



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS I- SALVADOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDO DE LINGUAGENS**

SABRINA JESUS BORGES

**OS ELEMENTOS PROVOCADORES DO EXAME CELPE-BRAS: OBSTÁCULOS
INTERCULTURAIS À PRODUÇÃO ORAL**

SALVADOR-BA

2016

1

SABRINA JESUS BORGES

**OS ELEMENTOS PROVOCADORES DO EXAME CELPE-BRAS: OBSTÁCULOS
INTERCULTURAIS À PRODUÇÃO ORAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade do Estado da Bahia como requisito à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. **Adelaide Oliveira**

Salvador
2016

SABRINA JESUS BORGES

**OS ELEMENTOS PROVOCADORES DO EXAME CELPE-BRAS: OBSTÁCULOS
INTERCULTURAIS À PRODUÇÃO ORAL**

Data da defesa: 31/03/2016

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidenta e Orientadora: Profa. Dra. Adelaide P. de Oliveira
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Membro Titular: Prof. Dr. Gilberto Nazareno Telles Sobral
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Membro Titular: Profa. Iracema Luiza de Sousa
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Local: Universidade do Estado da Bahia

UNEB – Campus de Salvador

RESUMO

Com base na abordagem comunicativa interculturalista, esse trabalho teve como objetivo o estudo do processo avaliativo da interação face a face do exame Celpe-Bras, além de estabelecer uma análise da relação intercultural presente nos elementos provocadores (instrumentos visuais que têm como objetivo promover a interação avaliativa) visando identificar problemas que possam limitar e até mesmo inviabilizar a produção oral dos examinandos durante o processo avaliativo da interação oral. Para isso foram analisados 95 EPs dos exames dos anos de 2010 a 2012 visando identificar os possíveis entraves ao bom desempenho do aluno no que diz respeito a relação do número de palavras encontradas em cada composição textual do EP ao tempo de leitura, tipo de léxico presente nos textos, temáticas muito específicas ou polêmicas (que visem a perpetuação ou manutenção de estereótipos, por exemplo) e suas abordagens. O resultado do estudo apontou que há nos elementos provocadores uma tendência a utilização de lexicais que exijam um conhecimento específico dos examinandos além de temas e abordagens que possam comprometer a produção oral do examinando, podendo ser um entrave para a produção oral do mesmo o que requer uma reflexão de cunho intercultural para elaboradores e aplicadores do exame.

Palavras-Chave: Interculturalidade, Celpe-Bras, Elementos Provocadores

ABSTRACT

This study, based on the communicative intercultural approach, had as its main objective analyze the evaluative process of the face-to-face Celpe-Bras exam in addition to identifying the intercultural relationship present in the cues (visual tools whose objective is to promote an interaction to be evaluated) in order to pinpoint problems which might limit or even make it unviable the oral production of the examinees during the oral exam. Ninety five visual cues from the exams applied between 2010 and 2012 were analyzed in order to identify possible barriers to a good performance of the learners regarding number of words found in the texts versus reading time, controversial or highly specific themes (especially ones which focus on stereotypes) and the way they are presented. The result of this study has shown that there is a tendency to use lexis that demand specific background knowledge of the examinees as well as themes and approaches which might compromise the oral production of the learners resulting in an obstacle to their oral performance. This fact requires that test makers and speaking examiners start to reflect more interculturally on the principles behind the exam.

Keywords: Interculturality. Celpe-Bras. Visual cues.

LISTA DE QUADRO

QUADRO 1.....	66
QUADRO 2.....	70
QUADRO 3	79
QUADRO 4.....	81
QUADRO 5	84
QUADRO 6.....	89
QUADRO 7	92/93
QUADRO 8.....	99/100
QUADRO 9	119
QUADRO 10.....	119

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01.....	31
FIGURA 02.....	36
FIGURA 03.....	37
FIGURA 04.....	40
FIGURA 05.....	67
FIGURA 06.....	68
FIGURA 07.....	69
FIGURA 08.....	70
FIGURA 09.....	72
FIGURA 10.....	73
FIGURA 11.....	74
FIGURA 12.....	75
FIGURA 13.....	76
FIGURA 14.....	77
FIGURA 15.....	78
FIGURA 16.....	80
FIGURA 17.....	81
FIGURA 18.....	82
FIGURA 19.....	83
FIGURA 20.....	85
FIGURA 21.....	86
FIGURA 22.....	91
FIGURA 23.....	92
FIGURA 24.....	93
FIGURA 25.....	94
FIGURA 26.....	95
FIGURA 27.....	96
FIGURA 28.....	97
FIGURA 29.....	98
FIGURA 30.....	100
FIGURA 31.....	101
FIGURA 32.....	101
FIGURA 33.....	102
FIGURA 34.....	104
FIGURA 35.....	108
FIGURA 36.....	109
FIGURA 37.....	110
FIGURA 38.....	111
FIGURA 39.....	112
FIGURA 40.....	113
FIGURA 41.....	114
FIGURA 42.....	115
FIGURA 43.....	116
FIGURA 44.....	117
FIGURA 45.....	122
FIGURA 46.....	123

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1.....	120
GRÁFICO 2.....	120
GRÁFICO 3	121

LISTA DE ABREVIATURAS

CELPE- BRAS - Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiro

EP- Elemento Provocador

EPS- Elementos Provocadores

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC: Ministério da Educação e Cultura

PCN'S: parâmetros curriculares nacionais parâmetros curriculares nacionais

PFOL: português para falantes de outras línguas

CCI-: Competência Comunicativa Intercultural

LE: Língua Estrangeira

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	11
SEÇÃO 2 – O PERCURSO HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO DE PROFICIÊNCIA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	18
2.1 Teste de proficiência: uma busca por aferição do resultado próximo a realidade	24
2.2. O Exame Celpe-Bras	29
2.3. O processo avaliativo da interação face a face do exame Celpe-Bra.....	32
SEÇÃO 3 – O CONCEITO DE CULTURA E SUA NECESSIDADE DE ADAPTÁ-LA AO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	41
3.1 O conceito de interculturalidade e avaliação de proficiência no ensino de língua estrangeira.....	45
3.2 A cultura no exame Celpe-Bras.....	58
SEÇÃO 4- ASPECTOS INTERCULTURAIS NA INTERAÇÃO FACE A FACE DO EXAME CELPE-BRAS.....	61
4.1 Análise com base na categoria tema/tópico proposta por Byram.....	64
4.2 Lexicultura: identificação de expressões de carga cultural compartilhada.....	87
4.3 A presença de estereótipos.....	106
4.4 Observações sobre o tamanho das composições textuais dos EPs.....	118
SEÇÃO 5: CONCLUSÃO.....	124
Bibliografia.....	129
Anexos.....	134

1.INTRODUÇÃO

O desenvolvimento econômico do Brasil no cenário internacional nos últimos anos juntamente com a exposição do Brasil no cenário esportivo promovido pela conquista do direito de sediar a Copa do Mundo de 2014 e as Olimpíadas de 2016, tiveram como consequência o aumento da procura pelo aprendizado da língua portuguesa, fazendo com que a mesma ocupasse a oitava posição de língua mais falada no mundo conforme o Portal da Língua Portuguesa.

Segundo Dell'Isola (2014), existem aproximadamente 250 milhões de falantes de língua portuguesa como primeira ou como língua adicional, em variados graus de proficiências. Para a autora, esse número continua em crescimento já que a língua portuguesa, em especial a variante do Brasil, é uma das línguas que tem evidenciado um aumento do número de falantes nos últimos anos. Este aumento provocado pela procura de aprendizado do português como língua adicional trouxe como consequência o aumento do número de pessoas que possuem o interesse de atestar sua proficiência em língua portuguesa.

A visibilidade proporcionada pelo cenário econômico brasileiro resultou em um aumento do número de trabalhadores e estudantes que vieram ao país em busca de uma nova oportunidade de emprego e estudos em universidades brasileiras, bem como em um aumento do interesse de empresas multinacionais em possuir trabalhadores que tenham o domínio do idioma, o que ocasionou o aumento da demanda da realização do exame Celpe-Bras, que é o exame oficial brasileiro de proficiência em português para estrangeiros e que tem como objetivo a comprovação do nível de proficiência na língua portuguesa, na variante brasileira, aceito em empresas e instituições de ensino superior que exigem a língua portuguesa, na variante brasileira. Este exame é desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação em 1998, estando hoje sobre responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Com o aumento na demanda pela realização do exame, consequência da abertura de novos postos que realizam o exame, tanto no Brasil quanto no exterior, o exame Celpe-Bras tornou-se presente em diversos lugares do mundo uma vez que atualmente, o exame é realizado em 81 Postos Aplicadores credenciados, sendo 22 deles no Brasil e os outros 59 espalhados por 30 países diferentes, estando

presente em continente americano, africano, europeu e asiático, podendo ser considerado assim um exame de cunho internacional.

Avaliar a proficiência em uma língua estrangeira é considerado por muitos especialistas em avaliação uma das tarefas mais difíceis do ensino de uma língua adicional visto que em muitos casos, a avaliação pode possuir critérios muito subjetivos e nuances avaliativas que podem interferir na avaliação do examinando ao ponto de não ser possível a realização de um diagnóstico confiável.

Nas últimas décadas, muito se tem discutido sobre exames que visam avaliar a proficiência em língua estrangeira uma vez que essa avaliação tem relação direta com o entendimento do conceito de linguagem com o qual o aprendiz está desenvolvendo seu aprendizado e também, com o uso que se pensa ser necessário para a utilização adequada do código linguístico que está sendo avaliado.

Scaramucci (2000) afirma que a avaliação e a metodologia adotada para a aprendizagem de uma língua são influenciadas por teorias de ensino de línguas, que por sua vez, recebem a influência de determinadas visões e teorias sobre a linguagem. Assim, para que uma avaliação possa ser entendida dentro do que se deseja ser avaliado. É necessário também compreender que tipo de concepção de linguagem está subtendido em seu construto teórico. Além disso, a criação de um exame de proficiência de uma língua também está relacionada às leis de políticas linguísticas, que, por sua vez, estão relacionados a fatores indiretos como desempenho econômico de um país, por exemplo.

Como vimos, o exame Celpe-Bras está presente não só no Brasil como também em diversos países do mundo envolvendo assim, indivíduos de diferentes nacionalidades, conseqüentemente, de diferentes culturas em relação à língua-alvo. Deste modo, o Celpe-Bras pode ser considerado um exame que trabalha no entremeio cultural, uma vez que estão presentes em seu contexto de aplicação, opiniões, comportamentos, crenças de pelo menos duas culturas.

Quando se tem a necessidade de se estabelecer uma comunicação (seja ela de natureza oral ou escrita) entre diferentes realidades culturais, deve-se atentar ao fato de que a mesma deverá respeitar alguns critérios básicos para que essa comunicação obtenha êxito, evitando, por exemplo, abordagem de temática polêmica (abordagens religiosas, grupos minoritários), manutenção ou criação de

estereótipos interculturais, dentre outro, evitando embates culturais que prejudiquem a interação no momento do contato entre as culturas envolvidas.

Dividido em duas etapas: a) uma etapa escrita que é composta por quatro questões que envolvem atividades integradas (ler, ouvir e escrever) em que o candidato deverá apresentar uma desenvoltura para composição de textos escritos e, b) a parte individual do exame ou Interação Face a Face do exame que é a etapa em que o examinando deverá produzir textos orais para que sua competência oral seja avaliada, é na interação face a face o momento em que o examinando é levado a interagir com um avaliador-entrevistador.

Essa interação é observada pelo avaliador-observador, que deverá verificar a capacidade do examinando de reagir a situações reais de uso da língua-alvo. Para que a interação seja realizada com sucesso, o uso desses temas presentes no que se denomina Elementos Provocadores (doravante EPs) que, segundo Coura-Sobrinho e Dell 'Isola (2009), tem o propósito de fornecer material linguareiro para a avaliação de proficiência na produção de textos orais, faz-se necessário em todo processo de coleta de material oral do examinando.

Cada Elemento Provocador (doravante EP), de modo geral, apresenta um tópico para abordagem de um conteúdo (mercado de trabalho, hábitos, economia) que tem como objetivo estimular a produção do examinado com base em experiências e opiniões acerca do assunto evidenciado. A cada entrevista, o examinando deverá falar sobre três conteúdos temáticos diferentes, ou seja, são usados três EPs para cada interação.

Durante o trabalho de sete anos como aplicadora do exame Celpe-Bras, tanto na parte escrita quanto na parte oral (como avaliadora-observadora e avaliadora-entrevistadora), no posto aplicador da Universidade Federal da Bahia, surgiu uma inquietação ao perceber que algumas vezes, durante a interação oral, na qual o examinando tinha que produzir conteúdos orais sobre três temas, o mesmo apresentava mudanças no desempenho oral entre um tema e outro.

Essas mudanças de desempenho poderiam estar relacionadas ao fato de perceber que, em uma determinada etapa da avaliação, por meio da utilização de um EP específico, o examinando que apresentava um bom desenvolvimento da sua oralidade em relação a um determinado conteúdo do EP, e que, ao se deparar com outro tema cuja abordagem não era comum em sua cultura ou, por se tratar de um

conteúdo temático que exige um conhecimento específico ou, até mesmo não entender algumas expressões idiomáticas, passava a demonstrar uma maior dificuldade em relação à sua produção oral acarretando na diminuição do seu nível de proficiência já que o mesmo apresentava uma maior dificuldade para elaborar suas respostas.

Esta variação de produção oral fez-me refletir sobre alguns possíveis problemas de ordem culturais causados pelas diferentes visões sobre alguns temas, uma vez que nem todos os assuntos que, para nós brasileiros, possam parecer rotineiros, cotidianos, não são comuns em outras culturas. Além disso, observou-se também que há muitas palavras que possuem um teor alto de carga cultural (gírias, ditados, expressões idiomáticas) e, muitas vezes, essas palavras podem causar algumas incompreensões do conteúdo textual.

Para verificar esse nível de dificuldade, foi necessário fazer um levantamento de temas e palavras presentes em um determinado conjunto de EPs e analisar a necessidade ou não de incluir na leitura dos EPs gírias e expressões idiomáticas que possuem uma carga cultural bastante particular da nossa cultura brasileira ou, se caso isso seja inevitável, como deve-se proceder para que esses itens não se tornem um entrave para o desempenho do aluno, uma vez que o objetivo da elaboração dos EPs é motivar a produção de material linguístico para a produção oral e não tornar-se um obstáculo para este fim.

Bennett (1988) afirma que a comunicação intercultural, entre pessoas de grupos culturais diferentes, apresenta potencial para mal-entendidos, pois é baseada em diferenças. Deste modo, sendo o exame Celpe-Bras uma avaliação de proficiência que tem como base a presença de elementos culturais distintos e até mesmo na parte oral que possui, de maneira geral, a presença de avaliadores de nacionalidade brasileira, é necessário que o mesmo exame apresente em seu conteúdo temático uma atenção maior em relação a seu conteúdo cultural para que não haja entraves de natureza desta natureza durante a realização da interação oral.

Rodrigo Alsina (1999) afirma que, para que haja uma comunicação intercultural eficaz é necessário, além de um conhecimento tão amplo quanto possível da cultura do outro, desenvolver um olhar crítico sobre a sua própria cultura. Com base nessa afirmação, tendo como base os EPs do exame Celpe-Bras, surgiu a necessidade de analisar o quanto desse conhecimento intercultural

está/pode estar presente dentro da interação oral do exame, momento em que o examinando tem contato direto com temas diversos.

Com isso, alguns questionamentos foram propostos com o objetivo de responder esta inquietação: há, nesses EPS, temáticas que possam oferecer uma maior dificuldade para o desenvolvimento da oralidade dos examinandos? Há, dentre os elementos estudados, temas que possam possibilitar algum tipo de desconforto intercultural? Há, dentre os elementos, a utilização de uma linguagem muito específica da cultura brasileira, de modo a dificultar a compreensão dos temas apresentados nos EPs? Há dentre os EPs estudados temas que possam reforçar ou criar ideais estereotipados sobre a temática abordada? Caso essas perguntas sejam identificadas como positivas, o que deve ser feito para que o examinando não seja prejudicado em sua avaliação?

Considerando que o exame Celpe-Bras tem, em seu construto teórico, uma proposta com uma base comunicativa, de modo que o uso da língua esteja atrelado ao aspecto cultural e que, além disso, realiza uma avaliação oral integrada de habilidades(leitura, oralidade, compreensão auditiva e escrita), faz-se necessário que o examinando tenha uma boa habilidade de leitura, uma vez que o mesmo deve ler e compreender o conteúdo dos EPs para que possa interagir de maneira adequada com o avaliador- entrevistador, considera-se relevante que a busca por soluções para possíveis entraves que possam influenciar no desempenho do examinando sejam solucionados.

Como metodologia de desenvolvimento da pesquisa, primeiramente foi realizado um levantamento dos elementos provocadores utilizados nas edições do Exame Celpe-Bras de 2010.1, 2010.2, 2011.1, 2011.2 e 2012.1, que foram classificados de acordo com o conteúdo temático proposto por Byram (1993 apud CORTAZZI, 1999). Posteriormente, com base nos conceitos de interculturalidade, foram analisados em relação às temáticas que podem ser considerados entraves interculturais, sejam por seus conteúdos ou sejam por conterem palavras e expressões de carga cultural bastante específica e/ou até mesmo, exigir do examinando um conhecimento que seja além do seu conhecimento linguístico, ou seja, que exija do examinando um conhecimento de mundo que, por algum motivo - sendo ele social, educacional ou pessoal- não lhe seja permitido.

Para a obtenção dos resultados apresentados, este estudo teve como amparo teórico a segmentação em categorias de análise (tema, palavras e expressões de grande carga cultural, presença de estereótipos, tamanho de texto) com o objetivo de identificar, analisar e discutir os possíveis entraves interculturais presentes nos EPs, bem como as competências interculturais exigidas dos avaliadores e examinandos manifestadas por meio da variedade da língua-cultura portuguesa presente na parte oral do exame.

Para que o presente estudo fosse fundamentado, fez-se necessário a seguinte organização:

Seção II, na qual consta um breve percurso sobre a evolução dos procedimentos de avaliação de proficiência linguística, com o objetivo de compreender sua evolução e os fatores que influenciaram para ocorrência da mesma.

Seção III, apresentou-se uma reflexão sobre o conceito de Cultura no ensino de Língua Estrangeira e sobre a importância da Abordagem Intercultural, no ensino de língua estrangeira, bem como de seus fundamentos no contexto de um ambiente intercultural de ensino. Nesta seção, também é revelado a importância de uma conscientização do educador para uma sensibilização intercultural por meio de uma reflexão na abordagem de temas culturais e elaboração de materiais didáticos, incluindo a avaliação.

Seção IV, realizaram-se uma breve explanação do funcionamento do processo avaliativo da Interação Face a Face do Celpe-Bras e também a análise dos elementos provocadores do exame Celpe-Bras que compuseram o corpus dessa pesquisa, levando em consideração as teorias interculturalistas que buscam despertar uma sensibilização ao outro e que configuram a alma do projeto idealizado.

Para obter uma conclusão da análise, considerou-se a necessidade de uma análise de temas propostos nos EPs que tragam em seu conteúdo aspectos culturais, visando estabelecer uma relação entre sua aplicação prática na Interação Face a Face do exame Celpe-Bras, observando qual direcionamento era proposto pelo roteiro de entrevistas com o objetivo de perceber se a abordagem da temática presente nos EPs podem desencadear um momento de tensão cultural entre o avaliador- entrevistador e o examinando, uma vez que é o possível observar, na

correção do exame, que uma boa parte dos avaliadores-entrevistadores, principalmente do exterior, utilizam-no de modo integral durante a interação, sendo, portanto, importante levá-lo em consideração. Também se fez necessária uma análise sobre as possíveis trocas (inter)culturais propostas pelo roteiro entre os participantes da Interação Face a Face do exame Celpe-Bras objetivando verificar a possibilidade de avaliar a habilidade intercultural do examinando.

Esse estudo permite observar o grau de dificuldade de interpretação que o examinando terá para compreender a abordagem temática dos conteúdos abordados nos EPs. Também chama-se a atenção para o tamanho do texto presente nos EPs, haja visto que há um tempo limitado (estimulado pelo roteiro de interação face a face como de aproximadamente um minuto) para que o examinando realize a decodificação dos elementos que servirá para ampará-lo na abordagem.

Com base na abordagem comunicativa intercultural, esse trabalho tem com o objetivo o estudo do processo avaliativo da interação face a face do exame Celpe-Bras, além de estabelecer uma análise da relação intercultural com os elementos provocadores (temas que têm como objetivo promover a interação avaliativa) visando identificar problemas que possam inviabilizar ou limitar a conversação durante o processo avaliativo prejudicando assim o candidato.

2. O PERCURSO HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

A avaliação é algo constante em nosso cotidiano. Diariamente, avaliamos a adequação da roupa que vestimos a determinados ambientes, o tempero da comida que saboreamos, o atendimento que nos é dado em um estabelecimento dentre outros. Quase tudo que fazemos é passível de uma apreciação que pode vir de nós mesmos ou de alguém que supostamente está mais habilitado a avaliar com base em alguns critérios previamente estabelecidos como adequação ao contexto, objetivo de execução, dentre outros.

Para entender o processo de evolução histórica da avaliação no ensino de línguas, é necessário entender as influências exercidas pelas diversas teorias de linguagem, podendo assim, dessa maneira, fundamentar os embasamentos teóricos na prática avaliativa. Conforme afirma Scaramucci (2000), a definição de proficiência está diretamente relacionada à definição de linguagem de quem a define, deste modo, torna-se de fundamental relevância considerá-la para entender o processo evolutivo da avaliação de aprendizagem de língua.

Até 1950, a avaliação no ensino de língua estrangeira era realizada de maneira intuitiva pelos professores, considerados donos e senhores desse instrumento de verificação de rendimento. Os estudos relacionados à técnica de avaliação de aprendizagem eram quase que nulos, pois até aquele momento, o ensino de línguas era realizado como uma disciplina dependente, fazendo parte das ciências humanas, o que não dava à disciplina espaço para as reflexões e para as pesquisas que servissem para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem por meio da avaliação. Este período é definido por Spolsky (1995) como “período pré-científico”.

A partir de 1950, período no qual o estruturalismo passou a ganhar espaço no processo de aquisição da linguagem, alguns estudos sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira começaram a ser realizados. Neste período, o ensino de línguas passou a ter um maior destaque, uma vez que passou a ser considerado como uma disciplina autônoma. Essa autonomia foi importantíssima para o início das reflexões sobre a avaliação da aprendizagem de uma língua,

buscando, por meio de pesquisas, um conceito de proficiência linguística, conforme afirma Schoffen(2003).

O período estruturalista apresenta como características o ensino focado na automatização da aprendizagem, no qual a repetição de estruturas com foco na memorização de sentenças consideradas gramaticalmente corretas era sinônimo de proficiência linguística. Vollmer (1983) afirma que ser considerado proficiente em uma língua, dentro desta abordagem, significa conhecer os seus elementos automatizados sob diferentes formas para colocá-los em uso.

O estruturalismo não via a proficiência linguística como um conjunto de habilidades integradas. Seus testes visavam verificar se os estudantes possuíam domínio da pronúncia, vocabulário, gramática e as habilidades de ler, escutar, falar e escrever de forma desintegrada, já que todas as habilidades linguísticas eram testadas individualmente e a produção e compreensão eram consideradas como habilidades dissociadas.

Deste modo, no que concerne ao aspecto avaliativo, a abordagem estruturalista representa uma fase em que se consolidou o teste como instrumento de avaliação. Os aspectos lexicais e estruturais são testados com objetivo de verificar, por meio de uma análise separada de cada aspecto da língua, itens problemáticos entre a língua materna do aluno e a língua-alvo.

Na abordagem estruturalista, os testes são vistos como instrumentos que deveriam possuir validade, confiabilidade, praticidade (vale salientar que a praticidade dos exames avaliativos dava-se apenas no aspecto prático da correção, uma vez que por possuir apenas uma resposta, levava-se menos tempo para aferir uma medição ao conhecimento do examinando) e substituíam as medidas essencialmente intuitivas que predominavam anteriormente, o que fez com que questões de itens objetivos, do tipo múltipla escolha, que posteriormente foram denominados de testes de pontos discretos, substituíssem as composições subjetivas. Conforme afirma Schoffen (2009, p. 11):

Esses testes consistem, em sua maioria, de atividades em que o candidato não necessita criar uma proposta nova, mas apenas classificar como certas e erradas alternativas já existentes. Nesse tipo de teste, são bastante comuns tarefas (na maioria das vezes descontextualizadas), de múltipla escolha, preencher lacunas ou de verdadeiro ou falso, que aceitam apenas uma resposta correta. (SCHOFFEN, 2009, p. 11)

Em 1965, Chomsky introduz o conceito de competência linguística que tem como base a idealização de um falante-ouvinte ideal de uma comunidade de fala homogênea. Esse conceito considera a capacidade de inovar do falante da língua. Para Chomsky (1973), todo falante nativo de uma língua tem uma gramática gerativa internalizada e esta gramática possui um sistema de regras que poderá ser usada para formar novas sentenças, sendo capaz de produzir uma integração semântica das mesmas. Chomsky não se preocupava com fatores externos como limitação de memórias, excitações, pausas ou esquecimentos.

Por sua vez, Hymes (1972) afirma que as condições de produções das sentenças evidenciadas por Chomsky, bem como seus objetivos e o lugar social que elas expressam sentido são regidos por regras tão rígidas quanto às gramáticas do Chomsky, criando assim o conceito de competência comunicativa.

Segundo Oliveira (2007), a diferença entre a competência linguística instituída por Chomsky e a competência comunicativa instituída por Hymes consiste no fato de que a primeira se refere apenas a capacidade linguística do falante-ouvinte nativo ideal, enquanto a segunda considera não só o sistema de regras da língua do falante, mas também um sistema de regras de uso da língua pelo falante.

De acordo com a abordagem comunicativa, a linguagem passa a ser apresentada de maneira contextualizada, enfatizando a utilização de situações próximas às situações reais de comunicação, não focalizando apenas nas regras gramaticais corretas, mas também as socialmente adequadas. Deste modo, o estudante deve aprender as estruturas gramaticais, assim como desenvolver o conhecimento do uso da língua, escolhendo a melhor maneira de adequação do código de linguístico em determinadas situações comunicacionais selecionando o que dizer, para quem dizer, de que maneira dizer e quando dizer.

O processo avaliativo dessa abordagem está relacionado a uma fase denominada sociolinguística integrativa. Nesta fase, os testes incluem tarefas comunicativas, que necessitam de conhecimento de uso da linguagem dentro de uma função de comunicação. As avaliações criam situações próximas de situações reais de comunicação, levando em consideração aspectos como grau de formalidades e adequações socioculturais nas quais o examinando é estimulado a produzir novas sentenças, por meio de um texto base.

A utilização de composições textuais serve como método de avaliação da produção escrita, porém a correção não é feita de forma intuitiva, mas sim através de estabelecimentos de critérios de correções o que faz com que a subjetividade da correção seja controlada. Conforme afirma Scaramucci (1999, p.108):

Uma avaliação comunicativa, por sua vez, é aquela centrada no desenvolvimento de uma habilidade de expressão ou de uma competência de uso. Ela é o uso de um código em situações reais de comunicação, que requer muito mais que manipulação de formas e regras linguísticas, mas o conhecimento também de regras de comunicação, de forma que sejam não apenas gramaticalmente corretas, mas socialmente adequadas. [...] As principais características desse exame são: ênfase na comunicação/interação; [...] conteúdos autênticos ou contextualizados (SCARAMUCCI, 1999, p. 108)

Com base nesse tipo de avaliação, o examinando deve ter conhecimento da língua-alvo no que tange aos aspectos usuais da mesma. Deve-se aprender alguns aspectos sócio-interativos para que se crie uma comunicação adequada com o público com o qual se deseja comunicar. Em se tratando de uma avaliação dentro do contexto de língua portuguesa, na variante brasileira, cabe ao estudante conhecer as diversas nuances sociais da sociedade brasileira e entender as possibilidades de adequação de registro e, até mesmo, algumas características geográficas.

Scaramucci (2009:) resume os últimos 50 anos do ensino de línguas, com a utilização de duas abordagens: uma iniciada no final da década de 50 e começo dos anos 60, que possui um foco mais formalista ou estruturalista, na qual a linguagem é concebida como um código que, na maioria das vezes, apresenta-se descontextualizado, constituído de frases que não possuem nenhum sentido comunicativo e outra que surge no final dos anos 60, a abordagem funcionalista que defende que o foco do aprendizado não deve estar na forma, mas na função da linguagem e na comunicação.

No que concerne ao aspecto avaliativo, a primeira abordagem descrita por Scaramucci, a estruturalista, representa uma fase em que se consolidou o teste objetivo como instrumento de avaliação, a segmentação da língua, concebida de maneira dissociada, descontextualizada e sem a preocupação com o uso adequado de estruturas linguísticas em diversas situações fazia com que o aprendiz tivesse dificuldade em usá-la.

Desta maneira, os testes são instrumentos de objetividade por apresentar somente questões em que deveriam ser identificadas se a estrutura era gramatical

ou agramatical eram usados corretamente. A validade e a confiabilidade (por não apresentarem mais de uma resposta) e a praticidade (por serem questões teoricamente mais fáceis de serem corrigidas) serviam como argumentos para controlar as medidas consideradas essencialmente intuitivas que eram realizadas anteriormente pelos professores, o que fez com que questões de itens objetivos, do tipo múltipla escolha, substituíssem as composições subjetivas.

O termo teste de item isolado (discret-point test) surgiu nesse período e é consistente com uma visão atomista de linguagem, em que a língua, para ser testada, deve ser quebrada em seus componentes linguísticos e habilidades e que cada um deles deve ser testado separadamente. (SCARAMUCCI, 2009, p. 80)

Já com a abordagem funcionalista, a língua passa a ser apresentada de maneira contextualizada, enfatizando a utilização de situações próximas às situações reais de comunicação, não focalizando apenas nas regras gramaticais corretas, mas também nas regras consideradas socialmente adequadas. O aluno, além de aprender as estruturas gramaticais, passa também a ter conhecimento do melhor código de linguístico que deverá utilizar em determinadas situações comunicacionais adequando o que dizer, para quem dizer, de que maneira dizer e quando dizer.

Neste momento, a produção de redações torna-se importante para a verificação da habilidade escrita, porém essa produção não é corrigida de forma intuitiva como na fase anterior. Há, por parte dos avaliadores, a criação de critérios responsáveis por controlar a subjetividade da correção, tendo como objetivo final a validade e a confiabilidade do instrumento de testagem, conforme afirma Scaramucci:

Essa ênfase na validade pressupõe, portanto, que a melhor maneira de avaliar a capacidade de produção escrita é pedindo ao candidato para escrever um texto. Entretanto, informada pelos desenvolvimentos da fase anterior, a redação não é mais corrigida de forma intuitiva; há, nessa fase a tentativa de definição de critérios que possam trazer uma maior objetividade, ou seja, uma subjetividade controlada. (SCARAMUCCI, 2009, p. 82)

Os estudos da competência comunicativa servem como inspiração para o início dos estudos pragmáticos e sociolinguísticos, o que deu maior ênfase à importância do uso da linguagem como fator crucial de proficiência. Com isso, as pesquisas em avaliação de língua passaram a verificar a possibilidade de incluir situações de uso da língua nos seus instrumentos avaliativos com tarefas mais

contextualizadas e expectativas de respostas menos restritas e com questões inspiradas em situações reais de comunicação, de modo a considerar não apenas o conhecimento de formas e regras gramaticais como também as regras que fazem com que o uso da língua seja considerado socialmente adequado.

Porém, Harrison (1983) ressalta que um teste não se diz comunicativo apenas por se misturar nele um pouco de realidade, mas sim por causa do uso que pode ser feito por meio dessa realidade. Deste modo para que um teste de proficiência possa ser considerado comunicativo, o instrumento de avaliação deve representar um propósito com fins comunicativo. Para isso, é necessário que o aprendiz saiba a quem dizer, o que dizer, quando e de que maneira deverá dizer.

Espera-se, por meio da abordagem comunicativa, que o examinando conheça maneiras de usar a língua com o objetivo de conseguir um efeito comunicativo e não somente compor e compreender frases estruturalmente corretas, como unidades linguísticas isoladas. Por meio da abordagem comunicativa, busca-se um ensino de língua voltado para o uso que o aprendiz possa fazer da língua. Deste modo, deixa-se de focar na forma e a função da linguagem passa a ser o objetivo da aprendizagem.

Dentro da concepção comunicativa de avaliação, o Exame Celpe-Bras foi concebido, possuindo como características o uso de material autêntico (textos, vídeos e áudios retirados de publicações veiculadas em jornais, revistas e programas de TV veiculados na mídia brasileira), visando à produção de novos textos por parte do examinando. O exame busca verificar não só o conhecimento de seus examinandos no que tange aos conhecimentos gramaticais da língua portuguesa, na variante brasileira, mas também o conhecimento das regras sociais de uso e até mesmo, questões relacionadas ao gênero textual, uma vez que em seus exercícios escritos é exigida uma escritura que siga uma padronização relacionada ao gênero textual.

Atualmente, uma nova abordagem vem sendo amplamente discutida: a abordagem intercultural. Esta abordagem traz à tona a associação do uso da língua com a prática cultural que possa ser feita por meio dela. Deste modo, não cabe ao aprendiz somente aprender a estrutura e o uso da língua, porém conhecer os limites culturais permitidos para que ele possa usá-la sem provocar transtornos culturais.

Fantini (2005) afirma que há três dimensões apresentadas pela competência comunicativa intercultural: habilidade de desenvolver e manter relacionamentos, a habilidade de comunicar-se de maneira eficaz e a habilidade de atingir um acordo para observar uma cooperação com outros. O autor também chama atenção para as dimensões relacionadas ao construto, que são a conscientização, atitudes, saber, habilidade e proficiência.

Deste modo, para que a competência comunicativa intercultural seja desenvolvida, é necessário que o aprendiz da língua desenvolva a habilidade de saber sobre a cultura do(s) local(is) onde a língua é falada, buscando, deste modo, desenvolver atitudes positivas e desenvolver uma conscientização de si e da sua própria cultura e também da cultural do outro. Obviamente essa nova maneira de ver e enxergar a língua também influencia na maneira com que a avaliação é concebida, uma vez que requer que o examinando demonstre a sua capacidade de interagir e lidar com concepções culturais distintas da que está acostumado.

O que ainda não se pode medir, é de que maneira o uso dessa abordagem influencia nas avaliações de proficiências já existentes e de que maneira essa nova abordagem pode refletir no ensino de língua estrangeira.

Buscando responder essa questão, foi feita uma análise da parte oral do Exame Celpo-Bras, com o objetivo de identificar características que possam dificultar o desenvolvimento da habilidade oral no momento do exame, de modo a evitar possíveis entraves interculturais entre o examinando e o avaliador durante aplicação da interação face a face.

2.1 TESTE DE PROFICIÊNCIA: UMA BUSCA POR AFERIÇÃO DE RESULTADO PRÓXIMO A REALIDADE

O termo proficiência é amplamente discutido e, por muitas vezes, utilizado de maneira inadequada e até mesmo sendo confundido com avaliação de rendimento. Sobre esse aspecto, Scaramucci (2000) afirma que proficiência trata de uma verificação de uso futuro da língua, tendo como base um construto teórico e especificações definidas, enquanto a avaliação de rendimento visa avaliar um conteúdo passado que tem como base um cronograma. Com base nessas

definições, pode-se dizer que o teste de proficiência é indicado para verificar conhecimento linguístico para um objetivo futuro (ingresso em universidades, vagas de empregos, validação de diplomas originados em universidades estrangeiras) enquanto a avaliação de rendimento é indicada para avaliar um conteúdo específico de aprendizagem, de um modo geral, advindos de instituições de ensino, em um determinado período de tempo.

Atualmente, a busca por um entendimento de um instrumento avaliativo que possa atestar de maneira fidedigna a proficiência de um aprendiz em uma língua-alvo tem sido muito intensa devido à complexidade dos fatores envolvidos. A mesma considera que estas reflexões têm exigido reformulações nas visões de linguagem e até mesmo proficiência conforme pode-se observar em Scaramucci (2011):

Uma das questões que tem mobilizado grande parte dos teóricos da avaliação é a busca de um entendimento mais preciso do que se convencionou chamar de testes ou avaliação de desempenho. As discussões motivadas pela complexidade dos fatores envolvidos nesse conceito foram tão intensas a ponto de determinarem reformulações não apenas das visões de linguagem e de proficiência subjacentes às avaliações tradicionais, mas, principalmente, dos conceitos utilizados como parâmetros para avaliar a qualidade/aceitabilidade desses instrumentos (SCARAMUCCI, 2011, p. 104).

Volmer (1983) afirma que os testes de proficiência medem aquilo que os elaboradores querem que eles meçam. Deste modo, a maneira de construção de um teste de proficiência depende do construto teórico que ancora o teste, bem como das teorias linguísticas nas quais os elaboradores acreditam. Assim, com a difusão da abordagem comunicativa, houve a necessidade da construção de um novo modelo de teste de proficiência no qual o uso da língua fosse posto à prova, de modo a construir uma necessidade de realizar uma nova reflexão sobre os testes aplicados anteriormente.

