de língua, surgiram as atividades e exames de línguas que avaliavam os itens linguísticos separadamente e de forma descontextualizada, em que predominavam exercícios de múltipla escolha ou de preenchimento de lacunas. Devido a sua objetividade de correção, sua confiabilidade, assim como sua praticidade, esses testes ficaram

populares na época e, até hoje, são recorrentes em muitos instrumentos de avaliação de línguas.

Em 1965, Chomsky apresentou seu conceito de *competência linguística*, o qual considera que todo falante nativo de uma língua tem internalizada uma gramática gerativa, descrita como “um sistema de regras que pode ser usado em novas combinações para formar novas sentenças e que permite a integração semântica das mesmas” (CHOMSKY, 1973 apud SCHOFFEN, 2003, p.11), isto é, um sistema de regras gramaticais que permitem gerar orações gramaticalmente corretas em um idioma.

Em reação a essa visão, Hymes (1972) trouxe à tona o conceito de *competência comunicativa*, expandindo, assim, o conceito de competência linguística proposto por Chomsky, ao considerar tanto o conhecimento abstrato da língua quanto o seu uso, introduzindo fatores socioculturais e situacionais. Em consequência a essa reação, surgiu, então, uma nova visão de língua e, portanto, um novo entendimento sobre competência.

Desde então, vários modelos de competência comunicativa foram propostos e estudiosos da área de avaliação de LE passaram a procurar maneiras de incluir o uso da língua nos testes, dando início ao desenvolvimento de exames de proficiência que apresentassem itens (ou tarefas) mais contextualizados de forma que fosse possível produzir e avaliar uma comunicação baseada em interação sociocultural e interpessoal; que envolvesse imprevisibilidade e criatividade; que ocorresse em um discurso e em um contexto sociocultural; que fosse um comportamento intencional, com a utilização de linguagem autêntica e que fosse julgada como bem-sucedida ou não com base em resultados comportamentais (CANALE; SWAIN, 1980).

O propósito desta seção não é discutir a natureza complexa do termo competência comunicativa, mas sim sua influência na compreensão do termo proficiência linguística, conceito que perpassa todo o processo de elaboração de um exame dessa natureza. Assim, atento-me ao conceito com o intuito de mostrar a importância do aspecto comunicativo e o uso da língua em contextos para a avaliação de proficiência em LE.

Por essa razão, chamo atenção para a explicação de Scaramucci (2000) de que as divergências maiores não residem na interpretação do termo proficiência, mas nas concepções “do que é saber uma língua” que o termo representa. Assim sendo, ao se elaborar um teste, é muito importante definir o que se entende por “saber uma língua”, porque a maneira como

definimos o conhecimento e as habilidades está intimamente relacionada às características do teste que vamos usar.

Como neste trabalho o foco está no Celpe-Bras, adoto a definição de língua/linguagem e de proficiência do exame:

Com base em uma visão da linguagem como uma ação conjunta de participantes com um propósito social, e considerando língua e cultura como indissociáveis, o conceito de proficiência que fundamenta o Exame consiste no *uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo*. (BRASIL, 2013b, p.4, grifo do autor).

Portanto, tendo em vista que ser proficiente em LE é mais do que ser capaz de entender e aplicar regras estruturais, mas sim usar a língua em práticas sociais, adequando-a às situações da vida, discorro na subseção seguinte a respeito do desenvolvimento do construto¹⁸ e do formato das avaliações de proficiência oral ao longo do tempo.

2.1.2. Avaliação de proficiência oral

Nos testes de proficiência de base estruturalista, o foco maior estava na avaliação de estruturas gramaticais e habilidades de leitura e escrita separadamente por meio de provas escritas. Foi a partir da década de 60, que a produção oral da língua começou a ser analisada e estruturada a partir de repetições de palavras e frases e de respostas-padrão e perguntas-padrão; e executadas em laboratórios equipados por gravadores (PIMSLEUR, 1965 apud SHOHAMY, 1988).

Esses testes foram o primeiro passo para a inserção da produção oral nas discussões e estudos sobre avaliação de língua, possibilitando, assim, o desenvolvimento de estudos com foco nos critérios de avaliação e descrição da proficiência. Entretanto, após o desenvolvimento de pesquisas na área, pode-se considerar que esses testes possuíam pouca validade comunicativa¹⁹, pois, de acordo com Scaramucci (2011), um teste válido é aquele que leva em conta as implicações de valor do significado dos resultados e as consequências

¹⁸ Termo que designa “qualquer elemento abstrato (comportamento, habilidade ou conhecimento desejável) que possa ser delimitado ou descrito por meio de fontes de evidência ou indicadores, com o objetivo de tornar uma avaliação operacionalizável” (QUEVEDO-CAMARGO, 2011, p.122).

¹⁹ A partir dos estudos de Messick (1989), validade passou a ser vista não como uma propriedade da avaliação, mas do significado dos seus resultados, isto é, o que é validado são as conclusões advindas dos resultados ou outros indicadores, assim como as consequências para ação determinadas pela interpretação. Weir (2005, p.12) corrobora essa visão ao afirmar que “Validade talvez seja melhor definida como o quanto um teste mostra produzir dados [...] que sejam uma representação precisa do nível de conhecimento ou habilidades linguísticas de um candidato. [...] a validade reside nos resultados de uma aplicação específica de um teste e não no teste em si”.

sociais do uso desses resultados, ou seja, por se tratar de uma prática social, a dimensão social e política deve estar presente na avaliação de línguas.

Essa visão abrangente de validade integra considerações sobre conteúdo, critérios e consequências das avaliações. Assim, esses exames constituídos de exercícios mecânicos de repetição e de respostas-padrão e perguntas-padrão podem ser considerados hoje como insuficientes para o recolhimento de dados relevantes sobre a proficiência oral dos examinandos, pois “um teste deve sempre ser elaborado em uma especificação explícita, que aborda tanto o cognitivo e habilidades linguísticas envolvidas nas atividades no domínio de uso da língua de interesse, bem como o contexto em que essas habilidades são realizadas” (WEIR, 2005, p.14)²⁰.

Foi então nos anos 1970 que a avaliação da produção oral baseada na repetição mecânica de estruturas começou a receber muitas críticas de teóricos adeptos às teorias comunicativas, visto que, para eles, a linguagem oral produzida nessas situações era artificial e não refletia a linguagem utilizada nas interações sociais reais (SHOHAMY, 1995). Essa nova corrente de pensamento trouxe à tona uma nova forma de entender a língua falada. Bagno (1999), ao discorrer sobre o português falado no Brasil, chama atenção para o alto grau de diversidade e de variabilidade dessa modalidade da língua, ressaltando que ela apresenta regras de funcionamento que se diferem da língua escrita e, por isso, a língua oral precisa ser profundamente reexaminada no ensino e, conseqüentemente, na avaliação.

Surgiu, então, a necessidade de se elaborar instrumentos de avaliação oral que permitissem que amostras da língua-alvo fossem produzidas por meio de interações com pessoas reais e, assim, o conhecimento da estrutura da língua seria condição necessária, mas não suficiente para o sucesso, pois este seria medido em termos do desempenho na atividade, e não apenas em termos de conhecimento da língua (SHOHAMY, 1995).

Shohamy (1995, p. 206) descreve os testes de desempenho como aqueles em que a proficiência “é avaliada no contexto juntamente com outras habilidades, não de uma forma isolada e descontextualizada”²¹. Dessa forma, os elaboradores dos exames de desempenho

²⁰*A test should always be constructed on an explicit specification, which addresses both the cognitive and linguistic abilities involved in activities in the language use domain of interest, as well as the context in which these abilities are performed.*

²¹*[...] assessment where language is being assessed in context along with other skills, not in an isolated, decontextualized manner.*

oral passaram a utilizar TCs, entrevistas e simulações de situações da vida real com o intuito de promover e avaliar o domínio de uso da língua.

Na subseção seguinte, discuto os conceitos de entrevistas e TCs e suas utilizações para avaliar proficiência.

2.1.2.1. Entrevistas e tarefas comunicativas

Muitos exames de proficiência de larga escala atuais utilizam entrevistas para avaliar o desempenho oral dos examinandos. No caso do Celpe-Bras, a Parte Oral não é formalmente caracterizada como uma entrevista, mas sim como uma IFF que simula uma conversa em Língua Portuguesa. No entanto, devido a características similares entre os dois gêneros, como distribuição assimétrica entre os interagentes, neste trabalho, não diferencio teoricamente entrevista de IFF.

As entrevistas podem ser realizadas entre examinador(es) e um par ou grupo de examinandos ou também entre examinador(es) e um examinando, como ocorre no Celpe-Bras. Essa configuração de entrevista tem recebido críticas por não permitir que os examinandos apresentem estratégias importantes de uma verdadeira conversa, sendo possível avaliar apenas a capacidade de fala no contexto específico da entrevista, a qual é baseada na teoria comportamentalista de estímulo e respostas (JOHNSON, 2000)

Mishler (1986 apud Johnson, 2000) aponta que outra característica típica desse formato de avaliação é a distribuição assimétrica de poder entre os interagentes. Essa assimetria é evidente no controle do entrevistador sobre quem vai falar, quando e por quanto tempo, quais tópicos serão discutidos e o que é relevante ou não para a entrevista. Em contraposição, uma conversa natural do dia a dia é baseada em uma interação equilibrada de poder, caracterizada, principalmente, por sua natureza não planejada e por resultados imprevisíveis (JOHNSON, 2000).

A interação promovida por uma conversa natural consiste, segundo Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), em um sistema de troca de turnos que, diferentemente da entrevista, não prevê o conteúdo, nem restringe o que deve ser feito em qualquer turno. Além disso, os autores apontam que qualquer variação que os falantes tragam para esse sistema é percebido e pode causar problemas na interação.

Bachman (1990) destaca que o objetivo de um exame de proficiência é capturar e recriar a essência da língua em uso e, por isso, para que uma interação, durante uma entrevista

ou não, se aproxime de uma conversa real, é necessário que os interagentes façam uso de algumas estratégias:

Iniciar a conversação de forma adequada, saudando se necessário, captando a atenção do seu interlocutor, demonstrando disponibilidade para participar na conversação;

Manter a conversação:

- controlando as mudanças de turno, as pausas e os silêncios;
- controlando e resolvendo mal entendidos interacionais, fazendo perguntas, ou
- reformulando o que se diz;
- transmitindo sinais de escuta, demonstrando atenção e encorajando o outro a continuar;
- fornecendo espontaneamente informações, opiniões ou conjeturas;
- revelando acordo ou desacordo.

Finalizar a conversação de forma ordeira e não bruscamente, exibindo sinais de que se está a terminar a sua participação. (MARTÍN, 2000)

Kerbrat-Orechioni (2006 apud ALVES, 2012) salienta que não basta que dois falantes (ou mais) falem alternadamente, é preciso que eles se engajem na troca e que deem sinais desse engajamento mútuo. Portanto, para que a entrevista promovida pelo Celpe-Bras se aproxime ao máximo de uma conversa natural é necessário que, além do examinador, os examinandos também possam fazer uso de recursos interacionais e estratégicos, como “contribuição para o desenvolvimento da conversa, flexibilidade na mudança de tópico, uso de estratégias comunicativas, adequação ao interlocutor” (BRASIL, 2013B, p.11). Para isso, é importante que os interagentes entendam seus papéis durante a interação e dominem alguns sinais fundamentais, que consistem, entre outras possibilidades, no conhecimento e domínio de marcadores conversacionais.

Os marcadores conversacionais são elementos que ajudam a construir e a dar coesão e coerência ao texto falado, revelando sempre alguma função interacional na fala, como descreve Urbano (1999, p.93):

São elementos de variada natureza, estrutura, dimensão, complexidade semântico-sintática, aparentemente supérfluos ou até complicadores, mas de indiscutível significação e importância para qualquer análise de texto oral e para sua boa e cabal compreensão.

Em resumo, quanto ao aspecto formal, os marcadores podem ser linguísticos (“sabe?”, “é mesmo?”, “ta bom?”, “ahn ahn”, “eh eh” etc.) ou não-linguísticos (pausa, entonação, alongamento, mudança de ritmo e de altura de voz, o olhar, o riso, os meneios de cabeça etc.). Os não-linguísticos são também fundamentais na IFF, pois sinalizam as relações interpessoais

e, a partir deles, os interlocutores podem tomar decisões a respeito da sua fala, como autocorrigir-se ou reformular suas declarações.

Diferentemente da entrevista, uma avaliação baseada em tarefas não depende inteiramente do controle do examinador para ser realizada e pode, muitas vezes, ser feita sem sua presença. Para permitir que a tarefa represente o uso da língua, Douglas (2000, 2001) destaca o conceito de autenticidade em uma tarefa envolve duas dimensões: (1) autenticidade situacional que é aquela que compreende a representatividade das tarefas em relação ao domínio específico de uso da língua, ou seja, o quanto as características das tarefas de um teste são similares às tarefas reais; (2) autenticidade interacional que aponta o engajamento do examinando em uma tarefa, determinando a interação entre a capacidade linguística e a tarefa.

Existem diversas definições de tarefas, de vários autores e com diferentes perspectivas. A seguir, apresento algumas definições, com o intuito de eleger uma definição mais adequada para a pesquisa em questão.

Para Prabhu (1987, p. 24), tarefa é “uma atividade que requer uma resposta a ser dada pelos alunos a partir de uma informação previamente fornecida por meio de algum processo de pensamento e que permite aos professores controlarem e regularem esse processo”²². Nesse conceito, o autor ressalta os processos cognitivos que envolvem a realização de uma tarefa, mas não aponta seus elementos constituintes.

Já Nunan (2004) diferencia *tarefas do mundo real* e *tarefas pedagógicas*, sendo que estas são as que ocorrem exclusivamente dentro de sala de aula e aquelas referem-se a usos da linguagem no mundo além da sala de aula. Em sua conceituação de tarefa pedagógica, o autor destaca o papel da interação e do significado, além de mencionar algumas habilidades que podem estar envolvidas na realização de uma tarefa pedagógica:

uma tarefa pedagógica é uma parte do trabalho de sala de aula que envolve os alunos na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo, enquanto a sua atenção está focada na mobilização de seu conhecimento gramatical a fim de expressar sentido com a intenção de transmitir significado e não de manipular a estrutura.²³ (NUNAN, 2004, p.4)

²² *An activity which required learners to arrive at an outcome from given information through some process of thought, and which allowed teachers to control and regulate that process.*

²³ *[...] a pedagogical task is a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form.*

Com uma definição mais abrangente, envolvendo as dimensões pragmáticas e cognitivas do termo, Ellis (2003, p.64) não faz diferenciação entre tarefas do mundo real e tarefas pedagógica e aponta que:

Uma tarefa é um plano de trabalho que requer que os alunos processem a língua pragmaticamente a fim de atingir um resultado que possa ser avaliado em termos de conteúdo (em vez de linguagem). Para isso, é necessário que os aprendizes deem, primeiramente, atenção ao significado e façam uso de suas próprias fontes linguísticas, embora o *design* da tarefa possa induzi-lo à escolha de formas específicas. A tarefa pretende resultar no uso da língua de forma semelhante, direta ou indiretamente, à língua usada no mundo real. Assim como outras atividades, uma tarefa pode envolver habilidades produtivas ou receptivas, orais ou escritas.²⁴

Scaramucci (1999, p.110), por sua vez, também não distingue tarefas do mundo real e tarefas pedagógicas e, em sua conceituação, enfatiza o propósito comunicativo das interações, mencionando que:

Tarefa é um termo usado em Linguística Aplicada para se referir a uma atividade de ensino ou de avaliação diferente daquelas usadas nos moldes tradicionais. Ela tem um propósito comunicativo, especificando para a linguagem usos que se assemelham àqueles que se têm na vida real. São exemplos de tarefas: assistir a um vídeo e ser capaz de se posicionar com relação ao assunto apresentado, escrever uma carta solicitando informações, deixar um recado em uma secretária eletrônica etc. (grifo da autora)

O conceito trazido por Scaramucci (1999) enfatiza que uma atividade só pode ser considerada uma tarefa se possibilitar que o enunciador adeque sua produção ao interlocutor e ao propósito comunicativo, corroborando, assim, a visão de Brasil (2013b, p.5) em que “fundamentalmente, a tarefa é um convite para interagir com o mundo, usando a linguagem com um propósito social, em outras palavras, uma tarefa envolve basicamente uma ação, com um propósito, direcionada a um ou mais interlocutores”. Por considerar que as tarefas a serem usadas em um curso devam refletir a língua em uso e não precisem, necessariamente, serem adaptadas para o contexto pedagógico, adoto nesta pesquisa a definição de tarefa de Brasil (2013b) a fim de embasar o planejamento do curso piloto desenvolvido.

Diferentemente da fala espontânea da entrevista, na realização de uma tarefa, os examinandos/alunos têm tempo para pensar em sua produção e, por isso, essa fala planejada tende a apresentar maior complexidade do que a fala espontânea (D'ELY, 2006). Krashen

²⁴A task is a workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of content (rather than language). To this end, it requires learners to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although, as we will see, the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world. Like other language activities, a task can engage productive or receptive and oral or written skills.

(1982, p.16) afirma que, entre outros fatores, “para pensar e usar regras conscientemente de maneira efetiva, o usuário da segunda língua necessita ter tempo suficiente”²⁵, além de que produzir a fala e monitorá-la exige muita atenção do falante e, por isso, a capacidade da memória de trabalho também é determinante para o desempenho oral, principalmente, em uma IFF (D’ELY, 2006).

Portanto, na minha opinião, diversificar os momentos de produção oral, incitando a prática de diferentes funções da linguagem em diferentes contextos orais e, ainda, permitindo que os alunos ora reflitam sobre suas falas e ora produzam a língua espontaneamente enriquece o ambiente de aprendizagem e complementa um curso que, caso promovesse apenas prática oral no formato de entrevistas, poderia se tornar um curso com o único objetivo de fazer seus alunos receberem uma alta pontuação na prova. Assim sendo, decidi utilizar tanto entrevistas quanto TCs como forma de avaliação e prática da língua oral no curso proposto nesta pesquisa, pois acredito que, devido às especificidades desses dois tipos de instrumentos avaliativos, sua utilização traga benefícios no que tange à preparação para o Celpe-Bras e, principalmente, no tocante à promoção da prática oral.

A seguir, discorro acerca do conceito de avaliação de rendimento em comparação à avaliação de proficiência.

2.1.3. Avaliação de rendimento

Até este ponto, discuti acerca do desenvolvimento e dos formatos dos exames de proficiência oral de larga escala. Todavia, como o principal objetivo deste trabalho é mostrar como o curso proposto pode levar os alunos e futuros examinandos do Celpe-Bras a desenvolverem a proficiência para serem capazes de desempenhar ações no mundo e, conseqüentemente, realizarem o exame, considero necessário levantar uma discussão a respeito da diferença entre avaliação de proficiência e avaliação de rendimento.

Para Scaramucci (2000, p.15), uma maneira de definir proficiência tem sido contrastá-la com rendimento, pois “enquanto a proficiência refere-se a um uso futuro da língua e, como tal, é geral e não tem vínculos ou compromissos com o passado, rendimento é específico e local, na medida em que descreve a aprendizagem de determinado programa”, isto é, a avaliação de rendimento está ligada ao processo de ensino e aprendizagem de uma LE, tendo

²⁵ *In order to think about and use conscious rules effectively, a second language performer needs to have sufficient time.*

como objetivo estabelecer o grau de sucesso dos estudantes com relação à sua aprendizagem em uma determinada fase desse processo.

A função da avaliação de rendimento não é conceder pontuações, mas sim fornecer *feedback* formativo sobre o desempenho dos alunos com o intuito de fazê-los tomarem consciência das suas dificuldades e, no caso da aprendizagem de LEs, tornarem-se capazes de reconhecer e corrigir suas inadequações linguísticas. Bachman e Palmer (1996, p. 98) comentam a avaliação formativa ao levantar a discussão sobre os tipos de decisões tomadas a partir da avaliação, associando-a à progressão da aprendizagem:

Na maior parte dos programas de ensino, tanto alunos como professores têm interesse em receber *feedback* sobre o progresso dos alunos. As informações dos testes de língua podem ser usadas com fins formativos, ajudando os alunos a guiarem sua aprendizagem subsequente ou ajudando os professores a modificarem seu material didático e método de ensino tornando-os mais adequados às necessidades, interesses e capacidades dos alunos.²⁶

Rea-Dickins (2006) argumenta que a relação entre os construtos de avaliação formativa e de avaliação somativa é complexa. Para ela, o ideal é que o processo de avaliação não seja sempre formativo, mas que permita o equilíbrio entre os dois tipos de avaliação, pois as duas podem favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento da consciência linguística.

No caso específico do processo de ensino de LEs, Shohamy (1992) propõe que o currículo escolar integre tanto a avaliação de rendimento (formativa) quanto de proficiência, pois a de rendimento possibilita refletir sobre observância do currículo escolar, enquanto a de proficiência reflete o domínio de uso da língua real. A autora salienta que, ao enfatizar ao mesmo tempo o rendimento e a proficiência, é possível atingir propósitos diferentes: avaliar o currículo proposto para a aula e fazer a transferência da aprendizagem ocorrida para situações práticas de uso da língua.

Por considerar a sugestão de Shohamy (1992) pertinente ao propósito desta pesquisa, incluí no decorrer das unidades do curso proposto instrumentos de avaliação que permitissem avaliar o rendimento e, ao final do processo, fiz uso de atividades com função somativa e formativa que consistiram em simulações da IFF do Celpe-Bras. A partir desses instrumentos avaliativos foi possível recolher informações sobre o grau de sucesso da aprendizagem em relação aos objetivos traçados no planejamento, assim como sobre o desenvolvimento da

²⁶ *In most instructional programs, both students and teachers are interested in receiving feedback on students' progress. Information from language tests can be useful for the purpose of formative evaluation, to help students guide their own subsequent learning, or for helping teachers modify –their teaching methods and materials so as to make them more appropriate for their students' needs, interests, and capabilities.*

proficiência oral dos aprendizes. Com isso, foi possível interpretar essas informações e tomar decisões para dar continuidade ao curso de forma personalizada e coerente com a proposta estipulada.

Assim sendo, com o intuito de contextualizar este estudo, discorrerei, na próxima subseção, sobre o formato e o construto do exame Celpe-Bras, tecendo considerações sobre os critérios de avaliação da Parte Oral.

2.1.4. Entendendo o exame Celpe-Bras e sua base comunicativa

O Celpe-Bras é o único exame de proficiência em Língua Portuguesa reconhecido oficialmente pelo governo do Brasil. Ele é desenvolvido pelo Ministério da Educação e é aplicado duas vezes ao ano, geralmente em abril e outubro, em todas as regiões do Brasil e em vários países no exterior, com apoio do Ministério das Relações Exteriores.

O Celpe-Bras, oficializado em 1997 com sua primeira aplicação em 1998, foi proposto para ser um exame de proficiência com base comunicativa (SCHLATTER, 1999). Segundo Scaramucci (1999), uma avaliação comunicativa caracteriza-se pelo desenvolvimento de uma habilidade de expressão ou de uma competência de uso, que requer mais do que a utilização de formas e de regras linguísticas, mas também o conhecimento de regras de comunicação, de forma que sejam não apenas gramaticalmente corretas, mas socialmente adequadas, conforme já discorri anteriormente neste trabalho. Portanto, o exame avalia a competência do examinando de entender e de usar a língua conforme as regras socioculturais do dia a dia dos brasileiros.

O exame é dividido em duas etapas: a Parte Escrita e a Parte Oral. A Parte Escrita caracteriza-se pela realização de quatro tarefas escritas com base em materiais autênticos. A Tarefa 1 é feita com base em um vídeo, a Tarefa 2 baseia-se em um áudio e as Tarefas 3 e 4, em textos escritos. Essa etapa tem a duração de três horas, incluindo a leitura dos textos e a apresentação do áudio e do vídeo. Por não ser este o foco da pesquisa, não entrarei em mais detalhes (ver BRASIL, 2013b).

A Parte Oral, foco desta pesquisa, tem aproximadamente 20 minutos de duração e é composta por uma interação oral, gravada em áudio. Essa etapa conta com a presença de dois examinadores, um entrevistador e um observador. O entrevistador faz uma avaliação do desempenho do examinando com base na escala de avaliação holística (Quadro 2), que consiste na atribuição de uma única nota baseada na impressão geral da capacidade do

examinando (LUOMA, 2004), concentrando a atenção do examinador nos pontos positivos da produção e não no que está inadequado (WEIGLE, 2002).

Quadro 2 – Grade de Avaliação da Interação Face a Face do Celpe-Bras – Entrevistador

GRADE DE AVALIAÇÃO DA INTERAÇÃO FACE A FACE	
Nota	Descrição do desempenho do examinando
5	Quando o examinando demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo bastante para o desenvolvimento da interação. Sua produção apresenta fluência e variedade ampla de vocabulário e de estruturas, com raras inadequações. Sua pronúncia é adequada e demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
4	Quando o examinando demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo para o desenvolvimento da interação. Sua produção apresenta fluência e variedade ampla de vocabulário e de estruturas, com inadequações ocasionais na comunicação. Sua pronúncia pode apresentar algumas inadequações. Demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
3	Quando o examinando contribui para o desenvolvimento da interação. Sua produção apresenta fluência, mas também algumas inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
2	Quando o examinando contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta poucas hesitações, com algumas interrupções no fluxo da conversa. Sua produção apresenta inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Pode demonstrar alguns problemas de compreensão do fluxo da fala.
1	Quando o examinando contribui pouco para o desenvolvimento da interação. Sua produção apresenta muitas pausas e hesitações, ocasionando interrupções no fluxo da conversa ou apresenta alternância no fluxo de fala entre língua portuguesa e outra língua. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Demonstra problemas de compreensão do fluxo natural da fala.
0	Quando o examinando raramente contribui para o desenvolvimento da interação. Sua produção apresenta pausas e hesitações muito frequentes, que interrompem o fluxo da conversa, ou apresenta fluxo de fala em outra língua. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia, que comprometem a comunicação. Demonstra problemas de compreensão de fala simplificada e pausada.

Fonte: BRASIL (2013c, p.15)

Já a avaliação do observador é feita com base na escala analítica representada parcialmente pelo Quadro 3 (ANEXO B) que apresenta descritores separados para cada componente e esses resultados são publicados separadamente (LUOMA, 2004) e, no caso do Celpe-Bras, uma pontuação é dada para cada competência do examinando: compreensão, competência interacional, fluência, adequação lexical, adequação gramatical e pronúncia.

Quadro 3 – Grade de Avaliação da Interação Face a Face do Celpe-Bras – Observador

	5	4	3	2	1	0
COMPREENSÃO	Compreensão do fluxo natural da fala. Rara necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras menos frequentes e/ou por aceleração da fala.	Compreensão do fluxo natural da fala. Alguma necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras menos frequentes e/ou por aceleração da fala.	Alguns problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso frequente, em ritmo normal da fala.	Alguns problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade frequente de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso frequente, em ritmo normal da fala.	Muitos problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade muito frequente de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras básicas, em ritmo normal da fala.	Problemas sérios na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade constante de repetição e/ou reestruturação, mesmo em situação de fala simplificada e muito pausada.

Fonte: BRASIL (2013c, p.17, com adaptações)

Os examinandos, no momento da inscrição no exame, devem preencher um questionário em que constam perguntas sobre o que gostam de fazer, como aprenderam o

português e por quanto tempo estudaram e também qual interesse pela língua. Além disso, também devem mencionar o seu interesse pelo Brasil, lugares que já visitou ou que gostaria de visitar e, ainda, quais aspectos da cultura brasileira chamam mais sua atenção.

Esse questionário é utilizado pelos examinadores da Parte Oral antes do início de cada interação para auxiliá-los a escolher os três elementos provocadores. Tive a oportunidade de participar de uma comunicação oral realizada com examinadores do Celpe-Bras²⁷ onde nos foi informado que o primeiro elemento a ser usado deveria ser um que se aproximasse do perfil do examinando, o segundo um pouco menos relacionado ao que o examinando declarou na inscrição e o terceiro deveria se aproximar novamente ao seu interesse, pois o objetivo é avaliar a produção do examinando a respeito de assuntos familiares e também de temas mais distantes de seu interesse e/ou domínio.

Então, nos primeiros cinco minutos, aproximadamente, o entrevistador estimula uma conversa a partir de tópicos que constam no questionário de inscrição sobre atividades ou interesses do examinando (família, hobbies, profissão, entre outros) com o intuito de deixá-lo mais à vontade na situação de avaliação. Nos 15 minutos seguintes, o entrevistador apresenta os três elementos provocadores escolhidos para incitar uma conversa com o examinando, sendo que cada elemento deve gerar uma interação de, aproximadamente, cinco minutos. Os elementos provocadores são materiais compostos, geralmente, por imagens e textos escritos curtos e discorrem sobre assuntos variados e do dia a dia (Figura 1).

27 Essa comunicação oral foi realizada no NEPPE, antes da data de realização da 1ª edição de 2015 do exame Celpe-Bras.

Figura 1 – Exemplo de elemento provocador



Fonte: BRASIL (2014b, p.7)

Espera-se, então, que o examinando leia o elemento em até um minuto e que o entrevistador consiga estabelecer uma interação tendo como guia perguntas presentes no Roteiro de IFF, a exemplo:

O que você entende por "ambiente sustentável"?

Que relações podem ser estabelecidas entre a imagem e o título "Desmatamento mata"?

O que os dados estatísticos apresentados neste material sugerem? Por quê?

O que você entende pela expressão "queda de resistência" considerando as informações presentes no material? [...] (BRASIL, 2014c, p.9)

O Celpe-Bras é elaborado de forma que, por meio de um único exame, sejam avaliados, para efeito de certificação, quatro níveis de proficiência: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior. O desempenho do examinando é avaliado de forma global nas tarefas da Parte Escrita e da Parte Oral. Segundo o Guia do

Examinando (2013, p.6), o desempenho do examinando corresponde, respectivamente, ao seguinte perfil para cada nível:

No Nível **Intermediário** é conferido ao examinando que evidencia um domínio operacional parcial da Língua Portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos orais e escritos sobre assuntos limitados, em contextos conhecidos e situações do cotidiano; trata-se de alguém que usa estruturas simples da língua e vocabulário adequado a contextos conhecidos, podendo apresentar inadequações e interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s) mais frequentes em situações desconhecidas.

No Nível **Intermediário Superior** é conferido ao examinando que preenche as características descritas no nível Intermediário. Entretanto, as inadequações e as interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s) na pronúncia e na escrita devem ser menos frequentes do que naquele nível.

No Nível **Avançado** é conferido ao examinando que evidencia domínio operacional amplo da Língua Portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos orais e escritos, de forma fluente, sobre assuntos variados em contextos conhecidos e desconhecidos. Trata-se de alguém, portanto, que usa estruturas complexas da língua e vocabulário adequado, podendo apresentar inadequações ocasionais na comunicação, especialmente em contextos desconhecidos. O examinando que obtém este certificado tem condições de interagir com desenvoltura nas mais variadas situações que exigem domínio da língua-alvo.

No Nível **Avançado Superior** é conferido ao examinando que preenche todos os requisitos do nível Avançado; porém, as inadequações na produção escrita e oral devem ser menos frequentes do que naquele nível.

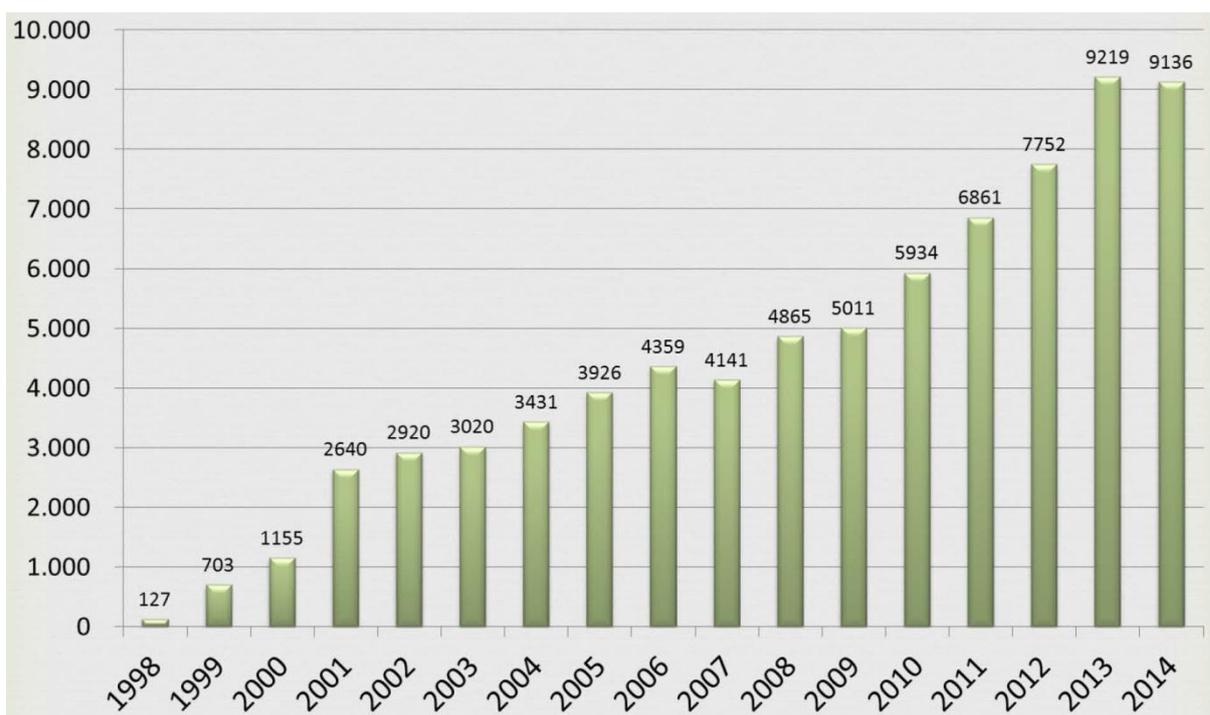
O Celpe-Bras é um exame que tem se destacado internacionalmente, pois a certificação de proficiência fornecida por ele pode ser um dos critérios para concessão de bolsas junto aos programas de cooperação educacional exercida entre países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém Acordo de Cooperação Educacional, Cultural ou de Ciência e Tecnologia, como o Programa de Estudantes – Convênio de Graduação (PEC-G), o qual se destina “à formação e qualificação de estudantes estrangeiros por meio de oferta de vagas gratuitas em cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior” (BRASIL, 2013a). E também o Programa de Estudantes – Convênio de Pós-graduação (PEC-PG), que tem como objetivo

Contribuir para a formação de recursos humanos, por meio da concessão de bolsas de mestrado [...] e doutorado [...]; aprimorar a qualificação de professores universitários, pesquisadores, profissionais e graduados do ensino superior, visando sua contribuição para o desenvolvimento de seus países; e priorizar os países que apresentem candidatos no âmbito de

programas nacionais de desenvolvimento socioeconômico, acordados entre o Brasil e os países interessados, por via diplomática.²⁸

Além disso, ter proficiência atestada pelo exame pode ser uma das exigências para os estrangeiros que queiram ter seus diplomas revalidados em território nacional. O crescente número de inscritos confirma sua expressividade, como aponta a Figura 2, publicada por Brasil (2014a):

Figura 2 – Crescimento do número de estrangeiros inscritos no Celpe-Bras.



Fonte: MEC e INEP. Adaptado de DAMAZO (2012) por Ellen Yurika Nagasawa.

Dessa forma, o Celpe-Bras constitui-se como um importante veículo de representação da Língua Portuguesa e da cultura brasileira, além de caracterizar-se como um exame de alta relevância, devido ao fato de decisões importantes serem tomadas a partir de seus resultados, como no caso da concessão de bolsas e da revalidação de diplomas mencionadas.

Sua relevância tem se revelado no crescente número de pesquisas tendo o Celpe-Bras como eixo central como, por exemplo, estudos a respeito do seu efeito retroativo no processo de ensino e aprendizagem e confecção de materiais de PLE (ALMEIDA, 2012; CASTRO, 2006; HUBACK, 2012; RODRIGUES, 2006). No tocante à Parte Oral do exame, há um número menor de estudos que abarcam temas como: papel do entrevistador nas IFFs

²⁸ Disponível em: <http://www.cnpq.br/web/guest/pec-pg>

(BOTTURA, 2014; SAKAMORI, 2006); a escolha e composição dos elementos provocadores (DUARTE; OLIVEIRA; MIRANDA, 2014); o entendimento sobre uso da linguagem (LI, 2009) e, também, as descrições dos níveis de proficiência oral (SCHOFFEN, 2003).

A presente pesquisa visa também a contribuir com estudos que perpassam o processo de ensino e aprendizagem e planejamento e elaboração de curso de PLE (preparatório para o Celpe-Bras ou não) com foco no construto e formato da Parte Oral do Celpe-Bras. À luz da abordagem comunicativa que envolve o exame e, conseqüentemente, da sua visão de uso da língua, é possível criar diversas oportunidades de prática oral em um curso que não se limitem ao formato de entrevista proposto pelo exame e que não fujam da abordagem adotada. A utilização de TCs e de simulações síncronas das IFFs em um mesmo curso, por exemplo, pode trazer benefícios no tocante às funções da linguagem que podem ser incitadas nesses dois tipos de atividades.

Além disso, as grades de avaliação propostas pelo Celpe-Bras, mesmo que tenham sido elaboradas para serem usadas em um exame de proficiência de larga escala, podem ser muito úteis tanto para o envio de *feedback* formativo quanto somativo durante a realização de um curso de PLE, pois guiam o professor a focar sua atenção no desenvolvimento das competências linguísticas de seus alunos. No Capítulo 3, analiso e discuto os dados coletados com o intuito mostrar as vantagens e limitações das minhas escolhas para o curso desenvolvido neste estudo.

Nesta seção, aponte os principais pressupostos teóricos que embasam as pesquisas sobre avaliação de proficiência, assim como as teorias que fundamentaram a elaboração do curso e envolvem a aplicação do Celpe-Bras. A seguir, refletirei a respeito do uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem e de avaliação em LE, por considerar a discussão relevante para os objetivos deste trabalho.

2.2. AVALIAÇÃO DE PROFICIÊNCIA EM LE E AS TECNOLOGIAS

O contexto *online* de aprendizagem permite uma maior flexibilidade na gestão de tempo, apresenta uma maior facilidade de acesso à informação, de rápida publicação, distribuição e atualização de conteúdos e, ainda, fornece uma variedade de ferramentas e serviços de comunicação e colaboração. A progressiva expansão da *internet*, a melhoria das condições gerais de acessibilidade à rede e o surgimento de *softwares* de fácil utilização, bem como a expansão de serviços de comunicação em rede, como o correio eletrônico, os fóruns

de discussão, programas de mensagens instantâneas, sistemas de *web* conferência trouxeram um novo domínio de utilização das TICs na educação (GOMES, 2005).

Essa realidade traz desafios diferentes aos estudantes e, principalmente, aos professores no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, à avaliação, porque

Avaliar resultados referentes ao processo do aprendizado e à satisfação do aluno em contexto *online* pode se tornar um problema quando a avaliação se fixa em técnicas tradicionais constantes da avaliação clássica, que são facilmente transportadas para ambientes virtuais. (CAMPOS, 2010, p.52)

É importante salientar que a facilidade de acesso à informação e aos recursos proporcionados pelas TICs não é suficiente para se alcançar o objetivo da aprendizagem, pois “não são os recursos que definem a aprendizagem, são as pessoas, o projeto pedagógico, as interações, a gestão” (MORAN, 2013, p.12).

Assim, de acordo com Paula (2009), a Educação a Distância (EaD) baseada em TICs caracteriza-se por um ambiente educacional formado por relações interativas entre os atores comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, um cenário em que o professor e os alunos, embora separados geograficamente, possam estabelecer uma comunicação baseada em *feedback*, o qual consiste em uma:

reação à presença ou ausência de alguma ação com o objetivo de avaliar ou pedir avaliação sobre o desempenho no processo de ensino-aprendizagem e de refletir sobre a interação de forma a estimulá-la, controlá-la ou avaliá-la. (PAIVA, 2003, p.219)

Nesse contexto, espera-se dos alunos autonomia para buscar e construir seu próprio conhecimento. Porém, entendo que o papel do professor²⁹ ainda é fundamental, pois os alunos de um curso virtual podem se sentir isolados ou excluídos sem terem conhecimento da sua atuação dentro do curso, como Paiva (2003) ressalta, à luz de Schwartz e White (2000, p. 167):

Alunos de cursos on-line, mais do que os alunos em sala de aula tradicional, necessitam de *feedback* apropriado sobre sua atuação, pois a aprendizagem no ambiente virtual tem como complicador a ausência de dados contextuais na comunicação textual eletrônica. Como a sala de aula *online* não conta com os sinais não verbais disponíveis no contato face a face, é necessário que haja *feedback* efetivo para minimizar um pouco a descontextualização e reduzir o sentimento de isolamento do aluno *online*.

²⁹ Neste trabalho não faço distinção entre os termos tutor e professor, pois considero que os conhecimentos necessários ao tutor não sejam tão diferentes do professor ao ponto de ser relevante sua distinção terminológica para esta pesquisa.

Chamo atenção para o fato de que a ampla disseminação de sistemas de *web* conferência passou a permitir e facilitar a realização síncrona de interações a distância e, por sua vez, passou a ser mais fácil oferecer sessões de *feedback* mais efetivas, como as indicadas por Schwartz e White (2000). A comunicação síncrona é aquela que ocorre de forma simultânea, ou seja, em tempo real e pode ser realizada por meio de áudio, videoconferências e *chats* baseados em textos escritos. Já a comunicação assíncrona, mais flexível, permite que a interação aconteça em espaço e tempo diferentes.

Garrison e Anderson (2003) apontam que a avaliação tem papel fundamental na qualidade de um processo de aprendizagem em contexto *online*, pois apenas transmitir informações sem uma avaliação crítica e sem oferecer oportunidade de conhecimento significativo não é o objetivo da educação.

Assim, se a avaliação se procede de forma pontual, em uma perspectiva de produto, e não de processo, sem a possibilidade de reflexão sobre a prática e de orientação sobre a tomada de decisões, o aluno participará somente das atividades que “valem nota”, o que pode causar muitos silêncios virtuais nos espaços interativos (GRILLO; LIMA, 2008).

