

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Área: Estudos da Linguagem
Especialidade: Linguística Aplicada

**OS DESCRITORES GERAIS E A PROGRESSÃO DOS NÍVEIS DE
PROFICIÊNCIA DO EXAME CELPE-BRAS**

SIMONE PAULA KUNRATH

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. MARGARETE SCHLATTER

Porto Alegre

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Área: Estudos da Linguagem
Especialidade: Linguística Aplicada

**OS DESCRITORES GERAIS E A PROGRESSÃO DOS NÍVEIS DE
PROFICIÊNCIA DO EXAME CELPE-BRAS**

SIMONE PAULA KUNRATH

Tese de Doutorado em Linguística Aplicada,
apresentada como requisito parcial para a obtenção do
título de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em
Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Margarete Schlatter

Porto Alegre

2019

CIP - Catalogação na Publicação

Kunrath, Simone Paula
Os Descritores Gerais e a Progressão dos Níveis de
Proficiência do Exame Celpe-Bras / Simone Paula
Kunrath. -- 2019.
203 f.
Orientadora: Margarete Schlatter.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Exame Celpe-Bras. 2. Avaliação de Proficiência.
3. Descritores de Níveis de Proficiência. 4.
Progressão de Níveis de Proficiência. 5. Proficiência
em Língua Nacional. I. Schlatter, Margarete, orient.
II. Título.

SIMONE PAULA KUNRATH

**OS DESCRITORES GERAIS E A PROGRESSÃO DOS NÍVEIS DE
PROFICIÊNCIA DO EXAME CELPE-BRAS**

Tese de Doutorado em Linguística Aplicada, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Porto Alegre, 30 de setembro de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Cristina Lopes Perna
Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul (PUC – RS)

Prof.^a Dr.^a Juliana Roquele Schoffen
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof.^a Dr.^a Margarete Schlatter
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof.^a Dr.^a Simone Mendonça Soares
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Herta e Paulino (*in memoriam*), e irmãos pelo incondicional apoio e suporte para que este trabalho pudesse se concretizar.

Aos meus filhos, Diego e Tiago, amores da minha vida, pela compreensão e torcida mesmo nas horas mais difíceis de distanciamento para a produção deste trabalho.

À profa. Margarete Schlatter, minha orientadora, pela amizade e por todas as oportunidades e ensinamentos durante a minha jornada acadêmica.

À profa. Juliana Schoffen, pela amizade, pelo constante incentivo e pelas contribuições ao longo desta (e de outras) caminhada.

À profa. Melissa Fortes, pela amizade, torcida e encorajamento ao longo da minha caminhada.

Às colegas do grupo de pesquisa Avalia, pelas discussões, conhecimentos compartilhados e parceria nas tardes de sexta.

Ao Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS pelas oportunidades de aprender, ensinar e compartilhar conhecimentos.

À UFRGS, pela qualificada formação desde a graduação.

RESUMO

O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) avalia e certifica, por meio de um único exame que integra produção oral e compreensão oral (Parte Oral) e produção escrita e leitura ou produção escrita e compreensão oral (Parte Escrita), quatro níveis de proficiência: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior. Os descritores dos níveis de certificação apresentados na Cartilha do Participante (BRASIL, 2019) descrevem as características do desempenho esperado em cada nível de proficiência sem, no entanto, oferecer indicações claras sobre conteúdos específicos relevantes para alcançar cada um dos níveis. De acordo com Weir (2005), os sistemas de avaliação de línguas devem informar sobre a progressão dos níveis avaliados, explicitando como os níveis diferem e as condições contextuais (por exemplo, os conteúdos avaliados, as características das tarefas, os parâmetros de avaliação) que podem afetar o desempenho do examinando. Com vistas a contribuir para a formulação de descritores que reflitam de modo mais preciso os níveis de proficiência avaliados pelo Celpe-Bras, este estudo investigou a Parte Escrita do exame, focalizando tarefas que integram produção escrita com compreensão de vídeo (Tarefa 1) e com leitura (Tarefa 4). A pesquisa teve como objetivo identificar aspectos relacionados à recontextualização de informações dos textos de insumo (compreensão) e ao uso de recursos linguístico-discursivos que pudessem ser relevantes e produtivos para distinguir os níveis Intermediário Superior e Avançado Superior. Para isso, foram analisadas duas tarefas da Parte Escrita da edição de 2016-1 do Celpe-Bras e um conjunto de 50 textos de examinandos, levando em conta as características de cada tarefa quanto à modalidade do texto de insumo (vídeo; impresso) e aos propósitos interlocutivos do texto a ser produzido (incentivar colega a participar de um programa de intercâmbio, apresentando o programa e narrando a experiência vivida; posicionar-se em relação ao uso de redes sociais, argumentando e refutando contra-argumentos). Tendo como base as características das tarefas analisadas, os resultados apresentam uma descrição detalhada de aspectos informacionais e linguístico-discursivos que constroem a concretude e a coesão dos textos produzidos em cada nível. A partir da análise dos textos, foi proposta uma progressão do nível Intermediário Superior para o nível Avançado Superior em relação à recontextualização de informações do texto de insumo e ao uso de recursos linguístico-discursivos relevantes e produtivos para a distinção dos níveis, subsidiando empiricamente uma descrição mais detalhada dos níveis de certificação da Parte Escrita do exame. As conclusões do estudo têm implicações para o ensino e a aprendizagem de Português como Língua Adicional (PLA), para informar examinandos sobre como se preparar para o exame, bem como para no desenho curricular de programas de PLA.

Palavras-chave: Exame Celpe-Bras; Avaliação de Proficiência; Descritores de Níveis de Proficiência; Progressão de Níveis de Proficiência; Proficiência em Língua Adicional

ABSTRACT

The Certificate of Proficiency in Portuguese for Foreigners (Celpe-Bras) assesses and certifies, through a single exam which integrates speaking and listening (Oral Exam) and writing and reading or writing and listening (Written Exam), four levels of proficiency: Intermediate, Upper Intermediate, Advanced and Upper Advanced. The band score rubrics presented in the Participant's Handbook (BRASIL, 2019) describe the characteristics of the expected performance at each proficiency level without, however, providing clear indications about specific content relevant to reaching each level. According to Weir (2005), language assessment systems should inform about the progression of the levels assessed, explaining how they differ and the contextual conditions (eg, content assessed, task characteristics, assessment parameters) that can affect the candidate's performance. In order to contribute to the formulation of rubrics that can reflect more accurately Celpe-Bras proficiency band scores, this study investigated the Written Exam, focusing on tasks integrating writing with video listening (Task 1) and with reading (Task 4). The study aimed to identify aspects related to the recontextualization of information from input texts (comprehension) and the use of linguistic-discursive resources that could be relevant and productive to distinguish the Upper Intermediate and Upper Advanced levels. In order to do so, two tasks of the Written Part of the 2016-1 edition of Celpe-Bras and a set of 50 candidates' written texts were analyzed, taking into account the characteristics of each task regarding the modality of the input text (video or written text) and the interlocutory purpose (to encourage colleagues to participate in an exchange program, presenting the program and narrating their experience; to take a stand on the use of social networks, presenting arguments and refuting counterarguments). Considering the characteristics of the tasks analyzed, the results present a detailed description of informational and linguistic-discursive aspects that build the concreteness and cohesion of the texts produced at each level. Based on the analysis of the texts, a progression from Upper Intermediate level to Upper Advanced was proposed in relation to the recontextualization of the information of the input text and the use of linguistic-discursive resources relevant and productive to distinguish both levels, empirically subsidizing a more detailed description of the certification levels of the Written Part of the exam. The conclusions of this research have implications for Portuguese as an Additional Language (PAL) teaching and learning, for informing candidates about relevant content to prepare for the exam, as well as for curriculum design of PAL programs.

Keywords: Celpe-Bras exam; Proficiency Assessment; Rubrics for Proficiency Levels; Progression of Proficiency Levels; Additional Language Proficiency

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Número anual de examinandos homologados no exame Celpe-Bras	14
Figura 2: Mapa dos postos aplicadores credenciados do exame Celpe-Bras	15
Figura 3: Faixas de certificação do exame Celpe-Bras	36
Figura 4: As faixas de proficiência do Quadro do ACTFL	59
Figura 5: Distribuição das notas finais da Parte Escrita por edição	91
Figura 6: Distribuição das notas finais da Parte Escrita da edição de 2016-1	92
Figura 7: Tarefa de vídeo da edição de 2016-1 do Celpe-Bras	94
Figura 8: Enunciado da Tarefa 4 da edição de 2016-1 do Celpe-Bras	94
Figura 9: Especificações das tarefas da edição 2016-1	106
Figura 7a: Tarefa de vídeo da edição de 2016-1 do Celpe-Bras	107
Figura 10: Resposta esperada da Tarefa 1 da edição de 2016-1	110
Figura 8a: Enunciado da Tarefa 4 da edição de 2016-1 do Celpe-Bras	117
Figura 11: Texto de insumo da Tarefa 4 da edição de 2016-1 do Celpe-Bras	118
Figura 12: Resposta esperada da Tarefa 4 da edição de 2016-1	119
Figura 7b: Tarefa de vídeo da edição de 2016-1 do Celpe-Bras	144
Figura 8b: Enunciado da Tarefa 4 da edição de 2016-1 do Celpe-Bras	152

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Especificações do Exame Celpe-Bras presentes nos manuais	31
Quadro 2: Parâmetros de Avaliação da Parte Escrita do Exame Celpe-Bras	38
Quadro 3: Progressão de níveis encontrada nos descritores do QECR.	57
Quadro 4: Perfil dos níveis de proficiência em Santos (2007)	65
Quadro 5: Descritores do nível Básico I a partir da proposta curricular de Kraemer (2012)	67
Quadro 6: Descritores do nível Básico II a partir da proposta curricular de Kraemer (2012)	70
Quadro 7: Descritores do nível Intermediário I a partir da proposta curricular de Kraemer (2012)	72
Quadro 8: Descritores do nível Intermediário II a partir da proposta curricular de Kraemer (2012)	74
Quadro 9: Descritores do nível Avançado a partir da proposta curricular de Mittelstadt (2013).	78
Quadro 10: Proposta de descritores de níveis baseada nas propostas de currículos para o ensino de PLA	80
Quadro 11: Critérios para progressão de níveis (em ordem crescente de proficiência)	84
Quadro 12: Descritores dos níveis de certificação do exame Celpe-Bras	87
Quadro 13: Conteúdo informacional do texto de insumo encontrado nos textos dos examinandos na Tarefa 1	114
Quadro 14: Conteúdo informacional do texto de insumo encontrado nos textos dos examinandos na Tarefa 4	123
Quadro 15: Resumo dos critérios de recuperação do Conteúdo Informacional das Tarefas 1 e 4	128
Quadro 16: Recursos linguístico-discursivos indicativos de uma progressão de proficiência escrita a partir da análise do <i>Coh-Metrix-Port</i> dos textos das Tarefas 1 e 4	142
Quadro 17: Índices de progressão dos níveis IS e AS da T1 Edição 2016-1	151
Quadro 18: Índices de progressão dos níveis IS e AS da T4 edição 2016-1	161

Quadro 10a: Proposta de descritores de níveis baseada nas proposta2s de currículos para o ensino de PLA – níveis Avançado e Intermediário Superior	165
Quadro 11a: Critérios para progressão de níveis (em ordem crescente de proficiência)	169
Quadro 15a: Resumo dos critérios de recuperação do Conteúdo Informacional das Tarefas 1 e 4	170
Quadro 16a: Recursos linguístico-discursivos indicativos de uma progressão de proficiência escrita a partir da análise do <i>Coh-Matrix-Port</i> dos textos das Tarefas 1 e 4	171
Quadro 17a: Índices de progressão dos níveis IS e AS da T1 edição 2016-1	172
Quadro 18a: Índices de progressão dos níveis IS e AS da T4 edição 2016-1	173
Quadro 19: Descrição dos níveis Avançado Superior (5) e Intermediário Superior (3): descritores originais e descritores propostos	175

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Informações Recontextualizadas nos Textos dos Examinandos por Níveis – Tarefa 1	115
Tabela 2: Porcentagem das Informações Recontextualizadas por Níveis - T1 2016-1	116
Tabela 3: Informações Recontextualizadas nos Textos dos Examinandos por Níveis – Tarefa 4	124
Tabela 4: Porcentagem das Informações Recontextualizadas por Níveis – T4 2016-1	125
Tabela 5: Média das Contagens Básicas por Níveis na Tarefa 1 - Edição 2016-1	131
Tabela 6: Média das Contagens Básicas por Níveis T4 - Edição 2016-1	132
Tabela 7: Soma das Médias T1 e T4 por Níveis 2016-1	133
Tabela 8: Ocorrência de Operadores Lógicos por Níveis - T1 - Edição 2016-1	134
Tabela 9: Ocorrência de Operadores Lógicos por Níveis – T4 - Edição 2016-1	135
Tabela 10: Média de Operadores Lógicos por Níveis - T1 Edição 2016-1	136
Tabela 11: Média de Operadores Lógicos por Níveis – T4 Edição 2016-1	136
Tabela 12: Incidência de Conectivos nos textos por Níveis - T1 Edição 2016-1.....	138
Tabela 13: Incidência de Conectivos por Níveis – T4 Ed. 2016-1	139
Tabela 14: Médias das Incidências de Conectivos por Níveis – T1 e T4 Edição 2016-1 ...	141

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 AVALIAÇÃO DE PROFICIÊNCIA EM PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL	21
1.1 Validade, Confiabilidade e Efeitos Retroativos	21
1.2 O Construto do Exame Celpe-Bras	25
2 AS ESPECIFICAÇÕES DO EXAME CELPE-BRAS: PARTE ESCRITA	28
2.1 Os Níveis de Certificação do Celpe-Bras de Acordo com os Documentos do Exame	28
2.2 Os Níveis de Certificação do Celpe-Bras de Acordo com os Parâmetros e Procedimentos de Avaliação	33
2.2.1. Os Parâmetros de Avaliação do Celpe-Bras	36
2.3 Os Níveis de Certificação do Celpe-Bras e as Especificidades das Tarefas da Parte Escrita	43
2.4 Os Níveis de Certificação do Celpe-Bras e os Critérios de Coesão e Coerência	46
3 OS MARCOS DE REFERÊNCIA PARA O ENSINO E A AVALIAÇÃO DE LÍNGUAS COMO FONTES PARA A CONSTRUÇÃO DE ESPECIFICAÇÕES DO CELPE-BRAS	52
3.1 Descritores de Níveis de Proficiência equivalentes para diferentes línguas	52
3.2 Descritores de Níveis de Proficiência para PLA	61
3.2.1 Os Níveis de Proficiência no Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro – QuaREPE	62
3.2.2 Descritores de Níveis de Proficiência para Cursos de PLA em um Contexto de Ensino Brasileiro	64
3.2.3. Níveis de Proficiência para o Ensino e a Aprendizagem de PLA	79
4. METODOLOGIA	86
4.1. Objetivos	86
4.2 O Corpus: Definição da Edição e das Tarefas e Seleção dos Textos da Análise ...	90
4.3 Procedimentos de Análise de Dados	95
4.3.1 Procedimentos de análise quantitativa: o programa <i>Coh-Metrix</i>	96
4.3.2 Procedimentos de análise qualitativa	103
5 NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA DAS TAREFAS 1 E 4 DA EDIÇÃO DE 2016-1 DO CELPE-BRAS: USO DE INFORMAÇÕES DO TEXTO DE INSUMO	105
5.1 Características das Tarefas 1 e 4 no Conjunto da Prova da Edição de 2016-1	105
5.2 A Tarefa 1 da Edição de 2016-1 do Celpe-Bras: expectativas de compreensão e produção geradas pela tarefa	107
5.3 Avaliação da compreensão oral: a recontextualização do conteúdo informacional na Tarefa 1.....	113

5.4 A Tarefa 4 da Edição de 2016-1 do Celpe-Bras: expectativas de compreensão e produção geradas pela tarefa	117
5.5 Avaliação da leitura: a recontextualização do conteúdo informacional na Tarefa 4	122
5.6 Síntese dos Resultados da Recontextualização das Informações do Texto de Insumo das Tarefas 1 e 4 – Edição 2016-1	126
6 A PRODUÇÃO ESCRITA DOS EXAMINANDOS NAS TAREFAS 1 E 4 – EDIÇÃO 2016-1	129
6.1 O Uso de Recursos Linguístico-discursivos nos Textos Produzidos pelos Examinandos nas Tarefas 1 e 4 – Edição 2016-1	129
6.1.1 Visão geral do repertório de recursos linguístico-discursivos dos textos na Tarefa 1 e na Tarefa 4	130
6.1.2 O uso de operadores lógicos nos textos na Tarefa 1 e na Tarefa 4	134
6.1.3 O uso de conectivos nos textos da Tarefa 1 e da Tarefa 4	137
6.1.4 Resumo dos Critérios Encontrados na Análise do <i>Coh-Matrix-Port</i> nas Tarefas 1 e 4	141
6.2 Os Índices Indicativos de Progressão de Níveis de Proficiência nos Textos das Tarefas 1 e 4 do Exame Celpe-Bras Edição 2016-1	142
6.2.1 Características dos Textos da Tarefa 1	144
6.2.2 Características dos Textos da Tarefa 4	152
7. DO INTERMEDIÁRIO SUPERIOR AO AVANÇADO SUPERIOR: SÍNTESE DOS RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
7.1 Proposta de Conteúdos dos Níveis Intermediário Superior e Avançado Superior da Parte Escrita do Exame Celpe-Bras	164
7.2. Considerações Finais	178
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	181
ANEXOS	189

INTRODUÇÃO

O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), ao longo de seus 20 anos, se consolidou como um exame de alta relevância, sendo requisito para ingresso nas universidades brasileiras¹, inscrição de profissionais estrangeiros em entidades de classe², naturalização³ e outros contextos acadêmicos e profissionais⁴. Criado em 1993 e aplicado pela primeira vez em 1998, o Celpe-Bras tornou-se um marco na área de Português como Língua Adicional (PLA) por ser um exame pioneiro no uso de tarefas com habilidades integradas (compreensão e produção oral, leitura e produção escrita) e pela sua característica de certificar quatro níveis de proficiência a partir de um único exame. Nesse sentido, o exame tem sido

¹ O Decreto nº 7.948, de 01/03/2013, em substituição ao protocolo interministerial PEC-G de março de 1998, regulamentou o principal e mais antigo instrumento de cooperação educacional, o Programa Estudante Convênio Graduação (PEC-G), e manteve a exigência do Celpe-Bras para os estudantes estrangeiros que querem se candidatar a este programa. Funcionando oficialmente desde 1965 (BIZON, 2013, p. 51), o PEC-G destina-se à formação e qualificação de estudantes estrangeiros por meio de oferta de vagas gratuitas em cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior - IES brasileiras. Nos mesmos moldes, o Programa Estudante Convênio Pós-Graduação (PEC-PG), conforme Protocolo de 1981, atualizado em 2006, concede bolsas de doutorado pleno, em IES brasileiras, a professores universitários, pesquisadores, profissionais e graduados do ensino superior dos países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém Acordo de Cooperação Educacional, Cultural ou de Ciência e Tecnologia e exige o comprovante de aprovação no exame Celpe-Bras como requisito para participação no programa. Além disso, o Celpe-Bras é um aliado importante para os programas de internacionalização das universidades brasileiras que exigem este certificado para ingresso de estrangeiros nos cursos de graduação e pós-graduação.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7948.htm

<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/222-noticias/537011943/18519-decreto-da-maior-seguranca-a-programa-estudantes-convenio>. Acesso em 13/12/2018.

² A Resolução nº 1.620, de 06/06/2001, do Conselho Federal de Medicina (CFM), instituiu a exigência do exame para a inscrição de profissionais médicos nos Conselhos de Medicina; a Resolução nº 1.712, de 22/12/2003, estipulou o nível *Avançado*, que foi posteriormente alterado para nível *Intermediário Superior* pela Resolução nº 1.831, de 09/01/2008. Em 10 de novembro de 2015, uma liminar, em desfavor às resoluções anteriores, suspendeu a exigência do nível *Intermediário Superior* do Celpe-Bras para inscrição no CFM, ressaltando a possibilidade de exigência do nível *Intermediário*. A partir dessa decisão, o CFM passou a não exigir mais o Celpe-Bras como requisito para inscrição nos Conselhos de Medicina. No entanto, em 18/01/2019, esse impasse foi resolvido a partir da publicação da Resolução 2.216, de 27 de setembro de 2018, no Diário Oficial da União a qual dispõe que o cidadão estrangeiro com diploma de medicina expedido por faculdades estrangeiras, cuja língua pátria não seja o português, deve comprovar o Celpe-Bras em nível *Intermediário*, além da revalidação do diploma por universidades públicas, na forma da lei.

http://portal.cfm.org.br/images/stories/documentos/informe_juridico_89_15.pdf. Acesso em 10/12/2018.

http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/59626002/do1-2019-01-18-resolucao-2-216-de-27-de-setembro-de-2018-59625871. Acesso em 06/02/2019.

³ A Portaria Interministerial nº 5 de 27/02/2018 instituiu o Celpe-Bras, em qualquer nível de certificação, como único comprovante da capacidade de se comunicar em língua portuguesa para aqueles que querem requerer a naturalização brasileira. Neste mesmo ano, essa decisão foi alterada através da Portaria Interministerial nº 16, de 03/10/2018, que apontou outras opções para comprovação do conhecimento em língua portuguesa além do Celpe-Bras.

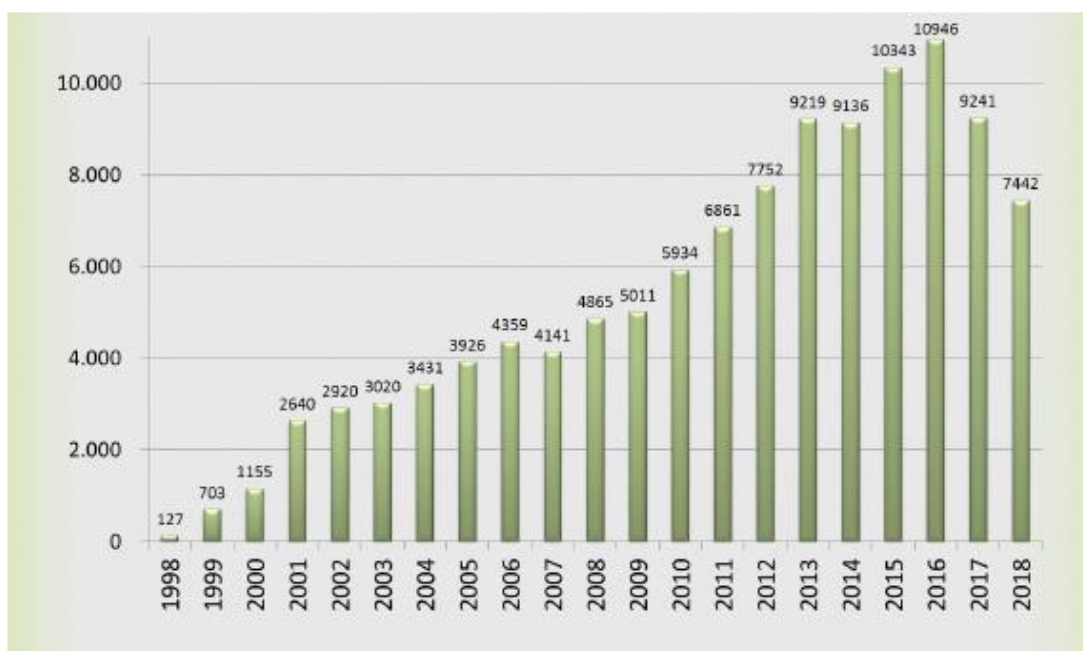
http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/43885878/do1-2018-10-04-portaria-interministerial-n-16-de-3-de-outubro-de-2018-43885761. Acesso em 10/12/2018.

⁴ O Celpe-Bras é exigido de profissionais das áreas de Estatística, Química e Enfermagem; empresas multinacionais (Honda, Mitsubishi, Samsung, para citar algumas); diplomatas argentinos; entre outros (SCHLATTER *et al.*, 2009).

considerado como um fator de impacto no ensino e na pesquisa sobre avaliação de proficiência no Brasil⁵ e, gradativamente, tem se consolidado como um comprovante da capacidade de atuar em língua portuguesa em diferentes contextos.

Um reflexo dessa importância é o aumento da procura pelo exame Celpe-Bras no cenário nacional e internacional, como mostram o gráfico com o número de examinandos e o mapa de postos aplicadores a seguir.

Figura 1: Número anual de examinandos homologados no exame Celpe-Bras



Adaptado de SCHLATTER ET AL (2009) e DAMAZO (2012) por Ellen Yurika Nagasawa.
 FONTE: MEC e INEP. In: www.ufrgs.br/acervo/celebras, acesso em 15/08/2019.

⁵ Para consulta sobre pesquisas sobre o exame Celpe-Bras que tratam de efeitos retroativos no ensino, na preparação de candidatos ao exame, na elaboração de materiais didáticos e de testes e na formação de professores, acesse <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/pesquisas/textos-publicados-sobre-o-exame-celpe-bras>. Acesso em 15/08/2019.

Figura 2: Mapa dos postos aplicadores credenciados do exame Celpe-Bras



Elaborado por Ellen Yurika Nagasawa. FONTE: <http://portal.inep.gov.br/postos-aplicadores>
In: www.ufrgs.br/acervocelpebras (Atualizado em 27 jan. 2019), acesso em 15/08/2019.

Como podemos observar nas figuras acima, a primeira aplicação oficial do Celpe-Bras, em 1998, contou com 127 examinandos, que realizaram a prova em 8 Postos Aplicadores (Schlatter *et al*, 2009). Até o início de 2019, o Celpe-Bras contava com 125 instituições aptas a aplicar o exame, 48 no Brasil e 77 no exterior em países nos continentes americano, africano, asiático e europeu⁶. O exame é aplicado duas vezes ao ano; e, nos anos de 2015 e 2016, o total de examinandos ultrapassou a 10 mil, mantendo uma média de mais de 9 mil examinandos nos últimos 5 anos⁷.

Um exame de proficiência oficial como o Celpe-Bras inspira propostas de estudos que visam a aprimorar as suas atividades contínuas de avaliação e a contribuir para a área de avaliação de proficiência em Português como Língua Adicional. As pesquisas sobre o exame iniciaram na década de 2000 e reúnem um conjunto de mais de 164 trabalhos que trataram de temas tais como políticas linguísticas e instrumentalização do português, efeitos retroativos e impactos do exame, elaboração de materiais didáticos, análise das provas e do processo de avaliação, formação de

⁶ Dados atualizados a partir de http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/celpe-bras-tem-27-novos-postos-aplicadores-para-edicao-de-2019/21206, de 14 de dezembro de 2018. Acesso em 08/03/2019. Duas Portarias do INEP se referem ao credenciamento de novos Postos Aplicadores apresentados aqui. São elas: Portaria Nº 1.049, de 11 de dezembro de 2018, e a Portaria Nº 1.103, de 27 de dezembro de 2018, disponíveis para consulta em <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/legislacao>. Acesso em 18/07/2019.