Quando um construto teórico de um exame de proficiência é elaborado, um dos critérios que é sempre observado de maneira muito rigorosa é a sua confiabilidade. Assegurar que o diagnóstico a ser aferido corresponda à realidade do examinando em relação a sua capacidade de produção oral e/ou escrita na língua é fundamental, conforme afirma Mcnamara:

Crucial para a validade dos testes de desempenho são os critérios pelos quais os desempenhos serão avaliados. Comumente, esses critérios refletem a priori visões de linguagem e usos da linguagem ao invés de serem diretamente derivadas da investigação empírica do critério que se aplica ao contexto de uso (MCNAMARA, 1997, p. 137).

Deste modo, é de fundamental importância que seja estabelecido, de maneira cuidadosa, quais serão os critérios que serão levados em consideração para avaliação do desempenho dos examinandos, que, em geral, estarão atrelados à visão de linguagem da avaliação e do uso que se pode fazer dela. No caso de um exame de proficiência de natureza comunicativa, como o Celpe-Bras, considera-se que o examinando seja capaz de utilizar a língua em contextos considerados de uso cotidiano (escrever uma carta, um artigo em uma revista, conversar sobre temas diversos, por exemplo).

Dentro da perspectiva da abordagem comunicativa, considera-se conforme Widdowson (1991), ser proficiente não somente compreender, ler, falar e escrever orações sem sentido comunicativo na língua-alvo, mas sim usar a língua em situações de interações sociais que comumente são realizadas no cotidiano. Dentro desse aspecto, cabe ao aprendiz buscar conhecimentos de uso da língua que está sendo adquirida.

De um modo geral, os exames de natureza comunicativa tendem a considerar o que o indivíduo é capaz de produzir em situações próximas à realidade, ao cotidiano dos seus usuários. Para que um examinando seja classificado como proficiente em uma língua-alvo, ele deve ser capaz de demonstrar mais que conhecimentos linguísticos lexicais e estruturais da língua, sendo, portanto, capaz de interagir com o outro integrando diversas competências que vão desde conhecimento de mundo até adequação da língua estudada às diversas situações que o mesmo possa ser inserido, conforme afirma Teixeira da Silva (2000, p.55):

(...) é proficiente o indivíduo que em situações reais de comunicação é capaz de atuar fazendo uso de formas que são gramaticalmente corretas e socialmente adequadas. É proficiente o indivíduo que for capaz de negociar significados envolvendo não só conhecimentos linguísticos, mas outros conhecimentos compartilhados e capacidades: conhecimentos de mundo, competências estratégicas, textuais, discursivas, culturais; não apenas regras da língua mas também regras de uso dessa língua. A proficiência envolve não apenas conhecimento estático seja de língua, de uso da língua ou de conhecimentos das normas sócio-culturais; mas também uma competência comunicativa, ou seja, saber usar essa língua. A competência comunicativa inclui o desempenho, entendido aqui como a capacidade de usar essas regras vencendo obstáculos impostos pela própria situação de comunicação (que envolve um propósito, um interlocutor, um conteúdo, um contexto) (TEIXEIRA DA SILVA, 2000, p. 55).

Com os avanços nos estudos comunicativos, deu-se início à busca de um exame de proficiência que pudesse atestar, de maneira confiável, o grau de conhecimento que o estudante de língua estrangeira tem em relação à língua-alvo e, principalmente, o que ele pode fazer com esse conhecimento levando em consideração aspectos externos como validade, confiabilidade e praticidade.

Na fase anterior a abordagem comunicativa, considerava-se à confiabilidade como fator mais enfatizado. Deste modo, uma avaliação para ser considerada eficiente deveria medir de forma consistente os itens avaliados, por isso, a utilização de testes de múltipla escolha era priorizada e também trazia objetividade na correção, o que também favorecia a confiabilidade da avaliação.

Com o início dos estudos comunicativos, houve uma mudança no entendimento dos fatores externos e, por volta dos anos 80, os testes passaram a incluir tarefas comunicativas que exigiam conhecimento do uso da linguagem e priorizavam o uso de comunicação autêntica no lugar de atividades que não possuíam nenhum valor comunicativo.

As questões consideradas como mais subjetivas como as composições de redações passaram a ocupar um papel fundamental nesses exames para classificação dos examinandos em relação aos níveis de proficiência e trazendo como fator externo a ser considerado, a validade conforme afirma Scaramucci (2000, p. 82):

A composição e a redação retomam seu lugar como métodos para avaliar a produção escrita, por exemplo, enfatizando dessa forma, não mais a confiabilidade do teste, mas principalmente a validade. Essa ênfase na validade pressupõe, portanto, que a melhor maneira de avaliar a capacidade de produção escrita é pedindo ao candidato para escrever um texto. (SACARAMUCCI,2000, p. 82)

Já em relação à avaliação de proficiência oral, durante muito tempo, os testes de proficiência não levavam em consideração a oralidade do examinando. Ser proficiente em uma língua significava saber uma quantidade significativa de vocabulário e regras gramaticais, ter conhecimento de estruturas isoladas e frases agramaticais. Somente a partir da década de 60, a oralidade passou a ter um espaço.

Segundo Pimsleur (1965, apud SHOHAMY, 1988) os primeiros testes orais consistiam em meras repetições de palavras e frases, além de respostas-padrão para frases padrões. O importante era verificar se o aprendiz de língua estrangeira

possui o conhecimento de língua de maneira fragmentada em seus componentes e habilidades linguísticas, uma vez que tinham como característica medir as habilidades de maneira separada.

A princípio, esse método, embora não tivesse objetivos comunicacionais, tiveram bastante prestígio neste período pela sua praticidade de correção, conforme foi descrito anteriormente, e sua aplicação fomentou muitas discussões que serviram para o aprimoramento de avaliações orais mais embasadas.

Nos anos 70, com a influência das teorias comunicacionais (CANALE SWAIN; 1980), passou-se, então, à elaboração de exames que concebiam a língua como instrumento de comunicação. Com isso, a concepção de proficiência passou a ser associada com o uso da língua.

A partir daí, a pesquisa na área de avaliação de língua começou a procurar formas de incluir o “uso da língua em contexto” nos testes, e iniciou-se a procura por testes de proficiência que apresentassem tarefas mais contextualizadas e que permitissem ao candidato respostas menos restritas do que as que os testes de pontos discretos permitiam até então (SCHOFFEN, 2003, p. 12).

Os testes orais anteriores aos estudos comunicativos passaram a ser considerados como um modelo de testagem de uma linguagem artificial, elaborados de maneira sistemática e sem funcionalidade usual na utilização da língua-alvo. Estudos desta época denunciavam que os aprendizes das línguas estrangeiras, em situação de uso da língua, não eram capazes de interagir de maneira natural e acabaram utilizando a língua-alvo de maneira mecanizada. Segundo Schoffen (2009), foi nesta ocasião que a Entrevista Oral, instrumento avaliativo mais utilizado nos últimos anos, foi desenvolvida.

Com a adoção da interação oral como instrumento de avaliação de proficiência de língua estrangeira em escolas e universidades americanas pelo Conselho Americano para o Ensino de Línguas Estrangeiras (ACTFL- American Council on the Teaching of Foreign Languages), o modelo de entrevista oral se popularizou.

A entrevista consiste em um processo de interação oral de um (ou mais de um candidato) e um (ou mais de um entrevistador). O entrevistador é responsável por conduzir a interação por meio de perguntas sobre uma variedade de tópicos, sendo as respostas dadas pelo candidato o material de avaliação da sua habilidade

oral, avaliando assim a sua capacidade de compreender e interagir em língua estrangeira.

Stern (1987) afirma que a proficiência possui um conceito multifacetado que inclui o conhecimento linguístico e sociolinguístico e a habilidade ou capacidade de colocar esse conhecimento em uso. Desse modo, torna-se impossível o estudo de uma língua dissociada do estudo da realidade social da comunidade de fala, ou seja, não basta apenas estudar uma língua considerando-a apenas os seus componentes estruturais, mas sim a relação da sua estrutura com a sua aplicação nos mais variados contextos sócio- culturais.

Saramucci também afirma que, para que a correção ocorra de maneira confiável, é necessário que haja um controle da subjetividade para que essas produções (escritas e orais) não sejam corrigidas de forma intuitiva, como ocorria na fase anterior. Dentro desse contexto, cria-se o exame Celpe-Bras, que tem como objetivo, por meio do uso de tarefas integradas (que levam em consideração a habilidade de ler, ouvir, falar e escrever), avaliar a proficiência de seus examinandos em língua portuguesa em quatro níveis de proficiência (intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior), conforme veremos a seguir.

2.2. O EXAME CELPE-BRAS

Segundo o Manual do Participante (2013), o Celpe-bras é o Certificado de Proficiência de Língua Portuguesa para Estrangeiros, desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação (MEC), aplicado no Brasil e em outros países, por postos credenciados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), tendo o apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE).

Com o objetivo de atestar a proficiência em língua portuguesa, na variante brasileira, o exame Celpe-Bras vem se popularizando ao longo dos anos, dando uma maior visibilidade a língua portuguesa de um modo geral, e destacando, num cenário da política linguística, a variante brasileira do português, uma vez que o exame tem como foco a utilização de publicações da variante brasileira em uso, servindo, portanto como um veículo de divulgação da mesma.

Aplicado pela primeira vez em 1998 para 127 examinados em apenas cinco postos aplicadores, o Celpe-Bras vem aumentando cada vez mais sua abrangência

numérica, já que hoje é aplicado em 84 postos credenciados, sendo 23 deles no Brasil e 61 postos no exterior, estando presente em 34 países, atingindo, somente na primeira edição de 2015, 5197 inscritos, conforme podemos visualizar no gráfico abaixo.



FIGURA 1: Crescimento do número do exame do Celpe-Bras

Esses números revelam não só o crescimento da popularização do exame como o interesse do estudo da variante do português brasileiro por estudantes estrangeiros de todo mundo e fortalecem a força política do exame, uma vez que o Celpe-Bras é o único documento brasileiro de proficiência em língua portuguesa da variante brasileira reconhecido e aceito oficialmente em empresas e em instituições de ensino para ingresso em cursos de graduação e de pós-graduação. Atualmente, o exame é elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Ainda segundo o Manual do Participante (2013), o Celpe-Bras é um exame de proficiência de língua que tem como objetivo avaliar o desempenho do examinando em relação à Língua Portuguesa, independente de onde, como e quando ele

aprendeu essa língua, não sendo um objetivo do exame avaliar a aprendizagem em um determinado curso, nem certificar professores de língua Portuguesa.

Por meio da premissa de que todos os examinandos, independente do tempo e nível de aprendizagem, são capazes de desempenhar ações em língua portuguesa, por meio de um único instrumento avaliativo, acreditando na diferença da qualidade de desempenho identificada em cada nível, o Celpe-Bras certifica quatro níveis de proficiência: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior.

Schlatter, Scaramucci e Dell'isola (2003) afirmam que o exame Celpe-Bras está fundamentado em pressupostos como de que a verificação da competência do examinando deverá ser aferida por meio de realização de tarefas relacionados à comunicação cotidiana, por meio do conhecimento do uso da língua, não avaliando, deste modo, somente a forma das estruturas linguísticas, mas também o conhecimento das formas socialmente aceitáveis em determinadas situações (não destaca-se a conhecimento de questões morfológicas e sintáticas).

Para as autoras, é característica do exame ser constituído de material autêntico, contextualizado de maneira a levar em conta aspectos socioculturais no conjunto dessa avaliação. Deste modo, observa-se que o examinando poderá, ainda que por meio do material utilizado no exame, ser exposto a alguns aspectos culturais brasileiros para poder executar as tarefas de maneira satisfatória.

Em relação aos critérios avaliativos, além de ser um exame integrado, uma vez que realiza uma avaliação na qual relaciona-se a compreensão e produção oral e escrita, utiliza-se uma grade holística, que tem como base a realização da tarefa como um todo, fazendo uma avaliação qualitativa do desempenho do examinando em relação ao objetivo de comunicação que deverá ser atingido. Já no que diz respeito à análise da oralidade, há o uso de duas grades avaliativas: uma holística e outra analítica que serão descritas na próxima seção.

A certificação de proficiência é atribuída levando-se em conta o nível mais baixo alcançado pelo examinando entre as partes escrita e oral. Assim, por exemplo, caso um examinando demonstre ser proficiente em nível intermediário superior na parte oral, mas intermediário na parte escrita, ele receberá o certificado Intermediário, partindo do pressuposto de que o indivíduo deverá ser considerado apto a desenvolver as habilidades linguísticas do nível mais baixo, independente

deste critério ser determinado pelo desenvolvimento da habilidade oral ou habilidade escrita.

O exame Celpe-Bras é estruturado em duas etapas: Parte escrita e a Parte oral. Na Parte Escrita, que tem duração de 3 horas, os examinandos respondem por escrito a quatro tarefas diferentes, que englobam compreensão (oral ou escrita) e produção escrita: a primeira exige a compreensão de um trecho de vídeo; a segunda, a compreensão de um trecho de áudio; a terceira e a quarta, a compreensão de textos escritos. Cada um dos textos motivadores (vídeo, áudio e textos escritos) servem como base para a produção textual de textos escritos. Isto quer dizer que, baseado no conteúdo temático dos instrumentos motivadores, os examinandos são instruídos a produzir novos textos.

O Exame Celpe-Bras caracteriza-se por avaliar o examinando em 5 níveis de proficiência, porém só recebem certificação do exame os alunos que obtiverem a competência avaliada a partir do nível intermediário. A diferenciação de nível de proficiência é estabelecida de acordo com a pontuação obtida, na qual o participante será classificado em quatro níveis de proficiência. Aqueles que obtiverem pontuação entre 2 e 2,75 serão classificados no nível intermediário; entre 2,76 e 3,5, no intermediário superior; entre 3,51 e 4,25, no avançado; entre 4,26 e 5, no avançado superior. Quem obtiver menos de 2 pontos não obterá a certificação.

Já na Parte Oral (objeto de nosso estudo) o examinando é levado a produzir textos tendo como base a motivação dos elementos provocadores, por no mínimo 20 minutos, conforme descreve-se no item seguinte.

2.3 O PROCESSO AVALIATIVO DA INTERAÇÃO FACE A FACE DO EXAME CELPE-BRAS

A Parte Oral do exame, também conhecida como interação face a face do exame Celpe-Bras, é a parte individual do exame, uma vez que o examinando deverá interagir com o entrevistador e será avaliado de acordo com suas particularidades de produção da oralidade. Essa avaliação constitui-se em uma conversa com duração de 20 minutos, que é devidamente gravada, na qual há a presença de, no mínimo, três componentes (o avaliador-entrevistador e o avaliador-observador e o examinando).

Vale salientar que a escolha dos avaliadores é de responsabilidade do posto aplicador e que durante toda a avaliação oral, a interação do examinando deve ser feita com o avaliador-entrevistador, cabendo ao avaliador-observador realizar observação da interação silenciosamente e realizar uma avaliação analítica da mesma.

Dividida em quatro etapas, a primeira parte da interação, com duração de aproximadamente 5 minutos, que consiste em uma etapa denominada “quebra-gelo”, na qual uma conversa sobre interesses pessoais do examinando é estabelecida a partir das informações dadas por ele no formulário de inscrição. Já a segunda parte é segmentada em três partes (cada uma com duração de 5 minutos, totalizando assim os 15 minutos) e cada parte consiste em uma conversa é formentada por meio do que denomina-se Elementos Provocadores (EPs) – pequenos *cartoons* temáticos que tem como já foidito na introdução do presente trabalho, que tem como objetivo motivar a produção oral dos examinandos para constituir material avaliativo para o exame oral do Celpe-Bras.

É por meio da interação com o avaliador-entrevistado que o examinando é exposto a temas da realidade brasileira e deverá emitir opinião sobre esses temas. Por meio do desenvolvimento da habilidade oral do examinando e com base nos critérios da grade avaliativa, é determinado o nível de proficiência oral dos examinandos. Vale ressaltar que nessa segunda etapa, também é avaliado o nível de compreensão escrita dos examinandos, uma vez que o desempenho do mesmo está atrelado ao entendimento do EP.

Os EPs, definidos pelo Manual do Aplicador (2003, p. 23) como “fotos, cartuns, quadrinhos, textos curtos, materiais em áudio ou vídeo que servem como base para a conversa”, têm como objetivo estimular a produção oral dos examinandos. Ainda que o Manual do Aplicador considere a possibilidade de materiais em áudios e vídeos como possíveis materiais de EPs, ao longo dos anos, desde as primeiras edições do exame, estes materiais têm sido elaborados em cartuns, utilizando, portanto, de recursos expressivos (imagens, títulos e textos) para conseguir produzir efeitos de sentidos para os examinandos, com o objetivo de estimular a interação entre o avaliador-entrevistador e o examinando.

A cada edição do Celpe-Bras, são disponibilizados uma média de vinte EPs (observa-se que dentre as edições do corpus selecionado, apenas o ano de 2011.1

foram elaborados somente 15 EPs), com temáticas variadas que possuem montagens que incluem textos de diversos gêneros e que, em geral, são retirados de materiais publicados no Brasil.

A escolha dos EPs se dão com base nas respostas dadas pelos examinandos a um questionário que os mesmos preenchem no ato da inscrição. Porém nota-se que, na maioria das vezes esse questionário é preenchido com respostas curtas e/ou insuficientes e, até mesmo não são preenchidos, o que dificulta a seleção por meio de assuntos de interesse do examinando, conforme prever o Manual do Aplicador (2003, p. 23)

A parte individual do Celpe-Bras constitui-se de conversa, com duração de 20 minutos, entre candidato e entrevistador, sobre atividades e interesses do candidato, a partir dos tópicos que constam no questionário de inscrição (família, hobbies, profissão, entre outros) e sobre tópicos do cotidiano e de interesse geral (ecologia, educação, esportes, entre outros).

Cada elemento provocador traz um tema para conversação que em geral é extraído de revistas veiculadas em território brasileiro (revista Veja, Isto É, Superinteressante, Carta Capital, dentre outras). Os EPs, de um modo geral, trazem temas relacionados à ecologia, à educação, aos hábitos comportamentais, tendências, crenças, alimentação, viagens dentre outros. Para cada EP elaborado pela equipe de elaboração do exame Celpe-Bras, um roteiro de perguntas também é elaborado com o objetivo de facilitar a aplicação, servindo como uma espécie de guia para a temática em questão para o avaliador-entrevistador.

Vale salientar que não há uma exigência de que o roteiro do EP deva ser seguido na íntegra, já que os avaliadores-entrevistadores são incentivados a conduzir a entrevista como uma interação, levando em consideração as respostas que os examinandos lhes fornecem, devendo, portanto, está atento à interação para que não se exija do examinando respostas relacionadas a fatos que já foram mencionados anteriormente na interação. Contudo, o que se verifica durante as audições dos áudios de produção oral é que muitos dos avaliadores-entrevistadores utilizam o roteiro como base durante a interação e que de fato não se atentam as respostas dadas pelos examinandos ao longo da entrevista, uma vez que é possível observar em alguns momentos, por meio da fala do examinando, que o avaliador-entrevistador pergunta algo que já foi dito.

Com diferentes maneiras de conduzir a interação oral (levando em conta as respostas do examinando e/ou o roteiro de interação), o mesmo EP pode produzir inúmeras amostras de produção oral, influenciando no desempenho de um examinando. Nesse caso, vale ressaltar a importância de um treinamento para o avaliador-entrevistador para que a confiabilidade do exame não fique sob suspeita.

Na parte oral, o examinando é avaliado por meio de duas grades avaliativas: uma holística e uma analítica. A grade Holística, utilizada pelo avaliador entrevistador serve como base para uma avaliação global da interação e a grade analítica, utilizada pelo avaliador-observador.

Sendo o avaliador-entrevistador o responsável por toda condução da interação, a grade traz em sua descrição características relacionadas à critérios como autonomia, desenvoltura, fluência, vocabulário, pronúncia e compreensão do fluxo natural da fala do avaliador-entrevistador. As escalas variam de 0 a 5 pontos conforme pode-se observar no quadro abaixo.

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.

FIGURA 2: Avaliação Holística – Celpe-Bras

Nota-se, nesse, quadro que não há nenhuma referência relacionada ao nível de conhecimento relacionado à cultura da língua portuguesa.

Já por meio do avaliador-observador é realizada a avaliação analítica do examinando, que se baseia no desempenho do examinando em relação à interação com o avaliador-entrevistador. Por meio dessa avaliação, o avaliador-observador será responsável pela classificação analítica do examinando, na qual serão destacados seis aspectos da produção oral : 1. a compreensão, que analisa a capacidade de compreensão do examinando do fluxo natural da fala do entrevistador; 2; a competência interacional que visa analisar a capacidade que o examinando tem de interagir com o avaliador- entrevistador; 3. a fluência que analisa a velocidade da produção oral do examinando; 4. a adequação lexical, que analisa a utilização do vocabulário da língua-alvo; 5. a adequação gramatical que analisa o conhecimento das estruturas gramaticais da língua; e 6. a pronúncia, que analisa a produção sonora da língua. Observa-se que a grade analítica também não traz nenhum descritor que tenha relação com o conhecimento cultural do examinando em relação a língua-alvo, ou seja, não há no exame Celpe-Bras nenhum tipo de descritor avaliativo que tenha como objetivo a avaliação da competência intercultural do examinando, de modo a perceber o quanto o mesmo é capaz de lidar com as adversidades por meio da percepção das diferenças culturais com as quais o mesmo está em contato por meio do estudo do idioma.

	5	4	3	2	1	0
COMPREENSÃO	Compreensão do fluxo natural da fala. Rara necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras menos frequentes e/ou por aceleração da fala.	Compreensão do fluxo natural da fala. Alguma necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras menos frequentes e/ou por aceleração da fala.	Alguns problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso frequente, em ritmo normal da fala.	Alguns problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade frequente de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso frequente, em ritmo normal da fala.	Muitos problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade muito frequente de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras básicas, em ritmo normal da fala.	Problemas sérios na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade constante de repetição e/ou reestruturação, mesmo em situação de fala simplificada e muito pausada.
COMPETÊNCIA INTERACIONAL	Apresenta muita desenvoltura e autonomia, contribuindo muito para o desenvolvimento da conversa. Quando necessário, faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	Apresenta desenvoltura e autonomia. Não se limita a respostas breves, contribuindo para o desenvolvimento da conversa. Quando necessário, faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	Não se limita a respostas breves, contribuindo para o desenvolvimento da conversa. Quando necessário, faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	Pode se limitar a respostas breves, mas contribui para o desenvolvimento da conversa. Mesmo quando necessário, faz pouco uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	Limita-se a respostas breves, contribuindo pouco para o desenvolvimento da conversa. Mesmo quando necessário, faz pouco uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	Limita-se a respostas breves, raramente contribuindo para o desenvolvimento da conversa, que fica totalmente dependente do avaliador. Mesmo quando necessário, não faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.
FLUÊNCIA	Pausas e hesitações para organização do pensamento e, eventualmente, para resolver algum problema de construção linguística, sem interrupções no fluxo da conversa.	Pausas e hesitações para organização do pensamento e, eventualmente, para resolver algum problema de construção linguística, com poucas interrupções no fluxo da conversa.	Pausas e hesitações para organização do pensamento e, algumas vezes, para resolver algum problema de construção linguística, com algumas interrupções no fluxo da conversa.	Pausas e hesitação para organização do pensamento e para resolver algum problema de construção linguística, com interrupções no fluxo da conversa.	Pausas e hesitações frequentes exigem um grande esforço do interlocutor, ou alternância no fluxo da fala entre língua portuguesa e outra língua.	Pausas e hesitações muito frequentes interrompem o fluxo da conversa, ou fluxo de fala em outra língua.
ADEQUAÇÃO LEXICAL	Vocabulário amplo e adequado para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Raras interferências de outras línguas.	Vocabulário amplo e adequado para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Poucas interferências de outras línguas.	Vocabulário adequado para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Algumas interferências de outras línguas, com ocasional comprometimento da interação.	Vocabulário adequado para a discussão de tópicos do cotidiano com algumas limitações que podem interferir no desenvolvimento de ideias. Algumas interferências da língua materna, ocasionando algum comprometimento da interação.	Vocabulário inadequado e/ou limitado para a discussão de tópicos do cotidiano e para expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas interferências de outras línguas, ocasionando frequente comprometimento da interação.	Vocabulário muito inadequado e/ou limitado para a discussão de tópicos do cotidiano e para expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas interferências de outras línguas, comprometendo a interação.
ADEQUAÇÃO GRAMATICAL	Uso de variedade ampla de estruturas. Raras inadequações na utilização de estruturas.	Uso de variedade ampla de estruturas. Poucas inadequações na utilização de estruturas complexas e raras inadequações no uso de estruturas básicas.	Uso de variedade de estruturas. Algumas inadequações na utilização de estruturas complexas e poucas inadequações no uso de estruturas básicas.	Uso da variedade limitada de estruturas. Inadequações mais frequentes tanto na utilização de estruturas complexas quanto nas básicas.	Uso de variedade limitada de estruturas. Muitas inadequações na utilização de estruturas básicas e complexas, comprometendo a interação.	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.

FIGURA 3: Avaliação Analítica – Celpe-Bras

Também se pode observar que o descritor do critério de compreensão, tanto na grade holística quanto na grade analítica, está relacionado apenas à compreensão do fluxo natural da fala do avaliador-entrevistador, sem nenhuma relação com a compreensão da temática abordada.

Com isso, após a realização dos vinte minutos de avaliação oral, o examinando sai da interação com 6 notas diferentes (1 dada pelo avaliador-entrevistador e 5 dadas pelo avaliador-observador). Vale salientar que os avaliadores não podem dar notas consensuais, ou seja, as notas devem ser dadas de modo individual, o que garante ao examinando uma maior confiabilidade do processo avaliativo pois caso a nota dada pelos avaliadores sejam distintas em 2 ponto, há, no período de correção do Celpe-Bras uma audição realizada por uma

dupla de especialistas, que escutarão isoladamente a gravação e darão novamente as 6 notas. Caso persista a diferença de 2 ou mais pontos percentuais, será dado uma nota de consenso pelo coordenador da parte oral do exame.

Essa reincidência do índice de divergência pode sinalizar um mau domínio da grade de avaliação por parte dos avaliadores. Nesse caso, vale sinalizar que é necessário treinamento constante para que esse índice de discrepância entre os examinadores seja reduzido com finalidade de garantir a confiabilidade do exame, uma vez que, quanto mais esse índice é próximo a zero, mais confiável é pode ser considerado o exame.

Devido ao não preenchimento do questionário e/ou preenchimento insuficiente dos questionários de inscrição (instrumento cujo preenchimento não é obrigatório) por parte do examinando, a escolha dos elementos provocadores termina sendo feita de forma aleatória pelo entrevistador, que opta, de uma maneira geral, por assuntos recorrentes em nosso dia a dia e/ou presentes na mídia internacional (ecologia, tecnologia, dentre outros) que aparentemente oferecem uma maior facilidade de estímulo para a produção oral, uma vez que podem ser considerados temas universais.

No entanto, pode-se questionar que ao se escolher o tópico de conversação de acordo com o interesse do examinando, se há uma facilitação temática, uma vez que, teoricamente o candidato deverá ser capaz de produzir no nível de proficiência que ele tem independente do tema. Além disso, de acordo com Khabbzbashi (2015), o resultado das pesquisas sobre o efeito da escolha do tópico na performance dos candidatos ainda é inconclusiva porém, o autor afirma que há várias razões para esse resultado: uma delas é que, em uma pesquisa realizada por Tedick (1990), na qual estudantes foram expostos a tópicos específicos de campo, no qual era permitido aos estudantes escolherem e discutirem sobre tópicos familiares e de domínio, houve uma performance significativamente melhor em todos os níveis de proficiência, por isso o autor questiona sobre a confiabilidade de exames de proficiência que seguem essa metodologia.

Durante a avaliação oral, o examinando tem aproximadamente 1 minuto para ler e compreender sobre o que se trata o elemento provocador, bem como atribuir efeito de sentidos para a compreensão do propósito de leitura ali solicitado, uma vez que os elementos provocadores exigem do examinando não só a capacidade de

expressão oral como também a capacidade de atribuir sentido aos recursos expressivos presentes nos cartuns (tais como imagens, títulos, seleção de vocabulários) para realizar sua produção oral, de modo a alimentar a interação entre o avaliador-entrevistador e o examinando ao longo do tempo interacional.

Sabe-se que ato de ler compreende desde a decodificação dos símbolos gráficos até a análise reflexiva de seu conteúdo, deste modo para que se possa avaliar a leitura, é necessário oferecer textos pequenos, mas completos cujo tema desperte a atenção e o interesse do indivíduo que está sendo avaliado. Dentro desse aspecto, chama-se a atenção, muitas vezes, para a presença de textos longos nos cartuns que podem dificultar a leitura dos EPs já que o examinando só dispõe de um minuto para ler.

Após a leitura do EP, cabe ao avaliador-entrevistador conduzir da melhor maneira possível a interação face a face, estimulando o examinando a produzir textos orais que sirvam como dados para avaliação da sua proficiência oral. O avaliador-entrevistador tem como base para a condução da interação um roteiro de perguntas que ensina o passo a passo da interação, que estão subdivididas em três etapas: ETAPA 1 que corresponde a leitura do EP, ETAPA 2 que corresponde a etapa na qual os examinandos são questionados sobre a compreensão do tema e a ETAPA 3: que corresponde a um conjunto de uma média de 6 a 8 perguntas conforme pode-se observar a seguir:

Elemento Provocador 4**Paraná: para você conhecer.**

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

Etapa 1

O aplicador diz ao examinando:

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

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao examinando:

Comente o que você vê no elemento provocador.

Etapa 3

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

1. O que você entende pela expressão "Mais do que milhas, acumule lembranças"?
2. Para você, o que significa voltar de uma viagem com a bagagem cheia de recordações?
3. Você tem recordações marcantes de alguma viagem? Comente.
4. Que tipo de lembranças você costuma trazer de suas viagens?
5. Você gosta de turismo de aventura? Você já o praticou? Teria interesse e disposição de praticá-lo? Comente.
6. Que lugar você gostaria de conhecer? Justifique.

Figura 4: Roteiro de Perguntas 2011.2 página 6

Dentre as etapas sugeridas pelo roteiro, somente a etapa 2 é a etapa de leitura obrigatória, cujo conteúdo tem como finalidade elucidar a compreensão de seu conteúdo informacional, já que é, nessa etapa, que se deve solucionar possíveis problemas de entendimento textual, ou seja, é nessa etapa que, muitas vezes, o avaliador-entrevistador e o examinando podem negociar possíveis entraves

linguísticos provenientes da utilização de vocabulário específico por exemplo (gírias, expressões linguísticas, ditados populares, dentre outros).

Na etapa 3 do roteiro de interação, o avaliador-entrevistador conta com a média de 6 a 8 perguntas que são sugeridas para que possam garantir uma boa abordagem temática do EP. Nessa etapa é observada a compreensão da temática, relação do tema proposto a realidade do examinando, exploração do conteúdo do EP em relação ao país do examinando e ao Brasil.

O avaliador-entrevistador é orientado a realizar a interação de modo mais natural possível, aproveitando-se das respostas dos examinandos para promover as perguntas, logo, não é obrigatória a utilização sequencial e até mesmo na íntegra das perguntas do roteiro de perguntas o que permite que o mesmo EP possibilite a formação de inúmeras amostras de produção oral.

Nota-se que a função do avaliador-entrevistador é de fundamental importância para o desenvolvimento da interação, pois cabe ao mesmo a responsabilidade de conduzir toda a interação, de modo a evitar qualquer tipo de entrave por meio de exposição das suas opiniões, críticas a fala do examinando diante aos temas tratados, dentre outras coisas. Além disso, cabe ao avaliador-entrevistador a sensibilidade em relação aos possíveis entraves culturais não previstos que podem ocorrer durante a abordagem temática.

Após a coleta da produção oral do examinando, os avaliadores devem dar as notas que são enviadas para a sede do INEP, onde serão arquivadas (caso não haja discrepâncias entre os avaliadores dos postos) e, posteriormente, após a atribuição da nota da correção escritas, devem ser confirmadas. Em caso de discrepâncias ocorridas entre postos ou entre a avaliação escrita, o áudio será reavaliado pelo grupo de corretores especializados do Celpe-Bras.

3. O CONCEITO DE CULTURA E SUA NECESSIDADE DE ADAPTÁ-LA AO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Em um mundo no qual a comunicação entre os povos tornou-se algo extremamente necessário e prático por meio dos avanços tecnológicos, entender o conceito de cultura vem sendo cada vez mais inevitável, uma vez que diferentes culturas estão constantemente se encontrando, dialogando umas com as outras e tornam sua sociedade cada vez mais preparada para conviver com a diversidade.

Para entender o conceito de cultura, de uma maneira geral e com base nos ensinamentos obtidos ao longo dos anos, deve-se primeiramente refletir sobre o fato de representação de uma sociedade, ignorando, por exemplo, a constituição de um povo. Ao pensar dessa maneira, concorda-se com o fato de que toda sociedade representa uma unicidade, sendo esta, passível de uma representação simbólica que representa toda história do povo que a constitui.

Durante muito tempo, esse conceito de cultura se fez presente (e ainda se faz) no ensino de língua na maioria das Instituições de ensino de língua. Dentro dessa concepção, o aprendiz de uma língua aprende sobre literatura clássica, música, ideais nacionais, comidas típicas, festas e isso constituía/constitui o ensino de cultura para os aprendizes. Em relação a esse aspecto, Kramsch (2006 apud Salomão, 2012, p. 75) conclui sobre a metodologia de ensino de cultura:

Ensinar cultura tem significado ensinar típicos, às vezes estereotipados, comportamentos, comidas, festas e costumes do grupo dominante ou daquele grupo de falantes nativos, que é o mais saliente ou exótico aos olhos estrangeiros. Impressionante neste conceito de cultura é a manutenção do foco sobre as características nacionais e a falta de profundidade histórica. (KRAMSCH, 2006 apud SALOMÃO, 2012, p.75)

Durante muito tempo, pouco se discutia sobre o ensino de línguas no Brasil, que permanecia marginalizado em relação a outras áreas de ensino. Com o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs), em 1998, primeiro documento que inclui os parâmetros para o ensino de LE, iniciou-se a refletir sobre o papel da cultura no ensino de língua estrangeira, uma vez que, nesse documento, uma série de indicações sobre como a abordagem de assuntos relacionados à cultura que deveriam ser feitas eram explicitadas, conforme pode-se perceber:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de: compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país; conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1998, p.7)

Nesta passagem dos PCNs nota-se a valorização da cultura individual do aprendiz por meio da conscientização da necessidade do seu conhecimento das suas raízes culturais e seus valores individuais. Além disso, percebe-se um cuidado ao resaltar a necessidade de compreender as diferenças que sua cultura possa ter em relação à outra cultura distinta e a necessidade de uma certa habilidade diplomática para que se possa mediar conflitos existentes entre diferentes posicionamentos culturais. Já em relação à aprendizagem de uma nova língua, os PCNs afirmam:

[...] ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento (BRASIL, 1998, p.37)

Deste modo, é possível observar uma reflexão sobre a necessidade de sensibilizar o aprendiz de língua estrangeira para o contato com uma nova cultura, que tem em sua essência valores distintos. O aprendiz de uma língua deve estar apto a compreender os valores culturais existentes entre as culturas envolvidas no processo de aprendizagem.

Ao refletir sobre a evolução da metodologia de ensino de cultura em aulas de língua estrangeira, Kramsch (2006a) analisa que, na década de 1980, com o a popularização do ensino comunicativo de línguas, o conceito humanista de cultura

deu lugar a um conceito mais pragmático de cultura que incluía uma reflexão sobre a maneira de viver de uma sociedade.

Essas reflexões tiveram como consequência uma mudança da metodologia do ensino de uma língua, que começou a incluir o estudo de variados aspectos constituintes da cultura de uma sociedade, tais como o modo de comporta-se diante a determinadas situações, comer, falar bem como um estudo sobre crenças e valores. Essa perspectiva de cultura, segundo a autora, reafirma a equação “uma língua = uma cultura” e evidencia a necessidade do ensino de regras de uso da linguagem relacionada à sociolinguística, fazendo com que o ensino de cultura passasse a adquirir a mesma importância do ensino de regras de uso gramaticais.

Dentro dessa perspectiva, modifica-se a visão de linguagem e a visão de cultura que se faz por meio da linguagem de modo a enfatizar que para que se possa aprender uma língua estrangeira, não se deve apenas ter o conhecimento daquilo que representa um símbolo nacional de onde essa língua é falada, mas sim, penetrar de modo mais profundo pelas diversas nuances que a constitui.

É interessante que o aprendiz entenda que cada cultura, até mesmo a sua própria cultura apresenta uma infinidade de comportamentos que fazem sentido pela sua história, pela sua tradição e por influência das diversas estâncias de poder que a constitui (seja ele política, social ou religiosa). Deste modo, Rocha (1984) afirma que cada cultura possui a sua “verdade” que informa de que maneira a sua sociedade pode ser definida:

Cada cultura atribui significados, sentidos, destinos próprios, seja ao seu tempo, seu corpo, sua morte, sua sexualidade, etc. Tal como um código, a cultura fala da existência. Ela simboliza esta existência segundo as regras do seu jogo. [...] constituem-se de conjuntos de verdades relativas aos atores sociais que nela aprenderam por que e como existir. As culturas são versões da vida, teias, imposições, escolhas de uma política dos significados que orientam e constroem nossas alternativas de ser e de estar no mundo. Todas as dimensões da cultura [...] trazem dentro de si algum tipo de informação sobre quem somos, o que pensamos, o que fazemos (ROCHA, 1984, p. 88-89).