Dessa forma, concordo com a ideia de que a avaliação deve ser uma constante na ação educativa, ocorrendo durante todo o processo de ensino e aprendizagem presencial e a distância, de forma que seja fornecido *feedback* formativo aos aprendizes, e, ao final, seja possível analisar os resultados sobre a aprendizagem para os alunos e sobre o ensino para o professor (GARRISON; ANDERSON, 2003)

Paiva (2003 apud SCHWARTZ; WHITE, 2000), caracteriza o *feedback* formativo como aquele que busca modificar o pensamento ou comportamento de um aluno em prol da aprendizagem. O propósito é informar os aprendizes sobre o seu desempenho, fornecer informações para autoavaliação, motivá-los, apoiar o professor a dar retorno aos alunos e rever seu planejamento de curso, oferecer dados para atualização dos conteúdos no sistema de aprendizagem, dentre outros (FURTOSO, 2011).

Em contrapartida a essa reflexão, muitos cursos de LE presentes na *web* ainda utilizam um sistema tradicional de ensino e avaliação que se baseia em questões escritas que requerem respostas mecânicas e fechadas que não precisam, necessariamente, do professor, pois podem ser feitas automaticamente por ferramentas digitais, como exercícios de múltipla escolha, verdadeiro ou falso e associação de colunas. Nesse ponto, é possível perceber que não há diferenças conceituais entre avaliações presenciais e *online*, pois nos dois âmbitos é possível

conduzir avaliações com funções formativas e/ou somativas, dependendo da proposta do curso em questão.

O avanço do mundo digital traz inúmeras possibilidades para a educação e, neste trabalho, destaco as potencialidades dos AVAs, em especial, o *Moodle* para a elaboração de um curso *online* com foco na produção oral em PLE que permita o envio de *feedback* formativo durante e ao final do processo.

Os AVAs são definidos como sistemas que recorrem à tecnologia de comunicação para conferir flexibilidade no espaço e/ou tempo aos sistemas de instrução e, também como forma de proporcionar soluções de acesso a sistemas de instrução (RAMOS, 2002 apud PAULA, 2009), isto é, são *softwares* que auxiliam na montagem de cursos acessíveis pela *internet*, elaborados para ajudar os professores no gerenciamento de conteúdo para seus alunos e na administração do curso, permitindo acompanhar constantemente o progresso dos estudantes.

Assim, no âmbito da aprendizagem de LE, os AVAs podem favorecer a colaboração e construção do conhecimento e incentivar uma prática mais próxima do real a fim de oferecer propósitos mais autênticos (STICKLER; HAMPEL, 2010). Por isso, acredito que a presença do professor seja primordial ao se utilizar um AVA para apoiar o desenvolvimento de um curso de caráter personalizado totalmente *online*, pois é necessário ultrapassar a mera transposição do uso do giz e do quadro-negro para uma apresentação interativa, participativa e multilateral, que atenda às singularidades dos alunos e do grupo (CAMPOS, 2010) de forma qualitativa, que incentive a reflexão e não a repetição de estruturas aprendidas.

A proposta de curso *online*, foco desta pesquisa, caracteriza-se como um preparatório para a parte oral do Celpe-Bras que pretende ir além da preparação para o formato do exame, fornecendo aos aprendizes oportunidades de uso da Língua Portuguesa próximas ao real e, ainda, viabilizando que se expressem nas habilidades de produção e compreensão oral. Assim, após analisar alguns AVAs disponíveis, escolhi o *Moodle* para o desenvolvimento do curso em questão, como já apontado.

O *Moodle* é um sistema de código aberto, disponível em português, que pode ser baixado, utilizado, copiado, modificado e redistribuído gratuitamente, seguindo apenas as regras da *General Public License (GPL)*³⁰. Ele é um sistema de gerência de cursos projetado a

³⁰ Saiba mais sobre a GPL: <http://www.gnu.org/licenses/gpl.html>

partir de princípios pedagógicos baseados em fundamentos construtivistas, ou seja, o conhecimento é construído na mente do estudante, sendo ele o ponto central do processo de aprendizagem e não mais o professor (STICKLER; HAMPEL, 2010). A filosofia pedagógica do AVA permite priorizar o processo de aprendizagem em detrimento do seu produto.

O *Moodle* conta com ferramentas de comunicação, de avaliação, de disponibilização de conteúdos e de administração e organização, além de permitir a integração de outras ferramentas. Devido aos seus princípios pedagógicos, ele dá uma grande ênfase às ferramentas de interação. Dessa maneira, esse AVA se mostra bastante adequado à elaboração de um curso de língua a distância, baseado na abordagem comunicativa, como ilustrado no Quadro 4.

Quadro 4 – Adequação do Moodle 1.9 às características da abordagem comunicativa no ensino de línguas³¹.

As principais características da abordagem comunicativa no ensino de línguas	Recursos do Moodle que suportam a abordagem comunicativa
Autonomia do aluno: oferecer aos alunos uma maior possibilidade de escolha sobre sua própria aprendizagem, tanto em termos de conteúdo de aprendizagem quanto de processos que poderiam empregar. O uso de pequenos grupos é um exemplo disso, bem como o uso de autoavaliação.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Personalização de <i>homepages</i> dos alunos se <i>My Moodle</i> estiver ligado; ✓ Uso de questionários e votação para permitir que os alunos opinem sobre o currículo; ✓ O uso de wikis para que os alunos sejam o ponto central no desenvolvimento das atividades; ✓ Grupo e agrupamentos para separar os alunos.
A natureza social da aprendizagem: a aprendizagem não é uma atividade individual, mas social, que depende da interação com os outros.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Interação é realizada por meio de <i>chat</i>, fórum e Wiki. ✓ Módulos de tarefa e <i>Workshop</i> permitem a escrita colaborativa.
Integração curricular: a conexão entre as diferentes áreas do currículo é enfatizada, de modo que o Inglês ³² não seja visto como uma disciplina autônoma, mas ligada a outras disciplinas do currículo. [...] O projeto de trabalho no ensino de línguas também exige que os alunos explorem questões fora da sala de aula.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Páginas HTML e <i>hiperlinks</i> são bons exemplos de como o Moodle pode se conectar ao mundo de fora.
Foco no significado: significado é visto como a força de condução da aprendizagem. [...].	<ul style="list-style-type: none"> ✓ É fácil incorporar textos autênticos (escritos e falados) em atividades no Moodle.
Diversidade: os alunos aprendem de maneiras diferentes e têm diferentes pontos fortes. O ensino deve levar em conta essas diferenças ao invés de	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Os alunos podem realizar o curso com velocidades diferentes. ✓ Os alunos podem ser agrupados de acordo

³¹ Minha tradução e adaptação de Stanford (2009, p.12-14).

³² O autor se refere especificamente ao ensino da Língua Inglesa, entretanto sua proposta pode ser generalizada para o ensino de língua no geral, como indica o título de sua obra “*Moodle 1.9 for Second Language Teaching*”

tentar forçar os alunos a um único molde. No ensino de línguas, isso acarretou uma ênfase no desenvolvimento do uso e na consciência das estratégias de aprendizagem dos alunos.	com interesses, nível e necessidades. ✓ Os professores podem ajudar os alunos a usar o glossário para elaborarem seus próprios registros. ✓ [...]
Habilidades de pensamento: língua deve servir como um meio de desenvolver as habilidades de pensamento de ordem superior, também conhecido como o pensamento crítico e criativo. No ensino de línguas, isso significa que os alunos não aprendem a língua para seu próprio bem, mas a fim de desenvolver e aplicar suas habilidades de pensamento em situações que vão além da sala de aula de línguas.	✓ É possível criar uma grande variedade de tarefas; ✓ O <i>Webquest</i> é uma boa opção para desenvolver as habilidades de avaliação crítica.
Avaliação alternativa: novas formas de avaliação são necessárias para substituir itens de múltipla escolha e outras tradicionais. Várias formas de avaliação (por exemplo, a observação, entrevistas, diários, portfólios) podem ser usadas para construir um panorama abrangente do que os alunos podem fazer na segunda língua.	✓ <i>Moodle</i> oferece testes tradicionais, bem como avaliações alternativas, como <i>journals</i> e portfólios.
Os professores como coalunos: o professor é visto como um facilitador que está constantemente experimentando diferentes alternativas, ou seja, aprendendo na prática. No ensino de línguas, isso ocasionou um interesse em pesquisa-ação e em outras formas de investigação em sala de aula.	✓ O <i>workshop</i> e o questionário facilitam a obtenção do <i>feedback</i> do aluno. ✓ Os professores também podem acompanhar a popularidade de diferentes atividades, monitorando as atividades dos alunos.

Fonte: STANFORD (2009, p.12-14)³³

Ressalto que o recurso “Diário” apresentado no Quadro 4 já não está mais disponível na versão atual do *Moodle*, entretanto é possível criá-lo com a ferramenta Tarefa. No entanto, as ferramentas de gravação de áudio e vídeo já estão disponíveis nas versões mais atuais da plataforma e podem ser utilizadas para envio de *feedback* e para instruções de atividades.

Por meio dos recursos apresentados, esse AVA proporciona interações síncronas e/ou assíncronas, em múltiplos formatos. Como já dito, a comunicação síncrona é aquela que ocorre em tempo real e a assíncrona é a interação que pode acontecer em espaço e tempo diferentes, corroborando o pensamento de Moran (2013, p.30) de que “parte cada vez maior da aprendizagem pode ser feita sem estarmos em sala de aula e sem a supervisão direta do professor”. Fuks et al. (2003, p.245) apontam a importância dessas duas formas de comunicação ao afirmarem que

Serviços de comunicação assíncronos normalmente são utilizados quando se deseja valorizar a reflexão dos participantes, pois estes terão mais tempo antes de agir. Em um serviço de comunicação síncrono, valoriza-se a interação, visto que o tempo de resposta entre a ação de um participante e a reação de seus companheiros é curto.

³³ Minha tradução e adaptação de Stanford (2009, p.12-14).

Assim, acredito que diversificar os momentos de interação e instrumentos de avaliação seja uma medida importante na educação a distância, pois a educação precisa incorporar mais as dinâmicas participativas, como as de autoconhecimento e reflexão, as de colaboração e as de comunicação (MORAN, 2013).

Portanto, ressalto que, no contexto deste estudo, o *feedback* do professor é o ponto chave desse processo de aprendizagem voltado à preparação para a parte oral do Celpe-Bras, pois é por meio dele que o aprendiz saberá como melhor adequar sua fala ao propósito das tarefas; que entenderá o formato de diferentes gêneros discursivos orais (pedido de informações, exposição de opiniões etc.); e que perceberá como trabalhar para desenvolver suas competências comunicativas.

Em um curso de línguas, a finalidade principal é que os aprendizes, ao final do curso, tenham um nível de proficiência mais alto na língua aprendida, isto é, melhorem seu desempenho linguístico-cultural (FURTOSO, 2011) e, assim, tenham uma maior facilidade em se comunicarem quando em contato com brasileiros, por isso

[...] aos alunos precisam ser dadas várias oportunidades de interação social autêntica, não apenas para proporcionar-lhes insumo compreensível, mas também para fornecer a eles prática no tipo de comunicação em que, mais tarde, eles se envolverão fora da sala de aula. (WARSCHAUER; MESKILL, 2000, p.308)

Acredito que para que cursos desenvolvidos a distância sejam bem-sucedidos, além dessa relação de *feedback* entre professor e aluno, é importante que recebam suporte de material didático adequado à nova mídia, ou seja, baseado em uma perspectiva que vai de encontro à mera tradução de aulas presenciais para aulas virtuais, pois

Programas, cursos, disciplinas ou mesmo conteúdos oferecidos a distância exigem administração, desenho, lógica, linguagem, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos e pedagógicos que não são mera transposição do presencial. Ou seja, a educação a distância tem sua identidade própria. (NEVES, 2005, p. 138)

Isto é, na EaD, é imprescindível o fornecimento de um material pedagógico centrado no usuário, que seja autoexplicativo, motivador e elaborado para permitir intervenções dos usuários e controle do curso das atividades por meio da comunicação entre os sujeitos, suprimindo assim a ausência do professor presencial.

Como bem ressalta Martins (2004), o grande desafio para a EaD é manter a motivação dos alunos e envolvê-los nos processos participativos, afetivos e interativos. Assim sendo, para a formulação e para o desenvolvimento de um bom curso mediado totalmente pelo computador, é importante estabelecer o contexto metodológico do ambiente *online* e, também,

um engajamento, baseado em *feedback*, dos participantes do processo. Para isso, é necessário que haja um planejamento consistente do curso, englobando o currículo, preparação de material adequado à modalidade de ensino e formas de avaliação, pontos que detalho na próxima seção.

2.3. PLANEJAMENTO DE CURSOS DE LÍNGUAS

Os estudos acerca da elaboração de programas de cursos tiveram início com autores como Tyler (1949), Wheeler (1967), Kerr (1968) e Stenhouse (1975) a partir de reflexões sobre o papel dos planos de curso. Já no campo do ensino de LE, é a partir da década de 1980 que autores como Richards (1984) e Nunan (1985) passam a pensar sobre especificidades desta área (TONELLI, 2012).

No processo educacional, é preciso definir claramente o porquê, para quê, para quem, com quem, onde, quando, como e com o quê fazer, para que, dessa forma, o planejamento seja claro e coerente com a proposta de ensino a ser colocada em prática. Nesse contexto, Nunan (1998, p.10) conceitua planejamento curricular como “uma tentativa sistemática realizada por educadores e professores de especificar e estudar intervenções planejadas na prática educacional”³⁴. Corroborando esta visão, Almeida Filho (2012, p.3) define planejamento, baseando-se especificamente na área de ensino de línguas estrangeiras, como:

processo ordenado e mapeado de decisões sobre inserções do conteúdo linguístico (amostras da língua-alvo, explicações, generalizações sobre aspectos sistematizáveis dessas amostras e automatizações eventuais) do tipo de processo que será engendrado no curso, e da reflexão sobre as decisões e resultados, das experiências mínimas na e sobre a língua-alvo num curso de língua apresentado em forma de unidades de ensino-aprendizagem.

O autor destaca que essas decisões são orientadas de acordo com a abordagem de ensinar línguas. Assim, um planejamento pode ser visto como um plano aberto que apresenta as maneiras de otimizar o processo de aprendizagem elaborado a partir da influência dos pressupostos do planejador (explícitos ou implícitos). O autor ressalta, ainda, que o programa de curso deve ser entendido como procedimentos programáticos a serem seguidos pelos professores, mas que devem permitir que os educadores fiquem menos dependentes dos livros didáticos.

³⁴*Curriculum planning can be seen as the systematic attempt by educationalists and teachers to specify and study planned intervention into the educational enterprise.*

Esse plano deve, então, ser elaborado e adotado de forma que modificações possam ser feitas segundo o contexto em que ele será utilizado, permitindo que o professor receba e envie *feedback* sobre o progresso dos alunos; reflita sobre sua própria prática (autoavaliação); e que possa, ainda, fazer alterações no material didático e método de ensino, tornando-os mais adequados às necessidades, interesses e capacidades demonstradas por seus alunos durante o curso (BACHMAN; PALMER, 1996).

Antes de apresentar as características relacionadas ao tipo de planejamento escolhido para a elaboração do curso proposto nesta pesquisa, trago na subseção a seguir informações sobre as especificidades de um programa de curso de PLE para hispanofalantes, visto que (a) este é o perfil dos participantes escolhidos para este estudo e (b) a proximidade entre o espanhol e o português trazem especificidades ligadas à avaliação da produção oral desse público-alvo.

2.3.1. Planejamento de cursos para hispanofalantes

A proximidade entre o espanhol e o português provoca sentimentos e constatações divergentes no âmbito do ensino de PLE, pois devido à semelhança entre as duas línguas os hispanofalantes podem ser capazes de compreender a Língua Portuguesa, ainda que nunca tenham tido contato direto com ela, principalmente na modalidade escrita, por ser mais conservadora e manter semelhanças visíveis entre as línguas.

Almeida Filho (2001, p.19) aponta que “línguas assim próximas convidam o aprendente a viver cognitiva e socioafetivamente numa zona de enganosa facilidade propiciada pelas percepções dos sujeitos aprendentes”. O autor ressalta, ainda, que esse “quase-falar” leva os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem a acreditarem que falantes de espanhol não precisariam aprender o português.

Essa percepção pode trazer implicações para a avaliação da proficiência desses aprendizes, pois como em diversas situações eles são capazes de manter uma conversa com falantes de português sem maiores problemas de comunicação, esses aprendizes podem não mover esforços suficientes para adaptar sua fala, por exemplo, no tocante à pronúncia (diferenciação de vogais abertas e fechadas ou dessonorização do fonema /z/ em início de sílaba) e à adequação lexical (ao utilizar itens lexicais do espanhol que existem em português, mas com outro sentido).

Dessa maneira, é possível perceber que há especificidades que devem ser consideradas ao se planejar um curso para esse público-alvo. Almeida Filho (2001) destaca que um ensino

lento e gradual de conteúdos, baseado na forma e nas estruturas é inapropriado para uma aprendizagem motivante do português nesse contexto, pois a familiaridade presente nessa proximidade permite oferecer uma progressão de conteúdo e de processo mais dinâmico, de forma a promover experiências comunicativas, ensino temático ou interdisciplinar.

Mendes (2002, p. 197) faz algumas sugestões para a elaboração de materiais didáticos voltados ao ensino de línguas próximas que podem ser levadas em consideração no planejamento de cursos de PLE para hispanofalantes:

- a) aproveitar a proximidade entre as línguas e a facilidade de compreensão mútua para introduzir, desde os primeiros estágios de aprendizagem, conteúdos, atividades e tarefas de maior complexidade, as quais exijam maior empenho do aluno em arriscar, inferir, comparar, assim como problematizar sobre os diferentes temas e conteúdos apresentados;
- b) focalizar, com maior visibilidade, as características contrastivas entre o português e o espanhol, ressaltando as similaridades e diferenças fundamentais entre as línguas-culturas;
- c) desenvolver no aluno, através das atividades, tarefas e conteúdos apresentados, a consciência sobre o seu processo de aprendizagem e sobre as dificuldades e/ou interferências provenientes da proximidade enganosa entre as línguas; e
- d) utilizar-se de estratégias que desenvolvem a competência comunicativa do aluno para aprender a partir dos seus erros, revendo as suas próprias produções na prática de diferentes habilidades comunicativas na língua.

Após a escolha dos participantes desta pesquisa, levei em conta as recomendações de Mendes (2002) em todas as etapas do meu planejamento e, por canto das similaridades entre as Línguas Portuguesa e Espanhola, antes de iniciar o curso, refleti sobre como eu deveria tratar as características contrastivas entre as línguas.

Tendo por base as diretrizes apresentadas aqui e as teorias já discutidas nas seções anteriores, optei por planejar e elaborar para esta pesquisa um curso de base comunicativa, contemplando, essencialmente, TCs, atividades complementares e simulações síncronas e assíncronas da IFF do exame Celpe-Bras. Considero que a união dessas atividades possa proporcionar bons resultados no processo de ensino e aprendizagem de PLE para falantes de Espanhol, não se pautando na progressão de conteúdos gramaticais, mas sim no desenvolvimento de competências comunicativas.

De modo a justificar minha escolha e aprofundar o entendimento sobre cursos comunicativos, discorro na próxima subseção acerca dos pressupostos teóricos que apoiam o planejamento de cursos dessa natureza.

2.3.2. Planejamento de cursos comunicativos

Este tipo de planejamento constitui-se em um programa de ensino em que o foco está no processo e as atividades de aprendizagem utilizadas visam a motivar os alunos na troca e na construção do conhecimento. Segundo Xavier (1999, p. 26),

[...] é a metodologia e não mais o conteúdo instrucional que se torna foco da atenção do professor, uma vez que são as atividades as responsáveis por maximizarem ou minimizarem as oportunidades de aprendizagem. Quando priorizamos as experiências de aprender ao invés do produto da aprendizagem, estamos admitindo que existem várias rotas ou caminhos para se chegar a ela, bem como diferentes resultados a partir da exposição dos alunos ao mesmo tipo de insumo.

A elaboração desse tipo de planejamento pode ser feita a partir de TCs; por isso, ao meu ver, a compreensão do seu conceito é imprescindível. Neste trabalho, como já citado, considero tarefa como uma atividade de ensino ou de avaliação que envolve uma ação, com um propósito, direcionada a um ou mais interlocutores (BRASIL, 2013b) e que permite a utilização da língua de forma semelhante aos contextos reais de uso.

Nunan (2004) destaca que a utilização de tarefas em um planejamento de curso envolve a seleção de conteúdo de acordo com a necessidade dos aprendizes e enfatiza uma aprendizagem por meio da interação na língua-alvo e da introdução de textos autênticos no processo. Além disso, salienta que o uso de tarefas possibilita uma ligação entre a língua usada em sala e o uso fora dela e ainda permite que os alunos se concentrem não apenas na língua, mas também no processo de aprendizagem.

Massarotto et al. (2009) ressaltam que outras pesquisas realizadas (PRABHU, 1987; XAVIER, 1999; BARBIRATO, 1999, 2005) demonstraram que o uso de tarefas pode oferecer ótimas oportunidades de interação e de negociação do significado, além de contribuir para motivar os aprendizes. Essa chance de interagir e negociar significado proporciona aos aprendizes momentos de exercício de diferentes funções comunicativas (FCs) da linguagem. Nesta pesquisa, aponto as contribuições dessa prática para o desenvolvimento da proficiência oral dos alunos em sentido amplo e, conseqüentemente, para a melhoria do seu desempenho durante a entrevista do Celpe-Bras.

O'Sullivan, Weir e Saville (2002) desenvolveram uma *checklist* (original no ANEXO C), de funções da linguagem, resumida no Quadro 5, com o intuito de fornecer uma ferramenta eficiente para avaliar e investigar a produção oral em diferentes tipos de TCs e entrevistas utilizadas nos exames de proficiência oral promovidos pelo sistema de exames do

Sindicato de Exames Locais da Universidade de Cambridge (UCLES)³⁵. Os autores acreditam que

Ao levar em consideração a resposta esperada de uma tarefa (e descrevendo essa resposta em termos destas funções), será possível explorar os resultados previstos e os reais da tarefa. Também será um guia útil para os elaboradores de itens no momento de tomar decisões *a priori* sobre os conteúdos a serem contemplados³⁶ (O’SULLIVAN; WEIR; SAVILLE, 2002, p.14).

Quadro 5 – Funções da Linguagem

Funções informacionais	
Expressar opiniões	Descrever
Justificar opiniões	Sugerir/recomendar
Comparar	Expressar preferências
Fornecer informações pessoais	
Funções interacionais	
Concordar	Pedir informação
Discordar	Fazer reparos
Pedir opinião	Negociar significado
Persuadir	
Funções de gerenciamento	
Iniciar interações	Tomar decisões
Mudar tópicos	

Fonte: O’SULLIVAN; WEIR; SAVILLE (2002, p.54, com adaptações).

Halliday (1988) foi um dos primeiros autores que se ocuparam em discutir as funções da linguagem e a estudarem a gramática da língua em termos de função (ver HALLIDAY, 2004). Ele as entende como propriedade fundamental da linguagem e sinônimo de uso. Para o autor, três são as funções para as quais a linguagem é utilizada: representar o mundo (função ideacional), ser um instrumento de interação (interpessoal) e organizar a informação (textual).

Já O’Sullivan, Weir e Saville (2002) sugerem que a língua produzida em um exame de proficiência oral possa ser descrita em termos de funções comunicativas informacionais, interacionais e, também, de gerenciamento. As funções informacionais estão ligadas ao fornecimento de informações, como expressão de opiniões e preferências, justificativas, sugestões, entre outras. Já as interacionais são empregadas para estabelecer e manter relações

³⁵ University of Cambridge Local Examinations Syndicate.

³⁶ *By taking into account the expected response of a task (and by describing that response in terms of these functions) it will be possible to explore predicted and actual test task outcome. It will also be a useful guide for item writers in taking a priori decisions about content coverage.*

entre os interlocutores, englobando a concordância e discordância, pedido de informações, negociação de sentido etc. Por sua vez, as de gerenciamento referem-se às funções de tomada de decisões e mudança de tópicos.

Assim sendo, tomei a decisão de elaborar um curso comunicativo apoiado tanto por TCs como por atividades que simulavam o formato de entrevista da IFF do Celpe-Bras, de forma síncrona e assíncrona. Por considerar que as propostas para ensino e aprendizagem de LE devam fornecer insumo relevante aos aprendizes, a minha ideia ao planejar o curso não foi apresentar a forma para depois seguir à prática, mas sim de diversificar os momentos de prática oral e de fornecer oportunidades de aprendizagem e de preparação para o exame, concomitantemente. Ainda, a fim de embasar esta pesquisa, discuto na próxima subseção sobre o planejamento de cursos a distância, com foco no ensino de LE.

2.3.3. Planejamento de cursos a distância

O planejamento permeia todos os momentos de um curso tanto na modalidade presencial quanto a distância, desde sua concepção à sua avaliação, incluindo sua gestão e operacionalização³⁷. Entretanto, o projeto de cursos a distância exige estratégias de ensino e aprendizagem, desenho, linguagem, acompanhamento, recursos técnicos e tecnológicos que possibilitem criar uma identidade própria e o distingam de um curso presencial (JUNGES et al, 2009).

Como ocorre nos cursos presenciais, é essencial estipular nos programas de cursos a distância os objetivos e os conteúdos, preparar material didático, escolher as mídias a serem utilizadas e pensar no processo de avaliação. E, ainda, para que esses cursos sejam bem-sucedidos, é necessário desenvolver um plano que ajude a englobar as demandas pedagógicas e que permita que alterações sejam feitas em prol das necessidades dos alunos.

Por acreditar que em cursos a distância as oportunidades de aprendizagem promovidas pelas atividades assíncronas sejam o diferencial dessa modalidade de ensino, durante o planejamento do curso desta pesquisa, foquei minhas atenções em desenvolver materiais e atividades que permitissem que os alunos entendessem os objetivos do curso, praticassem a língua e, ainda, refletissem sobre seu processo de aprendizagem, sem que, necessariamente, precisassem da minha atenção, como professora, em todos os momentos.

³⁷ Nesta seção, atendo-me apenas ao planejamento pedagógico de cursos a distância, não discutindo a respeito da gestão e operacionalização das tecnologias voltadas à educação.

“Para criar uma aprendizagem *online* eficaz, os objetivos do planejamento precisam ser sólidos; as atividades do curso precisam ser valorativas; e o foco principal da experiência educacional precisa estar nos alunos” (DUCHARME-HANSEN; DUPIN-BRYANT, 2005, p.31)³⁸, ou seja, o principal objetivo desse tipo de planejamento é criar uma experiência educativa centrada no aluno e apoiada pela tecnologia em prol da aprendizagem.

Preti (1996) considera que todos os componentes de um sistema em EaD são importantes para a sua implementação e eficácia. Todavia, salienta que a preparação dos recursos humanos e a elaboração dos materiais didáticos merecem prioridade, pois os materiais têm o papel de facilitar e organizar os procedimentos estratégicos no processo de ensino e aprendizagem e

[...] tornam-se mais motivadores e relevantes quando levam em consideração o perfil e o universo do público destinatário, seus interesses, preocupações e aspirações. Assim, a confecção dos textos que oferecem os conteúdos precisa respaldar-se em estratégias de linguagem e de organização que venham a facilitar e possibilitar a compreensão desses conteúdos por esse público. (ARNOLD, 2003 apud JUNGES, 2009, p. 3299)

Nessa perspectiva, o professor assume a função de promover a construção do conhecimento, tendo como facilitador o material didático, que funcionará como um fio condutor entre os sujeitos da aprendizagem e o conteúdo proposto. Sendo assim, a produção adequada de materiais para o ambiente *online* compõe uma fase decisiva do planejamento, que pode estimular ou não a participação dos alunos.

Portanto, é a partir da concepção do curso e dos objetivos formulados que é possível elaborar materiais adequados à EaD e, conseqüentemente, estabelecer os critérios de avaliação do curso de modo a promover o desenvolvimento de competências em um processo contínuo durante todo o período do curso.

Com base no exposto, detalho a seguir o planejamento do curso preparatório a distância para Parte Oral do Celpe-Bras, projeto pautado na proposta de ensino comunicativo, mediado pelas TICs e voltado a alunos hispanofalantes.

2.3.4. Planejamento do curso preparatório *online* para a Parte Oral do Celpe-Bras

Para Viana (1997), planejamento tem o papel de orientar a prática do professor, indo além da mera listagem de conteúdo a ser ensinado e de verbos que representarão seus objetivos. Almeida Filho (2012, p.31, grifo do autor) complementa, afirmando que ele é

³⁸*To create effective online learning, curriculum objectives need to be solid; course activities need to be value laden; and the main focus of the educational experience needs to be the students.*

“geralmente um documento escrito, explícito, que contém previsões dos conteúdos-amostras e da natureza das experiências que se farão *com e na* língua-alvo”.

Além de desempenhar o papel de orientador do ensino, o planejamento oferece oportunidades de reflexão sobre a experiência educacional, convertendo-se “em um instrumento que se apresenta útil não só para a otimização do processo de ensino/aprendizagem de línguas, mas também para a obtenção de intravisiões significativas sobre as diversas variáveis que se interligam na área educacional de língua estrangeira” (VIANA, 1997, p.29).

Sendo assim, explicitar as etapas do planejamento pode acarretar uma melhora significativa na experiência em sala de aula, trazendo vantagens como

[...] maior facilidade em avaliar criticamente os pressupostos adotados, [...] maior clareza na especificação das variáveis incidentes na situação específica de ensino, [...] possibilidade de interpretar com base em dados o processo de aquisição que se estabelece durante a implementação das unidades, e [...] maior comparabilidade de planejamentos de contextos equivalentes em situações distintas. (ALMEIDA FILHO, 2012, p.37)

Segundo o entendimento sobre a função e as vantagens de se elaborar um plano de curso, explicarei todas as etapas constituintes do planejamento do curso do qual trata esta pesquisa, tendo por base o roteiro de Viana (1997). Para o autor, o processo de construção de um planejamento passa por quatro estágios: a escolha da abordagem, o estabelecimento do contexto, a identificação dos objetivos e a elaboração das unidades.

Por se tratar de um curso preparatório, o planejamento em questão foi norteado pela abordagem comunicativa que embasa os pressupostos teóricos do exame Celpe-Bras. O estabelecimento do contexto envolve o levantamento de dados acerca daqueles a quem o curso será voltado, ou seja, recolher informações sobre faixa etária, nível de proficiência, expectativas, necessidades, profissão e/ou ocupação, *hobbies*. Ter conhecimento desses dados auxilia a identificação dos objetivos do curso e, para que sejam alcançados, é necessária reflexão para a escolha dos conteúdos e, conseqüentemente, a elaboração das unidades. O perfil dos alunos escolhidos para o curso foi apresentado no capítulo metodológico deste trabalho (Quadro 1, p.11).

Como o objetivo deste trabalho era que, por meio da realização um único curso, os alunos tivessem a oportunidade de desenvolver sua proficiência oral e ainda se prepararem para a Parte Oral do Celpe-Bras, eu optei pela proposta de planejamento de curso de base

comunicativa, pois considerei que, por meio da realização de TCs e atividades complementares de produção e compreensão oral em ambiente virtual, os estudantes teriam oportunidades efetivas de ganhar proficiência na língua-alvo. Além das tarefas, inseri também simulações assíncronas e síncronas via *Skype* que se assemelhavam ao formato proposto pelo exame.

O conteúdo do curso e as tarefas e atividades foram pensados a partir de temas recorrentes na Parte Oral do Celpe-Bras, que, como já referido, é realizada com Elementos Provocadores que apresentam assuntos frequentes no cotidiano, como, por exemplo, trabalho, meio ambiente, saúde e tecnologia.

Portanto, apresentadas as teorias e a proposta de curso que orientam este trabalho, trago, no próximo capítulo, as análises dos dados coletados durante a realização deste estudo piloto.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Este capítulo destina-se à apresentação, análise e discussão dos dados coletados. As reflexões realizadas aqui pretendem responder às questões de pesquisa apresentadas no Capítulo 1 deste estudo. Dessa forma, discuti a respeito da estrutura do curso, passando pela escolha dos temas e formato das unidades; justifiquei minha decisão de utilizar TCs na preparação para o Celpe-Bras com base nas funções comunicativas incitadas por esse tipo de atividade; e, ainda, analisei o desempenho dos participantes em cada critério de avaliação proposto pelo exame.

3.1. ESTRUTURA DO CURSO

3.1.1. A escolha dos temas

Como já citado no decorrer deste trabalho, o curso foi dividido em unidades temáticas com o intuito de expor os alunos-participantes a contextos de uso da língua semelhantes às exigidas durante a entrevista do Celpe-Bras. Assim, todos os materiais utilizados, tarefas e atividades produzidas estavam ligados ao tema de cada unidade.

A escolha dos sete temas foi feita a partir da minha percepção sobre a recorrência de elementos provocadores das provas anteriores do Celpe-Bras e a partir da minha experiência na aplicação do exame. O curso, então, ficou estruturado da seguinte forma:

Unidade 0: Entendendo o Celpe-Bras

Unidade 1: Vida profissional

Unidade 2: Meio ambiente

Unidade 3: Vida saudável

Unidade 4: Tecnologia

Unidade 5: Língua e cultura

Unidade 6: Viagens

Unidade 7: Tudo junto e misturado (Revisão dos temas das unidades anteriores)

Após a realização do curso, percebi que a organização intuitiva do curso poderia não ter sido tão adequada e decidi fazer um levantamento dos elementos provocadores (APÊNDICE H) utilizados desde a primeira edição do exame com o objetivo de analisar se a escolha dos temas das unidades foi acertada e se eles realmente contribuíram para a

preparação dos alunos. Dessa forma, compilei os 550 elementos divulgados no Acervo do Celpe-Bras³⁹ desde a primeira edição do ano de 1998 até a primeira edição de 2015. No acervo, não há informações sobre as edições de 1999/1, 2000/1 e 2002/2.

Eu os separei em 30 categorias⁴⁰, sendo que em cada uma há, pelo menos, dois elementos. Os que, na minha análise, não se encaixavam em nenhum tema ou não havia outros para formar um grupo, foram colocados no tema Miscelânea. Destaco que, para essa categorização, analisei tanto os elementos provocadores quanto os roteiros de IFF, pois muitas vezes me deparei com um elemento cujo tema estava claro, porém, ao ler as perguntas do roteiro, notei que a interação era levada para outro tema, conectado, mas não estritamente relacionado ao material reproduzido, como ilustra o Elemento Provocador apresentado na Figura 3.

Figura 3 – Elemento provocador 14, Celpe-Bras 2/2004



Fonte: ACERVO CELPE-BRAS (2004)

³⁹ Acesse o acervo aqui: www.ufrgs.br/acervocelpebras

⁴⁰ Para acessar os elementos separados, por mim, em categorias, pode-se usar este link: <https://goo.gl/OOKmui>

Analisando apenas o elemento, eu o colocaria no tema “Ciências e TIC”, pois, para mim, está bem claro que o excerto está ressaltando a importância dos avanços tecnológicos para o desempenho de atletas. Entretanto, o Roteiro de IFF (Figura 4) direciona o diálogo para a opinião e interesse do examinando sobre esportes, contendo apenas uma pergunta sobre a intervenção da ciência na preparação de atletas que, dependendo da interação, talvez não tenha sido utilizada pelo entrevistador. Ressalto que a configuração do roteiro não interfere na avaliação do examinando, apenas na minha categorização temática.

Figura 4 – Roteiro de interação face a face - Celpe-Bras 2/2004

<p>Celpe-Bras/INTERAÇÃO FACE A FACE</p> <p>Elemento provocador 14</p> <p>Olimpíadas</p> <p>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.</p> <p>Etapa 1 O aplicador diz ao candidato:</p> <p><i>Por favor, leia este material. (O candidato lê silenciosamente.)</i></p> <p>Etapa 2 Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao candidato:</p> <p><i>Qual a importância dos jogos olímpicos?</i></p> <p>Observação: O aplicador pode auxiliar o candidato nessa parte, já que o objetivo é incentivar o entrevistado a interagir oralmente.</p> <p>Etapa 3 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"> ➤ <i>Você se interessa por jogos olímpicos? Que modalidades de esportes você mais aprecia?</i> ➤ <i>Seu país tem participado dos jogos olímpicos? Em que modalidades?</i> ➤ <i>Quais os esportes prediletos em seu país?</i> ➤ <i>Em seu país, as pessoas acompanham os jogos olímpicos pela TV?</i> ➤ <i>O que você acha da intervenção da ciência na preparação dos atletas?</i> ➤ <i>Que sugestões você daria para a descoberta de novos atletas?</i> ➤ <i>Alguns pais pensam que o esporte pode afastar seus filhos dos estudos. O que você acha disso?</i> ➤ <i>Você pratica ou já praticou algum esporte? Qual?</i> ➤ <i>Qual a importância dos esportes na vida das pessoas?</i>
--

Fonte: ACERVO CELPE-BRAS (2004)

Após esse levantamento, constatei que os temas mais recorrentes do exame são os discriminados no Quadro 6.

Quadro 6 – Temas mais recorrentes do exame Celpe-Bras

Temas	Ocorrências
Modos de vida/Comportamento	120
Saúde/Bem-estar	84
Meio ambiente	48
Miscelânea	45
Vida profissional	43
Leitura	23
Turismo/Viagens	20

Dentre esses, eu havia escolhido para meu curso quatro temas (“Vida profissional”, “Meio ambiente”, “Saúde/Bem-estar” e “Turismo/Viagens”), o que considero bastante satisfatório. Os temas “Ciência e TIC” e “Língua e Cultura”, que também utilizei no curso, tiveram quinze e seis ocorrências respectivamente. O tema “Tecnologia” foi utilizado pela primeira vez na edição de 2002/1 e apareceu novamente na edição 2005/1. Após essa última ocorrência, apenas nos anos de 2008 e 2010 o tema não apareceu em nenhuma das edições. Dessa forma, considero que minha escolha de inserir esse tema no curso foi uma boa decisão por se tratar de um tema que tem sido recorrente no exame e muito presente na atualidade.

Antes do planejamento e elaboração das unidades, um dos focos da minha pesquisa estava voltado à concepção de língua e linguagem dos alunos-participantes. Meu objetivo inicial era verificar se houve ou não mudança nessa concepção após a realização do curso, por isso optei por inserir uma unidade com o tema “Língua e Cultura”, para que, por meio dela, eu pudesse recolher dados que me ajudassem a responder à minha pergunta de pesquisa inicial. No entanto, com o decorrer do estudo e com os dados coletados, julguei essa discussão pouco relevante e, para um futuro (re)planejamento e (re)elaboração desse curso, eu retiraria esse tema e colocaria em seu lugar o tema “Modos de vida/Comportamento”, devido a sua relevância para o exame.⁴¹

Assim como a “Unidade 5: Língua e Cultura”, penso que uma reformulação da “Unidade 7: Tudo junto e misturado” no sentido de não repetir todos os temas trabalhados nas

⁴¹Em uma pesquisa qualitativa, as perguntas de pesquisa podem tomar direções diferentes e até mesmo serem modificadas enquanto os dados são analisados. Nunan (1992, p.57) denomina essa teoria de pesquisa que se origina a partir dos dados como *grounded theory*, ou *data first*.

unidades anteriores traga contribuições para o curso, pois a inserção de tarefas e atividades complementares sobre temas diversos permitirá que os alunos tenham contato com temas menos óbvios que aparecem constantemente no Celpe-Bras, como os temas separados na categoria Miscelânea do meu levantamento.

Considerando as temáticas escolhidas, acredito que o curso tenha atingido seu objetivo de possibilitar aos alunos a prática oral em contextos relevantes à preparação para o exame, expondo-os a diversos gêneros discursivos orais e escritos, vocabulário e expressões ligadas aos temas recorrentes. Por se tratar de uma pesquisa-ação, todo o trabalho envolvido neste estudo passa e deve passar por ciclos de planejamentos e replanejamentos constantes a fim de oferecer, cada vez mais, melhores oportunidades de produção oral e de preparação para o Celpe-Bras.

3.1.2. O formato das unidades

O curso foi dividido em oito unidades, sendo que apenas as Unidades 0 e 1 foram elaboradas antes do início do curso, pois, meu objetivo dar ênfase no processo, elaborando atividades personalizadas que visassem a motivar os alunos na troca e na construção do conhecimento. Assim, as unidades subsequentes foram preparadas após a realização da unidade anterior tendo por base as produções dos alunos. A partir de suas produções, criei tarefas e atividades que permitissem que eles trabalhassem melhor seus pontos fracos. Durante a ES (APÊNDICE E), realizada após a finalização do curso, Ronaldo, ao ser perguntado se ele achava que o curso tinha sido diferente do que esperava, apontou como ponto positivo o caráter personalizado:

- (01) Sim, foi diferente, mas é: eu achei bem alto o conteúdo do curso e os resultados. Eu achava que, por exemplo, no curso íamos ter mais, *así* ((assim)) como nos livros de português, tem a gramática bem estrita e fazemos os exercícios disso e, às vezes, isso não é natural. Aqui, por exemplo, que eu achei legal do curso é que, segundo os problemas que eu tinha, é: a professora me ajudava com *eso* ((isso)) e me dava recursos para melhorar nesse caso, nesses casos. (Ronaldo – ES).

Um curso dessa natureza ilustra bem as possibilidades da pesquisa-ação, pois essa modalidade de pesquisa permite que o pesquisador trabalhe em ciclos de planejamento, intervenções práticas e replanejamentos a fim de que a cada ciclo sua proposta gere melhores resultados. A proposta de um curso desse tipo traz muitas vantagens, mas também dificuldades em relação ao processo como um todo e, por isso, o planejamento é essencial para que se atinjam bons resultados.