⁷ Em 1998 e em 2018, houve apenas uma aplicação do exame Celpe-Bras. Em todos os outros anos, houve duas aplicações anuais.

professores, entre outros (TRUYLLIO, 2018). O interesse em desenvolver uma pesquisa de doutorado sobre o exame Celpe-Bras surgiu a partir de minha larga experiência como avaliadora e participante da Comissão Técnico-Científica do exame⁸ e também como professora de PLA. Uma das questões que constantemente exige explicitação para examinandos e colegas professores é a descrição dos níveis de proficiência, considerando que os descritores atuais (BRASIL, 2015), como veremos mais adiante, são bastante genéricos e dão poucas indicações sobre o que seria relevante estudar para alcançar níveis específicos. Uma descrição mais detalhada dos níveis requer uma sustentação empírica aprofundada com base em estudos que levem em conta o construto do exame, as características das tarefas, os parâmetros de correção e a análise do desempenho dos examinandos.

Considerando que o exame do Celpe-Bras é único para avaliar diferentes níveis, os usos da linguagem, gêneros do discurso e habilidades de compreensão e produção propostos em cada edição do exame são os mesmos para todos os examinandos. Isso quer dizer que as especificações do exame não separam esses conteúdos por níveis. De acordo com o Manual do Aplicador (BRASIL, 2011), o que distingue os níveis é a qualidade do desempenho do examinando nas tarefas propostas. Na Parte Escrita, por exemplo, isso pode implicar em desempenhos que apresentem diferentes níveis de compreensão das partes relevantes dos textos de insumo e/ou diferentes níveis de uso de recursos expressivos da língua portuguesa na produção de texto. Os manuais e guias do examinando não explicitam, contudo, as características desses níveis de compreensão e produção. Os estudos de Sidi (2002), Schoffen (2003 e 2009), Fortes (2009), Evers (2013), Sirianni (2016) e

⁸ Minha trajetória com o Celpe-Bras começou muito cedo na fase de testagem e implementação do exame. Em 1998, participei da aplicação da primeira edição do exame na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Desde então, tenho participado ativamente das diversas etapas do exame: elaboração, aplicação da Parte Escrita e da Parte Oral, correção, capacitação de novos aplicadores e corretores, coordenação e supervisão da aplicação do exame em postos aplicadores no Brasil e em outros países. De 2002 a 2004, fui membro, pela primeira vez, da Comissão Técnico-Científica do Celpe-Bras, sendo responsável pelo credenciamento dos postos aplicadores do Japão e da Coreia do Sul, entre outras atividades designadas aos membros da Comissão Técnico-Científica. Em 2012, retornei à Comissão Técnico-Científica por meio de chamada pública realizada pelo Inep, a qual vigorou até final de setembro de 2015. Durante todo esse período, além das atividades técnico-científicas, tenho participado de elaboração de materiais teórico-instrucionais como: o Manual do Aplicador do Exame Celpe-Bras (BRASIL, 2003, 2006, 2010, 2011), Manual do Candidato (BRASIL, 2003, 2006), Manual do Examinando (BRASIL, 2010, 2011, 2012), Guia de Orientação para os Coordenadores de Postos Aplicadores (BRASIL, 2013b), Guia de Capacitação de Elaboradores de Itens (BRASIL, 2013b), Guia de Capacitação para Examinadores da Parte Oral do Celpe-Bras (BRASIL, 2013a) e, Guia do Participante - Caderno de Provas Comentadas (BRASIL, 2013c). Participo, atualmente, dos grupos de pesquisa PORTUGUÊS/LÍNGUA ADICIONAL, sob a coordenação da Profa. Dra. Margarete Schlatter, e AVALIA - Avaliação de uso da linguagem da UFRGS, coordenado pela Profa. Dra. Juliana Schoffen, ambos registrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Queiroz (2017) trataram da descrição de níveis do exame Celpe-Bras. Sidi (2002) analisou a relação entre compreensão e produção textual dos níveis de proficiência em escrita de hispanofalantes, Schoffen (2003) propôs uma descrição dos níveis de proficiência oral de examinandos falantes de espanhol e, em 2009, propôs novos parâmetros para a avaliação dos níveis de proficiência escrita a partir da perspectiva bakhtiniana de gêneros do discurso, Fortes (2009) propôs parâmetros da avaliação da Parte Oral, Evers (2013), utilizando-se do programa computacional *Coh-Matrix*, buscou identificar elementos lexicais e coesivos que diferenciem os níveis de textos previamente classificados, Sirianni (2016) refinou os parâmetros de avaliação do Celpe-Bras especificando-os para uma tarefa com base em textos produzidos por alunos do curso Preparatório Celpe-Bras Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da UFRGS, e Queiroz (2017) analisou o uso de marcadores discursivos em textos de diferentes níveis de proficiência a partir de uma abordagem de foco interacionista e modular da organização discursiva, no intuito de estabelecer uma progressão da competência discursiva para a escrita. Conforme veremos mais adiante, todos esses estudos buscaram compreender o que distingue os níveis focalizando o uso de recursos expressivos da língua portuguesa e concluindo, por exemplo, que a distinção entre os níveis na Parte Escrita está relacionada a características de desempenho tais como uso de recursos coesivos e articulação textual, recuperação de informações do texto de insumo e sua relação com o propósito e a interlocução proposta na tarefa. Na Parte Oral, um dos aspectos constatados como relevantes para a distinção dos níveis é a demonstração da compreensão e da produção de práticas de senso comum para a produção de ações e descrições na organização da fala-em-interação consideradas como preferíveis, como pode ser visto em Fortes (2009). Tendo como foco específico descrever o desempenho dos examinandos e reunir subsídios para a elaboração de parâmetros avaliativos mais coerentes com o construto do exame, os estudos não tinham como meta a construção de especificações do exame.

Buscando contribuir para a descrição mais robusta das especificações do Celpe-Bras, para fins de organização de currículos de ensino de PLA, preparação de examinandos e validação do próprio exame, neste estudo, meu objetivo é analisar textos da Parte Escrita do exame com vistas a subsidiar empiricamente os descritores de dois dos níveis certificados. Neste sentido, o estudo analisa a progressão do nível Intermediário Superior para o Avançado Superior do exame Celpe-Bras em relação à recontextualização de informações do texto de insumo e ao uso de recursos linguístico-discursivos que conferem coesão e concretude ao texto. Para tal, foi feita uma análise

de 50 textos típicos de cada um dos níveis da edição de 2016-1 do exame. A definição de critérios para a análise dos textos teve como base descrições de níveis de proficiência elaborados para estabelecer uma progressão de ensino de PLA (GROSSO *et al*, 2011a; SANTOS, 2007; KRAEMER, 2012; MITTELSTADT, 2013). Essa decisão se justifica na medida em que, no ensino, há uma progressão de recursos linguístico-discursivos historicamente construída que tem orientado a elaboração de materiais didáticos, o nivelamento de alunos e a compreensão sobre o que é e o que precisa ser aprendido para se chegar, por exemplo, ao nível Intermediário e Avançado. Nesse sentido, busco verificar se os conteúdos listados como definidores de níveis de proficiência no contexto de ensino estão sendo levados em conta para definir o nível das produções dos examinandos. Os parâmetros de correção e os manuais e guia do examinando explicitam somente diferentes níveis de “adequação no uso de recursos linguísticos”, sem explicitar o que se torna relevante para essa definição. Com base em uma análise de textos de diferentes níveis a partir de critérios definidos com base na análise do programa de Processamento de Língua Natural (PLN), *Coh-Matrix-Port* e também da recuperação do conteúdo informacional do texto de insumo, pretendo verificar se há características linguístico-discursivas que podem ser consideradas relevantes e produtivas para a distinção dos níveis do Celpe-Bras focalizados neste trabalho.

Conforme referido acima, os resultados deste estudo podem contribuir para uma descrição mais robusta das especificações do exame para os diferentes níveis avaliados como também para informar professores e examinandos sobre o que pode ser relevante estudar para preparar-se para o exame. Além disso, ao investigar os níveis de proficiência do Celpe-Bras, o trabalho busca contribuir para o debate acerca de validade de instrumentos de avaliação na medida em que os critérios para a definição dos níveis de proficiência precisam ser fundamentados em descrições robustas tanto conceituais quanto de desempenhos. Nesse sentido, o estudo busca avançar na compreensão de como a descrição desses elementos todos pode tornar os descritores dos níveis de proficiência mais claros para quem está fazendo o exame.

Entende-se por especificações do exame a descrição clara e detalhada das especificidades das tarefas de avaliação e dos critérios de avaliação do exame, baseados no construto teórico do instrumento de avaliação. Quanto mais explícitos estiverem os critérios para a elaboração de tarefas, mais possibilidade há de se fazer inferências válidas nas interpretações dos seus resultados (GOMES 2009, p. 16) – e, complemento, quanto mais esses critérios forem tornados públicos,

maior a possibilidade de preparação para o exame e também de inferências válidas de quem usa os resultados do exame sobre o que esses resultados indicam.

Para contextualizar a questão que estou me propondo a discutir neste trabalho, no primeiro capítulo, discorro sobre os conceitos de validade, confiabilidade e efeito retroativo, assim como as características que definem o construto do exame. No segundo capítulo, apresentarei as especificações do exame Celpe-Bras, os parâmetros e os procedimentos de avaliação da Parte Escrita. Discuto também as especificidades das tarefas da Parte Escrita e de que modo a construção da coesão e da coerência do texto podem contribuir para definir o nível de proficiência. No terceiro capítulo, analisarei marcos de referência para o ensino e avaliação de línguas que se destacam no cenário internacional, como o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QECR), o quadro do American Council on the Teaching of Foreign Language (ACTFL), o da Associação de Examinadores de Línguas na Europa (*Association of Language Testers in Europe – ALTE*). Para melhor compreender os aspectos que caracterizam a progressão de níveis em PLA, analisarei, ainda neste capítulo, estudos que descrevem níveis no contexto de ensino e aprendizagem sob a mesma perspectiva do construto teórico do Celpe-Bras. O quarto capítulo trata da metodologia do trabalho e dos procedimentos de análise de dados que serão desenvolvidos para alcançar os objetivos a que se propõe este estudo. O quinto capítulo se destina à análise de duas modalidades de texto de insumo (trecho de vídeo e texto escrito) das tarefas T1 e T4 nos diferentes níveis de proficiência do exame Celpe-Bras, edição 2016-1, levando em conta as solicitações dos enunciados das tarefas, as informações oferecidas pelos textos de insumo e as respectivas ‘respostas esperadas’ com o intuito de identificar critérios de progressão de níveis quanto à recuperação do conteúdo informacional nas tarefas analisadas. No sexto capítulo, realizarei uma análise de *corpus* utilizando o programa *Coh-Matrix-Port 2.0* com o objetivo de identificar aspectos linguístico-discursivos que possam distinguir os textos nos diferentes níveis de proficiência. A partir dos resultados relativos ao uso de informações do texto de insumo e dos resultados relativos ao repertório de recursos linguístico-discursivos utilizados nos diferentes níveis, desenvolvo um estudo dos textos das duas tarefas nos níveis de proficiência focalizados – Avançado Superior e Intermediário Superior, para observar como esses aspectos são utilizados, buscando, assim, mostrar nos textos de que modo eles podem ser relevantes para indicar a progressão de níveis e, desse modo, se poderiam ser acrescentados às especificações do exame no intuito de torná-las mais específicas para os usuários do exame. No sétimo e último capítulo, apresentarei uma síntese dos resultados encontrados e uma

proposta para complementar a descrição dos níveis Intermediário Superior e Avançado Superior do exame Celpe-Bras. Por fim, apresentarei as considerações finais, bem como as limitações desta pesquisa e as perspectivas para novos estudos.

1 AVALIAÇÃO DE PROFICIÊNCIA EM PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

1.1 Validade, Confiabilidade e Efeitos Retroativos

O estudo proposto neste trabalho baseia-se em pressupostos teóricos que fundamentam a área de avaliação de proficiência em consonância com o construto de proficiência do exame Celpe-Bras, que combina o conceito de uso da língua para desempenhar ações no mundo (CLARK, 1996) e a noção bakhtiniana de gênero do discurso para propor situações de comunicação que demandam compreensão oral, leitura e produção escrita (Parte Escrita) e compreensão e produção oral (Parte Oral). O desempenho do examinando nessas situações é avaliado tendo-se em vista as condições de produção propostas nas tarefas e na entrevista, e a qualidade de seu desempenho define o nível de proficiência em língua portuguesa (Iniciante, Básico, Intermediário, Intermediário Superior, Avançado, Avançado Superior), sendo que a certificação é concedida a partir do nível Intermediário.

Para que as inferências feitas com base na avaliação sejam válidas (BACHMAN; PALMER, 1996), um teste deve medir o que se propõe a medir resguardadas as condições de aplicação (BROWN, 1996; CHAPELLE, 1999). Bachman (1988), Hughes (1999), Chapelle (1999) e Brown (2004) apontam os fatores que devem ser levados em conta para construir o argumento de validade de um instrumento de avaliação: o conteúdo, os critérios, o construto e o design. A **validade de conteúdo** é definida pela relação entre as especificações de conteúdos que o teste pretende avaliar e o conteúdo que ele efetivamente avalia. Assim, a validade de conteúdo é atingida quando um teste efetivamente avalia amostras de conteúdo relevantes e representativas de um repertório de conteúdos explicitado nas especificações do exame e sobre as quais poderão ser tiradas conclusões a respeito do que alguém pode fazer, entendendo que o que é relevante e representativo depende dos propósitos do teste (BROWN, 2004; HUGHES, 1999; BACHMAN, 1988). No caso do Celpe-Bras, que tem como propósito avaliar a proficiência de compreensão e a produção oral e escrita em gêneros discursivos variados, uma amostra relevante para o instrumento é um conjunto de situações nas quais o examinando deverá desempenhar ações em língua portuguesa de modo coerente com o que é projetado pelo gênero discursivo em pauta. Isso é feito com quatro diferentes tarefas na Parte Escrita propondo, cada uma, uma produção escrita a partir

de um texto de insumo em três modalidades (áudio, vídeo e texto escrito) e uma entrevista na Parte Oral, em que o examinando é solicitado a falar sobre si e opinar sobre temas da atualidade.

Outro aspecto está relacionado à **validade de critério**, que diz respeito à comparabilidade dos resultados de uma avaliação com os resultados de outra que tenha como base os mesmos critérios (BROWN, 2004). Sendo um exame que busca simular situações comunicativas que envolvem a participação em língua portuguesa, os critérios utilizados reúnem aspectos linguístico-discursivos e culturais projetados pelas próprias tarefas e que seriam coerentes com os critérios utilizados em situações fora do contexto do exame.

A **validade de construto** é alcançada quando um teste avalia aquela habilidade que pretende avaliar (HUGHES, 1999), isto é, quando o desempenho em um teste permite inferências consistentes em relação a uma determinada perspectiva teórica sobre o que está sendo avaliado (BACHMAN, 1988 p. 151). Nesse sentido, diferentes testes podem constituir a operacionalização de diferentes construtos. Conforme dito acima, o Celpe-Bras tem como construto o uso da linguagem, o que implica que os participantes de uma interação oral/escrita usem a língua portuguesa levando em conta as condições de produção dos gêneros do discurso em foco: o seu desempenho deve apresentar características que permitam inferir que sabem usar a língua portuguesa nas situações propostas. Nesse sentido, é esperado que os critérios de avaliação considerem fatores relevantes para a participação nas práticas sociais propostas.

Por último, a **validade de face** diz respeito à relação entre o design do instrumento e o modo como esse design reflete o que está avaliando (HUGHES, 1999; BROWN, 2004). Ela é medida pelo julgamento subjetivo dos participantes (ou alunos, em caso de ensino) sobre o quanto um instrumento de avaliação parece estar avaliando os conhecimentos ou habilidades que ele se propõe a avaliar (BROWN, 2004). No caso do Celpe-Bras, o design parece indicar aos participantes, conforme previsto nos manuais e guia do examinando, que este é um exame que avalia o desempenho em compreensão e produção oral, leitura e produção escrita. Algumas pesquisas têm discutido como o exame é compreendido por professores, alunos e examinandos, em especial a pesquisa de Li (2009), Gao (2012) e Zhang (2017), que analisam a preparação de alunos chineses ao exame e como eles aprendem a compreender o construto de uso da linguagem do exame.

Weir (2005) discute o conceito de validade e destaca que os testes devem mostrar que são medidas justas de um nível de proficiência específico, fornecendo evidências de que são teoricamente válidos, ou seja, que os níveis avaliados podem ser relacionados de modo coerente

com o contexto de uso da língua, a base teórica e os parâmetros de pontuação. Além disso, para Weir (2005, p. 284), os exames precisam refletir a progressão dos níveis e explicitar como os níveis diferem e as condições contextuais (por exemplo, as características das tarefas) que podem afetar o desempenho. Os exames precisam, quando aplicável, operacionalizar adequadamente e significativamente as condições divergentes sob as quais as tarefas são executadas, o que vai permitir diferenciar entre os desempenhos em uma tarefa em níveis adjacentes de proficiência. A essa validade, Weir chama de **validade de contexto** de uso da língua. Segundo o autor, a validade de contexto está preocupada com as dimensões sociais de uma tarefa, desde o cenário da tarefa até as exigências linguísticas e sociais decorrentes dela ou resultantes da interação com um interlocutor e como essas condições podem afetar a qualidade do desempenho do examinando.

Em relação à qualidade do desempenho, Weir (2005) acrescenta que ela está necessariamente relacionada à **validade da pontuação**. Precisamos saber o quão bem é esperado que os participantes se saiam em uma tarefa em um determinado nível, relacionando esses desempenhos a critérios de avaliação claros e explicitamente especificados e a parâmetros baseados no contexto de uso da língua e no construto que orienta o que está sendo medido. Além de critérios de pontuação apropriados, precisamos de evidências convincentes dos avaliadores e das escalas de avaliação que confirmem que podemos confiar nos resultados do teste (WEIR, 2005, p.285).

Nesse sentido, podemos considerar que um teste é confiável quando ele é preparado, administrado e corrigido de tal forma que seja provável se obter uma pontuação similar no mesmo teste quando administrado nas mesmas condições, mas em situação diferente (HUGHES, 1989, p.29): quanto mais próximas as pontuações, mais confiável o teste é. A noção de confiabilidade, de acordo com Schlatter *et al.* (2005), está relacionada à necessidade de reduzir a subjetividade da avaliação. Para os autores, a confiabilidade de um teste consiste em fazer com que todos os examinandos sejam avaliados em igualdade de oportunidades, minimizando os efeitos na avaliação dos fatores externos ao teste, fazendo com que o construto que está se testando seja avaliado de maneira uniforme. No Celpe-Bras, esses cuidados incluem, por exemplo, elaboração das provas por uma equipe de professores especializados na área de PLA, padronização da aplicação das provas tanto da Parte Escrita quanto da Oral, sistema eletrônico de correção, ajuste das grades da avaliação e capacitação dos corretores específica para cada edição do exame.

Levando em consideração que toda a avaliação provoca potenciais consequências nos contextos educacionais em que é praticada, Hughes (1989) denomina de *efeito retroativo*

(*washback effect*) o impacto dos testes nos materiais de ensino e na prática de sala de aula. De acordo com Scaramucci (2011, p. 7), o conceito de efeito retroativo tem sido usado para referir-se ao impacto ou influência que os exames, principalmente os de alta-relevância, mas também as avaliações de rendimento, que ocorrem internamente nos processos de ensino e de aprendizagem, podem exercer potencialmente no ensino, na aprendizagem, no currículo, na elaboração de materiais didáticos e nas atitudes das pessoas envolvidas (alunos, professores, escola). Esse efeito, independente das características do exame, teria a força e o poder de (re)direcionar o ensino, (re)definindo objetivos, conteúdos e habilidades, capacidades ou competências desejáveis, sendo, desse modo, considerado mecanismo potente para a implementação de políticas públicas e educacionais (SCARAMUCCI, 2011, p. 7). Em relação ao Celpe-Bras, há vários estudos que têm levantado efeitos retroativos do exame no ensino: por exemplo, Varela (2002), Li (2009) e Silva (2006) relatam a ampliação do uso de textos orais e escritos em sala de aula; Olweiler (2006) descreve um projeto de aprendizagem orientado para a leitura e escrita inspirado na proposta do exame; e Santos (2007) e Costa (2005) analisam as repercussões do construto do exame em testes de nivelamento e de rendimento. Outras pesquisas relatam como o Celpe-Bras tem sido usado para a formação de professores (RODRIGUES, 2006; ALMEIDA, 2012; COSTA, 2013) e tem orientado a elaboração de materiais didáticos para o ensino de PLA (YAN, 2008; LI, 2009; ALMEIDA, 2012; HUBACK, 2012) e para a preparação para o exame (NAGASAWA, 2018)⁹.

A investigação que se propõe neste estudo visa a colaborar com os estudos de validação, confiabilidade e efeitos retroativos do Celpe-Bras. Ao propor descrições mais robustas dos níveis de certificação do exame, pretendo contribuir para tornar as especificações dos níveis de proficiência mais explícitas. Tais especificações poderão, por um lado, servir de orientação mais clara para examinandos, professores e elaboradores do exame e, por outro, servir como parâmetros para propor equivalência com outros quadros de referência e para (re)avaliar propostas de progressão curricular para o ensino de PLA.

⁹ Essas e outras pesquisas podem ser consultadas no Acervo Celpe-Bras: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/pesquisas/textos-publicados-sobre-o-exame-celpe-bras>, acesso em 15/08/2019.

1.2 O Construto do Exame Celpe-Bras

O exame Celpe-Bras avalia a proficiência dos examinandos pelo seu desempenho em tarefas de leitura, produção escrita, compreensão oral e produção oral que se assemelham a situações que possam ocorrer nas práticas sociais, conforme dito anteriormente. De acordo com Schlatter *et al.* (2009, p. 105), as tarefas do Celpe-Bras visam a criar oportunidades de ação no mundo em diferentes situações sociais, com base no conceito de uso da linguagem como uma ação conjunta dos participantes com um propósito social (CLARK, 1996) e na noção de gênero discursivo (BAKHTIN, 2003), que fornece os critérios para o desenho das situações de comunicação. O Celpe-Bras é, por conseguinte, um teste de desempenho (BRASIL, 2011) em que o examinando é solicitado a produzir textos por escrito e oralmente a partir da leitura e da compreensão oral em duas etapas: Parte Escrita, com duração de 3 horas e que reúne a produção de quatro textos a partir de um vídeo, um áudio e dois textos escritos; e Parte Oral, uma interação de 20 minutos com um examinador em que o examinando fala sobre si próprio e de assuntos da atualidade.¹⁰

A Parte Escrita do Celpe-Bras avalia proficiência no uso da língua portuguesa por meio de tarefas que integram a compreensão e a produção de diferentes gêneros do discurso. As tarefas são um convite para interagir no mundo usando a linguagem com um propósito social (BRASIL, 2011 p.5) e, mediante a compreensão de textos autênticos (em vídeo, áudio e escritos) como insumo relevante para a interação proposta, solicitam que o examinando mobilize determinadas informações desse insumo para escrever textos dirigidos a interlocutores específicos, com determinados propósitos comunicativos, dentro de um determinado gênero do discurso (SCHOFFEN *et al.*, 2018 p. 7). Cada texto produzido deve compor um determinado gênero do discurso de modo que a relação de interlocução e propósito propostos no enunciado da tarefa sejam adequadamente atingidos. Na correção do exame, os aspectos que compõem o gênero em foco (enunciador, interlocutor(es), propósito(s), formato, suporte) são importantes para se julgar a adequação da resposta do examinando (SCHOFFEN, 2009). Assim,

[...] os gêneros do discurso funcionam como organizadores da avaliação, na medida em que definem as expectativas de compreensão e as expectativas em relação à configuração da interlocução e à seleção de recursos linguísticos e composicionais preferíveis para a produção escrita. Ao determinar as condições de produção do texto a ser escrito, a tarefa

¹⁰ O conjunto de provas aplicadas de 1998 a 2018 pode ser consultado em <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo/2018>. Acesso em 03/12/2018.

especifica uma posição enunciativa para o autor, o interlocutor a quem o texto deve se dirigir e o propósito do texto. A relação entre enunciador, interlocutor e propósito, por sua vez, orienta a seleção de informações do texto de insumo que podem ser relevantes para dar consistência a esse propósito de escrita e indica o suporte em que esse texto deverá ser publicado. (SCHOFFEN *et al*, 2018, p. 7).

Nesse sentido, consoante com a visão bakhtiniana de gêneros do discurso em que “cada enunciado é único e individual, mas cada domínio de uso de linguagem cria tipos relativamente estáveis de enunciados, que são chamados de gêneros de discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 262), vemos que a adequação das ações produzidas pelo uso da língua no exame Celpe-Bras é avaliada através de critérios que constituem e constroem o contexto comunicativo apresentado pela própria tarefa (domínio temático, propósitos de compreensão e de produção textual, posição enunciativa, interlocutor, formato, suporte) (SCHLATTER, 2009, p. 105).

As principais características do exame Celpe-Bras são a ênfase no uso da língua, o uso de textos autênticos e a avaliação integrada da compreensão e da produção (oral e escrita) (BRASIL, 2013). Nesse sentido, as características do Celpe-Bras podem ser associadas a uma avaliação que busca analisar o quanto o examinando transita em diferentes contextos orais e escritos, usando a língua portuguesa para participar de atividades complexas do mundo contemporâneo (SCHLATTER *et al*, 2009). Por meio de um único instrumento, o Celpe-Bras avalia, para efeito de certificação, quatro níveis de proficiência: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior. Diferentemente de outros exames que delimitam a priori o que um examinando é capaz de fazer em cada nível, os princípios que norteiam o Celpe-Bras, consideram que todos os examinandos são capazes de desempenhar ações em língua portuguesa, cada um no seu nível de proficiência, da mesma forma como acontece nas situações de uso da língua na vida real (BRASIL, 2013). Conforme dito anteriormente, a diferença entre os níveis do Celpe-Bras espelha, por conseguinte, a qualidade do desempenho do examinando nas tarefas de compreensão e produção textual (oral e escrita) em três aspectos: adequação ao contexto (cumprimento do propósito de compreensão e de produção, levando em conta os gêneros discursivos em foco), adequação discursiva (coesão e coerência) e adequação linguística (uso adequado de vocabulário e de estruturas gramaticais) (BRASIL, 2011 p. 6)¹¹. O nível da certificação obtida pelo examinando está

¹¹ A última versão do Manual do Examinando do Celpe-Bras, de novembro de 2015, aponta apenas dois aspectos como determinantes para qualificar o desempenho dos examinandos: a adequação discursiva e a adequação textual. Nessa versão, a adequação discursiva diz respeito ao cumprimento do propósito de compreensão e de produção, levando em conta os gêneros discursivos em foco, enquanto que a adequação textual refere-se à clareza e coesão do texto e relevância das informações inseridas, considerando-se também uso adequado dos itens lexicais e estruturas gramaticais. A adequação textual reúne, assim, o que as versões

condicionado ao equilíbrio no seu desempenho nas duas partes do exame (Parte Escrita e Parte Oral).