Fazer com que o aprendiz de uma língua seja capaz de relativizar valores, de modo a torná-lo mais sensível à diversidade cultural em qual está sendo inserido, é uma tarefa de fundamental importância na atualidade do ensino de línguas, uma vez que, a aprendizagem de uma língua tem como objetivo facilitar a comunicação e interação entre culturas distintas. Hoje, pode-se estar em contato com pessoas de

diferentes países sem ao menos sair de casa por meio da *internet* e outros adventos tecnológicos que mantêm os indivíduos conectados 24 horas por dia ao mundo.

Entender que não existe uma verdade que possa ser considerada como absoluta e que as coisas podem apresentar-se de diversas maneiras a depender dos critérios de análise é um ponto chave para que se inicie uma conscientização adequada para o aprendizado de uma língua. Rocha (1984) descreve bem o processo de relativização no qual um aprendiz torna-se capaz de transformar-se em um ser adaptável a diversas situações culturais:

Quando vemos que as verdades da vida são menos uma questão de essência das coisas e mais uma questão de posição: estamos relativizando. Quando o significado de um ato é visto não na sua dimensão absoluta, mas no contexto em que acontece: estamos relativizando. Quando compreendemos o “outro” nos seus próprios valores e não nos nossos: estamos relativizando. Enfim, relativizar é ver as coisas do mundo como uma relação capaz de ter tido um nascimento, capaz de ter um fim ou uma transformação [...]. Ver que a verdade está mais no olhar do que naquilo que é olhado. Relativizar é não transformar a diferença em hierarquia, em superiores e inferiores ou em bem e mal, mas vê-la na sua dimensão de riqueza por diferença (ROCHA, 1984, p.20).

Com base nessas reflexões, pode-se perceber que é de suma importância que o ensino de língua estrangeira tenha como objetivo não só o ensino de normas linguísticas, mas também que seja capaz de reproduzir situações comunicacionais nas quais os aprendizes possam ter contato com valores culturais da sociedade de fala dessa língua. Além disso, é importante que esse contato com a cultura, não seja um contato superficial, com base em estereótipos culturais desta cultura e que desse contato, o aprendiz possa desenvolver sua habilidade de negociação de valores, comportamentos, crenças de modo a permitir que sua interação com os usuários desta cultura seja realizada de maneira natural, sem entraves e conflitos que possam causar-lhe algum tipo de rejeição, aversão ou apatia.

Deste modo, cabe ao professor o papel de desenvolver nos seus aprendizes a competência intercultural, de modo a permitir que os mesmos sejam capazes de transitar em diversos ambientes culturais (ainda que na sua própria cultura), entendendo, de modo consciente os seus valores e respeitando os valores com os quais está entrando em contato.

3.1. O CONCEITO DE INTERCULTURALIDADE E A AVALIAÇÃO DE PROFICIÊNCIA NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Com base nos Parâmetros Nacional Curriculares (PCN, 2000) a língua é o veículo, por excelência, de comunicação de um povo e, através de sua expressão, esse povo transmite sua cultura, suas tradições e seus conhecimentos. Deste modo, não se pode fazer uso de uma língua sem levar em consideração a cultura na qual essa língua está inserida e será utilizada uma vez que cada palavra, cada expressão que é escolhida para uma produção oral ou escrita, leva em consideração a adequação ao ambiente.

Neste caso, não há como dissociar língua e cultura, não há como fazer um bom uso de uma língua sem conhecer alguns aspectos culturais de onde a língua é falada, logo, para que um indivíduo seja considerado proficiente em uma língua estrangeira, é necessário que o mesmo tenha um certo domínio de algumas questões culturais do país no qual essa língua é falada.

Clark (2000) afirma que o uso da linguagem é uma ação conjunta entre indivíduos para realizar ações em diversas situações comunicativas nas quais falantes e interlocutores agem conjuntamente em uma determinada situação de comunicação. Logo, percebe-se que o uso da linguagem não é um ato isolado de seu contexto de produção e depende sempre dos interlocutores para que possa ser realizado de modo adequado.

Segundo Bennet (2011), no século anterior, havia uma crença pela transformação da comunidade mundial em uma espécie de “aldeia global” , lugar no qual haveria uma espécie de cultura global causada pela aproximação das pessoas devido ao fenômeno da globalização. Porém, para o autor, o que aconteceu foi que mesmo com o aumento da interação entre as pessoas de diferentes culturas, não houve como consequência a criação de um componente cultural ímpar, uma vez que as pessoas mantiveram suas culturas e houve, como consequência desse contato, uma necessidade de melhorar a forma e como se deve expressar uns com os

outros, tendo como foco principal as possíveis falhas de comunicação entre duas culturas distintas.

Em entrevista publicada em 27 de novembro de 2011 na revista *Época*, Bennet afirmou que “a medida que as sociedades se tornam mais multiculturais, e isso quer dizer que há mais mobilidade entre as pessoas, que há mais movimentos de imigração da população, a comunicação, a linguagem precisa melhorar”. Essa preocupação com a melhora da linguagem está relacionada à conscientização do ensino de língua voltado para a interculturalidade, que tenha como principal objetivo levar os estudantes a conhecer a si mesmo, enquanto instrumento cultural e, principalmente, o outro.

O estudo intercultural tenta entender como as pessoas criam sentido para os gestos, ações, palavras e para as outras formas sutis de comunicação e como usam isso para conviver. Bennet (2011) afirma que esse estudo tem como objetivo melhorar a interação entre as pessoas, para que elas se adaptem melhor umas às outras, diminuindo as chances de desentendimento, melhorando a comunicação entre duas pessoas diferentes.

Com o aumento do contato entre povos distintos, não se pode negar que vivemos em um mundo pluricultural, no qual cada indivíduo possui sua personalidade e ideologia interpelada pelo meio que o cerca, e também dos subgrupos culturais nos quais o identificam (nacionalidade, religião, faixa etária etc). Quando esses subgrupos culturais se encontram, há algumas possíveis consequências como estranhamentos, repúdio, identificação e interesse. Muitas vezes, é impossível que esses encontros entre diferentes culturas passem despercebidos, sem causar um possível desconforto ou estranhamento conforme afirma Mendes:

(...) Não há encontro entre culturas ou entre povos distintos sem que esteja presente uma intrincada do embate de diferentes visões de mundo. Não há encontro de diferenças sem conflitos (MENDES, 2007, p. 121).

Quando indivíduos de culturas diferentes entram em contato, pode haver um estranhamento de ordem cultural. Esse estranhamento é causado devido ao fato de que, há, nesse contato, indivíduos com histórias diferentes, formação social diferentes, tentando estabelecer uma comunicação. Em uma entrevista dada à Revista *Época* em 2011, Bennet descreveu algumas etapas que ocorrem durante o

contato entre indivíduos de diferentes culturas. Em relação a estas etapas, Bennet descreve:

Primeiro, há sempre tensão entre duas pessoas de culturas diferentes. Em um primeiro momento negamos a existência da diferença e ou queremos convertê-la ou eliminá-la. Após isso, porém, há a aceitação da diferença e o reconhecimento dela. Com isso, há espaço para uma adaptação entre essas duas pessoas e para a integração. Cada vez mais está sendo usado na área o termo “terceira cultura” para definir essa interação. Eu estou tentando me adaptar a você, você está tentando se adaptar a mim, mas nem eu quero ou posso me tornar você e nem você quer ou pode se transformar em mim. Apesar disso, ambos tentamos entender o mundo um do outro, e isso gera um espaço em comum entre nós, que não diz respeito nem à minha cultura e visão de mundo e nem à sua. Isso, esse espaço, está sendo chamado de “terceira cultura”. Mas não se deve esquecer que isso é apenas um conceito dinâmico, portanto não existe, por exemplo, um país com uma terceira cultura; é algo gerado pela tentativa de adaptação entre pessoas (BENNET, 2011, Revisa Época On Line).

Esse espaço chamado por Bennet de terceira cultura é um espaço onde as diferenças culturais se encontram amenizadas, pois, nesses ambientes, existem pessoas que não só conhecem perfeitamente seus valores culturais, como também estão pré-dispostos a aceitarem o novo, isentando-se de juízos de valores que possam causar possíveis conflitos causados pelas diferenças culturais entre os membros da interação comunicacional.

Tendo em vista esses possíveis conflitos causados pelas diferenças culturais no processo de ensino-aprendizado de língua estrangeira, evidencia-se o tema da abordagem intercultural na aquisição de um novo idioma, tendo como principal objetivo atenuar as distâncias culturais existentes entre os indivíduos atuantes no processo de ensino aprendizagem e a comunidade de fala desse idioma, por meio de uma reflexão em busca do que Mendes (2008) denomina de “ambiente sensível de aprendizagem”, no qual os aprendizes são levados a refletir e argumentar sobre aspectos sócio-culturais da língua a ser adquirida.

Para Mendes (2008), a busca por esse ambiente sensível não se reduz ao fato de elaborar currículos, planejamentos, materiais didáticos com conteúdos centrados nas características culturais de um determinado país, grupo de falantes ou locais geográficos específicos; ou eleger aspectos ou temas relacionados à cultura para este fim, fato muito comum nos contextos de ensino de Português para Falantes de Outras línguas (doravante PFOL). Para a autora, um ambiente culturalmente sensível também não se limita à utilização de exemplares de

comportamentos politicamente corretos ou representações de grupos étnicos e minoritários, veiculados em textos e materiais didáticos, mas sim na busca de tentar agir de modo intercultural, incentivando os aprendizes a reconhecer a língua em suas especificidades não só formais, mas também culturais e contextuais, fazendo com que os aprendizes se reconheçam nesses contextos como sujeito histórico e integrados em experiências de ser e agir através da língua.

Deste modo, o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural tem como objetivo permitir uma adaptação cultural entre indivíduos de diferentes culturas, facilitada por meio de uma espécie de sensibilização na qual o julgamento do que é culturalmente correto ou não, não se faz necessário, isto é, não interessa ao aprendiz estabelecer juízo de valor sobre modos, costumes ou comportamentos de uma determinada cultura ou até mesmo estabelecer comparações entre eles, mas sim entendê-las de modo a permitir uma convivência respeitosa.

Para que essa competência seja desenvolvida, é necessário que o ensino de língua estrangeira não se limite apenas ao ensino de estruturas gramaticais, vocabulário e pronúncia, mas que inclua também entre as habilidades a serem desenvolvidas, o conhecimento cultural. Por sua vez, o aprendizado da cultura de uma sociedade, na qual se insere a língua-alvo, não deve limitar-se apenas ao que é considerado canônico ou representativo global de uma cultura. Deve-se, principalmente, buscar o entendimento da formação multicultural dessa cultura.

Outra condição que se faz necessário para o ensino de cultura é a de valorização da cultura do aprendiz, ou seja, não se deve incentivar a cultura da língua-alvo de modo que a cultura do aprendiz pareça insignificante, isto é, o ensino da cultura da língua-alvo não deve ter como objetivo a análise de uma cultura superior ou inferior a outra, não se deve supervalorizar uma cultura em prol de outra mas sim, promover a conscientização de sua importância e sensibilizar o aprendiz a respeitar as diferenças existentes entre a sua cultura e a cultura que está sendo exposta para ele.

O aprendiz deve ter noção dos seus valores culturais e aprender sobre a cultura da língua-alvo com o objetivo de compreendê-la, por meio da análise das semelhanças e diferenças existentes entre ambas as culturas. Kramsch (1993, p.5) afirma que aprender uma língua estrangeira é “[...] uma forma de descobrir a cultura multifacetada de outro povo e as muitas vozes que constituem a sua própria cultura”.

Rajagopalan (2005) afirma que, durante a aprendizagem de uma língua estrangeira, inevitavelmente tem-se uma mudança de atitudes/de visão em relação à sua própria cultura e, certamente, a da outra. Esta mudança ocorre devido ao fato do aprendiz se ver exposto a uma nova maneira de pensar e agir sobre temas que aparentemente podem parecer familiares, mas que são analisadas sobre diferentes pontos de vista.

Para Byram (1997), a competência comunicativa intercultural tem como objetivo desenvolver a capacidade de compreensão de uma nova cultura ao mesmo tempo em que se estabelece a capacidade de compreender melhor a própria cultura do aprendiz bem como a si mesmo. Acredita-se que, por meio de uma reflexão crítica sobre algo distinto ao que nos é familiar, pode-se refletir sobre os ambientes culturais que nos é apresentado conforme afirma Kramach (1993, p.22) “ [...] é através dos olhos dos outros que podemos nos conhecer e aos outros”.

Byram (1997) afirma que desenvolver a competência comunicativa intercultural significa aplicar um conjunto de técnicas que leva o aprendiz a refletir sobre si mesmo, partindo do princípio de que o ensino de língua estrangeira está ligado ao conceito de comunicação e que essa reflexão deve-se ser mais que uma troca de informações entre as culturas envolvidas. O mesmo afirma que “[...] até a troca de informação depende do entendimento de como o que é dito ou escrito será percebido e interpretado em outro contexto cultural” (BYRAM, 1997, p. 3). Neste aspecto, pode-se notar a importância dada ao modo em que as palavras devem ser colocadas em se tratando de um conteúdo que deve ser veiculado entre indivíduos de diferentes culturas, conseqüentemente, que possuem diferentes concepções acerca de diversos temas.

Na atual configuração mundial, na qual se torna inevitável a necessidade de aprendermos a conviver com as diferenças, o domínio de uma comunicação intercultural que busque o entendimento entre as culturas, de formar a contribuir para a criação de um ambiente pautado no respeito e na tolerância entre os povos possam e devam ser tratados por meio de estudo das diversidades culturais, fazendo com que a criação de um ambiente intercultural sensível se faça necessário no ensino de língua estrangeira.

Deste modo, entende-se que, para se aprender uma segunda língua, é necessário não só aprender e compreender uma outra cultura como, ao mesmo

tempo, entender a própria cultura que cerca o aprendiz. Dentro desta perspectiva, o ensino da língua não corresponde apenas à compreensão de normas gramaticais, fonéticas e semânticas, mas também a compreensão da cultura do local (locais) nos quais essa língua é falada, mas também ao conhecimento de aspectos culturais que envolvem os indivíduos que estão envolvidas nesse processo de aprendizado.

Outro fator a ser considerado é que, muitas vezes, a compreensão de ensinar cultura está associada ao estabelecimento de uma análise crítica e comparativa entre a cultura do estudante e cultura do país onde a língua alvo é realizada, fato que faz com que os aprendizes tenham que se afastar da sua própria cultura, levando-os a adquirir uma competência sociocultural nativa e até mesmo uma nova identidade sociocultural (Byram 1997, apud Oliveira).

Aprender a entender uma cultura não deve ser considerado um motivo para eliminação dos valores culturais do aprendiz. Ao contrário, deve-se fazer com que a noção de cultura seja cada vez mais ampliada, de modo com que o aprendiz se sinta capaz de interagir em diversos ambientes culturais sem sentir-se desconfortável.

Dentro desta perspectiva, levanta-se um questionamento em relação a como essa abordagem pode ser abordada no ensino de língua. Dentro dessa perspectiva, Zoghbi (2003:45) afirma que:

“...uma abordagem intercultural para ensino de língua é muito diferente de uma simples transferência de informação entre culturas. Esta postura, geralmente adotada no ensino de língua estrangeira, causa uma espécie de alienação nos estudantes que podem ser levados a não reflexão em relação às diferenças culturais”. (ZORGHBI, 2003, p. 45)

Com base na perspectiva de Zorghbi, o fato do estudante ter acesso a informações que não o fazem refletir sobre os aspectos culturais presentes no local onde se fala a língua-alvo causa uma espécie de alienações que podem provocar reações diversas como ódio cultural, supervalorização da cultura da língua alvo em detrimento da sua, dentre outros.

A importância do ensino intercultural vem sendo amplamente discutida no universo acadêmico. Mendes (2008), ao refletir sobre a abordagem de um ensino intercultural, analisa alguns dos princípios que podem ser considerados norteadores de uma abordagem intercultural como:

a reflexão sobre o modo como vemos o outro, o diferente que para a mesma define o grau de negociação por meio da percepção do ambiente que está a sua volta. Neste ponto, deve-se incentivar o sentimento de cooperação, a interação de modo a evitar o desencadeamento de conflitos e choques

culturais que possam representar barreiras para a manutenção de um diálogo amistoso.

A reflexão sobre o modo de como nós nos posicionamos com o mundo e compartilhamos nossas experiências, ou seja, de que modo eu exponho o mundo em que vivo interfere diretamente na maneira com a qual lidamos com o outro. Deste modo, considera-se importante a maneira com que o indivíduo vê a sua própria cultura, a análise que o mesmo faz do ambiente em que vive, o modo de cumprimentar das pessoas, cozinhar, usar a linguagem, por exemplo.

Deste modo, o indivíduo reconhece o seu próprio espaço cultural no ambiente no qual está inserido e conscientiza-se do modo de como é feita a interação na sua cultura, verifica a possibilidade de diálogo e se relaciona com o outro. Assim, leva-se em conta como a comunicação se estabelece (o uso da linguagem, tom de voz, movimento corporal, gestos, feições faciais). Neste princípio, a autora destaca a necessidade da vivência de experiências autênticas com a língua, de modo a permitir com que o aprendiz se sinta bem confortável diante as diversas situações de uso da língua.

De acordo com os princípios norteadores propostos pela perspectiva de Mendes, o estudo promovido pela reflexão da interculturalidade baseia-se no fato da busca de um equilíbrio intercultural, no qual as relações comunicacionais entre diferentes culturais possam se estabelecer de modo ameno, evitando sentimentos negativos em relação às outras culturas e visando uma comunicação que tem como base o respeito ao outro e as suas particularidades.

Kramersch (1993) define interculturalidade como um processo de comunicação que também pode ser aplicada entre pessoas que falam a mesma língua e que compartilham o mesmo território, mas que participam de diferentes grupos culturais, gêneros, raças etc. Deste modo, destaca-se o fato de que os indivíduos possuem diferentes modos de pensar e agir, porém relacionam-se mesmo percebendo suas diferenças culturais. Em um processo de ensino de língua portuguesa para estrangeiros, a diferença intercultural entre os integrantes de uma interação comunicacional, por exemplo, se torna ampla já que lidamos com estudantes que possuem nacionalidades, costumes, hábitos muito diferentes. Para Kramersch (1993, p.231) desenvolver um “discurso de dupla voz” significa um caminho melhor para

mostrar os elos entre a língua e cultura, de modo a auxiliar a compreensão dos entraves impostos pelos diferentes usos culturais da linguagem:

Através do diálogo e da busca pela compreensão mútua, cada pessoa tenta ver o mundo através dos olhos do outro em perder de vista o sentido de si mesmo. A meta não é um equilíbrio de opostos, ou um pluralismo moderado de opiniões, mas uma confrontação paradoxal, irreduzível que pode mudar a pessoa durante o processo. (KRAMSCH, 1993, p.231).

Com base nesta perspectiva, pode-se observar que o ensino com base na compreensão de aspectos interculturais prevê o confronto de ideias culturais, porém ressalta a importância da compreensão mútua entre os integrantes, de modo a negociar suas diferenças em prol da busca de um entendimento comunicacional.

O que se nota é que, na maior parte das vezes em que o termo intercultural é utilizado, o significado da palavra ganha uma conotação voltada para aspectos ou informações da cultura oriundas do local onde a língua estudada está inserida, tendo como base estereótipos e generalizações presentes no imaginário mundial em relação à comunidade de fala da língua-alvo.

No caso da cultura brasileira no ensino de língua portuguesa na variante brasileira para falantes de outras línguas, a cultura é veiculada junto com a abordagem da formação do povo (índios, negros e brancos- esquecendo a formação multicultural proporcionada pela vinda dos imigrantes europeus no final do século XIX, por exemplo). O futebol, o carnaval e o samba também são elementos que, em geral, estão presentes em boa parte dos livros didáticos que circulam no ramo de ensino de português para estrangeiros.

Esta veiculação de aspectos culturais corrobora com a visão de Mendes (2008) quando afirma que falar de cultura com base em características culturais de um determinado país, grupo de falantes ou local geográfico específico não deve ser considerado abordagem intercultural, uma vez que essa abordagem não contribui para a formação de um indivíduo culturalmente sensível.

Percebe-se que, na maioria das vezes que o termo intercultural é utilizado como proposta de ensino, há uma proposta de “intercâmbio” comparativo de informações culturais, na qual o aprendiz da língua-alvo é levado apenas a identificar semelhanças e diferenças entre a sua cultura e a cultura da língua-alvo, muitas vezes sem manter uma visão neutra sobre este aspecto, conforme chama a atenção Skopinskaja (2009):

Em outras palavras, na aquisição de conhecimentos e reflexões relacionados à cultura da língua-alvo, os alunos precisam ser incentivados a perceber mais que as semelhanças e diferenças entre as culturas, eles devem ser capazes de analisá-las do ponto de vista dos outros, assim estabelecer relação entre seus sistemas culturais e os sistemas dos outros (SKOPINSKAJA, 2009).

Logo, ensinar por meio de uma abordagem intercultural não se relaciona ao fato de conhecer uma nova realidade através de uma análise comparativa de semelhanças e diferenças, mas sim, promover uma sensibilização que permita com que o aluno se ponha no lugar do outro, para que assim, possa compreender melhor o contexto cultural no qual o mesmo se encontra inserido.

Um outro fator refere-se ao fato que alguns aspectos específicos que estão presentes na sociedade, na qual se insere a língua-alvo, são por vezes omitidos, como é o caso das características regionais brasileiras, por exemplo. Os materiais didáticos que falam sobre a cultura brasileira faz com que o estudante acredite, por exemplo, que, em todo lugar do Brasil, o samba é a dança típica e presente em todo território nacional e que o carnaval, com as belas mulheres brasileiras, é uma manifestação cultural comum em todo território brasileiro, esquecendo-se de mostrar a variedade musical brasileira (farró, música sertaneja), por exemplo, e algumas peculiaridades das festas carnavalescas (como o carnaval de Salvador e de Recife) e até mesmo outras festas consideradas mais regionais, como o São João.

A abordagem intercultural revela também a necessidade de uma conscientização de uma realidade que pode ser entendida como pluricultural, mas também, a necessidade de mudança de postura de educadores na sua maneira de conduzir suas aulas, mostrando a diversidade cultural existente no local onde a língua estudada se realiza. Essa conscientização deve vir desde a eleição do tema que deve ser tratado em meio a essa diversidade cultural até a maneira de administrar os possíveis conflitos de opiniões que podem ser gerados na sala conforme pode-se notar em Edleise Mendes sobre a abordagem intercultural:

(...) é a força potencial que pretende orientar as ações de professores, alunos e de outros envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma língua, materna ou estrangeira, o planejamento de cursos, a produção de materiais e a avaliação de aprendizagem, com o objetivo de promover a construção conjunta de significados para um diálogo entre culturas...portanto...orienta um modo de ser e de agir, de ensinar e de aprender, de produzir planejamento e materiais culturalmente sensíveis aos sujeitos

participantes do processo de aprendizagem, em busca de um diálogo intercultural. (MENDES,2008: 60-61)

Em uma sala de aula, seja de língua materna ou de língua estrangeira, há uma infinidade cultural que deve ser compreendida e, principalmente, respeitada por todos. Muitas vezes, quando se ministra aulas em um ambiente pluricultural, como é o caso do português para falantes de outras línguas, que possuem estudantes com uma ampla heterogeneidade cultural, o professor é levado, até mesmo pelos próprios livros didáticos, a se utilizar de argumentos repletos de estereótipos e preconceitos ou até mesmo, da valorização de uma única forma de representação cultural brasileira.

Esta visão pode trazer problemas sérios, pois, quando um aprendiz é inserido em um ambiente no qual a diversidade cultural é ignorada, há uma omissão da realidade e, conseqüentemente, o mesmo desenvolverá mais facilmente uma dificuldade de adaptação à cultura da comunidade de fala.

Padilha (2004,p.14) relata que o desenvolvimento da competência intercultural pode contribuir para “superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância frente ao ‘outro’, tendo como contribuição a construção de uma postura sensível diante a pluralidade social e cultural. Deste modo, pode-se dizer que por meio do desenvolvimento dessa habilidade, o estudante pode trabalhar certos bloqueios que possam existir em relação à cultura da língua-alvo de modo a adaptá-lo mais facilmente a uma nova realidade cultural.

Além disso, ainda há muita resistência por parte de alguns professores de língua estrangeira em compreender a língua e a cultura como indissociáveis. Para alguns professores, a visão da língua enquanto estrutura ainda é predominante conforme afirma Kramsch (1996):

Apesar dos avanços da pesquisa na área intercultural e multicultural, o ensino de línguas ainda enfoca conceitos relativamente restritos tanto de língua como de cultura. Língua continua sendo ensinado como um sistema fixo de estruturas formais e funções universais da comunicação oral, como um meio neutro de transmissão de conhecimento cultural. Cultura é incorporada somente até o momento que reforça e enriquece, não questiona as fronteiras tradicionais entre indivíduo e outro. Na prática, os professores ensinam língua e cultura, ou cultura na língua, mas não língua como cultura. (Kramsch , 1996)

Essa dificuldade/resistência de entender a língua e a cultura como elementos indissociáveis faz com que a competência intercultural do aprendiz não seja

desenvolvida. Deste modo, quando o mesmo se depara com situações polêmicas, por exemplo, que o faça sentir-se incomodado, frustrado ao ponto de desenvolver uma antipatia cultural em relação à cultura da língua-alvo, pode até mesmo, em casos extremos, desenvolver uma intolerância cultural.

As culturas, de um âmbito mais global, diferenciam-se por suas línguas, suas normas comportamentais, suas músicas, sua culinária, dentro outros fatores. Não há uma cultura similar à outra, e, até mesmo dentro de uma mesma cultura, há subculturas que diferenciam um conjunto de indivíduos de outro. Assim, não se pode dizer que a cultura brasileira é homogênea, isto é, que em todo território brasileiro se dança samba, que o esporte nacional é o futebol. Não há uma unicidade cultural nem mesmo dentro da própria cultura, pois a mesma é constituída por indivíduos que não necessariamente possuem a mesma constituição cultural (etnia, religião, história familiar, por exemplo).

Toda e qualquer sociedade não possui uma unicidade cultural. De um modo geral, uma constituição social é permeada de tensões, constituídas dos diferentes grupos sociais que a constitui. Entender a diversidade existente em um povo requer também certa conscientização da necessidade de aceitar as diferenças existentes no modo de pensar, agir e até mesmo de usar as palavras em determinadas ocasiões. Em relação à constituição social, Santos (2004) relata:

As sociedades e, conseqüentemente, os seus sistemas culturais são atravessados por tensões e conflitos, os quais possuem caráter universal (como sexo, gênero, idade), assim como aqueles advindos da própria hierarquia e estratificação social (ricos e pobres, fortes e fracos, líderes e 'povo' etc. (SANTOS, 2004, p.44).

Desenvolver a competência intercultural nos alunos faz com que os mesmos desenvolvam atitudes e comportamentos nos quais estejam presentes o respeito ao outro e as diferenças, conforme observa-se em Santos (2004, p.154) ao definir a competência intercultural:

[...] ação integradora capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidas com princípios orientados para o respeito ao outro e às diferenças, á diversidade cultural que caracteriza todo o processo de ensino aprendizagem de línguas seja ela de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar. É o esforço para a promoção da integração, da integração e da cooperação entre os indivíduos de diferentes mundos culturais. É o esforço para partilhar as experiências antigas e novas de modo a construir novos significados (SANTOS, 2004, p.154).

Deste modo, quando se discute questões (inter) culturais em sala de aula de ensino de língua estrangeira, deve-se adotar uma perspectiva da interculturalidade como um meio de promover o diálogo, a comunicação de pessoas e grupos pertencentes a diferentes culturas de modo que o respeito à diversidade seja colocado em prática e que a integração cultural seja realizada sem apresentar entraves para os envolvidos.

Para os professores de PFOL, há muita dificuldade de encontrar uma boa forma de representatividade cultural brasileira já que há representações mais valorizadas que outras em livros didáticos. Por isso, deve-se encontrar maneiras de interagir que permitam respeitar todos os envolvidos na interação, evitando choques de valores e culturais. Não é necessário desprezar a formação cultural que cada identidade presente na interação possui, mas sim respeitá-la, fazê-la ser compreendida no universo interativo.

Byram; Gribkova; Starkey (2002) afirmam que a competência comunicativa intercultural visa desenvolver no aprendiz de língua estrangeira a habilidade de engajar conversações complexas entre identidades diversas, de modo a evitar a manutenção ou criação de uma visão estereotipada, por meio de uma busca inesgotável por descobertas de valores e qualidades de cada interlocutor, tendo como base principal, o respeito ao próximo.

A partir de uma reflexão ampla dos valores culturais no qual se entende ser toda e qualquer manifestação de um povo- valores, história, linguagem e tendo em consideração que o ensino de língua jamais pode ser separado do ensino de cultura, faz-se necessário que o planejamento de materiais utilizados para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inclui-se aí materiais para avaliação de proficiência linguística) que os levem em consideração no momento da sua elaboração, de modo a desenvolver o conhecimento intercultural do aprendiz em relação à diversidade cultural existente na comunidade de fala de uma língua-alvo e até mesmo, em relação própria cultura do aprendiz.

Para Damen (1987, p.24), a comunicação intercultural é “o processo que envolve uma tentativa de transpor abismos culturais, o qual é frequentemente marcado [...] mais pela dor do que pelo prazer, e menos pelo sucesso do que pelo fracasso”. Percebe-se, nesse caso, que a interação entre diferentes culturas é um processo de recriação de novos olhares que permitam a convivência entre

diferentes culturas, que nem sempre pode ser elaborado de forma pacífica, sem causar incômodos. É fundamental desenvolver técnicas interculturais para que se torne possível amenizar possíveis choques culturais que o contato entre indivíduos de diferentes culturas possam desenvolver durante um futuro contato cultural.

Mendes (2008), ao refletir sobre as questões interculturais, afirma que, a depender do modo em que o aprendiz percebe os elementos a sua volta, o encontro pode desencadear empatia e, conseqüentemente o progresso na aprendizagem, porém, a mesma autora chama atenção para um processo oposto causado pelo desencadeamento de conflitos e choques culturais, que representem barreiras para um diálogo amistoso entre as culturas em contato, locais ou transnacionais, assim como para o desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Deste modo, em uma avaliação de proficiência em que se há o contato direto entre diferentes perspectivas culturais como é o caso da Interação Face a Face do exame Celpe-Bras, deve considerar em sua estrutura elementos que sirvam como estímulo para uma produção comunicacional sem maiores entraves culturais.

Numa avaliação de proficiência que é realizada em vários países, cabem algumas reflexões sobre a escolha da linguagem e tema que deverão ser abordados e sobre a maneira com que ele é abordado, com a finalidade de auxiliar ao máximo o examinando, impedindo que o mesmo, por um desentendimento ou algum tipo de entrave cultural seja prejudicado.

Com base nessa reflexão, pode-se concluir que para se criar avaliações dentro da perspectiva intercultural, é necessário pensar em materiais culturalmente sensíveis, os quais são definidos por Mendes como materiais que respeitem as diferentes culturas presentes na interação, levem em consideração o uso de uma linguagem com carga cultural amena, a avaliação de temas que possam causar algum tipo de constrangimento intercultural, silenciamentos, inibição e até bloqueios, em casos extremos, que sirvam como instrumentos desestimulantes de produção, seja ele escrito ou oral e até mesmo refletir sobre procedimentos que possam ser utilizados em caso de possíveis entraves temáticos, por exemplo.

Em relação à avaliação dentro da CCI, Skopinskaja (2009) chama a atenção para o fato que, no contexto da língua estrangeira, por meio da educação intercultural, o estudante deve torna-se um "falante intercultural", alguém que tem a capacidade de interagir com os outros indivíduos de diferentes culturas, por meio

de identificações, e da aceitação de outras percepções do mundo. Byram e Zarate (1997, p.11) definem esse tipo de falante como um "orador intercultural", isto é, alguém que ultrapassa fronteiras, podendo ser comparado como um especialista em mediação de bens culturais e valores simbólicos.

Deste modo, pode-se dizer que o desenvolvimento da competência intercultural no aprendiz de língua estrangeira, o torna capaz de interagir com a comunidade da língua-alvo de maneira pacífica., ou seja, pode-se dizer que o indivíduo que possui essa habilidade desenvolvida, é capaz de adaptar-se culturalmente ao universo cultural adverso ao seu de maneira menos impactante, percebendo as diferenças culturais existentes ao seu redor e estabelecendo pontes para que esse "abismo" cultural seja percorrido sem causar-lhe traumas.

3.2. A CULTURA NO EXAME CELPE-BRAS

Os exames de proficiência medem a proficiência de acordo com o construto teórico elaborado pelos examinadores. Com base nesse aspecto, o construto teórico do Celpe-Bras define exame de proficiência como:

Um exame de proficiência é aquele que tem objetivos de avaliação e conteúdo definidos com base nas necessidades do uso da língua. No caso do Celpe-Bras, essas necessidades incluem as habilidades exigidas para realizar estudos ou desempenhar funções de trabalho no Brasil ou no exterior, quando o uso de português se fizer necessário. Essas habilidades incluem comunicar-se em situações do dia-a-dia: ler e redigir textos, interagir oralmente ou por escrito em atividades do contexto escolar (esclarecer dúvidas com o professor, fazer provas, apresentar seminários, etc.) e externas a ele (fazer relatos, fazer compras, reclamar, ir ao médico, etc. (Manual do aplicador, 2003, p. 7)

Sendo o único exame de proficiência em língua portuguesa aceito em território brasileiro e exigido em universidades e empresas que tem funcionários estrangeiros, o Celpe-Bras tem, entre seus objetivos de avaliação, garantir que os examinandos consigam desempenhar de maneira satisfatória as suas funções (sejam estudantes ou sejam trabalhistas). Além disso, o Manual do aplicador também esclarece que o exame não tem o objetivo de avaliar a aprendizagem do examinando em um determinado curso, mas sim, o que o examinando consegue

fazer com essa aprendizagem, não levando em consideração, portanto, onde, quando e de que maneira o conhecimento da língua-alvo foi adquirida.

O exame traz a concepção de língua enquanto instrumento de ação social, sendo, portanto, o exame de natureza comunicativa:

Com base em uma visão da linguagem como uma ação conjunta de participantes com um propósito social, e considerando a língua e a cultura como indissociáveis, o conceito de proficiência que fundamenta o exame consiste no uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo. Nesse sentido, a prática da linguagem tem de levar em conta o contexto, o propósito e o(s) interlocutor(es) envolvido(s) na interação com o texto. (Manual do Aplicador, 2003, p. 8)

Com base nessa afirmação, nota-se que o exame não requer apenas o conhecimento gramatical e de vocabulário da língua-alvo, mas sim a capacidade de uso e adequação da língua às diversas situações, levando em consideração o conhecimento do examinando não só das estruturas da língua como também da própria cultura na qual ela está inserida. E a cultura no construto teórico do Celpe-Bras é definida como:

No que se refere à questão cultural, entende-se por cultura as experiências de mundo e as práticas compartilhadas pelos membros de uma comunidade. Os indivíduos agem em contexto e, como tal, são influenciados por uma própria biografia e pelo contexto social e histórico no qual estão sendo inseridos. Cultura não é aqui vista como uma lista de fatos, autores ou datas importantes, mas como vários processos culturais inter-relacionados, tais como formas de interagir em diversas situações e contextos, atribuição de valores, representações de si próprio e do outro, modos de relacionar a interação e a organização cotidiana com sistemas e processos culturais mais amplos. Cultura não é algo acabado, mas co-construído nas práticas cotidianas de uma comunidade. (Manual do Aplicador, 2003, p. 8)

Com base no texto acima, observa-se que o exame Celpe-Bras considera o conceito de cultura como ações do cotidiano tomadas pelo próprio indivíduo enquanto ser atuante na sociedade, bem como os fatos sociais e históricos que os cerca. Fica evidente também que o conceito de cultura proposto no exame não é baseado em uma cultura única (uma vez que são considerados os vários processos culturais existentes), bem como não é baseado em algo estagnado, uma vez que a cultura é considerada como um processo, algo inacabado, ou seja, que pode ser modificada de acordo com os interesses na sociedade.

Observa-se que o Celpe-Bras é um exame que visa certificar o conhecimento da língua portuguesa na variedade brasileira em uso por meio de tarefas descritas comunicativas. Sendo um exame elaborado no Brasil, o Manual do Aplicador faz uma consideração em relação à existência de elementos culturais brasileiros no seu conteúdo:

Levar em conta a cultura brasileira no exame Celpe-Bras significa, portanto, estar sensibilizado para outros pontos de vista sobre o mundo e para atribuir sentidos, considerando a situação da interação oral e/ou escrita. (Manual do Aplicador, 2003, p. 8)

Com base nessas informações, conclui-se que o exame Celpe-Bras deixa explícito em seu construto teórico a presença de aspectos culturais brasileiros e a sensibilização para outros pontos de vista por parte do aprendiz na produção de textos (escritos e orais) que tendam a funcionar como estímulo para uma produção de pontos de vista diversos entre os interlocutores presentes na interação.

O construto teórico do exame deixa claro que ainda que o objetivo do mesmo seja avaliar as possibilidades de uso da língua com base em materiais autênticos, presentes no cotidiano dos brasileiros, ou seja, há a possibilidade grande de encontrar nesses materiais conteúdos de cunho cultural.