Um curso personalizado proporciona uma experiência muito positiva aos alunos, pois, mesmo que o conteúdo programático seja igual para todos os envolvidos, os estudantes têm mais oportunidades de participar ativamente do processo de aprendizagem, podendo aprender em seu próprio ritmo e trabalhar as suas necessidades e dificuldades. A relação de proximidade e certa cumplicidade entre professor e aluno que é desenvolvida durante um curso como esse também pode ser um ponto importante para motivar os estudantes a continuarem seus estudos. A aluna Camila, ao ser perguntada sobre o que mais a motivou durante o curso, salientou essa relação de proximidade e o interesse da professora a respeito do que ela tinha para falar:

- (02) Agora que eu fiz a minha prova do Celpe-Bras, a coisa que mais gostei, que agora posso falar de meu curso foi as interações que eu tive com você, porque eu senti que quando, que você tinha muito interesse em *enseñar* ((ensinar)) ou quando falava uma coisa, eu lembro que você sempre perguntava, mostrava muito interesse na conversação das duas, mas para minha prova finalmente, meu professor não tinha interesse no que eu estava falando. (Camila – ES)

As dificuldades de se colocar em prática um curso dessa natureza estão mais ligadas a questões operacionais. O objetivo do curso foi evitar silêncios virtuais nos espaços interativos (GRILLO; LIMA, 2008) ao promover interações constantes entre professor e aluno. Por isso, a decisão a respeito do número de alunos por professor é crucial quando propomos um curso personalizado, porque, para que o processo de ensino e aprendizagem produza bons resultados, é importante levar em consideração o tempo gasto para se preparar materiais de apoio que atendam os aprendizes individualmente, além de considerar o tempo para enviar *feedback* sobre cada atividade realizada por cada aluno. O volume de trabalho cresce à medida que o número de alunos aumenta.

A seguir, discutirei mais detalhadamente o formato das unidades.

3.1.2.1. Unidade 0: Entendendo o Celpe-Bras

A Unidade 0: Entendendo o Celpe-Bras foi proposta com a intenção de recolher informações sobre o conhecimento do aluno acerca de exames de proficiência, em especial, do Celpe-Bras; apresentar o formato geral do exame, com foco na Parte Oral, apontando os critérios de avaliação utilizados; e também para coletar informações sobre como eles se preparariam para o exame se não pudessem fazer um curso e como eles pensavam que seriam avaliados na Parte Oral.

A ideia central era conhecer melhor os alunos-participantes para que eu pudesse esclarecer eventuais mal-entendidos a respeito do Celpe-Bras e trabalhar bem o que, na verdade, era esperado deles durante a realização do curso e do exame. Assim, eles tiveram que responder oralmente a três perguntas:

1. Quando você pensa em um exame de proficiência, o que exatamente vem a sua cabeça?
2. Se você não tivesse a oportunidade de fazer um preparatório para o Celpe-Bras, como você se prepararia? Que tipo de atividade você faria para melhorar seu desempenho escrito e oral da língua?
3. Quando você pensa na parte oral de um exame de proficiência, o que você acha que os avaliadores avaliam? (Perguntas – Unidade 0)

Dois dos três participantes entendiam um exame de proficiência como um teste que verifica a capacidade ou domínio de uma pessoa em outro idioma.

- (03) Bom, quando eu é: escuto uma pessoa que está falando é: [de] e[s]ame de proficiência, eu imagino, acho que, que é uma forma de medir o nível de proficiência de alguns ((alguns)) idiomas, neste ca[s]o, é: português para fim de trabalho, estudo ou viagens. (Lucas – Pergunta 1 – Unidade 0)
- (04) Eu acho que um e[s]ame de proficiência vai avaliar o domínio que a gente tem sobre um determinado idioma, tanto na fala como na escrita. (Ronaldo – Pergunta 1 – Unidade 0)

Já a aluna Camila, descreveu um exame de proficiência, fazendo uma comparação ao TOEFL®, exame de proficiência em Língua Inglesa, e o descreveu como um teste de verificação de conhecimento em determinada área e não como um exame de desempenho:

- (05) A *verdad* ((verdade)) é que quando eu penso em isso eu só lembro do TOEFL, que é um *examen* ((exame)) de inglês, mas sei que este *examen* ((exame)) de proficiência é uma verificação de conhecimento em uma área específica [...]. (Camila – Pergunta 1 – Unidade 0)

No entanto, a resposta de Camila à pergunta 3 revela que a pronúncia e a fluência são critérios importantes durante um exame de proficiência, pois acredita que os examinadores verifiquem se o examinando consegue participar de uma conversa natural:

- (06) O mais importante é a pronúncia e a fluência bem feita, não é? É que você *esté* ((seja)) fluente naquela coi[s]a que você está falando, que não fique nervo[s]o, que fale natural, tipo assim, se você pode fazer uma *conversación* ((conversa)) normal entre duas pessoas. (Camila – Pergunta 3 – Unidade 0)

Ao perguntar aos alunos-participantes como eles se preparariam para um exame como o Celpe-Bras se não tivessem a oportunidade de fazer um preparatório, eu pretendia entender o que consideravam mais importante nos estudos de uma língua para, assim, poder tomar decisões na criação das unidades.

Lucas apontou que utilizaria a *internet* para procurar exercícios e provas antigas resolvidas para entender os critérios de avaliação do exame. A partir disso, percebi que, para ele, uma boa forma de se preparar não seria apenas aprender a língua em uso, mas sim entender como realizar as tarefas de acordo com as exigências do exame, como ilustra sua resposta:

- (07) Acho que a *internet* é uma ((uma)) boa ação, porque posso entrar na página, olhar exercícios e testes resolvidos. [...] (Lucas – Pergunta 2 – Unidade 0)

Já Camila e Ronaldo demonstraram maior interesse em aprender a língua em uso do que estudar formalmente os critérios de avaliação do exame. Os dois destacaram a importância da prática para a melhoria do desempenho tanto escrito quanto oral de uma língua:

- (08) A verdade é: a primeira coisa que eu gostaria de fazer é ler revistas, assistir filmes, praticar escrevendo, ler livros em português, pesquisar na *internet*. Eu penso que o mais difícil quando você está aprendendo uma nova língua é praticar sempre, porque se você não pratica, você vai esquecer tudo. (Camila – Pergunta 2 – Unidade 0)
- (09) Eu me prepararia assistindo filmes ou vídeos em geral, ouvindo música também, para melhorar meu desempenho. Para melhorar meu desempenho na escrita, eu acho que uma boa alternativa é batendo papo com amigos brasileiros, por exemplo. (Ronaldo – Pergunta 2 – Unidade 0)

A partir de sua resposta, foi possível ter uma noção inicial do que Lucas esperava de um curso preparatório: entender as características e exigências do exame e adaptar suas produções a elas. Entretanto, ao final do curso, durante a ES, Lucas apontou que, além de se preparar para o exame, tinha o interesse em melhorar a comunicação com os brasileiros:

- (10) Bom, minha expectativa era ter uma melhor comunicação com os brasileiros, além disso queria muito melhorar a conversa para obter uma boa nota do Celpe-Bras. Eu acho que essa foi a principal expectativa antes de fazer as aulas *online*. (Lucas – ES)

Já Camila e Ronaldo, desde o início, corroboraram a visão adotada nesta pesquisa de que o desenvolvimento da proficiência linguística de forma ampla pode contribuir para a

preparação e realização do exame. De forma geral, o entendimento inicial de cada aluno sobre um curso preparatório não trouxe implicações significativas para esta pesquisa. Os três mostraram-se satisfeitos ao final do curso, não relatando frustração nem descontentamento.

Como o objetivo do curso não era simplesmente oferecer simulados do Celpe-Bras e dicas de como se sair bem no exame, decidi seguir meu planejamento de curso de modo a focar a língua em uso, propiciando momentos de produção da língua oral mais próximos possíveis do real, tendo os critérios de avaliação do exame como suporte ao meu *feedback* a respeito dos seus desempenhos nas tarefas e atividades propostas.

As respostas à pergunta 3 me permitiram entender o que os participantes consideravam mais importante na produção da língua e, assim, pude trabalhar com cada um de forma personalizada para incentivar e desmistificar alguns aspectos, como a grande preocupação de Ronaldo com a estrutura correta da língua, conforme é possível constatar em sua resposta:

- (11) Eu acho que eles vão avaliar o correto uso do idioma, sintaxis, u[s]o de expressões do dia a dia e por outra parte se nossa resposta faz sentido a respeito da questão feita. (Ronaldo – Pergunta 3 – Unidade 0)

Portanto, esta foi uma unidade-chave que deu início à pesquisa-ação, pois foi com os dados que coletei que consegui ter uma noção geral do que os alunos esperavam aprender e o que consideravam importante e, assim, pude atender cada aluno individualmente e trabalhar questões práticas e teóricas. Além disso, os participantes puderam se familiarizar com os critérios de avaliação e exemplos do Celpe-Bras que foram disponibilizados na plataforma, já que durante o curso os três me informaram que não conheciam a estrutura do exame.

3.1.2.2. Unidades 1 a 7

Como mencionado anteriormente, a “Unidade 1: Vida profissional” foi elaborada antes do início do curso e, nas próximas unidades, fui fazendo alterações que considerei necessárias, com base nas respostas e interações promovidas pelas tarefas e atividades.

A ideia foi que cada unidade (APÊNDICE I) contivesse:

- Um vídeo ou imagem que introduzisse o tema a ser trabalhado;
- Um arquivo em PDF com a Apresentação da Unidade, onde os alunos poderiam saber o que era esperado deles antes de iniciar os estudos;
- Um “Fórum de Dúvidas”, espaço dedicado à postagem de dúvidas, na modalidade escrita, sobre as atividades e tarefas de cada unidade;

- Uma atividade de compreensão oral;
- Duas TCs;
- Uma atividade de produção oral que simulava o formato de entrevista do Celpe-Bras, com a diferença de que foi realizada de forma assíncrona;
- Uma IFF em tempo real via *Skype* de 30 minutos a ser realizada ao final de cada unidade;
- Um espaço que intitulei de “Hora do Cafezinho”, seção que tinha o objetivo de levantar algumas discussões, por meio de um fórum escrito sobre aspectos da cultura brasileira ligados ao tema da unidade;
- Uma seção com explicações gramaticais, contendo materiais selecionados com base na ocorrência de inadequações nas produções das unidades anteriores;
- Quatro simulações da entrevista do Celpe-Bras após o término do curso.

Os “Fóruns de Dúvidas” foram mantidos em todas as unidades por eu julgar importante haver um espaço de interação com os alunos, contudo eles nunca foram utilizados. Todos os participantes optaram por tirar dúvidas diretamente por *e-mail*. Stickler e Hampel (2010), em seu estudo sobre a aprendizagem de línguas e as preferências dos usuários em um curso realizado no AVA *Moodle*, apontaram um fato parecido durante uma atividade do tipo Wiki cujo objetivo é promover a escrita colaborativa e edição conjunta e, para isso, ela oferece recursos para que os alunos não precisem utilizar outros programas para realizá-la.

Mesmo assim, os participantes de um dos grupos analisados optaram por enviar documentos do *Microsoft Word* via *e-mail* para que seus colegas pudessem editar e atualizar as informações para só colocar o texto na plataforma quando estivesse pronto. Os autores apontam que, talvez devido à sobrecarga de ferramentas tecnológicas, os alunos preferiram utilizar *e-mail* ou programas de processamento de texto para simplificar os procedimentos (STICKLER; HAMPEL, 2010).

Eu concordo com essa visão e acredito que a familiaridade com ferramentas tecnológicas tenha influenciado a não utilização do “Fórum de Dúvidas” neste estudo. Ao serem questionados sobre a não utilização desses espaços de discussão, os participantes da minha pesquisa apontaram diferentes justificativas. Lucas reforçou o fato da não familiaridade com a ferramenta e otimização de seu tempo:

- (12) Em relação com o fórum de dúvidas, nunca participei por questão do tempo, para mim era mais fácil e rápido mandar as tarefas via *e-mail*. Além disso, não tenho familiaridade com essa ferramenta. (Lucas – *E-mail* pessoal)

Já Ronaldo salientou que prefere utilizar as ferramentas de uso coletivo, porque acredita que a interação entre os participantes do curso ajude a sanar dúvidas de todos, mas acredita que por *e-mail* ele receba um *feedback* mais individualizado:

- (13) Normalmente eu prefiro utilizar os meios vamos dizer "coletivos" num curso (fóruns, *Google groups*), principalmente, porque gosto que as respostas ajudem outras pessoas com dúvidas similares. Contudo, no caso do *e-mail*, eu acho que as respostas são mais personalizadas. (Ronaldo – *E-mail* pessoal)

Camila, por outro lado, mostrou uma preocupação com a estrutura da língua e afirmou que não gostaria que seus colegas vissem suas dúvidas e que tinha vergonha de usar o português com inadequações na escrita.

- (14) Na parte de “Fórum de Dúvidas” também não gostei porque não tinha privacidade, acho que os outros participantes também poderiam olhar o que eu escrevia para você, assim, acho que tudo é por vergonha a gente está aprendendo a falar e tem vergonha de escrever errado para outras pessoas, mas escrever direitinho para você ficava mais fácil. (Camila – *E-mail* pessoal)

Acredito que para que essa ferramenta ganhe mais o interesse dos alunos em um curso futuro, é importante que o professor mostre a eles que as ferramentas colaborativas podem auxiliar outros alunos com dúvidas semelhantes e que todos estão ali para aprender e podem se ajudar no processo.

As atividades de compreensão oral consistiam em assistir a um vídeo, retirar expressões-chaves, adicioná-las a um glossário e descrevê-las. Eu mantive essas atividades apenas nas Unidades 1 e 2, por dois motivos: 1) os participantes eram hispanofalantes e, muitas vezes, escolhiam palavras ou expressões que existem ou são muito semelhantes às da sua língua materna e que, talvez, não fossem novas para eles. Então considerei que esse tipo de atividade não fosse tão útil para o público-alvo do curso; 2) acredito que a utilização de TCs que permitam avaliar a compreensão e a produção oral de forma integrada e que instiguem os alunos a usarem a língua com um propósito social, direcionando suas produções a interlocutores (BRASIL, 2013b) esteja mais conectado aos pressupostos teóricos do Celpe-Bras e às situações reais de comunicação.

Na “Unidade 2: Meio Ambiente”, propus uma atividade diferente em que os participantes precisavam interagir em um “Fórum de Discussão”, mas na modalidade oral. Eles precisavam gravar suas arguições em áudio e enviá-las na plataforma. Para a realização dessa atividade, era necessário que eles tivessem um programa de gravação de voz ou baixassem um recomendado por mim. Eles participaram do fórum, pois, se não o fizessem as próximas atividades não eram liberadas. Contudo, o resultado não foi o que eu esperava, porque não houve interação entre eles, cada um apenas respondeu à minha pergunta inicial e não se preocupou em escutar e comentar as respostas dos colegas, com exceção da aluna Camila que em um momento fez menção ao ponto de vista dos colegas.

- (15) Depois de escutar as gravação de meus colegas, Ronaldo e Lucas, eu acho que é uma boa estratégia, *no* ((não)) para *diminuir* ((diminuir)) os problema do médio ((meio)) ambiente, mas é uma boa alternativa para a conscientização das pessoas do importante que é reciclar o lixo. (Camila – FD1 – Unidade 2)

Após essa unidade, não repeti a atividade, por julgar que essa não seria eficaz para o aprendizado já que eles não estavam colaborando para a interação, porém insisti nos “Fóruns de Discussão” da seção “Hora do Cafezinho”.

Quando atingimos a “Unidade 5: Língua e Cultura”, decidi criar uma Escala *Likert* (APÊNDICE F) para receber dos alunos-participantes suas opiniões sobre a estrutura do curso e seu desenvolvimento para que fosse possível avaliar meu planejamento e para que, ainda, pudesse fazer alterações até o final do curso, caso necessário.

A utilização dessa escala me permitiu ver que os alunos estavam, de modo geral, satisfeitos com o curso. Entretanto, percebi que, realmente, os fóruns não eram atividades que os motivavam e, por isso não estavam atingindo o objetivo planejado – o de promover interação entre os participantes do projeto e o de instigar os alunos a aprofundarem seus conhecimentos sobre o tema de cada unidade e a terem um contato maior com vocabulário acerca do assunto. Eu havia percebido a diminuição da participação e suas respostas à afirmação “Considero os fóruns de discussões úteis para minha aprendizagem” da escala *likert* variaram entre “Concordo em partes” e “Discordo”, confirmando, mais uma vez, a insatisfação em relação a essa atividade.

Dessa forma, decidi retirar essa atividade das unidades subsequentes e passei a criar *hiperlinks* nas outras atividades e tarefas do curso para que, caso os alunos se interessassem, pudessem aprofundar seus conhecimentos autonomamente, sem a necessidade de interação

com os outros participantes do projeto. Então, a partir da Unidade 6 os alunos não tinham mais contato uns com os outros, apenas comigo.

Como em todos os cursos, presenciais e a distância, planejamentos e replanejamentos são necessários para aperfeiçoá-los. Acredito que, caso este curso seja colocado em prática com mais alunos em um novo ciclo, os fóruns de discussão possam funcionar. Eu insistiria em propô-los, pois creio que a interação, entre aluno e professor e aluno e aluno, sempre promove bons resultados no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

A seção “Revisão Gramatical” foi pensada para dar subsídios aos alunos no que concerne à adequação gramatical de suas produções. Dessa forma, a seção foi colocada em todas as unidades a partir da Unidade 2, sempre estruturada com base nas produções da unidade anterior. A título de exemplificação, a seção da Unidade 2 apresentou material de apoio sobre “dupla negativa no português”, devido a um pedido de um dos alunos; “Futuro imediato (ir + verbo)” e “diferença entre TUDO e TODO (e suas variações)”, pois, como ilustram os excertos abaixo, foram pontos recorrentes nas produções dos alunos:

- (16) Oi, boa noite. É: meu nome é // // e faço administração ((administração)). É: eu penso que eu tenho **tudas** as qualidades que vocês precisa[n] para trabalhar e[n] sua empre[s]a. [...] Meu rendimento durante meu estágio **vá a** ser muito reconhecido, porque eu sou uma pessoa com capacidade de liderança e muitas atitudes [...]. (Camila – TC2 – Unidade 1)
- (17) É claro, ninguém é perfeito, **tudo** mundo sempre pode melhorar hum... eu também acredito que a vida pessoal e *professional* ((profissional)), ape[s]ar de que não deveria estar d[3]untos, tem uma ligação muito forte. (Ronaldo – AP4.4 – Unidade 1)

Adiante, na seção Desempenho dos Participantes, discorrerei de maneira mais aprofundada sobre o papel dessa revisão gramatical e sobre o desenvolvimento dos alunos no decorrer do curso no que tange à adequação gramatical, assim como aos outros critérios de avaliação do Celpe-Bras.

As IFFs via *Skype* realizadas ao final de cada unidade foram planejadas para serem simulações da entrevista do Celpe-Bras, mas com o diferencial de que os elementos provocadores estavam sempre relacionados aos temas das unidades e que, ao final de cada interação, havia *feedback* baseado nos critérios do exame. Inicialmente, o plano era que a interação durasse 20 minutos e que a fase de *feedback* durasse 10, mas senti a necessidade e a vontade dos alunos de aprenderem e resolvi estender a duração para uma hora.

Esses momentos de interação foram considerados pelos participantes como os mais vantajosos em relação ao desenvolvimento da proficiência. Camila destacou que as atividades que simularam interações do Celpe-Bras de forma assíncrona também foram muito úteis para ela e, assim como Lucas, também comentou a importância das IFFs para o aprendizado.

- (18) As melhores foi isso ((simulações do Celpe-Bras assíncronas)), porque: a melhor foi isso, porque sempre, lembro que tinha uma imagem e tinha muitas perguntas da *misma* ((mesma)) imagem, aí tinha que pensar mais. E o e[s]ame Celpe-Bras é uma coisa parecida com isso. É uma imagem e faz muita perguntas da *misma* ((mesma)) imagem. Ao *comienzo* ((começo)), eu achei cansativo, porque as mesmas perguntas, uma vez, outra vez, mas depois entendi a intenção por que você fez isso. [...] interações ((interações)) ao vivo achei também muito importante, aí a conversação *es* ((é)) mais natural ainda. (Camila – ES)
- (19) O mais motivante, o que eu mais gostei das aulas foi a interação *face to face*, acho que foi uma boa oportunidade para corrigir os erros na hora que eu estou falando português. Então, eu acho muito bom esta parte, já que o professor corrige muito o que o estudante tá falando ou o estrangeiro está falando. (Lucas – ES)

As SPCs foram momentos que, inicialmente, não faziam parte do meu planejamento. No entanto, com o decorrer da pesquisa, senti a necessidade de promover IFFs mais próximas possíveis do que ocorre no exame, simulando realmente o que os alunos poderiam enfrentar durante a prova. Com essas simulações, eu pude tanto prepará-los quanto avaliá-los seguindo estritamente os critérios do exame. O formato dessa etapa do curso foi explicado no capítulo metodológico desta pesquisa.

Todas as atividades e tarefas explicitadas foram propostas com o intuito de promover oportunidades de produção oral, conjugando o conhecimento e a familiaridade com a estrutura do Celpe-Bras e o desenvolvimento da proficiência. De modo geral, eu e os alunos ficamos satisfeitos com o formato do curso.

- (20) Gostei de tudo. Às vezes eu sentia, não sei, "por que é importante essa tarefa?", mas agora, depois, entendi a intenção das tarefas, para praticar mais, para falar mais, para colocar uma situação diferente de outra. Gostei muito. [...] É: achei que melhorei nas duas coisas, para meu exame e para meu conhecimento. [...] porque melhorar minha proficiência também melhora minha prova, então uma coisa que vai junta da outra. (Camila – ES)
- (21) Na verdade, eu acho que o curso foi desenvolvido normal. Acho que não eu não tive uma desmotivação é: pela aprendizagem, acho que foi tudo o contrário. Gostei muito o jeito de, por exemplo, de fazer as tarefas, a interação entre o aluno e a professora. [...] houve alguns tipos de tarefas que eu não conseguia entender, mas, quando acontecia isso, eu falava ou perguntava para a professora e aí é: conseguia entender melhor as

tarefas. (Lucas – ES)

- (22) [...] eu achei bem alto o conteúdo do curso e os resultados. Eu achava que, por exemplo, no curso íamos ter mais, *así* ((assim)) como nos livros de português, tem a gramática bem estrita e fazemos os exercícios disso e, às vezes, isso não é natural. Aqui, por exemplo, que eu achei legal do curso é que, segundo os problemas que eu tinha, a professora me ajudava com *eso* ((isso)) e me dava recursos para melhorar nesse caso, nesses casos. (Ronaldo – ES)

A seguir, levanto uma discussão a respeito da minha decisão de inserir no curso tanto simulações do Celpe-Bras quanto TCs, tendo por base as funções comunicativas promovidas pelas tarefas e pelas entrevistas.

3.1.3. As funções comunicativas

Ao se pensar em um curso *online*, é importante que ele proporcione momentos de interação síncronos e assíncronos, pois a característica principal de um curso assim é sua flexibilidade de espaço e tempo e, para que isso seja viável, é necessário haver momentos em que aluno e professor não estejam em contato todo o tempo. Portanto, ao planejar o curso, precisei encontrar alternativas para que os alunos-participantes praticassem a oralidade sem a necessidade de interagirem comigo em tempo real em todo momento.

Assim sendo, decidi utilizar TCs orais, atividades complementares e IFFs via *Skype*, com o propósito de enriquecer o contexto de preparação para o exame, de forma a diversificar os momentos de produção oral e, conseqüentemente, permitir que os alunos desenvolvessem funções comunicativas (FCs) similares, mas que não se ativessem às limitadas funções incitadas durante o exame. A ideia era abranger FCs de forma mais ampla, oferecendo oportunidades de desenvolvimento da proficiência de forma mais completa, estimulando os alunos a produzirem a língua em diversos contextos comunicativos.

Os documentos oficiais do exame Celpe-Bras não consideram a Parte Oral como uma TC, mas sim como uma IFF, em que se espera que o examinando converse sobre assuntos do cotidiano e da atualidade veiculados na mídia brasileira. Por se tratar de uma interação coconstruída, não é possível predeterminar estritamente quais FCs aparecerão durante essa entrevista, mas a partir das perguntas norteadoras dos Roteiros de IFF do Celpe-Bras é possível elencar prováveis funções na produção dos examinandos.

A seguir embaso minha decisão de utilizar TCs no curso, traçando uma comparação entre as possíveis FCs incitadas na entrevista do Celpe-Bras e as que realmente apareceram nas produções dos alunos-participantes desta pesquisa. As FCs elencadas foram baseadas na

lista de funções da linguagem suscitadas em exames orais de O’Sullivan, Weir e Saville (2002) (ANEXO C). Como visto anteriormente, os autores as dividem em funções informacionais, interacionais e de gerenciamento.

3.1.3.1. Funções informacionais

Fornecer informações pessoais

Uma das tarefas da Unidade 1, pedia que o aluno se passasse por um estudante do curso de Administração e gravasse uma apresentação pessoal para convencer uma empresa a contratá-lo como estagiário, mesmo ele não tendo um dos pré-requisitos exigidos. Assim, essencialmente, os alunos fizeram suas apresentações, trabalhando com a FC de fornecer informações pessoais:

- (23) Bom dia, meu nome é // //. Eu estou procurando uma vaga de estagiário na sua empresa. Atualmente, sou estudante do curso de administração e minha disponibilidade é imediata. Só pra falar um pouquinho de mim, eu sou uma pessoa proativa e muito organi[s]ada. Também tenho experiência de utili[s]ação do pacote Office e minhas habilidades de comunicação orais e escritas são muito boas, por isso hum... tenho muita vontade de me desenvolver e ser bem-sucedido, mas acontece que meu horário não é noturno não. (Ronaldo – TC2 – Unidade 1)

A primeira etapa da Parte Oral do Celpe-Bras, é essencialmente baseada em perguntas que instigam o examinando a fornecer informações pessoais, como comprova o trecho retirado da primeira SPC realizada:

- (24) P: Então, // //, me fale um pouco sobre você. O que você faz?
 Ronaldo: Hum... eu sou peruano, eu sou estudante de mestrado aqui no Bra[s]il. Hum... eu: hum... eu vim pra, pra acabar o mestrado e faz quatro, qua[s]e quatro me[s]es que eu estou morando no Niterói. Hum... e: hum... acho que isso. Antes de, do, de vir pra aqui eu só fiz dois ou até três me[s]es de português. Então meu português é muito bá[s]jico mesmo. (Ronaldo – SPC1).

Expressar e justificar opinião

A TC2 da Unidade 4 proporcionou momentos em que os participantes puderam se posicionar a respeito do uso da tecnologia na educação, expressando suas opiniões e justificando-as. Nessa tarefa, cada aluno, no papel de um profissional que orienta gestores e professores de escolas sobre o uso e aplicação das novas tecnologias na educação, precisava preparar uma palestra e uma apresentação de *slides* sobre esse tema para professores de uma escola da sua cidade.

- (25) [...] A importância das novas tecnologias na educação é porque a tecnologia é um ((um)) dos dos componentes para educação da qualidade. Contribuem ((contribuem)), mas não é o único elemento que promove uma educação boa. **Considero que os processos de construção de conhecimento sobre a forma de aprendizagem ((aprendizagem)) de os alunos e professores são fenômenos que necessita[n] ser mais estudados por ambos, mas principalmente pelos professores que deve[n] estar e[n] uma constante busca de conhecimentos de novas tecnologias, pois os novos alunos, os alunos já esta[n] vindo, muitas das ve[s]es, co[n] uma bagagem de conhecimento be[n] maior do que de eles.** (Camila – TC2 – Unidade 4)

Nos Roteiros de IFF, perguntas que se iniciam com “Na sua opinião...?”, “Você acha que...?”, “Você acredita que...?” e “Para você,...?”, claramente, instigam o examinando a expressar sua opinião sobre o assunto abordado. Dos 33 roteiros de interação utilizados para direcionar as conversas durante o curso (APÊNDICE J), 27 roteiros apresentaram esse tipo de pergunta, o que mostra a importância dada a essa função pelo exame.

- (26) P: E você acha que o uso da tecnologia está diretamente ligado à melhoria das notas?

Camila: [...] **Eu acho que tem que ter uma meia ((um equilíbrio)). Eu acho que tem que ter uma meia ((um equilíbrio)).** É bom na tecnologia, usar a tecnologia, **mas também não acredito que o estudante esté ((esteja)) todo tempo, por e[s]emplo, co[n] os telefones, assim mexendo o telefone. Eu acho que não é bo[n] també[n].** (Camila – IFF – Unidade 4)

Ao se posicionarem a respeito de determinado assunto, os examinandos também têm a possibilidade de justificar suas opiniões.

- (27) (21) P: E você acha que o uso da tecnologia está diretamente ligado à melhoria das notas?

Camila: Na verdade é relativo. Eu não estou: eu não concordo muito que muita tecnologia para os estudantes *sea* ((seja)) bom.

P: Por quê?

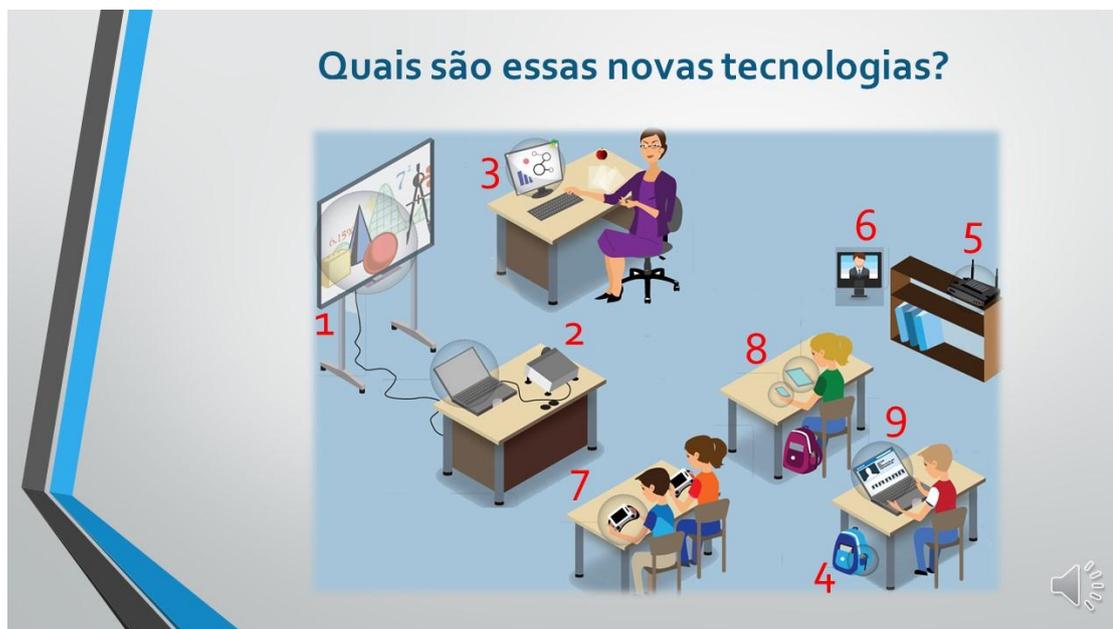
Camila: [...] **Não sei, porque os professores acaba[n], acaba[n] mudando seu jeito de dar aulas e pega ((apoiam-se)) muito da tecnologia. Tudo *volve* ((se torna)) muito mecânico.** (Camila – IFF – Unidade 4)

Mesmo que alguns roteiros não propusessem perguntas explícitas sobre a opinião dos examinandos, muitas vezes durante as interações, os participantes utilizaram essa FC.

Descrever

Na apresentação de *slides* sobre o uso e aplicação das novas tecnologias na educação, Ronaldo optou por apontar as vantagens das novas tecnologias descrevendo a Figura 5.

Figura 5 – Vantagens das novas tecnologias



Fonte: TC2 – Slide 2 – Unidade 4

- (28) Vamos começar falando de quais são essas novas tecnologias. Eu vou apre[s]entar para vocês agora algumas das mais atuais. **Como número 1, temos a: lousa digital é; ; um conhecido dispositivo é um projeto ou data show; lá na tela da professora, temos repre[s]entado os conteúdos multimídias, os vídeos e assim por diante; é: temos também os dispositivos próprios, dos alunos, celulares, como aplicações educativas, por e[s]emplo; é: em cima do livreiro, temos um roteador, ele repre[s]enta a internet nas aulas; e essa tela repre[s]enta a educação en línea ((online)) (?); no 7, temos os dispositivos de videogames; é: número 8 temos os tablets, os dispositivos portáteis; finalmente, temos também as plataformas virtuais de aprendi[s]agem.** (Ronaldo – TC2 – Unidade 4)

Após a primeira etapa da Parte Oral do Celpe-Bras, quando os elementos provocadores passam a ser usados, perguntas do tipo “De que trata o material?” (elemento provocador 5, edição 2014/2), “Qual é o tema abordado no material?” (elemento provocador 4, edição 2014/2), “Qual a relação entre o texto e a imagem?” (elemento provocador 17, edição 2013/1) e “Relacione o Título à imagem” (elemento provocador 10, edição 2013/2) podem incitar descrições, como ilustra o trecho que segue:

- (29) P: Qual que é a relação entre a imagem e o texto desse material que você acabou de ler?

Camila: Qual que é a relação? Eu acho que às ve[s]es não preci[s]a de fa[s]er uma viagem de ir para um aeroporto, uma rodoviária, para aprender uma coi[s]a. **É por isso que aqui está as malas, a mulher fica perto da malas** ((a aluna descreve o elemento provocador)). Porque quando você abre um livro, você está conhecendo ((conhecendo)) outros lugares, está aprendendo ((aprendendo)). É tipo uma viagem que você faz. (Camila – SPC4 – Elemento provocador 17, edição 2013/2)

Sugerir/recomendar

A “Unidade 3: Vida Saudável” proporcionou vários momentos de prática da FC de fazer sugestões/recomendações, pois as TCs e atividades propostas estavam sempre ligadas a como viver de forma saudável, apresentando dicas e argumentos para promover mudança de hábitos. Na TC2, o aluno, interpretando uma pessoa preocupada com a saúde dos pais idosos, deveria fazer recomendações para que eles mudassem de comportamento.

- (30) Oi, pai. Olha que eu estava assistindo um vídeo da importância das atividades fí[s]icas e eu me lembrei muit[.]o de vocês. A verdade, eu **recomendo que você e minha mãe mudem su** ((sua)) **r[u]tina, seu r[u]tina porque isso vai tra[s]er benefícios para sua saúde. Eu acho que é necessário que vocês *comiencen*** ((comecem)) **ir regularmente para academias, troquem sua alimentação, façam e[s]ercizio fí[s]icos, como andar de bicicleta ou *caminar*** ((caminhar)). [...] (Camila – TC2 – Unidade 3)

No excerto 31, é possível notar também que durante as interações os examinandos também têm a oportunidade fazer recomendações.

- (31) P: E o que você recomendaria para uma pessoa que fosse viajar sozinha no seu país?

Lucas: Bom, **eu recomendaria a muitas pessoas que viajara so[s]inha na Colômbia**, porque agora a Colômbia é mais seguro, mais seguro. É: além disso, acho que o tipo de pessoas que mora lá, a gente, na verdade, é muito é: *confiable* ((confiável)). A maioria das pessoas é *confiable* ((confiável)). É: **eu recomendaria, por exemplo, viajar norte da Colômbia**, que tem praias ou lugares muito públicos, lugares muito públicos que as pessoas podem conhecer muito:s florestas também. [...] (Lucas – IFF – Unidade 6)

3.2.3.2. Funções interacionais

Por se tratarem de tarefas assíncronas, sem a interação com um interlocutor real, as funções interacionais das TCs foram menos frequentes, contudo quando os alunos entendiam os objetivos das tarefas e, realmente interpretavam os papéis que lhes eram atribuídos,

marcadores conversacionais de início de turno (ex.: “mas o que é...?”), de busca de apoio (ex.: “né?”), de saída de turno (ex.: “o que acham?”), de sustentação de turno (ex.: “ok?”) e perguntas direcionadas aos interlocutores fictícios ficaram mais recorrentes.

- (32) [...] Então é:, agora tudo bem, temos muitas hum...novas tecnologias, **mas qual a importância delas na sala de aula?** Então, pra responder a pergunta anterior, nós vamos consultar os profissionais. [...] (Ronaldo – TC2 – Unidade 4)
- (33) Olá, obrigado pelo convite. Então, hoje eu vou falar das recomendações principais que os motoristas devem ter antes de dirigir nas estradas. Hum...a primeira recomendação tem a ver com os documentos hum...eles, você tem que levar eles sempre em dia e: e isso pra: pra não ficar pagando multas desnecessárias, **né?** [...] (Ronaldo – TC2 – Unidade 6)
- (34) Olá. Vamos continuar falando de curiosidades tecnológicas. É: hoje eu vou apre[s]entar pra vocês um aplicativo chamado de *FakeShower*. É: eu achei muito curio[s]o mesmo. Hum...então, vamos imaginar que você está no banheiro e alguns e tem uns sons desconfortáveis, **então o que você faz? Você liga o chuveiro, não liga?** (Ronaldo – TC3 – Unidade 7)
- (35) [...] Então, é: é uma ótima oportunidade pra praticar, aperfeiçoar o português, o que é a língua que estamos aprendendo nessas aulas. **O que vocês acham disso?** (Ronaldo – TC3 – Unidade 6)
- (36) Bom dia, pessoal. Tenho uma boa ideia que vai ajudar vocês aprender mais sobre a língua france[s]a. **Alguma ((alguma)) vez vocês escutaram falar sobre o projeto Turista Aprendiz? Bom, o que que é isso?** O projeto Turista Aprendiz, ele promove formação cultural e literária [...]. (Lucas – TC3 – Unidade 6)

Esses elementos são fundamentais para qualquer análise de texto oral, pois, a partir deles, é possível analisar se e como os interlocutores conduzem e engajam-se em uma conversação. No caso das tarefas citadas, os alunos trouxeram para a tarefa a autenticidade discutida por Bachman (1990), pois fizeram uso de estratégias conversacionais, aproximando-se assim de uma interação real.

Durante a entrevista do Celpe-Bras, os examinandos podem ser responsáveis pela interação, podem direcionar discussões e fazer perguntas, como as apresentadas acima. No entanto, esse papel, em geral, é realizado pelo entrevistador, enquanto o entrevistado, na maioria das vezes, limita-se a responder suas perguntas, guiar a conversa. Portanto, a partir do momento em que o aluno realmente entende o objetivo de uma tarefa e interpreta o papel conferido a ele, ele passa a ter o poder sobre a produção e assim trabalha também as funções interacionais.

Além dos marcadores conversacionais, registrei as funções interacionais de pedir informação/opinião, persuadir e fazer reparos, conforme discorro mais adiante. Entretanto, as funções de concordar, discordar e negociar sentido não foram encontradas nas transcrições das TCs, mas apareceram nas IFFs e nos SPCs, como esperado. Ressalto que o fato de não encontrar essas funções nas transcrições das tarefas não tira o valor de sua utilização, já que o curso foi elaborado tendo o apoio de diferentes tipos de atividades justamente para ampliar os momentos de prática oral.

Pedir informação e/ou opiniões

Nas Unidades 1 e 3, havia tarefas com o objetivo principal de exercitar a função de pedir informações e opiniões. Na TC3 da Unidade 1, os participantes, passando-se por empresários, deveriam gravar perguntas que poderiam ajudar a revelar a índole do seu provável funcionário.

- (37) Bom dia, hoje vamos fa[s]er *siguientes* ((seguintes)) questões ((questões)) aos candidatos no momento da entrevista, primeira question:
- 1 - **Quais são os seus hobbies e o que você faz no seu tempo livre?**
 - 2 - **O que você considera sua melhor qualidade e seu maior defeito?**
- [...] (Lucas – TC3 – Unidade 1)

Já na TC1 da Unidade 3, eles, a partir de um cartaz, deveriam interpretar o papel de uma pessoa leiga em relação aos benefícios dos produtos orgânicos que decidiu ligar para uma empresa e pedir informações sobre os alimentos.

- (38) Olá. Hum... eu vi um cartaz da sua empre[s]a que hum... promove os produtos orgânicos, então eu **gostaria saber é: quais são os benefícios deles. É: será que eles são 100% naturais? É: também gostaria de saber o custo do frete até Niterói, hum... no Rio de Janeiro.** Hum... além disso, é: **qual é a quantidade mínima que eu posso pedir pra, pra que ele chegue até, até na minha ca[s]a? E: e poderia hum... poderia me informar mais respeito dos seus benefícios e: a e: a qualidade deles?** Muito obrigado. (Ronaldo – TC1 – Unidade 3)

Mesmo que durante uma entrevista haja diferenças de poder entre o entrevistador e o entrevistado, durante as IFFs, os entrevistados podem pedir informação e/ou opiniões ao entrevistador, como ilustra o trecho 39.

- (39) P: E você conseguiria viver sem *internet*?
 Camila: *Sí* ((sim)), eu consigo.
 P: Conseguiria mesmo?
 Camila: Conseguiria *mismo* ((mesmo)). **Você não?**

P: Eu não, eu não. Eu sou completamente dependente da *internet*.
(Camila – IFF – Unidade 4)

Persuadir

A função de persuadir não foi encontrada nas transcrições das IFFs nem das SPCs do curso. Contudo, essa é uma função bastante comum na vida cotidiana, o que justifica minha decisão em incluí-la em um curso que visa ao desenvolvimento da proficiência em geral, enquanto prepara o aluno para o Celpe-Bras. Na TC1 da Unidade 1, como já falado, os alunos precisavam convencer uma empresa a contratá-los como estagiários, mesmo eles não tendo um dos pré-requisitos exigidos.

- (40) [...] Com certeza, mesmo que eu não tenho um dos requisitos que vocês solicitam, eu acho que uma solução possível poderia ser uma *mejor* ((melhor)) organização dos meus horários, sem prejudicar os meus estudos ou o estágio. Agradeço a atenção e fico aguardo ((no aguardo)) da sua resposta. (Lucas – TC1 – Unidade 1)

Fazer reparos

Durante as gravações das tarefas, os alunos, não de forma recorrente, faziam reparos em suas falas quando achavam necessário, aproximando, assim, sua produção a uma fala durante uma interação real, como aponta o excerto 41.

- (41) [...] Vai ser um acampanhamento onde vocês vain ((vão)) conseguir muitas co[s]as ((coisas)) boas para suas vidas. Agora quero que vocês pense[n] nisso que eu estou falando e quero que, para nosso próxima aula, vocês me fale[n] o que **ache[n], o que acha[n]** de isso. Tá bo[n]? (Camila – TC3 – Unidade 6)

A pouca recorrência dessa função nas TCs evidencia um ponto de divergência entre essas atividades e as IFFs tanto do curso quanto do Celpe-Bras, pois durante uma IFF a fala é espontânea, isto é, uma produção menos complexa em que não há muito tempo para formular as proposições e ainda monitorá-las (KRASHEN, 1982; D'ELY, 2006) e por isso essa função é recorrente. Além do mais, marcadores conversacionais não linguísticos do interlocutor podem também influenciar a decisão do falante de autocorrigir-se ou não (URBANO, 1999).