A exigência de um dos níveis de certificação é decisão da instituição que pretende usar o exame como instrumento de avaliação, e o nível requerido deveria ser condicionado às exigências ou às necessidades de uso da língua nos respectivos contextos em que será usado. Por isso, uma descrição robusta das especificações do exame se torna relevante. O “Estudo Descritivo das Tarefas da Parte Escrita do Exame CELPE-BRAS: Edições de 1998 a 2017” (SCHOFFEN et al, 2018¹²) elabora uma descrição detalhada das tarefas da Parte Escrita do exame; a presente pesquisa faz um recorte de descrição dos desempenhos da Parte Escrita focalizando, principalmente, o uso de recursos linguístico-discursivos. Tanto para os examinandos como para as instituições que demandam a certificação, é importante compreender o que envolve, de modo mais detalhado possível, a proficiência em cada um dos níveis. Em vista disso, apresentarei, no próximo capítulo, os descritores atuais tornados públicos nos documentos do Celpe-Bras, problematizando as questões que motivaram a realização deste estudo.

anteriores do Manual, o Guia do Participante – Cadernos de Provas Comentadas (BRASIL, 2013c) e a Cartilha do Participante (BRASIL, 2019) apresentam como dois aspectos distintos, a adequação discursiva e a adequação linguística. Optamos por utilizar, neste estudo, os aspectos descritos nas versões anteriores dos manuais do Celpe-Bras (BRASIL, 2003, 2006, 2011, 2012) e em outros documentos por considerarmos esses aspectos mais representativos para a discussão que faremos aqui e por estes aspectos serem os norteadores dos descritores dos parâmetros de avaliação do Celpe-Bras, além de estarem historicamente constituídos na tradição do Celpe-Bras através de grande parte dos estudos realizados sobre o exame Celpe-Bras até agora. Fonte: https://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/outras_documentos/manuais_e_guias/2012/manual_%20do_e_xaminando_2012.pdf. Acesso em 25/06/2021. Para as outras versões, consultar também os sites do MEC, INEP ou do Acervo Celpe-Bras: <http://portal.mec.gov.br/celpe-bras/modelo-de-prova-manual-do-candidato-e-resultados-passados>, <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/celpe-bras/outras-documentos> e <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/Manuais/manual>. Acesso em 08/03/2019.

¹² Disponível em <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/textos-publicados/schoffen-et-al-2018>. Acesso em 15/08/2019.

2 AS ESPECIFICAÇÕES DO EXAME CELPE-BRAS: PARTE ESCRITA

2.1 Os Níveis de Certificação do Celpe-Bras de Acordo com os Documentos do Exame

Como vimos, a partir do construto de proficiência do Celpe-Bras, proficiência em língua portuguesa é entendida como o “uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo” (BRASIL, 2012-2). Nas palavras de Schoffen (2009):

[...] a proficiência é compreendida como capacidade de produzir enunciados adequados dentro de determinados gêneros do discurso, configurando a interlocução de maneira adequada ao contexto de produção e ao propósito comunicativo, e sua avaliação somente será válida se levar em conta a relação entre todos os aspectos que vão determinar a atualização do propósito de comunicação e da relação entre os participantes em diferentes contextos de comunicação. (SCHOFFEN, 2009, p. 5)

Entendendo que os testes devem fornecer evidências válidas de que os níveis avaliados podem ser relacionados de modo coerente com o contexto de uso da língua, a base teórica e os parâmetros de pontuação (WEIR, 2005), podemos considerar que os descritores gerais dos níveis de proficiência são a porta de acesso dos usuários aos exames, pois são os descritores que vão fornecer informações sobre as características da proficiência esperadas em cada nível de acordo com o construto teórico do exame e seus parâmetros de avaliação. Vemos, assim, a importância de os exames de proficiência fornecerem descritores de níveis claros e detalhados, a partir dos quais o examinando pode obter informações suficientes sobre o que é esperado do seu desempenho em cada nível de acordo com o contexto de uso da língua e o construto que os orienta e, assim, possa se preparar para o exame.

No Exame Celpe-Bras, para conferir as características do seu desempenho, o examinando pode consultar os descritores dos níveis de certificação do exame no Manual do Examinando (BRASIL, 2015) ou na Cartilha do Participante (BRASIL, 2019) ambos publicados no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC) e que é responsável pelo exame. No manual, os níveis de certificação do Celpe-Bras são assim apresentados:

Intermediário - conferido ao examinando que evidencia um domínio operacional parcial da língua portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos orais e escritos sobre assuntos limitados, em contextos conhecidos e situações do cotidiano, podendo apresentar inadequações e interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s) mais frequentes em situações

desconhecidas, não suficientes, entretanto, para comprometer a comunicação.

Intermediário Superior - conferido ao examinando que preenche as características descritas no nível intermediário, mas com inadequações e interferências da língua materna na pronúncia e na escrita menos frequentes do que naquele nível.

Avançado - conferido ao examinando que evidencia um domínio operacional amplo da língua portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir, de forma fluente, textos orais e escritos sobre assuntos variados em contextos conhecidos e desconhecidos, podendo apresentar inadequações ocasionais principalmente em contextos desconhecidos, não suficientes, entretanto, para comprometer a comunicação.

Avançado Superior - conferido ao examinando que preenche todos os requisitos do nível avançado, mas com inadequações na produção escrita e oral menos frequentes do que naquele nível. (BRASIL, 2019 p.15)¹³

Ao analisarmos a descrição geral¹⁴ de cada um dos níveis certificados pelo Exame Celpe-Bras, podemos perceber que os seus descritores são bastante genéricos, especificando, por exemplo, a qualidade da compreensão e produção de textos orais e escritos de acordo com o assunto e o contexto de uso. Como vimos anteriormente, a diferença entre os níveis é marcada pela qualidade do desempenho nas tarefas de compreensão e produção textual (oral e escrita) através de adequação contextual, adequação discursiva e adequação linguística. No entanto, o que podemos notar nas descrições dos níveis acessíveis aos examinandos, em uma primeira análise, é que os descritores dos níveis Intermediário Superior e Avançado Superior distinguem-se, respectivamente, dos níveis Intermediário e Avançado apenas pela

¹³ A Cartilha do Participante (BRASIL, 2019) é o documento mais recente do Celpe-Bras publicado pelo Inep disponível para consulta do examinando. Essa Cartilha, bem como a edição de novembro de 2015 do Manual do Examinando (BRASIL, 2015), apresentam atualizações na redação dos níveis de proficiência do Celpe-Bras da qual foram retiradas expressões como “usa estruturas simples/complexas da língua e vocabulário adequado a contextos conhecidos” e “o examinando tem condições de interagir com desenvoltura nas mais variadas situações”, ainda disponíveis para consulta nas versões anteriores do manual publicadas em outros ambientes da internet ou em versões impressas (ver nota 11).

¹⁴ Discutimos aqui os descritores gerais dos níveis de certificação do exame Celpe-Bras que estão publicados nos documentos do Celpe-Bras e que, portanto, estão disponíveis para consulta dos examinandos e dos interessados no exame, diferentemente das grades de correção (da Parte Escrita e da Parte Oral) utilizadas no processo de correção, que não são públicas e que servem para orientar os corretores do exame. Os descritores dos níveis, como já disse, são gerais e têm como objetivo apresentar o perfil de cada nível de certificação abarcando, de modo abrangente, tanto as características da proficiência escrita quanto da oral. As grades de correção (da Parte Escrita e da Parte Oral) são mais detalhadas e são específicas para cada tarefa a cada edição do exame. As grades de correção da Parte Escrita, compostas pela ‘resposta esperada’ específica de cada tarefa e pelos parâmetros de avaliação, conforme veremos mais adiante, levam em conta a adequação contextual, a adequação discursiva e a adequação linguística do texto produzido de acordo com as solicitações do enunciado da tarefa. Uma das contribuições pretendidas por este estudo é, a partir de bases teóricas e de evidências empíricas, trazer subsídios para a elaboração de uma proposta mais detalhada de descritores de níveis de proficiência para consulta pública.

frequência de inadequações. No Intermediário Superior destaca-se ainda os descritores relacionados às inadequações e interferências **na pronúncia e na escrita**, aspectos que só aparecem neste nível, não sendo desenvolvidos nos demais níveis.

Podemos perceber ainda que os descritores gerais dos níveis Intemediário e Avançado também não são claros com relação aos parâmetros de adequação ao contexto e adequação discursiva, apresentando descritores genéricos que não evidenciam a necessidade de adequação do texto produzido ao gênero do discurso proposto. Outro aspecto que chama a atenção é que a descrição feita considera a produção de textos distintos nos diferentes níveis: no nível Intermediário, o certificado é “conferido ao examinando que evidencia um domínio operacional parcial da língua portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos orais e escritos sobre assuntos limitados, em contextos conhecidos e situações do cotidiano” (BRASIL, 2019 p.15); no nível Avançado, “conferido ao examinando que evidencia um domínio operacional amplo da língua portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir, de forma fluente, textos orais e escritos sobre assuntos variados em contextos conhecidos e desconhecidos ” (BRASIL, 2019 p.15). Considerando que o Celpe-Bras testa todos os níveis a partir de um único instrumento de avaliação e, portanto, utiliza os mesmos textos e tarefas para avaliar todos os níveis, seria desejável, por exemplo, que tal descrição fosse mais explícita em relação a questões de compreensão e produção textual que distinguem os níveis. Considerando que este trabalho trata da Parte Escrita, as especificações quanto aos gêneros possíveis de ocorrer no exame (reproduzido no Quadro 1, abaixo), por exemplo, acrescentam informações que poderiam ajudar na interpretação de “textos orais e escritos sobre assuntos variados”, mas não sobre a diferença de desempenho que levaria à distinção entre domínio operacional parcial x domínio operacional amplo, assuntos limitados x assuntos variados, contextos conhecidos x contextos desconhecidos, situações do cotidiano x situações desconhecidas, inadequações e interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s), que não estão definidas no Manual do Examinando.

Quadro 1- Especificações do Exame Celpe-Bras presentes nos manuais

b) Propósitos:

- Narrar, relatar, argumentar, expor, instruir, agradecer, pedir, opinar, comentar, expressar atitudes, confirmar, desculpar-se, informar, reclamar, justificar, persuadir, aconselhar, avisar.

c) Interlocutores:

- Falantes de português em geral, em situações que requerem registro formal e informal.

d) Gêneros do discurso:

- Textos escritos: de periódicos (jornais e revistas) – editorial, notícia, entrevista, reportagem, anúncio classificado, publicidade, cartas de leitores, horóscopo, cartuns, quadrinhos, etc.; de livros – crônica, conto, poema, texto didático, receita etc.; de panfletos, cartazes, avisos, placas de trânsito; de telegramas, cartas, bilhetes, *e-mails*, cartões-postais; de diários, agendas, notas, listagens, resenhas, relatórios, currículos, biografias; de documentos, formulários, questionários, instruções; de mapas, roteiros, quadro de horários, calendários, programas, cardápios, recibos; de dicionários, catálogos, listas telefônicas, letras de música, legendas de filme etc.
- Textos orais: entrevistas, depoimentos, noticiários, debates, reportagens, documentários, anúncios de produtos ou endereços úteis, programa musical, programa de auditório ou de variedades, previsão do tempo, receita, palestra, aula, instruções, informes de trânsito e de situação nas estradas, mensagens na secretária eletrônica, conversas ao telefone, filmes, seriados, novelas, peças de teatro etc.

e) Tópicos:

- Indivíduo: dados pessoais (profissão, características, preferências, etc.); vida familiar e social
- (relações entre gerações, aspectos relativos à divisão de responsabilidades, ao trabalho doméstico, à amizade, à vizinhança etc.).
- Habitação (tipo de habitação e de hospedagem, localização, cômodos, móveis, utensílios, eletrodomésticos, ferramentas, serviços domésticos, consertos, compra e aluguel de imóvel etc.). Trabalho e estudo (características, local, instalações, deveres, direitos, horário, salário, relações entre superiores e subordinados, qualificação profissional, mercado de trabalho, entrevistas, reuniões, viagens de negócios, férias e aposentadoria, escola, universidade, bolsa de estudos, exames, estágios, profissões, perspectivas de trabalho, informatização, globalização etc.).
- Comunicação e transporte (conversa, postura e gestos, Internet, jornal, televisão, rádio, correspondência pessoal e profissional, trânsito, veículos privados e transporte público, compra de passagens, gorjeta, alfândega, bagagem, aluguel de carro etc.).
- Serviços (banco, correios, telefone público, polícia, hospital, bombeiros, informação turística etc.). Compras (imóveis, carros, alimentos, roupas, calçados, móveis, eletrodomésticos, medicamentos, artigos de papelaria, livros, discos, entradas para espetáculos, presentes, preços, moeda, formas de pagamento, pesos, medidas, embalagens, anúncios publicitários e classificados, compras pela Internet, entregas etc.).
- Alimentação (compra e preparo de comidas e bebidas, espaços, ocasiões e comportamentos ao se comer e beber etc.).
- Corpo e saúde (exercícios, higiene, estética, moda, partes do corpo, percepções, doenças, consulta médica e odontológica, exames, plano de saúde, emergência, acidentes, medicamentos, drogas etc.).
- Lazer, viagens e arte (atividades de lazer, esportes, praia, leitura, música, filmes, artes plásticas, rádio, televisão, estádios, bibliotecas, Internet, teatros, concertos, museus, exposições etc.).
- Ciência e tecnologia (temas atuais da área biomédica, de comunicações, de transportes, de energia, de alimentos etc.).
- Clima e ecologia (tipos de clima, fenômenos atmosféricos, previsão do tempo, poluição e preservação da natureza etc.).

Autores como Douglas (2000) e Weigle (2002) discutem a importância dos exames de proficiência apresentarem especificações claras e detalhadas em relação ao que envolve a avaliação em termos de materiais utilizados, temáticas recorrentes e gêneros do discurso a serem compreendidos e produzidos pelo examinando. Para os autores, as especificações de um exame devem servir de base para a elaboração das tarefas de avaliação, bem como para a preparação dos examinandos e dos materiais didáticos a serem usados no ensino preparatório para o exame e, por essa razão, devem se manter permanentemente atualizadas. Schoffen e Mendel (2018, p. 1091), em um estudo que descreve as tarefas da Parte Escrita do exame Celpe-Bras entre as edições de 1998 a 2016-2, a fim de investigar como essas tarefas operacionalizam o construto teórico do Celpe-Bras e contemplam os conteúdos previstos nas suas especificações, apontam para a necessidade de atualização das especificações do exame Celpe-Bras uma vez que elas não foram revistas desde a sua primeira publicação, em 2002, e que não são totalmente suficientes para contemplar a complexidade e a variedade das tarefas do exame. Para as autoras, as especificações do exame devem ser atualizadas visto que as provas têm incorporado gêneros contemporâneos, como, por exemplo, postagens em blogs e e-mails, que não constam nos manuais e guias do exame (SCHOFFEN e MENDEL, 2018 p. 1117).

Bachman (2002) e Douglas (2000) apontam para a relevância da atualização do conteúdo já existente nos testes e da publicação de outras informações pertinentes, posto que a elaboração de um teste que não considera suas especificações ou seu construto não apresenta resultados úteis para o propósito do teste. Nesse sentido, destacamos também a importância da atualização e detalhamento das características dos descritores gerais do exame Celpe-Bras que, além de permanecerem iguais desde a sua primeira publicação em 2002, salvo as pequenas alterações que ocorreram na edição de 2015 e que referimos anteriormente, não são precisos quanto ao que é esperado da produção e compreensão do examinando para que ele alcance determinado nível de proficiência

Então, a partir dos descritores gerais, como pode o examinando compreender as características de sua proficiência no nível alcançado? Ou o que é esperado da produção e compreensão dele para que alcance determinado nível de proficiência? Além de uma experiência continuada de compreensão e produção de textos orais e escritos, o que o examinando pode estudar para se preparar para o exame em relação a recursos linguístico-discursivos? Como vimos anteriormente, os níveis de proficiência dos exames precisam representar, através dos seus

descritores, as características esperadas do desempenho dos participantes, o contexto de uso da língua, a distinção dos níveis, a base teórica e os parâmetros de pontuação. No entanto, o que nos parece é que os descritores atuais do Exame Celpe-Bras tornados públicos para os examinandos e os textos explicativos sobre o exame no Manual do Examinando não informam suficientemente sobre a distinção dos níveis, o que seria desejável tanto para os examinandos, que assim poderiam compreender melhor as características da proficiência esperada em cada nível, quanto para os professores, que poderiam adequar seus cursos e materiais didáticos às características do exame, pensando na preparação contínua de seus alunos. Nesse contexto, espera-se que os resultados deste estudo proponham especificações mais concretas em relação à recontextualização de informações do texto de insumo e ao uso de recursos linguístico-discursivos que conferem coesão e concretude ao texto em cada um dos níveis de desempenho, oferecendo subsídios para responder a indagações quanto a como se preparar para o exame e sobre possível equivalência dos níveis com outros sistemas de avaliação.

2.2 Os Níveis de Certificação do Celpe-Bras de Acordo com os Parâmetros e Procedimentos de Avaliação

Entendendo que, a partir dos resultados de desempenho em diferentes instrumentos de avaliação, podemos fazer inferências sobre a capacidade do indivíduo naqueles conteúdos testados e que, em muitas situações, os resultados desses exames são usados para tomar decisões sobre esse indivíduo, Bachman e Palmer (1996, p. 95) chamam a atenção para a importância de demonstrarmos que as inferências que fazemos com base na avaliação sejam válidas. Nesse sentido, McNamara (1996, p. 32) aponta para a importância dos critérios de desempenho nas escalas de avaliação como representantes da visão de língua e proficiência linguística de um teste.

No exame Celpe-Bras, a avaliação de desempenho dos examinandos na Parte Escrita é realizada através dos parâmetros de avaliação (Quadro 2) que constituem a grade de correção do exame, juntamente com uma descrição da ‘resposta esperada’ para cada tarefa. As grades de correção envolvem, desse modo, descrições de desempenho em cada um dos níveis e para cada tarefa a partir dos critérios: adequação contextual, adequação discursiva e adequação linguística. Essas descrições são estáveis e usadas em todas as edições do exame. Utilizando uma avaliação holística, que considera os critérios em conjunto (e não os pontua separadamente), as produções

textuais dos examinandos são comparadas às descrições dos parâmetros de avaliação e pontuadas de 0 a 5, conforme a expectativa descrita na resposta esperada. O processo de avaliação é realizado por um Sistema Eletrônico de Avaliação que garante a organização da correção e o sigilo da avaliação (BRASIL, 2015 p. 18). Antes de começar o processo de correção de cada edição é realizado o ajuste da grade. Nessa fase, é feita a elaboração da resposta esperada e para as tarefas daquela edição de acordo com o que foi solicitado no enunciado de cada tarefa (gênero discursivo, enunciador, interlocutor e propósito) e o conteúdo informacional oferecido pelos respectivos textos de insumo. A seguir, a expectativa de resposta esperada é testada em uma amostra de textos dos examinandos produzidos naquela mesma edição. Durante esse processo, a grade de correção é ajustada de acordo com a análise das produções dos examinandos, e outras interpretações do enunciado da tarefa, do gênero solicitado e das informações do texto de insumo, não previstas mas pertinentes, passam a ser incorporadas à resposta esperada como outras possibilidades de resposta adequada. A correção da Parte Escrita do Celpe-Bras é realizada por uma equipe de professores e pesquisadores da área de PLA, capacitados especialmente para a avaliação dos textos dessa parte (BRASIL, 2015 p. 18). A capacitação da equipe é feita por tarefa com a grade ajustada e uma amostra de textos selecionados durante o processo de ajuste da grade. Cada texto da Parte Escrita é avaliado por dois avaliadores, que utilizam a mesma grade de correção. Caso haja divergência significativa entre as notas, o texto será avaliado novamente por um terceiro avaliador (BRASIL, 2015 p. 18).

Para garantir a confiabilidade do exame, o desempenho do examinando na Parte Escrita é avaliado de maneira holística, o que significa que os vários aspectos que compõem os critérios de avaliação são considerados conjuntamente para se atribuir ao texto uma única nota geral, e não uma nota diferente para cada um dos aspectos considerados (BRASIL, 2013). A grade de correção holística¹⁵ é composta por duas partes: a primeira, denominada de “resposta esperada”, descreve, para cada tarefa, aspectos do texto esperado em relação ao gênero discursivo solicitado (enunciador, interlocutor e propósito) e ao conteúdo informacional do texto de insumo necessário para cumprir a tarefa, formando, assim, o esqueleto do texto esperado com a relação das

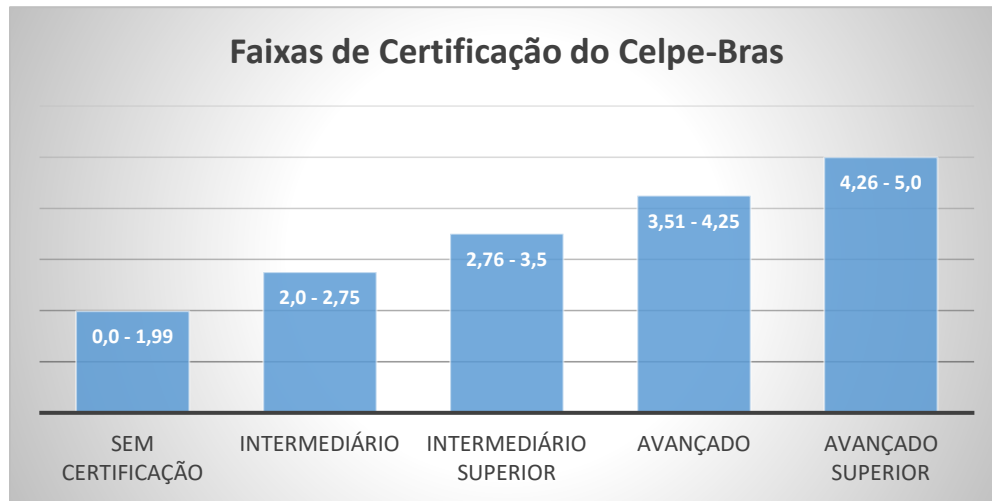
¹⁵ Referimo-nos, neste texto, à grade holística utilizada no processo de avaliação da Parte Escrita do exame Celpe-Bras. A grade holística apresenta uma descrição geral para cada nível, abrangendo os principais aspectos esperados do perfil do texto do examinando dentro do construto teórico do exame. Nela, o corretor deve escolher o descritor que melhor caracteriza o texto do examinado, atribuindo uma nota única a esse texto (em contraste com uma grade analítica, que apresenta uma lista de descritores para os quais o corretor deve atribuir uma nota para cada item, e a nota final é formada por um cálculo aritmético da soma das notas de todos os itens).

informações relevantes e possíveis fornecidas pelo texto de insumo; a segunda parte diz respeito aos parâmetros de avaliação propriamente ditos e é igual para todas as tarefas. Os parâmetros de avaliação são fixos e descrevem o desempenho esperado nos textos dos examinandos de acordo com os três eixos de adequação em relação às convenções do gênero discursivo quanto aos aspectos que o compõem (gênero, interlocutor, enunciador, propósito, conteúdo informacional) e quanto aos aspectos linguístico-discursivos de organização do texto (clareza e coesão e uso adequado de vocabulário e de estruturas gramaticais) (BRASIL, 2011, 2013).

Os parâmetros de avaliação apresentam uma escala de 0 a 5, de acordo com os eixos de adequação apresentados acima. As faixas da escala correspondem aos níveis de certificação do Celpe-Bras, sendo que as faixas 0 e 1 descrevem o que é esperado dos níveis Iniciante e Básico, respectivamente, que não são certificados pelo exame, e as faixas 2, 3, 4 e 5 correspondem aos níveis Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior, respectivamente. As duas partes da grade de correção (a resposta esperada e os parâmetros de avaliação) são utilizadas simultaneamente e o corretor atribui uma única nota (holística) para cada texto. Não é possível, nessa perspectiva holística, atribuir parte da nota à adequação contextual e outra parte à adequação linguística, por exemplo, garantindo um percentual da nota apenas para uma produção em língua portuguesa com gramática e léxico adequados em um texto que não cumpre o propósito da tarefa. Nesse exame, um critério influi diretamente no outro, e o texto não é analisado em partes, mas sim como um todo completo.

As faixas de certificação seguem intervalos de 0,75, como representado no gráfico abaixo.

Figura 3: Faixas de certificação do exame Celpe-Bras



Fonte: <http://portal.inep.gov.br/acoes-internacionais/celpe-bras>, acesso em 15/08/2019.

Como podemos ver, e também como já foi discutido em Schoffen (2003 e 2009), Gomes (2009), Sidi (2002), a distinção dos níveis fica mais clara na correção do exame através da grade de correção, que, no seu conjunto – resposta esperada e parâmetros de avaliação -, apresenta descritores detalhados para cada nível em relação a cada tarefa, e do ajuste da grade, que analisa e incorpora respostas não previstas mas pertinentes à grade de correção. Isso quer dizer que a grade de correção sempre é detalhada em função de cada tarefa e das respostas obtidas, mas essas especificidades e a distinção dos níveis não estão refletidos nos descritores gerais dos níveis de certificação do Celpe-Bras, como já vimos anteriormente. Nesse sentido, é preciso sistematizar, por meio da análise das tarefas (enunciados e textos de insumo), das grades de correção e do desempenho dos examinandos, as características de cada nível a fim de poder construir descritores genéricos e abrangentes que espelhem os níveis certificados pelo exame Celpe-Bras.

Na próxima seção, discutiremos as características dos parâmetros de avaliação do exame Celpe-Bras e os aspectos que se mostraram produtivos para a distinção dos níveis, levando em consideração a adequação contextual, a adequação discursiva e a adequação linguística.

2.2.1. Os Parâmetros de Avaliação do Celpe-Bras

Entendendo o importante papel das grades de avaliação dos exames de proficiência no que tange a generabilidade dos critérios de desempenho de avaliação (KUNNAN, 1999) e como

representantes da visão de língua e de proficiência dos exames para os quais serão utilizadas, Schoffen (2009, p.32) afirma que é necessária uma clarificação dos critérios de desempenho, isto é, uma descrição mais fina do desempenho esperado dos examinandos em cada nível de proficiência certificado. Quanto mais finos e mais detalhados forem os descritores da escala de avaliação, menor é a probabilidade de os avaliadores enfrentarem dificuldades na avaliação do desempenho do examinando, aumentando, assim, a confiabilidade¹⁶ do exame e conseqüentemente a sua validade.

Como vimos, no Celpe-Bras, a língua é vista como um meio de interação social, desse modo, a perspectiva de avaliação adotada pelo exame propõe o uso da língua em situações que poderíamos vivenciar, isto é, contextos de uso da linguagem em que nos engajamos utilizando mais ou menos recursos linguísticos e informacionais para cumprir nossos propósitos interlocutivos (SCHOFFEN, 2009 p.134). Nesse sentido, de acordo com Schoffen (2009, p.140), para dar conta de uma avaliação com base na visão bakhtiniana de gênero do discurso, os parâmetros de avaliação do exame se propõem a ser genéricos e singulares o suficiente a fim de avaliarem cada texto de forma individual, considerando as relações estabelecidas na singularidade do texto avaliado (SCHOFFEN, 2009 p.140).