Deste modo, pode-se perceber que, quando um examinando realizar a prova de proficiência do exame Celpe-Bras, possivelmente terá contato com alguns aspectos da cultura brasileira. Logo, o mesmo deverá demonstrar sua habilidade de pensar e agir interculturalmente, ou seja, o examinando deverá estar apto a demonstrar sua competência intercultural ao responder algumas das perguntas propostas pelo roteiro de perguntas que levem em consideração a comparação da temática com o tratamento dado a ela no seu país e também no Brasil, uma vez que na interação, há a possibilidade de expansão de conhecimentos interculturais entre o avaliador-entrevistador e o examinando.

4. ASPECTOS INTERCULTURAIS NOS EPS DA INTERAÇÃO FACE A FACE DO EXAME CELPE-BRAS E SEUS POSSÍVEIS OBSTÁCULOS A PRODUÇÃO ORAL

Pelo que vimos até aqui, percebe-se que, por ser um exame de proficiência que avalia habilidades integradas, o exame oral não avalia somente a habilidade oral, mas também a habilidade de leitura, uma vez que os EPs possuem textos verbais e não verbais (fotos, imagens, gráficos). A interação face a face do exame Celpe-Bras é o momento no qual o examinando necessita demonstrar que domina as habilidades de leitura, de produção oral e a habilidade de compreensão auditiva, já que o mesmo deverá interagir com o entrevistador durante 20 minutos por meio de perguntas. O examinando deve possuir bom domínio linguístico, já que é nesse momento que o mesmo se depara em uma situação na qual terá que pensar em respostas rápidas sobre diversos temas que podem ser vistos de diferentes maneiras em sua cultura materna e na cultura da língua-alvo.

Apreender uma língua é deparar-se com um conjunto de signos que possuem um enorme valor cultural. Deste modo, quando alguém se propõe a apreender uma língua, deve também está aberto para apreender uma outra realidade, um novo olhar sobre muitos aspectos que difere sua cultura de outra, conforme afirma Agar (1994, p. 28, apud MENDES, 2010, p.75):

A língua, em todas as suas variedades, em todos os modos que aparece na vida cotidiana, constrói um mundo de significados. Quando você se depara com diferentes significados, quando você se torna consciente dos seus próprios e trabalha para construir uma ponte para outros, 'cultura' é o que você está fazendo. A língua preenche os espaços entre nós com sons; a cultura forja a conexão humana através deles. A cultura está na linguagem e a linguagem está impregnada de cultura (AGAR,1994,p.28, apud MENDES, 2010, p.75).

Deste modo, é de fundamental importância considerar que quando os examinandos estão aprendendo uma língua, também estão aprendendo, ao menos em teoria, sobre uma cultura. Quando o estudante de uma LE entra em contato com o universo linguístico da língua-alvo, o seu maior desafio é encontrar um ponto de equilíbrio cultural que ampare todo um universo sociocultural no qual será inserido, de modo a evitar conflitos internos ou qualquer tipo de mal-estar que poderá ser gerado por conteúdos interculturais considerados tabus para uma determinada cultura.

Em uma situação de avaliação que pode ser considerada de cunho internacional, já que o exame Celpe-Bras é destinado a um público estrangeiro e aplicado em vários países que possuem não só a língua diferente da variante brasileira como também a cultura, torna-se necessário considerar alguns tipos de cuidados na elaboração dos EPs, de modo a evitar que os mesmos tragam em seu conteúdo um tema polêmico e/ou muito específico e composições textuais formadas por um conjunto lexical carregado culturalmente, contribuindo assim para que sua interpretação, fora do contexto local, onde a língua é falada, torne-se impossível. É necessário, por exemplo, evitar temas que possam trazer possíveis desconfortos entre os participantes da interação tais como religião, orientação sexual, dentre outros.

Tendo como conhecimento o fato de que os elementos provocadores são elementos facilitadores da interação, que “tem como propósito fornecer material linguageiro para a avaliação da proficiência na produção de textos orais” (COURA-SOBRINHO;DELL’ISOLA, 2009) uma vez que servem de suporte para interação, oferecendo conteúdos temáticos para que a interação seja mantida durante 15 minutos e, sabendo que os mesmos são confeccionados por meio de conteúdos publicados pela mídia brasileira, conclui-se que esses elementos podem possuir um potencial conteúdo cultural em seu texto, por isso, pode-se dizer que o sucesso de um examinando na interação face a face do exame Celpe-Bras não depende somente da interação do mesmo com o avaliador- entrevistador, mas também da sua relação com o texto.

Para que o examinando possa aferir significados ao conteúdo do texto, é necessário que o texto transmita significado após a sua leitura. Dell’Isola (2005) ressalta que a leitura é um complexo mecanismo de operações cognitivas:

O processo da leitura em LE envolve um complexo mecanismo de operações cognitivas. Além das operações mentais ao ato de ler, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira, outros fatores são acrescentados ao processo, exercendo influência determinante sobre o produto. Inegavelmente, ler envolve dois elementos: um leitor e um texto (DELL'ISOLA, 2005, p.28).

Considerar que em um exame de proficiência de língua que utiliza EPs como instrumentos facilitadores da produção oral dos examinandos deva se controlar fatores que por algum motivo, possam servir como entrave para o desenvolvimento da produção oral é fundamental para que a interação possa ser realizada sem nenhum tipo de entrave intercultural. Por este motivo, esta pesquisa tem como foco verificar se, em um conjunto de 95 EPs utilizados nas edições de 2010.1, 2010.2, 2011.1, 2011.2, 2012.1 à disposição dos aplicadores da parte oral existem, conteúdos (seja por meio de elementos verbais ou não verbais) onde aspectos da cultura brasileira estejam presentes, e, de que maneira esses conteúdos podem influenciar na produção oral do examinando. Por meio desta seleção, foi feita uma análise baseada nos aspectos culturais presentes nos EPs, observando quais aspectos poderão ser reconhecidos e explorados pelos examinandos na interação, quais poderão representar entraves interculturais que podem prejudicar a interação, e quais podem reforçar estereótipos brasileiros e/ou mundiais.

Com base nesses questionamentos, por meio de categorias de análises de cunho intercultural que tem como objetivo identificar, analisar e discutir possíveis entraves de cunho intercultural presentes nos EPs utilizados na Parte Oral do Exame Celpe-Bras, dividiu-se em quatro subitens de análises: 1. a análise temática dos EPs com base no seu conteúdo cultural, com objetivo de identificar possíveis temas que podem apresentar entraves culturais em sua abordagem e/ou temas que exijam respostas específicas de algumas áreas de atuação (economia, história, política); 2. além da análise lexical com base no conceito de Lexicultura apresentado por Ferraz (2006) e 3. os de Estereótipos proposto por Brennet (2006) que serão apresentados a seguir e 4. Tamanho dos textos, no qual verificou-se se os textos que constituem os EPs podem ser lidos em aproximadamente 1 minuto.

4.1. ANÁLISE DE CUNHO CULTURAL DOS TEMAS PROPOSTO PELO EXAME

Em uma avaliação de proficiência oral, na qual o indivíduo tem que produzir conteúdo textuais oralmente e, de maneira significativa, a temática escolhida para que essa produção seja realizada é de fundamental importância. No Exame Celpe-Bras, os EPs têm como objetivo facilitar a produção oral do examinando, por meio de um direcionamento de tópicos para que a conversação seja conduzida por um tempo total de aproximadamente 15 minutos.

Em um ambiente multicultural, como ocorre no exame Celpe-Bras, a escolha do tema para a condução da produção oral pode vir a apresentar entraves para que a comunicação seja estabelecida sem nenhum tipo de obstáculo de cunho cultural.

De um modo geral, temas relacionados ao cotidiano, a atualidade mundial, dentre outras temáticas que possam levar o examinando a refletir sobre tópicos cotidianos são sempre bem-aceitos, tais como viagens, turismo e ecologia por exemplo. Por outro lado, quando os EPs tratam de temas específicos, que exigem um vocabulário técnico ou de conhecimento que não é tão comum ao cotidiano dos usuários da língua ou falados apenas por um grupo da população, têm-se um entrave comunicativo, uma vez que o examinando pode não compartilhar de um conhecimento de um vocabulário técnico em língua estrangeira, mesmo em nível avançado de proficiência. Essa dificuldade de desconhecimento de vocabulários técnicos é comum até em nativos da língua.

Deste modo, foi feito um levantamento classificatório dos EPs aplicados na edição de 2010.1, 2010.2, 2011.1, 2011.2 e 2012.1 e, posteriormente, foi realizada uma análise de temas considerados de fácil conteúdo comunicativo intercultural e

outros que exigem um conhecimento cultural moderado (seja pelo fato de tratar-se de um tema que exige bastante conhecimento de mundom, ou seja, pelo fato de exigir um vocabulário específico para sua compreensão. O levantamento do comparativo de temas/tópicos do conjunto de EPs analisados nessa pesquisa permitirá perceber quais são os temas mais comuns presentes nas edições pesquisadas bem como estabelecer uma análise crítica em relação à maneira com que esses temas são trabalhados tendo como base o roteiro de perguntas proposto pelo exame Celpe-Bras.

Para que essa análise fosse estabelecida dentro de alguns parâmetros de controle da subjetividade, será seguida também a definição proposta por Byram (1993 apud CORTAZZI, 1999) que sugere um roteiro no qual são observados os seguintes aspectos, do ponto de vista cultural: Identidade social e grupos sociais, Interação Social, Crença e comportamento, Instituições políticas e sociais Socialização e ciclo de vida, História nacional, Geografia nacional e Estereótipos e identidade nacional. Contudo esse modelo não será limitado apenas a essa análise. Será estendida em um outro subitem que é o de lexicultura.

Em relação às subcategorias de análise, pode-se dizer que, no item de análise temática relacionado ao tópico de Identidade Social e grupos sociais, serão observados EPs no que tange aos problemas sociais, classes sociais, identidade regional e minorias étnicas.

No item Interação Social, serão analisados os níveis de linguagem e variações linguísticas diversas e interação em geral com o objetivo de verificar se há nos EPs fatores que direcionem o examinando a utilizar a linguagem de maneira adequada ao tema abordado. Já no item Crença e comportamento, foram analisadas quais questões relacionadas às crenças morais, religiosas e rotinas diárias da cultura brasileira se fazem presentes nos EPs e como é realizado a abordagem desse tema no material contrapondo com a realidade do examinando, tendo como base as perguntas do Roteiro de Interação.

No item Instituições políticas e sociais, serão considerados os temas relacionados a informações sobre instituições federais, serviços sociais, justiça, saúde, ordem e governos locais. Já no item Socialização e ciclo de vida, estarão e destaque as temáticas relacionadas ao ambiente familiar, escolar, trabalho e ciclos de vida da sociedade (por faixa etária ou nível de escolaridade).

A análise quanto à História nacional tem como objetivo verificar se há exploração de eventos históricos, políticos e manifestações populares e como estes são explorados na sua abordagem. Já o item Geografia Nacional visa à análise de elementos geográficos presentes nos EPs (regiões turísticas. Localidades, climas, diversidade e economia.

Os itens Lexicultura e Estereótipo e Identidade nacional serão abordados em subitem próprios para maior explanação do resultado da pesquisa.

Com base nesse roteiro, foi possível perceber que, dentre os temas abordados em relação aos temas/ tópicos encontrados no conjunto de EPs disponíveis em 2010.1, composto por 20 EPs, observa-se a seguinte divisão temática global:

Temas principais	2010.1
Identidade social e grupos sociais	EP1
Interação Social	
Crença e Comportamento	EP2, EP3, EP4, EP6, EP7, EP8, EP 9, EP 10, EP 14, EP15, EP16, EP20
Instituições Políticas e sociais	EP12, EP13, EP18
Socialização e Ciclo de Vida	EP5, EP11, EP17, EP19
História Nacional	
Geografia Nacional	
Estereótipos e Identidade nacional	
Palavras com carga cultural	EP5, EP07, EP08, EP13, EP14, EP 15

QUADRO 1: Distribuição dos temas dos EPs em 2010.1.

Com base nessa categorização, observa-se o predomínio dos temas relacionados a crenças e comportamentos do examinando, no qual se visa explorar as opiniões do mesmo em relação aos tópicos, com base na sua experiência e conhecimento em relação a eles. Conforme pode-se observar no roteiro de perguntas do EP04 da Edição de 2010.1:

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao examinando:

Qual a comparação apresentada pelo autor Monteiro Lobato logo no início do texto?

Etapa 3

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

- *Você concorda com a afirmação de que quem lê viaja pelo mundo? Por quê?*
- *Encontrar bons livros é uma tarefa difícil? Por quê?*
- *Você tem o hábito de ler? Que tipo de livros você costuma ler?*
- *A leitura é incentivada no seu país? Por qual(is) setor(es)? (escolas, projetos sociais etc.)*
- *Na sua opinião, qual o papel da leitura na formação do cidadão?*
- *Como o acesso à leitura pode ser facilitado de modo a atingir o maior número de pessoas possível?*

FIGURA 5: Roteiro de Perguntas 2010.1. EP04. p.

Observa-se que, ainda que o tema/tópico “Crença e Comportamento” esteja presente como principal em 60% dos temas, ele aparece em mais 6 EPs como secundário. Deste modo, observa-se que a exploração de conteúdos relacionados a postura, hábitos, comportamento, crença, valores do examinando corresponde 90% do conjunto de EPs de 2010.1.

Como todos esses temas estão relacionados diretamente ao ambiente cultural no qual a língua-alvo está veiculada, é necessário então, que o examinando tenha um determinado conhecimento do modo de agir e pensar da sua cultura e tenha desenvolvido um determinado nível de conhecimento intercultural para que ele possa conseguir realizar uma boa produção oral em relação aos tópicos abordados, uma vez que, para falar dos temas propostos, o examinando é levado a estabelecer uma relação de correspondência entre valores apresentados nos EPs e nos seus próprios valores culturais.

Como tema considerado de cunho específico entre o conjunto de EPs de 2010.1, observa-se que, no EP12, o examinando deverá desenvolver sua produção oral em torno de um tema muito específico que é “Economia Global”, conforme podemos observar na imagem a seguir:



FIGURA 6: ED. 2010.1 EP 12

Analisando o roteiro das perguntas, nota-se que, o examinando deverá ter conhecimentos específicos de termos econômicos, tais como PIB e países emergentes. Posteriormente, o examinando é levado a refletir sobre o título da reportagem “Reequilíbrio de forças na economia global” e relacioná-lo com o conteúdo da reportagem. As perguntas que seguem pedem que o examinando dê opiniões pessoais que exigem dele um conhecimento básico sobre economia global, meios de atração de investimentos estrangeiros para países pobres, projeção econômica futura e também informações sobre a economia no seu país conforme pode-se observar por meio do roteiro de perguntas a seguir:

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao examinando:

*O que significa a sigla **PIB**? E **países emergentes**?*

Etapa 3

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

- *Qual a relação do título "Reequilíbrio de forças na economia global" com o conteúdo da reportagem?*
- *A projeção apresentada no texto para 2014 é realista? Por quê?*
- *De acordo com o texto, o que fará com que os países pobres atraiam mais investimentos? Explique.*
- *Como você vê a previsão de superação da crise financeira pelos países emergentes? Justifique.*
- *Como se encontra hoje a economia de seu país? Você arriscaria uma previsão para 2014?*
- *Você se mudaria de país em busca de estabilidade financeira? Por quê?*

FIGURA7: Roteiro de interação face a face do Celpe-Bras, 2010.1, EP12, p.16.

Essa temática de conteúdo muito específico requer um bom conhecimento de mundo do examinando, bem como uma boa noção de economia mundial, o que pode ocasionar alguns problemas para o momento da interação. Ainda que o Manual do Candidato do Exame Celpe-Bras deixe claro que o mesmo foi idealizado para avaliar a proficiência de examinandos que tenham como objetivo ingressar em universidades brasileiras e/ou no mercado de trabalho (o que já poderia justificar a presença do tema pela exigência de conhecimentos básicos sobre economia pelo nível de escolaridade), e também que não avalia criticamente as respostas dadas pelos examinandos, ou seja, não está em jogo certo e errado, o não domínio do tema pode levar o examinando a produzir respostas curtas e até um certo constrangimento pelo fato de demonstrar um desconhecimento sobre o conteúdo abordado.

Neste caso, caberá ao avaliador-entrevistador estar apto a conduzir a interação de uma maneira menos focada no conteúdo do roteiro, aproveitando ao

máximo as respostas dadas pelo examinando como instrumento condutor da interação.

Em 2010.2, verificou-se que crença e comportamento esteve presente em 45% dos EPs selecionados e 25% destinado identidade social e grupos sociais, conforme pode-se observar na tabela seguinte:

Temas principais	2010.2
Identidade social e grupos sociais	EP1, EP17, EP18, EP19, EP20
Interação Social	
Crença e Comportamento	EP2, EP7, EP10, EP11, EP12, EP13, EP14, EP15, EP16
Instituições Políticas e sociais	EP5
Socialização e Ciclo de Vida	EP3, EP6, EP9
História Nacional	
Geografia Nacional	EP4
Estereótipos e Identidade nacional	EP08
Palavras com carga cultural	

QUADRO2: Distribuição dos temas dos EPs em 2010.2.

Em relação à análise dos temas abordados no conjunto de EPs da edição 2010.2, notou-se que havia muitas perguntas relacionadas à postura do examinando em relação aos temas abordados. Fez-se necessário tecer algumas observações sobre o conjunto de EPs selecionados para esta edição:



FIGURA 8: ED. 2010.2 EP 01

O EP1 da edição de 2010.2 possui 123 palavras e sete imagens para serem decodificadas e interpretadas em um espaço de um minuto e tem como temática a idolatria, exemplificada por alguns exemplos como Ayrton Senna, Os Beatles, Martin Luther King, Princesa Diana, Nelson Mandela e Marilyn Monroe que são personalidades famosas por diversas razões como talento, sensualidade, competitividade, inspiração.

Ortiz (2010) afirma que o sucesso da comunicação intercultural implica que uma mensagem produzida em uma determinada cultura possa ser processada em outra. Logo, pode-se dizer que, para que haja sucesso em uma interação entre agentes de diferentes línguas, é necessário que o sujeito-aprendiz tenha desenvolvido a competência linguístico-comunicativo, bem como a sensibilidade cultural para que possa compreender as diferenças culturais existentes.

Deste modo, percebe-se que o examinando deverá possuir um conhecimento satisfatório de história e cultura mundial para saber discorrer sobre determinados ídolos pertencentes a um país e também os motivos que os tornaram ídolos. Também se observa que o examinando deverá ter conhecimento sobre a sua cultura

e discorrer sobre seus gostos e valores, já que idolatramos pessoas que possuem talentos, postura e/ou comportamento com os quais nos identificamos.

Com base no roteiro de perguntas do EP1, observa-se que, por conter bastante informações, o EP sugere a possibilidade de uma boa troca intercultural uma vez que o examinando é levado a falar sobre os ídolos do seu país (pergunta 5 do roteiro de pergunta) e emitir opiniões sobre ídolos consagrados.

Em relação à pergunta 2 do roteiro (Você conhece os ídolos listados no material? Você admira algum deles? Qual? Quais as principais características dele?), observa-se que o examinando é levado a refletir sobre as personalidades apresentadas e emitir valores em relação a eles. Nesse caso, pode haver algum tipo de entrave cultural uma vez que a história é contada de diferentes maneiras e dependendo da ótica analisada, podemos ter ídolos e bandidos e se não houver conhecimento por parte do examinando, a resposta provavelmente será limitada, mais uma vez cabendo ao avaliador entrevistador ter uma boa desenvoltura para não permitir que a interação se torne uma amostra limitada de produção oral, composta por vocábulos monossilábicos como sim e não, por exemplo.

Brown (1990) aponta que um dos principais fatores que podem causar algum tipo de obstáculo interacional entre duas culturas distintas está relacionado a falta de conhecimento dos aspectos culturais, aos quais a língua está ligada. Se não há condições do usuário compartilhar os valores culturais existentes na língua-alvo, há um grande risco de o mesmo encontrar problema para entender o discurso nessa língua estrangeira. Logo, com tantas informações de cunho cultural presente nesse elemento (não só da cultura brasileira como de outros países), esse EP exige bastante conhecimento de mundo do examinando, podendo, portanto, torna-se um grande obstáculo para o desenvolvimento da produção oral do examinando caso o mesmo não saiba desenvolver a temática dentro das suas especificidades.

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao examinando:

Qual o assunto tratado nesse material?

Etapa 3

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

- 1. Você concorda que pessoas bem-sucedidas influenciam a vida de outras?*
- 2. Você conhece os ídolos listados no material? Você admira algum deles? Qual? Quais as principais características dele?*
- 3. Você tem algum ídolo? Qual? Você acha que ele influenciou/influencia a sua vida? De que maneira?*
- 4. Você gostaria de poder influenciar a vida de outras pessoas? De que maneira?*
- 5. Quais são os principais ídolos do seu país? As pessoas costumam segui-los ou usá-los como exemplo?*
- 6. Em sua opinião, os ídolos podem influenciar negativamente a vida de alguém? Como?*

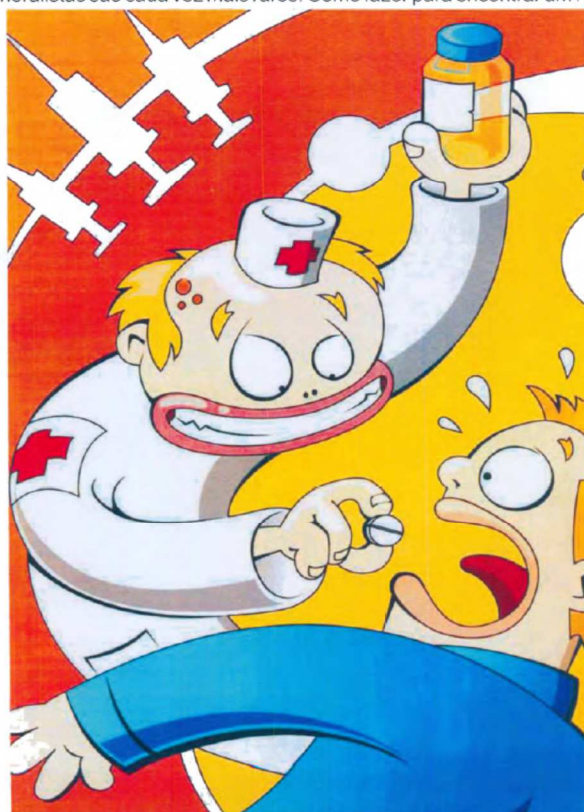
FIGURA 9: Roteiro de interação face a face do Celpe-Bras, 2010.2 EP01, p.03.

Além disso, o EP1 também pode causar alguns constrangimentos culturais tanto no sentido de o examinando não se identificar em relação aos ídolos listados quanto pela possibilidade de desconhecê-lo uma vez que o mesmo pode apresentar um conhecimento de mundo limitado, o que pode influenciar na sua produção oral já que quando não dominamos o tema sobre o qual se fala, tendemos a limitar nossas opiniões, preferindo assim nos abster.

Um outro EP que pode ser interpretado como bastante específico para ser discutido num exame de proficiência de língua é o EP5 que trata da questão da ausência de médicos generalista no Brasil conforme pode-se observar na imagem abaixo:

UM MÉDICO DE FAMÍLIA, PELO AMOR DE DEUS!

O oculista só vê os olhos, o cirurgião só o campo operatório, o endocrinologista só os índices hormonais. Mas o médico de família vê tudo isso e muito mais. Infelizmente, esses santos médicos generalistas são cada vez mais raros. Como fazer para encontrar um?



Planeta, agosto 2010, p.50.

FIGURA10: ED. 2010.2 EP 05

Com base no roteiro de perguntas, o examinando é levado a discorrer sobre questões muito específicas como vantagens e desvantagens de ser médico generalista ou especialista (perguntas 2 e 3). Se considerarmos que essa questão só veio a ser discutida no Brasil com mais ênfase em 2013, com a introdução do polêmico programa de implementação trabalhista denominado “Mais Médicos para o Brasil”, no qual se tentou justificar a implementação do programa com as

informações reais relacionados à precariedade da falta de médico em diversos municípios brasileiros, que era uma realidade desconhecida por boa parte da sociedade brasileira, pode-se esperar que muitos dos examinandos não tenham conhecimento sobre essa particularidade brasileira, e em se tratando ser morador de países que não tenham problemas relacionados a saúde, o mesmo nem pode ter tido a chance de refletir sobre essa temática, já que não é específico à sua realidade.

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao examinando:

Sobre o que trata esse material?

Etapa 3

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

- 1. O que você acha da ideia de ter um médico de família? Por quê?*
- 2. Quais as vantagens/ desvantagens de um médico generalista?*
- 3. Quais as vantagens/ desvantagens de um médico especialista?*
- 4. Em seu país, é comum ter médicos de família? Como eles atuam?*
- 5. A sua família se trata com um médico generalista ou vocês procuram especialistas? Fale sobre isso.*
- 6. Como funciona o sistema de saúde de seu país?*

FIGURA 11: Roteiro de interação face a face do Celpe-Bras, 2010.2, EP5 p.07.

Outro EP que chama atenção pelo seu conteúdo e sua abordagem é o EP 8 que tem como o tema “Bem mais que o cafezinho”, que traz em sua composição um texto verbal com 156 palavras, ou seja, possui uma longa extensão textual, além de dispor de um mapa com abreviaturas da região centro-oeste, nordeste, sul e sudeste do Brasil, conforme podemos verificar a seguir:



EPOCA, 22 de março de 2010, p.30.

FIGURA 12: ED. 2010.2 EP 08

O EP8 possui no seu texto informações mercadológicas sobre o cultivo do café no Brasil e posicionamento do produto brasileiro no mercado mundial de produção de café, além de informar ao leitor sobre dois tipos de cafés: Arábico e Connilon (áreas de produção, diferenças), tratando-o claramente como um símbolo identitário de bebida nacional. Como sugestão de trabalho com o EP8, o roteiro de perguntas elaborado foi:

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao examinando:

Você costuma tomar cafezinho? Em que momentos?

Etapa 3

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

1. *O texto afirma que o café é símbolo do Brasil. Você concorda com isso? Por quê?*
2. *De acordo com o texto, qual o diferencial do café brasileiro? Explique.*
3. *Em seu país, o café é uma bebida apreciada pela população?*
4. *Que bebidas são típicas de seu país? Fale um pouco sobre isso.*
5. *O café da manhã do brasileiro tem como bebida principal o café. Em seu país também é assim? O que vocês costumam comer e beber no café da manhã?*
6. *Se você tivesse que escolher uma bebida símbolo do seu país, qual seria? Por quê?*

FIGURA 13: Roteiro de interação face a face do Celpe-Bras, 2010.2, EP08 p.03.

Com base no roteiro, logo na etapa 2, o examinando é levado a relatar sobre seu hábito de tomar café e posteriormente, na pergunta 1 da etapa 3, é questionado sobre o seu posicionamento em relação a afirmação do texto que diz que o Café é o símbolo do Brasil e também justificar sua opinião. Para que essa opinião seja dada de maneira sensata, o examinando deverá ter o conhecimento mínimo de que no Brasil, o café é servido como símbolo de gentileza. É comum irmos à casa de amigos e a bebida ser oferecida como cortesia, juntamente com a água.

Já na pergunta 2, o examinando é levado a explicar sobre o diferencial do café brasileiro e para que isso possa ser feito de maneira plausível, o mesmo deve ter ao menos experimentado o produto, uma vez que, e saber compará-lo com outros tipos de cafés. Se o examinando não tiver conhecimento do produto brasileiro e de outros tipos de cafés, não terá como emitir a sua opinião e deverá responder com base na informação do texto ou sem uma fundamentação consistente, podendo ocasionar uma ansiedade em se tratando de um ambiente avaliativo. Uma outra questão que se chama atenção nesse EP é a presença da expressão “de acordo com o texto”, neste caso, percebe-se claramente que a pergunta remete o examinando a expressar a compreensão em relação ao que foi lido, limitando-o em relação a sua opinião.

Considera-se que as perguntas 1 e 2 são extremamente específicas e exigem um conhecimento de mundo do examinando que pode ser considerado específico e até mesmo técnico.

As demais perguntas do roteiro conduzem o examinando para uma troca intercultural sobre informações de bebidas que podem ser considerada símbolos no seu país e sobre costumes de comidas típicas para café da manhã. Deste modo, o examinando é levado a refletir sobre a sua própria cultura no que tange aos aspectos alimentícios. Entretanto, a avaliação da competência intercultural não está contemplada na grade de avaliação.

Já o EP 11, que tem como tema “Cebolinha” traz uma revelação muito peculiar em relação a temática. Por se tratar de um texto quase todo imagético, a leitura do EP nos leva a pensar que inicialmente o tema a ser tratado está relacionado ao Meio Ambiente, conforme podemos observar:



FIGURA 14: ED. 2010.2 EP 11

Contudo, ao analisarmos as perguntas propostas pelo roteiro do EP, percebe-se que a condução da interação surpreende uma vez que propõe como temática principal o hábito de ler quadrinhos como pode-se observar a seguir.

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao examinando:

*Você tem (ou já teve) o hábito de ler história em quadrinhos?
Fale sobre isso.*

Etapa 3

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

1. *Você conhece os personagens dessa história em quadrinhos? Conte um pouco o que sabe sobre eles.*
2. *Você conhece algum outro personagem de história em quadrinhos? Quais?*
3. *Histórias em quadrinhos são sempre para crianças? O tema da história apresentada é infantil? Comente.*
4. *Você acredita que histórias em quadrinhos podem ser um meio de educar crianças e jovens? Por quê?*
5. *Qual é a denúncia veiculada pela história que você acabou de ler?*
6. *Em seu país, as histórias em quadrinhos costumam ser usadas com propósito educativo?*

FIGURA 15: Roteiro de interação face a face do Celpe-Bras, 2010.2, EP11 p.13.

Com base na análise do roteiro proposto, observa-se a condução da interação é toda voltada para a leitura de revistas em quadrinhos e sua influência na educação de crianças e que tema da poluição só é levantado nas duas últimas perguntas do roteiro: “Qual é a denúncia veiculada pela história que você acabou de ler?” (pergunta 5) e a utilização de histórias em quadrinhos com função educativa no país de origem do examinando (pergunta 6). Também pode-se notar que já na pergunta 1, o examinando é questionado sobre os personagens de Maurício de Souza que são extremamente populares no Brasil.

Embora o tema abordado seja bastante interessante (o uso de história em quadrinhos como meio didático), a proposta de abordagem temática do EP não é direcionada para o tema da conversa principal (poluição dos rios), o que pode causar um certo desconforto em relação à compreensão por parte do examinando.

Observa-se que há uma bifurcação temática que talvez seja aproveitada de maneira insatisfatória durante os 5 minutos exigidos para exploração do EP.

Vale salientar que, ao examinar o EP, o examinando sabe que deverá decodificá-lo por meio da leitura para que a interação possa ser realizada de forma satisfatória. Se o tema principal a ser desenvolvido pela temática do EP não está claramente apresentado numa leitura rápida de aproximadamente um minuto, é bem provável que o examinando possa perder algum tempo para reformulação da sua interpretação sobre o tema.

Talvez se o roteiro de perguntas começasse com uma inversão das ordens das perguntas, na qual sealaria primeiro sobre o tema principal que é a poluição dos rios e posteriormente, explorasse o suporte onde a denúncia está sendo feita (quadrinhos destinados ao público infantil), seria algo mais ordenado, pois o examinando partiria da ideia principal para a secundária de modo natural.

No conjunto de EPs elaborados para aplicação do Celpe-Bras 2011.1 tivemos a seguinte distribuição temática:

Temas principais	2011.1
Identidade social e grupos sociais	
Interação Social	
Crença e Comportamento	EP1, EP2, EP8, EP9, EP11, EP12, EP14, EP15, EP16, EP17, EP18, EP20
Instituições Políticas e sociais	
Socialização e Ciclo de Vida	EP4, EP6, EP7, EP10, EP13
História Nacional	
Geografia Nacional	EP5, EP20
Estereótipos e Identidade nacional	EP3
Palavras com carga cultural	EP3, EP5, EP14

QUADRO 3: Distribuição dos temas dos EPs em 2011.1.

Observamos que também há predominância de temas que abordam o examinando em relação às crenças e comportamentos com os quais estão envolvidos já que 60% dos EPs desta edição possui roteiro que direcionam os examinandos a refletirem sobre as diferenças culturais relacionadas a abordagem temática (comportamentos, crenças, relação cultural).



Revista Crescer, n. 206, Jan. 2011, p.74.

Elemento Provocador 9

Celpe
Bras
2011/1

Interação Face a Face

INEP
Ministério
da Educação

Dentre os EPS de 2011.1, o EP 09, a temática abordada é a doação de sangue por meio de uma campanha publicitária. O tema é bastante interessante e pode sim, estimular o examinando a realizar uma boa produção oral. No entanto,

FIGURA 16: ED. 2011.1 EP 09

deve-se chamar a atenção para as analogias presentes na lâmina, já que se trata de um resgate cultural de personagens de histórias infantis da *Walt Disney*, especificamente, os sete anões da história da Branca de Neve.

Para que a compreensão total do tema seja realizada com êxito, o examinando também deverá realizar uma interpretação analógica da expressão “faz de conta” cujo significado é a primeira coisa a ser questionada no roteiro de perguntas, já na etapa dois. Vale ressaltar que os avaliadores-entrevistadores têm consciência de que, na etapa dois do roteiro de perguntas, o examinando tem a chance de negociar a compreensão global do EP, sendo, portanto, de fundamental importância que a mesma seja realizada com obrigatoriedade.

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao examinando:

O que você entende por “o apoio não fica só no faz de conta”?

Etapa 3

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

1. *Doar sangue é importante? Por quê?*
2. *Você conhece mitos sobre doação de sangue? O que você sabe a respeito?*
3. *Você incentivaria doação de sangue? Por quê?*
4. *Você sabe qual é o seu tipo sanguíneo? Já doou ou pensou em fazê-lo alguma vez? Por quê?*
5. *Muitos bancos de sangue sofrem escassez de doação e, como consequência, diversas campanhas são implementadas, visando atender à demanda constante. Em seu país também ocorre isso? Por quê?*
6. *É possível conscientizar as pessoas da necessidade da doação de sangue e torná-las doadoras? Como?*

FIGURA 17: Roteiro de interação face a face do Celpe-Bras, 2011.1, p.11.

No entanto, o que se observa nas audições das entrevistas realizadas nos postos aplicadores é que nem sempre essa etapa é cumprida à risca. Logo, é necessário que haja mais treinamentos por parte dos avaliadores para que os mesmos possam se conscientizar da importância dessa etapa.

Na edição de 2011.2, o exame Celpe-Bras disponibilizou apenas 15 EPs para a aplicação da parte oral. Dentre os temas principais, nota-se mais uma vez o predomínio de temáticas relacionadas à Crença e comportamento (66%):

Temas principais	2011.2
Identidade social e grupos sociais	EP3, EP8
Interação Social	
Crença e Comportamento	EP1, EP5, EP6, EP7, EP9, EP10, EP11, EP13, EP14, EP15
Instituições Políticas e sociais	EP5
Socialização e Ciclo de Vida	EP2, EP12
História Nacional	
Geografia Nacional	EP4
Estereótipos e Identidade nacional	
Políticas e ações culturais	EP14


Interação Face a Face
Elemento Provocador 3
 Ministério da Educação

Especial

DESPREPARADOS PARA A VIDA



Cada vez mais brasileiros que nasceram com o vírus da Aids chegam à idade adulta. Mas, ao deixar os abrigos onde passaram a infância e a adolescência, eles sofrem para se adaptar à realidade do lado de fora

Por Solange Azevedo

QUADR
O 4:
Distribui
ção dos
temas
dos EPs
em
2011.2.
O
EP3
da
edição
do
Celpe-
Bras
2011.2
tem
como
tema a
adapta

ção de pessoas que possuem o vírus da AIDS e que viveram em abrigos à sociedade por meio de uma inclusão à convivência social. Nota-se que além de ser um tema muito polêmico para uma prova de proficiência oral, por tratar-se de um grupo social minoritário e altamente discriminados em alguns países, a abordagem

é bem específica, o que pode requerer alguns conhecimentos para que possa ser estabelecido uma opinião e capacitar o examinando a produzir enunciados propícios a esta temática.

FIGURA 18: ED. 2011.2 EP 03

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao examinando:

Por que os jovens da reportagem estão “despreparados para a vida”?

Etapa 3

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

1. Você considera que os abrigos especializados para crianças com vírus da AIDS são uma boa solução? Por quê?
2. Quais problemas os jovens portadores do vírus podem encontrar ao saírem dos abrigos?
3. Que tipo de orientação/acompanhamento esses jovens poderiam ter antes de sua saída do abrigo?
4. Quais são os cuidados que deve ter uma pessoa com o vírus da AIDS, em relação ao convívio social?
5. Como os portadores do vírus da AIDS são tratados em seu país?
6. Em sua opinião, o que mudou em relação à AIDS nas últimas décadas?

FIGURA 19: Roteiro de interação face a face do Celpe-Bras, 2011.2, EP3 p.05

Ao observarmos o roteiro de perguntas deste EP, pode-se concluir que se trata de uma temática que poderá tornar-se um obstáculo ao examinando, pois exige do mesmo um enorme conhecimento sobre o tema que pode ser considerado um tabu na maioria das sociedades, inclusive no Brasil, uma vez que raramente é explorado abertamente.

Percebe-se que o roteiro parte do princípio de que o examinando conheça a realidade dos abrigos especializados em crianças com vírus da AIDS e dos problemas sociais que os portadores do vírus podem enfrentar ao sair desses abrigos. Além disso, a pergunta 5 pode ser contestada de modo a revelar estereótipos em relação a esse grupo social por meio de rótulos, revelações de situações de ódio e intolerância.