Essa divergência já era esperada devido às características de cada atividade e, portanto, reforço o fato de que a realização tanto de atividades síncronas como assíncronas permitiu que os alunos trabalhassem a produção oral a partir de perspectivas diferentes, ora planejando uma fala mais complexa e estruturada – como foi o caso das TCs – e ora envolvendo-se em situações de fala espontânea.

3.2.3.3. Funções de gerenciamento

Após uma análise detalhada das transcrições das TCs e das IFFs, não pude encontrar na produção dos alunos as FCs elencadas pelos autores na categoria de funções de gerenciamento, apenas na fala da entrevistadora durante as IFFs. Em nenhum momento, os participantes da minha pesquisa dispuseram-se a iniciar uma interação ou mudaram de tópico ou tiveram a oportunidade de chegar a uma decisão. Isso está ligado ao formato das tarefas e das interações, principalmente, no que tange às perguntas norteadoras, pois a estrutura de entrevista do exame não dá oportunidades de o examinando, por exemplo, chegar a uma decisão ou conclusão a respeito de um fato ou problema.

Em relação a minha escolha de utilizar TCs no curso, foi a opinião dos participantes. Ao final do curso, durante a ES, instiguei-os a refletirem sobre o seu próprio processo de aprendizagem e, de maneira geral, eles julgaram as tarefas e atividades úteis para o desenvolvimento da proficiência em português. Camila salientou que, às vezes, não entendia a utilidade de uma certa tarefa, mas que, ao final, percebeu que a ideia era fazê-la sempre praticar e colocá-la em situações de comunicação diferentes:

- (42) Às vezes eu sentia, não sei, "por que é importante essa tarefa?", mas agora, depois, entendi a intenção das tarefas, para praticar mais, para falar mais, para colocar uma situação diferente de outra. Gostei muito. (Camila – ES)

Ao ser perguntado sobre a realização das tarefas e atividades do curso, Ronaldo destacou a importância das tarefas que pediam que ele interpretasse um papel e convencesse as pessoas:

- (43) No começo, o exercício mais difícil eu acho que foi onde tínhamos que convencer outras pessoas ou trocar de papel, falar como se eu fosse outra pessoa. Isso é diferente do que já fiz para aprender português, mas foi legal no final. ((e você acha que ela foi útil?)) Foi útil sim, atuar como outra pessoa é difícil, mas ajuda pra desenvolver a linguagem, por exemplo, falar em um determinado vocabulário que você não tem, mas que há outras pessoas que têm e, pra convencer outras pessoas, tem que aprender esse vocabulário também. (Ronaldo – ES)

Isso mostra que as TCs contribuíram para o desenvolvimento da produção oral dos participantes, passando pelo aprendizado de novas palavras e expressões; pelo contato com situações comunicativas diferentes das que estavam acostumados; e, ainda, pelo uso de funções não comumente encontradas durante a IFF do Celpe-Bras, como a persuasão.

Ademais, um dos participantes destacou um ponto que eu não havia refletido, mas que agora considero como algo interessante de ser incentivado nos próximos cursos, que é o hábito de escutar as gravações das tarefas (e também das atividades) um tempo após a sua realização. Esse hábito pode ajudar os alunos a perceberem como pronunciam determinadas palavras e pode contribuir para uma melhoria significativa em suas pronúncias.

- (44) Na verdade, eu não sei minha pronúncia melhorou, mas também, por exemplo, eu gostei de me escutar depois de fazer as gravações. Então, eu falava de um jeito e depois, no dia seguinte, ouvia isso e aí dava para perceber se eu tinha dito algo errado ou não. (Ronaldo – ES)

Como visto, além da percepção dos alunos em relação às tarefas e atividades do curso ser positiva, a prática das FCs promovidas pela TCs orais são evidências de que sua utilização pode tanto contribuir para o desenvolvimento da proficiência dos aprendizes quanto para a preparação para o Celpe-Bras.

A seguir, discorro acerca de como se deu o desenvolvimento da proficiência oral dos aprendizes em contexto *online* e faço a análise do desempenho de cada participante da pesquisa, levando em consideração os critérios de avaliação presentes na grade analítica do Celpe-Bras a fim de responder à minha última pergunta de pesquisa.

3.2. DESEMPENHO DOS PARTICIPANTES

Nesta seção, analiso o desempenho dos participantes durante a realização do curso. Tomando como base os critérios de avaliação presentes na grade analítica do Celpe-Bras, trago detalhes do desempenho individual dos alunos, utilizando extratos de suas produções para ilustrar minha análise em cada critério.

A entrevista de seleção dos participantes, como já mencionado, configurou-se como uma entrevista estruturada (EE) seguindo parcialmente os moldes da IFF do Celpe-Bras. Selecionei as respostas dos três alunos à pergunta “O que você entende por ‘ver a vida com outros olhos’?” presente na entrevista de seleção para ilustrar suas proficiências ao iniciar o curso. Os participantes iniciaram o curso demonstrando desenvoltura e suas produções não se caracterizaram por respostas curtas. Eles apresentaram certa fluência e variedade de vocabulário, mas com ocasionais inadequações na comunicação, principalmente, no que tange à adequação lexical e à pronúncia.

- (45) Quando você viaja, você troca seu pensamento. Tudo muda, por e[s]emplo, quando eu cheguei aqui no Bra[s]il, eu comencei ((comecei))

a fazer para mim perguntas, tipo *así* ((assim)), comparar as *coi[s]as* de meu país e as *cosas* ((coisas)) do Bra[s]il. Onde é melhor os estudos, a política. Você *consigue* ((consegue)) olhar que a vida não é só aquilo que você está acostumado, é: aquele lugar onde você nasceu, cresceu, não *así* ((assim)). É: então, é: você conhece pessoas de outros lugares, diferentes ideias, diferentes pensamentos, o [dʒ]eito das pessoas é diferente, dependendo ((dependendo)) do lugar de onde ele é e *eso* ((isso)) faz que você possa olhar a vida com *otros* ((outros)) olhos. (Camila – EE)

- (46) Ver a vida com outros olhos. O que eu entendi da imagem é que, atualmente, no mundo, *están* ((estão)) acontecendo muitas *cos[s]as horribles* ((horríveis)), relacionadas com mortes, muitos problemas que as pessoa *no* ((não)) gosta[n], no entanto, você tem que tentar, as pessoas têm que tentar de conhecer o mundo de outro [dʒ]eito ((jeito)), de outra forma. Como? Viajando, conhecendo *coi[s]as* novas, *coi[s]as* relacionadas com paz e *coi[s]as*, por e[s]emplo, pai[s]agem, estilo de vida, é: as *coi[s]as más* bonitas que tem no mundo, mas não pensar sempre um problema que tem, *sólo* ((só)) tentar de olhar a vida de outros olhos. É só o que eu acho. (Lucas – EE)
- (47) [b]ler as vida com outros o[dʒ]os ((olhos)), acho que quer dizer que a gente pode pensar de forma diferente até mesmo a[dʒ]ir ((agir)) de forma diferente, d[i]pois de conhecer ((conhecer)) me[dʒ]or ((melhor)) alguma outra cultura, conhecer me[dʒ]or as pessoas, conhecer diferentes [dʒ]eitos ((jeitos)) de fa[s]er as *coi[s]as*, por e[s]emplo (0.1). Então: é: as pessoas não são (0.1) *tudas* ((todas)) iguais e a gente pode ter a oportunidade nas viagens, sobretudo, de conhecer hum... aquela diversidade que tem o mundo para nós. (Ronaldo – EE)

Saliento que a fluência dos participantes foi avaliada conforme o que foi apresentado, entretanto após o início do curso a maioria me informou que escreveu as respostas das perguntas antes de gravá-las, o que fez com que a produção não se caracterizasse como uma produção oral real, mas monitorada e refletida. No decorrer do curso, essa prática foi desestimulada conforme discorro mais adiante neste trabalho.

Durante a realização das TCs, atividades e IFFs, optei por não avaliar os alunos quantitativamente, apenas qualitativamente, ou seja, baseei-me nos critérios de avaliação do Celpe-Bras para enviar comentários sobre suas produções, porém não utilizei a pontuação de 0 a 5. As atividades foram avaliadas durante o curso com foco no processo de aprendizagem do português e não apenas no resultado (SCARAMUCCI, 2000). As SPCs seguiram o modelo do Celpe-Bras e também contaram com o auxílio de examinadores-observadores. A seguir, discuto o desempenho dos estudantes em cada um dos critérios de avaliação do Celpe-Bras.

3.2.1. COMPREENSÃO

Em nenhum momento durante o planejamento das tarefas e atividades eu procurei por materiais (textos escritos, áudios e/ou vídeos) simplificados e também não fiz adaptações para

utilizá-los no curso. Todo material foi utilizado em sua forma original e, devido à proximidade entre a Língua Portuguesa e Espanhola, os estudantes demonstraram boa compreensão dos materiais e das tarefas e atividades assíncronas desde o início do curso.

Neste critério, o examinador-observador do Celpe-Bras deve avaliar a compreensão do fluxo natural da fala e a necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras menos frequentes e/ou por aceleração da fala (BRASIL,2013c). Nas IFFs e SPCs, houve momentos de incompreensão, mas que não prejudicaram muito os alunos na avaliação desse critério, como comprovam as notas 4 e 5 das SPCs avaliadas pelos professores-observadores convidados por mim, com base na grade de avaliação da IFF do observador (Quadro 7).

Quadro 7 – Avaliação das simulações pós-curso

CAMILA				
	SPC1	SPC2	SPC3	SPC4
AVALIAÇÃO DO ENTREVISTADOR	3	4	3	3
AVALIAÇÃO DO OBSERVADOR				
Compreensão	4	5	4	4
Competência interacional	3	4	4	4
Fluência	3	3	3	4
Adequação gramatical	3	4	4	4
Adequação lexical	4	4	4	3
Pronúncia	4	4	4	4
RONALDO				
	SPC1	SPC2	SPC3	SPC4
AVALIAÇÃO DO ENTREVISTADOR	3	4	4	4
AVALIAÇÃO DO OBSERVADOR				
Compreensão	5	5	5	5
Competência interacional	3	3	3	3
Fluência	2	2	2	3
Adequação gramatical	3	3	3	3
Adequação lexical	4	3	4	3
Pronúncia	3	3	4	4

(APÊNDICES K e L)

De qualquer modo, muitos dos momentos de incompreensão estavam ligados a problemas técnicos, como falha na conexão e nos microfones e, também, a barulhos externos, como ilustra o excerto 48. Por isso, para a análise desse critério em contexto online, faz-se necessário analisar tanto a necessidade de repetição quanto a exigência pelo examinando de que a fala seja em um ritmo mais lento com mais frequência, pois o que é natural em contexto *online* pode se distanciar do que seja natural no contexto presencial (FURTOSO, 2011).

(48) P: Ok. E, de acordo com os dados estatísticos desse material, o que eles sugerem?

Ronaldo: **Que eu sugiro?**

P: Não, o que os cientistas comprovaram?

Ronaldo: **Não escutei direito. Pode repetir?**

P: De acordo com esse material que você viu, o que os dados estatísticos sugerem, o que eles estão falando? Você me escutou?

Ronaldo: **A respeito da...? Não, por repetir, por favor? Não entendi. Agora o áudio tá melhor.**

P: O que os dados estatísticos apresentados no material que você leu sugerem? O que que eles falam?

Ronaldo: Ah: [...] Hum... Então, um e[s]emplo muito claro é o reflorestamento ((reflorestamento)), então: é: o, o home[n] por aproveitar, por e[s]emplo, os recursos da madeira, ele tem que, que provavelmente fa[s]er corte árvore, então a nature[s]a vai ficar prejudicada e o... e mesmo assim vai, vai ter doenças novas provavelmente porque... a, a nature[s]a, atualmente, é inteligente, então: esse: é: se você vai: a fa[s]er coi[s]as *malas* ((más)) co[n] ela, então ela vai nos botar *eso* ((isso)) na forma de doenças, por e[s]emplo. (Ronaldo – IFF – Unidade 2)

Muitas vezes as falhas de conexão nos forçaram a desligar a transmissão dos vídeos para que o áudio ficasse mais claro e compreensível. Desse modo, os alunos passavam a não ter mais o suporte de marcadores conversacionais não linguísticos para auxiliá-los na compreensão do que era dito, como ocorreu com a Camila, na IFF da Unidade 3:

- (49) P: E a que tipo de batalha o texto se refere? Quando tá escrito lá “batalha dos vegetais”? A que tipo de batalha ele tá falando?

Camila: **Tipo de batalha? Hum... ((falha técnica))**

P: Não estou escutando. Tenta desligar o seu vídeo, vamos ver se a internet fica melhor, porque tá falhando a voz.

Camila: Agora.

P: Vamos lá. A que tipo de batalha o texto se refere?

((o áudio voltou ao normal após o desligamento do vídeo)) (Camila – IFF – Unidade 3)

Esses problemas técnicos também causaram falhas de comunicação engraçadas, mas que também poderiam acontecer em uma IFF na modalidade presencial, por diversos outros motivos, como sons externos, volume da voz etc.

- (50) Camila: É por isso que eu falei, eu estou estudando Engenharia de Alimento, mas minha alimentação não é saudável. Como muito comida frito, assim de tudo, comida rápida.

P: Desculpa, falhou, você come o que? Passarito o quê?

Camila: **Passarito?**

P: Eu não sei o que você falou. Que você falou “eu como de tudo, eu como:” aí falhou, aí eu não escutei.

Camila: Eu como de tudo. Frito.

P: Ah, frito! Não passarito. Entendi. [...] ((risos))(Camila – IFF – Unidade 3)

Por mais frequentes que essas falhas técnicas tenham sido, acredito que não tenham trazido grandes implicações para o desenvolvimento da compreensão oral dos alunos durante o curso, pois nunca os deixei sem entender as informações e, assim que resolvíamos os problemas, retomávamos de onde havíamos parado. Talvez o desligamento dos vídeos possa ter dificultado o entendimento em alguns momentos devido à ausência de gestos e expressões faciais, mas nenhum dos alunos me relatou insatisfação quanto a isso. De qualquer forma, esse fato é uma grande limitação da EaD, pois, como parte do planejamento desse tipo de curso, devemos trabalhar para evitar falhas técnicas, mas nem sempre é possível e elas podem, eventualmente, prejudicar o processo de ensino e aprendizagem.

Além das incompreensões por falha técnica, houve também problemas no entendimento de palavras e expressões, como esperado, mas que não os prejudicaram na avaliação do critério, por não serem tão recorrentes em uma mesma interação. Além disso, os três participantes tinham uma proficiência oral suficiente para perguntar e tirar dúvidas sobre qualquer questão e, muitas vezes, eles mostraram-se curiosos e interessados em aprender mais.

- (51) Camila: A *misma* ((mesma)) sociedade, eu acho, porque: a mesma sociedade é: tem prototipo. **É prototipo? Perfeita, que tem que ter as medidas: 90, 60, 90. Faz com que a mulher que é gordinha procure emagrecer. Para isso tem que procurar uma dieta.**
- P: Entendi. Você acha que só atinge as mulheres?
- Camila: **Que isso o quê?**
- P: Só atinge as mulheres?
- Camila: **Tinge?**
- P: Atinge, verbo atingir. Só atinge as mulheres.
- Camila: Ai, não sei, por e[s]emplo (0.2).
- P: Você acha que a sociedade, essa necessidade de dieta, só influencia as mulheres?
- Camila: Hum... *No* ((não)) só as mulheres não. [...] ((os homens)) Procura[n] uma academia porque eles gosta[n] ficar, *así* ((assim)), **como que chama isso, hum... musculoso? É musculoso? Não existe, né?**
- P: Existe, existe. Com músculo, forte.
- Camila: É, musculoso. Mas tem outra palavra.
- P: Hum... sarado? Sarado, sarada?
- Camila: Sarado não, tem outra. Hum... Eu lembro que uma pessoa falava.
- P: Definido?
- Camila: Mais ou menos, mas não sei mais definir. Pode ser.
- P: Em forma? Será? Não sei.
- Camila: Pode ser, em forma. Gosta[n] para *mantener* ((manter)) em forma procura[n] academia, fa[s]er dietas. É a *misma* ((mesma)) *razón* ((razão)) que, das mulheres. (Camila – IFF – Unidade 3)
- (52) P: Entendi, e você conhece alguém que trabalha viajando?
- Lucas: *Sí* ((sim)), eu tenho *una* ((uma)) amiga que ela trabalha em um aeroporto e ela tudo o tempo está viajando. **Eu estou falando das mulheres que está atendendo o pessoal que viaja. Como fala?**
- P: Uma comissária de bordo.
- Lucas: Comissária de bordo. Bom, ela tudo o tempo está viajando, ela conhece muitos lugares. [...]. (Lucas – IFF – Unidade 6)
- (53) P: E de acordo com esse texto que você leu aí, o que faz com que com que o Brasil perca 4,7 bilhões por ano?
- Ronaldo: **Ah, pode repetir a pre, pergunta?**
- P: De acordo com esse material, o que faz com que o Brasil perca 4,7 bilhões por ano? Por que o Brasil está perdendo 4,7 bilhões?
- Ronaldo: Porque: eu entendi é porqu[i] eles, acho que não têm a tecnologia pra, pra, pra: é: separa:r hum... corretamente o lixo. [...] (Ronaldo – IFF – Unidade 2)

Além das limitações expostas, julgo que os materiais utilizados e as atividades propostas em todo o curso proporcionaram grande prática da habilidade de compreensão oral, pois, em todas as unidades, os alunos tiveram contato com o português falado no Brasil, passando por diferentes temas e contextos de uso e, acima de tudo, tiveram a chance de interagir com uma falante nativa e receber *feedback* formativo durante todo o processo de aprendizagem. No critério compreensão, portanto, os participantes não tiveram muitas dificuldades no decorrer do curso e, por isso, não analisarei esse critério individualmente.

3.2.2. COMPETÊNCIA INTERACIONAL

Esse critério foi considerado no curso apenas durante as IFFs e SPCs, pois eram esses os únicos momentos em que os alunos tinham a oportunidade de demonstrar essa competência, devido à presença de um interlocutor real. Entretanto, em algumas tarefas, encontrei trechos em que os alunos simulavam a presença de um interlocutor e faziam uso de estratégias contempladas pela grade de avaliação do exame, mostrando uma autenticidade interacional (DOUGLAS, 2000, 2001), como ilustram os excertos 54, 55 e 56.

- (54) **Boa tarde**, hoje é um dia muito especial **para todos nós**. Hoje vou a falar **para vocês** da ideia que tenho de implementar um projeto dirigido, especialmente, **para vocês, meus alunos da minha aula de português**, chamado Turista Aprendiz. Quero que **vocês** conheça[n] a importância que pode tra[s]er para vocês uma viagem para países falantes do português, Bra[s]il, por exemplo. É uma nova experiência, vai mudar sua vi[s]ão da vida. Vocês vai ter a oportunidade de aprender mais a língua, vai conhecer a cultura desses países, a comida, vai conhecer tudo relacionado co[n], con[n] essa nova língua, o português. Vai ser um acompanhamento onde vocês vão conseguir muitas coisas boas para suas vidas. **Agora quero que vocês pense[n] nisso** que eu estou falando e quero que, para nossa próxima aula, vocês me falem o que **ache[n], o que acha[n]** de isso. **Ta bo[n]**? (Camila – TC3 – Unidade 6)
- (55) [...] **Professores**, uma pergunta vital para entender tudo o relacionado com o u[s]o das novas tecnologias é **“O que entende[n] vocês por tecnologia?”**. Entende-se por tecnologia aquilo que é criado para facilitar a vida do ser humano. Os recursos tecnológicos estão intimamente ligados com o progresso da sociedade. O desenvolvimento de competências e habilidades ligado à tecnologia é um fato importante na globalização das ideias. **Professores, vocês têm que ter claro que** a tecnologia não substitui a **sua aula**, portanto é **essencial que você se matenha[n] atento às dúvidas da sala, é claro que vocês têm que ajudar** os alunos com as possíveis dificuldades que possam ter com as ferramentas. [...] (Lucas – TC2 – Unidade 4)

- (56) **Olá, sou o // //, tudo bo[n]? Tenho visto um cartaz e lembrei de você.** Achei ele muito interessante, por isso **eu vou te deixar um recado. Sei que você ta apaixonado** com os carros, mas é chato quando o trânsito está (?), **né? Sabe**, poderia ser melhor ir às ve[s]es de *bike*, **você não acha?** Faz bem pra saúde, pro meio ambiente e até dá pra economizar dinheiro **se você andar de *bike* regularmente.** Então, **se você se animar, é só falar, ta bo[n]?** Eu posso te dar dicas pra comprar uma nova *bike*. **Tchau. A gente se fala.** (Ronaldo – TC2 – Unidade 2)

Neste critério, o examinador-observador avalia se o examinando apresenta desenvoltura e autonomia, se contribui ou não para o desenvolvimento da conversa e, ainda, se faz uso de estratégias para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos (BRASIL, 2013c). Isso significa que o examinador analisa se o examinando expressa interesse pelo assunto debatido; se dá sua opinião, posicionando-se a respeito do tema; se ele muda o foco do tópico a fim de melhor argumentar, se usa estratégias para tomar ou manter o turno; e, ainda, se propõe um novo tópico.

A ficha de avaliação guia os examinadores a considerarem os que contribuem pouco para o desenvolvimento da conversa como aqueles que se limitam a respostas breves ou de sim ou não, forçando o examinador a reformular suas perguntas para que o examinando desenvolva melhor suas declarações.

A partir da minha experiência como professora e como examinadora da Parte Oral do Celpe-Bras, os hispanofalantes, geralmente, demonstram boa competência interacional mesmo nos primeiros níveis de proficiência, como ilustram as transcrições das IFFs e SPCs do curso em questão. Acredito que a falta de conhecimento sobre como é feita a avaliação possa fazê-los não ganhar pontos nesse critério, pois esse desconhecimento pode causar um receio de serem penalizados, caso, por exemplo, eles façam perguntas ou mudem de tópicos durante a entrevista.

Devido ao formato de interação adotado pelo Celpe-Bras, em que o entrevistador tem o controle da conversa, guiando-a por meio de perguntas sugeridas nos Roteiros de IFF, os examinandos podem ficar receosos de “quebrarem” a organização básica dessa estrutura. Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) apontam que qualquer variação que os falantes tragam para o sistema conversacional pode causar problemas na interação e, talvez, por isso muitos examinandos se limitem a dizer apenas o que lhes é perguntado.

Esse foi o ponto-chave do meu *feedback* nesse critério durante o curso, pois sempre reforcei aos alunos que o propósito do exame era promover uma conversa próxima do real e, para isso, era preciso que eles interagissem com o entrevistador, não se limitando a respostas curtas, mas sim mostrando-se interessados e engajados na conversa. Além disso, destaquei

muitas vezes que não seriam penalizados caso fizessem perguntas ao entrevistador, mas frisei também que caso eles tivessem muitas dúvidas relacionadas à estrutura da língua, eles poderiam perder pontos no critério adequação gramatical e/ou lexical.

Camila e Lucas nunca se contiveram em suas respostas e mesmo com inadequações em termos de gramática, léxico e, às vezes, pronúncia, nunca se limitaram a respostas curtas, mostrando muita autonomia e desenvoltura. Os alunos, incluindo Ronaldo, quando necessário, também faziam perguntas para esclarecer dúvidas ou confirmar se haviam falado de forma adequada. Entretanto, Camila, em especial, mostrava-se muito mais à vontade para pedir minha opinião ou outras informações em alguns momentos, não restringindo suas perguntas a questões estruturais da língua.

(57) P: Perfeito. E, pelo tempo que você ficou aqui no Brasil, você acha que a gente se alimenta melhor do que aí?

Camila: No. A *misma* ((mesma)) coi[s]a.

P: A mesma coisa?

Camila: A *misma* ((mesma)) coi[s]a, a *misma* ((mesma)) coi[s]a. Mas eu acho que alimentação lá ((aí)) é pior do aqui. **Assim?**

P: Daqui.

Camila: Porque, porque, por e[s]emplo, às ve[s]es tinha arroz. Todos os dias tinha feijão. **Em sua cidade também?**

P: Ah, sim. É no Brasil inteiro.

Camila: **Ah! É no Brasil inteiro.** Achei que só Minas Gerais. (Camila – IFF – Unidade 3)

(58) P: E você conseguiria viver sem *internet*?

Camila: *Sí* ((sim)), eu consigo.

P: Conseguiria mesmo?

Camila: Conseguiria *mismo* ((mesmo)). **Você não?**

P: Eu não, eu não. Eu sou completamente dependente da *internet*.

(Camila – IFF – Unidade 4)

Dos três alunos, Ronaldo foi o que me pareceu contribuir menos para o desenvolvimento das interações, mas não por fornecer sempre respostas curtas ou não se mostrar interessado. Sua aparente preocupação com outros critérios como adequação lexical e gramatical talvez o tenham impedido de mostrar-se mais engajado na conversa. Ronaldo sempre interagiu com um tom de voz baixo e a velocidade de sua voz era bastante lenta, dando a impressão de que procurava sempre as palavras e estruturas gramaticalmente adequadas para serem usadas, como também notou o examinador-observador após a análise da SPC3:

- (59) Aparentemente, penso que // // não tem repertório limitado, poderia ampliar mais o léxico, contudo - apenas uma impressão à distância - me atrevo a pensar que as hesitações se devem mais à sua preocupação em construir sentenças gramaticalmente adequadas, sem interferências, isso faz com que seu tempo de elaboração seja longo e, por consequência, também contribua menos na interação. Ainda assim, Competência Interacional manteve ((nota)) 3, porém com alguma tendência para 2, contemplando o que está descrito na Grade. Vale ressaltar, Ana, que é natural o examinando ficar um pouco reticente diante de algum tema que não seja de seu domínio, muitas vezes por falta de conhecimento prévio mais presente, mas não vejo // // com pouco repertório cultural e vocabular, acho que ele tem bom conhecimento de mundo, talvez seja mesmo esmero em querer se adequar às estruturas linguísticas sem interferências. (Leandro – *E-mail* pessoal)

As notas das SPCs de Camila e Ronaldo (APÊNDICES K e L)⁴² também confirmam minhas colocações anteriores. Camila, na SPC1, recebeu a nota 3 no critério competência interacional e nas seguintes, nota 4. Já Ronaldo recebeu a nota 3 em todas as SPCs, com tendência a receber 2 em algumas das interações. Antes de iniciar as simulações, ressaltai aos alunos que naquele momento eu não agiria como professora, mas sim como uma examinadora do Celpe-Bras e, de acordo com minhas notas de campo, logo após a SPC1, Camila confessou que, por causa disso, ficou mais nervosa do que o normal e que achava que não tinha feito uma boa prova.

Em um momento da SPC1, Camila inicia uma pergunta sobre uma regra gramatical e, antes mesmo que eu pudesse falar alguma coisa, ela mesma interrompe sua fala e frisa que eu não a ajudaria, porque não era sua professora naquele momento:

- (60) P: O que você entende pela expressão: chorar pelo leite derramado?

Camila: O que eu entendo: a maioria das pessoa:s é: sempre *vivi:mos* ((vivemos)) o que passaria se eu:, ***no*** ((não)) ***sei como que é o verbo em português, ma:s se eu no*** ((não)) ***fi[s]era tal cosa*** ((coisa))? ***Você não sabe, você não é minha professora.***

P: Não, não sou.

Camila: É, que passaria se, por e[s]emplo, se eu *no* ((não)) *fi[s]era* uma *coi[s]a* no passado ou falando muito do passado. É leite derramado, isso da expressão. *No* ((não)) chorar por *coi[s]as* que passaram no passado, que aconteceram no passado e que você agora *no* ((não)) pode trocar porque vai ter uma consequência no futuro. (Camila – SPC1)

⁴² O aluno Lucas não realizou as simulações após a finalização das unidades e, por isso, não foi avaliado pelos professores convidados por mim. Apenas recebeu *feedback* formativo sobre suas interações face a face ao final de cada unidade.

Mesmo tendo ressaltado o meu papel de entrevistadora, deixei bem claro aos estudantes antes de iniciarmos a SPC1 que eles poderiam fazer perguntas sem receio tanto nas nossas simulações quanto durante o exame. A única diferença entre as SPCs e as IFFs das unidades foi o *feedback* com base na pontuação das grades de avaliação do exame e não mais comentários detalhados com foco nos critérios que precisavam melhorar, como foi feito ao final de cada IFF. Reforcei essa ideia aos dois alunos que realizaram as simulações após Camila me dizer que havia ficado nervosa. Realmente, seu nervosismo pôde ser percebido na qualidade de sua interação, pois durante toda SPC1, ela não direcionou nenhuma pergunta a mim, limitando-se apenas a fazer perguntas para ela mesma e a responder aos meus questionamentos.

- (61) P: E você acha que, com o mestrado, você vai ter mais oportunidades no seu país ou você pretende ficar por aqui?

Camila: Não sei. Eu quero só: até o momento, eu estava falando que aqui, no meu país, as pessoas que têm muitos estudos, doutorado, isso, é difícil conseguir um trabalho, um bom trabalho ou um trabalho que, que: **como chama?** Que ganhe muito dinheiro ou que ganhe dinheiro do que você estudou mais ou menos. É muito difícil, por isso, até agora, só quero estudar o mestrado. (Camila – SPC1)

No caso de Ronaldo, ele não mencionou nervosismo, mas durante a SPC1 ele também não direcionou nenhuma pergunta a mim, restringindo-se apenas a utilizar marcadores conversacionais de busca de apoio como “né?”.

- (62) P: Entendi, mas não é muito respeitada. Pra você, como é possível, então, reduzir o número de acidentes nas ruas e nas estradas?

Ronaldo: Hum.. Isso tem muito a ver com a educação, **né?** Eu lembro que de crianças nas escola:s eu assisti muita:s hum... palestras de segurança ou boas dicas pros pedestres. Eu acho que isso é muito importante [...]. (Ronaldo – SPC1)

Já a partir da SPC2, Camila ficou mais à vontade e voltou a interagir de forma mais natural e similar às IFFs realizadas ao final das unidades, fazendo perguntas, utilizando mais marcadores conversacionais e mostrando-se mais comprometida com a interação. O professor Leandro, o examinador-observador das três primeiras SPCs de Camila, chamou atenção para esse fato após avaliar sua SPC2:

- (63) Identifiquei evolução em alguns aspectos. Ela busca tomar mais a iniciativa. Comparada à primeira interação, achei-a mais autônoma agora, contribuiu mais, no entanto penso que poderia ter fluído um pouco mais [...]. Percebi que, em alguns momentos, ela ainda foi um pouco reticente, de modo geral menos hesitosa que na primeira interação [...]. (Leandro – *E-mail* pessoal)

Abaixo, excertos que ilustram um maior engajamento de Camila com a interação em comparação à SPC1:

- (64) P: E como que você explicaria a relação entre o nível de escolaridade e o acesso a blogs?

Camila: O nível de: porque enquanto, enquanto você está estudando, você tem... hum... **como que chama? Fome de conhecimento. Como que chama a palavra? Fomento? É fomento?**

P: Fome de conhecimento funciona.

Camila: Tá bom. Quando a pessoa tem fome de conhecimento, sempre vai procurar aprender coi[s]as nova [...] (Camila – SPC2)

- (65) P: Por que as festas são tão diferentes assim da Colômbia?

Camila: Ah, porque, por e[s]emplo, em meu país, as festas... você vai numa festa, você dança muito, bebe, mas es ((é)) mais para dançar, **entende?** Em, enquanto que, no Brasil, eu vi que as pessoas vão para festas, normalmente eles tan ((estão)) num bar e eles não *están* ((estão)) ouvindo música, só *están* ((estão)) falando e bebendo. [...] (Camila – SPC3)

- (66) P: E, na sua opinião, que tipo de benefício as atividades físicas podem trazer para os idosos?

Camila: Hum... por e[s]emplo, **tem pessoas que têm problema no coração?**

P: Aham.

Camila: **É problemas cardíacos. No ((não)) chama[n] así ((assim))?**

P: Isso. Aham. Problemas cardíacos. (Camila – SPC4)

Esse estranhamento demonstrado por Camila durante a primeira simulação ilustra bem o fato de que nessas situações de teste, os examinandos podem não mostrar tudo o que são capazes de produzir na língua devido ao nervosismo e, até mesmo, ao não entendimento de qual deve ser seu papel e dos critérios de avaliação. Durante o curso, me dediquei a discutir questões sobre o papel e os critérios de avaliação durante todo o processo, porém o nervosismo não foi um tópico trabalhado e, por isso, acredito que para um futuro curso, seja interessante promover mais simulações e, se possível, com um professor diferente, para que os alunos possam trabalhar mais a questão do nervosismo.

Ronaldo também se mostrou mais à vontade nas interações seguintes, mas de forma mais sutil que Camila. As poucas perguntas que direcionou a mim estavam, na maioria das vezes, relacionadas a palavras que não tinha certeza como utilizá-las, direcionando apenas uma pergunta de opinião a mim na SPC2.

- (67) P: E tem algum dado dessa pesquisa que te chamou mais atenção, que foi uma surpresa?

Ronaldo: É: o que chamou minha atenção foi o que São Paulo tem muita gente que gosta de *blogs* e não nas outras cidades. É: *no* ((não)) sei. **Por que será que São Paulo tem mais população ou ou mais acesso à internet?** (Ronaldo – SPC2)

- (68) P: E, de acordo com o texto, por que o taxista não para no ponto?

Ronaldo: Eu não entendi, na verdade, isso.

P: Não?

Ronaldo: **Que ponto?**

P: Aqui no Brasil a gente chama o lugar onde o táxi estaciona de ponto de táxi.

Ronaldo: **Tá, é o ponto onde você: os táxis estão unidos? Assim?**

P: É, no geral, sim. Você consegue entender assim?

Ronaldo: É: sim, mas: é: no Peru, por e[s]emplo, antes, muito antes, sim, os táxis tinha[n] pontos, mas eu estou falando dos anos 80, 90. Depois do:s funciona com teléfone, telefones. (Ronaldo – SPC2)

- (69) P: E, no seu país, você acha que as pessoas acreditam no fator sorte para o sucesso?

Ronaldo: Eu acho que sim. Hum... até mesmo, não tem... muita: muitas pessoas que, que *no* ((não)) só a sorte, acham que a sorte vai lhes ajudar, mas também... hum... tem muitas pessoas que: hum... creem nas religiões. **Religiões?**

P: Aham.

Ronaldo: E, e, assim... é: às vezes deixa:[n] a parte do seu esforço pra, pra: hum... pensar hum... que alguma outra força sobrenatural... vai complementar isso. (Ronaldo – SPC3)

(70) P: Mas você acha que tem como contornar essa falta de estrutura, por exemplo, se você não tem essa estrutura física, o governo não fornece isso, você acha que é uma boa desculpa para as pessoas não fazerem atividade física?

Ronaldo: Não, não. Não é desculpa, ma:s é: eu acho que ter essa estrutura é: incentiva o esporte, mas isso tem que ver com educação também. [...] por e[s]emplo, agora lembro que em, em alguns hum... bairros do, da cidade onde eu vivo, lá... a:s pessoas mesmas combinavam, por exemplo, é... **fazer, tipo assim, vaquinhas?**⁴³

P: Vaquinha?

Ronaldo: Pra, pra construir, é, é: campos de, de futebol e, e locais pra as crianças pra fazer esportes.

P: Ah, seria parquinho talvez?

Ronaldo: É, isso, isso. (Ronaldo – SPC4)

Mesmo tendo direcionado mais perguntas a mim nas simulações subsequentes não é possível afirmar que Ronaldo se engajou mais nas conversas por conta dessas perguntas. A opinião do observador permaneceu igual e Ronaldo continuou recebendo a nota 3 no critério Competência Interacional, porém as notas concedidas por mim como entrevistadora mostram que percebi uma melhora em sua produção em termos gerais, pois concedi nota 3 apenas na SPC1.

No caso específico da Competência Interacional, nunca achei que Ronaldo não estivesse interessado nas conversas, sempre senti um engajamento da parte dele, o que realmente via que atrapalhava sua produção era sua fluência, critério que discorrerei na próxima seção. De qualquer forma, sempre fiz questão de repassar as impressões do professor Leandro para que os alunos tomassem consciência do que poderia estar prejudicando sua fala e sempre acrescentava minha opinião sobre o que poderiam fazer para melhorar em cada critério.

Lucas, diferentemente dos seus colegas, não teve a oportunidade de ser avaliado por outro professor devido a questões de tempo. Como já mencionado, o aluno sempre se mostrou muito interessado e engajado nas interações e nunca se limitou a respostas curtas e sempre fez uso de marcadores conversacionais durante suas falas, a exemplo do excerto 71.

(71) P: Por que você decidiu vir pro Brasil pra estudar?

Lucas: Porque, na Colômbia, o estudo *es* ((é)) muito caro. *Es* ((é)) muito

⁴³ Durante a interação, eu não entendi o que o aluno estava tentando dizer. Imaginei que a palavra fosse “parquinho”, mas após a análise, acredito que o aluno se referia à palavra “vaquinha” mesmo, no sentido de ação ou resultado de várias pessoas juntarem dinheiro em comum para determinado fim.

caro. Aqui no Brasil você tem umas vantagem. A principal o estudo *es* ((é)) de graça, **não é?** Você não tem que pagar. Na Colômbia, você tem que pagar mais ou menos, tipo assim, quatro mil reais, só por período. (Lucas – IFF – Unidade 5)

Além disso, em alguns momentos, o aluno não esperava um questionamento da minha parte para opinar sobre o elemento provocador, como ocorreu na IFF da Unidade 5:

(72) P: Você pode abrir, por favor, o arquivo "Com quem viajar?".

Lucas: Uhum. Bo:m, é: eu acho que a imagem aí praticamente fala de uma pessoa é: que tá tentando de viajar. Agora, fala uma coi[s]a importante que é seu viagem vai depender com a pessoa que você vai a sair. Então nesse ca[s]o, eu acho que depende de diferentes coi[s]as. Se você vai fa[s]er um viage ((viagem)) de trabalho, escolher o tipo de pessoa, de pessoa vai a ser normal para mim, mas se você vai fa[s]er um viagem turístico, a coi[s]a vai a trocar. (Lucas – IFF – Unidade 5)

O aluno, ao ser perguntado sobre sua expectativa antes do início do curso, frisou que conseguir uma boa pontuação no Celpe-Bras era um dos seus principais objetivos, como aponta o excerto 73.

(73) Bom, minha expectativa era ter uma melhor comunicação com os brasileiros, além disso queria muito melhorar a conversa para obter uma boa nota do Celpe-Bras. Eu acho que essa foi a principal expectativa antes de fazer as aulas *online*. (Lucas – ES)

Dos três alunos, Lucas foi o único que se mostrou muito interessado em entender como é feita a avaliação durante a entrevista do Celpe-Bras. Dessa maneira, talvez devido ao forte interesse em conhecer a estrutura do exame e pelo *feedback* formativo recebido durante o curso, nas unidades finais o aluno já estivesse acostumado com o formato da entrevista e os tipos de perguntas que poderiam surgir e, por isso, muitas vezes, agiu proativamente para dar sua opinião antes mesmo de ser perguntado.

A análise do desempenho dos alunos nesse critério traz pontos de discussão interessantes que envolvem a proposta e estrutura do curso. Conforme citado anteriormente, o curso foi elaborado com o intuito de desenvolver a proficiência oral dos alunos e, concomitantemente, prepará-los para realizar o exame Celpe-Bras. Devido aos interesses pessoais dos alunos, cada um deles focou seu aprendizado em aspectos diferentes oferecidos pelo curso. Por exemplo, Lucas, mesmo que tivesse interesse em melhorar seu português, mostrou-se muito mais atento aos critérios de avaliação do exame que os demais colegas, os quais acreditavam que se melhorassem sua proficiência oral, conseqüentemente, receberiam

uma boa nota no exame, focando suas atenções na prática da língua e não, necessariamente, nos critérios de avaliação.

A presença de TCs assíncronas também trouxe benefícios para a prática da Competência Interacional, já que, ao compreenderem o objetivo das tarefas, os alunos fizeram usos de estratégias interacionais para enriquecer suas produções e, conseqüentemente, desenvolver sua competência. Portanto, reforço que a utilização de TCs em um curso *online*, além de permitir que os alunos reflitam e elaborem suas produções com mais tempo devido à ausência de um interlocutor real, pode sim contribuir para o desenvolvimento oral dos alunos e também para preparação para o exame.

Para um futuro curso, eu não retiraria nenhuma atividade proposta, mas promoveria mais simulações do exame com a presença de professores-examinadores diferentes para que os alunos possam trabalhar também a parte emocional envolvida em um processo de avaliação. Mesmo que nesta pesquisa apenas a aluna Camila tenha demonstrado nervosismo durante as simulações, essa é uma reação bastante comum que pode ser melhor trabalhada e discutida com os alunos durante um curso preparatório. A seguir, discuto sobre o desempenho dos alunos no que concerne ao critério Fluência.

3.2.3. FLUÊNCIA

A análise da fluência está ligada à frequência de pausas e hesitações para organização do pensamento, a fim de resolver algum problema de construção linguística e também ao esforço do examinando ao produzir a língua oralmente (BRASIL, 2013c). O examinador deve ponderar se essas hesitações causam uma sensação de fala “quebrada”, ou seja, se acarretam interrupções no fluxo natural da fala.

Nas duas primeiras unidades do curso, a fluência dos participantes na realização das TCs e atividades ficou comprometida pelo fato de eles estarem escrevendo suas respostas antes de gravá-las. Eu percebi o fato devido a fatores como entonação inadequada das palavras e sentenças, falas muito pausadas, lentas e com um volume baixo. A sensação que eu tinha ao escutar as gravações era justamente a de estar ouvindo um texto oralizado e não uma fala natural. Então, antes de liberar o acesso à Unidade 3: Saúde, enviei um *e-mail* a todos desincentivando esta prática:

- (74) Oi, queridos! Como estão? Espero que muito bem! Hoje queria falar um pouquinho sobre nossas tarefas. Como o objetivo do curso é desenvolver a oralidade, eu preciso de respostas que se assemelhem ao máximo a língua falada, certo? Então, quando vocês realizam as tarefas, é muito importante que vocês as respondam naturalmente, sem escrever as respostas antes, pois quando vocês escrevem vocês treinam e têm mais tempo para pensar e não é bem isso que quero. Quero que vocês pratiquem a oralidade da forma como fazem em uma conversa ao vivo. Então tentem responder as tarefas naturalmente, como vocês responderiam se estivessem conversando comigo ao vivo, ok? Isso é realmente muito importante. Na hora do exame, vocês não terão tempo para preparar as respostas. Pensem nisso! Beijos, Ana. (GABATTELI, 2015)

Para um futuro curso, assumo que seja necessário dar mais ênfase a essa recomendação desde o início, veiculando-a em diversos meios. Isso significa que é preciso que essas informações estejam sempre evidentes aos alunos, pois quando sabem que estão sendo avaliadas, as pessoas tendem a se policiar mais e nas oportunidades que têm para elaborar suas respostas, muitas optam por escrevê-las. Além dessa recomendação, considero importante buscar fazer com que os estudantes entendam melhor cada critério de avaliação, para assim poderem aproveitar o curso da melhor forma possível.