Conforme referido acima, os parâmetros de avaliação da Parte Escrita do Celpe-Bras, dispostos na grade holística, descrevem os níveis de avaliação, levando em consideração os três eixos de adequação: Contextual, Discursiva e Linguística (BRASIL, 2011, 2013). A produção escrita dos examinandos é avaliada levando-se em conta os três eixos ao mesmo tempo, sendo que a nota final atribuída ao texto é uma combinação do seu desempenho em todos os aspectos avaliados (BRASIL, 2013 p.9). Nos descritores dos parâmetros de avaliação, os critérios da Adequação Contextual (enunciador, interlocutor, propósito, gênero do discurso e informações do texto de insumo) são os primeiros a serem aplicados ao texto no processo de avaliação por serem os responsáveis pelo desempenho adequado do texto à ação proposta pela tarefa. Um texto

¹⁶ De acordo com a literatura (BROWN; BAILEY, 1984; MACNAMARA, 1996; SCHOFFEN, 2009; SCHLATTER *et al*, 2005; WEIGLE, 2002), outro aspecto importante para conferir confiabilidade aos exames de proficiência, além da clarificação dos critérios de avaliação e uniformidade das condições de aplicação, é a capacitação dos avaliadores. No exame Celpe-Bras, a capacitação dos avaliadores é realizada em um encontro presencial em que os avaliadores avaliam e discutem uma amostra de textos previamente classificados pelos avaliadores do ajuste da grade como sendo típicos de cada nível ou por apresentarem características relevantes para a distinção dos níveis de avaliação naquela tarefa, buscando-se assim afinar os critérios de correção utilizados pelos avaliadores, de modo a tornar a avaliação mais uniforme (SCHOFFEN, 2009 p. 39).

adequado contextualmente passa a ter seu nível de proficiência definido pela sua capacidade de organizar e utilizar recursos discursivos e linguísticos. Um texto que não é contextualmente adequado, no entanto, por mais que utilize recursos linguísticos variados, não será classificado como Intermediário, por exemplo, nível mínimo para a certificação (SCHOFFEN, 2009 p. 45). Isso significa que é a gradação da consistência da interlocução que é responsável pela definição do ponto de corte entre os níveis avaliados, não a utilização de recursos linguísticos ou a recuperação de informações (SCHOFFEN, 2009 p. 158).

Estudos sobre as tarefas do exame e os parâmetros de avaliação (MENDEL, 2017; GOMES, 2009; SIDI, 2002; SCHOFFEN, 2009; SIRIANNI, 2016) têm mostrado que o propósito interlocutivo do texto a ser produzido e a seleção de informações do texto de insumo não têm sido um problema para a execução da tarefa por parte dos examinandos que, em geral, dão conta de cumprir a tarefa, cada um no seu nível de proficiência, respeitando as exigências propostas pelo enunciado. A diferença entre os níveis, com relação a esses aspectos, parece estar na consistência entre a interlocução construída e a seleção das informações do texto de insumo para cumprir o propósito, conforme propõem os parâmetros de avaliação do exame (Quadro 2), abaixo.

Quadro 2: Parâmetros de Avaliação da Parte Escrita do Exame Celpe-Bras

5 ¹⁷	Configura adequadamente a relação de interlocução no gênero discursivo proposto na tarefa, realizando a ação solicitada. Recontextualiza apropriadamente e de maneira autoral as informações necessárias para cumprir o propósito interlocutivo de forma consistente. Eventuais inadequações ou equívocos não comprometem a configuração da interlocução. Produz um texto autônomo, claro e coeso, em que os recursos linguísticos acionados são apropriados para configurar a relação de interlocução no gênero solicitado e possíveis inadequações raramente comprometem a fluidez da leitura.
4	Configura a relação de interlocução no gênero discursivo proposto na tarefa, realizando a ação solicitada. Recontextualiza apropriadamente as informações necessárias para cumprir o propósito interlocutivo, mas possíveis equívocos ou incompletudes podem fragilizar, em momentos localizados, a consistência da interlocução. Os recursos linguísticos acionados são apropriados para configurar a relação de interlocução no gênero proposto, construindo um texto claro e coeso em que possíveis inadequações podem comprometer, em momentos localizados, a fluidez na leitura.
3	Configura a relação de interlocução no gênero discursivo proposto na tarefa, realizando a ação solicitada, ainda que a consistência da relação de interlocução possua algumas falhas. Pode recontextualizar de forma pouco articulada e/ou equivocada ou não recontextualizar informações necessárias para cumprir o propósito dentro do contexto de produção solicitado. Os recursos linguísticos acionados são apropriados, podendo apresentar limitações ou inadequações que podem

¹⁷ Como já foi detalhado anteriormente, as faixas da escala correspondem aos níveis de certificação do Celpe-Bras, sendo que as faixas 0 e 1 descrevem os níveis Iniciante e Básico, respectivamente, não são certificados pelo exame, e as faixas 2, 3, 4 e 5 correspondem aos níveis Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior, respectivamente.

	prejudicar, em alguns momentos, a configuração da interlocução no gênero proposto. Problemas de clareza e coesão podem ocasionar, em alguns momentos, dificuldades na leitura.
2	Configura a relação de interlocução de forma pouco consistente, realizando superficialmente a ação solicitada. Pode estabelecer uma relação de interlocução próxima à solicitada, não cumprir propósito(s) menor(es) e/ou apresentar problemas na construção do gênero. Pode apresentar trechos do texto que remetam a um gênero diferente, comprometendo a relação de interlocução. A relação entre o propósito do texto e a interlocução configurada não é clara ou não é totalmente adequada. Pode não recontextualizar informações que seriam necessárias para a configuração adequada da interlocução ou não articular claramente essas informações. Equívocos de compreensão podem comprometer parcialmente o cumprimento do propósito. Os recursos linguísticos acionados são limitados e/ou inadequados, podendo prejudicar parcialmente a configuração da relação de interlocução no gênero solicitado. Problemas de clareza e coesão podem ocasionar, em diferentes momentos, dificuldades na leitura.
1	Configura com problemas recorrentes ou não configura a relação de interlocução solicitada, realizando muito superficialmente ou não realizando a ação solicitada. Remete-se ao tema, mas pode não considerar o contexto de produção e não construir o gênero discursivo proposto ou apresentar problemas recorrentes na sua construção. Não recontextualiza informações suficientes para o cumprimento do propósito comunicativo considerando a relação de interlocução configurada. OU Pode apresentar equívocos graves e/ou frequentes de compreensão que comprometem o cumprimento do propósito. Os recursos linguísticos acionados são muito limitados e/ou inadequados, o que prejudica substancialmente o cumprimento do propósito e a configuração da relação de interlocução, comprometendo a construção do gênero solicitado. Problemas frequentes de clareza e coesão ocasionam, em vários momentos, problemas na leitura.
0	Não configura, ou configura de forma equivocada, a relação de interlocução, não realizando a ação solicitada. OU Trata de outro tema. OU Demonstra problemas generalizados de compreensão, impedindo o cumprimento do propósito e a configuração da relação de interlocução E/OU Limita-se a reproduzir o(s) texto(s)-base(s), sem marcas de autoria. OU Ignora completamente o(s) texto(s)-base(s). E/OU Problemas generalizados de clareza e coesão e/ou inadequações linguísticas impedem a configuração da relação de interlocução no gênero solicitado, comprometendo a compreensão geral do texto. OU A produção é insuficiente para a avaliação.

Fonte: Exame Celpe-Bras, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP

Os parâmetros de avaliação, como podemos observar, apresentam uma progressão disposta de acordo com os níveis do exame. Os parâmetros são genéricos, podendo ser utilizados na avaliação de qualquer tarefa do exame Celpe-Bras. As características específicas de cada tarefa, descritas nos enunciados e detalhadas na grade da resposta esperada, levam em consideração o enunciador, o interlocutor, o gênero do discurso e a recuperação de informações do texto de insumo com vistas a cumprir o propósito interlocutivo de forma adequada, como já vimos. Os três eixos de adequação estão descritos conjuntamente de forma que cada um influencia o outro no momento da avaliação.

Observando os descritores da faixa do avançado, podemos ver que no texto que trata da Adequação Contextual é esperado que o examinando tenha um desempenho parecido nas notas 4

e 5 (Avançado e Avançado Superior) com relação ao uso de informações para construir a interlocução, permitindo, no nível Avançado, “possíveis equívocos ou incompletudes” quanto a informações do texto de insumo. O aspecto diferencial nesses níveis está na “maneira autoral” de recontextualizar as informações necessárias para cumprir o propósito interlocutivo de forma consistente no Avançado Superior. Com relação à Adequação Discursiva e à Adequação Linguística, é esperado que o texto seja claro e coeso à medida que cumpre adequadamente o propósito interlocutivo no gênero proposto. A diferença entre Avançado e Avançado Superior nesses eixos está no uso inadequado de alguns recursos linguístico-discursivos que podem comprometer, em momentos pontuais, a fluidez na leitura. De acordo com os descritores referentes à Adequação Contextual, parece que o desempenho esperado na produção do examinando entre os níveis Avançado e Avançado Superior é muito próximo. Então, como podemos diferenciar um texto autoral de um não autoral? Quais são as pistas para entender este conceito nos parâmetros do Celpe-Bras? Além disso, como podemos definir o que são as “incompletudes” se a retomada das informações do texto de insumo não deve ser quantificada, mas, sim, recontextualizadas de forma adequada e suficiente para o cumprimento das tarefas? O que os estudos acima têm apontado é que a diferença entre esses níveis parece estar na qualidade dos recursos linguístico-discursivos utilizados que poderão comprometer ou não a fluidez da leitura. Nesse sentido, faz-se necessário que se tenha um quadro geral em relação às características textuais, com descritores detalhados dos níveis de proficiência de PLA.

Na faixa do intermediário, a relação entre os parâmetros das notas 2 e 3 (Intermediário e Intermediário Superior) já se mostra mais distinta no que tange à Adequação Contextual. No nível Intermediário Superior, é esperado, assim como nos níveis avançados, que o texto do examinando configure a relação de interlocução do gênero proposto na tarefa, realizando a ação solicitada, podendo apresentar, no entanto, algumas falhas na consistência da relação de interlocução. A diferença maior se apresenta na recontextualização das informações que podem ser pouco articuladas e/ou equivocadas ou não serem suficientes para cumprir o propósito dentro do contexto de produção solicitado. Já no Intermediário, são aceitas várias possibilidades de combinações de inconsistências na recontextualização das informações para cumprir o propósito solicitado uma vez que é aceito que o texto configure a relação de interlocução de forma pouco consistente, realizando superficialmente a ação solicitada. No que se refere aos eixos Adequação Discursiva e Adequação Linguística, no Intermediário Superior, assim como no Avançado, os recursos linguísticos

acionados devem ser apropriados, podendo, no entanto, apresentar limitações ou inadequações que podem prejudicar, em alguns momentos, a configuração da interlocução no gênero proposto, ocasionando, assim, em alguns momentos, dificuldades na leitura. No nível Intermediário, por outro lado, entende-se que os problemas de compreensão possam estar mais explícitos, o que pode comprometer parcialmente o cumprimento do propósito. Os recursos linguísticos são limitados e/ou inadequados, o que pode prejudicar parcialmente a configuração da relação de interlocução no gênero solicitado, ocasionando, em diferentes momentos, dificuldades na leitura. O que se pode perceber ainda na análise dos parâmetros de avaliação é que, na progressão dos níveis, as características presentes na descrição do Intermediário Superior fazem com que esse nível pareça estar mais próximo do nível Avançado do que do Intermediário no que tange à configuração da relação de interlocução e ao uso de recursos linguísticos apropriados para a configuração da interlocução no gênero proposto em um texto claro e coeso. No entanto, o que caracteriza a sua mudança de nível para a faixa do intermediário é a insuficiência de informações recuperadas do texto de insumo ou a pouca articulação dessas informações na configuração de interlocução. Já a descrição das características do texto no nível Intermediário parece deixá-lo mais distante do nível acima visto que são permitidas inconsistências no cumprimento do propósito interlocutivo e na recuperação de informações do texto de insumo.

Sirianni (2016), ao utilizar os parâmetros de avaliação gerais do Celpe-Bras para descrever os níveis de desempenho verificados em uma tarefa de leitura e escrita aplicada com estudantes de um Curso Preparatório para o exame, verificou que os níveis mais avançados não apresentaram problemas relacionados à configuração da relação de interlocução e à construção do gênero. No entanto, ao contrário do que consta nos parâmetros de avaliação, a autora verificou que os textos do Avançado também se mostraram autônomos e autorais, recontextualizando apropriadamente as informações do texto de insumo para escrever um texto totalmente autônomo daquele texto de insumo, demonstrando marcas de autonomia e autoria no seu texto. A diferença entre os níveis Avançado e Avançado Superior, nas tarefas analisadas, se deu principalmente por problemas linguístico-discursivos (SIRIANNI, 2016 p. 57). Assim como discutimos acima, a nossa percepção de que a descrição entre os níveis Intermediário Superior e Intermediário nos parâmetros de avaliação do Celpe-Bras parece mais distante, também Sirianni aponta para a distinção das características desses dois níveis, mostrando que os textos de Intermediário Superior são mais

semelhantes a textos dos níveis avançados e, textos do Intermediário, mais semelhantes aos textos do Básico (nota 1), que não recebem certificação (SIRIANNI, 2016 p. 57).

De acordo com o Manual do Examinando (BRASIL, 2011 p.7), a Adequação Contextual é importante para definir em que faixa de proficiência o texto se encontra: avançado ou intermediário; já a Adequação Discursiva (que envolve aspectos de coesão e coerência) e a Adequação Linguística (adequação lexical e gramatical) definem a qualidade da ação desenvolvida e servirão de referência para a distinção entre os níveis Intermediário e Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior. Comparando os descritores dos parâmetros de avaliação da Parte Escrita com os descritores dos níveis de certificação, percebemos que, nos descritores dos níveis, assim como nos parâmetros, a principal diferença entre Avançado e Avançado Superior e Intermediário e Intermediário Superior está na quantidade ou frequência de inadequações no uso de recursos linguístico-discursivos. Como vimos na seção anterior, quando discutimos os descritores de níveis e as possíveis pistas para explicitação de alguns conceitos nas especificações do exame Celpe-Bras, podemos observar, também nos parâmetros de avaliação, que essa correlação com os descritores de níveis não é suficientemente clara e explicitada para seus usuários. Pistas que possam esclarecer conceitos como domínio operacional amplo ou parcial, assuntos variados ou limitados, contextos conhecidos ou desconhecidos, situações do cotidiano ou desconhecidas, também nos parâmetros de avaliação não ocorrem. Por se tratarem de descritores genéricos, iguais para todas as tarefas, os parâmetros de avaliação da Parte Escrita descrevem os movimentos/ as relações que o examinando deve realizar em seu texto para cumprir o propósito interlocutivo solicitado pelo enunciado da tarefa e a qualidade e concretude que o texto do examinando deve ter para alcançar determinado nível. O que poderíamos pensar é que o “domínio operacional amplo ou parcial da Língua Portuguesa”, presente nos descritores dos níveis, poderia estar relacionado ao que os parâmetros de avaliação descrevem como “configurar de forma adequada a relação de interlocução no gênero discursivo proposta na tarefa, realizando a ação solicitada em um texto claro e coeso com recursos linguísticos apropriados”, mas estas são apenas suposições que podemos fazer uma vez que não temos a definição desses termos nos manuais e documentos públicos do exame Celpe-Bras.

É neste sentido que este estudo pretende contribuir para esse repertório de pesquisas que busca sistematizar as características do exame com a descrição detalhada dos aspectos linguístico-discursivos que compõem os níveis Intermediário Superior e Avançado Superior. Uma das

desvantagens da avaliação holística é o fato de esse tipo de avaliação não fornecer informações detalhadas sobre características pontuais da produção do examinando, não permitindo assim fornecer *feedback* detalhado sobre o que esses examinandos precisam desenvolver mais. Essa é uma lacuna que identificamos no exame Celpe-Bras, uma vez que os examinandos não recebem nenhum tipo de retorno sobre a sua produção além da atribuição ou não de certificação. Consideramos que os descritores dos níveis de proficiência deveriam preencher essa lacuna, descrevendo com maior precisão as características de cada nível avaliado pelo exame Celpe-Bras a fim de oferecer ao examinando informações mais claras sobre o seu desempenho no exame.

2.3 Os Níveis de Certificação do Celpe-Bras e as Especificidades das Tarefas da Parte Escrita

Devido ao maior potencial das tarefas de desempenho de prever o uso da língua em situações cotidianas, muitos sistemas de avaliação de alta relevância têm substituído instrumentos de itens isolados por avaliações baseadas no desempenho dos candidatos (YANG e PLAKANS, 2012 p. 82). Nesse sentido, a literatura tem mostrado que diferentes contextos de avaliação (acadêmicos ou não) têm optado pelo uso de tarefas de escrita combinadas com leitura, compreensão ou produção oral (HINKEL, 2006; GEBRIL, 2009; WATANABE, 2001; DOUGLAS, 2000; YANG e PLAKANS, 2012). Para Yang e Plakans (2012, p. 82), a autenticidade das tarefas de habilidades integradas pode melhorar a validade preditiva dos resultados da avaliação e trazer um efeito retroativo positivo no ensino, na medida em que indica uma preparação que envolva usos da linguagem mais próximos aos que fazemos nas práticas sociais.

No exame Celpe-Bras, a proficiência do examinando é avaliada por meio de uma interação face a face e tarefas que medem a sua capacidade de responder a situações que poderiam ocorrer fora do contexto do exame. De acordo com o Manual do Examinando, na Parte Escrita do exame, “a tarefa é um convite para interagir no mundo usando a linguagem com um propósito social. Em outras palavras, uma tarefa envolve basicamente uma ação, com um propósito, direcionada a um ou mais interlocutores” (BRASIL, 2011 p. 5). As tarefas do Celpe-Bras integram a compreensão e a produção de diferentes gêneros do discurso. Para tanto, elas fazem uso de textos autênticos (em vídeo, áudio e escritos) como insumo e solicitam que o examinando mobilize determinadas informações desse insumo para escrever textos dirigidos a interlocutores específicos, com determinados propósitos comunicativos, dentro de um determinado gênero do discurso (SCHOFFEN *et al*, 2018). Desse modo, cada texto produzido deve constituir um determinado

gênero do discurso de modo que a relação de interlocução e propósito propostos no enunciado da tarefa sejam adequadamente atingidos. Na correção do exame, como já vimos, os aspectos que compõem o gênero em foco (enunciador, interlocutor(es), propósito(s), formato, suporte) são importantes para se julgar a adequação da resposta do examinando (SCHOFFEN, 2009). Os gêneros funcionam, assim, como organizadores da avaliação, na medida em que definem as expectativas de compreensão e as expectativas em relação à configuração da interlocução e à seleção de recursos linguísticos e composicionais preferíveis para a produção escrita. Ao determinar as condições de produção do texto a ser escrito, a tarefa especifica uma posição enunciativa para o autor, o interlocutor a quem o texto deve se dirigir e o propósito do texto. A relação entre enunciador, interlocutor e propósito, por sua vez, orienta a seleção de informações do texto de insumo que podem ser relevantes para dar consistência a esse propósito de escrita e as convenções textuais a serem usadas (SCHOFFEN *et al.*, 2018, p.7), incluindo a organização do texto e o uso de recursos linguístico-discursivos para configurar a interlocução projetada e construir a coesão e a coerência do texto.

Em um estudo sobre a complexidade das tarefas da Parte Escrita do Celpe-Bras e levando em conta que, nesse exame, os enunciados estabelecem o papel enunciativo dos interlocutores, orientam os propósitos da leitura e de escrita e o conteúdo informacional do texto de insumo necessários para a produção do texto, Gomes (2009) destaca que a relação estabelecida entre o propósito de leitura e o de escrita é fundamental para definir a complexidade das tarefas integradas de leitura e produção escrita e sugere que quanto mais claro o enunciado da tarefa em relação à situação interlocutiva proposta, maior a possibilidade de coerência dos critérios de avaliação utilizados para o uso da língua proposto e maior a possibilidade de descrever desempenhos esperados. Com vistas a descrever as diferentes relações estabelecidas entre os elementos que compõem os propósitos interlocutivos das tarefas do Celpe-Bras e entendendo que quanto mais estáveis forem as tarefas, maior a possibilidade de consolidar o que é esperado como resposta e mais confiáveis serão os resultados da avaliação (BOUWER *et al.*, 2015), Schoffen *et al.* (2018) fizeram uma robusta descrição das tarefas do Celpe-Bras das edições do exame de 1998 a 2017, categorizando os elementos que compõem as tarefas usadas na avaliação de proficiência do exame a fim de contribuir para a formação de um quadro de especificações do exame Celpe-Bras. As categorias encontradas foram idealizadas a partir da frequência de ocorrências dos elementos que compõem as tarefas de avaliação de acordo com os manuais do exame (BRASIL, 2012; BRASIL,

2013; SCHLATTER et al., 2009). A análise realizada verificou que há grande diversidade de esferas de atuação, temáticas, gênero do discurso, propósitos, relações de interlocução, naturezas da interlocução e suportes nas tarefas da Parte Escrita do exame. Essa diversidade permitiu, ao longo dos anos, que, a cada edição do exame, fossem propostas combinações de tarefas com textos a serem produzidos diferentes entre si (SCHOFFEN *et al*, 2018, p. 71)¹⁸. Com base nesse estudo também foi possível verificar que “o exame solicita, prioritariamente, a produção de textos que circulem em esferas de atuação públicas, em relações de interlocução predominantemente sociais” (p. 71), isto é, em âmbitos “para além de família e amigos, e que demandam usos mais monitorados da língua” (p. 30). Esses resultados são importantes para mostrar que

[...] ao privilegiar usos da linguagem em esferas menos familiares da atividade humana, as tarefas do exame Celpe-Bras caracterizam um instrumento de avaliação que consolidou, ao longo dos anos, o objetivo da avaliação de proficiência em usos mais monitorados da língua portuguesa, em esferas públicas e em gêneros que podem ser considerados mais estáveis se for levada em conta a menor proximidade entre os interlocutores e a mobilização das convenções da língua escrita esperada em tais situações de comunicação (SCHOFFEN *et al*, 2018, p. 71).

A descrição dos elementos composicionais das tarefas do Celpe-Bras em Schoffen *et al.* (2018) permitiu traçar o perfil de cada uma das tarefas do exame a partir das características que foram mais produtivas em cada tarefa, com vistas a descrever tendências nas situações de comunicação propostas pelos enunciados. Assim, a comparação entre as quatro tarefas mostrou que as características das tarefas de vídeo, áudio e a tarefa III foram mais diversificadas do que as da tarefa IV. O gênero mais recorrente em todas as tarefas foi *Carta/e-mail*, e o propósito *Divulgar* se destacou nas tarefas de vídeo, áudio e na tarefa III como o mais recorrente. Já a tarefa IV tem um perfil mais estável e apresenta características diferentes das outras três tarefas. Os gêneros do discurso mais recorrentes na tarefa IV são *Carta/e-mail*, *Carta do leitor* e *Artigo de opinião*. Com relação ao propósito, esta é a única das quatro tarefas que tem *Posicionar-se* como propósito de maior ocorrência (SCHOFFEN *et al*, 2018, p. 72). De acordo com o estudo, os resultados acima indicam que

[...] a relação entre compreensão (vídeo, áudio e leitura) e produção escrita pode estar sendo proposta de diferentes maneiras: ao passo que, nas tarefas de vídeo, áudio e na tarefa III, o examinando é, em geral, solicitado a retextualizar as informações do texto de insumo para reorganizá-las de modo a produzir outro gênero do discurso, com outros propósitos e outra relação de interlocução, na tarefa IV, as informações do texto de insumo devem ser usadas como base para a construção de argumentos para sustentar uma tomada de posição sobre determinado assunto (SCHOFFEN *et al*, 2018, p. 72).

¹⁸ O estudo completo de Schoffen *et al.* (2018) pode ser encontrado em <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/textos-publicados/schoffen-et-al-2018>.

A descrição proposta por Schoffen *et al.* (2018) mostra como as tarefas se distinguem entre si e, ao mesmo tempo, se complementam no conjunto de cada edição do exame, e evidencia como os elementos que compõem as tarefas podem ser combinados com vistas a construir instrumentos de avaliação equivalentes a cada edição, oferecendo parâmetros para explicitar os objetivos de avaliação de cada uma das tarefas (p. 73).

Para avançar na elaboração das especificações do exame, para além da descrição das tarefas, é necessário descrever o eixo de avaliação que trata da clareza e da coesão na produção textual, critério relevante para a determinação da qualidade e do nível de proficiência do desempenho dos examinandos. Para tal, busquei na literatura pesquisas e pressupostos teóricos que permitissem embasar a reflexão que proponho nesta tese no sentido de, a partir da análise de textos de níveis diferentes, propor descrições que também deem conta dos componentes que conferem *textura ou textualidade ao texto*, conforme veremos na próxima seção.

2.4 Os Níveis de Certificação do Celpe-Bras e os Critérios de Coesão e Coerência

Conforme vimos anteriormente, aspectos como a coesão e a coerência na produção textual dos examinandos são critérios relevantes para determinar a qualidade dos textos e definir o nível de proficiência do desempenho dos examinandos. Neste sentido, é necessário entender como os recursos linguístico-discursivos colaboram para conferir coesão e coerência aos textos dos examinandos.

No campo de pesquisa que busca descrever *o que faz com que um texto seja um texto*, Beaugrande e Dressler (1981) apresentam um elenco de sete princípios responsáveis pela textualidade: coesão, coerência, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade. Os dois primeiros – coesão e coerência – fazem parte do conjunto semântico/formais; e os demais, ao conjunto de fatores pragmáticos. Entendendo que os fatores pragmáticos estão intimamente relacionados aos componentes das tarefas do exame e que compõem a Adequação Contextual, nesta seção trato dos modos como a coesão e a coerência atuam na configuração da interlocução, conferindo textura às produções escritas dos examinandos do Celpe-Bras de acordo com as características específicas das tarefas do exame, como vimos anteriormente, e como esses elementos podem ser relevantes para a distinção dos níveis de proficiência. Vejamos, a seguir, como a literatura define esses conceitos.

Hoje em dia, já se tornou um consenso que coesão e coerência se tratam de noções diferentes, embora muitos autores do final do século tenham desconsiderado essa distinção. Halliday e Hasan (1976), em obra clássica sobre coesão textual, definem coesão como um conceito semântico que se refere às relações de sentido existentes no interior do texto e que o definem como um texto. Para os autores, a coesão se dá através do sistema léxico-gramatical, isto é, há formas de coesão que se realizam através da gramática e outras, através do léxico. A coesão, por estabelecer relações de sentido, diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes, aos recursos semânticos mobilizados com o propósito de criar textos. A cada ocorrência de um recurso coesivo no texto, os autores denominam “laço”, “elo coesivos” (KOCH, 2005 p.16). Mas, para os autores, como esclarecem Koch e Travaglia (1989), não seriam somente as relações de coesão que fariam do texto um texto (isto é, que lhe dariam textura ou textualidade), uma vez que o texto precisa apresentar também certo grau de coerência que envolve os vários componentes impessoais e outras formas de influência do falante na situação de fala. Assim, Halliday e Hasan (1976) definem a distinção entre coesão e coerência, esclarecendo que a coesão é interna (linguística) ao texto e a coerência, externa, pois diz respeito aos contextos de situação, que seriam constituídos por traços linguísticos que são tipicamente associados com a configuração de traços situacionais. Os autores citam como principais fatores de coesão a referência, a substituição, a elipse, a conjunção e a coesão lexical (KOCH, 2005).