Com isso, observa-se que, ao elaborar um conjunto de materiais que servirão como base motivadora para produção oral que, por sua própria natureza, é de cunho espontâneo, deve-se refletir sobre a exigência de conhecimento intercultural que esse material irá exigir do examinando, uma vez que o mesmo deverá interpretá-lo e emitir opiniões sobre vários tópicos ali presentes.

Conforme Liddicoat & Crozet (2000, apud Gimenez 2002), a abordagem intercultural funciona como um instrumento facilitador que prevê a conscientização intercultural do examinando por meio da relação entre a língua e o contexto onde ela é usada, com o objetivo de interagir em meio as fronteiras interculturais, prevenindo possíveis mal-entendidos decorrentes das diferenças de valores, significados e crenças. Além disso, há uma necessidade de lidar com as demandas cognitivas e afetivas da comunicação com o outro.

Deste modo, pensar de modo intercultural significa prevê possíveis entraves que poderão surgir no momento da aplicação do material de modo a evitar silenciamentos, constrangimentos e, até mesmo, em casos extremos, a reprovação do examinando pelo simples fato de que o mesmo não possui conhecimentos específicos sobre a temática abordada e/ou não se sentir à vontade para falar sobre a temática abordada.

Já entre o conjunto de EPs disponibilizados em 2012.1, pode-se novamente a predominância da utilização de temas que estão relacionados à crença e ao comportamento dos examinandos, que se fazem presente em 60% dos EPs , conforme pode-se observar a seguir:

Temas principais	2012.1
Identidade social e grupos sociais	EP5, EP10, EP11
Interação Social	
Crença e Comportamento	EP1, EP2, EP4, EP7, EP8, EP9, EP12, EP14, EP15, EP16, EP18, Ep19
Instituições Políticas e sociais	-
Socialização e Ciclo de Vida	EP3, EP6, EP13, EP17
História Nacional	-
Geografia Nacional	EP20
Estereótipos e Identidade nacional	-
Palavras com carga cultural	EP3, EP6, EP10, EP18

QUADRO 5: Distribuição temática dos EPs em 2012.1

Dentre os temas que se destacaram nessa edição, observamos o EP11 que traz como temática a questão racial. Com a motivação de uma reportagem que traz

o ator negro Brasileiro Lázaro Ramos, que foi o primeiro ator negro a ter o papel de galã em uma novela brasileira, o EP11 busca estimular o examinando a estabelecer uma reflexão sobre a questão racial no seu país.

Celpe Bras
2012/1

Interação Face a Face

Elemento Provocador 11

INEP Ministério da Educação



O primeiro galã negro

O que o sucesso do ator Lázaro Ramos no papel de um playboy rico e sedutor revela sobre a ascensão dos negros no Brasil

Epoca, 23 fev. 2011.

FIGURA 20: ED. 2012.1 EP 11

O tema é bastante polêmico uma vez que é ressaltado a polêmica da questão étnica e racial presente numa sociedade. No roteiro da interação, também há uma informação adicional sobre a discordância de 33%, dentre um percentual não identificado de pessoas pesquisadas, que não consideravam o ator como sinônimo de sedução e riqueza, conforme se pode observar a seguir:

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao examinando:

O primeiro galã negro de uma telenovela no Brasil surgiu em 2011.
O que você pensa sobre isso?

Etapa 3

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

1. Uma pesquisa brasileira mostrou que 33 % não consideraram o ator negro Lázaro Ramos adequado para representar um personagem rico e sedutor. O que você acha disso?
2. O que você sabe sobre o ator Lázaro Ramos ou sobre algum outro artista brasileiro?
3. O que você sabe sobre a situação dos negros no Brasil?
4. Fale sobre a diversidade racial no seu país.
5. Em sua opinião, a televisão impõe ou reflete o padrão de beleza de uma sociedade? Por quê?
6. O que você pode comentar sobre o padrão de beleza em seu país?

FIGURA 21: Roteiro de interação face a face do Celpe-Bras, 2012.1, EP11p.13

Nota-se que essa temática, embora seja atual e extremamente válida em um contexto de sala de aula, por exemplo, pode ser extremamente complexa para ser abordada em apenas 5 minutos. A condução temática dessa lâmina pode ser bastante problemática, pois o examinando deverá responder a perguntas complexas, de temas delicados e polêmicos do seu país, conforme pode-se observar no roteiro de perguntas, na questão 4, na qual o examinando é convidado a comentar sobre a diversidade racial do seu país.

Com isso, observa-se que, quando abordamos temas complexos, que exigem um determinado conhecimento de mundo, e que dispõem-se de um tempo limitado

para opinar, desenvolver o conteúdo (já que devemos buscar referências históricas, exemplificações e reflexões mais profundas), talvez seja necessário por parte da banca de elaboração refletir sobre o tempo dado para o examinando discorrer pois mesmo sendo um EP com uma temática e de conteúdo histórico bastante contemporâneos pode não ser ideal para ser explorada em 5 minutos, e isso poderá ocasionar um problema para administração do tempo por parte do avaliador-entrevistador, que deverá ter a habilidade de estabelecer limites de fala para as respostas do examinando com o objetivo de que o tema do EP seja explorado ao máximo possível.

4.2. LEXICULTURA: IDENTIFICAÇÃO DE EXPRESSÕES DE CARGA CULTURAL COMPARTILHADA

Ferraz (2006) afirma que o léxico é o elemento que possui maior efeito extralinguístico por se reportar a um mundo referencial, físico, cultural, social e psicológico, enquanto o homem se situa. Com base no pressuposto de que língua-cultura são elementos indissociáveis e que a comunidade linguística não é homogênea, pode-se afirmar que o léxico de uma língua é constituído por unidades criadas com base na necessidade de grupos sociais, e a sua utilização irá refletir diretamente sobre as experiências seculares das comunidades humanas que usam tal língua.

Quando se analisa o léxico utilizado por um grupo, pode-se identificar traços relevantes de grupos sociais no interior dos quais se encontra a motivação para a constituição e expansão do conjunto lexical, uma vez que o mesmo está diretamente associado ao universo de pessoas e coisas.

O léxico de uma língua apresenta-se diretamente ligado aos aspectos cognitivos, culturais e sociais. Deste modo, pode-se inferir que quando o usuário de uma língua seleciona uma palavra em detrimento de outra, ele utiliza critérios que são estabelecidos previamente no seu meio social (o uso de uma linguagem mais formal ou informal, por exemplo), o que o torna fundamental para que o aprendiz de uma língua compreenda o seu significado.

A lexicultura é o estudo baseado no vocabulário de uma língua, objetivando compreender a sociedade que a utiliza, por meio de uma maior compreensão das escolhas lexicais advindas por meio da cultura. Através do conhecimento do léxico de uma língua, o aprendiz torna-se capaz de adequar seu vocabulário a diferentes situações de uso, tornando-se de fundamental importância seu estudo, conforme afirma Biderman (1998, p.73):

[...] a referência à realidade extralinguística nos discursos humanos faz-se necessário através de signos linguísticos, ou unidades lexicais, que designam os elementos desse universo segundo o recorte feito pela língua e pela cultura correlatas. Assim, o léxico é o lugar da estocagem da significação dos conteúdos significantes da linguagem humana.

Por meio da associação de língua-cultura, o léxico pode ser considerado como uma ferramenta capaz de instruir o aprendiz a compreender as informações culturais de uma sociedade de fala, tais como crenças, regras de condutas sociais e até organização social, já que o léxico de uma língua deixa evidente as concepções de mundo que são compartilhadas entre os membros de uma sociedade em que a língua é falada. Deste modo, promover uma associação entre léxico e cultura na aprendizagem de um estudante de língua estrangeira, torna-se uma maneira viável de inserir o aprendiz de português para falantes de outras línguas ao cotidiano de usuários da língua portuguesa, na variante brasileira.

Sendo toda estrutura lexical polissêmica, possuindo sentido conotativo e denotativo, isto é, não possuindo um único significado, ao ser inserido em um ambiente de Língua Estrangeira, o aprendiz precisa desenvolver a habilidade de adequar um sentido lexical ao contexto de uso. Portanto, inserir léxico em um contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira se faz necessário. Entretanto, em um contexto de avaliação de proficiência de língua, como este léxico poderia ser avaliado?

Lino (2003) afirma que é importante ressaltar a importância do conceito de lexicultura tanto em nível teórico quanto em nível metodológico, pois o mesmo permite colocar em destaque as palavras, os provérbios, ditados e expressões imagéticas com conteúdos culturais compartilhados entre os membros de uma mesma comunidade linguística. Para ele, tais expressões só passam a significar algo para um indivíduo quando ele passa a fazer parte de uma cultura linguística, compartilhando assim seus significados e particularidades. Desse modo, quando um examinando entra em contato com um material elaborado com base em conteúdos

temáticos veiculados em diversas mídias brasileiras (jornais, revistas, internet, livros) o mesmo deverá encontrar, de maneira explícita ou implícita, elementos que possam deixar em evidência conteúdos culturais.

Portanto, cabe, neste trabalho, identificar a presença de imagens, provérbios, expressões idiomáticas que possam remeter a cultura brasileira e que dependam de um compartilhamento cultural para serem decodificadas e verificar como as abordagens desses elementos são realizadas no momento do exame de avaliação de proficiência tendo como base o roteiro de perguntas.

Em relação à lexicultura, analisando o conjunto de elementos provocadores disponíveis na edição de 2010.1, encontramos as seguintes palavras e expressões com alto teor cultural, ou seja, que dependam de um compartilhamento de conhecimento cultural para que possa ser compreendida:

Ano	2010.1	Estudo da Lexicultura
EP1	Acredite no valor da diversidade	-
EP2	Promessas de ano-Novo	-
EP3	Não disfarce olhando para os lados...	-
EP4	Livro não é gênero...	-
EP5	Cabeleireiro? Que tal terapeuta de cabelo?	“saber vender o peixe”
EP6	Destruidores muitos fofos	-
EP7	Rede Musical	pirataria
EP8	Sucos que são um brinde à saúde	“ser um brinde a saúde”
EP9	Viver melhor	-
EP10	Casas sustentáveis	-
EP11	Come, menino!	-
EP12	Reequilíbrio de forças na economia global	-
EP13	Barreiras derrubadas	barreiras derrubadas
EP14	dirigindo com o umbigo	dirigindo com o umbigo
EP15	As quantas anda a reciclagem brasileira	A quantas anda
EP16	O dinheiro não é tudo	-
EP17	A turma que não quer ter chefe	-
EP18	Faz bem ao coração...	-
EP19	Solidão é para poucos	-
EP20	Planeta sustentável	-

QUADRO 6: Léxico dos EPs de 2010.1 com alto teor cultural

Em relação às palavras e expressões de alta carga cultural compartilhada, na edição de 2010.1, encontramos expressões como “saber vender o peixe”, “pirataria”. “ser um brinde a saúde”, “ barreiras derrubadas”, “dirigindo com um umbigo” e “ a

quantas anda” em 6 dos 20 EPs disponíveis na edição de 2010.1, p que corresponde a um valor de 30% dos EPs.

Analisando o Roteiro de Perguntas do exame Celpe-Bras da Edição 2010.1, observa-se que somente é perguntado ao examinando sobre o significado das expressões apontadas nos roteiros de perguntas do EP7 (O que é pirataria?) e do EP 14 (O que você entende pela expressão “dirigindo com o umbigo”?) ambas localizadas na etapa 2 do exame.

Vale ressaltar que a Etapa 2 é a etapa onde é permitido que o entrevistador esclareça ao examinando possíveis problemas de compreensão do tema. Nos demais EPs, as expressões consideradas como de teor cultural significativo não foram mencionadas nos roteiros, nem na Etapa 2, nem em nenhuma pergunta do roteiro. Logo, as expressões “saber vender o peixe”, “ser um brinde à saúde”, “barreiras derrubadas”, e “a quantas anda” servem apenas como elementos de composição textual, sendo necessárias para compreensão global do conteúdo. Neste caso, as interpretações dessas expressões ficaram subtendidas, não sendo mencionadas ao longo do roteiro da interação, logo, as mesmas não podem ser avaliadas no critério de adequação lexical. E conseqüentemente, não entra no critério de avaliação lexical.

Logo, pode-se dizer que 33% dos EPs que continham uma carga cultural acentuada não foram exploradas em seu conteúdo.

Vale salientar que alguns dessas expressões estão em destaques nos EPs, como podemos observar no EP05, EP07, EP13, EP15 nas quais as expressões “saber vender o peixe”, “Sucos que são um Brinde à Saúde”, “Barreiras Derrubadas”, “A quantas anda” aparecem em destaque, sendo em geral título ou subtítulo dos respectivos EPs.

Cabeleireiro? Que tal terapeuta de cabelo?

SANDRA KIEFER

Não basta ter um salão de beleza, é melhor se apresentar como terapeuta de cabelos, que vai exigir uma sessão semanal do paciente para cuidar do couro cabeludo. No lugar da nutricionista, entra a especialista em personal diet, que vai em casa emagrecer toda a família. Para entender as necessidades do mercado, surgem novas profissões, como o amigo de aluguel, o arquiteto promocional e o acupunturista de cães. Altamente especializados, os novos profissionais fazem de tudo para se destacar na multidão de serviços e produtos. O esforço é recompensado pela melhora na remuneração, que pode atingir até 15 vezes mais em relação à atividade de origem.



FIGURA 22: ED. 2010.1 EP 05

Observa-se que, no EP05, a expressão “saber vender o peixe” encontra-se destacada na parte imagética do EP, no entanto não há nenhuma referência a essa expressão no roteiro deste EP, conforme pode-se observar:

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao examinando:

O que o título sugere?

Etapa 3

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

- *Você já conhecia as profissões mencionadas no texto? Fale um pouco sobre a suposta especialidade de cada uma delas.*
- *Para você, como consumidor de serviços, o nome das profissões faz alguma diferença?*
- *O que tem motivado o surgimento de novas atividades profissionais?*
- *Em sua opinião, por que profissões desta natureza têm tido melhores salários?*
- *No seu país, há novas atividades profissionais como as apresentadas no texto? Quais?*
- *Você acha que o surgimento de novas profissões é uma tendência mundial? Por quê?*

FIGURA 23: Roteiro de interação face a face do Celpe-Bras, 2010.1, p.07.

No conjunto de EPs de 2010.2, não foram encontrados itens lexicais de alta carga cultural que exigissem um conhecimento compartilhado do conjunto lexical. De um modo geral, os textos possuíam palavras mais objetivas, que não exigiam do examinando uma interpretação cultural.

Em 2011.1, foram encontrados 4 EPs, que possuem itens lexicais com carga cultural acentuada, o que corresponde a 20% dos EPs disponibilizados para esta edição, conforme se pode observar no quadro abaixo:

Anos	2011.1	
EP1	Por que não deixar para amanhã?	
EP2	Amizade	
EP3	Cozinhando em Português	" come com os olhos, os ouvidos e a boca"
EP4	O jeito google	
EP5	Turismo em sua própria cidade	" Por o pé na estrada", "sair por aí"
EP6	Educação internacional para melhor idade	
EP7	Brincar é coisa de gente grande	
EP8	O fim dos mitos verdes	
EP9	Doação de sangue	" Faz de conta"
EP10	A arte de trabalhar em casa	

EP11	Fomos nós que fizemos a chuva	
EP12	Livros viajantes	
EP13	Estudo no Exterior	
EP14	É falando que a gente se entende	" Falou" no sentido de ok, entendeu
EP15	As setes leis do dinheiro	
EP16	Lixo extraordinário	
EP17	Quando todo mundo segue na mesma direção	
EP18	Guerra às sacolinhas	
EP19	Ver seriado faz mal	
EP20	Viaje legal	

QUADRO 7: Léxico dos EPs de 2010.1 com alto teor cultural

Dentre os quatro EPs, o EP03 chamou bastante atenção por trazer em seu texto a expressão “comer com olhos, ouvido e a boca” conforme se pode observar na imagem seguinte.

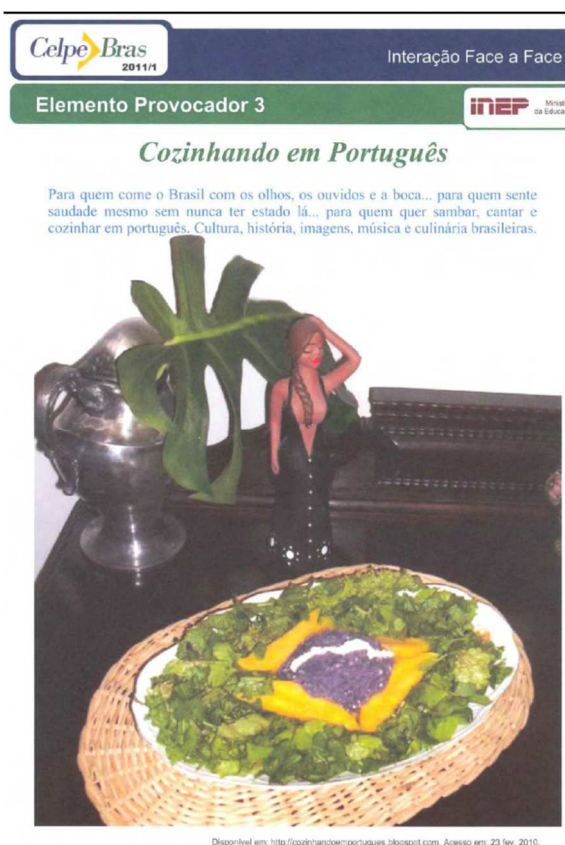


FIGURA 24: ED. 2011.1 EP 03

Analisando a imagem, pode-se observar que para decodificar o texto do EP é necessário que o examinando tenha conhecimento do significado da expressão “Comer com os olhos” e também, por analogia, possa expandir o significado dessa

expressão para “ Comer com os olhos, os ouvidos, a boca”. Também se observou que o significado dessa expressão é perguntado ao examinando na Etapa 02, o que dá ao mesmo a oportunidade de entender o significado da expressão e cumprir a etapa de compreensão de leitura com o auxílio do avaliador-entrevistador conforme pode-se observar no roteiro de perguntas:

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao examinando:

O que significa “comer com os olhos”?

Etapa 3

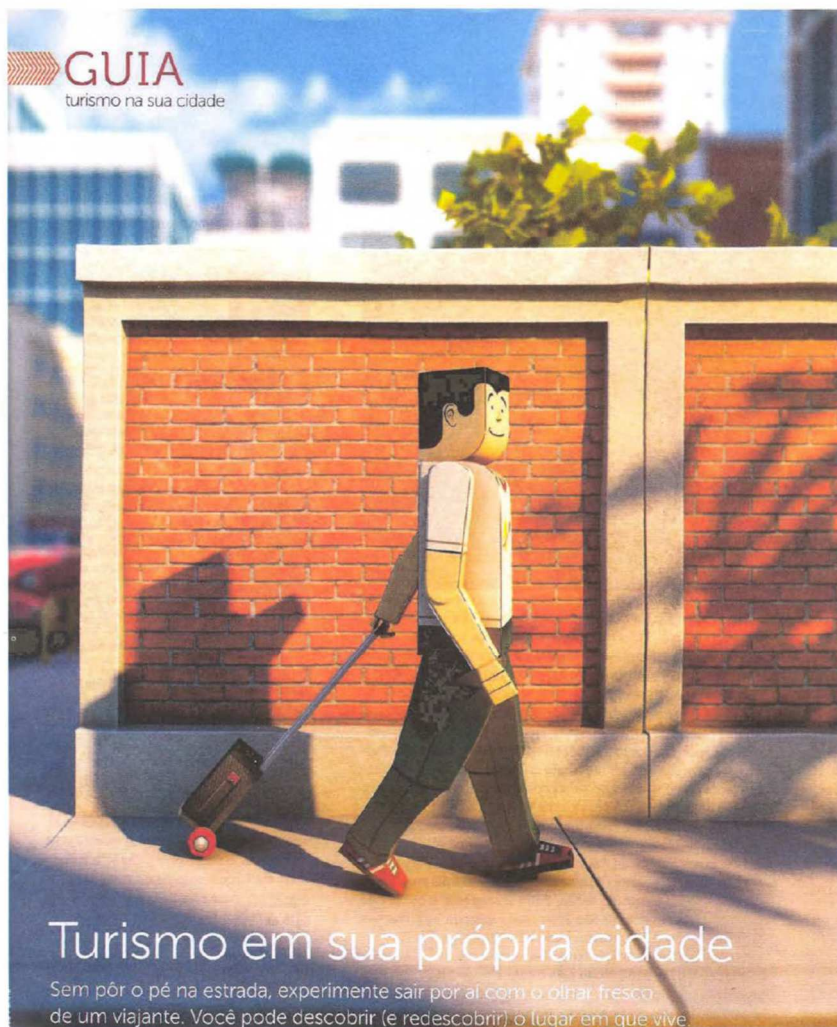
Para dar ao examinando a oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o aplicador faz perguntas como:

1. *Comente a imagem da bandeira do Brasil na ilustração do blog “Cozinhando em Português”. Você consegue reconhecer/imaginar alguns dos ingredientes? Quais?*
2. *Você considera a culinária um bom pretexto para se aprender uma língua? Por quê?*
3. *O que você conhece da cozinha brasileira? O que você tem curiosidade de experimentar da cozinha brasileira?*
4. *Você gosta de cozinhar? Por quê? O quê?*
5. *Você conhece/aprecia bebidas do Brasil? Quais?*
6. *Fale um pouco da culinária de seu país.*

FIGURA 25: Roteiro de interação face a face do Celpe-Bras, 2011.1, p.06.

O mesmo acontece no EP09 com a expressão “ Faz de conta”, que logo na etapa 02 do roteiro de pergunta, o examinando é questionado sobre a sua compreensão dessa expressão.

Já no EP 05, observa-se o subtítulo do EP05 “Sem pôr o pé na estrada, experimente sair por aí com o ar fresco de um viajante”. Estas duas expressões (“pôr o pé na estrada” e “sair por aí”), dentro do contexto do EP, expressam a possibilidade de poder conhecer lugares novos dentro do próprio ambiente em que se vive, conforme pode-se observar no EP:



Revista Vida Simples. n. 93, jun. 2010.

FIGURA 26: ED. 2011.1 EP 05

Contudo, observa-se que não há na Etapa 02 a exploração do da expressão “pôr o pé na estrada” e/ou “sair por aí”, porém essas expressões são exploradas sem uma contextualização nas perguntas 01 ‘para você, o que significa sair por aí com o olhar fresco de um viajante?’ e 02: ‘O que você acha de “pôr o pé na estrada” na sua própria cidade?’. Nesse caso, nota-se que para desenvolver a resposta, o examinando deverá conhecer o significado da expressão presente neste EP para

que possa desenvolver uma resposta adequada para a pergunta conforme pode-se observar nas figuras abaixo:

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador diz ao examinando:

Fale sobre a relação entre a imagem e o título.

Etapa 3

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

1. *Para você, o que significa “sair por aí com o olhar fresco de um viajante”?*
2. *O que você acha de “pôr o pé na estrada” na sua própria cidade?*
3. *Considerando a ideia de fazer turismo na mesma cidade em que você vive, fale sobre os lugares que você gostaria de (re)descobrir.*
4. *Que dicas você daria para alguém com interesse em conhecer a cidade em que você mora?*
5. *Tendo em vista que o tema apresentado está relacionado ao turismo, fale a respeito do tipo de viagem que você considera mais atraente (lazer, negócios, aventura etc).*
6. *Que preparativos você considera essenciais para iniciar uma viagem?*

FIGURA 27: Roteiro de interação face a face do Celpe-Bras, 2011.1, EP5 p.07.

Acredita-se que o não entendimento dessas expressões podem influenciar no itemcCompreensão, caso haja uma interpretação por parte dos avaliadores de que o examinando não conseguiu ou não compreendeu o tema. Neste caso, é necessária uma sensibilização por parte do avaliador-entrevistador de que as expressões empregadas nas perguntas possuem uma carga cultural bastante acentuada e auxiliar o examinando caso perceba que o mesmo não soube desenvolver o conteúdo do EP por conta do não conhecimento das expressões em questão.

O EP14 traz no seu conteúdo o verbo “falar” em outro sentido semântico. No EP mencionado, o item lexical “falou” é utilizado como um marcador conversacional que serve como instrumento de reafirmação, de verificação de compreensão da mensagem compartilhada. Embora não haja nenhuma interferência para exploração do conteúdo do EP, esse marcador pode ter causado algum tipo de problema na compreensão do texto para alguns examinandos.

Na edição de 2011.2, foram disponibilizados apenas quinze elementos provocadores para a utilização na aplicação da parte oral do Celpe-Bras e, dentro desse conjunto de EPs, observou-se a presença curiosa do EP02 conforme pode-se observar a seguir.



FIGURA 28: ED. 2011.2 EP 02

Neste EP, pode-se observar a presença da expressão “segundo tempo”, que embora não esteja em condição de destaque no EP, o significado é perguntado na primeira pergunta do roteiro e que é um item lexical com um teor cultural forte e bem específico da linguagem futebolística. Além disso, é possível verificar a presença de um instrumento analógico referente à expressão popular “pendurar as chuteiras”. Pode-se observar que, ao fazer a leitura do EP, o examinando deverá ter conhecimento da expressão “pendurar as chuteiras” que não está escrita literalmente no EP, mas que se encontra presente por meio da imagem, para estabelecer uma relação adequada entre o texto e a imagem solicitada na etapa 2.

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao examinando:

Que significado você atribui à imagem apresentada no texto?

Etapa 3

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

1. O que significa "segundo tempo profissional"?
2. Quais medidas as pessoas devem adotar em sua vida para ter uma aposentadoria tranquila?
3. Como você imagina a sua vida pós-carreira?
4. Em seu país, como as pessoas se preparam para a aposentadoria?
5. Que atividades as pessoas que já encerraram a sua carreira costumam exercer em seu país?
6. Você considera importante uma pessoa aposentada se envolver em trabalhos voluntários? Por quê?

FIGURA 29: Roteiro de interação face a face do Celpe-Bras, 2011.2, EP2, p.04.

Neste caso, salienta-se que os EPS não são compostos apenas por textos verbais. Em sua composição, de uma maneira geral, há também a presença de recursos imagéticos (fotos, gráficos, imagens) que, de maneira geral, associados ao texto verbal, devem estabelecer uma relação de sentido entre o leitor.

Jaques Aumont, em sua obra *A Imagem*, reflete sobre a importância de dar sentido a uma imagem, da leitura que deve ser feita da mesma. Para ele, toda e qualquer imagem possui, desde a sua produção, uma intenção, uma função que a faz necessária e que essa função é proveniente do domínio simbólico, na qual seu sentido se torna necessário por meio de uma mediação entre o leitor e a realidade que o cerca conforme pode-se observar:

A produção de uma imagem jamais é gratuita, e desde sempre, as imagens foram fabricadas para determinados usos, individuais ou coletivos. Uma das primeiras respostas à nossa questão passa, pois, por outra questão: para que servem as imagens (para que queremos que elas sirvam)? É claro que, em todas as sociedades, a maioria das imagens foi produzida para certos fins [...] Mas em um primeiro momento, e para melhor nos concentrarmos na questão do espectador, examinaremos apenas uma das razões essenciais da produção de imagens: a que provém da vinculação da imagem em geral do domínio simbólico, o que faz com que esteja em situação de mediação entre o telespectador e a realidade (AUMONT, [1990] 2002, p.78)

Nesse sentido, pode-se dizer que o examinando do exame Celpe-Bras tem como papel fundamental estabelecer sentidos, não só entre o texto verbal explícito como também em relação ao texto não verbal, o qual Lima (2008) afirma que diversos EPs contém representações do Brasil e dos brasileiros carregados de conotações. O mesmo revela também o peso das fotografias presentes nos EPs, uma vez que pela própria natureza da fotografia, de ser uma representação da realidade, faz com que a imagem captada seja entendida como uma espécie de flagrante da realidade brasileira.

A fotografia é um recurso importante nesses textos, pois pode captar flagrantes significativos da cultura-alvo (que palavras escritas não traduziriam tão bem), levá-los aos candidatos e aprendizes, fazê-los refletir sobre eles e levá-los a recriar suas representações sobre a realidade relacionada à língua-alvo (LIMA, 2008, p.73)

Deste modo, observa-se a relevância de considerar, além dos textos verbais presentes nos EPs, os textos não verbais com o objetivo de verificar se há, nessas representações da cultura brasileira, possíveis conotações, ou possíveis representações que possam levar os examinandos a construírem determinadas concepções acerca da cultura brasileira de forma generalista, prejudicando sua concepção de pluralidade cultural brasileira e também o seu desenvolvimento de competência comunicativa intercultural.

Em 2012.1, foram encontrados 4 EPs que possuíam itens lexicais com carga cultural acentuada, conforme se pode observar no quadro abaixo.

Anos	2012.1	
EP1	Será que você expõe demais seu filho na internet?	
EP2	A revolução dos bichanos	
EP3	Eu vivo no aeroporto	“ Eu vivo no aeroporto” (Viver em)
EP4	Não tem estimulado seu filho a ler?	
EP5	Os cinco dons da mulher.	
EP6	Brinquedinhos high tech	
EP7	Doe Sangue	“Passe a bola para um amigo”
EP8	Que mundo você vai deixar para mim?	
EP9	Sol sem culpa	
EP10	Feliz dia da mulher	“sem descer do salto”
EP11	Primeiro galã negro	
EP12	A felicidade custa R\$ 11 mil por mês.	

EP13	A síndrome do fofão	
EP14	Casar faz bem	
EP15	A febre climática	
EP16	Mexa-se para viver mais.	
EP17	Previdência desde o berço.	
EP18	Cena Tech	“Eo do café chefia”, “Xi... foi mal! Tô sem trocado hoje!”
EP19	Você sabe o que está levando para casa quando vai as compras?	
EP20	Turismo étnico-afro	

QUADRO 8: Léxico dos EPs de 2010.1 com alto teor cultura

Observa-se que, dentre as palavras destacadas por possuírem um teor considerável de carga cultural, as palavras do EP3, EP7 e EP 10, os seus significados são questionados logo na etapa 2 do roteiro de perguntas, o que oferece a chance de negociação dos seus significados aos examinandos, conforme pode-se observar a seguir.

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao examinando:

O que significa viver no aeroporto?

Etapa 3

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

1. Quais as vantagens e desvantagens de se viver viajando?
2. Você se habituaria a emprego que exigisse realizar viagens frequentemente? Justifique.
3. Você conhece alguém que trabalha viajando? Como é a rotina dessa pessoa?
4. Você gosta de viajar? Que viagens mais marcaram a sua vida? Por quê?
5. Qual a diferença entre viajar a trabalho e viajar por lazer?
6. Na sua opinião, o contato direto com culturas e costumes diferentes, proporcionado pelas viagens frequentes, é positivo ou negativo? Comente.

FIGURA 30: Roteiro de interação face a face do Celpe-Bras, 2012.1, EP3, p.05

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao examinando:

O que você entende por *passar a bola para um amigo*?

Etapa 3

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

1. Na sua opinião, a doação de sangue é uma obrigação ou um ato de generosidade? Por quê?
2. Por que algumas pessoas se negam a doar sangue?
3. Existem religiões que não aceitam a doação de sangue. O que você pensa sobre isso?
4. No seu país, a doação de sangue é uma prática comum? Comente.
5. Você já doou ou doaria sangue?
6. Você seria favorável à criação de uma lei que obrigasse as pessoas saudáveis a doar sangue? Por quê?

FIGURA 31: Roteiro de interação face a face do Celpe-Bras, EP.7, 2012.1, p.09

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao examinando:

O que você entende por *descer do salto*?

Etapa 3

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

1. Você já desceu do salto? Em que situação? O que aconteceu?
2. Na sua opinião, os homens também costumam descer do salto? Explique.
3. O texto apresenta algumas características femininas. Você concorda com elas? Que características você poderia acrescentar?
4. No seu país, é comemorado o dia internacional da mulher? De que forma?
5. Fale sobre as conquistas femininas ocorridas nos últimos anos.
6. Que obstáculos e dificuldades a mulher contemporânea ainda enfrenta?

FIGURA 32: Roteiro de interação face a face do Celpe-Bras, EP10, 2012.1, p.12.

Nota-se que, durante a abordagem dos roteiros de perguntas dos EPs 03 e 10, o examinando é motivado a realizar sua produção oral contextualizando as expressões “ viver viajando” e “descer do salto”, conforme se pode observar nas primeiras perguntas dos respectivos roteiros.

Não se pode deixar de observar no roteiro de perguntas do EP 07, que trata sobre a doação de sangue, a pergunta 3 “Existem religiões que não aceitam a doação de sangue. O que você pensa sobre isso? ”. Essa pergunta é bem delicada pois envolve ideologias e crenças religiosas que são bastante polêmicas na nossa sociedade. Há muitos conflitos no que diz respeito às diversas religiões da nossa contemporaneidade. O ideal é que essa pergunta ou perguntas que estimulem pensamentos estereotipados sobre cultura e religião não estejam presentes no exame Celpe-Bras, evitando desse modo, qualquer tipo de entrave ou constrangimento ao examinando.

No entanto, o que chama mais a atenção, dentre todos os EPs de 2012.1, é o EP18. Este EP traz consigo uma charge com um altíssimo teor cultural no seu conjunto lexical, conforme pode ser observado a seguir:



FIGURA 33: ED. 2012.1 EP 18

Observa-se nesse EP que toda a construção da estrutura lexical está pautada em uma linguagem de cunho muito informal e que requer um alto conhecimento de uso da língua para que haja a compreensão da mensagem que deseja-se ser

passada, uma vez que há muitas palavras que são utilizadas no sentido denotativo como por exemplo, a expressão “E o do café, chefia” no qual o examinando deverá ter conhecimento que não se trata de dar dinheiro para comprar um café, mas sim uma maneira de dizer que o interlocutor deseja um agrado financeiro, uma gorjeta.

Na mesma expressão, observa-se que a palavra “chefia” também refere-se apenas a uma tentativa de hierarquização por parte do interlocutor. Já no outro quadro, pode-se observar um pedido de desculpas bastante informal com a expressão “foi mal” e também a expressão “estar sem trocado” que está relacionado ao contexto de ter dinheiro em notas menores.

No último quadrinho, observa-se mais uma vez a utilização de uma frase comum em estabelecimentos comerciais aqui no Brasil: “débito ou crédito”, com essa expressão, subentende-se que o interlocutor pergunta sobre a preferência de pagamento “Qual a melhor forma de pagamento, crédito ou débito? ”.

Com base nesse EP, pode-se visualizar que a compreensão do mesmo, depende de uma diversidade de inferência lexicocultural, podendo assim causar muitos problemas para que possa ser compreendido pelo examinando.

Dentro desse aspecto, Brown (1990) aponta que um dos principais problemas para compreensão de um discurso em uma determinada língua estrangeira é consequência de um conhecimento insuficiente dos aspectos culturais, aos quais essa língua está ligada, ou seja, se o usuário da língua não possuir um determinado conhecimento e não compartilhar valores culturais que possibilitem fazer parte da comunidade de falantes. O novo falante encontrará problemas para compreender o discurso nessa língua estrangeira. Logo, considera-se que esse elemento provocador, por possuir um altíssimo conteúdo cultural atrelado a sua interpretação poderá causar muito desconforto para que sua decodificação possa ser realizado de maneira eficaz.

Observando o roteiro do Elemento Provocador 18 da edição do Celpe-Bras 2012.1, observa-se que o direcionamento da interação vai no sentido do trabalho informal, muito comum no Brasil (seja nos semáforos, seja por meio das vendas informais e/ou prestação de serviços, como por exemplo, os guardadores de veículos).

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador diz ao examinando:

Fale sobre a história contada no texto.

Etapa 3

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

1. Na sua opinião, o que o limpador de parabrisa pretende com a pergunta “E o do café chefia?!!”
2. Na sua opinião, como seria o final da história?
3. Em seu país, é comum que motoristas sejam abordados no semáforo? Com que finalidade?
4. Você considera natural que alguém utilize uma máquina de cartão de crédito para receber pagamento por trabalho informal? Explique sua opinião.
5. Você costuma pagar por serviços informais oferecidos na rua? Por quê?
6. Em seu país, como as pessoas costumam reagir ao serem abordadas na rua por trabalhadores informais?

FIGURA 34: Roteiro de interação face a face do Celpe-Bras, 2010.2, p.17.

Observamos também que a pergunta 6 é uma pergunta muito polêmica, enquanto professora, um dos questionamentos mais feito pelos meus alunos está relacionado ao fato de que os mesmos estranham muito a maneira com que os brasileiros abordam estrangeiros e também a nossa cultura de falarmos tocando. Logo, pode-se ter várias amostras interessantes sobre essa temática.

Quando um item lexical assume diversos sentidos em uma língua, ele passa a possuir uma carga de referência cultural grande, ou seja, o léxico passa a carregar um alto teor de carga cultural, obrigando assim um compartilhamento do seu significado com todos os seus usuários para que possa fazer algum sentido na sua significância. O não domínio desse conteúdo compartilhado pode causar entraves comunicacionais até mesmo entre os membros da comunidade de fala como por exemplo, em Salvador, é comum comprarmos comida e informar que a mesma é para viagem, e o atendente já sabe que deve embalá-la pois o cliente deseja comer em casa, porém em um povoado situado a 70 km de Salvador, conhecido por Santo

Estevão, pequeno distrito de São Francisco do Conde, o “pra viagem” não faz o menor sentido.