Durante a ES, Camila e Ronaldo confirmaram que, antes da minha recomendação de parar de escrever as respostas antes da gravação, eles as preparavam e demonstraram compreender a importância de descontinuar essa prática em prol da fluência. Já Lucas não mencionou que escrevia suas respostas antes.

- (75) [...] eu escrevia minhas respostas e aí depois eu lia e, na verdade, não fazia nada, estava escrevendo e depois estava lendo, mas depois que você falou para mim que tinha que falar naturalmente, fluente e aí, consegui [...]. ((Foi)) Mais produtivo, por exemplo, quando você dava sua avaliação ao final, achava mais minha avaliação, porque é minha fala normalmente, mas não outro, é mais tipo, quando você copia. [...] uma fala falsa, porque não é minha fluência naturalmente. (Camila – ES)
- (76) Sim, ficou mais difícil ((realizar as tarefas sem escrever as respostas antes)), eu falava bem mais lento. Eu perdi a fluência. Nas gravações, depois de escrever as respostas, eu até parecia fluente, mas depois foi mais difícil. Eu acho que foi mais produtivo não escrever, dá pra que meu cérebro seja mais rápido, procurar as palavras corretas. (Ronaldo – ES)

Eu percebi, realmente, mudanças na produção de Camila e Ronaldo nas TCs a partir da Unidade 3. Camila passou a falar mais naturalmente, com uma entonação adequada e com um ritmo mais natural que anteriormente. Já Ronaldo passou a apresentar uma fala menos fluida que nas TCs anteriores, como ele mesmo apontou durante a ES, e Lucas manteve o fluxo natural de sua fala durante a realização de todas as atividades propostas.

De qualquer forma, ao ler as transcrições das TCs e das outras atividades assíncronas a partir da Unidade 3, não foi possível encontrar pausas e hesitações que pudessem prejudicar a análise da fluência dos três alunos. Acredito que isso se deva ao fato de a essência de uma atividade assíncrona ser a possibilidade de reflexão e estruturação prévia do pensamento, ou seja, mesmo que Camila e Ronaldo tenham parado de escrever suas respostas, o formato desse tipo de atividade pode ter permitido que eles estruturassem o conteúdo em sua cabeça e produzissem uma fala mais fluida. Foi só durante as IFFs e as SPCs que pude analisar mais detalhadamente o desempenho dos alunos nesse critério.

De modo geral, as hesitações e pausas de Camila e Lucas estavam ligadas a falta de conhecimento da palavra e também de segurança na escolha das palavras e expressões específicas, como ilustram os trechos 77 e 78.

(77) P: E de acordo com os professores, quais são as principais vantagens da tecnologia na sala de aula?

Camila: A principal é aumento da: aumento da: **como chama?** (0.4) **Aumento das notas.** Tem maior interação entre os alunos e os professores, melhoria no, no aprendizagem, melhoria DA aprendizagem. Hum... Tem mais motivação os alunos porque tem aulas mais dinâmicas. Isso. (Camila – IFF – Unidade 4)

(78) P: Então quais seriam as consequências de um turismo consciente?

Lucas: É: Principalmente **eles estão, eles estão é: faltando (0.2), eles no ((não)) respeita[n] principalmente. Eles no ((não)) respeitam o meio ambiente.** (Lucas – IFF – Unidade 6)

A partir da IFF da Unidade 3, percebi que Camila estava tentando falar mais rápido do que ela conseguia naquele momento, parecia-me que ela queria mostrar a mesma fluência que tinha na sua língua materna, porém isso a estava prejudicando tanto na fluência quanto na adequação lexical, critério que aprofundarei na próxima seção. Desse modo, ao final das IFFs, sempre sugeria a ela que tentasse falar mais devagar, procurando melhor as palavras em sua cabeça. Na ES, ao ser perguntada o que sentia que havia aprendido durante o curso, Camila reforçou a importância desse conselho.

(79) Possivelmente falar isso que você falava muito para mim, falar mais devagar, com mais calma, acho que melhorei um pouco nisso, porque falava muito rápido e aí tinha muitas palavras em minha língua. Acho que melhorei um pouquinho de isso [...]. (Camila – ES)

As gravações das SPCs da aluna apontam que, ao final do curso, os examinadores consideraram sua fluência como Intermediário Superior (nota 3), o que significa que sua produção apresenta “pausas e hesitações para organização do pensamento e, algumas vezes,

para resolver algum problema de construção linguística, com algumas interrupções no fluxo da conversa” (BRASIL, 2013c).

Considerando que a aluna iniciou o curso com boa fluência, creio que sua fluência pudesse ter progredido mais, caso tivesse adequado melhor seu léxico à sua fala, pois sua insegurança ao escolher as palavras e formular seus pensamentos fez com que se mostrasse hesitosa em alguns momentos. Ressalto que me refiro à insegurança e não à falta de conhecimento, pois muitas das pausas e hesitações estavam ligadas a vocábulos que a aluna já conhecia ou já havia recebido instruções de corrigi-los. Acredito que, caso Lucas tivesse realizado as SPCs, ele receberia nota similar ou superior à Camila, pois os dois alunos apresentaram características similares no tocante à fluência.

Já Ronaldo apresentou uma fala menos fluida que os outros alunos durante todo o curso. Era perceptível que o aluno tinha conhecimento de mundo e vasto repertório cultural e vocabular, no entanto, como já mencionado, parecia-me que estava sempre preocupado em encontrar palavras e estruturas gramaticalmente adequadas, o que influenciou a análise deste critério e da Competência Interacional. Na primeira SPC, o examinador-observador também destacou que o aspecto mais importante a ser trabalhado com o aluno seria sua fluência, pois a falta de fluidez em sua produção estava também evitando que ele se mostrasse mais engajado na conversa e, conseqüentemente, perdesse pontos no critério Competência Interacional:

- (80) Identifiquei fluência como aspecto a ser trabalhado com mais ênfase; pausas e hesitações que levam a interrupções no fluxo da conversa permeiam o discurso, o que, por consequência, também penalizou um pouco a interação [...]. (Leandro – *E-mail* pessoal)

O excerto 81, retirado da penúltima unidade do curso, ilustra bem como, quase ao final do curso, a fluência do aluno ainda estava muito conectada a sua vontade de produzir sentenças adequadas. O aluno fez uso de estratégias de alongamento de sílabas e repetição de palavras para que tivesse tempo para pensar e reestruturar suas frases. Destaco o fato de que as palavras ou expressões escolhidas ao final de cada frase produzida pelo aluno eram gramaticalmente adequadas.

- (81) P: E como os turistas poderiam viajar respeitando o meio ambiente?
 Ronaldo: **(0.3)** Então, **é: (0.2) Te:m** coi[s]as... **hum...** a **se:r** feitas pelos turistas e tem coi[s]as a ser feitas **pe:los, pe:los**, pelas pessoas dos **loca:is** turísticos. Eu quero *decir* ((dizer)) que **é: não:**, não adianta só que os turistas **seja:[n] hum...** tenham respeito pela nature[s]a se **o:s**, os locais, as pessoas locais não **não:** tenha[n] o mesmo respeito pela nature[s]a, **então: hum... é: é uma é uma boa:, hum...** uma **boa:**

estratégia, por e[s]emplo, é intev-investir parte **da:s**, do dinheiro **hum...** recebido dos turistas **hum...** **pra:** melhorar as condições mesmas **do:**, **da:s**, sei lá, **da:s hum...** medidas de segurança, dos lugares turísticos **ou:**, ou fa[s]er a manutenção **do:s, da:s**, dos serviços que o **turista:**, que o turista u[s]a e assim. (Ronaldo – IFF – Unidade 6)

Dessa forma, nas unidades finais do curso e após a realização das três primeiras simulações, conversei com o aluno para saber o que ele achava que poderia fazer para trabalhar melhor sua fluência e, de acordo com minhas notas de campo, Ronaldo me informou que não estava tendo muito contato com brasileiros, mesmo morando no Brasil, e achava que isso poderia estar influenciando seu desenvolvimento. Ronaldo, na época, morava com colegas hispanos e durante suas aulas do programa de mestrado tinha mais contato com materiais em Língua Inglesa do que em português.

Eu concordei com o aluno e reforcei a importância de ele aproveitar a oportunidade de estar no Brasil para praticar mais a oralidade sem se prender a aspectos formais da língua e, também, segui parcialmente o conselho do meu colega Leandro (Excerto 82) e, na última SPC, introduzi um elemento provocador que já havíamos trabalhado durante o curso e que sabia que Ronaldo teria mais conhecimento sobre (“Profissão *gamer*”, Elemento 2, edição 2013/2), com o intuito de deixá-lo um pouco mais à vontade e o fizesse produzir uma fala mais fluida.

- (82) A título de sugestão, Ana, talvez você pudesse induzi-lo a se soltar um pouco mais, fazendo com que ele se permita fluir, interagir mais seguindo um ritmo natural de fala, sem se prender às estruturas gramaticais, mas a partir de outro suporte provocativo, material em vídeo, por exemplo, com duração de 2 a 3 minutos, cuja temática seja bem próxima à sua realidade profissional, reforçando previamente que apenas as três primeiras competências seriam avaliadas (compreensão, interação e fluência). A partir daí, você faria o diagnóstico. (Leandro – *E-mail* pessoal)

De fato, as notas concedidas por Leandro na última simulação mostra que Ronaldo melhorou um pouco sua fluência, alcançando a nota 3, diferentemente das três simulações anteriores em que “pausas e hesitações para organização do pensamento e para resolver algum problema de construção linguística, com interrupções no fluxo da conversa” (BRASIL, 2013c) foram mais frequentes.

Agora, após analisar os dados, acredito que se outro professor tivesse avaliado a produção dos alunos, pelo menos, uma vez durante o curso e não apenas ao final, eu teria percebido a importância de mudar a estratégia de ensino com Ronaldo muito antes das SPCs. Na minha opinião, o sucesso de um curso não depende apenas do professor ou mesmo do elaborador do curso, mas sim da equipe por trás de sua elaboração e execução e, por isso, para

um novo curso eu consideraria a ajuda de outros profissionais em todo o processo para que diminuíssemos as lacunas encontradas neste estudo.

Mesmo que a fluência tenha sido um critério complicador para Ronaldo, creio que o curso tenha oferecido reais oportunidades de ganho de fluência em português, porque, ao realizarem tarefas e atividades assíncronas, os alunos puderam trabalhar suas respostas previamente, escutar suas gravações e fazer comparações com os materiais de áudio e vídeo em que brasileiros nativos produziam a língua, complementado, assim, os momentos de interação síncrona em que os estudantes precisavam elaborar respostas e estruturar seus pensamentos de forma mais rápida do que durante as TCs.

3.2.4. ADEQUAÇÃO LEXICAL

A adequação lexical é avaliada conforme a extensão de vocabulário utilizado e seu uso adequado para a discussão dos tópicos e para a expressão de ideias e opiniões. Também é avaliado se há interferências de outras línguas na fala do examinando (BRASIL, 2013c). Na minha opinião, esse critério é um dos mais importantes quando avaliamos a produção oral de falantes de espanhol, posto que a similaridade entre a Língua Espanhola e a Portuguesa causam frequentes interferências no âmbito lexical, o que pode fazer com que os examinadores foquem suas atenções mais nas inadequações do que na riqueza vocabular apresentada.

Nesta seção, não discutirei o desempenho de cada participante individualmente, porque, de modo geral, os alunos apresentaram vasto repertório vocabular e as inadequações encontradas na produção de todos os alunos foram semelhantes e estavam, na maioria das vezes, ligadas à transferência direta de um item lexical ou de uma expressão existente em espanhol, cuja forma não existe em português; ao uso inadequado de itens lexicais para formar expressões que não são comuns na Língua Portuguesa; e, também, formas híbridas que apresentam características do português e do espanhol, mas que não pertencem ao léxico de nenhuma das línguas.

Desde a primeira tarefa realizada, Camila, Lucas e Ronaldo apresentaram inadequações lexicais decorrentes da proximidade entre a língua nativa e o português e, por isso, trabalhei durante todo o curso à luz das sugestões de Mendes (2002), no sentido de (a) ressaltar as similaridades e diferenças fundamentais entre o português e espanhol; (b) desenvolver no aluno a consciência sobre o seu processo de aprendizagem e sobre as dificuldades e/ou interferências provenientes da proximidade entre as línguas; e (c) utilizar-se

de estratégias que desenvolvem a competência comunicativa do aluno para aprender a partir dos seus erros, possibilitando que eles revissem as suas próprias produções e percebessem a importância de aprender o léxico do português, mesmo que sem isso a comunicação fosse bem-sucedida.

Os três alunos apresentaram em suas falas itens lexicais ou expressões do espanhol cuja forma não existe em português:

- (83) Eu **presento** ((apresento)) uma boa marca. Eu acho que sim, porque desse [dʒ]eito eu me sento original e feliz comigo mesma. Portanto, não preciso me disfarçar de **alguien** ((alguém)) mais. (Camila – AT4 – Unidade 1)
- (84) [...] Eu recomendo que as pessoas lembrem sempre que um bom momento para **comenzar** ((começar)) a **caminar** ((caminhar)) e andar de bicicleta [...]. (Lucas – TC3 – Unidade 3)
- (85) Então, eles concordam que: as novas tecnologias são ferramentas importantes, hum... mas **misimo** ((mesmo)) que **seyan** ((sejam)) as novas tecnologias ou as tradicionais que já conhecemos, é: preci[s]a de uma reflexão antes de se incorporar no currículo atual. (Ronaldo – TC2 – Unidade 4)

Os três alunos também utilizaram itens lexicais do espanhol que existem em português, mas com outro sentido. Entretanto, a ocorrência maior desses itens foi encontrada na fala da aluna Camila, tanto durante as TCs quanto as IFFs e SPC. Já Lucas e Ronaldo apresentaram esses itens apenas durante as IFFs e SPCs.

- (86) [...] se você presta atenção nesta recomendações, com certeza, sua viagem e a viagem de sua família vai ser tranquilo, vai prever acidentes e vai dar **seguridade** ((segurança)) a sua família. (Camila – TC2 – Unidade 6)
- (87) Oi, pessoal. Eu vou explicar porque você tem que falar inglês. A primeira coisa que você tem que ter **pendente** ((em mente)) é: é que inglês é uma língua é: universal [...].(Lucas – TC2 – Unidade 5)
- (88) P: Entendi. E, pra você, quais são as vantagens do consumo desses alimentos orgânicos?
- Ronaldo: Hum... é: é: as vantagens, principalmente, são acho que: hum... hum... são: hum... a falta de esses agrotóxicos, então provavelmente aqueles agrotóxicos não, não fa[s]em muito bem a nosso corpo. Não sou **esperto** ((especialista)) nesses temas, ma:s é: acho que é: é m[i]lhor um produto orgânico que, do que outro com agrotóxico. (Ronaldo – IFF – Unidade 3)

O uso de formas híbridas, para mim, é um fenômeno muito interessante de influência das duas línguas, pois não se trata, muitas vezes, da falta de conhecimento da palavra, mas sim de lapsos, de momentos em que a mente “brinca” com as línguas. Não quero aqui avaliar como ou por que esse fenômeno ocorre, apenas apontá-lo como evidência de inadequações lexicais causadas pela proximidade entre as línguas. Nos excertos 89 e 90, é possível ver que Camila, em momentos diferentes, tentou utilizar o vocábulo “conhecimento” (sua correspondente em espanhol é *conocimiento*) e acabou criando palavras que não existem em nenhuma das línguas:

- (89) Oi, boa noite. É: meu nome é // // e faço aministração. É: eu penso que eu tenho tudas as qualidades que vocês precisa[n] para trabalhar em sua empre[s]a, **conhecimiento** de pacote *Office* e, sobretudo, a vontade de: de[s]envolver facilmente. [...] (Camila – TC2 – Unidade 1)
- (90) Acho que o perfil de uma pessoa faminta é aquela que sempre está procurando aprender coi[s]as novas, que sempre está perguntando, que tem curiosidade, que possa ver coisas novas, que tem um fome de **conocimento**. (Camila – AT4 – Unidade 7)

Esse fenômeno foi encontrado apenas nas produções de Camila e Lucas e todas as ocorrências estão relacionadas aos itens lexicais com as terminações –mento, –ão e –ade em português.

- (91) Eu penso que a informação mais importante neste site é promover para as pessoas atitudes e práticas respetuosas co[n] *el* ((o)) meio ambiente. Ah, além disso, é: para o **desenvolvimiento** ((desenvolvimento)) econômico e social, para terminar co[n] *los* ((os)) impactos ambientais negativos do cada país ou de [h]egión ou do cada cidade. (Camila – AT4 – Unidade 2)
- (92) Bom dia, hoje vamos fazer *seguintes* ((seguintes)) questão aos candidatos no momento da entrevista, primeira **queston** ((questão)):
1 - Quais são os seus hobbies e o que você faz no seu tempo livre? [...] (Lucas – TC3 – Unidade 1)
- (93) [...]só que eu acho que é uma **ciudad** ((cidade)) grande, moderna, linda, mas também acho que a debilidade que tem é, para algumas pessoas, quando procura[n] os destinos turísticos com suas famílias, elas gosta[n] mais de cidades diferentes a sua cidade, por e[s]emplo, cidade que tenha[n] praias [...]. (Camila – TC1 – Unidade 6)

Na análise que fiz, elenquei apenas os tipos de inadequação presentes na fala dos estudantes e não as ocorrências de cada tipo, pois acredito que uma pessoa que repita diversas vezes a mesma inadequação possa ter maior domínio do sistema da língua do que um

examinando que produz várias inadequações diferentes. E foi exatamente isso que ocorreu nas produções dos alunos, a recorrência de inadequações lexicais foi frequente durante todo o curso, entretanto grande parte delas se repetiu.

Durante as IFFs realizadas ao final de cada unidade, os alunos sentiam-se muito à vontade para tirar dúvidas em relação às palavras que gostariam de utilizar, demonstrando interesse em aprender vocábulos novos e em perceber as diferenças entre o português e o espanhol.

(94) P: E você? Durante a época da escola, você fazia uso da tecnologia?

Camila: Não. Eu lembro que minha época da escola eu só tinha: Que era? Como chama? Retroprojektor. Só tinha retroprojektor e eu lembro também que só tinha três em toda a escola. Era muito difícil. A maioria das (0.1) conferências. Como que chama? É: **palestras tinham que ser feita com uma folha. Não sei como chama a folha, esse papel.**

P: Um papel grande?

Camila: **Um papel grande, de cor.**

P: A gente fala cartaz.

Camila: **Como?**

P: Cartaz. O tipo de papel a gente chama de cartolina, que é um papel grande, mais grosso.

Camila: É essa *misma* ((mesma)). Aqui falam cartolina também. Isso. Minha época foi assim. (Camila – IFF – Unidade 4)

(95) P: E é comum você ver esse tipo de pessoa na rua, normalmente quando tá usando o transporte público?

Lucas: *Si si* ((sim sim)), é. É comum, eu consigo ver isso mais com os jovens. Os jovens hoje em dia tem acostuma mais utiliza:r é: **como se fala audifono** ((fone de ouvido)) **mesmo?**

P: Fone de ouvido?

Lucas: **Ah, fone. Fone de ouvido, exatamente.** (Lucas – IFF – Unidade 7)

(96) Ronaldo: A:h sempre que a música *seya* ((seja)) escutada por u:m é: por fones, não produz[s]em problema nenhum, **mas, às vezes, nos escritórios as pessoas deixam o volume bem alto mesmo dos aparelhos de eletrosom, falantes?**

P: Alto falantes.

Ronaldo: **Isso. Alto falantes?**

P: Isso, exatamente. (Ronaldo – IFF – Unidade 7)

Em alguns momentos, também os instiguei a pensar e tentar encontrar as palavras em sua cabeça e utilizá-las com segurança, como ilustra o excerto 97:

(97) P: [...] Mas já que você estuda isso, você sabe quais são as vantagens do consumo de alimentos orgânicos?

Camila: Ai, as vantagens são muitas. Faz bem para a saúde, é: hum... **é que não sei as palavras em português.**

P: **Vamos lá, vamos tentar.**

Camila: **Vamos tentar aqui. É: Problemas (0.1) Evita. A palavra evita existe?**

P: **Sim, existe.**

Camila: Existe. Evita problemas cardíacos. É isso, porque se você não come: é: muitas gorduras, muitas gorduras, não vai ter problemas tipo *así*, problemas cardíacos. (Camila – IFF – Unidade 3)

Como já mencionado, as SPCs foram realizadas apenas por Camila e Ronaldo e, durante essas interações, em que os alunos foram alertados de que eu não estaria exercendo o papel de professora e sim de entrevistadora, sua segurança em tirar dúvidas caiu um pouco e fez com que tomassem mais decisões sozinhos a respeito da utilização dos itens lexicais, talvez devido ao estranhamento e nervosismo causado por uma situação de teste.

Diferentemente de Lucas e Ronaldo que, mesmo morando no Brasil, me disseram que não tinham muito contato com o Português, pois compartilhavam a casa com colegas hispanos e, na maior parte das vezes, tinham contato com textos escritos em inglês devido à exigência de seus programas de mestrado, Camila me relatava sempre que assistia a muitos vídeos e lia livros em português para melhorar seu vocabulário e entender as diferenças entre o espanhol e português. No entanto, suas falas mostraram muito mais itens lexicais do espanhol se comparada às dos outros alunos. Acredito que uma das possíveis razões para Camila apresentar mais inadequações nesse critério esteja ligada à velocidade da sua fala, pois parecia-me que ela sempre tentava falar mais rápido do que conseguia naquele momento, talvez por influência do seu ritmo de fala na sua língua nativa.

A aprendizagem do português por falantes de espanhol perpassa por um processo muito difícil no que tange à adequação lexical. É muito comum que hispanofalantes “estacionem” em uma interlíngua⁴⁴, mesmo havendo recebido ensino formal. No entanto, de

⁴⁴Entendo interlíngua (IL) aqui como uma língua que apresenta “primeiro, a estabilidade ao longo do tempo de certos erros e outras formas de superfície nos sistemas de língua do aprendiz (ex.: fossilização); segundo, a inteligibilidade que parece existir entre os falantes de uma IL; terceiro, a reincidência ou ocorrência regular de

modo geral, creio que o curso tenha sido de grande valia no tocante ao aprendizado do léxico do português brasileiro, já que o formato do curso proporcionou contato com várias palavras e expressões da língua por meio de vídeos, áudios, textos escritos e interação com uma falante nativa sobre temas recorrentes no exame. Portanto, saliento que, no tocante a esse critério especificamente, o curso poderia ser aplicado a falantes de outras línguas sem necessidade de mudanças em seu formato.

3.2.5. ADEQUAÇÃO GRAMATICAL

A análise desse critério está ligada ao emprego de variedade ampla de estruturas gramaticais e à adequação na utilização de estruturas básicas e complexas. Assim, um examinando que, durante a entrevista, apresente uma variedade ampla de estruturas, poucas inadequações na utilização de estruturas complexas e raras inadequações no uso de estruturas básicas será considerado de nível Avançado (BRASIL, 2015).

Para a análise deste critério durante o curso, considero importante ressaltar que levei em consideração as regras gramaticais do português falado no Brasil, posto que a língua falada está cada vez mais distante da norma culta escrita e várias ocorrências que poderiam ser consideradas inadequadas na escrita são perfeitamente aceitáveis na língua falada (ver BAGNO, 1999).

Todas as ocorrências de inadequações gramaticais das TCs e atividades foram avaliadas por mim e as correções foram enviadas aos alunos via áudio e/ou texto escrito, juntamente às sugestões de materiais com explicações e exercícios complementares acerca dos tópicos tratados. Já nas IFFs, apenas algumas ocorrências foram possíveis de serem registradas, pois enquanto eu entrevistava os alunos, eu fazia anotações para que fosse possível passar um *feedback* específico ao final da interação. Portanto, a frequência de ocorrências encontradas nas IFFs e SPCs superam a do *feedback*. Quando eu percebia que certos tipos eram mais recorrentes que outros, dava mais atenção a eles, tanto individualmente quanto coletivamente

erros que pareciam ter sido erradicados em discursos bilíngues; e quarto, a sistematicidade da IL em um determinado momento” (TARONE; FRAUENFELDER; SELINKER, 1976) [minha tradução do original]. “[...] *first, the stability over time of certain erros and other surface forms in learner-language systems (i.e., “fossilization”); second, the mutual intelligibility that appears to exist among speakers of an IL; third, the phenomenon of backsliding, or the regular appearance in bilingual speech of errors that were thought to be eradicated; and fourth, the systematicity of the IL at one particular point in time*” (TARONE; FRAUENFELDER; SELINKER, 1976).

na seção “Revisão Gramatical”, disponibilizada a partir da Unidade 2 e pensada com base nas inadequações mais frequentes da unidade anterior.

Sendo assim, durante a realização do curso, os materiais de apoio colocados nessa seção englobaram os seguintes tópicos gramaticais: futuro imediato (ir + verbo); presente, pretérito imperfeito e futuro do subjuntivo; formação do plural das palavras, com foco em palavras terminadas em –ão; e a diferença entre o pretérito perfeito simples e composto.

Além das listadas acima, foram encontradas nas produções dos alunos inadequações quanto à regência nominal e verbal, aos tempos verbais, ao plural e aos gêneros das palavras, à contração de preposição e artigo e à utilização de pronomes. A seguir, apresento uma análise detalhada sobre o desempenho dos alunos neste critério, com foco na utilização das estruturas apresentadas na seção “Revisão Gramatical”.

Camila, Lucas e Ronaldo apresentaram desvios eventuais ligados à regência verbal em praticamente todas as unidades. O desvio mais comum na fala dos três estava ligado à estrutura do Futuro Imediato que ora era usado equivocadamente ora adequadamente durante as unidades.

- (98) Oi, pessoal! Hoje **vamos a** falar das tecnologias para vestir. [...] (Camila – TC1 – Unidade 4)
- (99) P: Mas se você não tem muito tempo para conhecer outros lugares, você acha que ainda assim vale a pena viajar a trabalho?
Camila: Eu acho que sim, porque você não **vai ter** tempo, por e[s]emplo, não vai ter o *mismo* ((mesmo)) tempo quando você vai de la[s]er, mas você, por e[s]emplo, uma hora, duas horas, você pode sair, aproveitar. (Camila – IFF – Unidade 6)
- (100) Então, eu mandaria meu currículo vite ((vitae)) e explicaria quais *son* ((são)) minhas área de trabalho, as minhas capacidades, virtudes, qualidades, que tipo de pessoa profissional sou, qual é a minha motivação para trabalhar e se eu tiver uma entrevista, estudaria as palavras que **vou a** utilizar nessa entrevista, é: tipo de vestuário seria formal e, finalmente, falaria se, se eu tiver a oportunidade, **vou a** dar 100% da minha capacidade. (Lucas – TC1 – Unidade 1)
- (101) [...] Com o tempo, o corpo **vai estar** acostumado à atividade fí[s]ica. Quando isso aconteça, *no* ((não)) *posible* ((possível)) entrar na academia sem a supervi[s]ão de um profissional [...]. (Lucas – TC3 – Unidade 3)

- (102) Hum... então, um e[s]emplo muito claro é o reforestamento, então: é: o, o homem por aproveitar, por e[s]emplo, os recursos da madeira, ele tem que, que provavelmente fa[s]er corte árvore, então a nature[s]a **vai ficar** prejudicada e o: e *mismo* ((mesmo)) assim vai, **vai ter** doenças novas provavelmente porque: a, a nature[s]a, atualmente, é inteligente, então: esse: é: se você **vai: a fazer** coisas malas com ela, então **ela vai nos botar** *eso* ((isso)) na forma de doenças, por e[s]emplo. (Ronaldo – IFF – Unidade 2)

Nem Camila nem Ronaldo apresentaram esse desvio nas SPCs⁴⁵. Entendo isso como ganho para a proficiência, a prática permitiu que eles tomassem consciência e não cometessem mais esse tipo de desvio durante a atividade avaliativa final, o que não significa que esses erros não ocorram mais em sua fala, mas ilustra que os alunos têm conhecimento da regra gramatical e podem utilizá-la.

Os tempos verbais do modo subjuntivo foram um desafio para todos os alunos, especialmente, o tempo futuro, por ele não existir na gramática do espanhol. Eu já esperava por essa dificuldade e, durante o planejamento, reuni materiais de apoio com explicações e exercícios para disponibilizar na plataforma. Ao longo do curso, nos momentos de *feedback* tive que reforçar sempre a inadequação e explicar as diferenças de usos de todos os tempos do subjuntivo. Nos extratos 103 e 104, Camila e Ronaldo mostram dúvida e hesitação quanto à conjugação correta do tempo verbal e acabam conjugando o verbo de forma semelhante ao espanhol.

- (103) P: O que você entende pela expressão: chorar pelo leite derramado?

Camila: O que eu entendo: a maioria das pessoas, é: sempre *vivimos* ((vivemo)), o que passaria se eu: *no* ((não)) sei como que é o verbo em português, ma:s **se eu no** ((não)) **fizera** tal *cosa* ((coisa))? Você não sabe, você não é minha professora. É, que passaria se, por e[s]emplo, **se eu no** ((não)) **fizera** uma coisa no passado ou falando muito do passado. É leite derramado, isso da expressão. [...] (Camila – SPC1)

- (104) P: Entendi. E você que o padrão de beleza que muitas vezes as pessoas querem fazer dieta está relacionado a questões culturais?

Ronaldo: Hum... está associado, sim. Sobretudo quando a gente tem acesso *no* ((não)) só à cultura de onde cada um mora [...]. E, é, hum... ficam achando que as outras culturas, é: ou as dietas das outras culturas ou as figuras das outras culturas, **podam, podam** ter boas, boas ou, ou um e[s]emplo pra seguir. (Ronaldo – IFF – Unidade 3)

Ao final das simulações, como já explicado, não dei *feedback* detalhado sobre as produções dos alunos, mas, durante o curso, sempre salientei a importância de eles

⁴⁵ O aluno Lucas não realizou as simulações após a finalização das unidades.

entenderem as regras do subjuntivo do português, pois apresentavam inadequações constantemente e o subjuntivo pode ser considerado uma estrutura complexa da língua e talvez por isso Camila tenha recebido a nota 4 e não 5 no critério Adequação Gramatical em todas as SPCs e Ronaldo tenha variado entre as notas 3 e 4, conforme indica o Quadro 7, na página 81 deste trabalho.

Vale reforçar que, em alguns momentos, os alunos apresentaram estruturas que no português escrito deveriam ser elaboradas com as regras do subjuntivo, contudo no português falado no Brasil são comumente usadas e, por isso, não foram penalizados, como é o caso dos trechos 105 e 106:

(105) P: E você tem o costume de usar o cinto ((de segurança))?

Camila: Eu, *si* ((sim)), eu tenho *costumbre* ((costume)). Eu sempre procuro o cinto de segurança, mas em meu país *no* ((não)), não é muito comum isso. As pessoas fa[s]em jogos com isso, por e[s]emplo, vai per umas ruas dirigindo o carro e, **se tem** polícia na frente, eles colocam cinto de segurança, mas *no* ((não)), *no* ((não)) fecham. Só para, para que o polícia **ache que você tem** o cinto de segurança, depois tiram. Não entendo, porque é um jogo. **Se você vai salvar** sua vida, não entendo por que tem que fa[s]er isso, mas normalmente é *así* ((assim)) aqui. (Camila – SPC1)

(106) [...] Por essa ra[s]ão, eu **acho que** a importância da tecnologia em nossas vidas **tem** papel vital, já que responde a maioria dos problemas da humanidade [...]. (Lucas – TC3 – Unidade 4)

Na ES, Camila deu sua opinião geral sobre curso e seu aprendizado, destacando que minhas explicações sobre a diferenciação dos tempos verbais a ajudou a compreender melhor a língua.

(107) Eu só queria profundizar ((aprofundar)), aprender mais e entender mais a língua, porque, na verdade, achei muito interessante a maneira como você fez o curso, você sempre estava explicando. Por exemplo, em meu curso presencial que eu fiz em Viçosa, não lembro do meu professor falar de futuro do subjuntivo, presente, passado. Ele falava muito das coisas que normalmente gente fala em uma conversação normal com outras pessoas, mas não tinha muito conhecimento esclarecido do presente, o passado, o futuro, coisas desse tipo. [...] Entendi mais a estrutura das palavras, porque entendi mais o tempos e acho que melhorei por isso. (Camila – ES)

Quanto à utilização das regras do plural de substantivos, apenas Camila mostrou bastante dificuldade durante todas as etapas do curso, em especial, no emprego dos plurais de palavras terminadas em -ão.

- (108) P: Em quais situações essa expressão ((chorar o leite derramado)) pode ser empregada? Me dá alguns exemplos.

Camila: É: por e[s]emplo: quais situações? Agora *no* ((não)) sei. Por e[s]emplo, é: por e[s]emplo, se eu não estudo para uma prova ou, por e[s]emplo, agora para o Celpe-Bras, se eu não estudo, se eu não estou fa[s]endo **preparações** ((preparações)) para a minha prova do Celpe-Bras [...] (Camila – SPC1)

Acredito que, mesmo com todos os materiais disponibilizados e meu *feedback* sobre as construções linguísticas dos alunos, possa ser interessante disponibilizar um número maior de materiais de apoio e não somente os relacionados às inadequações comuns entre o grupo de alunos durante as unidades, pois caso um curso dessa natureza seja colocado em prática com um número maior de estudantes, a seleção de materiais durante a realização do curso pode se tornar muito trabalhosa para professor, considerando o caráter personalizado da minha proposta. Além disso, houve outras inadequações na produção dos alunos que os *feedback* foram dados somente a cada aluno individualmente, mas poderiam ter sido úteis para outro aluno, por exemplo.

Então, para um futuro curso, seria interessante haver uma seção com explicações e exercícios que englobassem mais conteúdos relacionados às dificuldades comuns entre alunos hispanos, para que eles, autonomamente, pudessem estudar essas questões e, eventualmente, pudessem tirar dúvidas com a professora. Saliento que a ideia não é que eles estudem de forma progressiva as regras gramaticais, mas que eles possam consultar os materiais sempre que acharem necessário e sempre que a professora sugerir.

3.2.6. PRONÚNCIA

A pronúncia é caracterizada pelos sons, ritmo e entonação produzidos, e sua avaliação é feita com base na presença de inadequações e/ou interferências de outras línguas, não sendo esperada uma fala sem sotaque nem nos níveis de proficiência mais altos (BRASIL, 2015). Entretanto, em nenhum documento oficial do Celpe-Bras está explicitado o conceito de sotaque utilizado. Dessa maneira, os examinadores ficam livres para fazer sua avaliação de acordo com o entendimento individual sobre o que seria sotaque. Creio que a conceituação do termo por parte dos organizadores do exame seja de extrema importância para o aperfeiçoamento da análise deste critério.

A partir da minha experiência acadêmica e profissional como professora e examinadora do Celpe-Bras, considero sotaque parte da identidade dos indivíduos e só julgo uma pronúncia

inadequada quando não há compreensão do que foi dito e/ou quando há grande dificuldade do aluno em produzir determinados sons.

A aluna Camila recebeu nota 4 nesse critério nas quatro SPCs. Já no caso de Ronaldo, o examinador observador concedeu a nota 3 nas duas primeiras simulações e 4 nas últimas. Contudo eu escutei novamente as gravações das SPCs de Ronaldo e também as IFFs de Lucas⁴⁶ e, para mim, tanto Ronaldo quando Lucas apresentaram inadequações sistemáticas e muito semelhantes às da Camila.

A variação das notas entre 3 e 4 nesse critério mostra que o que não permitiu os alunos ganharem uma nota mais alta foi a presença de “inadequações e/ou interferências de outras línguas” (BRASIL, 2015). Em todas as atividades propostas, os alunos apresentaram dois fenômenos fonéticos trazidos de sua língua materna: a desonorização do fonema /z/ em início de sílaba e a alveolarização da nasal após fonemas /a/ e /o/ em final de palavra:

- (109) Sempre ouvi falar das maravilhas do que a **Bra[s]ília** tem, mas agora, agora eu não acredito tudo que meus olhos **esta[n]** olhando. **Co[n]** certeza, eu viajaria para **Bra[s]ília**. É *uma* ((uma)) cidade moderna, grande, **co[n]** muitos monumentos, a Catedral de **Bra[s]ília** é bonita, muito bonita. É uma **bele[s]a** olhar tudo tão arrumadinho. [...] acho que a debilidade que tem é, para algumas pessoas, quando **procura[n]** os destinos turísticos **co[n]** suas famílias, elas **gosta[n]** mais de cidades diferentes a sua cidade, por **e[s]emplo**, cidades que **tenha[n]** praias [...]. (Camila – TC1 – Unidade 6)
- (110) Agora, o **u[s]o** da tecnologia na sala de aula tem muitas vantagens, algumas das mais importantes são:
- 1) fácil **organi[s]ação** de notas e pontos importantes, com aparelhos digitais, como os tabletes, os estudantes têm mais facilidade para organi[s]ar suas anotações e **fa[s]er** marcações do que **considera[n]** mais importante. Além disso, quando eles **precisa[n]** encontrar uma informação específica **utiliza[n]** recursos de buscas por palavras-chave. (Lucas – TC2 – Unidade 4)
- (111) [...] é necessário que vocês **faça[n]** mais **e[s]ercícios** hum... andem de bicicleta, caminhem para o *trabajo* ((trabalho)) e: **coma[n]** mais saudável, é: talvez no começo *vá* ((vai)) ser difícil, mas hum... é: hum... no futuro hum..., vai **tra[s]er** hum... hum..., benefícios pra vocês. Até é: hum...talvez **perca[n]** **pe[s]o**. [...] (Ronaldo – TC2 – Unidade 3)

Como falado, essa recorrência foi sistemática em suas falas, porém apenas em poucos momentos durante o curso eu os corriji nesses itens, apontando as diferenças e modelando a

⁴⁶ O aluno Lucas não realizou as simulações pós-curso e, por isso, sua pronúncia foi avaliada conforme o que apresentou durante o curso.

pronúncia com eles. Não insisti muito nas correções visto que, ao meu ver, essas inadequações são facilmente compreendidas por brasileiros, não causando grande estranheza nem muitos problemas durante a comunicação. Entretanto, o fato de haverem essas inadequações impedem que os examinandos recebam a nota máxima no critério, o que reforça a minha opinião de que os organizadores do Celpe-Bras devam conceituar o termo a fim de aperfeiçoar o exame deste critério.

Além dessas ocorrências, os alunos tiveram problemas eventuais de generalização de regras fonéticas do português brasileiro. Em algumas regiões do Brasil, há palatalização do fonema /d/ seguido de /i/ nas sílabas finais das palavras, como em “pode” [‘pɔdʒi]. Camila teve contato com o português falado na região de Viçosa, em Minas Gerais, e, por isso, conhece essa regra e tenta utilizá-la sempre, mas em alguns momentos generalizou essa regra para qualquer sílaba formada pelas letras “d” e “e”, como ocorreu no extrato 112.

- (112) [...] Atualmente a tecnologia é muito importante na vida das pessoas, por isso que eu acho que este tipo de iniciativas **po[dʒ]em** ter bastante sucesso, só que precisa[n] ter bastante conscienci[s]ação pelas pessoas[...]. Em meu país, Colômbia, por e[s]emplo, eu acho, eu acho que este tipo de serviços **po[dʒ]em** ter sucesso **[dʒ]evido** à demanda e insatisfação co[n] a alternativa convencional, os táxis. (Camila – TC3 – Unidade 4)

Ronaldo também generalizou algumas regras fonéticas, como a palatalização do fonema /t/ seguido de /i/ nas sílabas finais das palavras. O aluno palatalizou o fonema /t/ seguido de outras vogais ao final das palavras, como no excerto 113.

- (113) [...] quando nós vamos, por e[s]emplo, ao trabalho ao: ao nossos centro de estudos e assim por diante. É: é: essa ação é **mui[tʃ]o** importante pra *disminuir* ((diminuir)) o número de carro nas ruas, redu[s]ir o número, o impacto no meio ambiente. (Ronaldo – TC3 – Unidade 4)

Já nas produções de Lucas foram encontradas poucas ocorrências de generalizações e não julguei relevante expô-las aqui. Acredito que esses lapsos façam parte do processo de aprendizagem de alunos, especialmente de hispanofalantes, e sua presença não significa que os alunos desconheçam as pronúncias. De qualquer forma, a incidência desses fenômenos específicos não foi sistemática nas falas de nenhum dos estudantes, mas a generalização esteve presente em alguns momentos em suas produções e, no meu *feedback* oral das TCs e atividades, sempre apontei a pronúncia adequada.

De forma geral, não percebi grandes dificuldades na produção dos fonemas do português e os estudantes não tentaram adaptar sua produção no tocante à dessorização do fonema /z/ em início de sílaba nem à alveolarização da nasal após fonemas /a/ e /o/ em final

de palavra, talvez por não acharem necessário ou por não terem recebido instruções suficientes da minha parte para fazê-lo. Dessa maneira, acredito que, para que eles possam receber a nota máxima nesse critério, eles precisarão praticar esses fonemas, porém se seu objetivo principal for a comunicação com os brasileiros, creio que isso não seja preciso.

Acredito que a presença de atividades assíncronas no curso tenha proporcionado oportunidades preciosas no que tange à análise e à prática da pronúncia, porque, como já mencionado, a minha correção das TCs e atividades foi muito mais detalhada do que a das IFFs e SPCs, pois havia tempo suficiente para eu analisar cada critério de avaliação e enviar *feedback* a cada participante individualmente.