Nessa mesma perspectiva, Graesser *et al* (2004, p. 193) relatam que um dos desafios computacionais para o desenvolvimento de ferramentas de processamento de língua natural está na análise dos níveis de linguagem coesão e coerência. Assim, com vistas a esclarecer essa distinção, descrevem a coesão como uma característica do texto, enquanto que coerência é uma característica da representação mental que o leitor faz do conteúdo do texto. A coesão é uma propriedade objetiva explícita na linguagem e no texto que é construída através de recursos explícitos, palavras, frases ou sentenças que guiam o leitor na interpretação das ideias substantivas do texto, na conexão de ideias com outras ideias e na conexão de ideias a unidades globais de nível superior (por exemplo, tópicos e temas). Esses dispositivos coesivos indicam ao leitor como formar uma representação coerente. Já as relações de coerência, segundo os autores, são construídas na mente do leitor e dependem das habilidades e conhecimentos que o leitor traz para a situação. A coerência seria então um construto psicológico, enquanto a coesão, um constructo textual (GRAESSER *et al*, 2004; GRAESSER; MCNAMARA; LOUWERSE, 2003; LOUWERSE, 2002).

Beaugrande e Dressler (1981) conceituam a coesão como a maneira como os constituintes da superfície textual se encontram relacionados entre si, numa sequência, através de marcas linguísticas; é a ligação entre os elementos superficiais do texto. Já a coerência tem como fundamento a continuidade de sentidos, dizendo respeito ao modo como os componentes do mundo textual, isto é, a configuração de conceitos e relações subjacentes à superfície do texto, são mutuamente acessíveis e relevantes.

Marcuschi (1983) define os fatores de coesão como “aqueles que dão conta da estruturação da sequência superficial do texto”, afirmando que não se trata de princípios meramente sintáticos, mas de “uma espécie de semântica da sintaxe textual”. Isto é, dos mecanismos formais de uma língua que permitem estabelecer, entre os elementos linguísticos do texto relações de sentido. No entanto, o autor aponta que existem textos destituídos de recursos coesivos, como, no exemplo:

(1) *Olhar fito no horizonte. Apenas o mar imenso. Nenhum sinal de vida humana. Tentativa desesperada de recordar alguma coisa. Nada.* (KOCH, 2005 p.18)

No texto acima, a textualidade se dá no nível da coerência, em que a continuidade acontece no nível de sentido e não no nível de relações entre constituintes linguísticos. Por outro lado, há textos em que ocorre “um sequenciamento coesivo de fatos isolados que permanecem isolados, e com isto não têm condições de formar uma textura” (MARCUSCHI, 1983), como mostra o exemplo abaixo:

(2) *O dia está bonito, pois ontem encontrei seu irmão no cinema. Não gosto de ir ao cinema. Lá passam muitos filmes divertidos.* (KOCH, 2005 p.18)

No texto 2, ocorre sequenciamento coesivo entre os enunciados, mas que não chega a constituir um texto, por faltar-lhe a coerência (KOCH, 2005 p.18). Nesse sentido, Marcuschi (1983) explica que a coerência, responsável pela continuidade dos sentidos no texto, não se apresenta como mero traço dos textos, mas como o resultado de uma complexa rede de fatores de ordem linguística, cognitiva e interacional.

Assim, como vimos nos exemplos, a coesão não constitui condição necessária nem suficiente para constituir textualidade a um texto. No entanto, Koch (2005, p. 18) destaca a importância do uso de elementos coesivos para dar maior legibilidade ao texto, explicitando os tipos de relações estabelecidas entre os elementos linguísticos que o compõem. Assim, em muitos

textos – científicos, didáticos, expositivos, opinativos, por exemplo – a coesão é altamente desejável, como mecanismo de manifestação superficial da coerência. Portanto, para a autora, o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual. Assim, levando em conta a função dos mecanismos coesivos na construção da textualidade propostos por Halliday e Hasan (1976), Koch propõe a divisão da coesão em duas grandes modalidades: a *coesão remissiva* ou *referencial* e a *coesão sequencial*. A *coesão referencial* é aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual (KOCH, 2005, p. 31), enquanto que a *coesão sequencial* diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir (KOCH, 2005, p. 53).

Como vimos, no exame Celpe-Bras, a coesão e coerência são componentes importantes da avaliação. Um texto para ser considerado adequado no Celpe-Bras deve ser claro e coeso com recursos linguísticos apropriados para realizar a ação solicitada a partir da configuração da relação de interlocução no gênero do discurso proposto pela tarefa, recontextualizando apropriadamente as informações necessárias para cumprir o propósito interlocutivo no gênero solicitado. O Manual do Examinando (BRASIL, 2011, p.7) apresenta a definição de coesão e coerência adotada e como esses elementos são avaliados no exame:

Coesão e coerência são vistas como conceitos relacionados e complementares. A coerência textual é um processo de construção de sentidos que se estabelece na interação texto–usuário. Trata-se da possibilidade de se estabelecer no texto alguma forma de unidade, relação e continuidade de sentidos. Colaboram para a construção da coerência aspectos como: a manutenção de um tópico por meio de retomadas de conceitos e ideias; a progressão do texto, ou seja, a organização da estrutura informacional para guiar o leitor em sua compreensão; a articulação do texto, ou seja, as relações lógicas que se estabelecem entre fatos, ações ou eventos e conceitos no universo textual; a não-contradição, ou seja, a compatibilidade entre ideias e conceitos no mundo textual e o mundo real a que se referem. A coesão textual caracteriza-se pela presença de elementos linguísticos na estrutura de superfície do texto, que sinalizam conexões sintáticas e semânticas entre as sentenças e permitem a integração destas com o todo. Entre os mecanismos de coesão estão, por exemplo, paráfrase, operadores de junção (sinais que explicitam as relações entre eventos no texto), tempo e aspecto verbal e elipse. Inadequações no uso desses elementos de coerência e coesão, seja pela imprecisão ou ambiguidade, causando quebras tanto na continuidade quanto na progressão, podem comprometer a estruturação do texto e assim dificultar sua compreensão. (BRASIL, 2011 p. 7)

A definição de coesão e coerência no exame Celpe-Bras, conforme a definição no Manual do Examinando (BRASIL, 2011), está em consonância com as definições apresentadas acima (HALLIDAY; HASAN, 1976; BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981; MARCUSCHI, 1983; GRAESSER *et al*, 2004; KOCH, 2005). A partir da especificação dos possíveis tipos de mecanismos de coesão e coerência e das consequências de sua falta, o trecho acima deixa claro que o uso de elementos linguístico-discursivos para construir a coerência e a coesão do texto é relevante para a decisão sobre níveis de proficiência no exame Celpe-Bras. Como vimos, a textualidade se dá a partir da possibilidade de se estabelecer no texto alguma unidade, relação e continuidade de sentidos através de aspectos que colaboram na construção da coerência e de elementos linguísticos que atuam na superfície do texto, que realizam as conexões sintáticas e semânticas e permitem a integração das partes com o todo. Nesse sentido, corroborando para a definição da importância dos recursos linguístico-discursivos no exame Celpe-Bras, Schoffen (2009) esclarece que,

[...] sob uma perspectiva Bakhtiniana de uso da linguagem, os recursos linguísticos devem ser considerados na medida em que permitem a configuração da interlocução com o objetivo de cumprir determinado propósito interlocutivo de forma mais ou menos preferível em determinado contexto. É somente dentro do contexto que se pode saber quais recursos são preferidos, na medida em que eles são definidos situadamente pelos interlocutores. Nesse sentido, entendemos que a preferência por determinados recursos linguísticos utilizados pode se tornar mais (ou menos) flexível em diferentes tarefas. (SCHOFFEN, 2009 p. 121)

Vemos, assim, a importância de descrever como esses fatores impactam na construção da coesão e da coerência do texto, conferindo textualidade à produção escrita dos examinandos e de que modo contribuem para definir o nível de proficiência. No exame Celpe-Bras, um ótimo nível de textualidade pode ser alcançado quando o texto do examinando cumpre as solicitações dos propósitos do enunciado em parágrafos coesos, unidos por uma conexão de ideias (solicitadas no enunciado da tarefa) que dá ao texto uma unidade completa formando um texto completo em si, sempre adequado ao gênero solicitado.

Neste capítulo discutimos as especificações da Parte Escrita do Exame Celpe-Bras de acordo com os documentos do exame, os parâmetros e procedimentos de avaliação, as características das tarefas e os critérios de coesão e coerência. Visando contribuir para a descrição dos níveis de certificação da Parte Escrita do exame, consideramos que os aspectos aqui apresentados poderão ser úteis para a distinção dos níveis avaliados. No próximo capítulo, apresento alguns marcos de referência para as línguas e ensino que têm se destacado no cenário internacional e discuto as suas principais características e a viabilidade de usá-los (ou não) como

modelos de referência para o Celpe-Bras e para a formação de um marco regional da América do Sul.

3 OS MARCOS DE REFERÊNCIA PARA O ENSINO E A AVALIAÇÃO DE LÍNGUAS COMO FONTES PARA A CONSTRUÇÃO DE ESPECIFICAÇÕES DO CELPE-BRAS

Neste capítulo buscamos reunir descrições existentes na área de ensino e avaliação de línguas adicionais que possam nos auxiliar na caracterização dos níveis de proficiência e de suas progressões. Nesse sentido, analisamos marcos de referência para o ensino e avaliação de línguas que se destacam no cenário internacional, como: o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QECR), o quadro do American Council on the Teaching of Foreign Language (ACTFL), o da Associação de Examinadores de Línguas na Europa (*Association of Language Testers in Europe – ALTE*) e os resultados de estudos que propõem distinções nos níveis de proficiência na formulação de currículos para programas de cursos para o ensino e aprendizagem de PLA. Ao final, esperamos apresentar critérios relevantes para a descrição de desempenho de compreensão e produção oral, leitura e escrita que possam ser produtivos para auxiliar na definição de conteúdos relevantes para a descrição da progressão dos níveis do exame Celpe-Bras.

3.1 Descritores de Níveis de Proficiência equivalentes para diferentes línguas

O final do Século XX foi marcado pelo surgimento, na Europa e na América, de marcos de referência para o ensino e avaliação de línguas: o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QECR), o quadro do American Council on the Teaching of Foreign Language (ACTFL), o da Associação de Examinadores de Línguas na Europa (*Association of Language Testers in Europe – ALTE*), para citar alguns que se destacam no cenário internacional. Os marcos de referência foram criados com o objetivo de guiar as instituições educativas na elaboração de currículos de ensino de línguas e as editoras de livros, que, de modo complementar, teriam parâmetros para organizar séries didáticas. Nesse sentido, os marcos de referência foram pensados para servirem de modelos de aplicação para a ação política (MENEGOTTO, 2013, p. 3).

O Conselho da Europa elaborou o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino e avaliação (QECR) com o intuito de harmonizar os níveis de aprendizagem das línguas no espaço europeu. Com essa medida, o Conselho da Europa pretendeu promover e fomentar, à luz de uma política geral de línguas, a diversidade linguística e cultural da Europa. De acordo com Weir (2005, p. 281), o QECR procurou descrever a proficiência linguística através de

um conjunto de escalas compostas por descritores de níveis ascendentes redigidos em termos de resultados. Essas escalas de descritores são complementadas por um amplo compêndio de informações sobre aprendizagem de línguas, ensino e avaliação.

O QECR postula seis níveis de proficiência e os define amplamente em relação a estimativas de dificuldades baseadas empiricamente nas percepções dos usuários sobre que funções da língua, expressas por afirmações de ‘É capaz de’ (*Can do*), podem ser realizadas com sucesso em cada nível. Os Níveis Comuns de Referência classificam os usuários de uma língua como usuários básicos (*basic users*), usuários independentes (*independent users*) e usuários proficientes (*proficient users*)¹⁹ (Anexo 1- para ver o quadro completo).

De acordo com as especificações do documento do QECR (Conselho da Europa, 2001, p.14), o conjunto dos seis níveis descritos foi baseado na prática corrente de algumas instituições públicas de certificação. Os descritores propostos basearam-se naqueles que “foram considerados transparentes, úteis e pertinentes por grupos de professores de língua materna e não materna provenientes de setores educativos variados e com perfis de formação e de experiência de ensino muito diferentes” (Conselho da Europa, 2001, p.14). Embora diga que os descritores são apenas recomendações e não obrigações, o documento apresenta o conjunto de níveis comuns de referência como um instrumento de calibração que traz vantagens para os profissionais da área trabalharem com medidas e normas estáveis e reconhecidas. Nesse sentido, o documento considera os descritores dos níveis de referência como fixos, como um instrumento que orienta o planejamento e que serve de base para o desenvolvimento de ações relacionadas ao ensino de línguas. Sua principal intenção é fornecer um conjunto de exemplos de descritores fixos para auxiliar profissionais que precisam tomar decisões e realizar avaliações adequadas em seus contextos de atuação.

Conforme apresentado pelo próprio documento do QECR, foram utilizados métodos intuitivos, qualitativos e quantitativos para a elaboração dos níveis de referência comum e para seus descritores. O documento destaca também que houve um escalamento para a escolha dos melhores descritores e que foram utilizados métodos quantitativos para esse fim. Além disso, de acordo com o documento, a descrição dos níveis deve possuir um caráter genérico. Isso quer dizer que a escala do QECR foi pensada para ser utilizada independentemente de um contexto específico

¹⁹ Os níveis usados são representados pelas letras A, B e C, respectivamente: A1 – Nível **Iniciação**, A2 – Nível **Elementar**, B1 – Nível **Limiar**, B2 – Nível **Vantagem**, C1 – Nível de **Autonomia** e C2 – **Mestria**. Para maiores detalhes veja o quadro completo no Anexo 1.

de comunicação. A escala deve ser capaz de abranger uma infinidade de contextos de uso da língua, não podendo se restringir a um determinado público de aprendizes para um fim específico (SCHOFFEN *et al*, 2015²⁰). Ao especificar os níveis para a organização da aprendizagem das línguas na Europa, o documento aponta que os níveis do QECR espelham, em certa medida, um consenso sobre o número e a natureza dos níveis de aprendizagem comum aos estudantes de línguas na Europa.

Em um estudo sobre as limitações do QECR para o desenvolvimento de instrumentos de avaliação comparáveis entre si, Weir (2005, p. 181) ressalta que, embora contenha informações valiosas sobre proficiência linguística e aconselhamento para profissionais, o QECR na sua forma atual não é suficientemente abrangente, coerente ou transparente que permita uma relação direta entre seus conteúdos e os exames de língua. Weir (2005) concentra sua análise no contexto de uso da língua e na validade de construto e como eles impactam no desenvolvimento e na comparabilidade de testes. De acordo com o autor, as escalas dos descritores do QECR não levam suficientemente em conta como a variação dos parâmetros contextuais pode afetar o desempenho, elevando ou baixando o grau de dificuldade real de realizar os objetivos descritos em cada nível (p.283). Além disso, os descritores “É capaz de” também são orientados pelos pressupostos que fundamentam as especificações dos diferentes exames. Segundo Weir (2005, p.281), portanto, o fato de diferentes exames muitas vezes não explicarem o construto testado dificulta utilizar o QECR como base para desenvolver testes comparáveis entre línguas e em níveis equivalentes e impede vincular diferentes sistemas de avaliação.

De acordo com Weir (2005, p.297), os elaboradores de exames de língua não só precisam saber o que e como os aprendizes 'são capazes de fazer' em cada um dos níveis de uma escala de proficiência, mas, também, em que condições esses diferentes desempenhos normalmente acontecem e com que qualidade. A crítica levantada por Weir é de que o QECR precisa atender melhor às demandas de validade de construto, de validade de contexto de uso da língua e de validade de pontuação caso pretenda ser usado como referência de exames de proficiência.

Ao examinarmos o QECR, e levando em conta as questões levantadas por Weir (2005), percebemos que a elaboração de descritores mais abrangentes para o exame Celpe-Bras trará

²⁰ O texto Schoffen *et al* (2015), mencionado aqui e do qual sou coautora, foi entregue ao Inep pela Comissão Técnico-Científica do Celpe-Bras de 2012, como relatório final (não publicado) das atividades desenvolvidas por essa comissão no período 2012-2015. O texto apresenta alguns documentos produzidos pelos membros da comissão como parte de um estudo preliminar para a construção de uma Matriz de Referência para o Celpe-Bras.

grandes desafios, exigindo descrições mais claras quanto ao contexto de uso da língua, priorizando as relações de interlocução (SCHOFFEN *et al*, 2015). Assim, desenvolver uma escala de descritores em relação a aspectos linguístico-discursivos que seja, ao mesmo tempo, genérica e reflexiva do construto teórico do exame Celpe-Bras, de desempenhos nos contextos de uso da língua e dos parâmetros de avaliação que orientam a pontuação, será, portanto, a empreitada a que este estudo está se propondo.

Alinhado com o QECR, o Marco da ALTE²¹ abarca seis níveis de competência linguística. Os exames que integram a ALTE se situam em um dos seis níveis (Anexo 2). Os níveis da ALTE aparecem descritos, da mesma forma que o QECR, mediante uma série de declarações de capacidade linguística (“É capaz de”) que permitem: (1) definir o nível de competência linguística de acordo com o que os usuários sabem fazer em cada nível e (2) auxiliar os usuários a entender o que significa cada nível em relação ao que os usuários da língua realmente fazem (COUNCIL OF EUROPE, 2006, p.4). De acordo com o documento do Marco da ALTE, os descritores foram desenvolvidos através de um processo rigoroso em que participaram especialistas em avaliação e Linguística Aplicada. Além disso, foram desenvolvidos estudos que demonstram a relação entre os níveis da ALTE e os do QECR. O sistema de descritores da ALTE descreve cada uma das habilidades (compreensão e produção oral, leitura e escrita) em cada nível e está dividido por campos de atuação: (1) competência geral, (2) competência em contexto social e turístico, (3) competência em contexto de trabalho, e (4) competência em contexto de estudos (Anexo 3 – para maiores detalhes sobre as descrições de capacidades).

De acordo com Weir (2005, p.282), a ALTE adotou o sistema vertical das escalas dos níveis do QECR como uma base para a construção de argumentos para alinhar os seus exames e como uma ferramenta de referência comum. No entanto, Weir alerta para o fato de que essa base não era comum a todos os exames desde o início, o que pode gerar falsos pressupostos de equivalência, em que os testes construídos para diferentes propósitos e públicos e que visam e avaliam construtos de linguagem diferentes estão agrupados no mesmo ponto da escala.

²¹ A Associação de Examinadores de Línguas da Europa (ALTE) é uma associação, fundada em 1990 e composta por instituições que administram exames de línguas. Em 2003, a ALTE se converteu em uma organização não governamental internacional do Conselho da Europa e, em 2006, foi reconhecida como entidade de caráter consultivo especial pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas. A ALTE conta com 31 membros que administram exames de 26 línguas. Entre alguns dos membros mais conhecidos no Brasil está a Aliança Francesa, Instituto Goethe, Instituto Cervantes, Test Daf-Institut (Alemanha), Universidade de Cambridge Exames ESOL, Universidade para Estrangeiros de Perugia (Itália).

Schoffen *et al* (2015), ao desenvolverem um estudo preliminar para a construção de uma Matriz de Referência para o exame Celpe-Bras, destacaram alguns aspectos da descrição dos níveis do QEQR que não seriam produtivos ou teriam que ser adaptados para a descrição dos níveis do Celpe-Bras. Por exemplo, considerando que o Celpe-Bras é um exame único que avalia diferentes níveis, seria desejável que a Matriz de Referência explicitasse além do que o falante pode fazer (utilizando a expressão “É capaz de”) o modo como o falante, em cada nível, desempenha as ações ao usar a linguagem, indicando a interlocução ou o contexto situacional de uso da língua (que não são usados como parâmetros no QEQR); o uso de expressões generalizadoras como “falante nativo”, a interação pode ocorrer de forma “espontânea” e “sem que haja tensão”, bem como a distinção entre “temas do cotidiano” e “temas mais complexos” também não seriam adequadas.

De todo modo, a partir da análise dos aspectos que compõem os níveis de proficiência da ALTE e do QEQR, poderíamos elencar aspectos em comum para a descrição de desempenho de compreensão e produção oral, leitura e escrita. Por exemplo, compreende e produz textos sobre temáticas da vida pessoal/cotidiana; lê e produz textos simples, perguntas e respostas sobre assuntos pessoais para ampla variedade de gêneros textuais; interage com os propósitos de apresentar a si mesmo e a outros, fazer perguntas e dar respostas, descrever para resumir informações de diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e fatos de modo coerente; distinguir finas variações de significado em situações complexas; comunica-se de modo mais/menos fluente, espontâneo e com exatidão e compreende mais/menos informações de diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e fatos de modo mais/menos coerente. Dispomos, no quadro abaixo, a progressão encontrada nos descritores de níveis do QEQR quanto à temática, leitura e produção de gêneros textuais, propósitos da situação de comunicação, expressão (oral e escrita) e recursos linguístico-discursivos.

Quadro 3: Progressão de níveis encontrada nos descritores do QEER.

Conteúdos	Critérios para a progressão (Nível básicos → Níveis avançados)
(1) Temática	É capaz de compreender e comunicar: (A1) Expressões familiares e cotidianas → (A2) expressões relacionadas com áreas de prioridade imediata (ex.: informações pessoas e familiares, compras, meio circundante), assuntos familiares e habituais → (B1) assuntos familiares ao utilizador ou de interesse pessoal (ex.: temas relacionados ao trabalho, escola, lazer) → (B2) grandes variedade de temas sobre assuntos concretos e abstratos (ex.: temas da atualidade, discussões técnicas na sua área de especialidade) → (C1) assuntos relacionados a fins sociais, acadêmicos e profissionais → (C2) assuntos relacionados a praticamente todas as temáticas.
(2) Leitura e produção de gêneros textuais	É capaz de compreender e comunicar: (A1) Enunciados simples, perguntas e respostas sobre aspectos pessoais → (A2) troca de informações simples e diretas → (B1) discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal → (B2) ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos → (C1) variedade de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos → (C2) praticamente tudo o que ouve e lê (gêneros variados) e resumir informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruir argumentos e fatos de modo coerente.
(3) Propósitos da situação de comunicação	(A1) Apresentar a si mesmo e a outros, fazer perguntas e dar respostas pessoais → (A2) descrever de modo simples sua formação, meio circundante e assuntos relacionados com necessidades imediatas → (B1) descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, expor brevemente razões e justificativas para uma opinião ou um projeto → (B2) explicar um ponto de vista, expor vantagens e inconvenientes de várias possibilidades → (C1) usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, acadêmicos e profissionais, temas complexos → (C2) compreender, sem esforço, tudo o que ouve e lê; resumir informações de diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e fatos de modo coerente; distinguir finas variações de significado em situações complexas.
(4) Expressão (oral e escrita)	(A1) Comunica-se de modo simples (contando com a cooperação do interlocutor) → (A2) comunica-se em tarefas simples e rotineiras que exigem troca de informação simples e direta → (B1) lida com a maioria das situações encontradas na língua-alvo → (B2) comunica-se com certo grau de espontaneidade com falantes nativos, sem que haja tensão entre as partes; exprimir-se de modo claro e pormenorizado → (C1) exprime-se de forma fluente espontânea sem precisar procurar muito as palavras para fins sociais, acadêmicos e profissionais; bem como exprime-se de forma clara e bem estruturada sobre temas complexos → (C2) exprimir-se espontaneamente, de modo fluente e com exatidão mesmo em situações complexas.
(5) Recursos linguístico-discursivos	Possui recursos linguístico-discursivos para: (A1) falar de aspectos pessoais, pessoas que conhece e coisas que tem → (A2) descrever de modo simples assuntos familiares e habituais → (B1)

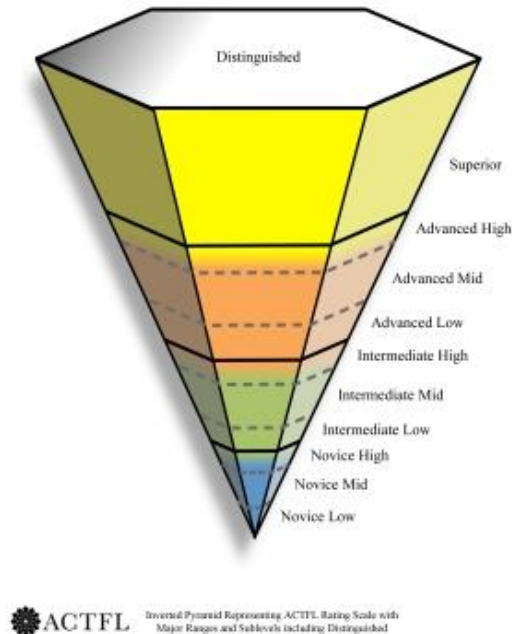
	descrever, expor razões e justificativas para dar opinião → (B2) exprimir-se de modo claro e pormenorizado para explicar um ponto de vista, expor vantagens e inconvenientes de várias possibilidades → (C1) manifestar domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso → (C2) compreender, sem esforço, tudo o que ouve e lê; resumir informações de diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e fatos de modo coerente, bem como expressar-se espontaneamente, de modo fluente e com exatidão,
--	--

Elaborado por Simone Paula Kunrath Fonte: Conselho da Europa, 2001

O Quadro do *American Council on the Teaching of Foreign Language* (ACTFL) foi publicado pela primeira vez em 1986 como uma adaptação para a comunidade acadêmica dos Estados Unidos da América. Depois disso, o Quadro foi revisado e ampliado em edições posteriores para adaptar-se a novas necessidades de avaliação, bem como para considerar o surgimento de novas situações de aprendizagem geradas por ambientes mistos (sala de aula e aprendizagem online). O quadro do ACTFL compreende um conjunto de descritores centrado naquilo que os sujeitos podem fazer com a língua em termos de produção oral, produção escrita, compreensão oral e leitura em situações reais e espontâneas, em contextos “não ensaiados”. Para cada habilidade, os descritores identificam cinco níveis gerais de proficiência: Nível de Distinção (Distinguished), Superior (Superior), Avançado (Advanced), Intermediário (Intermediate) e Principiante (Novice). Os principais níveis (Avançado, Intermediário e Principiante) são subdivididos em três subníveis: Alto (High), Médio (Mid) e Baixo (Low). O documento, no entanto, não deixa explícito como é feita essa subdivisão. Os níveis do ACTFL descrevem um continuum de proficiência desde o usuário da língua altamente articulado e confiante a um nível baixo ou sem capacidade funcional (ACTFL GUIDELINES, 2012, p.3).

O Quadro do ACTFL apresenta os níveis de proficiência como faixas e descreve o que o sujeito pode ou não fazer com a língua em cada nível, independentemente de onde, quando ou como essa língua foi adquirida (ACTFL GUIDELINES, 2012, p.3). Em conjunto, esses níveis formam uma hierarquia em que cada nível engloba todos os níveis mais baixos. De acordo com o guia do ACTFL (2012, p.3), as descrições das faixas não são baseadas em nenhuma teoria em particular, método pedagógico ou currículo educacional. Elas também não descrevem como um indivíduo aprende uma língua, nem prescrevem como um indivíduo deve aprender uma língua, e não devem ser utilizadas para esses fins. As faixas de proficiência são representadas no manual por uma figura em forma de cone:

Figura 4: As faixas de proficiência do Quadro do ACTFL



Fonte: <http://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012> Acesso em 25/02/2019

A figura do cone representa uma hierarquia, na qual o nível mais elevado, conforme já dito, engloba os níveis que o antecedem. No nível Principiante Baixo, por exemplo, o sujeito não terá uma competência ampla, por isso, o seu nível é representado pela área mais estreita do cone, localizada na área inferior da figura. Já o sujeito que está em um nível de Distinção (Distinguished) tem a capacidade de utilizar mais recursos da língua, o que lhe permite ter uma área representativa de sua competência maior na figura do cone (SCHOFFEN *et al*, INEP 2015, p. 11).