Com isso, pode-se dizer que essa tipologia lexical em situações de avaliação oral, podem e devem ser evitadas, uma vez que o objetivo da avaliação de proficiência é estimular a produção oral em situações comunicacionais do cotidiano. O fato de nem todos os EPs conterem um léxico marcadamente cultural pode comprometer a confiabilidade do exame uma vez que o candidato que for avaliado por um EP com um léxico com alto teor cultural poderá ser prejudicado na avaliação do item “Adequação Lexical” e também no item no item “Compreensão da grade analítica já que o avaliador possivelmente aferirá uma nota inferior se o candidato desconhecer a palavra/expressão.

Conforme observamos nos roteiros de pergunta, pode-se perceber que há em quase todas as edições estudadas nessa pesquisa um índice de carga cultural presente no léxico presente nos textos dos EPs é muito forte e que nem sempre há a oportunidade desses itens serem discutidos ou esclarecidos na ETAPA 2, que é a etapa onde o examinando tem a possibilidade de verificar se realizou a decodificação do tema de maneira eficaz.

Para que o examinando não seja prejudicado diante desses léxicos de carga cultural compartilhada, é necessário que os elaboradores do Exame Celpe-Bras desenvolvam uma certa sensibilidade intercultural para que haja uma conscientização de que nem sempre é possível ter acesso a um conhecimento tão específico de determinadas expressões lexicais de ordens culturais.

4.3. PRESENÇA DE ESTEREÓTIPOS

Os estereótipos são representações criadas de acordo com a necessidade do ser humano de estabelecer categorias para classificar características comuns de um determinado grupo social.

Em um universo multicultural, normalmente os estereótipos são usados como instrumentos que servem como modelo de representações de hábitos, valores, crenças e costumes de um determinado grupo social, que por algum motivo cultural é utilizado para representar, cidades, regiões e até mesmo países. Contudo, o que se percebe nessa categorização estabelecida é que muitos grupos sociais não possuem suas características ali representadas, ficando, deste modo, a margem dessa representatividade.

Quando ouvimos que baianos são preguiçosos, brasileiros são amistosos, estadunidenses são frios, orientais são calmos estamos utilizando consagrações estereotipadas destas culturas e muitas vezes, por meio dessa noção limitada que temos dessa cultura, moldamos nossos comportamentos, nossas atitudes em relação ao nosso contato com o mesmo.

Conforme vimos na explanação do Capítulo III, a abordagem intercultural tem como objetivo desenvolver a capacidade de aceitação do novo, evitando pré-juízos de valores por meio do desenvolvimento do poder de negociação dos estudantes.

Um dos fatores que contribuem para o aumento da intolerância entre culturas diferentes é a utilização de estereótipos principalmente os de cunho pejorativos como representação identitária de um grupo. Representar uma sociedade, de maneira geral, significa ignorar as particularidades de alguns grupos, deixando-os à margem cultural. Quando falamos de Brasil e perguntamos a alguns estrangeiros que acabaram de chegar ao Brasil sobre o que eles sabem/conhecem sobre o Brasil não é difícil notar que uma boa parte deles conhecem o Brasil do Carnaval, do jeitinho, das belas mulatas e do futebol.

Conhecer uma cultura por meio de ideias generalizadas, ignorando a sua diversidade é também uma forma de valorizar uma determinada cultura em prol de outra. Deste modo, ao confeccionar os EPs do Exame, é necessário que haja também um cuidado para que o mesmo não seja um mero reproduzidor ideológico de

uma determinada cultura vigente, contribuindo assim para a disseminação de uma cultura hegemônica e estereotipada.


Uma vez que seja necessária a utilização de uma representação cultural, deve-se pensar em generalização cultural em vez de estereótipos conforme afirma Brennet (2006):

Uma generalização é uma afirmação sobre uma tendência básica, é na realidade uma afirmação estatística que se refere à tendência central de um conjunto de dados agregados. Pensem num continuum com 'individualismo' de um lado e 'coletivismo' do outro. Depois imagine duas curvas normais traçadas no continuum, uma com a elevação no lado do individualismo e outra com elevação ao lado do coletivismo. Uma das curvas representam todos os norte-americanos e outro, todos os japoneses. Como a elevação ou tendência central do grupo dos Estados Unidos está do lado do individualismo, então podemos aceitar a generalização cultural de que os norte-americanos tendem a ser individualistas, em comparação aos japoneses, que tendem a ser coletivistas. Mas nem todos os incluídos na curva se encaixam nessa generalização e na realidade pode se argumentar que ninguém se encaixa perfeitamente em nenhuma generalização...Então a generalização, que é um tanto verdadeira para a maioria das pessoas numa cultura, deve ser usada somente como hipótese quando aplicada a indivíduos. Insistir que pessoas se encaixam em uma generalização é estereotipá-las. (BENNET, 2006, apud Ortiz, 2010 p.206)

Com base nesses argumentos, fez-se presente a análise de possíveis temas que possuam como base estereótipos nacionais brasileiros e/ou mundiais nos EPs estudados com o objetivo de analisar de que maneira os EPs podem contribuir para a manutenção e/ou dissipação dos mesmos no ensino de Língua Portuguesa.

Essa análise incluiu também as imagens presentes nos EPs com o objetivo se há alguma representação imagética de maneira estereotipada, uma vez que os EPs não são compostos apenas por textos verbais. Em sua composição, de uma maneira geral, há também a presença de recursos imagéticos (fotos, gráficos, imagens) que associada ao texto verbal, devem estabelecer uma relação de sentido entre o leitor.

Em relação aos estabelecimentos de estereótipos, na Edição 2010.2 do Celpe-Bras, identifica-se que no EP 17, que tem como tema: Eles vão às compras, que trata do aumento dos índices de consumo no público masculino, entretanto, a abordagem do EP também é direcionada ao consumismo de maneira geral.



ELES VÃO ÀS COMPRAS

Empresas identificam no consumo masculino um mercado promissor

Revista Fecomércio, ano XIV, nº152, julho 2010

CONSUMIDORES EM POTENCIAL

- As vendas para homens cresceram 11,94% nos últimos dois anos.
- 66,67% dos empresários verificaram aumento nas vendas para homens desde 2008.
- O segmento que mais apontou crescimento (20,20%) foi de lojas de vestuário.
- As vendas para o público masculino representam, em média, 39,72% do faturamento das lojas mistas.
- 56,8% dos empresários adotam estratégia de marketing específica para homens.
- 51,92% preparam vitrine elaborada com produtos masculinos.
- O preço médio do consumo por venda é de R\$82,17.
- 46,91% dos consumidores gastam mais de R\$100 por compra.

Elemento Provocador 17

Celpe Bras 2010/2

Interação Face a Face

ITEP Ministério da Educação

FIGURA 35: ED. 2010.2 EP 17.

Observa-se que o Roteiro do EP 17 começa com a pergunta logo na etapa 2 “Você se considera uma pessoa consumista”? Nota-se que ao responder esse questionamento, o examinando vai buscar relações estereotipadas sobre o que é ser consumista. De uma maneira feral, todos nós somos seres consumistas, uma vez que dependemos dessa ação para alimentar-nos, vestirmos e etc. No entanto, essa pergunta está direcionada ou consumismo em excesso, conforme pode-se observar no Roteiro de Perguntas.

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao examinando:

Você se considera uma pessoa consumista?

Etapa 3

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

1. *Segundo pesquisas, as vendas para homens cresceram nos últimos anos. A que você atribui isso?*
2. *Em sua opinião, a que está relacionada a mudança do comportamento do consumidor masculino? Comente.*
3. *Geralmente, as mulheres são tidas como consumistas. Você acredita nisso ou acha que é um mito? Justifique.*
4. *Em seu país, os homens têm se mostrado mais consumistas? Fale sobre isso.*
5. *Em sua cultura, o consumidor masculino tem comportamento diferente do consumidor feminino? Comente.*
6. *O que você acha do consumismo no mundo de hoje?*

FIGURA 36: Roteiro de interação face a face do Celpe-Bras, 2010.2, p.17.

Nota-se que a pergunta de número 3, “Geralmente, as mulheres são tidas como consumistas. Você acredita nisso ou acha que é mito? Justifique.”, induz o examinando a refletir sobre o comportamento feminino sobre uma perspectiva sexista, na qual o examinando deverá estabelecer uma relação entre os diferentes gêneros. Sabendo que há, em muitas culturas, principalmente em relação a assuntos religiosos, uma visão muito particular da mulher, logo, essa pergunta pode causar algum tipo de choque cultural conforme pode-se observar na Imagem e no roteiro de perguntas deste EP.

Ainda na edição 2010.2, no EP número 18 que tem como temática o Bullying, o roteiro de pergunta levanta, já na primeira pergunta, a seguinte questão: “Quem está mais propenso a sofrer bullying? Meninos ou Meninas? Justifique.”. Esta questão pode levar o examinando a refletir sobre posicionamentos femininos e masculinos para justificar seu posicionamento e esta análise poderá ser baseada em aspectos/valores morais questionáveis do ponto de vista intercultural.

Vale lembrar que recentemente uma pesquisa revelou que as mulheres eram consideradas culpadas por sofrerem abusos sexuais por sua forma de vestir-se. Esse resultado rendeu muitas críticas, uma vez que a vítima virava seu próprio algoz.



FIGURA 37: ED. 2010.2 EP 18

Em relação à temática do Bullying, analisando que, de maneira geral, as vítimas apresentam características que fogem ao padrão de beleza socialmente aceitável por uma determinada cultura. Neste caso, corre-se o risco de haver respostas que podem agredir a individualidade do outro, sem levar em consideração a diversidade étnica.

Nota-se que a temática do *bullying* é uma temática bastante delicada e não deve ser tratada de uma maneira sexista, mas sim, como uma reflexão e um respeito ao espaço do outro enquanto ser humano, independente de sexo, idade, ração.

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao examinando:

O que você entende por bullying?

Etapa 3

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

- 1. Quem está mais propenso a sofrer bullying? Meninos ou meninas? Justifique.*
- 2. Dê exemplos daquilo que você considera violência entre estudantes.*
- 3. Que fatores, na sua opinião, explicariam o aumento de casos de bullying?*
- 4. Que ações podem ser tomadas pela escola ou pelos educadores para diminuir ou evitar casos de violência entre estudantes?*
- 5. Fale como era a relação entre os estudantes em sua época de escola. Era uma relação pacífica ou havia problemas? Que tipo de conflito era comum entre os estudantes?*
- 6. Em sua opinião, jovens estudantes tidos como violentos ou agressivos podem se tornar adultos violentos ou agressivos? Justifique seu ponto de vista.*

FIGURA 38: Roteiro de interação face a face do Celpe-Bras, 2010.2, p.18.

Atualmente, esse é um tema bastante discutido e requer bastante cuidado na sua abordagem, uma vez que trata-se de um tema que envolve ideologias que infelizmente já estão solidificadas na sociedade e que a cada dia que passa, tenta-se conscientizar jovens e adultos sobre a importância do desenvolvimento do respeito mútuo e aceitação de diversos padrões de beleza para que haja mais harmonia na sociedade.

Já no EP 19, a leitura da charge sugere uma reflexão sobre o autoritarismo, a dominação, no caso em específico, da mulher em relação ao homem no casamento conforme pode-se observar na imagem a seguir:



ALLAN STEBER

Revista Rumo, ed. 01, p. 30.

FIGURA 39: ED. 2010.2 EP 19

No roteiro de pergunta, observa-se que a condução da interação é feita por meio da dominação no casamento. Vale salientar que, logo na etapa 2, o examinando é levado a associar a situação a algum tipo de pessoa que o mesmo conhece, ou seja, o examinando é levado a refletir sobre a temática por meio da associação, que pode ser feita de maneira caricaturada, servindo assim como um instrumento de perpetuação estereotipada conforme pode-se observar no roteiro de perguntas a seguir.

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao examinando:

Ao ver esses quadrinhos, você se lembra de que tipo de pessoa ou de qual situação?

Etapa 3

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

- 1. O que é uma pessoa dominadora para você?*
- 2. Em um casamento, um dos parceiros é mais dominador? Fale sobre isso.*
- 3. Como você lida com uma pessoa dominadora? Qual a receita para viver com uma pessoa assim?*
- 4. Você acha que o comportamento dominador pode ser reflexo do ambiente familiar?*
- 5. Em sua opinião, uma pessoa dominadora tira a liberdade dos outros?*
- 6. Que tipo de dificuldade uma pessoa dominadora pode encontrar na vida em sociedade?*

FIGURA 40: Roteiro de interação face a face do Celpe-Bras, 2010.2, p.21.

Atualmente, discute-se muito o que pode ser e o que não pode ser considerado um ato de depreciação do ser humano. O ideal é que tente-se evitar ao máximo a associação de pessoas com características negativas, principalmente no que tange ao ambiente de ensino, que é onde ocorre boa parte da formação do indivíduo.

No EP 20 da edição de 2010.2, o tema gira em torno da reconstrução do que se entende por filho único. A temática busca abordar alguns estereótipos construídos ao longo dos anos em relação ao filho único e seu desenvolvimento em sociedade.

Comportamento

Derrubando mitos do filho único

Esqueça os estereótipos sobre crianças que crescem sem irmãos. Especialistas garantem que elas podem se tornar adultos tão ou mais saudáveis do que aquelas que crescem em grandes famílias.



ISTOÉ, 2123, 21/07/2010, p.60.

FIGURA 41: ED. 2010.2 EP 22

O roteiro de perguntas questiona o examinando sobre estereótipos comuns para quem é filho único e sua opinião em relação as vantagens e desvantagens de sê-lo. Ao longo do roteiro o examinando é levado a discutir sobre educação dada a filhos únicos, taxa de natalidade do país de origem e no mundo bem como expressar suas impressões sobre algum filho único que ele conhece.

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao examinando:

Na sua opinião, quais são os mitos sobre criar filho único?

Etapa 3

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

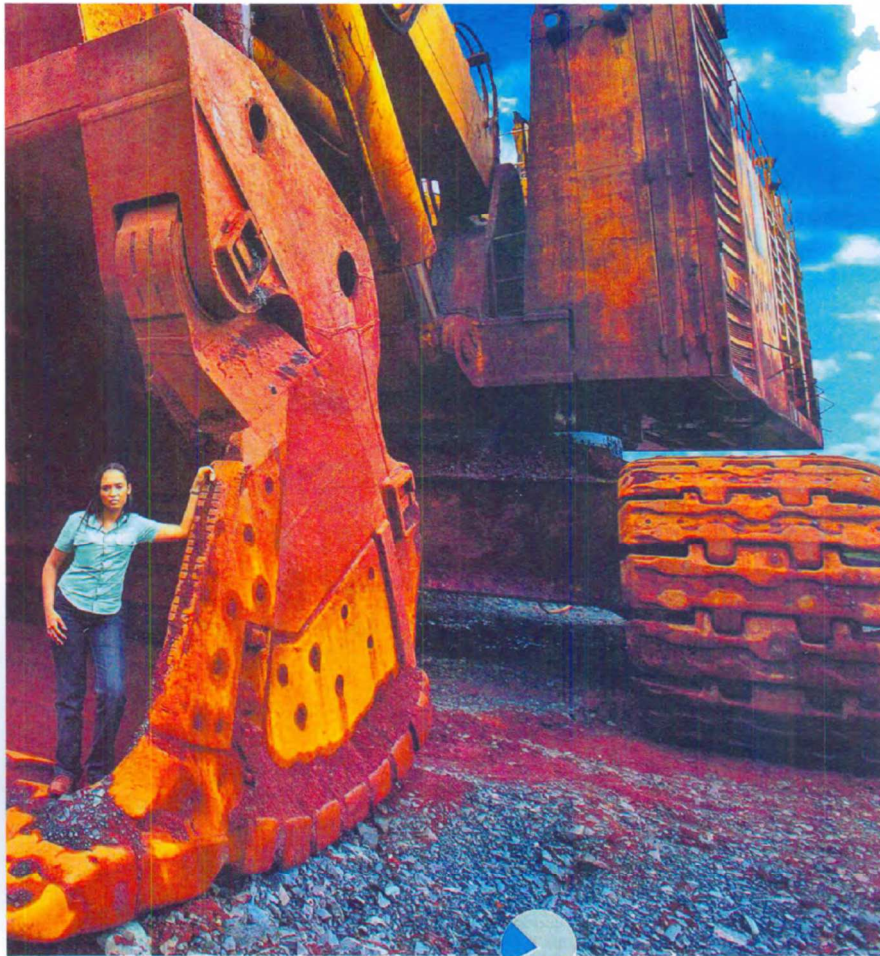
1. *Você considera que ser filho único é uma vantagem ou desvantagem? Por quê?*
2. *Em relação a essa questão, há diferença entre os pais de antigamente e os de agora? Fale sobre isso.*
3. *Em seu país, qual a média de filhos por família? Essa média tem se mantido estável?*
4. *Em sua opinião, por que a natalidade no mundo está diminuindo?*
5. *Que atitudes devem ser incentivadas pelos pais de filhos únicos? Por quê?*
6. *Você conhece alguém que seja filho único? Fale de suas impressões e opiniões sobre ser filho único.*

FIGURA 42: Roteiro de interação face a face do Celpe-Bras, 2010.2, p.20.

Podemos observar que o examinando poderá seguir uma opinião individual ou usar estereótipos já existentes para justificar suas respostas em relação ao tema de modo a contribuir para os estereótipos do filho único.

Na edição de 2011.2, há a presença da temática da mulher no mercado de trabalho. O EP08, traz a imagem de uma mulher perto de um trator. A mulher da imagem representa a participação da mulher no mercado de trabalho e o texto traz informações de cargos, níveis de estudo exigido e funções que as mesmas exercem.

Ainda que seja um tema bastante atual e discutido, o tema pode ser polêmico para determinadas culturas que ainda preservam a imagem da mulher como submissa.



58% dessas trabalhadoras se encontram em cargos de nível médio, executando funções como técnica de segurança do trabalho, coordenadoras de meio ambiente e técnicas de manutenção de equipamentos

22,8% são analistas, engenheiras e geólogas, cargos que exigem formação superior

Na mina de ouro da Colossus Geologia e Participações, dos 641 empregados, 131 são mulheres, totalizando 20% da mão de obra

10% dessas mulheres ocupam cargos de gerência, como gerente mecânica, gerente elétrica e coordenadora de segurança no trabalho

Em cargos de comando, elas dão ordens para até **500** funcionários homens, a maioria peões de obra

Revista ISTOÉ, 2153, fev. 2011, p. 52-53.

FIGURA 43: ED. 2011.2 EP 08

No que tange as perguntas do roteiro, nota-se também que o examinando é levado a falar na pergunta 04 sobre sua experiência em relação a constrangimentos sofridos por mulheres no mercado de trabalho. Além disso, na pergunta 05, há uma clara referência à ideia que a mulher que ocupa cargos profissionais culturalmente associado ao homem pode ter algum problema no seu comportamento social, no caso, a vaidade feminina, já que espera-se que, a mulher, seja sempre um ser que cuide sempre da sua aparência física

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao examinando:

O que chama a sua atenção nesse material?

Etapa 3

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

1. De que modo as mulheres estão participando do mercado de trabalho?
2. Em que setores do mercado de trabalho a presença feminina é mais expressiva?
3. Que tipo de problemas a mulher pode encontrar ao ocupar cargos tradicionalmente de homens?
4. Você conhece alguma mulher que já tenha sofrido algum constrangimento por exercer uma profissão considerada masculina? Conte sua experiência.
5. Na sua opinião, o exercício dessas atividades interfere na vaidade feminina? Por quê?
6. No seu país, as mulheres estão conquistando outros espaços profissionais? Comente.

FIGURA 44: Roteiro de interação face a face do Celpe-Bras, 2011.2, p.10.

Como foi discutido no capítulo 2, no item 2.3, a competência intercultural não faz parte da grade de avaliação do Celpe Bras. A ausência de um componente intercultural na avaliação torna esses EPs, instrumentos que podem reforçar estereótipos existentes sem fazer nenhuma menção a como combatê-los.

Se houvesse um componente intercultural na grade de avaliação, e este fosse de conhecimento de todos, os candidatos saberiam que estariam sendo avaliados não somente na sua competência em falar português brasileiro de forma correta e adequada, mas também na sua competência de entender o outro e a si mesmo, de modo a tornar o Celpe-Bras um instrumento avaliativo que além de comprovar a proficiência linguística dos seus examinandos, busque também formá-los enquanto seres multicultural, que possuem sensibilidade para lidar com as diversidades culturais do mundo que os cerca.

Aos elaboradores dos EPs, é necessário uma conscientização intercultural com o objetivo de evitar a solidificação de ideologias já cristalizadas na nossa sociedade e que precisam ser combatidas (generalização de grupos minoritários, sexismo, diferenças de gêneros, atribuição de rótulos a indivíduos e etc).

O ideal é que ao abordar essas temáticas, o exame Celp-Bras tenda a minimizar os impactos mais profundos das ideologias mais solidificadas e hoje, frequentemente combatidas em nossa sociedade, tendo assim, como objetivo, servir como um instrumento de mediação de conflitos.

4.4 OBSERVAÇÕES SOBRE O TAMANHO DAS COMPOSIÇÕES TEXTUAIS DOS EPS

Tendo como base o tempo médio que o examinando dispõe para realizar a decodificação e posteriormente a compreensão dos textos que estão presentes nos EPs do corpus estudados que é de aproximadamente um minuto, foi realizado uma análise com base na quantidade de palavras presentes nos EPs com o objetivo de verificar se haveria dificuldade para realização da leitura dentro do tempo estabelecido.

Com base em uma matéria divulgada na Folha.com em 11 de janeiro de 2012, um leitor comum lê, em média, 150 palavras por minuto e compreende 60%. Entende-se aí como leitor comum toda e qualquer pessoa que lê em seu próprio idioma e que não realizou nenhum curso de aceleração da leitura.

Tendo essa informação como base, mesmo sabendo que os examinandos estarão em condição de leitura em língua estrangeira, estabeleceu-se como longos os EPs com mais de 150 palavra, acreditando-se que estes poderiam ser considerados um obstáculo para a leitura do EP, uma vez que o examinando deverá realizar um esforço maior para decodificá-lo. Já os EPs entre 70-149 palavras foram considerados médios e abaixo de 70, curtos.

Vale salientar que foi contabilizado informações de autoria, títulos, subtítulos e informações de percentuais (em se tratando de gráficos). Também vale ressaltar que há casos em que além da leitura textual, o examinando deveria realizar a interpretação e associação do texto escrito e texto imagético, além de gráficos e outras informações, o que amplia assim a quantidade de informações que deveriam ser decodificadas, interpretadas e analisadas pelo examinando em um espaço relativamente curto de tempo.

Em relação ao corpus analisado, verificou-se que na edição de 2010.1, os EPs tiveram como característica a presença de textos médios e longos possuindo 25% dos textos presentes, caracterizado como longos, na edição de 2010., essa

média cai para 5%, se tornando nulo em 2011.1 e 2011.2 edições caracterizadas por textos curtos e médios. Essa média volta a crescer em 2012.1 nos quais se destacam os textos longos (20%) e médios (30%). Os números de palavras podem ser observadas conforme a tabela disponível a seguir.

Números de palavras	2010.1	2010.2	2011.1	2011.2	2012.1
EP01	125	123	29	5	40
EP02	39	130	43	55	110
EP03	127	21	42	41	21
EP04	39	34	26	68	100
EP05	129	53	36	77	26
EP06	218	30	55	6	231
EP07	30	70	27	3	18
EP08	135	156	48	96	72
EP09	229	34	12	66	249
EP10	110	73	62	16	41
EP11	78	6	29	26	28
EP12	79	37		26	97
EP13	66	7	90	13	35
EP14	275	25	36	29	13
EP15	170	88	89	107	71
EP16	12	50	50	-	156
EP17	115	98	12	-	6
EP18	238	88	18	-	17
EP19	53	45	84	-	223
EP20	58	34	69	-	140

QUADRO 9: Números de palavras por EPS

Em resumo, pode-se observar a classificação abaixo dos textos disponíveis desse corpus:

Edição	Eps curtos	EPs médios	EPs Longos
2010.1	7	8	5
2010.2	12	7	1
2011.1	17	3	0
2011.2	12	3	0
2012.2	10	6	4

QUADRO10: Classificação dos EPs quanto ao número de palavras

Com base nos gráficos abaixo, é possível visualizar a variação da frequência do número de palavras presentes ao longo dos textos dos EPs nas edições de 2010.1 a 2012.1:

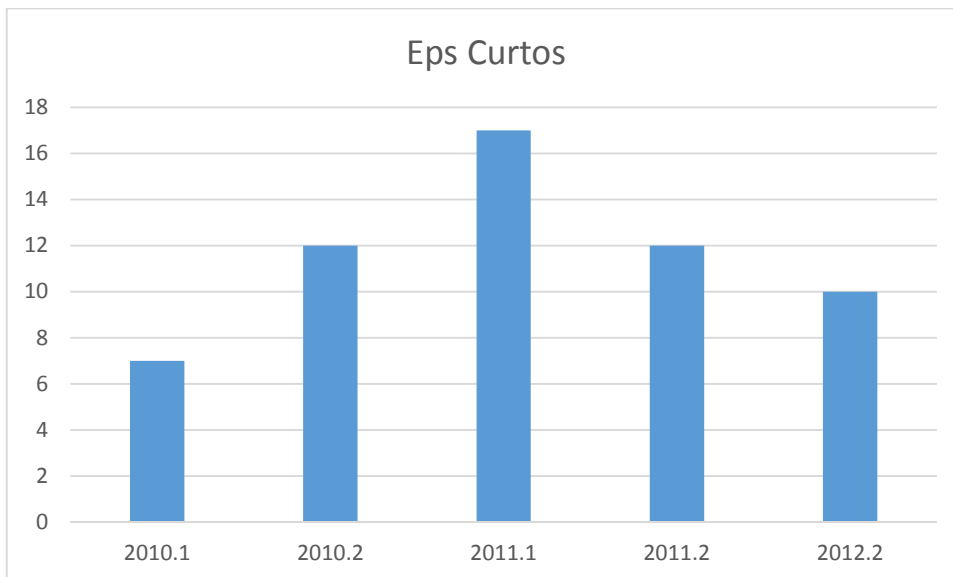


GRÁFICO 1: Variação da frequência de EPs curtos
Observa-se que a Edição de 2011.1 destacou-se pela presença de textos curtos (85% dos seus textos foram classificados como curtos).

Já em relação aos textos que foram considerados médios, pode-se observar a seguinte distribuição:

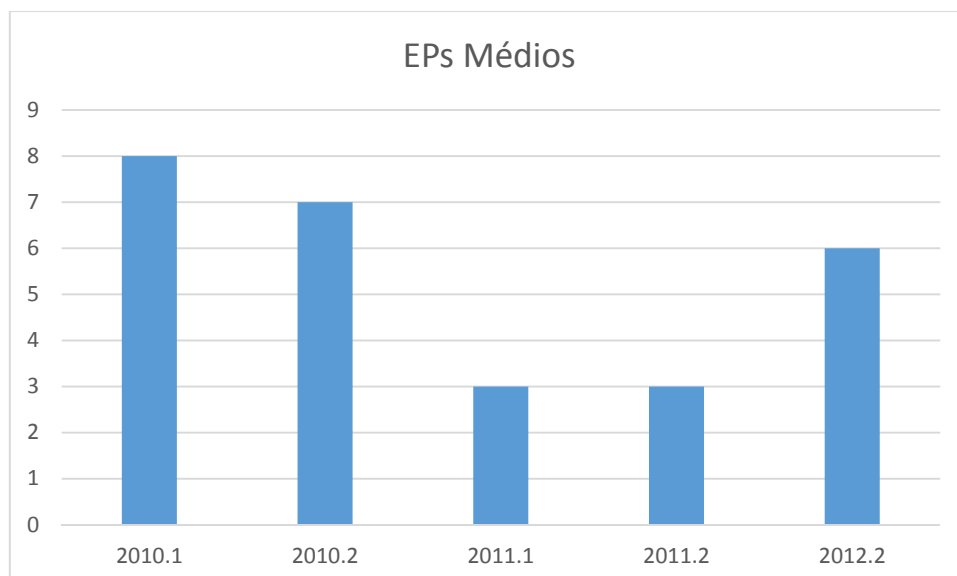


GRÁFICO 2 : Variação da frequência de EPs Médios

Observa-se que as edições de 2010.1 temos a presença de 40% de textos médios em relação ao seu conjunto de EPs, 35% em 2010.2 e 30% em 2012.1.

Em relação aos textos considerados longos, temos a seguinte distribuição:

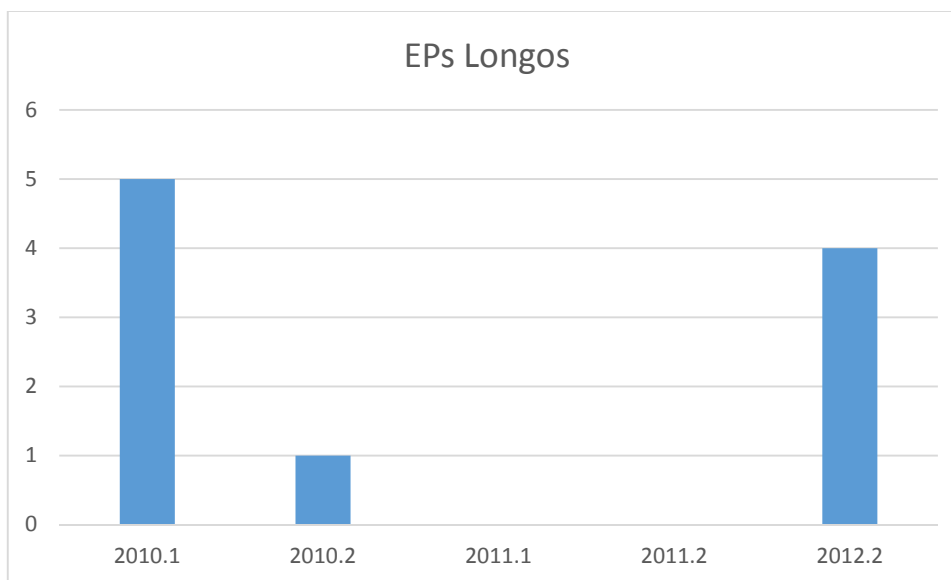


GRÁFICO 3: Variação da frequência de EPs Longos

Conforme pode-se confirmar, as edições de 2010,1 e 2012.2 caracterizam-se pela presença de textos longos em suas composições textuais dos EPs.

A presença de textos com mais de 150 palavras pode dificultar a compreensão global do tema, uma vez que o examinando pode não ler integralmente o texto em tempo hábil, gerando assim um entrave para a sua produção oral. Um outro fator que pode ser colocado em pauta, é que tendo o EP um texto longo, e dessa leitura depender a algumas respostas (visto que identificamos em alguns roteiros de EP a expressão inicial “de acordo com o texto”), o quanto dessa produção seria interpretação do EP e o quanto seria avaliação de fala espontânea por parte do examinando, visto que o objetivo do EP é apenas servir como instrumento de motivação para produção oral. Neste caso, vale uma reflexão sobre isso para as próximas elaborações de EPs.

Observa-se que EPs como o EP14 da edição de 2010,1, contabilizado com 275 palavras, possuem muitas informações para serem decodificadas pelos

examinandos em um tempo limitado para exploração do seu conteúdo conforme pode-se observar:

Celpe Bras
2010/1

Interação Face a Face

Elemento Provocador 14

INEP Ministério da Educação

Dirigindo com o **umbigo**

PEDRO CERQUEIRA

A série "Trânsito Civilizado" aborda na última edição cenas corriqueiras que revelam o egoísmo da maioria dos motoristas, que não se dão ao trabalho de prestar atenção se seus atos estão prejudicando as outras pessoas.

MÃO NA BUZINA
A buzina deve ser usada para chamar a atenção dos outros veículos e não para castigar o outro condutor, mesmo que ele tenha feito alguma coisa errada. Existem alguns lugares em que é expressamente proibido buzinar, como nas regiões hospitalares.

BANHO
Cuide para que a água dos lavadores do para-brisa do seu carro não atinja outras pessoas. Para isso, basta regulá-los. Pense em como seria ruim se molhar instantes antes de ir à festa ou a uma reunião.

FUMANDO
Manter o motor do veículo regulado traz inúmeros benefícios, começando pelo bolso, com a economia de combustível. Manutenção regular previne a emissão de poluentes que agriem a atmosfera e prejudicam a saúde.

FLUJÃO
Se você estragou algum veículo estacionado na rua, mesmo que grana esteja curta, é preciso pelo menos deixar um telefone de contato. Muitas vezes, basta o reconhecimento do erro para o outro motorista se sentir satisfeito.

PELA JANELA
Por incrível que pareça, ainda é comum presenciar pessoas atirando objetos como latas de bebidas ou embalagens de alimentos pela janela do carro. Ideal é carregar uma sacolinha para depositar todo o resíduo produzido dentro do veículo.

NA CARA
Além de não iluminar com eficiência, rodar com faróis desregulados pode ofuscar o motorista do veículo à frente e os que trafegam em sentido oposto. Para não provocar acidentes, é imperativo estar sempre com os faróis regulados. É bom também prestar atenção se, por descuido, o farol alto não está ligado.



Journal ESTADO DE MINAS, domingo, 6 de setembro de 2009

FIGURA 45: ED. 2010.1 EP 14

Além disso, encontramos EPs que possuem muitas palavras em sua composição textual, porém praticamente nada é aproveitado para o desenvolvimento do tema conforme pode-se observar no EP 1 de 2010,1, que possui 125 palavras na sua composição, porém aproximadamente 100 delas faz uma propaganda do Grupo Santander, que, obviamente, não é explorado na interação.


o nosso mundo
 ideias melhores

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

O Grupo Santander Brasil é feito por pessoas que valorizam a interação de culturas, credos e origens como forma de inovar e fazer a sociedade evoluir.

Nos mesmos somos fruto da união de dois bancos diferentes. E agora, numa única organização, somos capazes de fazer mais e mais para nossos clientes, nosso país e nossa época.

Neste final de ano, queremos transmitir otimismo e energia. Por isso, preparamos uma série de eventos em diferentes cidades do país para celebrar o valor da diversidade.

Conheça todas essas iniciativas e traga sua alegria para fazer parte desta festa.

www.nataldonossomundo.com.br

FIGURA 46: ED. 2010.1 EP 01

Neste caso, fica-se evidente a necessidade de uma edição nos textos que estão presentes nos EPs, para que se possa reduzir a quantidade de texto presentes nos mesmos, de modo a limitá-los apenas ao que for necessário para que o examinando possa desenvolver a sua produção oral, ou seja, é necessário que o elaborador do EP esteja consciente do tempo que o examinando dispõe para realizar a leitura do EP e a produção de material oral para que as etapas sejam cumpridas conforme as etapas do exame oral.

5 CONCLUSÃO

A reflexão sobre aspectos interculturais no processo avaliativo de uma língua adicional objetiva diminuir obstáculos que podem ocasionar resistências de aprendizes de uma língua estrangeira devido a algumas diferenças socioculturais entre os sujeitos constituintes das culturas em jogo (a cultura do aprendiz e a cultura da língua alvo).

Deste modo, considera-se que o uso da abordagem comunicativa intercultural tem como fundamento promover a aproximação cultural através do estabelecimento de relações de tolerância e respeito e evitando situações de constrangimentos e lacunas culturais. Refletir sobre essas questões durante a elaboração de materiais que tenham como objetivo transitar entre esse entremeio cultural torna-se extremamente necessário.

O objetivo principal desta pesquisa foi identificar possíveis entraves culturais que pudessem interferir de modo prejudicial na produção oral dos examinandos do Exame Celpe-Bras. Para tal foram feitas as seguintes perguntas de pesquisa: Há nesses EPS temáticas que possam oferecer uma maior dificuldade para o desenvolvimento da oralidade dos examinandos? Há, dentre os elementos estudados, temas que possam possibilitar algum tipo de desconforto intercultural? Há, dentre os elementos a utilização de uma linguagem muito específica da cultura brasileira, de modo a dificultar a compreensão dos temas apresentados nos EPs? Há dentre os EPs estudados temas que possam reforçar ou criar ideais estereotipadas sobre a temática abordada? Os tamanhos dos textos presentes nos EPs podem provocar alguma dificuldade para o a compreensão da leitura dos mesmos? Caso essas perguntas sejam identificadas como positivas, o que deve ser feito para que o examinando não seja prejudicado em sua avaliação?

Após a realização do presente estudo foi possível observar que há, dentre os elementos estudados, algumas temáticas que podem oferecer algum tipo de dificuldades para o desenvolvimento da produção oral dos examinandos como temáticas bastante específicas (economia, saúde) e também temáticas que envolvem grupos étnicos e minoritários, diferenças de gêneros e até mesmo questões religiosas, o que pode ocasionar um certo desconforto aos examinandos que terão que deixar registrado suas opiniões sobre temas polêmicos como por

exemplo, a temática das pessoas que possuem o vírus da AIDS e que possuem dificuldade de adaptar-se à sociedade, que embora seja um tema extremamente relevante, foge um pouco sobre o que em geral se discute em sociedade, que é a contração e prevenção do vírus. Creio que é a adaptação das pessoas que nascem com HIV é um tema que seria mais interessante de ser explorado em uma aula, por exemplo, na qual professores e alunos poderiam pesquisar e explorar a temática de maneira mais cuidadosa e profunda. Em relação a presença destes temas cabe uma sensibilização por parte dos elaboradores para que haja uma maior atenção em relação a sua eleição como material motivador de produção oral, levando em consideração as possíveis diferenças culturais que possam ser encontradas ao longo da aplicação e as dificuldades que determinados temas podem causar para uma determinada cultura pelo simples fato de não ser um tema tão comum de ser discutido em nossa sociedade.