Por meio da ferramenta NanoGong, foi possível tanto a gravação de respostas às tarefas quanto de *feedback* e em todos os momentos em que verifiquei uma pronúncia inadequada nas produções dos alunos, enviei áudios mostrando a forma adequada, ora falando pausadamente ora no fluxo natural da minha fala.

Neste capítulo, apresentei e discuti os resultados qualitativos das análises dos dados. Para auxiliar-me a responder às perguntas estabelecidas para esta pesquisa, procurei discorrer sobre cada aspecto do estudo, desde a escolha dos temas e o formato das unidades, passando pelas oportunidades de prática de funções da linguagem proporcionadas, até a análise do desempenho de cada aluno-participante, com base nos critérios de avaliação propostos pelo Celpe-Bras. A seguir, apresento minhas considerações finais e aponto os pontos positivos e as limitações deste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo pretendeu unir teoria e prática em uma pesquisa-ação que envolveu a elaboração de um curso preparatório para a Parte Oral do exame Celpe-Bras em contexto *online*, sua realização e investigação sobre as vantagens e desvantagens para o desenvolvimento da proficiência oral de alunos hispanofalantes. Minha motivação para esta investigação partiu do interesse em reformular as relações entre os participantes do processo de ensino e aprendizagem de línguas e a concepção de sala de aula ao diversificar os espaços de construção do conhecimento.

Utilizando o potencial das TICs e o alcance proporcionado pela *internet*, meu objetivo foi promover um curso com foco no Celpe-Bras que não se resumisse a uma simples apresentação de dicas para receber uma boa nota, mas sim em um curso que proporcionasse efetivas oportunidades de ganhos de proficiência oral, tendo como pressuposto teórico a abordagem comunicativa no ensino de línguas e a avaliação como um elemento integrador entre os processos de ensino e de aprendizagem. Então, busquei identificar, com base nos critérios de avaliação estipulados pelo Celpe-Bras, como e se as atividades propostas no curso ajudaram os participantes a praticarem a oralidade, a desenvolverem a proficiência e, conseqüentemente, a preparem-se para realizar a Parte Oral do exame.

Para fundamentar esta pesquisa, primeiramente, discorri a respeito do desenvolvimento de exames de proficiência em língua estrangeira, focalizando os testes voltados à avaliação da língua oral e apontando as vantagens e desvantagens na utilização de TCs e entrevistas na avaliação de proficiência. Em seguida, tracei uma comparação entre avaliações de proficiência e de rendimento a fim de apontar os benefícios da utilização desses dois tipos de avaliação em um curso. Apresentei também o formato do Celpe-Bras e a sua concepção de avaliação comunicativa, sempre focando a Parte Oral do exame.

Por este estudo ter como suporte as TICs, julguei necessário levantar também uma discussão a respeito das possibilidades oferecidas pelas tecnologias para a elaboração de um curso de língua apoiado na abordagem comunicativa. Além disso, discuti teorias acerca de planejamentos de cursos, traçando uma conexão entre os planejamentos de cursos de línguas, de cursos a distância e de cursos de português voltados a falantes de espanhol para, então, apontar as etapas seguidas para a elaboração do curso preparatório *online* para a Parte Oral do Celpe-Bras do qual trata esta pesquisa.

Para viabilizar a concretização dos objetivos desta investigação, elenquei três perguntas de pesquisa, com o objetivo de levantar questionamentos e reflexões sobre as vantagens e limitações da proposta e da realização do curso desenvolvido, levando sempre em conta o desenvolvimento da proficiência oral dos alunos-participantes deste estudo.

Apresento, a seguir, as perguntas que nortearam a execução da presente pesquisa, junto aos resultados da análise e discussão dos dados coletados:

Quais são as contribuições do uso de tarefas comunicativas orais na preparação para a Parte Oral do Celpe-Bras em contexto *online*?

Quais semelhanças e diferenças podem ser encontradas entre as tarefas e as simulações síncronas propostas no curso e a entrevista do Celpe-Bras, em relação a temas e funções comunicativas?

Como meu objetivo era criar oportunidades efetivas de desenvolvimento da produção oral de aprendizes de PLE em contexto *online* e, conseqüentemente, prepará-los para realizar a Parte Oral do Celpe-Bras, decidi fazer uso de atividades avaliativas que não se resumissem apenas ao formato de entrevista do exame, pois não queria que o curso se transformasse em um mero treinamento para a obtenção de uma alta pontuação na prova.

A principal característica de um curso *online* é a flexibilidade de espaço e tempo e, para que isso seja viável, é necessário haver momentos de interação assíncrona, que podem ser complementados, dependendo da natureza do curso, por interações síncronas também. Decidi, então, utilizar tanto entrevistas síncronas quanto TCs assíncronas como instrumentos de avaliação e prática da língua oral no curso proposto. A minha ideia ao adotar as TCs era incitar a prática de diferentes funções da linguagem em diferentes contextos orais para complementar as FCs recorrentes durante as IFFs.

A partir da análise dos dados, foi possível perceber que a utilização de TCs permitiu que os alunos refletissem sobre suas falas antes de produzi-las, promovendo um exercício diferente do que ocorria durante as IFFs, em que eles precisavam produzir a língua espontaneamente. A adoção desses dois tipos de atividades no curso assemelha-se, na minha opinião, ao que ocorre em um processo de aprendizagem de língua na modalidade presencial, em que ora os aprendizes necessitam utilizar a língua espontaneamente – ao responder um questionamento do professor durante uma aula, por exemplo – ora possuem mais tempo para reflexão e organização do pensamento – quando, por exemplo, precisam preparar um diálogo antes de oralizá-lo.

A utilização desses dois tipos de atividades foi bem vista pelos alunos e, em termos de preparação para a Parte Oral do Celpe-Bras, não há dúvida de que as IFFs contribuíram para atingir esse objetivo devido às características semelhantes ao teste. No que tange às TCs, os dados apontam que sua adoção trouxe três grandes benefícios para a preparação para o exame:

1. todas as tarefas foram elaboradas levando em consideração temas recorrentes no Celpe-Bras, proporcionando aos alunos tanto prática oral em contextos relevantes à preparação para o exame quanto ao uso da Língua Portuguesa na vida real. Além de possibilitar o contato com diversos gêneros discursivos orais e escritos, vocabulário e expressões cotidianas;
2. por se tratarem de atividades assíncronas, foi possível enviar *feedback* bem detalhado sobre as produções de cada aluno, tendo sempre por base os critérios de avaliação do Celpe-Bras. Durante as IFFs não havia tempo suficiente para interagir e fazer anotações pormenorizadas;
3. prática de FCs similares, mas não limitadas, às funções incitadas pela entrevista do exame, oferecendo, assim, oportunidades de desenvolvimento da proficiência linguística de forma mais completa, estimulando os alunos a produzirem a língua em diversos contextos comunicativos.

Por se tratar de uma pesquisa-ação, todo o trabalho envolvido neste estudo passou por ciclos de planejamentos e replanejamentos constantes a fim de oferecer melhores oportunidades de prática oral e de preparação para o Celpe-Bras. Julgo, então, que, para um curso piloto, a utilização combinada de TCs e IFFs enriqueceu o ambiente virtual de aprendizagem no sentido de conciliar a preparação para a Parte Oral do exame e o desenvolvimento da proficiência de forma mais ampla.

Além disso, acredito que a presença dessas atividades diferencie positivamente o curso dos tradicionais encontrados na *web* em que a produção oral muitas vezes não é trabalhada e, quando é, limita-se a interações via videoconferência. Espero que esta pesquisa abra os horizontes de pesquisadores e professores para as possibilidades que as TICs fornecem para a prática oral de línguas e que incentive a criação de novos cursos *online* de base realmente comunicativa.

Como o curso proposto contribuiu para ganhos no desempenho oral dos aprendizes de PLE em contexto *online*, considerando-se os critérios de avaliação oral do Celpe-Bras?

Tendo em mente as contribuições da avaliação de proficiência para o processo de ensino-aprendizagem, ao planejar o curso, decidi oferecer, primordialmente, *feedback* formativo durante a realização das unidades temáticas, pois queria fazer com que os alunos tomassem consciência das suas dificuldades e tornassem-se capazes de reconhecer e corrigir suas inadequações, não criando, assim, uma sensação de fracasso, caso eu concedesse pontuações baixas ao avaliar suas produções.

Concedi pontuação às produções apenas após a conclusão das unidades, durante a realização das SPC, em que contaram com a presença de dois examinadores que utilizaram, estritamente, as grades do entrevistador e do observador do Celpe-Bras como forma de avaliação. Para um futuro curso dessa natureza, eu adicionaria mais momentos de simulação, com intuito de trabalhar com cada aluno questões como tempo e nervosismo perante uma situação de avaliação formal.

Com vistas à prática da compreensão oral, primeiro critério de avaliação do Celpe-Bras, julgo que os materiais utilizados e as atividades propostas em todo o curso possibilitaram grande prática dessa habilidade, pois, em todas as unidades, os alunos tiveram contato com o português falado no Brasil, passando por diferentes temas e contextos de uso e, acima de tudo, tiveram a chance de interagir com uma falante nativa e receber *feedback* formativo durante todo o processo de aprendizagem. Meu objetivo era aproveitar a proximidade entre o português e espanhol e a facilidade de compreensão mútua dos alunos para introduzir, como sugere Mendes (2002), desde os primeiros momentos do curso, conteúdos, atividades e tarefas de maior complexidade, sem adaptar textos orais e escritos, a fim de promover maior empenho dos alunos em arriscar, inferir, comparar e problematizar os assuntos abordados. Nesse critério, os participantes não tiveram grandes dificuldades no decorrer do curso, limitando-se apenas a incompreensões ligadas a problemas técnicos ou ao, eventual, não conhecimento de palavras ou expressões.

No tocante ao desenvolvimento da Competência Interacional, os dados apontam que tanto as entrevistas síncronas (como esperado) quanto as TCs contribuíram para a prática desse critério. Em meu planejamento, não considerei o critério Competência Interacional como parte do meu *feedback* das TCs, devido à ausência de um interlocutor real. No entanto, quando os alunos compreendiam seus papéis e o objetivo das tarefas, adotavam naturalmente, estratégias interacionais para criar situações próximas do real, enriquecendo, assim, suas

produções. Portanto, reforço que a utilização de TCs neste curso *online*, além de ter permitido que os alunos refletissem e elaborassem suas produções com mais tempo devido à ausência de um interlocutor real, também contribuiu para o desenvolvimento da competência interacional e, conseqüentemente, auxiliou na preparação para o exame. Ressalto que esse resultado positivo só foi possível porque os alunos entenderam seus papéis nas tarefas, por isso é importante que durante todo o curso o professor explique aos estudantes as características desse tipo de atividade.

No que concerne à análise da Fluência, apesar de ter sido um ponto complicador para o participante Ronaldo, vejo que o curso promoveu oportunidades de prática desse critério, principalmente por oferecer momentos de interação síncrona em que os estudantes precisavam elaborar respostas e estruturar seus pensamentos de forma mais rápida do que durante as TCs. Por se tratarem de alunos hispanofalantes, os alunos iniciaram o curso com certa fluência e os dados coletados não permitiram apontar um desenvolvimento efetivo desse critério em particular.

Os critérios Adequação Lexical e Gramatical podem ser um desafio para a aprendizagem do português por falantes de espanhol, pois, como já mencionado, é muito comum que hispanofalantes “estacionem” em uma interlíngua, mesmo havendo recebido ensino formal. No entanto, de modo geral, o formato do curso possibilitou o contato constante com léxico do português brasileiro por meio de vídeos, áudios, textos escritos e interação com uma falante nativa sobre temas recorrentes no Celpe-Bras. Além disso, o *feedback* formativo oferecido aos alunos focalizavam sempre as características contrastivas entre as línguas, incentivando-os, assim, a desenvolver a consciência sobre o seu processo de aprendizagem e sobre as dificuldades e/ou interferências (MENDES, 2002) no que diz respeito ao léxico e às regras gramaticais do português falado no Brasil.

Ressalto também que, em relação ao critério Adequação Gramatical, mesmo com todos os materiais disponibilizados e meu *feedback* sobre as construções linguísticas dos alunos, seja importante disponibilizar mais materiais de apoio gramatical e não somente os relacionados às inadequações comuns entre o grupo de alunos, como fiz no curso em questão, porque houve outras inadequações nas produções, mas o *feedback* enviado a cada aluno individualmente poderia ter sido útil para outro estudante, por exemplo. Então, para um futuro curso, sugiro a elaboração de uma seção com explicações e exercícios que perpassem mais conteúdos ligados às dificuldades comuns entre alunos hispanos, para que eles, autonomamente, possam estudar essas questões e, eventualmente, possam tirar dúvidas com a

professora. A minha ideia não é que eles estudem de forma sequencial as regras gramaticais, mas que eles possam consultar os materiais sempre que acharem necessário e sempre que a professora sugerir.

No critério Pronúncia, vejo que a presença de atividades assíncronas no curso proporcionou boas oportunidades de prática da pronúncia, porque, como já mencionado, meu *feedback* das TCs e atividades foi muito mais detalhado do que a das IFFs e SPCs, pois havia tempo suficiente para eu analisar cada critério de avaliação e enviar um *feedback* a cada participante individualmente. Além disso, a ferramenta NanoGong possibilitou a gravação tanto de respostas às tarefas quanto de *feedback* e nos momentos em que verifiquei uma pronúncia que julguei que os brasileiros não entenderiam facilmente, enviei áudios pronunciando a forma mais adequada, ora falando pausadamente ora no fluxo natural da minha fala. Acredito, também, que incentivar o hábito de ouvir as gravações das TCs e atividades, após a sua realização e após o recebimento dos comentários do professor, possa auxiliar os estudantes a perceberem como pronunciam determinadas palavras, contribuindo assim para uma melhoria significativa nesse critério de avaliação.

De modo geral, creio que a proposta e a estrutura do curso tenham contribuído para atingir os objetivos de desenvolver a proficiência dos alunos de modo que aprendessem a partir dos seus erros, revendo as suas próprias produções na prática de diferentes habilidades comunicativas na língua (MENDES, 2002) e, ainda, de prepará-los para a realização da Parte Oral do Celpe-Bras. Para um futuro curso dessa natureza, eu não retiraria nenhuma atividade proposta, mas promoveria mais simulações do exame com a presença de professores-examinadores diferentes para que os alunos, desde o início, tivessem a oportunidade de interagir com outras pessoas além de se seu professor e pudessem, também, trabalhar a parte emocional para diminuir o nervosismo durante a prova.

Limitações

No curso em questão, a avaliação teve foco tanto no processo quanto no produto, a intenção foi evitar silêncios virtuais nos espaços interativos (GRILLO; LIMA, 2008) ao promover interações constantes entre professor e aluno. Por isso, a decisão a respeito do número de alunos por professor é crucial quando propomos um curso personalizado, porque, para que o processo de ensino e aprendizagem produza bons resultados, é importante levar em consideração o tempo gasto para se preparar materiais de apoio que atendam os aprendizes individualmente, além de considerar o tempo para enviar *feedback* sobre cada atividade

realizada por cada aluno. O volume de trabalho cresce à medida que o número de alunos aumenta.

Portanto, o reduzido número de participantes limitou esta pesquisa no sentido de não oferecer mais dados relevantes sobre as contribuições do curso e, principalmente, sobre o desenvolvimento da proficiência dos aprendizes. Acredito que futuras pesquisas possam ser conduzidas nesse mesmo contexto, mas com mais professores, permitindo, assim, a participação de mais alunos e, conseqüentemente, a coleta de mais dados.

Outra limitação deste estudo está ligada ao foco específico no processo de ensino e aprendizagem de hispanofalantes. Todos os materiais e instrumentos de avaliação tinham foco nas especificidades deste público, fato que não permite afirmar se o curso em questão contribuiria para o desenvolvimento da proficiência oral de alunos de outras nacionalidades, caso o realizassem. De qualquer modo, vejo que o curso tem potencial e creio que pesquisas com participantes de outras nacionalidades possam trazer contribuições valiosas para sua melhoria.

O foco apenas na prática oral trouxe limitações relacionadas à análise da proficiência linguística dos participantes como um todo e à preparação para o Celpe-Bras, já que o exame é constituído de uma Parte Escrita e uma Oral e os examinandos são avaliados nas duas modalidades e, ao final, recebem uma única nota. Dessa forma, um curso que tenha o foco tanto no desempenho escrito quanto oral pode fornecer dados relevantes para pesquisas com foco na preparação a distância para esta prova.

REFERÊNCIAS

- ACERVO CELPE-BRAS. **Elementos provocadores da Parte Oral 2004/2**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/elementos-provocadores-da-parte-oral/2004_2>. Acesso em: 20 mar. 2014.
- ALDERSON, L. C.; WALL, D. Does washback exist? **Applied Linguistics**, v.14, n.2, p. 115-129, 1993. Disponível em: <<http://span676-testingnassessment.wikispaces.com/file/view/Anderson+%26+Wall+1993+Backwash+Fact+of+Fiction>>. Acesso em: 27 maio 2015.
- ALMEIDA, L. C. B. de. O efeito retroativo do Celpe-Bras no ensino de língua portuguesa para estrangeiros. In: **Anais do SIELP**, v. 2, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P de. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In: ALMEIDA FILHO, J. C. P de (Org.). **Português para estrangeiros: interface com o Espanhol**. Campinas: Pontes, 2001. p. 13-21.
- _____. Planejamento de cursos de língua(s): prever conteúdos, processos de aprender e de ensinar e a reflexão sobre a ação. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P de (Org.). **Quatro Estações no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 2012. p. 31-55.
- ALVES, A. L. P. Os marcadores conversacionais no ensino de Português Língua Estrangeira: um estudo de caso. 2012. 170 f. Dissertação (Mestrado em Português Língua Segunda/Estrangeira) - Universidade do Porto, Porto, 2012.
- BACHMAN, L. F. **Fundamental considerations in language testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- BACHMAN, L. F.; PALMER, A. S. **Language Testing in Practice: designing and developing useful language tests**. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BARBIRATO, R. C. **A tarefa como ambiente para aprender LE**. 1999. 216 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.
- _____. **Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender língua estrangeira em contexto inicial adverso**. 2005. 272 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1998. p. 106-156.
- BORGES-ALMEIDA, V. **Precisão e complexidade gramatical na avaliação de proficiência oral em inglês do formando em letras: implicações para a validação de um teste**. 272 f. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOTTURA, E. B. **Exame Celpe-Bras: uma investigação sobre o papel do entrevistador na interação face a face.** 216 f. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

BRASIL. **Manual do Aplicador do Exame Celpe-Bras 2011.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), MEC, 2011. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/manuais/manual-do-aplicador-2011-1>>. Acesso em: 08 fev. 2016.

_____. **Decreto nº 7.948**, de 12 de março de 2013. Dispõe sobre o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação – PEC-G, 2013a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7948.htm>. Acesso em: 12 mar. 2015.

_____. **Guia do examinando ao exame Celpe-Bras: versão simplificada.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), MEC, 2013b. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/guias/guia-de-capacitacao-para-examinadores-da-parte-oral>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

_____. **Guia de capacitação para examinadores da parte oral do Celpe-Bras: Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013c. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/guias/guia-de-capacitacao-para-examinadores-da-parte-oral>>. Acesso em: 14 mar. 2015.

_____. **Crescimento do número de examinandos do exame Celpe-Bras.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), MEC, 2014a. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/estatisticas/numero-de-examinandos/at_download/file>. Acesso em: 21 dez. 2014.

_____. **Elementos provocadores da parte oral 2014/1.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), MEC, 2014b. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/elementos-provocadores-da-parte-oral/2014_1>. Acesso em: 10 mar. 2015.

_____. **Roteiro de interação face a face: elementos provocadores.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), MEC, 2014c. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/roteiro-de-interacao-face-a-face/2014_1>. Acesso em: 08 fev. 2016.

BUCK, G. Testing listening comprehension in Japanese university entrance examinations. **JALT Journal**, v.10, n.1 e 2, p. 12-42, 1988. Disponível em: <<http://jalt-publications.org/jj/articles/2810-testing-listening-comprehension-japanese-university-entrance-examinations>>. Acesso em: 15 maio 2015.

CAMPOS, M. B. Os desafios do planejamento e da prática de avaliação em ambientes *online*. In: GRILLO, M. C.; GESSINGER, R. M. **Por que falar ainda em avaliação?** Porto Alegre: EdIPUCRS, 2010. p. 51-62.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, v. 1, n.1, p. 1-47, 1980.

CASTRO, P. B. de. **Produção escrita: encontros e desencontros entre os livros didáticos de português do Brasil para estrangeiros e o exame Celpe-Bras.** 131 f. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax.** Cambridge: MIT Press, 1965.

_____. Linguistic Theory. In: OLLER Jr., J. W. (Org.) **Focus on the learner: pragmatic perspectives for the language teacher.** Rowley: Newbury House Publishers, 1973. Disponível em: < <http://www.cnpq.br/web/guest/pec-pg>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

DAMAZO, L. O. **A modalização na produção de textos em português como língua estrangeira.** 2012. 220 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

DE GRANDE, P. B. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. **Eletras**, v. 23, n.23, p. 11-27, 2011. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/201229464/Dossie-Especial-Artigo-23-2-O-Pesquisador-Interpretativo-e-a-Postura-Etica-Em-Pesquisas-Em-Lingui>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

D'ELY, R. C. S. F. **A focus on learners' metacognitive processes: the impact of strategic planning, repetition, strategic planning plus repetition, and strategic planning for repetition on L2 oral performance.** 2006. 373 f. Tese (Doutorado em Letras) – UFSC, Florianópolis, 2006.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DOUGLAS, D. Language for specific purposes assessment criteria: where do they come from? **Language Testing**, vol. 18, n. 2, p. 171-185, 2001.

DOUGLAS, D. **Assessing languages for specific purposes.** Cambridge: CUP, 2000.

DUARTE, A. P. A.; OLIVEIRA, R. P. B. H. de; MIRANDA, Y. C. C. de. Os gêneros textuais na Interação face a face do Celpe-Bras. In: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret (Org.). **O exame de proficiência Celpe-Bras em foco.** Campinas: Pontes Editores, p. 97-110, 2014.

DUCHARME-HANSEN, B. A.; DUPIN-BRYANT, P. A. Distance education plans: course planning for *online* adult learners. **TechTrends**, v. 49, n. 2, p. 31-39, 2005.

ERFANI, S. S. A Comparative Washback Study of IELTS and TOEFL iBT on Teaching and Learning Activities in Preparation Courses in the Iranian Context. **English Language Teaching**, v. 5, n. 8, p. 185-195, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5539/elt.v5n8p185>>. Acesso em: 14 maio 2015.

EL ANDALOUSSI, K. **Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento, democracia**. São Carlos: EdUSCar, 2004. p. 71-113.

ELLIS, R. Designing a task-based syllabus. **RELC Journal**, v. 34, n. 1, p. 64-81, 2003.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FETTERMAN, D.M. **Etnography: step by step**. Londres: Sage, 1998.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORTES, M. S. **Uma compreensão etnometodológica do trabalho de fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em português como língua adicional**. 329 f. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FUKS, H. et al. Participação e Avaliação no Ambiente Virtual AulaNet da PUC-Rio. In: SILVA, M. **Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2003. p. 231-254. Disponível em: <<http://groupware.les.inf.puc-rio.br/public/papers/CapLivro.pdf>>. Acesso em: 6 jan. 2015.

FURTOSO, V. A. B. **Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online**. 2011. 283 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2011.

GABATTELI, A. L. Realização das tarefas [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <larteaga27@gmail.com, MANEGA2711@hotmail.com, romeluko@gmail.com> em 25 fev. 2015.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T. **E-learning in the 21st century: a framework for research and practice**. Londres: Routledge Falmer, 2003.

GREEN, A. **IELTS washback in context: Preparation for academic writing in higher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

GRILLO, M. C.; LIMA, V. M. do R. Dimensões conceituais e operacionais da avaliação. In: GRILLO, M. et al. (Orgs.). **A gestão da aula universitária na PUCRS**. Porto Alegre: EDIPU CRS, 2008. p. 67-82.

GOMES, M. J. Desafios do *e-learning*: do conceito às práticas. In: SILVO, B. D.; ALMEIDA, L. S. (Orgs.). **Actas do VIII Congresso Galaico português de Psico Pedagogia**, 2005. Braga: CIEd / IEP / UM. p. 66-76. Disponível em: <

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3339/1/Educa%C3%A7%C3%A3o-online.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2014.

HALLIDAY, M. A. K. Functions of language. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, H. **Language, context and text: aspects of a language in a social-semiotic perspective**. Geelong: Deakin University Press, 1988.

_____. **An introduction to functional grammar**. 4. ed. London: Routledge, 2004.

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

HYMES, D. H. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Org.) **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin, 1972.

JOHNSON, M. Interaction in the oral proficiency interview: problems of validity. **Pragmatics**, v. 10, n. 2, p.215-231, 2000.

JUNGES, K. dos S. et al. O planejamento como elemento norteador da qualidade do processo de ensino e aprendizagem na educação a distância. In: Congresso Nacional de Educação, 9., 2009, Curitiba, **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009, p. 3294-3304.

KERR, J. F. **Changing the curriculum**. Londres: University of London Press, 1968.

KOSHY, V. **Action research for improving practice: a practical guide**. Londres: Paul Chapman Publishing, 2005. Disponível em: <<http://www.actionlearning.com.au/classes/actionresearch/books/book-actionresearchforimprovingpractice.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2014.

KRASHEN, S. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LI, Y. **A preparação de candidatos chineses para o exame Celpe-Bras: aprendendo o que significa “uso da linguagem”**. 131 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

LUOMA, S. **Assessing speaking**. Cambridge: CUP, 2004.

MACINTYRE, C. **The art of action research in the classroom**. Londres: David Fulton, 2002. p. 1-14.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

MARTÍN, E. Conversadores competentes. DidactiRed, 2000. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiores/diciembre_00/18122000.htm>. Acesso em 29 jan. 2016.

MARTINS, M. de L. O. **O papel da usabilidade no ensino mediado por computador**. 2004. 122 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Centro Federal de Educação de Minas Gerais, CEFET-MG, Belo Horizonte, 2004.

MASSAROTTO, F. A. et al. Vivência comunicativa na aula de LE do ensino médio: alguns resultados. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v.8, n.1, p. 113-126, 2009.

MENDES, E. O. Aprender a língua, aprendendo a cultura: uma proposta para o ensino de PLE. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (Orgs.) **Tópicos em português Língua Estrangeira**. Brasília: Editora da UnB, 2002.

MESSICK, S. Validity. In: LINN, R. (Org.). **Educational measurement**. New York: Macmillan, 1989. p. 13-103.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013.

MOURA FILHO, A. C. L. **Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. 2005. 281 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

NEVES, C. M. C. A educação a distância e a formação de professores. In: ALMEIDA, M. E. B. de; MORAN, J. M. (Orgs.). **Integração das Tecnologias na Educação: salto para o futuro**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p.135-141. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/4sf.pdf>>. Acesso em: 6 mar. 2016.

NUNAN, D. **Language teaching course design: trends and issues**. Adelaide: National Curriculum Resource Center, 1985.

_____. Traditional Approaches to the Curriculum. In: NUNAN, D (Org.) **The learnercentred curriculum**. New York: Cambridge University Press, 1988. Disponível em: <<http://goo.gl/hry6j9>>. Acesso em: 8 mar. 2015.

_____. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. Disponível em: <https://archive.org/stream/ilhem_20150321_1947/%5BDavid_Nunan%5D_Research_Methods_in_Language_%20Learning#page/n1/mode/2up>. Acesso em 28 jan. 2016.

_____. **Task-based Language Teaching**. New York: Cambridge University Press, 2004.

OHLWEILER, B. M. D. **Criação de um jornal na sala de aula de português língua estrangeira**. 2006. 143 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/7919/000560740.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2015.

O'LEARY, Z. **The essential guide to doing research**. Londres: Sage, 2004.

O'SULLIVAN, B.; WEIR, C. J.; SAVILLE, N. Using observation checklists to validate speaking-test tasks. **Language Testing**, v. 19, n. 1, p. 33-56, 2002.

PAIVA, V. L. M. O. *Feedback* em ambiente virtual. In: LEFFA, V. (Org.). **Interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas: EDUCAT, 2003. p. 219-254. Disponível em: <<http://www.veramenzes.com/feedback.htm>>. Acesso em: 05 fev. 2015.

PAULA, L. T. **Informação em ambientes virtuais de aprendizado (AVAs)**. 152 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

PRABHU, N. S. **Second language pedagogy**. Oxford: OUP, 1987.

PRETI, O. Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. PRETi, Oreste (Org.). **Educação a distância: inícios e indícios de um percurso**. Cuiabá: NEAD/UFMT, 1996. Disponível em: <http://www.uab.ufmt.br/uploads/pcientifica/ead_pratica_educativa.pdf>. Acesso em 7 mar. 2015.

QUEVEDO-CAMARGO, G. **Avaliar formando formar avaliando o (futuro) professor de língua inglesa: elementos para um construto**. 2011. 362 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

RAMOS, F. M. S. **As tecnologias da comunicação no sistema e-learning**. Salvador: EDUFUBA, 2002. p. 137-152.

REA-DICKINS, P. Currents and eddies in the discourse of assessment: a learning-focused interpretation. **International Journal of Applied Linguistics**, v.16, n.2, p. 163-188, 2006.

RICHARDS, J. C. Language curriculum development. **RELC Journal**, v. 15, n.1, p. 1-29, 1984.

RODRIGUES, M. S. A. **O exame Celpe-Bras: Reflexões teóricas para o professor de português para falantes de outras línguas**. 95 f. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. **Language**, v.50, n.4, p. 696-735, 1974. Disponível em: <www.jstor.org/stable/412243>. Acesso em 27 jan. 2016.

SAKAMORI, L. **A atuação do entrevistador na interação face a face do exame Celpe-Bras**. 211 f. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SCARAMUCCI, M. V. R. O projeto Celpe-Bras no âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. In: ALMEIDA FILHO, J. C. (Org.). **Português para Estrangeiros: Interface com o espanhol**. Campinas: Pontes, 1995. p. 77-90.

_____. Celpe-Bras: um exame comunicativo. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (Orgs.). **Ensino e Pesquisa em português para Estrangeiros**. Brasília: Editora da UnB, 1999. p. 75-81.

_____. Proficiência em LE: Considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 36, p. 11-22, 2000.

_____. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. **Linguarum Arena**, v. 2, p. 121-137, 2011.

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

SCHOFFEN, J. R. **Avaliação de proficiência oral em língua estrangeira**: descrição dos níveis de candidatos falantes de espanhol no exame Celpe-Bras. 101 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal 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**. 191 f. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SCHWARTZ, F.; WHITE, K. Making sense of it all: giving and getting on-line course feedback. In: WHITE, K. W.; WEIGHT, B. H (Orgs.). **The on-line teaching guide**. Boston, London: Allyn & Bacon, 2000. p.167-182

SHAHLA, S.; MANSOOR, T. Assessing speaking ability in academic context: focusing on a mixed methods approach. **International Journal of Research Studies in Language Learning**, v. 4, n.1, p. 71-81, 2015. Disponível em: <<http://www.consortiacademia.Org/index.php/ijrsl/article/view/758>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

SHOHAMY, E. A proposed framework for testing the oral language of second/foreign language learners. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 10, n.2, p. 165-179, 1988.

_____. Beyond proficiency testing: a diagnostic *feedback* testing model for assessing foreign language learning. **The Modern Language Journal**, v. 76, n. 4, p. 513-521, 1992.

_____. Performance assessment in language testing. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 15, p. 188-211, 1995.

STANFORD, J. **Moodle 1.9 for second language teaching**. Birmingham: PackT Publishing, 2009. Disponível em: <<http://ebooks.franciscomedina.net/educacionAdistancia/Moodle%201.9%20for%20Second%20Language%20Teaching%20-%20Jeff%20Stanford.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2015.

STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development**. Londres: Heinemann, 1975.

STICKLER, U.; HAMPEL, R. CyberDeutsch: Language production and user preferences in a *Moodle* virtual learning environment. **Calico Journal**, v. 28, n.1, p. 49-73, 2010.

STRINGER, E. **Action research**. 2. ed. Londres: Sage, 1999.

TARONE, E.; FRAUENFELDER, U.; SELINKER, L. Systematicity/Variability and Stability/Instability in Interlanguage Systems. **Language Learning**, edição especial, n. 4, p. 93-134, 1976.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1996.

TONELLI, F. **O gênero musical samba como conteúdo cultural no ensino de PLE: uma experiência com aprendentes hispanofalantes**. 2012. 190 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

TYLER, R. W. **Basic principles of curriculum and instruction**. Chicago: The University of Chicago press, 1949.

URBANO, H. Marcadores conversacionais. In: PRETI, D. (Org.). **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas, 1999. p. 93-116.

VIANA, N. Planejamento de cursos de línguas: pressupostos e percurso. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (Org.). **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997. p. 29-48.

XAVIER, R. P. **A aprendizagem em um programa temático de língua estrangeira (Inglês) baseado em tarefas em contextos de 5ª série do ensino fundamental**. 564 f. 1999. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 1999. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000188539>>. Acesso em: 07 jun. 2015.

WARSCHAUER, M.; MESKILL, C. Technology and second language learning. In: ROSENTHAL, J. (Org.). **Handbook of undergraduate second language education**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2000. p. 303-318. Disponível em: <http://www.education.uci.edu/person/warschauer_m/tslt.html>. Acesso em: 6 jan. 2015.

WEIGLE, S. C. **Assessing writing**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

WEIR, C. J. **Language testing and validation: an evidence-based approach**. New York: Palgrave-Macmillan, 2005.

WHEELER, D. K. **Curriculum Process**. Londres: University of London Press, 1967.

YE, L. **A preparação de candidatos chineses para o Exame Celpe-Bras: aprendendo o que significa "uso da linguagem"**. 2009. 131 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

ZHENG DONG, G. IELTS Preparation Course and Student IELTS Performance: a case study in Hong Kong. **RELC Journal**, v. 40, n. 1, p. 23-41, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A



Para mais informações: (+5561) 85554760 | al.gabatteli@gmail.com

Quer aprender português online e de graça?

Então participe do Curso-Pesquisa "Celpe-Bras online" com foco na preparação para a parte oral do exame!

APRESENTAÇÃO

Este curso preparatório para o Celpe-Bras faz parte do processo de pesquisa da mestranda do Programa de Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, **Ana Luíza Gabatteli, sob orientação da Profa. Dra. Vanessa Borges de Almeida.**

OBJETIVOS

Este curso, além de oferecer ao aluno-participante a oportunidade de se preparar para a **parte oral** do exame **gratuitamente**, tem o objetivo de investigar como o entendimento dos participantes sobre língua/linguagem e sobre avaliação de proficiência é influenciado durante e após a realização do curso.

SELEÇÃO DOS INTERESSADOS

Serão selecionados alunos-participantes que integrarão um grupo com perfis específicos ligados ao **nível de proficiência** e à **habilidade com a utilização das tecnologias digitais** necessárias para participar deste curso. Os critérios de seleção não serão divulgados nesta fase da pesquisa.

- 1) O processo de seleção inicia-se com o envio do formulário de "Interesse de participação" ao lado.
- 2) Após enviar o formulário, o participante receberá um e-mail para confirmar seu interesse no **curso-pesquisa**. O simples envio do formulário **não** garante a sua participação no curso, apenas seu interesse.
- 3) Ao confirmar o interesse, o participante será direcionado a uma página onde deverá responder um questionário sobre suas habilidades com o uso do computador e internet. Esse questionário tem o objetivo de avaliar o nível de **letramento digital** do interessado.
- 3) Os dados enviados pelo formulário de "Interesse de participação", poderão ser utilizados para os fins desta pesquisa, mantendo-se sempre o ANONIMATO e, sempre que necessário, serão utilizados pseudônimos.
- 4) O formulários poderão ser enviados até dia **20 de novembro de 2014**.

Formulário: Interesse de participação

Na sua opinião, em qual nível de proficiência em Língua Portuguesa você se encontra?

Básico

Intermediário

Avançado

Na sua opinião, o que é um exame de proficiência?

Você tem uma conta no SKYPE?

Sim

Não

Li e entendi os objetivos e procedimentos de seleção ao lado

Quero participar do Curso-Pesquisa

Todos os dados enviados serão mantidos em ANONIMATO e serão utilizados apenas para os fins da pesquisa apresentada. Após o envio você receberá um e-mail de confirmação. Após clicar no link de confirmação você receberá mais informações sobre o curso-pesquis.

APÊNDICE B

Letramento digital

Questionário - Letramento Digital

Prezado(a) participante,

O objetivo da minha pesquisa é oferecer ao aluno-participante a oportunidade de se preparar a distância para a parte oral do Celpe-Bras gratuitamente.

Para isso, preciso selecionar perfis específicos ligados, primeiramente, à habilidade com a utilização das tecnologias digitais necessárias para participar deste curso e ao nível de proficiência em Língua Portuguesa.

Solicito que você responda ao seguinte questionário a fim de contribuir com minha pesquisa.

Afirmo que seu nome e sua imagem serão guardados sob sigilo para preservação de sua face.

Atenciosamente,

Ana Luíza Gabatteli

Mestranda em Linguística Aplicada - UnB

1. Por favor, identifique-se:

Nome completo:

2. De modo geral, como você considera o seu nível de manuseio com as tecnologias de informática?

Ruim

Regular

Bom

Ótimo

Excelente

3. Informe onde você acessa a internet e qual a velocidade desse acesso:

Velocidade lenta

Velocidade Média

Velocidade Rápida

Em casa

No trabalho

Em lan house/cyber café

Em qualquer lugar através de internet móvel (no celular, no tablete etc.)

Outro. Onde? (especifique)

4. Você conhece o AVA Moodle?

Não, mas já ouvi falar.

Não, nunca ouvi falar.

Sim, mas só ouvi falar.

Sim, já utilizei para (explique como e onde o utilizou)

5. Escolha a opção melhor descreva suas habilidades em lidar com o computador, em usar programas específicos e em usar a Internet e seus gêneros digitais.

	Discordo plenamente	Discordo	Concordo em partes	Concordo	Concordo plenamente
Sei ligar e desligar computador.					
Sei procurar programas instalados no computador.					
Sei procurar arquivos salvos no meu computador.					
Sei criar pastas.					
Sei manusear mouse e teclado.					
Sei salvar arquivos.					
Sei elaborar e editar documentos no Word.					
Sei utilizar programas de gravação de voz.					
Sei utilizar programas para assistir vídeos.					
Sei utilizar programas para escutar músicas/áudios.					
Sei fazer apresentação no Power Point.					
Sei instalar programas, inclusive antivírus.					
Sei desinstalar programas.					
Sei verificar a existência de vírus e malwares.					
Se eu não sei como usar um programa, eu encontro as informações necessárias na internet.					
Eu seria capaz de realizar um trabalho que requer conversas online por meio de blogs, fóruns online ou outros formatos de mídia social.					
Estou confiante na minha capacidade de me comunicar com pessoas por meio de web conferências;					
Sei enviar e receber e-mail.					
Sei como anexar um arquivo armazenado no meu computador em um e-mail.					
Sei abrir anexos de e-mail.					
Sei realizar pesquisas em sites de busca.					
Sei fazer downloads em geral.					
Sei fazer uploads em geral.					
Sei interagir por meio de sites de relacionamento.					

6. Responda as questões abaixo de acordo com seus conhecimentos. Deixe a resposta em branco caso não saiba.

O que é e para que serve um "Podcast"?

E o site "Vimeo"?

E o site "Facebook"?

Para que serve o formato de mídia ".JPEG"?

E o formato ".MP3"?

E o ".AVI"?

7 - Uma das tarefas que você deverá realizar para participar desta pesquisa é enviar um áudio respondendo a algumas perguntas com referência a um material composto por imagens e textos. E para gravar esse áudio você precisará usar a ferramenta ilustrada abaixo. Sabendo disso, em qual botão você clicaria...

Maximum duration of each recording (secs):300
Maximum number of recordings:2
Maximum grade:100

What is the subject of your recording?*
 (30 letters maximum)

Your voice recording*

Legenda

Botão 1

Botão 2

Botão 3

Botão 4

Botão 5

There are required fields in this form marked*

7. -

Botão 1

Botão 2

Botão 3

Botão 4

Botão 5

para iniciar a gravação do seu áudio?

E para parar a gravação?

E para enviar a gravação pronta?

Para a participação no curso, você deverá, em alguns momentos, enviar arquivos de áudio, vídeo ou texto para sua professora. E para isso, será necessário enviá-los por meio da tela ilustrada abaixo:

Envio de arquivos Tamanho máximo para novos arquivos: 5Mb, máximo de anexos: 1

Legenda

Adicionar um arquivo

Criar diretório

Arquivos

Você pode arrastar e soltar arquivos aqui para adicioná-los.

8. Imagine que você tenha que enviar um arquivo por meio da tela apresentada acima. Abaixo você pode ver os passos para enviá-lo, entretanto eles estão fora de ordem. Por favor, enumere os eventos de acordo com a ordem em que você realizaria as ações apresentadas. **ATENÇÃO!** Nem todas as ações são necessárias para finalizar a tarefa com sucesso.

	Evento 1	Evento 2	Evento 3	Evento 4	Evento 5	Evento 6	Não é necessário
Clicar no botão "Criar diretório"							
Selecionar o arquivo							
Clicar no botão "Adicionar arquivos"							
Clicar no botão "Salvar mudanças"							
Clicar no botão "Cancelar"							
Procurar o arquivo no meu computador							

Concluído

Ativados pela **SurveyMonkey**
Crie seus próprios questionários online gratuitos agora!

APÊNDICE C

ENTREVISTA ESTRUTURADA DE SELEÇÃO

Tarefa 1 - Apresentação

Curso-Pesquisa: Celpe-Bras online

NanoGong voice recording



Se tiver problemas para abrir o vídeo, por favor, clique aqui.

Após assistir ao vídeo, grave um áudio, **de no mínimo 4 e no máximo 5 minutos**, respondendo as perguntas feitas. Você tem direito a fazer 2 gravações, caso a você tenha algum problema com a primeira gravação.

Lembre-se que o objetivo deste simulado é avaliar a sua proficiência em Português e não avaliar sua opinião, então, quanto mais você falar, mais fácil será te avaliar.