Como já mencionado, o quadro classifica o nível de proficiência de acordo com as quatro habilidades (compreensão oral, leitura, produção oral e produção escrita) de forma não integrada. Por isso, cada descritor é apresentado de modo separado²². De acordo com Schoffen *et al* (2015 p. 11), um ponto que chama a atenção nos descritores é o uso frequente do termo “cultura” e outros termos e conceitos relacionados (culturalmente apropriado, referências culturais etc.) apenas no

²² O quadro da ACTFL apresenta descritores em diversas línguas, incluindo o português. Porém, para esse idioma, há apenas descritores para a habilidade de produção oral. Para consultar os descritores verifique no site: <http://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012/portuguese/oral>

nível mais elevado de proficiência (Distinção). Porém, o documento não define o termo “cultura”, deixando a sua interpretação aberta e vaga. Abaixo, segue um exemplo de como esses pontos estão presentes nos descritores. O exemplo foi retirado do nível de Distinção referente à produção oral. Todos os outros descritores referentes a esse nível, de alguma forma, apresentam os mesmos termos vagos (apresentados abaixo em negrito) e ideias pouco claras (apresentadas em itálico).

Produção oral – Nível de Distinção

Falantes no nível de distinção são capazes de usar a língua habilmente, com **exatidão, eficiência e eficácia**. São usuários articulados e com instrução. Podem refletir sobre uma gama variada de assuntos gerais e conceitos abstratos de **modo culturalmente apropriado**. Falantes deste nível podem fazer uso de um discurso persuasivo e hipotético para propósitos representacionais, sendo capazes de defender um ponto de vista que não é necessariamente o deles. Podem adequar a linguagem a interlocutores variados, adaptando a fala e o registro de modo **culturalmente apropriado**.

Falantes no nível de distinção produzem discurso extenso **altamente sofisticado e organizado**. Ao mesmo tempo, podem falar sucintamente, frequentemente oferecendo referências históricas e culturais que lhes permitem dizer menos e significar mais. Neste nível, *o discurso oral tipicamente assemelha-se ao escrito*.

Um sotaque não nativo, *uma falta de economia de expressão característica do falante nativo*, um **controle limitado de referências culturais profundas**, e/ou um erro linguístico ocasional e isolado podem ainda estar presentes neste nível²³.

Os descritores da ACTFL são elaborados a partir do nível de proficiência do usuário mais proficiente para o menos proficiente. Por isso, ideias ou termos equivocados nos descritores do nível mais avançado seriam problemas para a descrição dos níveis mais baixos. É o que se pode observar com relação aos aspectos culturais, que aparecem apenas no nível de Distinção (para todas as habilidades) e desaparecem nos níveis abaixo, esperando-se apenas do falante de nível mais elevado a capacidade de reconhecer e de refletir sobre os aspectos culturais (SCHOFFEN *et al*, 2015 p. 12). Um ponto positivo que pode ser observado neste quadro é que os descritores foram elaborados com base em amostras reais de língua (tanto para os descritores relacionados à produção oral quanto à escrita) (ACTFL GUIDELINES, 2012, p.3). No entanto, não há descritores globais

²³ Tradução do original: Speakers at the Distinguished level are able to use language skillfully, and with accuracy, efficiency, and effectiveness. They are educated and articulate users of the language. They can reflect on a wide range of global issues and highly abstract concepts in a culturally appropriate manner. Distinguished-level speakers can use persuasive and hypothetical discourse for representational purposes, allowing them to advocate a point of view that is not necessarily their own. They can tailor language to a variety of audiences by adapting their speech and register in ways that are culturally authentic.

Speakers at the Distinguished level produce highly sophisticated and tightly organized extended discourse. At the same time, they can speak succinctly, often using cultural and historical references to allow them to say less and mean more. At this level, oral discourse typically resembles written discourse.

A non-native accent, a lack of a native-like economy of expression, a limited control of deeply embedded cultural references, and/or an occasional isolated language error may still be present at this level.

(que integrem as quatro habilidades) para cada faixa de proficiência (SCHOFFEN *et al*, 2015, p. 13), o que, de acordo com os pressupostos do exame aqui em estudo, seria o desejável para o exame Celpe-Bras.

Como vimos, os sistemas de avaliação apresentados nesta seção possuem características específicas relacionadas aos contextos onde foram criados e às necessidades desses contextos. Este estudo busca contribuir para a formulação de um quadro com descritores que estejam em harmonia com o construto do Celpe-Bras. Além disso, pretende-se desenvolver a descrição dos níveis da Parte Escrita do Celpe-Bras para que seja validada empiricamente, apresentando uma descrição dos aspectos linguístico-discursivos de forma a possibilitar que diferentes instituições de ensino (no Brasil e no exterior) possam estabelecer ligações entre seus cursos e programas e a descrição de níveis do Celpe-Bras em relação a esses aspectos.

3.2 Descritores de Níveis de Proficiência para PLA

Como vimos na seção anterior, os quadros de referência para o ensino e avaliação de línguas, como QECR e ACTFL, foram criados como uma ação política para que servissem de modelo geral para as línguas descritas com o objetivo de orientar o trabalho dos professores em sala de aula, das instituições de ensino e das editoras de livros dentro dos contextos em que foram desenvolvidos. O foco desses quadros está originalmente na orientação para a elaboração de currículos para o ensino de línguas e para a avaliação da aprendizagem de conteúdos trabalhados, descrevendo o que os aprendizes são capazes de fazer em cada nível separadamente. De um modo geral, as descrições propostas pelos quadros não são suficientemente abrangentes e não apresentam descrições claras quanto ao contexto de uso da língua que priorizem as relações de interlocução, e em que condições e com que qualidade os diferentes desempenhos acontecem.

Desse modo, para um melhor entendimento dos aspectos que caracterizam a progressão de níveis em PLA, busquei suporte em estudos que descrevem níveis no contexto de ensino e aprendizagem. À vista disso, analiso, nesta seção, os descritores de níveis de proficiência em língua portuguesa apresentados no Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (QuaREPE), documento que tem como base de referência principal o QECR, e faço um levantamento dos resultados apresentados nos estudos de Santos (2007), Kraemer (2012) e Mittelstadt (2013), que, em consonância com a concepção de uso da linguagem como prática social (CLARK, 2000) e na perspectiva bakhtiniana de gênero do discurso, buscaram características

distintivas para descrever a progressão de níveis nos cursos de referência²⁴ do Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A partir desta análise, pretendo reunir informações para construir o perfil de cada nível a fim de relacionar o conjunto de características usadas para definir níveis no contexto de ensino e aprendizagem à análise dos textos deste estudo, verificando, assim, até que ponto esses critérios se aproximam ou se distinguem. Nesse sentido, poderei analisar se o que tem sido construído historicamente como progressão curricular em termos de aspectos linguístico-discursivos se torna relevante para descrever os níveis do exame e nos diferentes gêneros discursivos em foco.

Apresento, a seguir, as características dos níveis de proficiência apresentados no QuaREPE.

3.2.1 Os Níveis de Proficiência no Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro - QuaREPE

O Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro (QuaREPE) é um documento do governo de Portugal, resultado do estudo dos públicos e contextos do Ensino de Português no Estrangeiro (EPE) e do diagnóstico da situação do ensino, aprendizagem e avaliação dos cursos do EPE (GROSSO *et al*, 2011a). Baseado nas orientações do QECR, o documento é composto por duas partes: QuaREPE - Documento Orientador e QuaREPE - Tarefas, Atividades, Exercícios e Recursos para a Avaliação. O Documento Orientador tem por objetivo fornecer uma base comum para a elaboração de programas, definição de linhas de orientação curriculares, construção de materiais didático-pedagógicos e de instrumentos de avaliação, explicitando objetivos, sugerindo conteúdos, mostrando-se flexível em relação aos métodos e procurando reforçar a transparência para todos os seus usuários. Já o Quadro de Tarefas e Atividades apresenta fichas modulares, sugestões de tarefas e exercícios e também recursos para avaliação. É no Documento Orientador que encontramos informações sobre níveis de proficiência e avaliação em língua portuguesa, objetos deste estudo.

²⁴ A saber, os cursos de referência do PPE-UFRGS referem-se aos cursos Básico I, Básico II, Intermediário I, Intermediário II e Avançado. A escolha das autoras por descrever os cursos de referência se justifica por estes constituírem a linha dorsal dos cursos do PPE, além de serem os mais procurados pelos alunos, exercem um papel importante na organização dos demais cursos do Programa (KRAEMER, 2012, p. 20).

O capítulo do QuaREPE (GROSSO *et al*, 2011a) destinado à proficiência e avaliação faz referência a dois tipos de avaliação: a avaliação do desempenho dos aprendizes²⁵ nos cursos, também designada de avaliação interna, que incide sobre o que foi ensinado e faz parte de um conjunto de conteúdos de aprendizagem programados para um ano letivo; e a avaliação para o reconhecimento da proficiência, sendo considerada uma avaliação externa, conducente à certificação das competências dos usuários do português por níveis e capacidades visadas na utilização da língua. A avaliação externa ou avaliação da proficiência valoriza as competências que o público-aprendiz desenvolve dentro e fora de sistemas formais de aprendizagem (da língua) e adapta-se às competências que têm nos usos primários e secundários da língua, formais e não formais, decorrentes dos seus perfis (GROSSO *et al*, 2011a p. 20). Essa abordagem oferece uma flexibilização da avaliação permitindo que o aprendiz submeta-se a testes de nível diferente em cada uma das competências visadas. Assim, um aluno pode fazer um teste de compreensão oral de B1, um teste de produção oral de B1, um teste de leitura de A2 e um teste de produção escrita de A1 de acordo com as recomendações dos professores ou de seu próprio interesse (GROSSO *et al*, 2011a p. 20). Coerente com esta lógica, a certificação concedida apresenta uma descrição do que o usuário é capaz de fazer na competência visada e do nível de desempenho, ajudando à melhor compreensão do valor e significado das competências do público-aprendiz.

Os níveis de proficiência em língua portuguesa do QuaREPE apresentam descritores num sistema de cinco níveis (A1, A2, B1, B2 e C1), tendo como referência e base de trabalho os níveis do QECR. Os descritores caracterizam genericamente os níveis, descrevendo separadamente cada componente: compreensão oral, leitura, produção/interação oral e produção/interação escrita (Anexo 4). De acordo com o documento (GROSSO *et al*, 2011a p. 19), as descrições apresentadas não se referem a nenhum contexto específico, de modo a que todos os contextos de ensino-aprendizagem (mais ou menos formais, para públicos de idades diferentes) possam ser contemplados.

Os níveis apresentados descrevem cinco proficiências, orais e escritas, de recepção e produção/interação e refletem progressão em diferentes domínios sociais de comunicação. Para a versão final desta tese, incluirei, aqui, uma reflexão sobre os quadros do QuaREPE que se encontram no Anexo 4.

²⁵ O documento original do QuaREPE utiliza os termos “aprendente” e “utilizador”. Optei pela tradução para “aprendiz” e “usuário”, respectivamente, por serem esses termos mais corrente no português do Brasil.

3.2.2 Descritores de Níveis de Proficiência para Cursos de PLA em um Contexto de Ensino Brasileiro

Tendo como objetivo a elaboração de um teste de nivelamento de desempenho para alunos que ingressam no PPE-UFRGS, Santos (2007) construiu uma descrição dos conteúdos programáticos²⁶ desenvolvidos nos cursos de referência do PPE que forneceu critérios para a concretização do teste de nivelamento²⁷. O instrumento de avaliação é composto por uma parte escrita que testa a leitura e a produção escrita, e, uma parte oral, que avalia a compreensão e a produção oral dos alunos, e suas respectivas grades de avaliação (Anexo 5 para ver a grade de avaliação da Parte Escrita), que servem como guias para os professores avaliadores do PPE (SANTOS, 2017 p.150)²⁸. A partir da correção do conjunto de textos produzidos pelos alunos do PPE-UFRGS na testagem piloto dos instrumentos de avaliação, a autora delineou um perfil de desempenho da parte escrita²⁹ para cada nível a fim de testar os descritores propostos na grade de avaliação do teste de nivelamento. A descrição dos níveis a partir da correção dos textos dos alunos apresentada por Santos (2007) mostrou-se relevante para a descrição de níveis que se procura neste estudo à medida que trata de características como: o cumprimento da tarefa, autoria e uso de informações do texto de insumo, organização coesiva do texto, abrangência do léxico para cumprir a tarefa e adequação dos recursos linguísticos para o cumprimento da tarefa. Em vista disso, organizei os descritores dos perfis dos níveis delineados por Santos (2007) no quadro abaixo:

²⁶ No período em que a pesquisa de Santos (2007) foi desenvolvida, o PPE-UFRGS utilizava os livros didáticos da série *Avenida Brasil* como referência para os tópicos e pontos gramaticais a serem desenvolvidos nas aulas, além de materiais de apoio desenvolvidos pelos professores dos cursos. Os materiais de apoio eram, em geral, tarefas elaboradas para trabalhar de modo integrado leitura, compreensão oral, produção oral e escrita de diferentes gêneros discursivos e exercícios estruturais que visavam a revisão de algum tópico gramatical (KRAEMER, 2012 p. 20). Esses materiais foram adotados até a conclusão dos estudos de Kraemer (2012) e Mittelstadt (2013), quando o PPE foi, gradativamente, abolindo os livros didáticos nos cursos de referência e adotando as propostas curriculares elaboradas e apostilas com unidades didáticas construídas para cada um dos cursos.

²⁷ Para saber mais sobre o teste de nivelamento ver Santos (2007).

²⁸ O material usado para o nivelamento foi revisado no estudo de Souza (2016), <http://hdl.handle.net/10183/157746>

²⁹ Discuto aqui apenas os dados referentes à parte escrita por serem estes o objeto de estudo desta tese.

Quadro 4: Perfil dos níveis de proficiência em Santos (2007)

	CUMPRIMENTO DAS TAREFAS	CONSISTÊNCIA E ORGANIZAÇÃO COESIVA		ADEQUAÇÃO LEXICAL E GRAMATICAL	
		Uso de informações do texto de insumo		Adequação lexical	Adequação gramatical
Intermediário II	Cumprir as tarefas, contemplando todas as funções comunicativas exigidas;	Demonstra autoria: coloca-se no papel enunciativo proposto e usa as informações do texto de insumo para cumprir o propósito das tarefas;	Apresenta um texto bastante consistente e coeso;	Apresenta abrangência de vocabulário para realizar as tarefas;	Apresenta algumas inadequações nos recursos linguísticos para expressar funções comunicativas que fazem uso da distinção entre pretérito perfeito e imperfeito ³⁰ e as funções para expressar preocupação e aconselhar e/ou apresenta outras inadequações que não interferem no cumprimento das tarefas.
Intermediário I	Cumprir as tarefas, podendo ter pequenas inadequações;	Demonstra autoria: coloca-se no papel enunciativo proposto, porém com menos articulação das informações do texto de insumo;	Apresenta um texto com alguns problemas de coesão;	Apresenta vocabulário suficiente para realizar as tarefas;	Apresenta frequentes/ algumas inadequações nos recursos linguísticos.
Básico II	Cumprir ou cumprir parcialmente as tarefas;	Busca autoria, mas ainda não consegue se utilizar completamente das informações do texto de insumo para a sua produção;	Apresenta frequentes problemas de coesão;	Apresenta vocabulário limitado para realizar as tarefas e/ou copia partes do texto de insumo;	Apresenta frequentes inadequações nos recursos linguísticos necessários para expressar a maioria das funções comunicativas.
Básico I	Não cumprir ou cumprir parcialmente as tarefas;	Busca autoria, mas ainda não consegue se utilizar completamente das informações do texto de insumo para a sua produção;	Apresenta muitos problemas de coesão e de coerência;	Apresenta insuficiência de vocabulário para realizar as tarefas;	Apresenta muitas inadequações na maioria das funções comunicativas.

Adaptado de Santos (2007) por Simone Paula Kunrath.

Como podemos observar, a descrição dos níveis em Santos (2007) a partir da testagem piloto dos instrumentos de avaliação do teste de nivelamento, segue, de certa forma, a perspectiva organizacional dos parâmetros da grade de avaliação do Celpe-Bras com três eixos avaliativos principais: adequação ao contexto (cumprimento das tarefas), adequação discursiva (consistência e organização coesiva) e adequação linguística (adequação lexical e gramatical) (Brasil, 2011). De acordo com Santos (2007), o aluno nivelado para o Intermediário II, por exemplo, conforme podemos observar no quadro acima, apresenta proficiência em leitura e escrita por meio de um

³⁰ As funções referidas são: narrar uma situação/um evento no passado e/ou falar sobre rotinas, descrição de ações, pessoas, ambientes etc. no passado.

texto consistente, apresentando abrangência lexical e gramatical para desempenhar as funções comunicativas em foco. O descritor relacionado à adequação gramatical desse nível nos dá indícios de que alguns recursos linguísticos podem ainda não estarem completamente ativos no repertório do aluno dependendo do nível em que se encontra e que, em cada tarefa, existe uma hierarquia entre as funções a serem cumpridas de acordo com o propósito na tarefa. Assim, inadequações em funções comunicativas específicas, quando necessárias para o cumprimento do propósito, podem ser mais relevantes do que outras que não interferem no cumprimento da tarefa.

Outro aspecto interessante é que a autora, diferentemente dos parâmetros de avaliação do Celpe-Bras, ao descrever os perfis, trata da “autoria” em todos os níveis, a qual pode ser definida, na descrição de Santos (2007), como a realização, por parte do aluno, do papel enunciativo proposto no enunciado da tarefa de forma mais ou menos completa de acordo com a sua capacidade de usar as informações do texto de insumo para cumprir o propósito da tarefa. Os parâmetros do Celpe-Bras, por sua vez, apresentam a ideia de “autoria” apenas no descritor do nível Avançado Superior quando diz que “recontextualiza apropriadamente e de **maneira autoral**³¹ as informações necessárias para cumprir o propósito interlocutivo de forma consistente”, como poderemos ver, mais adiante, na análise dos parâmetros de avaliação.

Sirianni (2016), em uma análise dos textos dos alunos do curso Preparatório Celpe-Bras do PPE-UFRGS em resposta a uma tarefa do Celpe-Bras, baseando-se nos parâmetros de avaliação do exame, constatou que “os textos de nível Avançado [assim como os Avançado Superior] também são textos autônomos e autorais”, recontextualizando as informações do texto de insumo apropriadamente para escrever um texto totalmente autônomo daquele texto de insumo. Este aspecto nos leva a indagar sobre a definição do termo “autoral” e se não seria desejável a inclusão desse descritor em todos os níveis do Celpe-Bras, possivelmente definindo uma escala no uso de marcas autorais no texto. Esta é uma questão que espero poder responder a partir da análise dos dados deste trabalho.

De forma mais abrangente do que proposto por Santos (2009)³², Kraemer (2012) propôs uma progressão curricular para os níveis básico e intermediário do PPE-UFRGS com base em

³¹ Grifo da autora.

³² O objetivo de Santos (2009) era organizar conteúdos chave de cada nível de ensino para propor pontos de corte para uma prova de nivelamento. Como descrito a seguir, os estudos de Kramer (2012) e Mittelstadt (2013) organizam uma progressão curricular para o PPE-UFRGS, listando, portanto, conteúdos necessários para serem desenvolvidos em cada nível.

projetos³³ organizados por temáticas e gêneros do discurso relevantes ao perfil e às necessidades de aprendizagem dos alunos do Programa. Ancorada nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RS, 2009), a autora apresenta um currículo para os quatro cursos de referência do PPE, organizando a progressão por meio de temas e gêneros diferentes que implicam no trabalho com leitura, compreensão oral, produção oral e produção escrita ao longo dos cursos de maneira que essas práticas sejam sempre retomadas e ampliadas para servir a novas oportunidades de uso da língua ao longo do desenvolvimento da competência discursiva dos alunos (KRAEMER, 2012 p.104).

As propostas curriculares sugeridas por Kraemer (2012) estão centradas na leitura de textos de gêneros variados que visam a instigar os alunos a reagirem diante deles e, com atitude crítica, apropriar-se desses textos para participar da vida social e resolver problemas, bem como para produzir textos de modo seguro e autoral, não apenas em situações cotidianas da esfera privada, como em esferas públicas de atuação social (KRAEMER, 2012, p. 96). Com o objetivo de buscar características para os descritores dos níveis em PLA, analisei as propostas curriculares para os níveis Básico I, Básico II, Intermediário I e Intermediário II apresentadas por Kraemer (2012) e reorganizei-as dispondo os conteúdos propostos em temas e subtemas, gêneros textuais de leitura e de produção a serem trabalhados em cada nível, objetivos ou propósitos do trabalho com os gêneros propostos e as competências a serem alcançadas a partir dos temas, gêneros e projetos trabalhados, conforme mostram os quadros abaixo:

Quadro 5: Descritores do nível Básico I a partir da proposta curricular de Kraemer (2012)

B I	Tema/ Subtemas	Gênero	Objetivos/ propósitos	Conteúdos/ Competências
	Identidades - Eu e os outros (quem sou eu?, quem é a minha família?, quem são os meus colegas? Por que estamos em Porto Alegre?) - Como é o meu cotidiano? (O que eu faço em Porto	Gêneros estruturantes: Leitura e produção: -E-mail -Mensagem em sites de relacionamento -Perfil em site	Ao final dos Projetos trabalhados no Básico I, o aluno será proficiente para: - Ler, compreender e produzir textos de gêneros variados utilizando-se de competências e habilidades de compreensão e produção relevantes para os textos focalizados, tais como: a) Compreensão (leitura e	Conteúdos relacionados aos temas, gêneros e projetos: - Estudo de perfis de outros alunos do PPE presentes na revista do Programa e estudo de perfis em sites de relacionamento (circulação social, modos de organização, componentes do texto); - Efeitos de sentido de recursos de imagem: que tipos de fotos as

³³ A visão de projetos usada para estruturar o currículo proposto por Kraemer (2012) é entendida como “uma proposta de produção conjunta da turma em relação ao tema selecionado, que vincule os objetivos de ensino do eixo temático e dos gêneros do discurso implicados à participação efetiva dos alunos na comunidade escolar e fora dela”. (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 145). No contexto de ensino do PPE, desde o início das atividades de ensino (em 1994), a pedagogia de projetos é um dos eixos orientadores das práticas pedagógicas, sendo que os estudantes desenvolvem projetos específicos nas disciplinas que frequentam (MITTELSTADT, 2013 p. 17).

<p>Alegre X o que eu fazia na minha cidade?) - Personalidades brasileiras: Quem são eles?</p> <p>Vivendo em Porto Alegre - Informações gerais sobre a cidade (informações como: tamanho, população, clima, etc.) - Meu entorno: como é o meu bairro? (nomes dos bairros de Porto Alegre, tipos de comércio que tem nos bairros) - Onde moro? (tipos de moradia, características e partes de uma casa) - Aonde e como ir? (deslocamento entre diferentes pontos da cidade, localização, transporte) - Lugares para conhecer e coisas para fazer (lugares que conheço e lugares que quero conhecer na cidade) - Produtos e serviços (fazendo compras, fazendo o cartão Tri, etc.) - Emergências (o que fazer, para onde ir e para que número ligar em casos de acidente, assalto, doença?)</p> <p>Hábitos alimentares - O que os brasileiros comem? O que tenho comido aqui? O que comia na minha cidade? - Restaurantes de Porto Alegre (tipos de restaurante, como pedir um prato, etc.) - Supermercados em Porto Alegre</p>	<p>de relacionamento - Perfil na revista eletrônica do PPE - Diário da turma - E-mail/mensagem - Guia informativo sobre Porto Alegre - Entrevista - Receita (escrita ou vídeo) - Guia de viagem - Relato de viagem - Roteiro de viagem</p> <p>Leitura: - Biografia (escrita ou oral) de personalidades brasileiras - Entrevista oral e escrita com colega (sobre as profissões e/ou sobre o cotidiano de cada um) - Verbetes de dicionário - Vídeos de apresentação pessoal - Anúncio classificado de imóveis - Cartaz - Conversa sobre direções, endereços, compras de produtos - Convite - Descrição de itinerários: oral e escrita - Descrição e caracterização de bairros e moradias - Formulário de inscrição - Guia telefônico - Itinerário de ônibus - Legenda (ligada à figura</p>	<p>compreensão oral): - Reconhecer a situação de comunicação (quem fala, para quem, em que contexto, em que veículo, com que objetivos, em que registro, ou seja, identificar de que gênero discursivo se trata); - Identificar informações específicas e a ideia geral de um texto; - Fazer a distinção entre pontos principais e detalhes de apoio do texto; - Relacionar tipografia, layout, imagens para compreender o propósito do texto; - Reconhecer atitudes, emoções e ponto de vista do autor quando expressos explicitamente ou implicitamente no texto; - Destacar os pontos relevantes para resumir o texto, uma ideia específica ou subjacente e interpretar gráficos e outros materiais apresentados visualmente e compreender o fluxo natural da conversação.</p> <p>b) Produção (escrita e oral): - Expressar-se com adequação interacional e estratégica à situação de comunicação; - Expressar suas atitudes, emoções e ponto de vista de acordo com a tarefa solicitada; - Reescrever informações no mesmo estilo ou em estilo diferente; - Expressar-se com adequação de pronúncia, entonação e ritmo e expressar-se com adequação linguística.</p> <p>Ler: - compreender informações sobre perfis pessoais. - compreender mensagens e <i>e-mails</i> a fim de responder a eles. - assistir a vídeos de apresentação pessoal e ler biografias ou textos informativos com a finalidade de identificar informações específicas sobre a pessoa que está se apresentando ou sendo apresentada; - textos informativos sobre Porto Alegre. - textos que os colegas escreveram no diário da turma. - textos dos colegas (mensagens, e-mails) e respondê-los ou comentá-los. - textos sobre alimentação. - receitas e assistir a programas culinários. - encartes de supermercado e visitar diferentes supermercados. - roteiros de viagem. - relatos de viagem. - guias de viagem.</p>	<p>pessoas costumam colocar em seus perfis; - Estudo de personalidades brasileiras: o que faz alguém ficar famoso; - <i>E-mail</i> e mensagem em <i>sites</i> de relacionamento: o que é ou não permitido escrever nesses textos, que maneiras de dizer são mais ou menos polidas, para quem se costuma escrever; - Estudo de conteúdos históricos, sociais, éticos, culturais, artísticos, entre outros, relevantes no eixo temático e no projeto em foco; - Estudo dos gêneros em foco (circulação social, modos de organização, componentes do texto);</p> <p>Recursos linguísticos para:</p> <p>- Apresentar a si e apresentar um colega, referindo aspectos como (nome, idade, nacionalidade, profissão, estado civil, com quem mora, por que veio para Porto Alegre, etc.) usando recursos linguísticos como: pronomes pessoais, possessivos, demonstrativos e interrogativos; verbos regulares no presente do indicativo; verbos ser, estar e ter no presente do indicativo; números; preposições (em e de); advérbios interrogativos (onde? como?, etc.) - Falar sobre atividades do cotidiano (verbos regulares e irregulares no presente do indicativo e no pretérito imperfeito do indicativo - Uso desses tempos verbais para falar sobre rotina; partes do dia); - Formas de tratamento, aberturas e fecho em <i>e-mails</i>. - Conversar com colegas a fim de saber quais são suas profissões ou o que estudam e o que fazem no cotidiano utilizando expressões como: o que você faz? qual é a sua profissão? em que você trabalha? o que você faz no fim de semana?, o que você costuma fazer nas segundas à tarde?, etc.; - Responder e formular perguntas sobre rotinas e hábitos; - Soletrar palavras; - preencher formulários como: cartão TRI, matrícula PPE⁸⁰; - Dar e receber instruções/informações usando o modo imperativo; - Perguntar usando advérbios interrogativos (Como? Quem? Onde?) - comprar diferentes produtos no comércio; - Explicar onde mora, o que tem no entorno da sua casa usando</p>
--	---	---	---