Também foi observado que há, em muitos dos EPs, a utilização de uma linguagem muito específica da cultura brasileira como pode-se observar no item que trata do estudo da lexicultura, no qual as expressões idiomáticas e/ou expressões com carga cultural muito alta se fazem presente. Estas lexias representam algo que ainda não está muito claro em relação a maneira de ser ensinada aos estudantes de uma língua estrangeira, por não ter disponíveis pesquisas e materiais didáticos para sua abordagem, logo, é muito difícil estabelecer um parâmetro de avaliação para conhecimento destas lexias.

Ainda em relação a presença dos itens lexicais com alto teor cultural, foi possível identificar que nem sempre o seu significado é questionado na Etapa 2 do roteiro dos EPs, que teoricamente é uma etapa obrigatória no início de todos os roteiros, ou seja, todas as abordagens dos EPs devem partir da Etapa 2, objetivando auxiliar possíveis entraves lexicais ou incompreensões temáticas. Além disso, pode-se observar também que em determinados EPs nos quais estavam presentes estas lexias, não havia nenhuma abordagem de esclarecimento das mesmas na etapa 2, porém haviam perguntas que pediam que os examinandos as utilizassem de modo contextual na sequência das perguntas.

Neste caso, cabe uma maior atenção para os elaboradores dos EPs para que essas palavras que exigem um maior conhecimento cultural do examinando possam ser identificadas nos textos dos EPs com antecedência e que as mesmas sejam

colocadas em evidência na Etapa 2 para que o examinando possa ter uma chance de negociar seu significado, principalmente se esse significado for explorado ao longo da conversação, ou seja, evidencia-se a necessidade de revisão de textos presentes nos EPs que possuem léxicos de alta carga cultural e/ou composição imagética que exijam um alto conhecimento cultural por parte dos examinandos para que possam ser decodificados com um possível auxílio do avaliador-entrevistador, pois foram identificadas diversas lexias que não são exploradas pelo roteiro na Etapa 2, que é uma etapa na qual se deve negociar significados em busca de uma compreensão global da temática.

Neste caso, acredita-se que deve-se conscientizar os elaboradores e aplicadores de que esses conteúdos podem não ser facilmente ensinados em sala de aula, pois segundo Ortiz (p.215) é difícil para o professor de língua estrangeira ensinar expressões idiomáticas e lexias de alto teor cultural devido à carência de pesquisas que indiquem quais os tipos de expressões idiomáticas que devem ser ensinadas em cada nível de proficiência e até mesmo, pela falta de material específico em que se possa ter um apoio pedagógico, a mesma também chama a atenção da falta de recursos didáticos utilizados na sala de aula (exercícios) que incluam o estudo dessas unidades e a carência de dicionários específicos que abordem o tema. Em relação a disseminação de ideias estereotipadas, notou-se que há, em alguns EPs, a presença de elementos que podem sim contribuir para a construção de estereótipos sociais, como se pode perceber na etapa 2 do roteiro do EP 19 da Edição de 2010.2(FIGURA 40), presente na página 113 desta pesquisa, na qual o examinando é levado a fazer uma associação da pessoa a situação ilustrada no quadrinho e também nas diversas comparações de gêneros em temas já bastante estereotipados(mulheres consumistas, mulheres que perdem sua feminilidade ao exercer profissões masculinas e etc.)

Observou-se também a presença de textos muito longos, com mais de 270 palavras, o que pode ser um obstáculo para a coleta de material oral do examinando devido à má compreensão do texto em um tempo insuficiente, ou para o cumprimento do tempo estipulado de exploração, uma vez que o examinando utilizará um maior tempo para leitura do texto e notou-se também que boa parte desse conteúdo poderia ser editado, facilitando a compreensão do tema a ser abordado, de acordo com o tempo estipulado para leitura do EP,.

Verificou-se que a troca intercultural se faz presente em quase todos os EPs, uma vez que há sempre a possibilidade do examinando comparar aspectos das culturas em jogo (comportamentos, crenças, atitudes). Deste modo, ainda que nas grades avaliativas do exame Celpe-bras, a interculturalidade não seja um critério de avaliação, pode-se ver que muito se depende dessa competência para que essa característica seja alcançada.

Sabendo que a construção de um exame de proficiência está intrinsicamente ligada ao conceito de língua que é adotada pela comissão organizadora do exame, no caso de uma avaliação de proficiência em língua estrangeira, considera-se importante que o examinando domine a competência intercultural para que se possa realizar uma comunicação eficaz numa situação de uso da língua-alvo, tendo em consideração também, os objetivos dessa certificação (se é ingressar em uma universidade, em um curso de intercambio, revalidação de títulos, dentre outros).

Confirmou--se que o exame Celpe-Bras visa expor o examinando a situações reais de uso, seja pela realização de tarefas por meio de materiais autênticos, ou seja pela eleição do tema extraído de material midiático brasileiro e que dispõe da possibilidade de realizar uma avaliação da competência intercultural do examinando, visto que há diversas situações no roteiro de perguntas que possibilitam a reflexão por meio da intermediação cultural, na qual a ponderação e a tolerância em relação ao tópico da interação é exigido.

Contudo, observa-se que, em sua elaboração dos EPs, em especial, no que tange ao aspecto intercultural, já que se trata de um exame que é aplicado a estudantes de diferentes culturas, carece de uma certa reflexão no que tange a criação de materiais que são definidos como sensíveis definidos por Edileise Mendes como materiais que possam ultrapassar a barreira das (inter) culturas sem agredi-las. Seja na sensibilidade da eleição dos temas, seja pela quantidade de palavras possíveis para uma leitura em um minuto em língua estrangeira, seja pela quantidade de conhecimento cultural que se pode ser exigido e até mesmo pela seleção de temáticas que exijam um conhecimento de áreas específicas.

Também pode-se observar que há uma tentativa por parte do material elaborado para o exame oral das edições estudadas de estabelecer trocas culturais por meio de perguntas que permitem ao examinando falar sobre suas experiências particulares em relação ao tema e também em relação ao comportamento das

pessoas do seu país, porém essa troca não é avaliada em nenhuma das grades avaliativas disponíveis para o controle da subjetividade do exame (nem a holística, do avaliador-entrevistador e nem a analítica, do avaliador-observador).

Tendo o exame Celpe-Bras algumas dessas características, poder-se-ia pensar em um item que atendesse a avaliação do desenvolvimento da competência intercultural do examinando, pois como observou-se, essa competência tem como objetivo preparar o examinando para lidar com as adversidades existentes entre as culturas envolvidas, evitando possíveis entraves culturais por meio do contato entre diferentes culturas e desenvolvendo no mesmo a sensibilidade para lidar com diferentes ideologias.

Nota-se que essa é uma temática ampla e que requer mais tempo de pesquisa e leituras para que se possa chegar a uma resposta definitiva, o que deixa a minha pesquisa apenas ao primeiro passo dado para novas discussões e ampliação do tema por meio de novos estudos.

Aos aplicadores e elaboradores do exame Celpe-Bras, deve-se continuar a buscar compreender como funciona o exame Celpe-Bras e quais são os impactos que as temáticas abordadas podem causar nos examinandos para que possam conduzir pesquisas que busquem melhorar ainda mais o material utilizado com o objetivo de que estes materiais cumpram o seu objetivo que é de estimular os examinando a produzir seus textos, sejam eles orais ou escritos.

BIBLIOGRAFIA

BENNET, M.J. Intercultural communication in multicultural society: beyond tolerance. In: *TESOL Matters*, v.6, n.2, p1-15; n.3, p6, 1996.

BENNETT, Milton J. Interculturalidade: você sabe o que é? 2011. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/00,,EMI250960-15228,00interculturalidade+voce+sabe+o+que+e.html>> Acesso em: 15.05.2015.

BORGES, E.F.V. Conhecimento, compreensão e competência nos estudos da língua (gem). **Revista Escrita**. N.13, 2011. Disponível em < http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/rev_escrita.php?strSecao=input0>. Acesso em 5 jul 2015.

BRASIL. *Manual do aplicador do Exame Celpe-Bras / Secretaria de Educação Superior*. Brasília: MEC, 2006.

BYRAM, M.; GRIBKOVA, B; STARKEY, H. Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues: une introduction pratique à l'usage des enseignants. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2002. Acesso em 20 jun. 2014.

CANALE, M; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, p. 1-47, 1980.

CHOMSKY, Noam. *Linguistic Theory*. In: OLLER Jr., John W. **Focus on the learner: pragmatic perspectives for the language teacher**. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, inc., 1973.

CLARK, H. O uso da linguagem. In: **Cadernos de Tradução n 9**. Porto Alegre. UFRGS

FANTINI, A. E. A. Central Concern: Developing Intercultural Competence. Adaptado em parte do Report by the "Intercultural Communicative Competence Task Force", World Learning, Brattleboro, 1994. Revisado em 2000. Disponível em: <http://www.site.edu/publications/docs/competence.pdf>. Acesso em: 01/06/2005.

FERRAZ, Aderlane Pereira. A inovação lexical e a dimensão social da língua. IN: *O léxico em estudo. Belo Horizonte: UFMG, 2006*.

FURTOSO, V. A. B. Interface entre avaliação e ensino-aprendizagem: desafios na formação de professores. In: DURÃO, A. B. A. B.; ANDRADE, O. G.; REIS, S. (Orgs.). *Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras*. Londrina : Moriá Editora, 2008, p. 127-158.

HARRISON, Andrew. *Communicative testing: jam tomorrow?*. In: HUGHES, Arthur,

and PORTER, Don. **Current Developments in Language Testing**. London: Academic Press Inc., 1983.

HYMES, D.H. *On Communicative Competence*. In: PRIDE, J.B., HOLMES, J. (Org.) **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin, 1972.

KRAMSCH, Claire. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993. 293 p.

KRAMSCH, H. *Context and culture in language teaching*. 3a.ed.. Oxford: OUP, 1996.
_____. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press. 1998.

_____. *Language, culture and curriculum*. In: **Conference on trilinguism**. Haifa: 1994.

_____. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. **The Cultural Component of Language Teaching**. [Online], 1(2), 13 pp. Available: <http://www.spz.tudarmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_2/beitrag/kramsch2.htm. >1996

LEROY, Henrique Rodrigues. *Interculturalidade e avaliação em língua-cultura portuguesa para estrangeiros: a competência intercultural no exame Celpe-Bras*. In: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret (Org.). *O exame de proficiência Celpe-Bras em foco*. Campinas: Pontes Editores, p. 55-68, 2014.

LIMA, Ronaldo Amorim. **Avaliação formativa no desenvolvimento da escrita de aprendizes de português como segunda língua**. Dissertação de Mestrado. Niterói, 2002a.

MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. (Orgs.) *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

OLIVEIRA, Adelaide P. de. **O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural no ensino de inglês como L2**. Tese de doutorado: Salvador, 2007.

ROCHA, E.P.G. *O que é etnocentrismo*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

SCARAMUCCI, Matilde. *Celpe-Bras: um exame comunicativo*. In: CUNHA, Maria Jandyra e Santos, Percília. **Ensino e Pesquisa em Português para estrangeiros**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999.

SCARAMUCCI, M. V. R. *O Exame Celpe-Bras em contexto hispanofalante: percepções de professores e candidatos*. In: WIEDEMANN, L.; SCARAMUCCI, M. V. R. *Português para falantes de espanhol: ensino e aquisição*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008. p. 175-190.

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

_____. CELPE-Bras: um exame comunicativo. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (Orgs.). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Ednub, 1999. p.105-112.

_____. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 43, n. 2, 2004, p. 203 – 226. 243

SANTOS, E.M.O. Abordagem comunicativa intercultural (ACIN). Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo entre culturas. Campinas, 2004. 440f. Tese (doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

SANTOS, Percilia & ALVAREZ, Maria Luisa Ortíz. Língua e Cultura no Contexto de Português Língua Estrangeira. Percilia Santos e Maria Luisa Alvarez (Orgs.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, 239p.

SCHLATTER, M, SCARAMUCCI, M V R, JUDICE, N ; DELL'ISOLA, R L O A Avaliação de Proficiência em Português Língua Estrangeira: o Exame Celpe-Bras. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, Vol. 3, p. 153–164, 2003.

SCHOFFEN, Juliana Roquele. Avaliação de proficiência oral em língua estrangeira: descrição dos níveis de candidatos falantes de espanhol no exame Celpe-Bras. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: 2003.

SCHOFFEN, J. R. *Gêneros do Discurso e Parâmetros de Avaliação de Proficiência em Português como Língua Estrangeira no Exame Celpe-Bras*. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2009.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais**: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 2000.

SOUZA, Iracema Luiza de Souza. **A Cultura Brasileira no Ensino de Português para Estrangeiros**. Salvador, 2004. Texto fotocopiado.

STERN, H. H. **Fundamental concepts in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1983.

TEDICK, D. J. (1990). ESL writing assessment: Subject-matter knowledge and its impact on performance. *English for Specific Purposes*, 9(2), 123 - 143.

VOLLMER, H.J (1983). **The structure of foreign language proficiency**. In A. Hughes & D. Potter (eds). Current developments in language testing. Londres Academic Press, Inc.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução: José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas, SP: Pontes, 2005.

Anexo

Elemento Provocador 1



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

do nosso mundo
ideias melhores

O Grupo Santander Brasil é feito por pessoas que valorizam a interação de culturas, credos e origens como forma de inovar e fazer a sociedade evoluir.

Nós mesmos somos fruto da união de dois bancos diferentes. E agora, numa única organização, somos capazes de fazer mais e mais para nossos clientes, nosso país e nossa época.

Neste final de ano, queremos transmitir otimismo e energia. Por isso, preparamos uma série de eventos em diferentes cidades do país para celebrar o valor da diversidade.

Conheça todas essas iniciativas e traga sua alegria para fazer parte desta festa.

www.nataldonossomundo.com.br

15 de dezembro de 2009, p. 36

ELEMENTO PROVOCADOR 1

Acredite no valor da diversidade

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

Etapa 1

O aplicador diz ao examinando:

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

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao examinando:

O que você entende por diversidade?

Etapa 3

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

- *Posicione-se sobre a importância da interação entre culturas diferentes.*
- *Em sua opinião, que ações podem contribuir para a interação entre as culturas?*
- *Fale sobre as diferenças étnicas e culturais que você percebe em seu país. Quais são as consequências dessas diferenças para os indivíduos?*
- *Que grandes ideias podem fazer o mundo mais feliz?*
- *Qual o papel do governo e dos cidadãos em geral para conseguirmos uma sociedade mais justa e igualitária?*
- *Fale sobre iniciativas de interação entre culturas (locais ou não) promovidas no seu país.*

Cabeleireiro? Que tal terapeuta de cabelo?

SANDRA KIEFER

Não basta ter um salão de beleza, é melhor se apresentar como terapeuta de cabelos, que vai exigir uma sessão semanal do paciente para cuidar do couro cabeludo. No lugar da nutricionista, entra a especialista em personal diet, que vai em casa emagrecer toda a família. Para entender as necessidades do mercado, surgem novas profissões, como o amigo de aluguel, o arquiteto promocional e o acupunturista de cães. Altamente especializados, os novos profissionais fazem de tudo para se destacar na multidão de serviços e produtos. O esforço é recompensado pela melhora na remuneração, que pode atingir até 15 vezes mais em relação à atividade de origem.



FOTOS: BETO NOVAES/EM'D.A PRESS

O profissional
liberal da atualidade.
tem de saber vender o peixe

■ Melícia Mello,
nutricionista e 'personal diet'

Jornal ESTADO DE MINAS, domingo, 6 de setembro de 2009.

ELEMENTO PROVOCADOR 5

Cabeleireiro? Que tal terapeuta de cabelo?

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

Etapa 1

O aplicador diz ao examinando:

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

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao examinando:

O que o título sugere?

Etapa 3

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

- *Você já conhecia as profissões mencionadas no texto? Fale um pouco sobre a suposta especialidade de cada uma delas.*
- *Para você, como consumidor de serviços, o nome das profissões faz alguma diferença?*
- *O que tem motivado o surgimento de novas atividades profissionais?*
- *Em sua opinião, por que profissões desta natureza têm tido melhores salários?*
- *No seu país, há novas atividades profissionais como as apresentadas no texto? Quais?*
- *Você acha que o surgimento de novas profissões é uma tendência mundial? Por quê?*

Reequilíbrio de forças na economia global

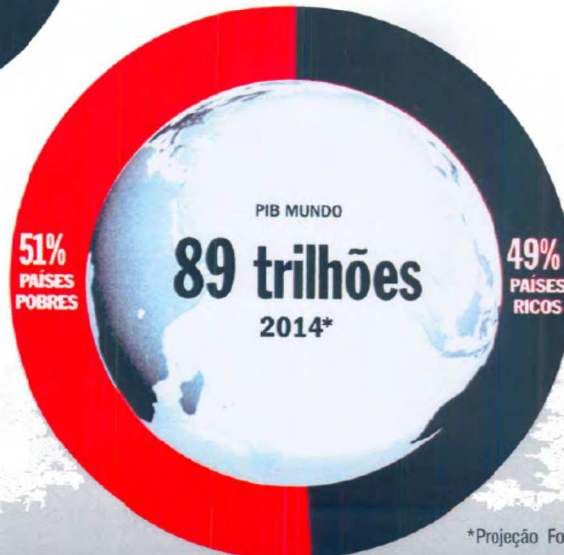
A participação dos países emergentes no PIB mundial deve superar a dos avanços em 2014

PIB (em dólares, pelo critério de paridade do poder de compra)



O que virá depois da tormenta

Renomados especialistas internacionais avaliam as perspectivas econômicas e sociais do mundo que emergirá da pior crise financeira desde 1929



*Projeção Fonte: FMI

ELEMENTO PROVOCADOR 12

Reequilíbrio de forças na economia global

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

Etapa 1

O aplicador diz ao examinando:

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

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao examinando:

*O que significa a sigla **PIB**? E **países emergentes**?*

Etapa 3

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

- *Qual a relação do título "Reequilíbrio de forças na economia global" com o conteúdo da reportagem?*
- *A projeção apresentada no texto para 2014 é realista? Por quê?*
- *~~De acordo com o texto,~~ o que fará com que os países pobres atraiam mais investimentos? Explique.*
- *Como você vê a previsão de superação da crise financeira pelos países emergentes? Justifique.*
- *Como se encontra hoje a economia de seu país? Você arriscaria uma previsão para 2014?*
- *Você se mudaria de país em busca de estabilidade financeira? Por quê?*

Barreiras derrubadas

Inclusão social nas universidades e faculdades é cada vez mais real e necessária para dar chance a todos de cursar o ensino superior. MEC cobra adaptações para eliminar obstáculos de comportamento, pedagógicos, arquitetônicos e de comunicação



ELEMENTO PROVOCADOR 13

Barreiras derrubadas

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

Etapa 1

O aplicador diz ao examinando:

Por favor, leia este texto e observe a imagem.

(O examinando faz isso silenciosamente)

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao examinando:

*O que você entende por **inclusão social**?*

Etapa 3

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

- *De acordo com o texto, as universidades e faculdades devem dar chance de todos cursarem o ensino superior. O que você pensa sobre isso?*
- *De acordo com o texto, quais barreiras de comportamento precisam ser derrubadas?*
- *Em sua opinião, o maior acesso ao ensino superior contribui para o crescimento do país? Por quê?*
- *Em seu país, como é o acesso ao ensino superior?*
- *Há programas e incentivos à inclusão social em seu país? Fale um pouco sobre isso.*
- *Em sua opinião, o que os governantes podem fazer para favorecer a inclusão social?*

Dirigindo com o *umbigo*

PEDRO CERQUEIRA

A série "Trânsito Civilizado" aborda na última edição cenas corriqueiras que revelam o egoísmo da maioria dos motoristas, que não se dão ao trabalho de prestar atenção se seus atos estão prejudicando as outras pessoas.

MÃO NA BUZINA

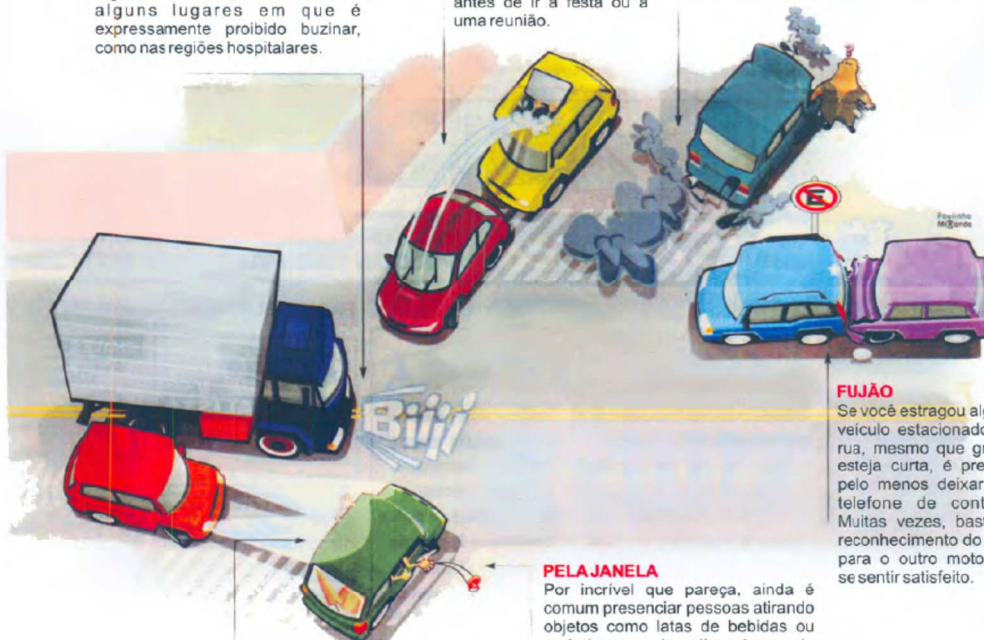
A buzina deve ser usada para chamar a atenção dos outros veículos e não para castigar o outro condutor, mesmo que ele tenha feito alguma coisa errada. Existem alguns lugares em que é expressamente proibido buzinar, como nas regiões hospitalares.

BANHO

Cuide para que a água dos lavadores do para-brisa do seu carro não atinjam outras pessoas. Para isso, basta regulá-los. Pense em como seria ruim se molhar instantes antes de ir à festa ou a uma reunião.

FUMANDO

Manter o motor do veículo regulado traz inúmeros benefícios, começando pelo bolso, com a economia de combustível. Manutenção regular previne a emissão de poluentes que agride a atmosfera e prejudicam a saúde.



NA CARA

Além de não iluminar com eficiência, rodar com faróis desregulados pode ofuscar o motorista do veículo à frente e os que trafegam em sentido oposto. Para não provocar acidentes, é imperativo estar sempre com os faróis regulados. É bom também prestar atenção se, por descuido, o farol alto não está ligado.

PELA JANELA

Por incrível que pareça, ainda é comum presenciar pessoas atirando objetos como latas de bebidas ou embalagens de alimentos pela janela do carro. Ideal é carregar uma sacolinha para depositar todo o resíduo produzido dentro do veículo.

FUJÃO

Se você estragou algum veículo estacionado na rua, mesmo que grana esteja curta, é preciso pelo menos deixar um telefone de contato. Muitas vezes, basta o reconhecimento do erro para o outro motorista se sentir satisfeito.

ELEMENTO PROVOCADOR 14

Dirigindo com o umbigo

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

Etapa 1

O aplicador diz ao examinando:

Por favor, leia este texto e observe a imagem.

(O examinando faz isso silenciosamente)

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao examinando:

*O que você entende da expressão
dirigindo com o umbigo?*

Etapa 3

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

- *O texto aborda cenas do cotidiano que revelam o egoísmo dos motoristas no trânsito. O que você pensa sobre isso?*
- *Comente algumas cenas e situações abordadas no texto.*
- *Em seu país, como os motoristas dirigem? Compare com as situações relatadas no texto.*
- *Você dirige? O que faz/faria para evitar acidentes no trânsito? E como pedestre, como você se comporta?*
- *Em sua opinião, o que leva as pessoas a agirem de modo irresponsável no trânsito?*
- *Que atitudes as autoridades poderiam ter para educar a população no trânsito?*

Elemento Provocador 15



A quantas anda a reciclagem brasileira



As cidades brasileiras que mais oferecem recipientes e transporte públicos para coleta seletiva (o que não significa que o lixo seja realmente separado e reciclado)

Cidade	População atendida (%)
Curitiba (PR)	100
Itabira (MG)	100
Porto Alegre (RS)	100
Santos (SP)	100
Santo André (SP)	99,8
São José dos Campos (SP)	90
Londrina (PR)	85
Florianópolis (SC)	84
Belo Horizonte (MG)	80
Campinas (SP)	75

Em catorze anos, o Brasil avançou na coleta seletiva que dá início ao reprocessamento dos dejetos. Passou de 81 municípios com esse sistema implantado em 1994 para 405 em 2008. Ainda é pouco – o número representa apenas 7% das cidades brasileiras. Mesmo assim, nos itens abaixo, o país figura bem no cenário mundial.

EMBALAGENS DE ALUMÍNIO
O Brasil é o campeão, com 94% de reciclagem, à frente de Japão e Argentina (ambos com 90%)

GARRAFAS PET
O país recicla 51%. Os japoneses, que estão em primeiro lugar, exibem um índice de 62%

EMBALAGENS DE VIDRO
Os brasileiros superam os americanos, por 46% a 40%

Fonte: Pesquisa Ciclosoft 2008/Cempre

ELEMENTO PROVOCADOR 15

A quantas anda a reciclagem brasileira

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

Etapa 1

O aplicador diz ao examinando:

Por favor, leia este texto e observe a imagem.

(O examinando faz isso silenciosamente)

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao examinando:

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

Etapa 3

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

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

Comportamento

O PODER DOS ÍDOLOS

Como pessoas bem-sucedidas em qualquer área de atuação influenciam e podem provocar mudanças na vida de seus admiradores

Suzane G. Frutuoso



ELES JÁ SÃO ETERNOS



NELSON MANDELA

Ex-presidente da África do Sul, liderou movimento contra o apartheid sofrido pelos negros.



MARILYN MONROE

Estrela do cinema, símbolo de sensualidade e glamour em Hollywood.



BEATLES

A banda inglesa é considerada a de maior sucesso da história da música, com 1,5 bilhão de álbuns vendidos.



AYRTON SENNA

Piloto da Fórmula 1, três vezes campeão mundial. Ainda hoje é um herói brasileiro.



MARTIN LUTHER KING

Ativista político e líder na luta pelos direitos civis, em especial de negros e mulheres.



PRINCESA DIANA

Lady Di foi ícone de elegância, de beleza, além de referência em filantropia.

ISTOÉ, 3 jun/2009, ano 32, n° 2064, p.54.

ELEMENTO PROVOCADOR 1

O Poder dos Ídolos

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

Etapa 1

O aplicador diz ao examinando:

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

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao examinando:

Qual o assunto tratado nesse material?

Etapa 3

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

1. *Você concorda que pessoas bem-sucedidas influenciam a vida de outras?*
2. *Você conhece os ídolos listados no material? Você admira algum deles? Qual? Quais as principais características dele?*
3. *Você tem algum ídolo? Qual? Você acha que ele influenciou/influencia a sua vida? De que maneira?*
4. *Você gostaria de poder influenciar a vida de outras pessoas? De que maneira?*
5. *Quais são os principais ídolos do seu país? As pessoas costumam segui-los ou usá-los como exemplo?*
6. *Em sua opinião, os ídolos podem influenciar negativamente a vida de alguém? Como?*



UM MÉDICO DE FAMÍLIA, PELO AMOR DE DEUS!

O oculista só vê os olhos, o cirurgião só o campo operatório, o endocrinologista só os índices hormonais. Mas o médico de família vê tudo isso e muito mais. Infelizmente, esses santos médicos generalistas são cada vez mais raros. Como fazer para encontrar um?



Planeia, agosto 2010, p.50.

ELEMENTO PROVOCADOR 5

Médico de família

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

Etapa 1

O aplicador diz ao examinando:

Por favor, leia este texto e observe a imagem.

(O examinando faz isso silenciosamente)

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao examinando:

Sobre o que trata esse material?

Etapa 3

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

1. *O que você acha da ideia de ter um médico de família? Por quê?*
2. *Quais as vantagens/ desvantagens de um médico generalista?*
3. *Quais as vantagens/ desvantagens de um médico especialista?*
4. *Em seu país, é comum ter médicos de família? Como eles atuam?*
5. *A sua família se trata com um médico generalista ou vocês procuram especialistas? Fale sobre isso.*
6. *Como funciona o sistema de saúde de seu país?*

Elemento Provocador 8

Primeiro Plano
Diagrama
A NOTÍCIA EM PERSPECTIVA

Bem mais que um cafezinho

Novas técnicas de cultivo e beneficiamento melhoram a qualidade do produto que é símbolo do Brasil.

Celso Masson (texto) e Marco Vergotti (arte)

O café brasileiro sempre dominou o mercado mundial, mas só recentemente tem ganhado prestígio por sua qualidade. No ano passado, o Brasil obteve o quarto lugar no Rainforest Alliance Cupping, em Atlanta, nos Estados Unidos. Ficou à frente de Colômbia, Nicarágua, Honduras, México, Panamá e Etiópia.

O Brasil é o maior produtor mundial de café tipo ARABICA. A variedade está presente em quase todas as regiões produtoras do país, do Paraná e Rondônia, com predominância em São Paulo, Minas Gerais e Bahia.

O café CONILLON, ou Robusta, que no Brasil é praticamente restrito ao Espírito Santo, pode ser cultivado tanto ao nível do mar quanto em regiões montanhosas. Tem o dobro de cafeína em relação ao Arabica.

CLIMA: Os melhores cafés do mundo são de regiões tropicais, como o Brasil

ÉPOCA, 22 de março de 2010, p. 30.

ELEMENTO PROVOCADOR 8

Bem mais que um cafezinho

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

Etapa 1

O aplicador diz ao examinando:

Por favor, leia este texto e observe a imagem.

(O examinando faz isso silenciosamente)

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao examinando:

Você costuma tomar cafezinho? Em que momentos?

Etapa 3

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

1. *O texto afirma que o café é símbolo do Brasil. Você concorda com isso? Por quê?*
2. *De acordo com o texto, qual o diferencial do café brasileiro? Explique.*
3. *Em seu país, o café é uma bebida apreciada pela população?*
4. *Que bebidas são típicas de seu país? Fale um pouco sobre isso.*
5. *O café da manhã do brasileiro tem como bebida principal o café. Em seu país também é assim? O que vocês costumam comer e beber no café da manhã?*
6. *Se você tivesse que escolher uma bebida símbolo do seu país, qual seria? Por quê?*

Elemento Provocador 11



Cebolinha, nº232, p. 41.

ELEMENTO PROVOCADOR 11

Cebolinha

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

Etapa 1

O aplicador diz ao examinando:

Por favor, leia este texto e observe a imagem.

(O examinando faz isso silenciosamente)

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao examinando:

*Você tem (ou já teve) o hábito de ler história em quadrinhos?
Fale sobre isso.*

Etapa 3

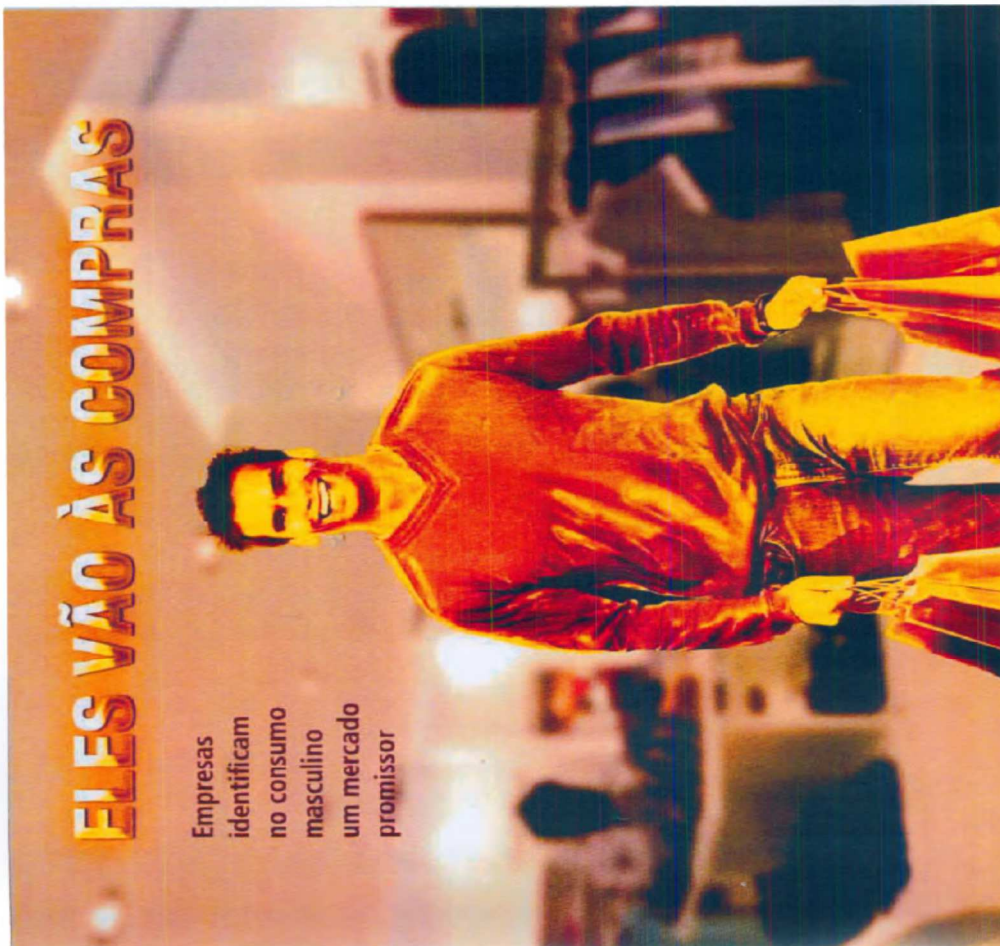
Para dar ao examinando oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o aplicador faz perguntas como:

1. *Você conhece os personagens dessa história em quadrinhos? Conte um pouco o que sabe sobre eles.*
2. *Você conhece algum outro personagem de história em quadrinhos? Quais?*
3. *Histórias em quadrinhos são sempre para crianças? O tema da história apresentada é infantil? Comente.*
4. *Você acredita que histórias em quadrinhos podem ser um meio de educar crianças e jovens? Por quê?*
5. *Qual é a denúncia veiculada pela história que você acabou de ler?*
6. *Em seu país, as histórias em quadrinhos costumam ser usadas com propósito educativo?*

Elemento Provocador 17

CONSUMIDORES EM POTENCIAL

- As vendas para homens cresceram 11,94% nos últimos dois anos.
- 66,67% dos empresários verificaram aumento nas vendas para homens desde 2008.
- O segmento que mais apontou crescimento (20,20%) foi de lojas de vestuário.
- As vendas para o público masculino representam, em média, 39,72% do faturamento das lojas mistas.
- 56,8% dos empresários adotam estratégia de marketing específica para homens.
- 51,92% preparam vitrine elaborada com produtos masculinos.
- O preço médio do consumo por venda é R\$82,17.
- 46,91% dos consumidores gastam mais de R\$100 por compra.



ELEMENTO PROVOCADOR 17

Eles vão às compras

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

Etapa 1

O aplicador diz ao examinando:

Por favor, leia este texto e observe a imagem.

(O examinando faz isso silenciosamente)

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao examinando:

Você se considera uma pessoa consumista?

Etapa 3

Para dar ao examinando oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o aplicador pergunta como:

1. *Segundo pesquisas, as vendas para homens cresceram nos últimos anos. A que você atribui isso?*
2. *Em sua opinião, a que está relacionada a mudança do comportamento do consumidor masculino? Comente.*
3. *Geralmente, as mulheres são tidas como consumistas. Você acredita nisso ou acha que é um mito? Justifique.*
4. *Em seu país, os homens têm se mostrado mais consumistas? Fale sobre isso.*
5. *Em sua cultura, o consumidor masculino tem comportamento diferente do consumidor feminino? Comente.*
6. *O que você acha do consumismo no mundo de hoje?*



ENTREVISTA
ALLAN BEANE

“AS ESCOLAS FECHAM OS OLHOS AO BULLYING”

Um dos maiores especialistas em
violência entre estudantes diz que
a omissão dos educadores é fator
decisivo para o aumento de casos

por *Claudia Jordão*

“O bullying é uma forma de comportamento agressivo, que é intencional, doloroso (física, emocional e psicologicamente) e persistente. Ou seja, geralmente, acontece repetidamente. A vítima pode ser agredida fisicamente, com socos, tapas, empurrões. Também pode ter seus pertences destruídos ou roubados. Além disso, há o cyberbullying, no qual a tecnologia é usada para a propagação da violência.”

ISTOÉ 2110, 21 de abril de 2010, p.6.

ELEMENTO PROVOCADOR 18

Bullying

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

Etapa 1

O aplicador diz ao examinando:

Por favor, leia este texto e observe a imagem.

(O examinando faz isso silenciosamente)

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao examinando:

O que você entende por bullying?