Fonte: <http://www.let.unb.br/letonline/mod/nanogong/view.php?id=5047>

Transcrição do vídeo: *Olá, meu nome é Ana Luíza e eu gostaria de saber um pouco sobre você. Me fala um pouco sobre o que você gosta de fazer nas horas livres, por que você decidiu aprender português, se existe algum aspecto da cultura brasileira que te chama atenção e porque e eu também queria de saber se você já esteve aqui no Brasil. Se sim, me fala como foi sua experiência, os lugares que você visitou, as pessoas que você conheceu, como foi tudo.*

Se você nunca esteve aqui, me fala se você gostaria de conhecer algum lugar e quais lugares e por que. Ah, além disse, me fala porque você está interessado em se preparar para o exame Celpe-Bras? Tchau tchau.

Tarefa 2 – Elemento Provocador

Por favor, leia o texto e observe a imagem.



Fonte: Soulsol.com.br

Clique no link abaixo para ouvir a **Pergunta**. Você tem 1 minuto para responder a cada pergunta e você também tem direito a fazer 2 gravações, caso você tenha algum problema com a primeira gravação.

Fonte: <http://www.let.unb.br/letonline/mod/nanogong/view.php?id=5052>

The screenshot shows a SoundCloud audio player interface. At the top, it displays the name "Ana Gabatteli" and the title "Pergunta1". Below this is a waveform representing the audio. In the bottom right corner, there is a green arrow pointing to the right, with the text "Próxima pergunta!" below it. A "política de Cookies" link is visible in the bottom left corner.

Pergunta 1 – Me diz o que você entende por “ver a vida com outros olhos”. Dê exemplos, se possível, e explique sua resposta.

Pergunta 2 – Você concorda com a afirmação de que viajar é estar aberto ao novo, aos outros e ver a vida com outros olhos? Por quê?

Pergunta 3 – Você se considera uma pessoa aberta ao novo? Por quê? Se possível, dê alguns exemplos da sua vida.

Pergunta 4 – Você já fez alguma viagem que fez você ver a vida com outros olhos? Se sim, comente. Se não, há algum lugar no mundo que se um dia você for, você voltará diferente? Por quê?

Pergunta 5 – Se você precisasse escolher entre viajar para um lugar que você já conhece e adora ou um lugar totalmente novo pra você, para onde você iria? Por quê?

APÊNDICE D

EXEMPLO DE ENTREVISTA ASSÍNCRONA

Unidade 1: Vida Profissional

Curso-Pesquisa: Celpe-Bras online

NanoGong voice recording



Clique no link abaixo para ouvir a **Pergunta 1**. Você tem **37 segundos** para responder a cada pergunta e você também tem direito a fazer 2 gravações, caso você tenha algum problema com a primeira gravação.

A screenshot of a SoundCloud audio player. On the left is a grey sidebar with a cloud icon and the text "Política de Cookies". The main area shows a red play button icon, the text "Ana Gabatteli" and "Tarefa4 - Pergunta1", and a waveform of the audio. In the top right corner of the player, it says "SOUNDCLOUD" and has a share icon. At the bottom right, there is a progress bar showing "0:07" and a play button with the number "26".

**Próxima pergunta!**

Pergunta 1 - O que você entende por "Você é sua melhor marca"? Que relações podem ser estabelecidas entre o texto e a imagem?

Pergunta 2 - Você concorda com a afirmação de que "Você é sua melhor marca"? Comente.

Pergunta 3 - Na sua opinião, você apresenta uma boa marca?

Pergunta 4 - Você acha que melhorar sua marca pode ajudar na vida pessoal além da profissional? Faça alguns comentários.

Pergunta 5 - No seu país, o mercado de trabalho exige muito dos profissionais? Eles precisam apresentar alguma característica comum, como, por exemplo, usar uma linguagem mais formal ou não usar roupas casuais para reuniões importantes?

Pergunta 6 - Você já teve contato com profissionais brasileiros? Se sim, você percebeu alguma característica comum entre eles? Se não, como você imagina os brasileiros em um ambiente de trabalho?

Pergunta 7 - Você acha que a preocupação excessiva em trabalhar a imagem profissional pode ter um efeito contrário? Comente.

Pergunta 8 - Se você tivesse que procurar um emprego no Brasil, como você apresentaria sua marca? Dê exemplos de atitudes que você consideraria ao procurar emprego por aqui.

APÊNDICE E

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Para você, existe diferença entre aprender uma língua online e aprender em aulas presenciais?
2. Na sua opinião, em um curso online quem é o maior responsável pela aprendizagem? O professor ou o aluno? E no presencial?
3. Conte como foi sua experiência neste curso online.
 - a. Por que você quis fazer o curso?
 - i. Você procurou outras alternativas?
 - b. Qual era sua expectativa no início do curso? O que você esperava aprender?
 - i. Queria ter uma boa nota no Celpe-Bras?
 - ii. Queria melhorar seu desempenho no português?
 - c. O curso foi diferente do que você esperava? Por quê?
 - d. O que você gostou ou foi mais motivante?
 - e. O que você não gostou? Isso foi desmotivante para a sua aprendizagem?
 - i. Houve algum tipo de tarefa que você não entendeu o objetivo?
 - f. Qual a sua opinião geral sobre o curso?
 - i. Há algo que você acha que precise ser mudado?
 - g. O que você sente que aprendeu durante o curso?
 - h. Na sua opinião, qual das tarefas foi mais útil para seu desenvolvimento (ou quais)? Por quê?
 - i. Para realizar as tarefas assíncronas, você escrevia sua fala antes?
 - i. Depois que recebeu a instrução para não escrever, você notou diferença no seu desempenho?
 - ii. E acha que foi mais produtivo? Por quê?
4. Você acha que melhorou seu desempenho? Em quais quesitos (compreensão, fluência, pronúncia, competência interacional, adequação gramatical, adequação lexical)?
5. Você considera que sua aprendizagem foi bem sucedida?
6. Você acha que o curso te ajudou? Como?
 - a. Você acha que o curso te ajudou na preparação para o exame? Por quê?
 - b. Você acha que o curso te ajudou para melhorar da sua proficiência? Por quê?

APÊNDICE F

Questionário de avaliação

Autoavaliação

Este formulário tem o objetivo de receber um feedback rápido sobre o andamento do Curso-pesquisa: Celpe-Bras online.

Peço que você seja sincero(a) em todas as suas respostas, pois a organização do curso e dos seus próprios estudos pode ser influenciada pela sua opinião.

Obrigada.

Ana Luíza Gabatteli

ESCOLHA APENAS UM ITEM POR LINHA

1. Avaliação do curso até o momento

141

	Discordo plenamente	Discordo	Concordo em partes	Concordo	Concordo plenamente
A frequência das tarefas aumentou meu interesse em aprender					
Considero que as tarefas realizadas até agora foram úteis para o desenvolvimento da minha produção oral					
Considero os fóruns de discussões úteis para minha aprendizagem					
Os materiais de apoio são úteis para meu aprendizado					
Considero a quantidade de tarefas adequada para um preparatório					
A professora tem mostrado preocupação/interesse pela minha aprendizagem					
A professora se mostra disponível para atender as minhas dúvidas					
Considero a interação face a face útil para meu desenvolvimento					
Acredito que os materia					

Você tem alguma sugestão para a organização do curso?

2. Critérios de avaliação do curso

142

	Discordo plenamente	Discordo	Concordo em partes	Concordo	Concordo plenamente
Me informei sobre os critérios de avaliação do Celpe-Bras antes do início das tarefas propostas					
Os métodos de avaliação propostos para o curso são justos e apropriados					
Os momentos de avaliação da professora são esclarecedores					
Considero os feedbacks dados pela professora essenciais					

3. Autoavaliação

143

	Discordo plenamente	Discordo	Concordo em partes	Concordo	Concordo plenamente
Quando não entendo uma coisa, procuro respostas na internet antes de perguntar à professora.					
Participei das tarefas de discussão ativamente					
Acredito que melhorei minha produção oral com as tarefas propostas.					
Acredito que as tarefas assíncronas me ajudaram tanto quanto as interações face a face.					
Acho que o material de apoio sobre pontos gramaticais foram mais úteis para minha aprendizagem que as tarefas propostas.					

Concluído

Com o apoio de **SurveyMonkey**
[Crie o seu próprio questionário online grátis agora!](#)

APÊNDICE G

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: “CURSO-PESQUISA CELPE-BRAS ONLINE: ENSINO DE PLE TOTALMENTE A DISTÂNCIA”

Pesquisador Responsável: Ana Luíza Gabatteli Vieira

Orientadora: Professora Doutora Vanessa Borges de Almeida

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução - Universidade de Brasília – UnB - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

Telefone para contato: (+5561) 8555-4760 – Whatsapp

E-mail para contato: al.gabatteli@gmail.com

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “**CURSO-PESQUISA CELPE-BRAS ONLINE: ENSINO DE PLE TOTALMENTE A DISTÂNCIA**”, sob a responsabilidade da mestrandia Ana Luíza Gabatteli Vieira, com orientação da Professora Doutora Vanessa Borges de Almeida.

A pesquisa tem por objetivo **oferecer ao aluno-participante a oportunidade de se preparar para a parte oral do exame Celpe-Bras e investigar como o entendimento dos participantes sobre língua/linguagem e sobre avaliação de proficiência é influenciado durante e após a realização do curso.**

Para que o projeto seja desenvolvido, você será convidado a participar de tarefas de desenvolvimento de habilidades orais mediadas por ferramentas digitais e a responder questionários e a permitir a observação de seu desempenho e de gravações de dados produzidos em ambiente virtual. Esclareço que todos os dados a serem coletados são confidenciais e que aqueles que participarem espontaneamente da pesquisa terão suas identidades resguardadas, permanecendo no anonimato mesmo após a realização do relatório final deste estudo.

O resultado da pesquisa será divulgado em eventos e artigos. Será resguardada a identificação de todos os participantes da pesquisa, com utilização de pseudônimos nos escritos e em apresentações orais.

Sua contribuição para essa pesquisa é **voluntária** e, caso você queira retirar este consentimento, tem absoluta liberdade de fazê-lo a qualquer tempo.

A pesquisa não oferece nenhum risco aos seus participantes, os quais poderão se desligar das entrevistas quando desejarem. A pesquisa pode contribuir para seu desenvolvimento de habilidades orais em português.

Sua participação é de suma importância tanto para a qualidade dessa investigação quanto para a sociedade de modo geral.

Quaisquer dúvidas, queixas ou sugestões devem ser encaminhadas à responsável pela pesquisa, a mestranda Ana Luíza Gabatteli Vieira, por meio do telefone (+5561) 8555-4760 ou pelo e-mail: al.gabatteli@gmail.com.

Nome completo**Email****Número do documento****Data de nascimento****Assinatura**

Eu declaro ter sido informado(a) e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Assinar o Termo

MailChimp

APÊNDICE H
ELEMENTOS PROVOCADORES SEPARADOS
POR TEMA 550 ELEMENTOS ANALISADOS

Modos de vida/Comportamento (120 elementos)

No	Edição/Número do Elemento	Título do elemento
1	1999_2 - Elemento provocador 4	A Moça de Biquíni
2	2000_2 - Elemento provocador 8	Stress sem culpa
3	2001_1 - Elemento provocador 3	Cada um come o que quer.
4	2001_1 - Elemento provocador 11	Receita da felicidade
5	2001_2 - Elemento provocador 7	Onde vamos almoçar? Os pescoçudos – Caco Galhardo
6	2001_2 - Elemento provocador 8	Não importa o seu jeito de pisar
7	2002_1 - Elemento provocador 10	O que deixa você mais irritado?
8	2002_1 - Elemento provocador 11	O que faz bem para a alma?
9	2002_1 - Elemento provocador 13	Porque preservar a memória da família
10	2003_1 - Elemento Provocador 2	Você se orienta pela ética na hora de votar?
11	2003_1 - Elemento Provocador 3	Perdão foi feito pra gente pedir”
12	2003_1 - Elemento Provocador 4	Adiar compromisso traz alívio apenas temporário
13	2003_1 - Elemento Provocador 12	O que é felicidade?
14	2003_1 - Elemento Provocador 14	Na roda-gigante do zodíaco
15	2003_1 - Elemento Provocador 17	A paquera no mundo
16	2003_1 - Elemento provocador 13	Amiguinhos da onça
17	2003_1 - Elemento provocador 16	Informação demais e mal administrada faz mal
18	2004_1 - Elemento provocador 9	Simpatias de ano-novo ao redor do mundo
19	2004_1 - Elemento provocador 15	Um retrato do telespectador
20	2004_1 - Elemento provocador 18	Correndo contra o tempo
21	2004_2 - Elemento provocador 4	Ele foi feito para agradar quem dá e quem recebe
22	2004_2 - Elemento provocador 5	Folha de São Paulo 25/07/2004 - Sem título
23	2004_2 - Elemento provocador 6	Ordem na casa, ordem na vida
24	2004_2 - Elemento provocador 11	Amor de sogra
25	2004_2 - Elemento provocador 12	Adeus olho gordo
26	2004_2 - Elemento provocador 20	Ser um jovem brasileiro é...
27	2005_1 - Elemento provocador 5	Só meu e de mais ninguém
28	2005_1 - Elemento provocador 7	Segunda adolescência
29	2005_1 - Elemento provocador 8	E eles foram felizes para sempre
30	2005_1 - Elemento provocador 9	Ninguém quer esses clientes
31	2005_1 - Elemento provocador 13	A tortura da timidez
32	2005_1 - Elemento provocador 18	O valor do brasileiro
33	2005_1 - Elemento provocador 20	Charge de Allan Sieber – Sem título
34	2005_2 - Elemento provocador 1	Qual é o seu vício?
35	2005_2 - Elemento provocador 2	O que chama atenção em uma pessoa?
36	2005_2 - Elemento provocador 5	Felizes e sem herdeiros

37	2005_2 - Elemento provocador 7	Você sabia? (Curiosidades sobre casamento)
38	2005_2 - Elemento provocador 8	Onde você procura aconchego?
39	2005_2 - Elemento provocador 11	Morar sozinho é uma escolha
40	2005_2 - Elemento provocador 12	Encomendas de viagem
41	2005_2 - Elemento provocador 20	A mentira é natural do ser humano?
42	2006_1 - Elemento provocador 2	Planos para 2006
43	2006_1 - Elemento provocador 5	O que não dá para engolir?
44	2006_1 - Elemento provocador 6	Toda roupa revela uma identidade
45	2006_1 - Elemento provocador 8	Proteção na dose certa
46	2006_1 - Elemento provocador 9	O brasileiro engordou
47	2006_1 - Elemento provocador 10	Os riscos do porre
48	2006_1 - Elemento provocador 12	Estamos ficando velhos
49	2006_1 - Elemento provocador 14	Você é o que você come
50	2006_1 - Elemento provocador 16	Os desafios de mudar
51	2006_1 - Elemento provocador 18	Por que somos loucos por novela?
52	2006_2 - Elemento provocador 4	O adulto desmontado
53	2006_2 - Elemento provocador 7	Ideias para desacelerar o ritmo de vida
54	2006_2 - Elemento provocador 8	Timidez é atraso de vida
55	2006_2 - Elemento provocador 9	Dez passos para a felicidade
56	2006_2 - Elemento provocador 11	O novo manual de etiqueta urbana
57	2006_2 - Elemento provocador 18	Politicamente correto por um ano
58	2007_1 - Elemento provocador 2	Fofocar melhor o humor e faz bem à saúde
59	2007_1 - Elemento provocador 3	O prejuízo do stress
60	2007_1 - Elemento provocador 4	Seis vícios que detonam
61	2007_1 - Elemento provocador 10	Você é o humor que você tem
62	2007_1 - Elemento provocador 12	Minidicas: Tem gente que adora reclamar
63	2007_2 - Elemento provocador 6	Engolir sapo engorda
64	2007_2 - Elemento provocador 12	Geração MSN
65	2008_1 - Elemento provocador 10	Nata? Tô fora!
66	2008_1 - Elemento provocador 15	Clube da Luluzinha
67	2008_1 - Elemento provocador 16	A bagunça virtuosa
68	2008_1 - Elemento provocador 17	Cartões: o triunfo do dinheiro de plástico
69	2008_1 - Elemento provocador 19	Do amor ao ódio
70	2008_1 - Elemento provocador 20	Regras
71	2008_2 - Elemento provocador 1	Ouvir um não pode fazer bem...
72	2008_2 - Elemento provocador 5	De olho no relógio
73	2008_2 - Elemento provocador 17	Para solteiros
74	2009_1 - Elemento provocador 9	O álcool e o cérebro dos jovens
75	2009_1 - Elemento provocador 10	Fuja dessa loucura
76	2009_1 - Elemento provocador 15	Os ciganos modernos
77	2009_1 - Elemento provocador 16	A redenção dos nerds
78	2010_1 - Elemento provocador 2	Promessas de ano novo
79	2010_1 - Elemento provocador 19	Condomínio da amizade apazigua frieza da metrópole
80	2010_2 - Elemento provocador 1	O poder dos ídolos

81	2010_2 - Elemento provocador 19	Charge de Allan Sieber – Sem título
82	2011_1 - Elemento provocador 2	Amizade: por que é impossível ser feliz sozinho?
83	2011_1 - Elemento provocador 14	É falando que a gente se entende
84	2011_1 - Elemento provocador 17	Quando todo mundo segue na mesma direção, fica fácil chegar longe
85	2011_1 - Elemento provocador 19	Ver seriado faz mal
86	2011_2 - Elemento provocador 1	O que nos tornou amigos
87	2012_1 - Elemento provocador 5	Os 5 dons das mulheres
88	2012_1 - Elemento provocador 12	Felicidade custa R\$11 mil por mês, aponta estudo.
89	2012_1 - Elemento provocador 14	Casar faz bem
90	2012_2 - Elemento provocador 5	Para manter as aparências
91	2012_2 - Elemento provocador 6	Das utopias – Mário Quintana
92	2012_2 - Elemento provocador 7	Morar só por prazer
93	2012_2 - Elemento provocador 14	Sorte: manual de instrução
94	2012_2 - Elemento provocador 16	Chega de enrolar
95	2013_1 - Elemento provocador 3	Comer, celebrar, amar
96	2013_1 - Elemento provocador 6	Por que domingo é o dia mais deprê da semana?
97	2013_1 - Elemento provocador 8	Como evitar gafes
98	2013_1 - Elemento provocador 13	Sesta moderna
99	2013_1 - Elemento provocador 17	Criatividade não é petróleo
100	2013_1 - Elemento provocador 18	Sem perder o amigo nem o dinheiro
101	2013_2 - Elemento provocador 10	Música de trabalho
102	2013_2 - Elemento provocador 19	Solte suas emoções
103	2014_1 - Elemento provocador 4	Blogs do Brasil
104	2014_1 - Elemento provocador 8	Dia das mães
105	2014_1 - Elemento provocador 9	Dia do amigo
106	2014_1 - Elemento provocador 10	Filhos? Não obrigada!
107	2014_1 - Elemento provocador 12	Inteligência social
108	2014_1 - Elemento provocador 14	Notícias ruins afetam mais as mulheres
109	2014_1 - Elemento provocador 15	Pensamento positivo
110	2014_2 - Elemento provocador 3	Campanha Piseagrama
111	2014_2 - Elemento provocador 8	Transgressões
112	2014_2 - Elemento provocador 9	Os brasileiros que vivem mais
113	2014_2 - Elemento provocador 13	Leite derramado
114	2014_2 - Elemento provocador 14	O que eles têm na cabeça?
115	2015_1 - Elemento provocador 6	Aluguel descomplicado
116	2015_1 - Elemento provocador 7	Crianças são educadas para serem honestas e educadas
117	2015_1 - Elemento provocador 10	4 atitudes para conviver melhor com seu vizinho
118	2015_1 - Elemento provocador 11	Liberte sua criatividade
119	2015_1 - Elemento provocador 13	Acreditar é fundamental
120	2015_1 - Elemento provocador 14	A ciência do otimismo

Saúde/Bem-estar (84 elementos)

No	Edição/Número do Elemento	Título do elemento
1	2001_2 - Elemento provocador 2	Dicas para dormir melhor
2	2001_2 - Elemento provocador 3	Dicas para dormir melhor
3	2002_1 - Elemento provocador 8	A idade real
4	2002_1 - Elemento provocador 12	Que tipo de comida você costuma consumir na escola ou na rua?
5	2003_1 - Elemento Provocador 1	Pirâmides alimentares
6	2003_2 - Elemento provocador 1	Superguia de dietas
7	2003_2 - Elemento provocador 9	“Não quero ser o bolinha”
8	2003_2 - Elemento provocador 17	12 regras para frear o relógio biológico
9	2004_1 - Elemento provocador 3	Os vilões da hora do recreio
10	2004_1 - Elemento provocador 5	Faça alguém nascer de novo
11	2004_1 - Elemento provocador 6	Fonte natural da vida
12	2004_1 - Elemento provocador 16	Corpo e mente em equilíbrio
13	2005_1 - Elemento provocador 10	Televisão demais faz mal à saúde e pode viciar
14	2005_1 - Elemento provocador 12	Stress sob controle
15	2005_2 - Elemento provocador 13	Dicas para evitar dores na coluna
16	2005_2 - Elemento provocador 15	Dieta sadia
17	2006_1 - Elemento provocador 15	Sobre duas rodas
18	2006_1 - Elemento provocador 20	Pequenas atitudes podem tornar o dia a dia mais saudável
19	2006_2 - Elemento provocador 13	Como passar dos 100
20	2007_1 - Elemento provocador 6	Para retardar o envelhecimento
21	2007_1 - Elemento provocador 16	Combinações brasileiras
22	2007_1 - Elemento provocador 17	Pais mandões, filhos gorduchos
23	2007_1 - Elemento provocador 19	Vai sair de férias? Não se esqueça de se vacinar.
24	2007_2 - Elemento provocador 8	O que é bom para a voz?
25	2007_2 - Elemento provocador 10	Dicas para um sono bom
26	2007_2 - Elemento provocador 13	Sorria!
27	2008_1 - Elemento provocador 5	O tempo certo do corpo
28	2008_1 - Elemento provocador 6	Sentados sobre uma bomba-relógio
29	2008_1 - Elemento provocador 7	Saúde sem neurose
30	2008_1 - Elemento provocador 12	Assim é demais?
31	2008_2 - Elemento provocador 4	Guia de primeiros socorros
32	2008_2 - Elemento provocador 15	A arte da dor
33	2009_1 - Elemento provocador 1	A prova dos chás verdes
34	2009_1 - Elemento provocador 2	Não finja que você tem uma boa alimentação
35	2009_1 - Elemento provocador 11	Atentados cotidianos contra a saúde
36	2009_1 - Elemento provocador 13	Um raio-x da saúde dos brasileiros
37	2009_1 - Elemento provocador 14	Prevenção ao câncer

38	2009_2 - Elemento provocador 5	As doenças da emoção
39	2009_2 - Elemento provocador 6	Goles de juventudes
40	2009_2 - Elemento provocador 9	Tão jovens e tão ameaçados
41	2009_2 - Elemento provocador 11	Coma com prazer!
42	2009_2 - Elemento provocador 14	A velhice começa aos 27
43	2010_1 - Elemento provocador 8	Sucos que são um brinde à saúde
44	2010_1 - Elemento provocador 9	Viver melhor: Acelerando o metabolismo
45	2010_1 - Elemento provocador 11	Come, menino!
46	2010_1 - Elemento provocador 18	Faz bem ao coração,...
47	2010_2 - Elemento provocador 3	Energia na terceira idade
48	2010_2 - Elemento provocador 5	Um médico de família, pelo amor de Deus!
49	2010_2 - Elemento provocador 7	Sono pós-almoço é bom
50	2010_2 - Elemento provocador 12	Comer bem para respirar melhor
51	2010_2 - Elemento provocador 16	Otimismo
52	2011_1 - Elemento provocador 7	Brincar é coisa de gente grande
53	2011_1 - Elemento provocador 9	Doação de sangue
54	2011_2 - Elemento provocador 3	Despreparados para a vida
55	2011_2 - Elemento provocador 5	Saúde não tem preço
56	2011_2 - Elemento provocador 9	Diabete: o mal silencioso
57	2011_2 - Elemento provocador 13	Você começa a fumar e a sensação de liberdade fica cada vez menor
58	2012_1 - Elemento provocador 7	Doe sangue e passe a bola para um amigo
59	2012_1 - Elemento provocador 9	Sol sem culpa
60	2012_1 - Elemento provocador 13	A síndrome do fofão
61	2012_1 - Elemento provocador 16	Mexa-se para viver mais
62	2012_2 - Elemento provocador 2	Falar de si dá prazer
63	2012_2 - Elemento provocador 3	O lado bom do estresse
64	2012_2 - Elemento provocador 9	Acordando com o inimigo
65	2012_2 - Elemento provocador 10	Para ganhar tempo e saúde, vá de bike
66	2012_2 - Elemento provocador 11	Acalme a mente com a meditação
67	2012_2 - Elemento provocador 19	Cuidados com a voz
68	2013_1 - Elemento provocador 19	Felicidade é definida pelos genes de cada um
69	2013_2 - Elemento provocador 1	A batalha dos vegetais
70	2013_2 - Elemento provocador 5	Melhor (vital)idade
71	2013_2 - Elemento provocador 7	Hora do esforço
72	2013_2 - Elemento provocador 13	Vacinação
73	2013_2 - Elemento provocador 18	Dieta da ciência
74	2014_1 - Elemento provocador 1	Agrotóxico mata
75	2014_1 - Elemento provocador 5	Cerveja faz bem ao coração
76	2014_1 - Elemento provocador 13	Curtindo a vida na maior idade
77	2014_1 - Elemento provocador 19	Tabagismo
78	2014_1 - Elemento provocador 20	Terapia
79	2014_2 - Elemento provocador 6	Comer bem é coisa séria

80	2014_2 - Elemento provocador 10	Fôlego renovado
81	2014_2 - Elemento provocador 17	Remédio de índio
82	2015_1 - Elemento provocador 18	Comer fora de casa deixa você gordo
83	2015_1 - Elemento provocador 19	Homem que se cuida não perde o melhor da vida
84	2015_1 - Elemento provocador 20	Você lê o rótulo dos alimentos?

Meio Ambiente (48 elementos)

No	Edição/Número do Elemento	Título do elemento
1	2000_2 - Elemento provocador 6	Quem preserva a terra não tem medo do futuro
2	2000_2 - Elemento provocador 7	Pesquisa agropecuária
3	2001_2 - Elemento provocador 4	As pessoas se preocupam em preservar a natureza no dia a dia?
4	2002_1 - Elemento provocador 4	Vende-se água
5	2003_1 - Elemento Provocador 8	Economizando água e dinheiro
6	2003_1 - Elemento Provocador 15	Vai faltar água?
7	2003_1 - Elemento Provocador 16	Não deixe a natureza ir embora
8	2003_2 - Elemento provocador 10	Lata de alumínio: infinitamente retornável
9	2003_2 - Elemento provocador 12	Amazonas
10	2004_1 - Elemento provocador 13	Reciclagem
11	2004_2 - Elemento provocador 19	Os alvos preferidos: contra eles não há trégua
12	2005_2 - Elemento provocador 17	Política energética brasileira
13	2006_1 - Elemento provocador 11	Você não quer contar essa história para seus filhos, quer?
14	2006_2 - Elemento provocador 10	O desmatamento separa famílias
15	2007_1 - Elemento provocador 7	Fundação S.O.S Mata Atlântica
16	2007_1 - Elemento provocador 15	O paradoxo da água
17	2007_2 - Elemento provocador 2	3 maneiras de ajudar o planeta
18	2007_2 - Elemento provocador 7	Fabricar PET consome mais água e energia
19	2008_1 - Elemento provocador 1	Cresce o desmatamento na Amazônia
20	2008_1 - Elemento provocador 13	Para cada cliente satisfeito, um prêmio para a Mata Atlântica
21	2008_2 - Elemento provocador 2	Diga não ao aquecimento global
22	2008_2 - Elemento provocador 11	Tudo é brinquedo
23	2009_1 - Elemento provocador 6	O planeta azul perde a cor
24	2009_2 - Elemento provocador 18	Planeta sustentável
25	2010_1 - Elemento provocador 10	Casas sustentáveis
26	2010_1 - Elemento provocador 15	A quantas anda a reciclagem brasileira?
27	2010_1 - Elemento provocador 20	Os cientistas advertem
28	2010_2 - Elemento provocador 2	Economize água
29	2010_2 - Elemento provocador 10	Para cada sacola recusada, um clique!
30	2010_2 - Elemento provocador 11	Cebolinha – Sem título
31	2011_1 - Elemento provocador 8	O fim dos mitos verdes
32	2011_1 - Elemento provocador 11	Fomos nós que fizemos a chuva

33	2011_1 - Elemento provocador 16	Lixo Extraordinário
34	2011_1 - Elemento provocador 18	Guerra às sacolinhas
35	2011_2 - Elemento provocador 7	História em Quadrinho – Marina – Sem título
36	2011_2 - Elemento provocador 15	Lição em casa
37	2012_1 - Elemento provocador 8	Que mundo você quer deixar para mim?
38	2012_1 - Elemento provocador 15	A febre climática
39	2012_1 - Elemento provocador 19	Você sabe o que está levando para casa quando vai às compras?
40	2012_2 - Elemento provocador 15	Homem observa fenda numa geleira na Groelândia, um dos símbolos das mudanças climáticas
41	2013_1 - Elemento provocador 9	Edifício ecológico
42	2013_1 - Elemento provocador 15	Vá a pé
43	2013_2 - Elemento provocador 4	Passaporte verde
44	2013_2 - Elemento provocador 8	Da lixeira para a ciclovia
45	2013_2 - Elemento provocador 9	Táxi elétrico: um bom começo
46	2014_1 - Elemento provocador 3	No lixo
47	2014_1 - Elemento provocador 7	Desmatamento
48	2015_1 - Elemento provocador 17	Quanto você consome?

Miscelânea (45 elementos)

No	Edição/Número do Elemento	Título do elemento
1	1999_2 - Elemento provocador 2	O menino maluquinho (Ziraldo) – Sem título
2	1999_2 - Elemento provocador 3	Chiquinha (Miguel Paiva) – Sem título
3	1999_2 - Elemento provocador 9	Prospecto da <i>Glamour</i>
4	2001_1 - Elemento provocador 1	O que você ressuscitaria?
5	2001_1 - Elemento provocador 2	Você tem medo de perder o que?
6	2001_1 - Elemento provocador 4	O brasileiro ainda briga pouco por seus direitos
7	2001_1 - Elemento provocador 7	A espinha
8	2001_1 - Elemento provocador 8	Um questionário antes de casar
9	2001_1 - Elemento provocador 10	A idade da indústria
10	2001_2 - Elemento provocador 5	Autonomia
11	2001_2 - Elemento provocador 11	De que sonho você já desistiu?
12	2002_1 - Elemento provocador 5	Medo é a marcha ré da coragem
13	2002_1 - Elemento provocador 14	Você acredita em amor ideal?
14	2003_1 - Elemento Provocador 20	Restô Bistrô
15	2003_2 - Elemento provocador 2	Clonagem
16	2003_2 - Elemento provocador 7	Mapa do tesouro
17	2003_2 - Elemento provocador 19	Cerveja só à noite
18	2003_2 - Elemento provocador 20	Trabalho infantil doméstico
19	2004_1 - Elemento provocador 4	Na trilha dos trilhos
20	2004_1 - Elemento provocador 7	A quantas andam suas amizades?
21	2004_2 - Elemento provocador 1	Quando você se sente um peixe fora d'água

22	2004_2 - Elemento provocador 8	“Acho que a gente tem que sair de onde nasceu pra poder voltar”
23	2004_2 - Elemento provocador 13	Como ser um super-herói em 7 passos
24	2004_2 - Elemento provocador 15	Sabedoria das antigas
25	2004_2 - Elemento provocador 16	Brega ou chique?
26	2005_1 - Elemento provocador 3	Proibido para menores
27	2005_1 - Elemento provocador 6	Memória do Movimento Estudantil
28	2006_2 - Elemento provocador 6	Muito a dizer
29	2006_2 - Elemento provocador 14	Supermercado de órgãos
30	2006_2 - Elemento provocador 15	Censura na publicidade
31	2007_2 - Elemento provocador 14	Peça, acredite, receba
32	2008_1 - Elemento provocador 2	Quanto vale o bebê?
33	2008_1 - Elemento provocador 3	Os mistérios dos E.T.s
34	2008_2 - Elemento provocador 12	O que existe em Marte?
35	2008_2 - Elemento provocador 13	O que dizem os sonhos?
36	2009_1 - Elemento provocador 7	Os acertos e erros da meteorologia
37	2009_1 - Elemento provocador 12	Você tem medo de quê?
38	2009_2 - Elemento provocador 1	Sabor do cerrado
39	2009_2 - Elemento provocador 4	Cada embrião, uma sentença
40	2009_2 - Elemento provocador 8	O show não pode parar
41	2009_2 - Elemento provocador 10	Plantas dentro de casa
42	2010_2 - Elemento provocador 8	Bem mais que um cafezinho
43	2013_1 - Elemento provocador 12	O que diz a sua letra?
44	2014_1 - Elemento provocador 16	O prazo de validade não está na embalagem
45	2015_1 - Elemento provocador 16	Quem viaja de transporte pirata pode ficar no meio do caminho

Vida profissional (43 elementos)

No	Edição/Número do Elemento	Título do elemento
1	2001_1 - Elemento provocador 5	Uma doença chamada trabalho
2	2001_1 - Elemento provocador 6	Manifesto MVT (Mulheres de Volta ao Tanque)
3	2001_2 - Elemento provocador 1	A mulheres trocam mais de emprego
4	2003_1 - Elemento Provocador 5	Vale a pena embarcar na carreira da moda?
5	2003_1 - Elemento Provocador 7	O brasileiro e o trabalho
6	2003_2 - Elemento provocador 11	Cara, cadê meu emprego?
7	2003_2 - Elemento provocador 15	O poder feminino na PM
8	2004_1 - Elemento provocador 10	Políticos em baixa
9	2004_1 - Elemento provocador 19	Por que o primeiro emprego é difícil?
10	2004_2 - Elemento provocador 3	Orienta-se, encontre seu lugar no mundo
11	2004_2 - Elemento provocador 17	Mandamentos da etiqueta empresarial
12	2005_2 - Elemento provocador 3	O que um homem pode fazer no trabalho e a mulher não
13	2005_2 - Elemento provocador 10	O primeiro emprego

14	2006_1 - Elemento provocador 17	Não há vagas
15	2006_1 - Elemento provocador 19	Guerra de nervos
16	2006_2 - Elemento provocador 2	Nem todo mundo trabalha do mesmo jeito
17	2008_1 - Elemento provocador 9	Mamãe, não vá trabalhar!
18	2008_2 - Elemento provocador 3	Trabalho para jovens
19	2008_2 - Elemento provocador 8	O bem que a amizade faz
20	2008_2 - Elemento provocador 10	Cresce o número de profissionais superqualificados
21	2008_2 - Elemento provocador 19	Pai patrão
22	2009_1 - Elemento provocador 4	Futuro
23	2009_1 - Elemento provocador 18	O que afasta o brasileiro do trabalho
24	2009_1 - Elemento provocador 19	Um por todos, todos por um
25	2010_1 - Elemento provocador 5	Cabeleireiro? Que tal um terapeuta de cabelo?
26	2010_1 - Elemento provocador 17	A turma que não quer chefe
27	2010_2 - Elemento provocador 6	Por que tanto trabalho?
28	2011_1 - Elemento provocador 1	Por que não deixar para amanhã?
29	2011_1 - Elemento provocador 4	O jeito Google
30	2011_1 - Elemento provocador 10	A arte de trabalhar em casa
31	2011_2 - Elemento provocador 2	Você está pronto para o pós-carreira?
32	2011_2 - Elemento provocador 14	Falar e escrever bem
33	2012_1 - Elemento provocador 3	Eu vivo no aeroporto
34	2012_1 - Elemento provocador 18	Cena Tech
35	2012_2 - Elemento provocador 17	Sim, senhor!
36	2013_1 - Elemento provocador 14	Trabalho noturno: compensa trocar o dia pela noite?
37	2013_1 - Elemento provocador 20	Demiti o patrão porque estava adoecendo
38	2013_2 - Elemento provocador 12	Sorte ou talento
39	2014_1 - Elemento provocador 2	As profissões que mais engordam
40	2014_2 - Elemento provocador 1	Aperto de mão
41	2014_2 - Elemento provocador 2	Beleza no trabalho
42	2015_1 - Elemento provocador 4	Desocupe-se
43	2015_1 - Elemento provocador 5	Amigos, amigos: negócios fazem parte

Leitura (23 elementos)

No	Edição/Número do Elemento	Título do elemento
1	1998_1 - Elemento provocador 2	Campanha publicitária do Correio popular
2	1998_1 - Elemento provocador 3	Campanha publicitária do Correio popular
3	1998_1 - Elemento provocador 4	Campanha publicitária do Correio popular
4	1998_1 - Elemento provocador 5	Campanha publicitária do Correio popular
5	1999_2 - Elemento provocador 5	Campanha publicitária do Folha de São Paulo
6	1999_2 - Elemento provocador 6	Campanha publicitária do Folha de São Paulo
7	2003_1 - Elemento Provocador 11	Os brasileiros gostam de ler
8	2005_1 - Elemento provocador 1	Gostar de ler
9	2006_2 - Elemento provocador 20	Academia de Letras da periferia

10	2007_1 - Elemento provocador 8	Uma biblioteca na estação do metrô
11	2008_2 - Elemento provocador 6	Biblioteca ou internet? Eis a questão.
12	2009_2 - Elemento provocador 7	Ponto de leitor
13	2010_1 - Elemento provocador 4	Livro não é gênero de primeira necessidade...
14	2010_2 - Elemento provocador 13	Dedique mais tempo às coisas importantes. Você.
15	2011_1 - Elemento provocador 12	Livros viajantes
16	2011_2 - Elemento provocador 11	Chiquinha (Miguel Paiva) – Sem título
17	2012_1 - Elemento provocador 4	Não tem estimulado o seu filho a ler?
18	2013_1 - Elemento provocador 11	Descubra uma nova maneira de ler
19	2013_2 - Elemento provocador 17	Leitura e conhecimento
20	2014_2 - Elemento provocador 15	Por que ler dá sono?
21	2014_2 - Elemento provocador 18	Romances e cultura
22	2014_2 - Elemento provocador 19	Templos do saber
23	2015_1 - Elemento provocador 8	A alma na ponta dos dedos

Turismo/Viagens (20 elementos)

No	Edição/Número do Elemento	Título do elemento
1	2000_2 - Elemento provocador 10	Você está satisfeito com o cartão-postal do Rio?
2	2001_2 - Elemento provocador 10	O Brasil que o turista vê
3	2003_1 - Elemento Provocador 10	Existem lugares mágicos mais perto do que você imagina
4	2005_2 - Elemento provocador 16	Tem um Ceará de emoções à sua espera
5	2007_1 - Elemento provocador 11	Turismo no Goiás
6	2007_2 - Elemento provocador 4	Brasil. Um país, milhares de destinos.
7	2007_2 - Elemento provocador 9	Despachar o stress
8	2008_1 - Elemento provocador 11	Lembranças de viagens
9	2009_2 - Elemento provocador 3	Anote suas impressões de viagens
10	2009_2 - Elemento provocador 16	Descubra o Espírito Santo
11	2010_2 - Elemento provocador 4	Safaris fotográficos
12	2011_1 - Elemento provocador 5	Turismo em sua própria cidade
13	2011_1 - Elemento provocador 20	Viaje legal
14	2011_2 - Elemento provocador 4	Paraná. Para você conhecer.
15	2012_1 - Elemento provocador 20	Roteiros destacam história e cultura
16	2012_2 - Elemento provocador 8	Blogosfera
17	2013_1 - Elemento provocador 16	Viajar sozinho
18	2014_2 - Elemento provocador 5	Com quem viajar?
19	2014_2 - Elemento provocador 20	Turismo no Espírito Santo
20	2015_1 - Elemento provocador 15	#PartiuBrasil

Diversidade/Questões de gêneros (16 elementos)

No	Edição/Número do Elemento	Título do elemento
----	---------------------------	--------------------

1	2000_2 - Elemento provocador 4	O Menino Maluquinho (Ziraldo) – Sem título
2	2000_2 - Elemento provocador 9	Direitos Humanos
3	2001_1 - Elemento provocador 9	Santo de casa...
4	2002_1 - Elemento provocador 2	Arrancada feminina
5	2002_1 - Elemento provocador 7	O Menino Maluquinho (Ziraldo) – Sem título
6	2002_1 - Elemento provocador 16	Homem de forno e fogão
7	2003_1 - Elemento Provocador 13	Piercing: Uma onda muito furada
8	2004_2 - Elemento provocador 9	Como a ciência explica as mulheres e os homens
9	2007_2 - Elemento provocador 11	Brincadeira não tem sexo
10	2008_2 - Elemento provocador 7	A população indígena voltou a crescer
11	2008_2 - Elemento provocador 14	Entendendo as diferenças culturais
12	2010_1 - Elemento provocador 1	Natal do nosso mundo
13	2011_2 - Elemento provocador 8	Mulher no mercado de trabalho
14	2012_1 - Elemento provocador 10	Dia internacional da Mulher
15	2012_1 - Elemento provocador 11	O primeiro galã negro
16	2014_2 - Elemento provocador 7	Diversidade

Ciência e TIC (15 elementos)

No	Edição/Número do Elemento	Título do elemento
1	2002_1 - Elemento provocador 6	650 mil orelhões instalados
2	2005_1 - Elemento provocador 11	Vagas para robôs
3	2006_2 - Elemento provocador 19	Privacidade em público
4	2007_1 - Elemento provocador 13	Compra, mamãe
5	2007_1 - Elemento provocador 20	Impacto e velocidade
6	2009_1 - Elemento provocador 3	Revolução no cafezinho
7	2009_2 - Elemento provocador 20	Robôs com asas
8	2011_2 - Elemento provocador 10	Brincando com o celular
9	2012_1 - Elemento provocador 6	Brinquedinhos High-Tech
10	2012_2 - Elemento provocador 13	A saúde a um toque dos dedos
11	2013_1 - Elemento provocador 7	Filhos.com
12	2013_1 - Elemento provocador 10	Mensagens de texto deixam você solitário
13	2014_2 - Elemento provocador 11	Sala de aula conectada
14	2015_1 - Elemento provocador 3	Geração Y: quem são esses caras
15	2015_1 - Elemento provocador 12	Coisas que infernizam

Animais de estimação (13 elementos)

No	Edição/Número do Elemento	Título do elemento
1	2001_2 - Elemento provocador 6	Educação do cachorro depende do dono
2	2003_1 - Elemento Provocador 6	Pit Bull na arena
3	2004_2 - Elemento provocador 7	Quando eu vi, a perna dele já estava dentro da minha boca