<p>Brasil: que lugar é este?</p> <ul style="list-style-type: none"> -Informações gerais (tamanho, população, regiões, estados, etc.) -Lugares: Aonde ir? (turismo) -Transporte: Como viajar? (meios de transporte, como comprar passagem) -Hospedagem: onde ficar? (escolhendo e reservando uma hospedagem) -Conhecer este lugar vale a pena (sugestões de lugares para visitar) 	<p>ou foto para o guia de Porto Alegre)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Mapa de Porto Alegre -Programação cultural da cidade -Quadro de horários -Recado -Verbetes de dicionário -Cardápio -Comentário oral e/ou escrito sobre comidas brasileiras -Folheto de supermercado -Livro de receitas -Programa culinário Verbetes de dicionário -Cartão postal -Conversa no hotel, no aeroporto -Convite -Dicionário -E-mail -Ficha de reserva de hotel -Mapa do Brasil -Relato oral sobre uma viagem -Reportagem televisiva sobre cidades para conhecer 	<p>Produzir:</p> <ul style="list-style-type: none"> - produzir seu perfil para um <i>site</i> de relacionamentos e para a revista do PPE usando os recursos linguísticos estudados para apresentação pessoal aos colegas da turma; - trocar mensagens escritas em <i>sites</i> de relacionamento e em <i>e-mails</i> com colegas e amigos - expor para a turma informações básicas sobre pessoas famosas. / produzir perfil de pessoa famosa. - pequeno guia sobre Porto Alegre voltado para outros estrangeiros. - escrever mensagens e e-mails para os colegas e amigos com dicas de lugares para conhecer em Porto Alegre. - perguntas para a realização de uma pesquisa sobre hábitos alimentares para informativo sobre a alimentação dos brasileiros e dos estrangeiros. - receita ou vídeo- receita sobre um prato que gosta de seu país de origem. - texto informativo sobre os perfis dos supermercados da cidade. - roteiro de viagem ou <i>e-mail marketing</i>. - textos para um guia de viagem. - relatos sobre viagens realizadas no Brasil. 	<p>preposições e locuções de lugar (em frente de, ao lado de...);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descrever o lugar onde mora usando adjetivos e nomes de partes da casa; - Dar e pedir informações sobre transportes e seus itinerários (preposições de movimento: para, a, de, em, por); - convidar pessoas para diferentes eventos; - aceitar e recusar convites; - Perguntar e dizer as horas; - Expressar gostos e preferências sobre lugares e coisas para fazer em Porto Alegre; - Reconhecer e usar nomes de estabelecimentos e localizá-los no seu bairro em relação a sua casa; - Reconhecer e usar vocabulário de transportes; - escrever sobre Porto Alegre: nomes de lugares, verbos no presente do indicativo, adjetivos; - Relatar fatos no diário usando verbos no pretérito perfeito do indicativo, advérbios de tempo e espaço; - Selecionar anúncios classificados de imóveis; - descrever e para conversar sobre pratos e bebidas, refeições; - Comparar as diferenças entre os hábitos alimentares e comportamentos à mesa no Brasil e no país de origem usando vocabulário referente à alimentação e pratos típicos, adjetivos. - comparar hábitos alimentares: formas de comparação de inferioridade, superioridade e igualdade; - instruir a preparação de comidas e bebidas: verbos no imperativo e no infinitivo, entre outros recursos; - analisar diferentes supermercados em Porto Alegre (preços, clientes, seções de produtos, etc.) - Entrevistar pessoas usando advérbios interrogativos; - Uso de citações da fala dos entrevistados para escrever texto informativo sobre hábitos alimentares; - Usar expressões de abertura e fechamento em diálogos (entrevista); - opinar e justificar opinião, manifestar preferência; - usar Expressões para oferecer, pedir, agradecer, aceitar e negar (comidas e bebidas). - Usar verbos no pretérito perfeito (ação) e imperfeito
--	--	--	--

				(descrição); - Escrever um <i>e-mail marketing</i> (uso de aberturas, fechos de <i>e-mail</i> para clientes, verbos no imperativo, adjetivos); - Advérbios de tempo, modo, lugar; - Comparar meios de transporte e hospedagens; - Expressar preferência (transporte, hospedagem).
--	--	--	--	---

Adaptado de Kraemer (2012) por Simone Paula Kunrath. Fonte: Kraemer (2012).

Quadro 6: Descritores do nível Básico II a partir da proposta curricular de Kraemer (2012)

B II	Tema	Gênero	Objetivos/ propósitos	Conteúdos
	<p>Identidades -Comportamentos e valores da gente - O homem X a mulher: em que somos iguais? Em que somos diferentes? -Problemas da vida moderna - Padrões de beleza</p> <p>Vivendo no Rio Grande do Sul - Conhecendo o RS (informações gerais como: população, atividades econômicas, clima, etc.) - Conhecendo as cidades do RS (turismo) - História do RS (informações gerais)</p> <p>Cuidando de mim, dos outros e do mundo - Consultando com o médico (falar sobre sintomas, ler receita médica, etc.) - Cuidando da saúde (prevenção e cuidados com algumas doenças) - Cuidando do meio ambiente: lixo, poluição, energias alternativas, desmatamento e água</p> <p>Ensino e mercado de trabalho O sistema de ensino brasileiro - valorização) - O mundo do trabalho I: estatísticas sobre emprego e</p>	<p>Gêneros estruturantes:</p> <p>Leitura e produção: - Comentários em sites de jornais e revistas - Exposição oral para a turma - Legenda de vídeo -Propaganda/ divulgação audiovisual do RS -Relato de viagem - Roteiro de viagem</p> <p>Leitura: - Excertos de textos de História - Guia de turismo Mapa do RS - Campanha comunitária - Campanha de prevenção de doença (panfleto, cartaz, etc.) - Conversa sobre saúde (sintomas, remédios, cuidados e conselhos) - Guia da saúde - Painel - Apresentação oral e escrita (gêneros que circulam em uma feira das profissões: panfleto, conversa, texto informativo, etc.) - Carta de apresentação - Currículo ou vídeo currículo - <i>E-mail</i> profissional - Entrevista com colega</p>	<p>Ao final dos Projetos trabalhados no Básico II, o aluno será proficiente para:</p> <p>Ler, compreender e produzir textos de gêneros variados utilizando-se de competências e habilidades de compreensão e produção relevantes para os textos focalizados.</p> <p>Ler: - reportagens sobre o comportamento dos brasileiros e ler os comentários feitos a essas reportagens. - notícias e/reportagens sobre problemas da vida moderna - leitura de textos sobre o RS e visualização de vídeos sobre o estado. - fazer levantamento sobre problemas e cuidados com o meio ambiente. - fazer pesquisa sobre alguma doença que afeta a população de Porto Alegre ou do RS. - levantar informações sobre problemas comunitários. - panfleto ou cartaz sobre prevenção da doença pesquisada. - pesquisar opções de atendimento médico na cidade. - anúncios de emprego e analisar oferta de vagas da área profissional de interesse. - currículos e analisar as informações que eles contêm. - guias de etiqueta, textos sobre comportamento no ambiente de trabalho, de estudos para reunir informações para a produção de um guia de etiqueta de comportamento na sala de aula de PLA. - textos variados para se informar sobre uma profissão e sua atual situação no mercado de trabalho no Brasil.</p>	<p>Conteúdos relacionados aos temas, gêneros e projetos: - Estudo de conteúdos históricos, sociais, éticos, culturais, artísticos, entre outros, relevantes no eixo temático e no projeto em foco; - Estudo dos gêneros em foco (circulação social, - modos de organização, - Estudo dos gêneros em foco (circulação social, modos de organização, componentes do texto); - Reconhecer os estados brasileiros e suas principais informações; - Reconhecer algumas personalidades brasileiras; - Reconhecer alguns feriados nacionais do Brasil;</p> <p>Recursos linguísticos para: - pedir e dar informações sobre aspectos físicos e descrever física e psicologicamente as pessoas; - apresentar as ideias principais e expressar a opinião sobre notícias de jornal (na minha opinião, eu acho que, etc.); - Estabelecer comparações de igualdade, superioridade e inferioridade; - concordar ou discordar da opinião de alguém; - Falar sobre problemas da atualidade usando verbos no presente e no pretérito perfeito composto do indicativo e levantar possibilidades de solução para esses problemas usando o futuro do pretérito do indicativo; - apresentar o RS em um vídeo, por exemplo: verbos no presente, pretérito perfeito e imperfeito (descrição) do indicativo, adjetivos; - Legenda de vídeo; - descrever lugares e atividades; - Pedir e dar conselhos de saúde usando o modo imperativo;</p>

<p>desemprego; como procurar uma vaga de trabalho; características de um bom profissional</p> <ul style="list-style-type: none"> - O mundo do trabalho II: direitos do trabalhador - Comportamento no ambiente profissional: relacionamento chefe X empregados e empregados X empregados; etiqueta; vestuário <p>Brasil: que lugar é este?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estados do Brasil: características econômicas, geográficas, climáticas, cidades importantes, festas, etc. - Quem são as personalidades da música, das artes e dos esportes? - Feriados 	<ul style="list-style-type: none"> - Guia de etiqueta - Apresentação oral sobre festas tradicionais e/ou, personalidades - Gêneros ligados ao turismo: panfletos, propagandas, <i>sites</i> de viagem, anúncios de pacotes de viagem, perfil do viajante, texto para guia de viagem. - Crônica - Notícia - Reportagem - Séries de TV - Bula de medicamento - Quadro, tabela, gráfico - Receita médica - Reportagem - Textos informativos sobre doenças - Anúncio classificado de emprego - Artigo - Entrevista de emprego - Excertos da Constituição Federal (direitos dos trabalhadores) - Reportagem - Tabela, gráfico, quadro - Biografia - Calendário - Coluna social - Excertos de textos de Geografia - Mapa do Brasil - Quadro, tabela, gráfico - Reportagem - Revista de celebridades - Sites de fofoca - Sites de turismo 	<ul style="list-style-type: none"> - formular perguntas para entrevistar um colega sobre sua atividade profissional. - diversos exemplares de <i>e-mails</i> profissionais. - textos sobre festas tradicionais do Brasil e textos sobre personalidades. - textos informativos sobre cidades e estados brasileiros e pesquisar textos usados por agências de turismo para vender seus pacotes turísticos. - pesquisar em livros didáticos de geografia e em <i>sites</i> da internet informações sobre os estados brasileiros. <p>Produzir:</p> <ul style="list-style-type: none"> - fazer comentários escritos sobre as reportagens lidas e postá-los nas páginas das revistas e jornais. - exposição oral para expor ponto de vista sobre a temática discutida pela turma. - pequeno vídeo de apresentação do estado a turistas estrangeiros. - roteiro de viagem e relato de viagem. - painel com as informações pesquisadas pela turma. - campanha comunitária para auxiliar na resolução de algum dos problemas encontrados. - guia informativo da saúde para estrangeiros que moram na cidade. - carta de apresentação para a vaga de emprego escolhida nos anúncios lidos. - currículo próprio. - guia de etiqueta de comportamento no ambiente da sala de aula de PLA. - apresentação oral e escrita sobre a profissão pesquisada para os colegas da turma. - relatar as informações aos demais colegas da turma. - respostas aos <i>e-mails</i> lidos. - apresentação oral para a turma sobre uma festa tradicional brasileira ou do país de origem do aluno; apresentação oral sobre uma personalidade. - textos ligados ao turismo para vender os pacotes de viagem aos colegas da turma. - texto para livro didático sobre um estado do Brasil. 	<ul style="list-style-type: none"> - Associar sintomas a determinadas doenças; - Expressar sintomas de determinadas doenças; - Distinguir algumas especialidades médicas; - Compreender os nomes de algumas doenças; - Marcar uma consulta médica; - Ler uma bula de medicamento comum (antipirético, por exemplo) e extrair as informações mais importantes: posologia, modo de tomar, precauções; - Entender uma receita médica; - Explicar como se pega ou se previne de pegar determinadas doenças; - falar sobre estudos e educação em seu país; - falar da experiência profissional e sobre o me escrever uma carta de apresentação (formas de abertura e fechamento, formas de tratamento, formas mais e menos polidas de pedir/informar algo); - falar da experiência profissional e sobre mercado de trabalho; - preparar um currículo (sou formado em, possuo curso em, tenho experiência na área de, etc.); - compreender, selecionar e responder a anúncios classificados de ofertas de empregos; - expressar permissão, (im)possibilidade, proibição (o que é permitido/possível no ambiente de trabalho) usando expressões como: não se deve..., é proibido..., etc.; - compreender, respeitar e comparar regras de comportamento no ambiente profissional e escolar e para comparar os direitos dos trabalhadores do Brasil e de seu país; - Falar sobre regras de etiqueta (comportamento) no ambiente profissional e escolar; - Falar sobre as características de um bom profissional usando o presente do subjuntivo e expressões impessoais (é importante que, é necessário que, etc.); - Falar sobre regras ou dicas de comportamento usando o infinitivo e o modo imperativo; - organizar um pacote de viagem com base em um perfil de um cliente (colega) - verbos no presente e no imperativo, adjetivos; <p>Vocabulário</p> <ul style="list-style-type: none"> - reconhecer e utilizar vocabulário geral referente às
--	--	--	---

				temáticas trabalhadas <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer o vocabulário relativo ao corpo humano; - Reconhecer e empregar vocabulário relativo às partes do corpo; - (vocabulário) presentes em um currículo (sou formado em, possuo curso em, tenho experiência na área de, etc.); - vocabulário sobre os temas tratados
--	--	--	--	---

Adaptado de Kraemer (2012) por Simone Paula Kunrath. Fonte: Kraemer (2012).

Quadro 7: Descritores do nível Intermediário I a partir da proposta curricular de Kraemer (2012)

Int I	Tema	Gênero	Objetivos/ propósitos	Conteúdos
	<p>Identidades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estereótipos (de sexo, de idade, de nacionalidade) - Retratos do brasileiro - Sons do Brasil - Relacionamentos amorosos <p>Brasil: que lugar é este?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participação e organização política: eleições, partidos políticos, três poderes. - Economia: atividades econômicas, relações comerciais - Folclore: lendas, mitos, superstições e crenças <p>O que é notícia na atualidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que assuntos são notícia na mídia impressa e/ou televisiva? - Como distinguir fato de opinião? - O que dizem diferentes jornais sobre um mesmo tema? <p>Ciência e tecnologia</p> <ul style="list-style-type: none"> - A ciência e a resolução de problemas cotidianos - Inovações tecnológicas - Os benefícios e os malefícios da internet - Como será o futuro? - O fazer ciência no Brasil <p>Cidadania e</p>	<p>Gêneros estruturantes:</p> <p>Leitura e produção:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Artigo de opinião - Comentário crítico - Debate - Reportagem - Apresentação oral - Debate político - Lendas ou mitos - Sarau - Texto didático sobre a organização política brasileira - Carta do leitor - Comentário escrito sobre notícia/reportagem - Gêneros jornalísticos variados: notícia, reportagem, artigo, editorial - Apresentação de seminário -Debate - Relato - Reportagem - Resumo - Apresentação oral - Campanha sobre voluntariado - Reportagem <p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Canção - Crônicas - Documentário 	<p>Ao final dos Projetos trabalhados no Intermediário I, o aluno será proficiente para:</p> <p>Ler, compreender e produzir textos de gêneros variados utilizando-se de competências e habilidades de compreensão e produção relevantes para os textos focalizados.</p> <p>Ler:</p> <ul style="list-style-type: none"> -debater com os colegas da turma sobre suas visões sobre o brasileiro. Ler matérias publicadas sobre o tema do debate. - notícias e reportagens publicadas na imprensa sobre os países de origem dos alunos. - crônicas que retratam a forma de ser/ viver do brasileiro. - pesquisar na internet diferentes ritmos musicais brasileiros. - pesquisar na internet informações sobre o tratamento dado pelas diferentes culturas aos relacionamentos amorosos. - textos sobre a organização política brasileira. - textos sobre temas que aparecem como ponto de discussão nos debates políticos (por exemplo, saúde, educação, segurança, etc). - ler textos sobre o folclore do país de origem dos alunos (lendas e mitos). - pesquisar sobre as relações comerciais entre o Brasil e o país de origem do aluno. - jornais para familiarizar-se com os gêneros jornalísticos. - notícias e reportagens atuais para conhecer mais informações sobre a realidade brasileira. - diferentes jornais em circulação no RS. - pesquisar notícias publicadas em jornais brasileiros sobre o país de origem dos alunos. 	<p>Conteúdos relacionados aos temas, gêneros e projetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudo de conteúdos históricos, sociais, éticos, culturais, artísticos, entre outros, relevantes no eixo temático e no projeto em foco; - Estudo dos gêneros em foco (circulação social, modos de organização, componentes do texto); - Reconhecer e explicitar os estereótipos da sua cultura e das outras culturas; - Reconhecer aspectos básicos da organização da política brasileira; <p>Recursos linguísticos para:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Debater utilizando verbos introdutores de opinião; modalizadores; operadores argumentativos; - Fazer comentários críticos de crônicas utilizando argumentos de autoridade, citação, dados estatísticos; além de outros recursos para expressar opinião; - Reconhecer alguns ritmos musicais do Brasil, suas origens, formas de dançá-los, estados em que são populares; - Reconhecer e utilizar diversos meios para exprimir dúvida, probabilidade, certeza (advérbios, tempos verbais) – verbos do modo indicativo e subjuntivo, conjunções e expressões. - sobre organização política; - Narrar histórias utilizando os pretéritos perfeito e imperfeito; - persuadir os colegas e para refutar suas ideias durante um debate; - Uso da voz passiva sintética e analítica e dos discursos direto e indireto em notícias e reportagens jornalísticas. - Perceber marcas de opinião em notícias; - Refletir e analisar a construção

<p>participação</p> <ul style="list-style-type: none"> - O Brasil e os outros povos: quem ajuda quem? - Responsabilidade governamental e ONGs - Voluntariado 	<ul style="list-style-type: none"> - Filme - Piada - Programas de TV - Reportagem - Séries de TV - Telenovelas - Charge - Gráfico - Horário eleitoral - História em quadrinho - Lenda - Mito - Notícia - Propaganda política - Reportagem - Santinhos - Carta ao leitor - Programas de rádio - Telejornal - Artigo acadêmico - Artigo de divulgação científica - Conto de ficção científica- - - Reportagem - Notícia - Reportagem - Textos de <i>sites</i> do governo e de ONGs 	<ul style="list-style-type: none"> - textos sobre novidades da área de ciência e tecnologia. - cada aluno lê textos da área de pesquisa universitária em que atua. - textos de divulgação científica e artigos acadêmicos da área de interesse próprio. - pesquisar / fazer levantamento de alguns problemas da comunidade ou da cidade. - textos sobre a influência do uso da internet na vida das pessoas. - pesquisar sobre as instituições de ensino e como se faz ciência no Brasil. - textos variados para conhecer as políticas do Brasil em relação a outros países. - pesquisar sobre diferentes ONGs. - pesquisar sobre projetos de voluntariado no Brasil. <p>Produzir:</p> <ul style="list-style-type: none"> - artigo sobre a visão da turma sobre o brasileiro. - artigo ou reportagem sobre estereotipação a respeito de outras culturas. - comentários críticos sobre as crônicas lidas. - reportagem sobre os diferentes ritmos musicais brasileiros. - debate na turma. - texto didático sobre a organização política brasileira. - debate político entre os colegas da turma. - traduzir o texto escolhido (lenda ou mito) e apresentá-lo aos colegas da turma. - apresentação oral para a turma das informações que pesquisou sobre relações comerciais. - gêneros jornalísticos. - comentários escritos ou cartas do leitor comentando as notícias e reportagens assistidas/lidas. - <i>e-mail marketing</i> para enviar aos possíveis novos leitores do jornal de sua preferência. - comentários escritos sobre as notícias lidas. - debate na turma sobre as inovações e novidades da ciência e da tecnologia. - seminário para apresentar sua pesquisa aos colegas da turma. - resumos escritos sobre os textos lidos. - uma solução para um dos problemas levantados. - reportagem sobre o fazer ciência no Brasil, comparando com o fazer ciência em outros países. - relato individual sobre sua vida antes da disseminação da internet e o que faria se não pudesse usar a internet atualmente. - apresentação oral sobre políticas 	<p>da argumentação em artigos e reportagens;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analisar e comparar a organização de diferentes jornais, sua linguagem, seu público-leitor; - Analisar e refletir sobre as diferentes formas de apresentar um fato; - Analisar manchetes de jornais. - falar sobre alguns temas selecionados na área da ciência e da tecnologia; - expressar opinião; - Recursos linguísticos e extralinguísticos para apresentar seminário; - Produzir resumos de artigos acadêmicos ou textos de divulgação científica (por exemplo, conectores); - Uso do futuro do presente e do pretérito imperfeito do subjuntivo para fazer hipóteses; - falar sobre o trabalho científico nas universidades. - Produzir campanha sobre voluntariado usando recursos como: verbos no modo imperativo, formas de convencimento, nexos. - sobre projetos de cidadania e políticas de cooperação internacional; - Uso de quadros, tabelas etc. para apresentar informações estatísticas. - Vocabulário referente a relações comerciais. - Vocabulário referente a trabalho voluntário;
--	--	---	--

		de ajuda entre os diferentes países. - reportagem sobre o trabalho de diferentes ONGs. - campanha sobre voluntariado.	
--	--	---	--

Adaptado de Kraemer (2012) por Simone Paula Kunrath. Fonte: Kraemer (2012).

Quadro 8: Descritores do nível Intermediário II a partir da proposta curricular de Kraemer (2012)

Int. II	Temas	Gêneros	Objetivos	Conteúdos
INTERMEDIÁRIO II	<p>Identidades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mundo virtual: diferentes identidades, diferentes linguagens - Literatura: construção de personagens marcantes - Programas de TV: o que eles revelam sobre os brasileiros? <p>Brasil: que lugar é este?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Legislação: projetos e reformas - O que é o jeitinho brasileiro? - Comportamento: o (não) cumprimento das leis - Normas de convivência: o que não é lei, mas é seguido por nós <p>Línguas do Brasil</p> <ul style="list-style-type: none"> - Línguas faladas no Brasil - Usos locais do português: expressões, gírias, usos - Variações linguísticas do português do Brasil - Influência de outras línguas no português - A atuação do governo na regulação do idioma <p>A sociedade de consumo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consumo consciente - Quais são os direitos dos consumidores? - Hábitos de consumo - Pirataria, leis antipirataria, softwares livres, propriedade 	<p>Gêneros estruturantes:</p> <p>Leitura e produção:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Artigo de opinião - Cartaz ou painel - Debate/ discussão sobre as diferentes identidades no mundo virtual - Encenação de cena de peça teatral - Resenha crítica - Debate - Reportagem - Texto informativo - Artigo de opinião - Carta do leitor - Comentário crítico - Crônica - Debate / discussão - Debate - Reportagem - Texto informativo - Verbete de dicionário - Abaixo-assinado - Campanha publicitária (anúncio, slogan, panfleto) - Carta reclamatória - Manifesto - Reportagem <p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gêneros televisivos (programas de humor, séries, telenovelas, telejornais) e virtuais (salas de bate papo, blogs, sites de relacionamento) 	<p>Ao final do trabalho com os temas propostos nos projetos, o aluno será proficiente para:</p> <p>Ler, compreender e produzir textos de gêneros variados utilizando-se de competências e habilidades de compreensão e produção relevantes para os textos focalizados.</p> <p>Ao final dos Projetos trabalhados no Intermediário II, o aluno será proficiente para:</p> <p>Ler:</p> <ul style="list-style-type: none"> - assistir à programação de um canal de TV e pesquisar informações sobre esse canal na internet. - pesquisar na internet e/ou entrevistar alunos de Letras acerca de personagens marcantes da literatura brasileira. - pesquisar diferentes ambientes virtuais a fim de analisar a linguagem usada em cada um deles. - projetos de lei, leis e/ou estatutos para discutir sobre e (posicionar-se diante deles). - trechos de livro, pesquisar na internet, entrevistar brasileiros e estrangeiros para entender e discutir sobre reportagens, artigos e cartas do leitor para analisar o gênero e a construção da argumentação. - notícias e reportagens a fim de conhecer um pouco mais a realidade atual brasileira. - assistir a séries de reportagens produzidas por diferentes telejornais para entender mais sobre a realidade atual da sociedade brasileira. - crônicas para analisar como o que é notícia se torna crônica. - notícias internacionais que falem do Brasil. - verbetes de dicionário para apropriar-se do gênero. - textos informativos sobre expressões idiomáticas usadas no Brasil e comparar com as expressões usadas em seus países de origem. - textos sobre o uso de estrangeirismos no português e as tentativas de se criarem leis para controlá-los; posicionar-se em relação ao tópico. - pesquisar sobre origem das palavras para conhecer um pouco mais a 	<p>Conteúdos relacionados aos temas, gêneros e projetos propostos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudo de conteúdos históricos, sociais, éticos, culturais, artísticos, entre outros, relevantes no eixo temático e no projeto em foco; - Estudo dos gêneros em foco (circulação social, modos de organização, componentes de texto); <p>Recursos linguísticos para:</p> <ul style="list-style-type: none"> - expressar opinião, comentar, argumentar; - entrevistar pessoas (fazer pesquisa para levantamento de dados); - comparar opiniões sobre personagens da literatura brasileira; - Uso da linguagem corporal para encenar uma peça de teatro. - ler e escrever leis. - Uso de marcadores de opinião em notícias e reportagens. - explicar o significado e o uso de gírias; - comparar expressões populares em diferentes línguas; - debater sobre a atuação do governo na regulação do idioma; - incentivar, convencer alguém a fazer algo; - Recursos visuais e gráficos e seus efeitos de sentido em campanhas; - reclamar e fundamentar a reclamação (argumentação). <p>Vocabulário</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vocabulário referente ao mundo virtual; - Vocabulário referente à legislação; - Vocabulário relativo aos assuntos abordados nas notícias assistidas/ lidas. - Estrangeirismos usados na língua portuguesa. - Uso de internetês;