Etapa 3

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

1. *Quem está mais propenso a sofrer bullying? Meninos ou meninas? Justifique.*
2. *Dê exemplos daquilo que você considera violência entre estudantes.*
3. *Que fatores, na sua opinião, explicariam o aumento de casos de bullying?*
4. *Que ações podem ser tomadas pela escola ou pelos educadores para diminuir ou evitar casos de violência entre estudantes?*
5. *Fale como era a relação entre os estudantes em sua época de escola. Era uma relação pacífica ou havia problemas? Que tipo de conflito era comum entre os estudantes?*
6. *Em sua opinião, jovens estudantes tidos como violentos ou agressivos podem se tornar adultos violentos ou agressivos? Justifique seu ponto de vista.*

Elemento Provocador 19



ALLAN
STIEBER

Revista Rumo, ed. 01, p.30.

ELEMENTO PROVOCADOR 19

Cartum da Revista Rumo

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

Etapa 1

O aplicador diz ao examinando:

Por favor, leia este texto e observe a imagem.

(O examinando faz isso silenciosamente)

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao examinando:

Ao ver esses quadrinhos, você se lembra de que tipo de pessoa ou de qual situação?

Etapa 3

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

1. *O que é uma pessoa dominadora para você?*
2. *Em um casamento, um dos parceiros é mais dominador? Fale sobre isso.*
3. *Como você lida com uma pessoa dominadora? Qual a receita para viver com uma pessoa assim?*
4. *Você acha que o comportamento dominador pode ser reflexo do ambiente familiar?*
5. *Em sua opinião, uma pessoa dominadora tira a liberdade dos outros?*
6. *Que tipo de dificuldade uma pessoa dominadora pode encontrar na vida em sociedade?*

Comportamento

Derrubando mitos do filho único

Esqueça os estereótipos sobre crianças que crescem sem irmãos. Especialistas garantem que elas podem se tornar adultos tão ou mais saudáveis do que aquelas que crescem em grandes famílias



ISTOÉ, 2123, 21/07/2010, p.60.

ELEMENTO PROVOCADOR 20

Derrubando mitos do filho único

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

Etapa 1

O aplicador diz ao examinando:

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

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao examinando:

*Na sua opinião, quais são os mitos sobre
criar filho único?*

Etapa 3

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

1. *Você considera que ser filho único é uma vantagem ou desvantagem? Por quê?*
2. *Em relação a essa questão, há diferença entre os pais de antigamente e os de agora? Fale sobre isso.*
3. *Em seu país, qual a média de filhos por família? Essa média tem se mantido estável?*
4. *Em sua opinião, por que a natalidade no mundo está diminuindo?*
5. *Que atitudes devem ser incentivadas pelos pais de filhos únicos? Por quê?*
6. *Você conhece alguém que seja filho único? Fale de suas impressões e opiniões sobre ser filho único.*

Cozinhando em Português

Para quem come o Brasil com os olhos, os ouvidos e a boca... para quem sente saudade mesmo sem nunca ter estado lá... para quem quer sambar, cantar e cozinhar em português. Cultura, história, imagens, música e culinária brasileiras.



Disponível em: <http://cozinhandoemportugues.blogspot.com>. Acesso em: 23 fev. 2010.

ELEMENTO PROVOCADOR 3

Cozinhando em Português

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

Etapa 1

O aplicador diz ao examinando:

Por favor, leia este texto e observe a imagem.

(O examinando faz isso silenciosamente)

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao examinando:

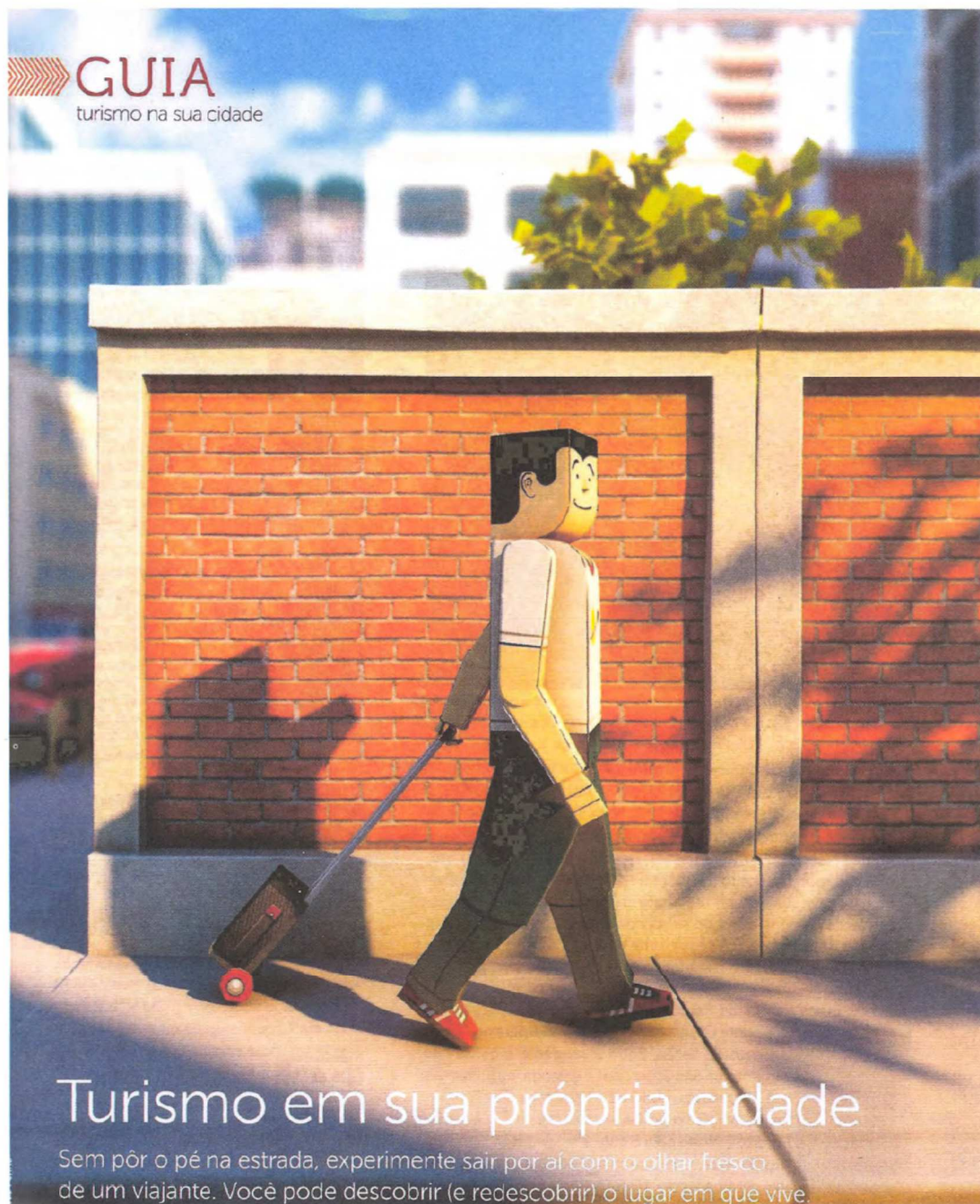
O que significa “comer com os olhos”?

Etapa 3

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

1. *Comente a imagem da bandeira do Brasil na ilustração do blog “Cozinhando em Português”. Você consegue reconhecer/imaginar alguns dos ingredientes? Quais?*
2. *Você considera a culinária um bom pretexto para se aprender uma língua? Por quê?*
3. *O que você conhece da cozinha brasileira? O que você tem curiosidade de experimentar da cozinha brasileira?*
4. *Você gosta de cozinhar? Por quê? O quê?*
5. *Você conhece/aprecia bebidas do Brasil? Quais?*
6. *Fale um pouco da culinária de seu país.*

GUIA
turismo na sua cidade

A photograph of a LEGO minifigure of a man with a suitcase walking past a brick wall. The minifigure is wearing a white shirt with a yellow stripe on the sleeve and dark pants. The background shows a city street with buildings and trees under a blue sky.

Turismo em sua própria cidade

Sem pôr o pé na estrada, experimente sair por aí com o olhar fresco de um viajante. Você pode descobrir (e redescobrir) o lugar em que vive.

ELEMENTO PROVOCADOR 5

Turismo em sua própria cidade

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

Etapa 1

O aplicador diz ao examinando:

Por favor, leia este texto e observe a imagem.

(O examinando faz isso silenciosamente)

Etapa 2

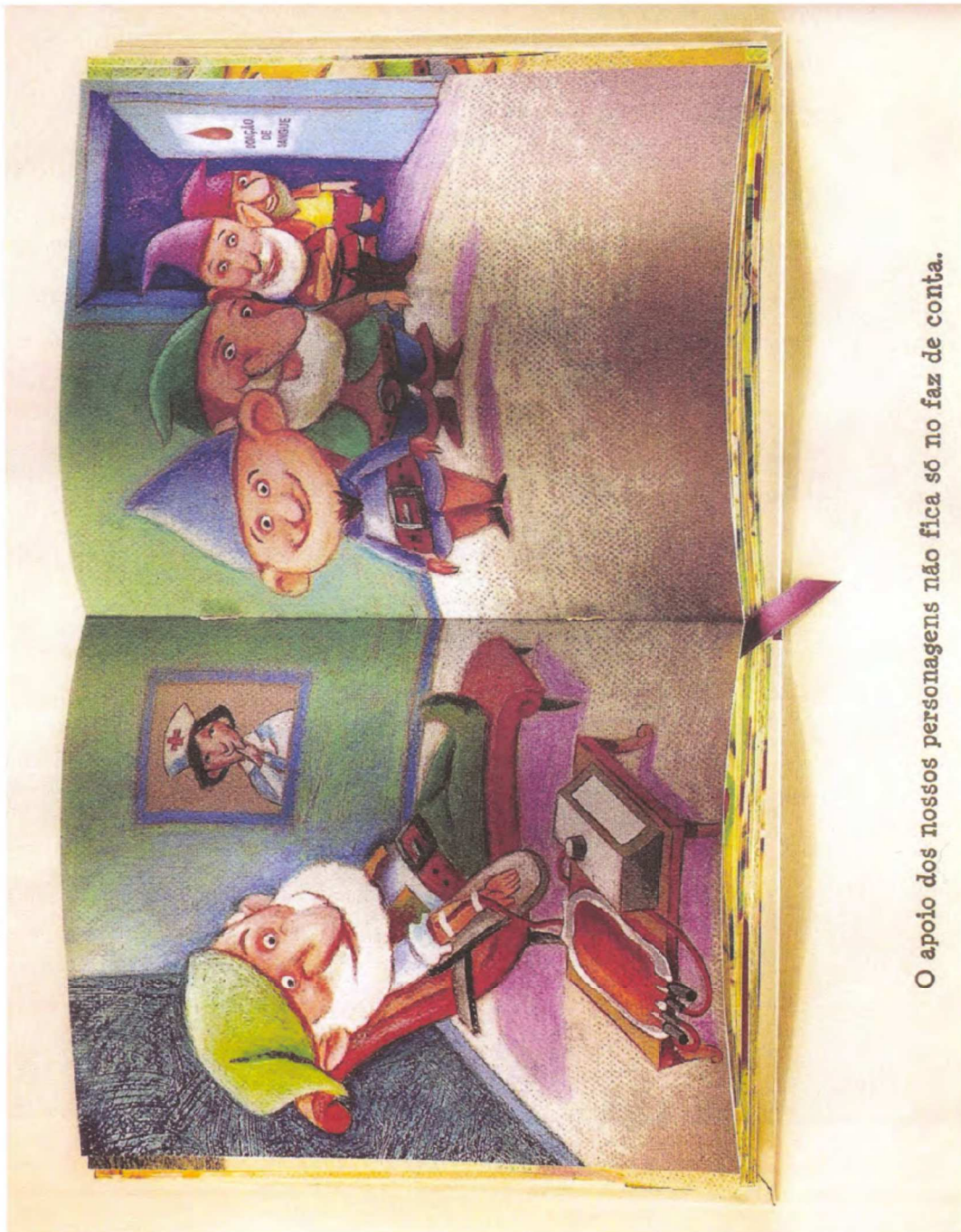
Após aproximadamente um minuto, o aplicador diz ao examinando:

Fale sobre a relação entre a imagem e o título.

Etapa 3

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

1. *Para você, o que significa “sair por aí com o olhar fresco de um viajante”?*
2. *O que você acha de “pôr o pé na estrada” na sua própria cidade?*
3. *Considerando a ideia de fazer turismo na mesma cidade em que você vive, fale sobre os lugares que você gostaria de (re)descobrir.*
4. *Que dicas você daria para alguém com interesse em conhecer a cidade em que você mora?*
5. *Tendo em vista que o tema apresentado está relacionado ao turismo, fale a respeito do tipo de viagem que você considera mais atraente (lazer, negócios, aventura etc).*
6. *Que preparativos você considera essenciais para iniciar uma viagem?*



O apoio dos nossos personagens não fica só no faz de conta.

ELEMENTO PROVOCADOR 9

Doação de sangue

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

Etapa 1

O aplicador diz ao examinando:

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

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao examinando:

O que você entende por “o apoio não fica só no faz de conta”?

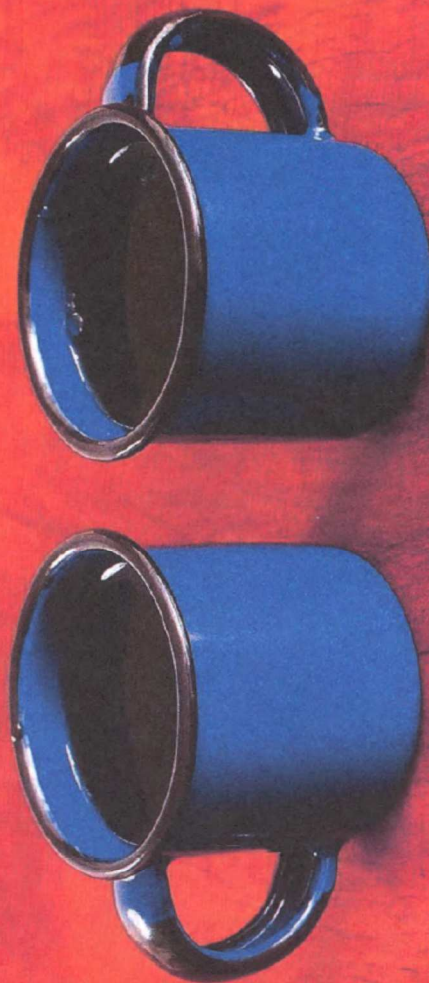
Etapa 3

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

1. *Doar sangue é importante? Por quê?*
2. *Você conhece mitos sobre doação de sangue? O que você sabe a respeito?*
3. *Você incentivaria doação de sangue? Por quê?*
4. *Você sabe qual é o seu tipo sanguíneo? Já doou ou pensou em fazê-lo alguma vez? Por quê?*
5. *Muitos bancos de sangue sofrem escassez de doação e, como consequência, diversas campanhas são implementadas, visando atender à demanda constante. Em seu país também ocorre isso? Por quê?*
6. *É possível conscientizar as pessoas da necessidade da doação de sangue e torná-las doadoras? Como?*

É FALANDO QUE A GENTE SE ENTENDE

Você já parou para pensar que estamos conversando menos uns com os outros? Descubra o poder que um bom bate-papo tem em todos os campos da sua vida. Falou?



ELEMENTO PROVOCADOR 14
É falando que a gente se entende

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

Etapa 1

O aplicador diz ao examinando:

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

Etapa 2

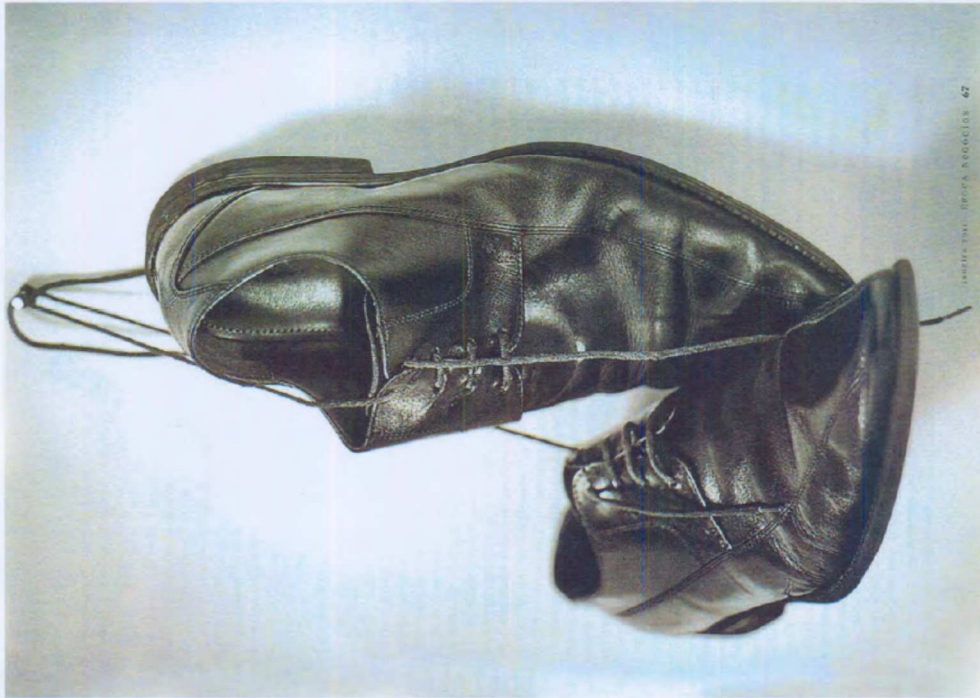
Após aproximadamente um minuto, o aplicador diz ao examinando:

Comente a afirmação “É falando que a gente se entende”.

Etapa 3

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

1. *Na sua opinião qual a relação da imagem com o texto escrito?*
2. *Você concorda que estamos falando menos uns com os outros? Por quê?*
3. *O texto ressalta o “poder de um bom bate-papo”. Qual seria esse poder?*
4. *Em seu ponto de vista, quais ambientes favorecem um bom bate-papo? E quais desfavorecem? Por quê?*
5. *Quais seriam as consequências da falta de um bom bate-papo na vida das pessoas?*
6. *Em seu país, as pessoas valorizam um bom bate-papo? Fale um pouco sobre isso.*



FOTOGRAFIA: BRUNO MAGALHÃES 42

VOCÊ
ESTÁ PRONTO
PARA O

PÓS-
CARRERA



O AUMENTO DA
LONGEVIDADE E O
ENCERRAMENTO
PRECOCE DA VIDA
CORPORATIVA CRIAM
UM SEGUNDO TEMPO
PROFISSIONAL QUE PODE
DURAR 20 ANOS. PARA

ENFRENTÁ-LO É PRECISO
FAZER UMA POUQUINHA,
CUIDAR DA SAÚDE E
ELABORAR UM PROJETO
QUE PRIORIZE O QUE
VOCÊ SEMPRE DESEJOU
FAZER – POR PRAZER,
ENÃO POR OBRIGAÇÃO

POR ALEXANDRE TEIXEIRA
FOTOS: BETO RIGINIK - ILUSTRAÇÕES: FLAVIO DEMARCHI

ÉPOCA Negócios, Jan. 2011, p. 67.

Elemento Provocador 2

Você está pronto para o pós-carreira?

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

Etapa 1

O aplicador diz ao examinando:

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

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao examinando:

Que significado você atribui à imagem apresentada no texto?


Etapa 3

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

1. O que significa "segundo tempo profissional"?
2. Quais medidas as pessoas devem adotar em sua vida para ter uma aposentadoria tranquila?
3. Como você imagina a sua vida pós-carreira?
4. Em seu país, como as pessoas se preparam para a aposentadoria?
5. Que atividades as pessoas que já encerraram a sua carreira costumam exercer em seu país?
6. Você considera importante uma pessoa aposentada se envolver em trabalhos voluntários? Por quê?

Especial

DESPREPARADOS PARA A VIDA



Cada vez mais brasileiros que nasceram com o vírus da Aids chegam à idade adulta. Mas, ao deixar os abrigos onde passaram a infância e a adolescência, eles sofrem para se adaptar à realidade do lado de fora

Por Solange Azevedo

Elemento Provocador 3

Despreparados para a Vida

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

Etapa 1

O aplicador diz ao examinando:

Por favor, leia este texto e observe a imagem.

(O examinando faz isso silenciosamente)

Etapa 2

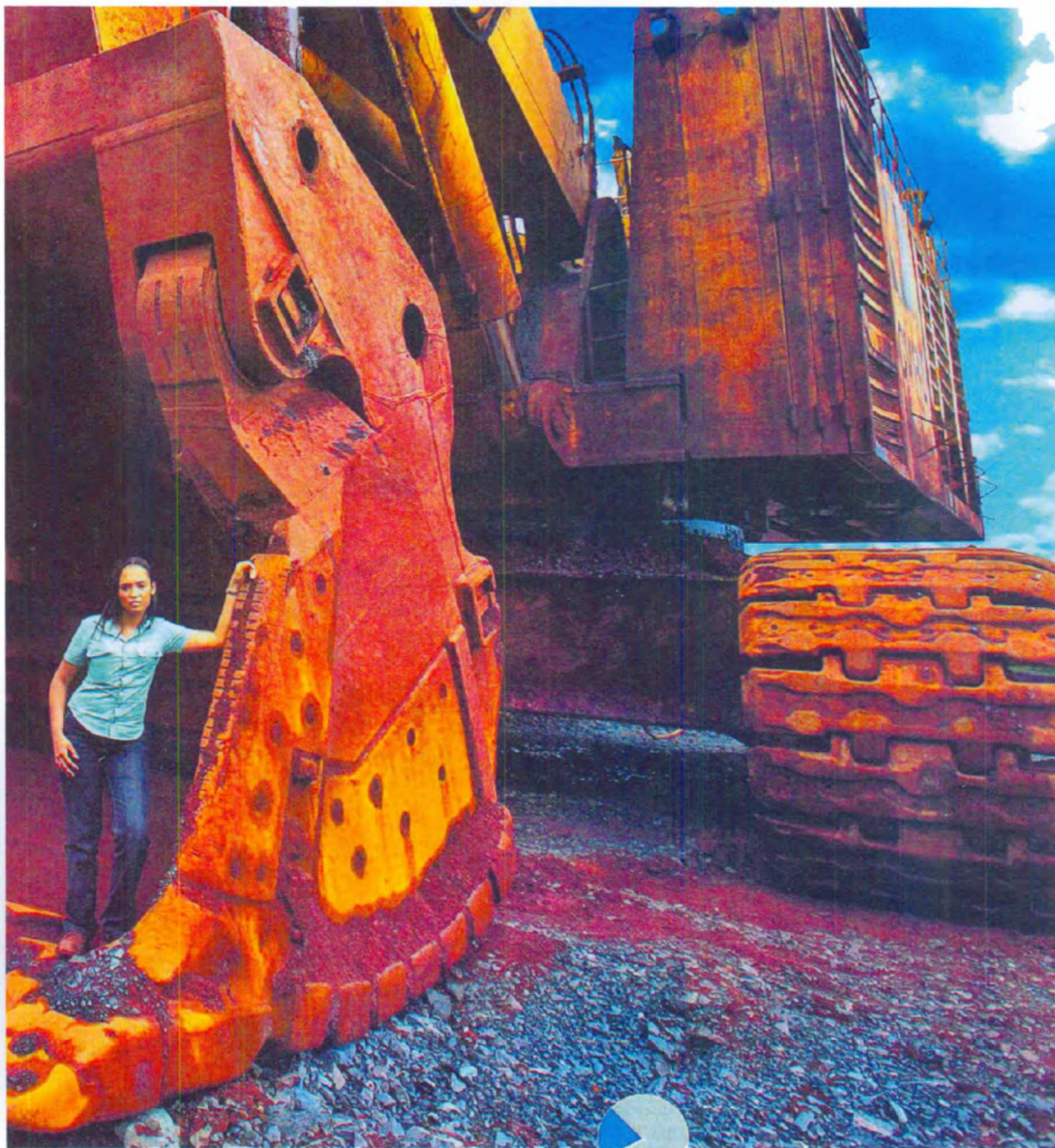
Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao examinando:

Por que os jovens da reportagem estão “despreparados para a vida”?

Etapa 3

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

1. Você considera que os abrigos especializados para crianças com vírus da AIDS são uma boa solução? Por quê?
2. Quais problemas os jovens portadores do vírus podem encontrar ao saírem dos abrigos?
3. Que tipo de orientação/acompanhamento esses jovens poderiam ter antes de sua saída do abrigo?
4. Quais são os cuidados que deve ter uma pessoa com o vírus da AIDS, em relação ao convívio social?
5. Como os portadores do vírus da AIDS são tratados em seu país?
6. Em sua opinião, o que mudou em relação à AIDS nas últimas décadas?



58% dessas trabalhadoras se encontram em cargos de nível médio, executando funções como técnica de segurança do trabalho, coordenadoras de meio ambiente e técnicas de manutenção de equipamentos

22,8% são analistas, engenheiras e geólogas, cargos que exigem formação superior

Na mina de ouro da Colossus Geologia e Participações, dos 641 empregados, 131 são mulheres, totalizando 20% da mão de obra

10% dessas mulheres ocupam cargos de gerência, como gerente mecânica, gerente elétrica e coordenadora de segurança no trabalho

Em cargos de comando, elas dão ordens para até **500** funcionários homens, a maioria peões de obra

Elemento Provocador 8

Mulheres na mineração

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

Etapa 1

O aplicador diz ao examinando:

Por favor, leia este texto e observe a imagem.

(O examinando faz isso silenciosamente)

Etapa 2

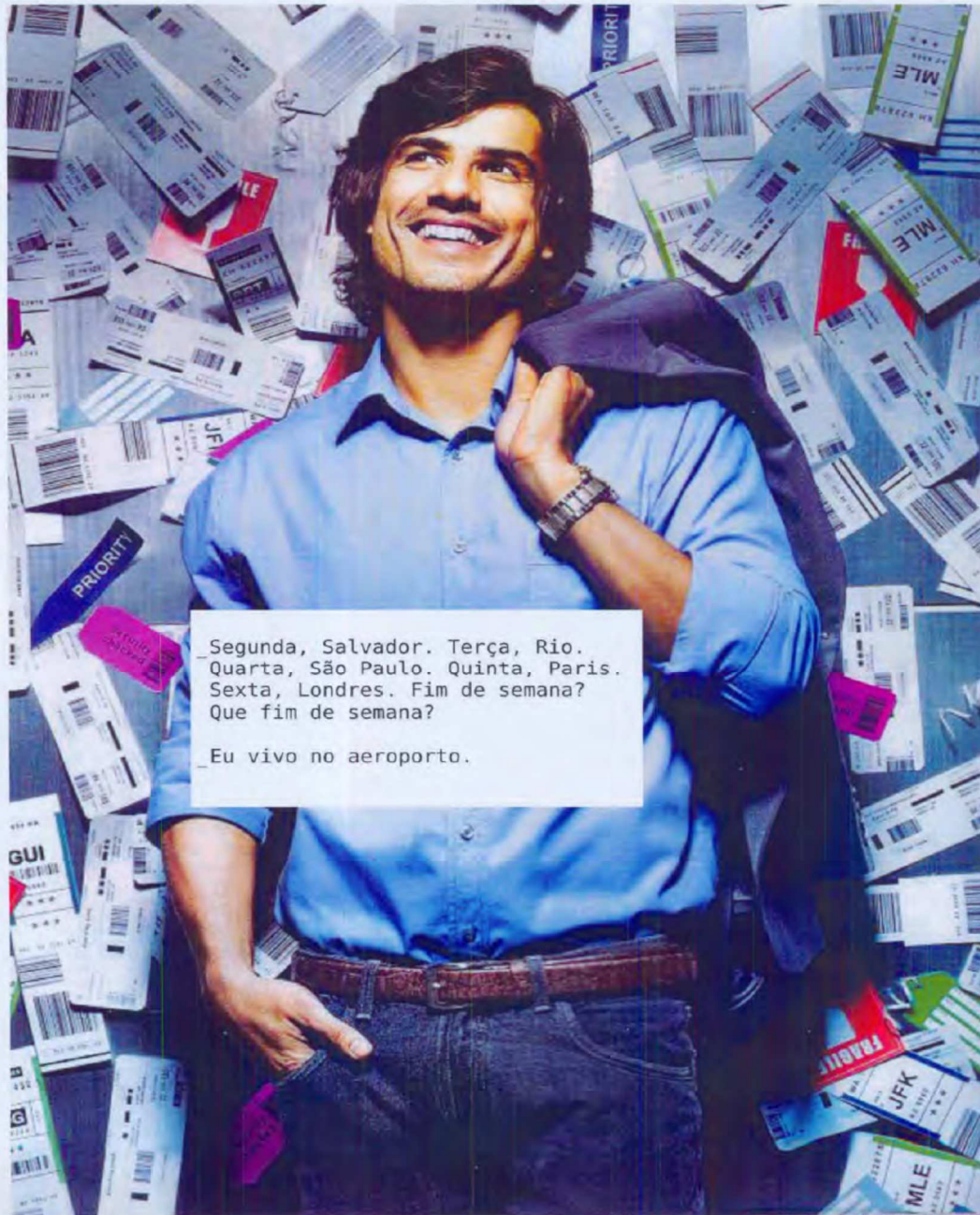
Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao examinando:

O que chama a sua atenção nesse material?

Etapa 3

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

1. De que modo as mulheres estão participando do mercado de trabalho?
2. Em que setores do mercado de trabalho a presença feminina é mais expressiva?
3. Que tipo de problemas a mulher pode encontrar ao ocupar cargos tradicionalmente de homens?
4. Você conhece alguma mulher que já tenha sofrido algum constrangimento por exercer uma profissão considerada masculina? Conte sua experiência.
5. Na sua opinião, o exercício dessas atividades interfere na vaidade feminina? Por quê?
6. No seu país, as mulheres estão conquistando outros espaços profissionais? Comente.



Veja, nº 43, 27 out. 2010.

Elemento Provocador 3

Eu vivo no aeroporto

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

Etapa 1

O aplicador diz ao examinando:

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

Etapa 2

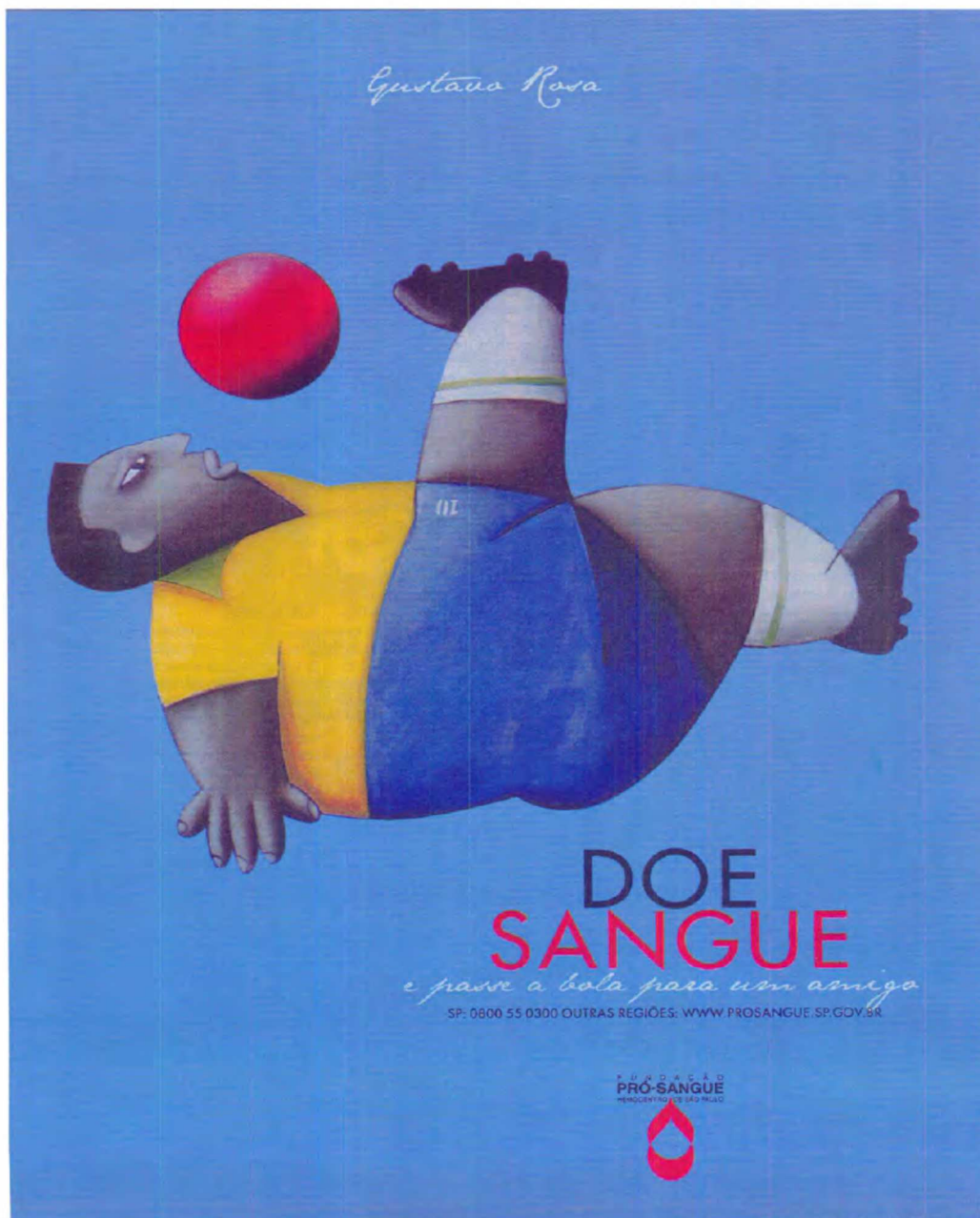
Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao examinando:

O que significa viver no aeroporto?

Etapa 3

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

1. Quais as vantagens e desvantagens de se viver viajando?
2. Você se habituaria a emprego que exigisse realizar viagens frequentemente? Justifique.
3. Você conhece alguém que trabalha viajando? Como é a rotina dessa pessoa?
4. Você gosta de viajar? Que viagens mais marcaram a sua vida? Por quê?
5. Qual a diferença entre viajar a trabalho e viajar por lazer?
6. Na sua opinião, o contato direto com culturas e costumes diferentes, proporcionado pelas viagens frequentes, é positivo ou negativo? Comente.



Veja, ed. 2257, 22 fev. 2012.

Elemento Provocador 7

Doe sangue

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

Etapa 1

O aplicador diz ao examinando:

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

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao examinando:

*O que você entende por *passar a bola para um amigo*?*

Etapa 3

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

1. Na sua opinião, a doação de sangue é uma obrigação ou um ato de generosidade? Por quê?
2. Por que algumas pessoas se negam a doar sangue?
3. Existem religiões que não aceitam a doação de sangue. O que você pensa sobre isso?
4. No seu país, a doação de sangue é uma prática comum? Comente.
5. Você já doou ou doaria sangue?
6. Você seria favorável à criação de uma lei que obrigasse as pessoas saudáveis a doar sangue? Por quê?



Zero Hora, 8 mar. 2012.

Elemento Provocador 10

Feliz dia da mulher

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

Etapa 1

O aplicador diz ao examinando:

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

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao examinando:

*O que você entende por *descer do salto*?*

Etapa 3

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

1. Você já desceu do salto? Em que situação? O que aconteceu?
2. Na sua opinião, os homens também costumam descer do salto? Explique.
3. O texto apresenta algumas características femininas. Você concorda com elas? Que outras características você poderia acrescentar?
4. No seu país, é comemorado o dia internacional da mulher? De que forma?
5. Fale sobre as conquistas femininas ocorridas nos últimos anos.
6. Que obstáculos e dificuldades a mulher contemporânea ainda enfrenta?



O primeiro galã negro

O que o sucesso do ator Lázaro Ramos no papel de um playboy rico e sedutor revela sobre a ascensão dos negros no Brasil

Epoca, 23 fev. 2011.

Elemento Provocador 11

O primeiro galã negro

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

Etapa 1

O aplicador diz ao examinando:

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

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao examinando:

O primeiro galã negro de uma telenovela no Brasil surgiu em 2011.
O que você pensa sobre isso?

Etapa 3

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

1. Uma pesquisa brasileira mostrou que 33 % não consideraram o ator negro Lázaro Ramos adequado para representar um personagem rico e sedutor. O que você acha disso?
2. O que você sabe sobre o ator Lázaro Ramos ou sobre algum outro artista brasileiro?
3. O que você sabe sobre a situação dos negros no Brasil?
4. Fale sobre a diversidade racial no seu país.
5. Em sua opinião, a televisão impõe ou reflete o padrão de beleza de uma sociedade? Por quê?
6. O que você pode comentar sobre o padrão de beleza em seu país?



Info, 20 set. 2010.

Elemento Provocador 18

Cena Tech

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

Etapa 1

O aplicador diz ao examinando:

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

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador diz ao examinando:

Fale sobre a história contada no texto.

Etapa 3

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

1. Na sua opinião, o que o limpador de parabrisa pretende com a pergunta “E o do café, chefia?!!”
2. Na sua opinião, como seria o final da história?
3. Em seu país, é comum que motoristas sejam abordados no semáforo? Com que finalidade?
4. Você considera natural que alguém utilize uma máquina de cartão de crédito para receber pagamento por trabalho informal? Explique sua opinião.
5. Você costuma pagar por serviços informais oferecidos na rua? Por quê?
6. Em seu país, como as pessoas costumam reagir ao serem abordadas na rua por trabalhadores informais?