4	2005_1 - Elemento provocador 2	Mascotes perigosos
5	2005_2 - Elemento provocador 9	Transferência amorosa
6	2007_2 - Elemento provocador 3	Por uma amizade saudável
7	2009_2 - Elemento provocador 13	Tartaruga
8	2010_1 - Elemento provocador 3	Seja solidário, cate a caca!
9	2010_1 - Elemento provocador 6	Destruidores muito fofos
10	2012_1 - Elemento provocador 2	Revolução dos bichanos
11	2012_2 - Elemento provocador 4	A cara do dono
12	2013_1 - Elemento provocador 1	Cachorros no ambiente de trabalho diminuem o stress dos funcionários
13	2014_1 - Elemento provocador 18	Quando o latido vira um problema

Família (13 elementos)

No	Edição/Número do Elemento	Título do elemento
1	2000_2 - Elemento provocador 1	O jeito gostoso de comer fora
2	2003_1 - Elemento Provocador 19	Participação do pai
3	2003_2 - Elemento provocador 4	Filho único
4	2003_2 - Elemento provocador 6	Saiba dizer não
5	2004_1 - Elemento provocador 2	A nova família
6	2005_1 - Elemento provocador 15	Ficar em casa
7	2006_2 - Elemento provocador 3	Pai e avô. Ao mesmo tempo.
8	2007_1 - Elemento provocador 5	Moro com meu pai
9	2007_2 - Elemento provocador 5	Ter ou não ter filhos?
10	2010_2 - Elemento provocador 20	Derrubando mitos do filho único
11	2011_2 - Elemento provocador 6	Toda criança precisa de um ninho
12	2012_2 - Elemento provocador 12	Adotar é mudar um destino
13	2013_2 - Elemento provocador 14	Mentiras entre pais e filhos

Internet (12 elementos)

No	Edição/Número do Elemento	Título do elemento
1	2003_1 - Elemento Provocador 18	Tecla comigo, vai...
2	2004_2 - Elemento provocador 2	Consumidor perde medo da internet
3	2005_2 - Elemento provocador 6	Nem tudo que reluz é ouro
4	2005_2 - Elemento provocador 18	Não banque o Big Brother
5	2006_1 - Elemento provocador 3	Internet: compre com segurança
6	2007_1 - Elemento provocador 9	Controle virtual
7	2009_2 - Elemento provocador 12	Compras do mês sem sair de casa
8	2012_1 - Elemento provocador 1	Será que você expõe demais seu filho na internet?
9	2013_1 - Elemento provocador 4	Compre no exterior sem sair da poltrona
10	2014_2 - Elemento provocador 12	A internet faz mal ao cérebro?
11	2015_1 - Elemento provocador 1	<i>Bullying</i> na internet
12	2015_1 - Elemento provocador 2	Liberdade e internet

Educação (11 elementos)

No	Edição/Número do Elemento	Título do elemento
1	2000_2 - Elemento provocador 3	Fui ao curso e volto já
2	2004_1 - Elemento provocador 14	Educação: Grátis para atletas
3	2005_1 - Elemento provocador 19	A escola da vila
4	2005_2 - Elemento provocador 14	Educar é dar mais uma chance
5	2006_2 - Elemento provocador 17	Ensino a distância
6	2007_1 - Elemento provocador 14	Pós-graduação no exterior
7	2008_1 - Elemento provocador 18	Bê-a-bá nota 10
8	2009_1 - Elemento provocador 5	Além do quadro negro
9	2009_1 - Elemento provocador 20	Educação em tempo integral
10	2011_1 - Elemento provocador 13	O melhor momento para estudar no exterior
11	2011_2 - Elemento provocador 12	Tire seu diploma pela internet

Finanças (11 elementos)

No	Edição/Número do Elemento	Título do elemento
1	1999_2 - Elemento provocador 7	O que você faria se ganhasse na loteria?
2	1999_2 - Elemento provocador 8	O que você faria se ganhasse na loteria?
3	2004_1 - Elemento provocador 8	102 maneiras de economizar
4	2004_2 - Elemento provocador 18	Faça seu dinheiro render
5	2005_1 - Elemento provocador 17	Mesada faz bem
6	2006_2 - Elemento provocador 5	Fatura de crédito
7	2010_1 - Elemento provocador 16	O dinheiro não é tudo
8	2011_1 - Elemento provocador 15	O verdadeiro rico é aquele que está satisfeito com o que possui
9	2012_1 - Elemento provocador 17	Previdência desde o berço
10	2013_1 - Elemento provocador 2	Cartões de crédito
11	2013_2 - Elemento provocador 16	Dinheiro bem contado

Jogos/Lazer (9 elementos)

No	Edição/Número do Elemento	Título do elemento
1	2001_2 - Elemento provocador 9	Desligue a tomada
2	2003_2 - Elemento provocador 8	Adulto tem o dever de liberar as brincadeiras
3	2003_2 - Elemento provocador 18	Aldeia de todas as tribos
4	2004_1 - Elemento provocador 11	A revolução dos brinquedos
5	2004_1 - Elemento provocador 17	Por que o Brasil aposta nos bingos?
6	2005_1 - Elemento provocador 4	Uma pracinha chamada shopping
7	2007_1 - Elemento provocador 18	A cultura no Brasil

8	2010_2 - Elemento provocador 9	Barbie na crise dos 50
9	2013_2 - Elemento provocador 15	Shopping é a maior diversão

Trânsito (8 elementos)

No	Edição/Número do Elemento	Título do elemento
1	2002_1 - Elemento provocador 1	Em defesa da vida
2	2002_1 - Elemento provocador 3	Motoristas
3	2005_2 - Elemento provocador 4	Mortes no trânsito
4	2008_1 - Elemento provocador 14	Dia da Mulher. Uma homenagem da Chevrolet
5	2009_1 - Elemento provocador 8	Enquanto isso em São Paulo
6	2010_1 - Elemento provocador 14	Dirigindo com o umbigo
7	2012_2 - Elemento provocador 1	Educação e trânsito
8	2014_2 - Elemento provocador 4	Cinto de segurança salva vidas

Aparência (6 elementos)

No	Edição/Número do Elemento	Título do elemento
1	2003_2 - Elemento provocador 5	O triunfo da vaidade masculina
2	2005_1 - Elemento provocador 16	Nada convencionais
3	2006_1 - Elemento provocador 7	Metrossexualíssimo
4	2008_1 - Elemento provocador 4	Avanços contra a calvície
5	2008_2 - Elemento provocador 20	Os limites do estica e puxa
6	2012_2 - Elemento provocador 20	Revistas terão de informar o uso de Photoshop

Esporte (6 elementos)

No	Edição/Número do Elemento	Título do elemento
1	2004_2 - Elemento provocador 14	Corpo são e mentes sábias
2	2006_2 - Elemento provocador 16	Esportes radicais
3	2008_2 - Elemento provocador 18	Para manter a forma, capoeira
4	2013_2 - Elemento provocador 2	Profissão <i>gamer</i>
5	2013_2 - Elemento provocador 6	Esportes radicais
6	2014_1 - Elemento provocador 11	Futebol, mandingas e fanatismo

Língua/Linguagem/Cultura (6 elementos)

No	Edição/Número do Elemento	Título do elemento
1	2009_2 - Elemento provocador 2	Línguas em perigo
2	2011_1 - Elemento provocador 6	Educação internacional para a melhor idade
3	2013_1 - Elemento provocador 5	Cozinha cultural
4	2013_2 - Elemento provocador 3	Internetês
5	2014_1 - Elemento provocador 6	Comunicador universal
6	2015_1 - Elemento provocador 9	A linguagem das mãos

Solidariedade (6 elementos)

No	Edição/Número do Elemento	Título do elemento
1	2002_1 - Elemento provocador 9	Siga o caminho para ser um voluntário
2	2003_2 - Elemento provocador 3	Aos olhos de um médico solidário, as pessoas são iguais
3	2006_1 - Elemento provocador 13	O que cada um pode fazer para mudar o mundo?
4	2007_1 - Elemento provocador 1	Escolha sua causa
5	2013_2 - Elemento provocador 20	Trabalho voluntário
6	2014_2 - Elemento provocador 16	Projeto generosidade

Brasil (5 elementos)

No	Edição/Número do Elemento	Título do elemento
1	2007_2 - Elemento provocador 1	Comes e bebes para todos os gostos
2	2008_2 - Elemento provocador 9	Cristo Redentor
3	2009_1 - Elemento provocador 17	Nação de chuteiras
4	2009_2 - Elemento provocador 15	Brasileiros da Silva
5	2011_1 - Elemento provocador 3	Cozinhando em Português

Economia/Empresas (5 elementos)

No	Edição/Número do Elemento	Título do elemento
1	2008_2 - Elemento provocador 16	No princípio era o verbo
2	2010_1 - Elemento provocador 12	Reequilíbrio das forças na economia global
3	2010_2 - Elemento provocador 15	Por aqui, prevalece o otimismo
4	2010_2 - Elemento provocador 17	Eles vão às compras
5	2014_1 - Elemento provocador 17	Prêmio à inovação

Demografia (4 elementos)

No	Edição/Número do Elemento	Título do elemento
1	2004_1 - Elemento provocador 12	Atlas do Brasil
2	2005_1 - Elemento provocador 14	Cabe mais um?
3	2006_2 - Elemento provocador 1	Ainda cabe muita gente
4	2009_2 - Elemento provocador 17	A mudança para o interior

Inclusão Social (4 elementos)

No	Edição/Número do Elemento	Título do elemento
1	2003_2 - Elemento provocador 14	Deficientes vencem dificuldades e são aprovados
2	2006_1 - Elemento provocador 4	Procuram-se deficientes

3	2009_2 - Elemento provocador 19	Oportunidade especial
4	2010_1 - Elemento provocador 13	Barreiras derrubadas

Moradia (4 elementos)

No	Edição/Número do Elemento	Título do elemento
1	2005_2 - Elemento provocador 19	O peso do aluguel na inflação
2	2006_1 - Elemento provocador 1	Casa própria
3	2007_2 - Elemento provocador 15	Morar bem é uma questão de ponto de vista
4	2008_1 - Elemento provocador 8	A sedução da vida cercada

Problemas sociais (4 elementos)

No	Edição/Número do Elemento	Título do elemento
1	1998_1 - Elemento provocador 1	Opinião de Chico Buarque sobre as drogas
2	2000_2 - Elemento provocador 2	Cruel sobrevivência nas ruas
3	2000_2 - Elemento provocador 5	A criança lhe pede dinheiro na rua. E aí?
4	2010_2 - Elemento provocador 18	As escolas fecham os olhos ao bullying

Terceira Idade (3 elementos)

No	Edição/Número do Elemento	Título do elemento
1	2002_1 - Elemento provocador 15	Centenárias
2	2003_1 - Elemento provocador 9	A casa ideal
3	2004_1 - Elemento provocador 1	Velho é a vovozinha

Adolescência (2 elementos)

No	Edição/Número do Elemento	Título do elemento
1	2004_2 - Elemento provocador 10	Namoro na adolescência
2	2012_2 - Elemento provocador 18	O lado bom do aborrecente

Música (2 elementos)

No	Edição/Número do Elemento	Título do elemento
1	2010_2 - Elemento provocador 14	Três mil músicas
2	2013_2 - Elemento provocador 11	Música ao longo do tempo

Pirataria (2 elementos)

No	Edição/Número do Elemento	Título do elemento
1	2006_2 - Elemento provocador 12	Somos todos piratas
2	2010_1 - Elemento provocador 7	Rede musical

APÊNDICE I

Unidade 1: Vida Profissional



-  Apresentação da Unidade 1
-  Fórum de dúvidas: Unidade 1
-  Atividade 1 - Vídeo: Marketing Pessoal
-  Atividade 1 - Glossário: Vida Profissional
-  Tarefa 2: Marketing Pessoal
-  Tarefa 3 - Entrevista de emprego
-  Atividade 4.1: Você é sua melhor marca

 Tarefa 3 - Entrevista de emprego

 Atividade 4.1: Você é sua melhor marca

 Atividade 4.2: Você é sua melhor marca

 Atividade 4.3: Você é sua melhor marca

 Atividade 4.4: Você é sua melhor marca

 Atividade 4.5: Você é sua melhor marca

 Atividade 4.6: Você é sua melhor marca

 Atividade 4.7: Você é sua melhor marca

 Atividade 4.8: Você é sua melhor marca



HORA DO CAFEZINHO...

 Vamos bater-papo?

 Texto: 6 hábitos do brasileiro no trabalho que gringos não entendem

 Vídeo: Entrevista de Emprego - Comédia

 Website: Como eu me sinto quando - Vida Corporativa

APÊNDICE J

LISTA DE ELEMENTOS PROVOCADORES UTILIZADOS

Unidade 1: Vida profissional

As profissões que mais engordam (Elemento provocador 2, 2014/1) Aperto de Mão (Elemento provocador 1, 2014/2).

Beleza no trabalho (Elemento provocador 2, 2014/2).

Unidade 2: Meio ambiente

Da Lixeira para a Ciclovía (Elemento provocador 8, 2013/2) No lixo (Elemento provocador 3, 2014/1)

Desmatamento (Elemento provocador 7, 2014/1)

Unidade 3: Vida Saudável

A Batalha dos vegetais (Elemento provocador 1, 2013/2).

Dieta da Ciência (Elemento provocador 18, 2013/2) Tarapia (Elemento provocador 20, 2014/1)

Unidade 4: Tecnologia

Profissão gamer (Elemento provocador 2, 2013/2)

Sala de aula conectada (Elemento provocador 11, 2014/2) Internet faz mal ao cérebro (Elemento provocador 12, 2014/2)

Unidade 5: Língua e Cultura

Com quem viajar (Elemento provocador 5, 2014/2) Romance e cultura (Elemento provocador 18, 2014/2)

Unidade 6: Viagens
Viajar sozinho (Elemento provocador 16, 2013/1) Passaporte verde (Elemento provocador 4, 2013/2)

Eu vivo no aeroporto (Elemento provocador 3, 2012/1)

Unidade 7: Tudo junto e misturado

Música de trabalho (Elemento provocador 10, 2013/2) Dia do Amigo (Elemento provocador 9, 2014/1) Fôlego renovado (Elemento provocador 10, 2014/2)

Simulações pós-curso**(1)**

Comunicador universal (Elemento provocador 6, 2014/1)

Cinto de segurança (Elemento provocador 4, 2014/2)

Leite derramado (Elemento provocador 13, 2014/2)

(2)

Táxi elétrico (Elemento provocador 9, 2013/2)

Blogs no Brasil (Elemento provocador 4, 2014/1)

Dia das mães (Elemento provocador 8, 2014/1) – Elemento usado apenas com uma das alunas devido à proximidade da data da interação e o Dia da Mãe.

Comer bem é coisa séria (Elemento provocador 6, 2014/2)

(3)

Internetês (Elemento provocador 3, 2013/2)

Sorte ou talento? (Elemento provocador 12, 2013/2)

Filhos? Não, obrigada! (Elemento provocador 10, 2014/1)

(4)

Melhor (Vital)idade (Elemento provocador 5, 2013/2)

Leitura e conhecimento (Elemento provocador 17, 2013/2)

Prazo de validade (Elemento provocador 16, 2014/1)



Certificado de Proficiência
em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Ficha de Avaliação da Interação Face a Face | Entrevistador



Elementos provocadores utilizados (circule os números correspondentes)

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

Avaliação do Entrevistador

Marque o número da descrição que melhor caracteriza o desempenho do candidato

5	<input type="radio"/>	Demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo bastante para o desenvolvimento da interação. Apresenta fluência e variedade ampla de vocabulário e de estruturas, com raras inadequações. Sua pronúncia é adequada e demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
4	<input type="radio"/>	Demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo para o desenvolvimento da interação. Apresenta fluência e variedade ampla de vocabulário e de estruturas, com inadequações ocasionais na comunicação, podendo apresentar algumas inadequações de pronúncia. Demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
3	<input checked="" type="radio"/>	Contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta fluência, mas também algumas inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
2	<input type="radio"/>	Contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta poucas hesitações, com algumas interrupções no fluxo da conversa. Apresenta inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Pode demonstrar alguns problemas de compreensão do fluxo da fala.
1	<input type="radio"/>	Contribui pouco para o desenvolvimento da interação. Apresenta pausas e hesitações, ocasionando interrupções no fluxo da conversa, ou apresenta alternância no fluxo de fala entre língua portuguesa e outra língua. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Demonstra problemas de compreensão do fluxo natural da fala.
0	<input type="radio"/>	Raramente contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta pausas e hesitações frequentes que interrompem o fluxo da conversa, ou apresenta fluxo de fala em outra língua. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia, que comprometem a comunicação. Demonstra problemas de compreensão de fala simplificada e pausada.

NOME DO ENTREVISTADOR

DATA: 24/04/2015

Ana Luíza Gabatteli

Assinatura do Entrevistador



Certificado de Proficiência
em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Ficha de Avaliação da Interação Face a Face | Observador



Aspectos a serem avaliados

Com base nas descrições apresentadas na grade de avaliação, assinale o nível que melhor descreve cada aspecto do desempenho do candidato ao longo da interação face a face.

ATENÇÃO:

É obrigatória a avaliação de todos os aspectos.

Avaliação do Entrevistador

Circule o número da descrição que melhor caracteriza o desempenho do candidato

	5	4	3	2	1	0
Compreensão		X				
Competência Interacional			X			
Fluência			X			
Adequação Lexical			X			
Adequação Gramatical		X				
Pronúncia		X				

Obs.: colocar um X na nota data a cada critério

Nome do observador: (Luiz Antonio da Rocha Osório)

Data: 30/04/2015



Certificado de Proficiência
em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Ficha de Avaliação da Interação Face a Face | Entrevistador



Elementos provocadores utilizados (circule os números correspondentes)

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

Avaliação do Entrevistador

Marque o número da descrição que melhor caracteriza o desempenho do candidato

5	<input type="radio"/>	Demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo bastante para o desenvolvimento da interação. Apresenta fluência e variedade ampla de vocabulário e de estruturas, com raras inadequações. Sua pronúncia é adequada e demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
4	<input checked="" type="radio"/>	Demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo para o desenvolvimento da interação. Apresenta fluência e variedade ampla de vocabulário e de estruturas, com inadequações ocasionais na comunicação, podendo apresentar algumas inadequações de pronúncia. Demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
3	<input type="radio"/>	Contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta fluência, mas também algumas inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
2	<input type="radio"/>	Contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta poucas hesitações, com algumas interrupções no fluxo da conversa. Apresenta inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Pode demonstrar alguns problemas de compreensão do fluxo da fala.
1	<input type="radio"/>	Contribui pouco para o desenvolvimento da interação. Apresenta pausas e hesitações, ocasionando interrupções no fluxo da conversa, ou apresenta alternância no fluxo de fala entre língua portuguesa e outra língua. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Demonstra problemas de compreensão do fluxo natural da fala.
0	<input type="radio"/>	Raramente contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta pausas e hesitações frequentes que interrompem o fluxo da conversa, ou apresenta fluxo de fala em outra língua. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia, que comprometem a comunicação. Demonstra problemas de compreensão de fala simplificada e pausada.

NOME DO ENTREVISTADOR

02/05/2015

Ana Luíza Gabatteli

DATA: / /

Assinatura do Entrevistador



Certificado de Proficiência
em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Ficha de Avaliação da Interação Face a Face | Observador



Aspectos a serem avaliados

Com base nas descrições apresentadas na grade de avaliação, assinale o nível que melhor descreve cada aspecto do desempenho do candidato ao longo da interação face a face.

ATENÇÃO:

É obrigatória a avaliação de todos os aspectos.

Avaliação do Entrevistador

Circule o número da descrição que melhor caracteriza o desempenho do candidato

	5	4	3	2	1	0
Compreensão	X					
Competência Interacional		X				
Fluência			X			
Adequação Lexical		X				
Adequação Gramatical		X				
Pronúncia		X				

Obs.: colocar um X na nota dada a cada critérios

Nome do entrevistador: (Luiz Antonio da Rocha Osório)

Data: 06/05/2015



Certificado de Proficiência
em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Ficha de Avaliação da Interação Face a Face | Entrevistador



Elementos provocadores utilizados (circule os números correspondentes)

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

Avaliação do Entrevistador

Marque o número da descrição que melhor caracteriza o desempenho do candidato

5	<input type="radio"/>	Demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo bastante para o desenvolvimento da interação. Apresenta fluência e variedade ampla de vocabulário e de estruturas, com raras inadequações. Sua pronúncia é adequada e demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
4	<input type="radio"/>	Demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo para o desenvolvimento da interação. Apresenta fluência e variedade ampla de vocabulário e de estruturas, com inadequações ocasionais na comunicação, podendo apresentar algumas inadequações de pronúncia. Demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
3	<input checked="" type="radio"/>	Contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta fluência, mas também algumas inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
2	<input type="radio"/>	Contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta poucas hesitações, com algumas interrupções no fluxo da conversa. Apresenta inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Pode demonstrar alguns problemas de compreensão do fluxo da fala.
1	<input type="radio"/>	Contribui pouco para o desenvolvimento da interação. Apresenta pausas e hesitações, ocasionando interrupções no fluxo da conversa, ou apresenta alternância no fluxo de fala entre língua portuguesa e outra língua. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Demonstra problemas de compreensão do fluxo natural da fala.
0	<input type="radio"/>	Raramente contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta pausas e hesitações frequentes que interrompem o fluxo da conversa, ou apresenta fluxo de fala em outra língua. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia, que comprometem a comunicação. Demonstra problemas de compreensão de fala simplificada e pausada.

NOME DO ENTREVISTADOR

09/05/2015

Ana Luíza Gabatteli

DATA: / /

Assinatura do Entrevistador



Certificado de Proficiência
em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Ficha de Avaliação da Interação Face a Face | Observador



Aspectos a serem avaliados

Com base nas descrições apresentadas na grade de avaliação, assinale o nível que melhor descreve cada aspecto do desempenho do candidato ao longo da interação face a face.

ATENÇÃO:

É obrigatória a avaliação de todos os aspectos.

Avaliação do Entrevistador

Circule o número da descrição que melhor caracteriza o desempenho do candidato

	5	4	3	2	1	0
Compreensão		X				
Competência Interacional		X				
Fluência			X			
Adequação Lexical		X				
Adequação Gramatical		X				
Pronúncia		X				

Obs.: colocar um X na nota data a cada critérios

Nome do entrevistador: **Luiz Antonio da Rocha Osório.**

Data: **15/05/2015**



Certificado de Proficiência
em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Ficha de Avaliação da Interação Face a Face | Entrevistador



Elementos provocadores utilizados (circule os números correspondentes)

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

Avaliação do Entrevistador

Marque o número da descrição que melhor caracteriza o desempenho do candidato

5	<input type="radio"/>	Demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo bastante para o desenvolvimento da interação. Apresenta fluência e variedade ampla de vocabulário e de estruturas, com raras inadequações. Sua pronúncia é adequada e demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
4	<input type="radio"/>	Demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo para o desenvolvimento da interação. Apresenta fluência e variedade ampla de vocabulário e de estruturas, com inadequações ocasionais na comunicação, podendo apresentar algumas inadequações de pronúncia. Demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
3	<input checked="" type="radio"/>	Contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta fluência, mas também algumas inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
2	<input type="radio"/>	Contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta poucas hesitações, com algumas interrupções no fluxo da conversa. Apresenta inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Pode demonstrar alguns problemas de compreensão do fluxo da fala.
1	<input type="radio"/>	Contribui pouco para o desenvolvimento da interação. Apresenta pausas e hesitações, ocasionando interrupções no fluxo da conversa, ou apresenta alternância no fluxo de fala entre língua portuguesa e outra língua. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Demonstra problemas de compreensão do fluxo natural da fala.
0	<input type="radio"/>	Raramente contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta pausas e hesitações frequentes que interrompem o fluxo da conversa, ou apresenta fluxo de fala em outra língua. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia, que comprometem a comunicação. Demonstra problemas de compreensão de fala simplificada e pausada.

NOME DO ENTREVISTADOR

18/05/2015

Ana Luíza Gabatteli

DATA: / /

Assinatura do Entrevistador



Certificado de Proficiência
em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Ficha de Avaliação da Interação Face a Face | Observador



Aspectos a serem avaliados

Com base nas descrições apresentadas na grade de avaliação, assinale o nível que melhor descreve cada aspecto do desempenho do candidato ao longo da interação face a face.

ATENÇÃO:

É obrigatória a avaliação de todos os aspectos.

Avaliação do Entrevistador

Circule o número da descrição que melhor caracteriza o desempenho do candidato

	5	4	3	2	1	0
Compreensão		X				
Competência Interacional		X				
Fluência		X				
Adequação Lexical			X			
Adequação Gramatical		X				
Pronúncia		X				

Obs.: colocar um X na nota dada a cada critérios

Nome do entrevistador: (escrever seu nome aqui) RENATA FERREIRA BORDALLO

Data: 18/15/15



Certificado de Proficiência
em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Ficha de Avaliação da Interação Face a Face | Entrevistador



Elementos provocadores utilizados (circule os números correspondentes)

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

Avaliação do Entrevistador

Marque o número da descrição que melhor caracteriza o desempenho do candidato

5	<input type="radio"/>	Demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo bastante para o desenvolvimento da interação. Apresenta fluência e variedade ampla de vocabulário e de estruturas, com raras inadequações. Sua pronúncia é adequada e demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
4	<input type="radio"/>	Demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo para o desenvolvimento da interação. Apresenta fluência e variedade ampla de vocabulário e de estruturas, com inadequações ocasionais na comunicação, podendo apresentar algumas inadequações de pronúncia. Demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
3	<input checked="" type="radio"/>	Contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta fluência, mas também algumas inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
2	<input type="radio"/>	Contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta poucas hesitações, com algumas interrupções no fluxo da conversa. Apresenta inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Pode demonstrar alguns problemas de compreensão do fluxo da fala.
1	<input type="radio"/>	Contribui pouco para o desenvolvimento da interação. Apresenta pausas e hesitações, ocasionando interrupções no fluxo da conversa, ou apresenta alternância no fluxo de fala entre língua portuguesa e outra língua. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Demonstra problemas de compreensão do fluxo natural da fala.
0	<input type="radio"/>	Raramente contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta pausas e hesitações frequentes que interrompem o fluxo da conversa, ou apresenta fluxo de fala em outra língua. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia, que comprometem a comunicação. Demonstra problemas de compreensão de fala simplificada e pausada.

NOME DO ENTREVISTADOR

20/06/2015

Ana Luíza Gabatteli

DATA: / /

Assinatura do Entrevistador



Certificado de Proficiência
em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Ficha de Avaliação da Interação Face a Face | Observador



Aspectos a serem avaliados

Com base nas descrições apresentadas na grade de avaliação, assinale o nível que melhor descreve cada aspecto do desempenho do candidato ao longo da interação face a face.

ATENÇÃO:

É obrigatória a avaliação de todos os aspectos.

Avaliação do Entrevistador

Circule o número da descrição que melhor caracteriza o desempenho do candidato

	5	4	3	2	1	0
Compreensão	X					
Competência Interacional			X			
Fluência				X		
Adequação Lexical			X			
Adequação Gramatical		X				
Pronúncia			X			

Obs.: colocar um X na nota data a cada critérios

Nome do observador: Luiz Antonio da Rocha Osório.

Data: 27/06/2015



Certificado de Proficiência
em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Ficha de Avaliação da Interação Face a Face | Entrevistador



Elementos provocadores utilizados (circule os números correspondentes)

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

Avaliação do Entrevistador

Marque o número da descrição que melhor caracteriza o desempenho do candidato

5	<input type="radio"/>	Demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo bastante para o desenvolvimento da interação. Apresenta fluência e variedade ampla de vocabulário e de estruturas, com raras inadequações. Sua pronúncia é adequada e demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
4	<input checked="" type="radio"/>	Demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo para o desenvolvimento da interação. Apresenta fluência e variedade ampla de vocabulário e de estruturas, com inadequações ocasionais na comunicação, podendo apresentar algumas inadequações de pronúncia. Demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
3	<input type="radio"/>	Contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta fluência, mas também algumas inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
2	<input type="radio"/>	Contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta poucas hesitações, com algumas interrupções no fluxo da conversa. Apresenta inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Pode demonstrar alguns problemas de compreensão do fluxo da fala.
1	<input type="radio"/>	Contribui pouco para o desenvolvimento da interação. Apresenta pausas e hesitações, ocasionando interrupções no fluxo da conversa, ou apresenta alternância no fluxo de fala entre língua portuguesa e outra língua. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Demonstra problemas de compreensão do fluxo natural da fala.
0	<input type="radio"/>	Raramente contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta pausas e hesitações frequentes que interrompem o fluxo da conversa, ou apresenta fluxo de fala em outra língua. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia, que comprometem a comunicação. Demonstra problemas de compreensão de fala simplificada e pausada.

NOME DO ENTREVISTADOR

27/06/2015

Ana Luíza Gabatteli

DATA: / /

Assinatura do Entrevistador



Certificado de Proficiência
em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Ficha de Avaliação da Interação Face a Face | Observador



Aspectos a serem avaliados

Com base nas descrições apresentadas na grade de avaliação, assinale o nível que melhor descreve cada aspecto do desempenho do candidato ao longo da interação face a face.

ATENÇÃO:

É obrigatória a avaliação de todos os aspectos.

Avaliação do Entrevistador

Circule o número da descrição que melhor caracteriza o desempenho do candidato

	5	4	3	2	1	0
Compreensão	X					
Competência Interacional			X			
Fluência				X		
Adequação Lexical			X			
Adequação Gramatical			X			
Pronúncia			X			

Obs.: colocar um X na nota data a cada critérios

Nome do entrevistador: Luiz Antonio da Rocha Osório.

Data: 03/07/2015



Certificado de Proficiência
em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Ficha de Avaliação da Interação Face a Face | Entrevistador



Elementos provocadores utilizados (circule os números correspondentes)

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

Avaliação do Entrevistador

Marque o número da descrição que melhor caracteriza o desempenho do candidato

5	<input type="radio"/>	Demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo bastante para o desenvolvimento da interação. Apresenta fluência e variedade ampla de vocabulário e de estruturas, com raras inadequações. Sua pronúncia é adequada e demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
4	<input checked="" type="radio"/>	Demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo para o desenvolvimento da interação. Apresenta fluência e variedade ampla de vocabulário e de estruturas, com inadequações ocasionais na comunicação, podendo apresentar algumas inadequações de pronúncia. Demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
3	<input type="radio"/>	Contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta fluência, mas também algumas inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
2	<input type="radio"/>	Contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta poucas hesitações, com algumas interrupções no fluxo da conversa. Apresenta inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Pode demonstrar alguns problemas de compreensão do fluxo da fala.
1	<input type="radio"/>	Contribui pouco para o desenvolvimento da interação. Apresenta pausas e hesitações, ocasionando interrupções no fluxo da conversa, ou apresenta alternância no fluxo de fala entre língua portuguesa e outra língua. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Demonstra problemas de compreensão do fluxo natural da fala.
0	<input type="radio"/>	Raramente contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta pausas e hesitações frequentes que interrompem o fluxo da conversa, ou apresenta fluxo de fala em outra língua. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia, que comprometem a comunicação. Demonstra problemas de compreensão de fala simplificada e pausada.

NOME DO ENTREVISTADOR

04/07/2015

Ana Luíza Gabatteli

DATA: / /

Assinatura do Entrevistador



**Certificado de Proficiência
em Língua Portuguesa para Estrangeiros**

Ficha de Avaliação da Interação Face a Face | Observador



Aspectos a serem avaliados

Com base nas descrições apresentadas na grade de avaliação, assinale o nível que melhor descreve cada aspecto do desempenho do candidato ao longo da interação face a face.

ATENÇÃO:

É obrigatória a avaliação de todos os aspectos.

Avaliação do Entrevistador

Circule o número da descrição que melhor caracteriza o desempenho do candidato

	5	4	3	2	1	0
Compreensão	X					
Competência Interacional			X			
Fluência				X		
Adequação Lexical			X			
Adequação Gramatical		X				
Pronúncia		X				

Obs.: colocar um X na nota data a cada critérios

Nome do observador: Luiz Antonio da Rocha Osório.

Data: 10/07/2015



Certificado de Proficiência
em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Ficha de Avaliação da Interação Face a Face | Entrevistador



Elementos provocadores utilizados (circule os números correspondentes)

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

Avaliação do Entrevistador

Marque o número da descrição que melhor caracteriza o desempenho do candidato

5	<input type="radio"/>	Demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo bastante para o desenvolvimento da interação. Apresenta fluência e variedade ampla de vocabulário e de estruturas, com raras inadequações. Sua pronúncia é adequada e demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
4	<input checked="" type="radio"/>	Demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo para o desenvolvimento da interação. Apresenta fluência e variedade ampla de vocabulário e de estruturas, com inadequações ocasionais na comunicação, podendo apresentar algumas inadequações de pronúncia. Demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
3	<input type="radio"/>	Contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta fluência, mas também algumas inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
2	<input type="radio"/>	Contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta poucas hesitações, com algumas interrupções no fluxo da conversa. Apresenta inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Pode demonstrar alguns problemas de compreensão do fluxo da fala.
1	<input type="radio"/>	Contribui pouco para o desenvolvimento da interação. Apresenta pausas e hesitações, ocasionando interrupções no fluxo da conversa, ou apresenta alternância no fluxo de fala entre língua portuguesa e outra língua. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Demonstra problemas de compreensão do fluxo natural da fala.
0	<input type="radio"/>	Raramente contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta pausas e hesitações frequentes que interrompem o fluxo da conversa, ou apresenta fluxo de fala em outra língua. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia, que comprometem a comunicação. Demonstra problemas de compreensão de fala simplificada e pausada.

NOME DO ENTREVISTADOR

18/07/2015

Ana Luíza Gabatteli

DATA:

/ /

Assinatura do Entrevistador



Certificado de Proficiência
em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Ficha de Avaliação da Interação Face a Face | Observador



Aspectos a serem avaliados

Com base nas descrições apresentadas na grade de avaliação, assinale o nível que melhor descreve cada aspecto do desempenho do candidato ao longo da interação face a face.

ATENÇÃO:

É obrigatória a avaliação de todos os aspectos.

Avaliação do Entrevistador

Circule o número da descrição que melhor caracteriza o desempenho do candidato

	5	4	3	2	1	0
Compreensão	X					
Competência Interacional			X			
Fluência			X			
Adequação Lexical			X			
Adequação Gramatical			X			
Pronúncia		X				

Obs.: colocar um X na nota data a cada critério

Nome do observador: (Luiz Antonio da Rocha Osório)

Data: 24 /07/2015

ANEXOS

ANEXO A

Grade de Avaliação da Interação Face a Face – Entrevistador (BRASIL, 2013c, p.15)

GRADE DE AVALIAÇÃO DA INTERAÇÃO FACE A FACE	
Nota	Descrição do desempenho do examinando
5	Quando o examinando demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo bastante para o desenvolvimento da interação. Sua produção apresenta fluência e variedade ampla de vocabulário e de estruturas, com raras inadequações. Sua pronúncia é adequada e demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
4	Quando o examinando demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo para o desenvolvimento da interação. Sua produção apresenta fluência e variedade ampla de vocabulário e de estruturas, com inadequações ocasionais na comunicação. Sua pronúncia pode apresentar algumas inadequações. Demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
3	Quando o examinando contribui para o desenvolvimento da interação. Sua produção apresenta fluência, mas também algumas inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
2	Quando o examinando contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta poucas hesitações, com algumas interrupções no fluxo da conversa. Sua produção apresenta inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Pode demonstrar alguns problemas de compreensão do fluxo da fala.
1	Quando o examinando contribui pouco para o desenvolvimento da interação. Sua produção apresenta muitas pausas e hesitações, ocasionando interrupções no fluxo da conversa ou apresenta alternância no fluxo de fala entre língua portuguesa e outra língua. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Demonstra problemas de compreensão do fluxo natural da fala.
0	Quando o examinando raramente contribui para o desenvolvimento da interação. Sua produção apresenta pausas e hesitações muito frequentes, que interrompem o fluxo da conversa, ou apresenta fluxo de fala em outra língua. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia, que comprometem a comunicação. Demonstra problemas de compreensão de fala simplificada e pausada.

ANEXO B

Grade de Avaliação da Interação Face a Face – Observador (BRASIL, 2013c, p.17)

	5	4	3	2	1	0
COMPREENSÃO	Compreensão do fluxo natural da fala. Rara necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras menos frequentes e/ou por aceleração da fala.	Compreensão do fluxo natural da fala. Alguma necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras menos frequentes e/ou por aceleração da fala.	Alguns problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso frequente, em ritmo normal da fala.	Alguns problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade frequente de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso frequente, em ritmo normal da fala.	Muitos problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade muito frequente de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras básicas, em ritmo normal da fala.	Problemas sérios na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade constante de repetição e/ou reestruturação, mesmo em situação de fala simplificada e muito pausada.
COMPETÊNCIA INTERACIONAL	Apresenta muita desenvoltura e autonomia, contribuindo muito para o desenvolvimento da conversa. Quando necessário, faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	Apresenta desenvoltura e autonomia. Não se limita a respostas breves, contribuindo para o desenvolvimento da conversa. Quando necessário, faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	Não se limita a respostas breves, contribuindo para o desenvolvimento da conversa. Quando necessário, faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	Pode se limitar a respostas breves, mas contribui para o desenvolvimento da conversa. Mesmo quando necessário, faz pouco uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	Limita-se a respostas breves, contribuindo pouco para o desenvolvimento da conversa. Mesmo quando necessário, faz pouco uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	Limita-se a respostas breves, raramente contribuindo para o desenvolvimento da conversa, que fica totalmente dependente do avaliador. Mesmo quando necessário, não faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.
FLUÊNCIA	Pausas e hesitações para organização do pensamento e, eventualmente, para resolver algum problema de construção linguística, sem interrupções no fluxo da conversa.	Pausas e hesitações para organização do pensamento e, eventualmente, para resolver algum problema de construção linguística, com poucas interrupções no fluxo da conversa.	Pausas e hesitações para organização do pensamento e, algumas vezes, para resolver algum problema de construção linguística, com algumas interrupções no fluxo da conversa.	Pausas e hesitação para organização do pensamento e para resolver algum problema de construção linguística, com interrupções no fluxo da conversa.	Pausas e hesitações frequentes exigem um grande esforço do interlocutor, ou alternância no fluxo da fala entre língua portuguesa e outra língua.	Pausas e hesitações muito frequentes interrompem o fluxo da conversa, ou fluxo de fala em outra língua.
ADEQUAÇÃO LEXICAL	Vocabulário amplo e adequado para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Raras interferências de outras línguas.	Vocabulário amplo e adequado para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Poucas interferências de outras línguas.	Vocabulário adequado para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Algumas interferências de outras línguas, com ocasional comprometimento da interação.	Vocabulário adequado para a discussão de tópicos do cotidiano com algumas limitações que podem interferir no desenvolvimento de ideias. Algumas interferências da língua materna, ocasionando algum comprometimento da interação.	Vocabulário inadequado e/ou limitado para a discussão de tópicos do cotidiano e para expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas interferências de outras línguas, ocasionando frequente comprometimento da interação.	Vocabulário muito inadequado e/ou limitado para a discussão de tópicos do cotidiano e para expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas interferências de outras línguas, comprometendo a interação.
ADEQUAÇÃO GRAMATICAL	Uso de variedade ampla de estruturas. Raras inadequações na utilização de estruturas.	Uso de variedade ampla de estruturas. Poucas inadequações na utilização de estruturas complexas e raras inadequações no uso de estruturas básicas.	Uso de variedade de estruturas. Algumas inadequações na utilização de estruturas complexas e poucas inadequações no uso de estruturas básicas.	Uso de variedade limitada de estruturas. Inadequações mais frequentes tanto na utilização de estruturas complexas quanto nas básicas.	Uso de variedade limitada de estruturas. Muitas inadequações na utilização de estruturas básicas e complexas.	Uso de variedade bastante limitada de estruturas. Muitas inadequações na utilização de estruturas básicas e complexas, comprometendo a interação.
PRONÚNCIA*	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) adequada.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) com algumas inadequações e/ou interferências de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) com inadequações e/ou interferências de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) com inadequações e/ou interferências frequentes de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) inadequada e/ou interferências acentuadas de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) inadequada e/ou interferências muito acentuadas de outras línguas.

* Não se espera uma fala sem sotaque nem mesmo nos níveis mais altos.

ANEXO C

54 *Validating speaking-test tasks*

Appendix 3 Operational checklist (used in Phase 3)

Informational functions

Providing personal information	<ul style="list-style-type: none"> • Give information on present circumstances • Give information on past experiences • Give information on future plans
Expressing opinions	Express opinions
Elaborating	Elaborate on, or modify an opinion
Justifying opinions	Express reasons for assertions/s/he had made
Comparing	Compare things/people/events
Speculating	Speculate
Staging	Separate out or interpret the parts of an issue
Describing	<ul style="list-style-type: none"> • Describe a sequence of events • Describe a scene
Summarizing	Summarize what s/he has said
Suggesting	Suggest a particular idea
Expressing preferences	Express preferences

Interactional functions

Agreeing	Agree with an assertion made by another speaker (apart from 'yeah' or nonverbal)
Disagreeing	Disagree with what another speaker says (apart from 'no' or nonverbal)
Modifying	Modify arguments or comments made by other speaker or by the test-taker in response to another speaker
Asking for opinions	Ask for opinions
Persuading	Attempt to persuade another person
Asking for information	Ask for information
Conversational repair	Repair breakdowns in interaction
Negotiating meaning	<ul style="list-style-type: none"> • Check understanding • Indicate understanding of point made by partner • Establish common ground/purpose or strategy • Ask for clarification when an utterance is misheard or misinterpreted • Correct an utterance made by other speaker which is perceived to be incorrect or inaccurate • Respond to requests for clarification

Managing interaction

Initiating	Start any interactions
Changing	Take the opportunity to change the topic
Reciprocating	Share the responsibility for developing the interaction
Deciding	Come to a decision

Fonte: O'Sullivan, Weir e Saville (2002)