	<p>intelectual e direitos autorais</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Códigos - Contratos - Estatutos - Normas - Projetos de lei - Regulamentos - Artigo -Reportagem -Crônica -Editorial - Fóruns de discussão na internet -Legislação -Reportagem -Sites -Verbete de dicionário - Verbete de enciclopédia -Códigos de defesa do consumidor -Direitos autorais -Gêneros relacionados a campanhas publicitárias: anúncio, <i>spot</i>, <i>outdoor</i>, <i>banner</i>, <i>slogan</i>, cartaz, panfleto, <i>flyer</i> - Lei antipirataria 	<p>criação de vocábulos de uma língua.</p> <ul style="list-style-type: none"> - pesquisar campanhas em diferentes mídias e posicionar-se em relação a elas. - manifestos diversos para apropriar-se do gênero; reconhecer algumas leis e direitos do consumidor. - cartas reclamatórias e/ou abaixo-assinados para reconhecer as características dos gêneros. - levantar informações, através de pesquisa na internet ou entrevistas, sobre o hábito de consumo dos brasileiros e dos conterrâneos dos alunos. <p>Produzir:</p> <ul style="list-style-type: none"> - artigo ou resenha crítica sobre programação do canal assistido. - cartaz ou painel com os personagens estudados e comentários sobre a importância deles na literatura nacional. - artigo ou reportagem em que comentem a sua reflexão sobre o que foi discutido acerca de como as identidades são construídas por meio da linguagem em ambientes virtuais. - debate sobre os projetos escolhidos e decidir pela aprovação ou não deles. - vídeo e/ou reportagem sobre uma das leis discutidas e o comportamento frente a ela. - um texto informativo-argumentativo sobre em que discutam as reflexões da turma sobre o assunto. - carta do leitor sobre uma das notícias ou reportagens lidas. - comentários escritos sobre as notícias e reportagens lidas nas páginas de jornais e revistas eletrônicas. - comentários escritos sobre as reportagens assistidas. - crônica sobre um fato atual baseada em uma notícia lida. - debate sobre as diferentes maneiras de dar notícias. - verbetes de dicionário para outros estrangeiros que estudam português. - textos informativos comparando os usos de expressões idiomáticas e refletindo sobre o que elas podem revelar do modo de pensar de um povo. - debate sobre o uso controlado ou não de estrangeirismos. - Reportagem sobre a influência que as línguas têm umas sobre as outras. - manifesto sobre o consumo inconsciente de algum produto. - cartas reclamatórias ou abaixo-assinados para solicitar providências sobre algum problema levantado na turma. -reportagem sobre os hábitos de consumo de diferentes públicos e também de diferentes nacionalidades. 	
--	--	---	---	--

A progressão curricular apresentada por Kraemer (2012) propõe que o conteúdo programático de um curso pode ser organizado com base em temáticas e subtemáticas estruturantes relevantes para os alunos e que, com base nessas escolhas, pode-se buscar quais são os gêneros do discurso que fazem parte do campo temático em foco. A partir da escolha dos gêneros, determinam-se os objetivos, os conteúdos e as competências a serem trabalhados no projeto. Como podemos observar nos quadros acima, os programas propostos para os quatro níveis de referência do PPE-UFRGS apresentam temáticas estruturantes que se repetem a cada nível (como os temas Identidade e Brasil, que lugar é este?) e, outras, inéditas (como, por exemplo, Ciências e tecnologia, no Intermediário I, e A sociedade de consumo, no Intermediário II). Entre as temáticas que se repetem, podemos observar que há variação nas subtemáticas que, a cada nível, parecem ser mais amplas, partindo do mais familiar/próximo dos alunos para o mais público/distante. O mesmo acontece com os gêneros estruturantes de leitura e produção escrita que, nos níveis básicos, propõem produções textuais de gêneros tais como e-mail, relato de viagem, perfil de site de relacionamentos, comentários, relacionados a situações cotidianas da esfera privada. Já os gêneros propostos para os níveis intermediários (como, por exemplo, artigo de opinião, carta do leitor, abaixo assinado, manifesto, debate sobre tema político ou social etc.) vão se afastando da esfera privada e propõem leituras e produções mais ligadas a esferas públicas de atuação social, solicitando aos alunos um posicionamento crítico-argumentativo perante os conteúdos/ temas trabalhados. Isso não quer dizer que gêneros considerados da esfera privada, como relato ou e-mail, por exemplo, não possam aparecer nos níveis mais avançados. De acordo com Kraemer (2012, p.104), as competências e habilidade são trabalhadas em todos os cursos e níveis, sendo mobilizadas pelos alunos de maneira integrada e sendo aprofundadas e ampliadas ao longo do desenvolvimento da competência discursiva dos alunos. Nesse sentido, entende-se que qualquer gênero de produção poderá aparecer em diferentes níveis, mas com objetivos adequados aos conteúdos e propósitos que serão trabalhados naquele nível. São os conteúdos e os propósitos que vão determinar a maior ou menor complexidade dos textos produzidos. Os gêneros de leitura propostos, desde o nível básico, são variados e apresentados na íntegra, parecendo, muitas vezes, mais complexos do que os alunos podem produzir. Desse modo, vimos que os alunos, desde os níveis básicos, são expostos, assim como na vida real, a leitura de textos variados e oferecendo desafios que talvez eles possam não

estar aptos a lidar naquele momento, mas que deverão encarar do modo que puderem com a ajuda de colegas e do professor.

Os recursos linguístico-discursivos (palavras, expressões, estruturas gramaticais, entonação, pronúncia etc.) trabalhados ao longo dos cursos propostos por Kraemer (2012), como podemos observar nos quadros, estão organizados em torno dos temas e gêneros propostos para cada nível. Kraemer (2012, p. 96) explica que o trabalho com os aspectos linguístico-discursivos deve ser feito de forma integrada às demais dimensões do texto, sem perder de vista que esses recursos estão a serviço das práticas sociais de linguagem, ou seja, são selecionados em função das condições de produção, das finalidades e objetivos do texto, das características do gênero e do suporte. Assim, como vimos antes, a progressão dos níveis está estruturada no uso de temas e gêneros que, a cada nível, vão se apresentando do mais restrito para o mais amplo, do mais privado para o mais público, do menos complexo para o mais complexo; do mesmo modo, os recursos linguístico-discursivos trabalhados seguem esta lógica e vão apresentando-se mais variados e mais complexos à medida que os níveis aumentam.

Completando a progressão de conteúdos dos cursos oferecidos no PPE-UFRGS, Mittelstadt (2013) sistematizou orientações curriculares e propostas pedagógicas para o curso de nível avançado. Embasada na concepção de uso da linguagem como prática social e na perspectiva bakhtiniana de gênero do discurso, a progressão curricular apresentada por Mittelstadt (2013, p.14) teve como propósito auxiliar os professores no planejamento de suas aulas e os alunos no avanço de sua proficiência em língua portuguesa. Em seu estudo, a autora discute a necessidade de se pensar, para os níveis avançados, em uma diversidade de gêneros discursivos³⁴ (Anexo 6) que proponha, para os alunos, maiores desafios em termos de usos da língua. Gêneros orais e escritos (como, por exemplo, reportagens, resoluções, projetos, artigos de opinião) que possam instigar o aluno para o estudo de conteúdos elaborados, estruturas composicionais e construções sintáticas complexas, vocabulário específico, bem como proporcionar o contato com diferentes registros da língua portuguesa (MITTELSTADT, 2013 p.128)³⁵. O levantamento criterioso de Mittelstadt

³⁴ Veja no anexo 6 uma lista de possíveis temáticas, subtemáticas e gêneros estruturantes propostos por Mittelstadt (2013) para os níveis avançados.

³⁵ Para saber mais sobre a proposta curricular para o nível avançado desta autora, bem como conhecer os diversos gêneros e as temáticas sugeridos para o curso avançado, ver Mittelstadt (2013).

(2013) dos diversos aspectos que envolvem o nível avançado me permitiu delinear as características do nível avançado, conforme a descrição abaixo:

Quadro 9: Descritores do nível Avançado a partir da proposta curricular de Mittelstadt (2013).

Avan	Tema	Gênero	Objetivos/ propósitos	Conteúdo
	<ul style="list-style-type: none"> - Temática ampla que abarque diferentes subtemáticas. - um repertório de temáticas amplas não só de informações, opiniões e pontos de vista sobre o mesmo tema, mas também com as formas de dizer e posicionar-se desde diferentes perspectivas epistemológicas, posições enunciativas e propósitos sociais. - temáticas que lidem com esferas mais públicas, menos conhecidas e que exijam também um aprofundamento teórico para posicionar-se de forma mais autoral é desejável para níveis mais avançados. -realidades do Brasil e de seus próprios países, a(s) sua(s) história(s), as perspectivas que constroem os imaginários dessas sociedades e que os tornam tão iguais e tão diversos 	<p>Gêneros secundários ³⁶= gêneros + complexos. Convívio cultural + complexo; + desenvolvidos e organizados (artístico, científico, sociopolítico) como romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie e os grandes gêneros publicísticos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - textos que apresentem complexidade (temática, de gêneros e no uso linguístico) e que tragam vocábulos mais técnicos/específicos e menos comuns da língua. - Gêneros literários - Gêneros de esferas mais públicas - Gêneros argumentativos variados 	<ul style="list-style-type: none"> - posicionar-se de forma mais autoral é desejável - debates para se posicionar - Os textos podem ser propostos com diferentes objetivos, entre eles o de ampliação do repertório sobre a temática e/ou sobre o gênero. - problematizar - debater -argumentar 	<p>Produzir:</p> <ul style="list-style-type: none"> - estudo de conteúdos elaborados, estruturas composicionais e construções sintáticas complexas, vocabulário específico. - repertório lexical amplo: uso de termos mais técnicos/específicos e menos comuns da língua; provérbios, expressões idiomáticas. - uso amplo de recursos figurativos (uso de elementos conotativos, metafóricos, metonímicos, entre outros) - Reflexão sobre os recursos linguísticos utilizados e seus possíveis efeitos de sentido para, assim, participar desses discursos com maior desenvoltura e acurácia a fim de aperfeiçoar o uso da LP. - Ampliação do repertório sobre a temática trabalhada

Adaptado de Mittelstadt (2013) por Simone Paula Kunrath.

Como podemos observar nas características destacadas da proposta curricular de Mittelstadt (2013) e apontadas no quadro acima, o nível avançado apresenta um repertório de temáticas amplas que abarcam diferentes subtemáticas e que lidam com esferas mais públicas, que possam propiciar

³⁶ Gêneros secundários referem-se aos gêneros mais complexos que, segundo Bakhtin (2010a), “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico” (p. 263), como romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie e os grandes gêneros publicísticos (MITTELSTADT, 2013 p. 127).

ao aluno um aprofundamento teórico para posicionar-se, assumindo posições enunciativas e propósitos sociais públicos. Os gêneros sugeridos para o trabalho em sala de aula com os alunos avançados são os que tratam de esferas mais públicas, que problematizam questões, apresentando maior complexidade no uso linguístico e trazendo vocábulos mais técnicos/específicos e menos comuns da língua, em gêneros que Bakhtin chama de “secundários” (ver nota 37). A partir do trabalho com gêneros mais complexos e temáticas amplas de esferas mais públicas, o programa proposto por Mittelstadt busca proporcionar aos alunos a ampliação de seu repertório para que possam problematizar questões e posicionar-se de forma mais autoral, além de refletir sobre os recursos linguísticos utilizados e seus possíveis efeitos de sentido para, assim, participar desses discursos com maior desenvoltura e acurácia a fim de aperfeiçoar o uso da língua portuguesa. Podemos observar que, como vimos em Santos (2007) e Sirianni (2016), a discussão da autoria também está presente em Mittelstadt (2013), que aponta a autoria como um aspecto importante da produção do aluno no nível avançado de forma geral. Desse modo, pode-se dizer que, de modo geral, o nível avançado caracteriza-se pela amplitude e aprofundamento do conhecimento que o aluno/usuário tem da língua adicional que lhe permite refletir sobre a escolha dos recursos linguístico-discursivos a serem utilizados a fim de produzir com desenvoltura os efeitos de sentidos desejados e adequados a situação de comunicação em que se encontra.

3.2.3. Níveis de Proficiência para o Ensino e a Aprendizagem de PLA

O levantamento das características dos níveis de proficiência realizados, neste capítulo, a partir da análise dos descritores de níveis de proficiência do QuaREPE e das características apresentadas nos estudos de Santos (2007), Kraemer (2012) e Mittelstadt (2013), sobre a elaboração do teste de nivelamento e das propostas curriculares dos cursos de referência do PPE-UFRGS, mostrou-se produtivo para a caracterização da progressão dos níveis e para a descrição dos níveis a partir de seus aspectos mais relevantes. Desse modo, reuni as características que se mostraram relevantes e busquei delinear descritores específicos para cada nível, destacando aqueles produtivos para a progressão dos níveis, conforme apresento no quadro a seguir. Os descritores tratam de aspectos como temática, gêneros do discurso, leitura, compreensão oral e produção de textos (orais e escritos), uso de repertório linguístico-discursivo.

Quadro 10: Proposta de descritores de níveis baseada nas propostas de currículos para o ensino de PLA

Nível	Descritores
AVANÇADO	<p>O usuário de língua portuguesa em nível avançado³⁷ é proficiente para:</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) lidar com temáticas mais amplas e variadas da esfera pública, que demandem posicionar-se a partir de diferentes perspectivas epistemológicas, posições enunciativas e propósitos político-sociais, culturais e artísticos e participar de situações da vida privada e pública relacionadas a diversos temas; (2) ler e produzir textos (orais ou escritos) de gêneros variados e em diferentes registros, com maior complexidade temática tanto da esfera privada como da pública, com amplo uso de recursos linguístico-discursivos mais técnicos ou específicos a uma área de conhecimento, como romances, dramas, contos, ensaios, resenhas críticas, estudos científicos, artigos acadêmicos; (3) problematizar conteúdos elaborados de cunho variado (histórico, político, social, ético, cultural, entre outros) a fim de participar de debates e posicionar-se de forma autoral; (4) expressar-se com acurácia e desenvoltura fazendo uso de estruturas composicionais e construções sintáticas complexas; e com adequação de pronúncia, entonação e ritmo; (5) utilizar repertório lexical amplo em situações de comunicação da esfera pública, mostrando domínio de termos específicos e/ou técnicos, menos comuns da língua, e amplo uso, quando necessário, de recursos figurativos (uso de elementos conotativos, metafóricos, metonímicos, entre outros); (6) mostrar amplo e profundo conhecimento da língua que lhe permite refletir sobre a escolha dos recursos linguístico-discursivos a serem utilizados a fim de produzir com desenvoltura os efeitos de sentidos desejados e adequados à situação de comunicação em que se encontra.
INTERMEDIÁRIO SUPERIOR	<p>O usuário de língua portuguesa em nível intermediário superior é proficiente para:</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) lidar com temáticas variadas da esfera pública (mundo virtual, criação de personagens, legislação: projetos e reformas; normas de convivência, línguas do mundo, variação linguística; consumo consciente; direito dos consumidores), que demandem posicionar-se sobre questões éticas, históricas, político-sociais, culturais e artísticas e participar de situações da vida privada e pública relacionadas a esses temas; (2) ler e produzir textos (orais ou escritos) de gêneros variados e em diferentes registros que apresentem complexidade temática tanto da esfera privada como da pública, com o amplo uso de recursos linguístico-discursivos mais frequentes e específicos nas respectivas áreas; (3) problematizar conteúdos elaborados de cunho histórico, social, ético, cultural, artístico, entre outros, a fim de pesquisar, posicionar-se, reclamar, dar opinião, debater, escrever sobre etc.; (4) expressar-se com adequação e desenvoltura, fazendo uso de construções sintáticas complexas; e com adequação de pronúncia, entonação e ritmo;

³⁷ Este quadro apresenta os descritores do nível Avançado baseados nas propostas das autoras discutidas neste capítulo. Os descritores consideram a faixa do avançado, não fazendo distinção entre Avançado e Avançado Superior como é proposto no Celpe-Bras. Como será apresentado mais adiante, nesta pesquisa focalizamos os níveis Avançado e Intermediário Superior.

	<p>(5) utilizar repertório lexical amplo às situações de comunicação da esfera pública, mostrando domínio amplo de termos menos comuns e de uso menos frequente da língua (de sua área de atuação), bem como de expressões específicas (do internetês ou de legislação, por exemplo) e estrangeirismos;</p> <p>(6) usar adequadamente recursos linguístico-discursivos para expressar opinião, comentar, argumentar; entrevistar pessoas (fazer pesquisa para levantamento de dados); comparar opiniões sobre personagens da literatura brasileira; ler e escrever leis; debater sobre a atuação do governo; uso de marcadores de opinião em notícias e reportagens; explicar o significado e o uso de gírias; incentivar, convencer alguém a fazer algo; reclamar e fundamentar a reclamação (argumentação); refletir sobre recursos visuais e gráficos e seus efeitos de sentido em campanhas.</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">INTERMEDIÁRIO</p>	<p>O usuário de língua portuguesa em nível intermediário é proficiente para:</p> <p>(1) lidar com temáticas amplas de esferas privadas (relacionamentos; estereótipos; voluntariado; participação política), amplamente conhecidas, e temáticas mais restritas de esferas públicas (economia e relações comerciais; cidadania; ciência e tecnologia) que propiciem uma reflexão sobre “o meu papel político-social na sociedade e no mundo atual, as evoluções tecnológicas e as relações econômicas, políticas e sociais” e a possibilidade de participar amplamente das situações da vida privada comuns e de situações da vida pública mais frequentes;</p> <p>(2) ler textos (orais ou escritos) de gêneros variados, com complexidade temática da esfera privada; e ler textos de gêneros com temática mais frequente da esfera pública; produzir textos de gêneros variados da esfera privada e textos de gêneros mais restritos da esfera pública, e com o uso de recursos linguístico-discursivos variados e mais frequentes da vida cotidiana e comuns da vida pública;</p> <p>(3) problematizar conteúdos mais frequentes de cunho tecnológico e político-social a fim de pesquisar, comentar, dar opinião, escrever sobre;</p> <p>(4) expressar-se com adequação e certa desenvoltura, fazendo uso de construções sintáticas mais complexas; e com adequação de pronúncia, entonação e ritmo;</p> <p>(5) utilizar repertório lexical adequado às situações de comunicação da esfera privada, mostrando domínio de recursos linguístico-discursivos de uso frequente da língua; e utilizar repertório linguístico-discursivo mais limitado às situações de comunicação da esfera pública, mostrando domínio restrito de termos menos comuns e de uso menos frequente da língua;</p> <p>(6) usar adequadamente recursos linguístico-discursivos para debater utilizando verbos introdutórios de opinião; modalizadores; operadores argumentativos; fazer comentários críticos de crônicas utilizando argumentos de autoridade, citação, dados estatísticos; além de outros recursos para expressar opinião; reconhecer aspectos culturais e organização político-social do Brasil; reconhecer e utilizar diversos meios para exprimir dúvida, probabilidade, certeza (advérbios, tempos verbais)</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">BÁSICO SUPERIOR</p>	<p>O usuário de língua portuguesa em nível básico superior é proficiente para:</p> <p>(1) lidar com temáticas da vida pessoal e do seu entorno, bem como com situações do cotidiano frequentes (comportamentos da sociedade; questões de gênero; problemas da vida moderna;</p>

aspectos histórico-socioculturais da região/país onde mora; cuidados com a saúde e com meio ambiente; alimentação; o mundo do trabalho: mercado, ambiente e relações de trabalho, direitos e deveres da esfera privada, frequentes, que demandem uma reflexão sobre “as minhas relações com os outros e com o meu entorno/ mundo” e a possibilidade de participar ativamente das situações da vida cotidiana frequentes do seu entorno;

(2) ler textos (orais ou escritos) de diversos gêneros, com menor complexidade, da esfera privada, necessários para vivenciar amplamente as situações do seu cotidiano, e produzir textos de gêneros frequentes (como, por exemplo, e-mails-resposta, relatos, roteiros, texto de divulgação ou de campanhas, guia informativo, carta de apresentação, comentários sobre textos lidos etc.), relacionados a situações cotidianas da esfera privada e com uso de recursos linguístico-discursivos frequentes e comuns da vida cotidiana;

(3) reconhecer, comentar e relatar conteúdos frequentes da vida cotidiana do seu entorno e de suas relações consigo mesmo e com os outros;

(4) expressar-se com adequação interacional e estratégica à situação de comunicação com autonomia de acordo com a tarefa solicitada, fazendo uso de construções sintáticas menos complexas; expressar-se com adequação de pronúncia, entonação e ritmo;

(5) utilizar repertório lexical restrito às situações de comunicação da esfera privada, mostrando domínio de recursos linguístico-discursivos mais comuns e de uso frequente da língua;

(6) usar adequadamente recursos linguístico-discursivos para apresentar as ideias principais e expressar opinião sobre textos de ampla circulação (jornais, internet), pedir e dar informações, concordar e discordar, fazer comparações, falar sobre regras e dicas (uso do imperativo e infinitivo), fazer relato/ descrição de situação/lugar no passado (uso de pretérito perfeito e imperfeito), falar sobre problemas da atualidade e possíveis soluções para o futuro (uso de presente, pretérito perfeito composto, futuro do pretérito), falar sobre permissão, (im)possibilidade, proibição, uso de expressões impessoais (é importante que, é necessário que) (uso do presente do subjuntivo).

O usuário de língua portuguesa em nível **básico iniciante** é proficiente para:

- (1) lidar com temáticas mais restritas à vida pessoal e cotidiana (quem sou eu e o outro, família, cotidiano, o lugar onde mora, hábitos e costumes) de esferas pessoal/ mais privadas, mais conhecidas, que propiciem uma reflexão sobre “eu e o meu lugar no mundo” e a possibilidade de participar das situações da vida cotidiana do seu entorno;
- (2) ler textos (orais ou escritos) de diferentes gêneros, de pouca complexidade temática, da esfera mais privada, e produzir textos de gêneros mais frequentes (como, por exemplo, e-mail, relato de viagem, perfil de site de relacionamentos, comentários etc.), relacionados a situações cotidianas mais comuns da esfera pessoal/privada e com o uso de recursos linguístico-discursivos mais frequentes e comuns da língua em situações da vida pessoal adequados a sua experiência com a língua, fazendo uso de estratégias se necessário;
- (3) reconhecer a situação de comunicação, identificar informações específicas e a ideia geral de um texto, reconhecer atitudes, emoções e ponto de vista do autor quando expressos explícita ou implicitamente no texto, relacionar os elementos do texto (tipografia, layout, imagens) para compreender o propósito, destacar os pontos relevantes para resumir o texto, uma ideia específica ou subjacente e interpretar gráficos e outros materiais visuais e compreender o fluxo natural da conversação;
- (4) expressar-se com adequação interacional e estratégica à situação de comunicação, expressar suas atitudes, emoções e ponto de vista de acordo com a tarefa solicitada, reescrever informações no mesmo estilo ou em estilo diferente, expressar-se com adequação de pronúncia, entonação e ritmo e com adequação linguística nas situações cotidianas;
- (5) utilizar repertório lexical mais restrito às situações de comunicação da esfera pessoal/privada, mostrando domínio de recursos linguístico-discursivos comuns e frequentes de uso da língua privada/ em situações mais pessoais;
- (6) usar adequadamente recursos linguísticos para apresentar-se; falar de atividades do cotidiano (uso de presente e advérbios de tempo, modo, lugar); entrevistar pessoas (advérbios interrogativos); comparar diferenças, hábitos e costumes; expressar gostos e preferências; dar e pedir informações/ instruções (modo imperativo; preposições de movimento: para, a, de, em, por; locuções de lugar: em frente de, ao lado de); opinar e justificar; usar expressões para oferecer, pedir, agradecer, aceitar e negar (comidas e bebidas); contar/ relatar situações no passado (uso de pretérito perfeito e imperfeito, advérbios de tempo e espaço).

Elaborado por Simone Paula Kunrath Fonte: Santos, 2007; Grosso *et al*, 2011a; Kraemer, 2012; Mittelstadt, 2013.

Os descritores acima se mostraram produtivos para a descrição de níveis, e para a análise que está sendo proposta neste estudo, à medida que versam sobre características textuais que poderão ser relevantes para compor as especificações do exame Celpe-Bras em relação a aspectos linguístico-discursivos, foco deste trabalho. Os descritores acima, como vimos, tratam da variedade de temáticas que o usuário pode lidar; do sortimento de gêneros discursivos (orais ou escritos) que o usuário pode ler e/ou produzir; da diversidade de conteúdos tanto para ler quanto para se

expressar; da adequação interacional e estratégica para se expressar; da abundância e adequação de uso do repertório lexical; da variedade e adequação de uso dos recursos linguístico-discursivos. Os descritores consideram que o usuário, ao alcançar determinado nível, será proficiente para realizar adequadamente as ações que lhe são propostas em língua adicional de acordo com as características e limitações apresentadas em cada nível. Com base na progressão sintetizada acima a partir dos conteúdos descritos em cada um dos níveis nos trabalhos resenhados, apresento, a seguir, um quadro explicitando uma possível progressão (coluna à direita) para cada um dos conteúdos apresentados (coluna da esquerda).

Quadro 11: Critérios para progressão de níveis (em ordem crescente de proficiência)

Conteúdos	Critérios para a progressão (Nível básicos → Níveis avançados)
(1) Temática	<ul style="list-style-type: none"> • Variedade temática + restrita → Variedade temática + ampla • Aspectos da vida pessoal/ cotidiana → Aspectos da vida pública • Esfera pessoal/ + privada → Esfera + pública
(2) Leitura e produção de gêneros discursivos	<p>Leitura e produção de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • gêneros diferentes, diversos, variados → gêneros variados e em diferentes registros • textos com recursos linguístico-discursivos mais frequentes e comuns da língua → textos com recursos linguístico-discursivos mais técnicos/específicos e menos comuns da língua
(3) Propósitos da situação de comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • reconhecer, comentar e relatar conteúdos frequentes → problematizar conteúdos elaborados a fim de posicionar-se de modo autoral sobre eles • reconhecer, identificar, relacionar, resumir → relatar e contar → pesquisar, comentar, dar opinião, escrever sobre → pesquisar, posicionar-se, reclamar, dar opinião, debater, escrever sobre → problematizar e participar de debates em que poderá posicionar-se de modo autoral
(4) Expressão (oral e escrita)	<p>Expressar-se com adequação interacional e estratégica à situação de comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • com certa/ pouca desenvoltura → com acurácia e muita desenvoltura • fazendo uso de construções sintáticas menos complexas → mais complexas → estruturas composicionais e construções sintáticas complexas
(5) Recursos linguístico-discursivos	<ul style="list-style-type: none"> • repertório lexical mais restrito/ mais comuns → repertório lexical amplo mostrando domínio de termos específicos, menos comuns da língua • uso adequado de recursos linguístico-discursivos para apresentar as ideias principais e expressar opinião sobre textos de ampla circulação; para falar de atividades do cotidiano; comparar diferenças, hábitos e costumes; expressar gostos e preferências; dar e pedir informações/ instruções (uso do modo indicativo, imperativo, e advérbios de tempo, modo, lugar → mostra amplo e profundo conhecimento da língua que lhe permite refletir sobre escolha dos recursos linguístico-discursivos a serem utilizados a fim de produzir com

	desenvoltura os efeitos de sentidos desejados e adequados à situação de comunicação em que se encontra.
--	---

Elaborado por Simone Paula Kunrath Fonte: Santos, 2007; Grosso *et al*, 2011a; Kraemer, 2012; Mittelstadt, 2013

Neste capítulo, realizamos um levantamento de descrições existentes na área de ensino e avaliação de línguas adicionais para caracterizar níveis de proficiência. Para isso analisamos os Marcos de Referência para o Ensino e Avaliação de Línguas e as propostas de programas de cursos para o ensino e aprendizagem de PLA que propõem distinções nos níveis de proficiência que pudessem auxiliar na caracterização dos níveis de proficiência do exame Celpe-Bras. No próximo capítulo, apresentaremos os objetivos que norteiam este estudo, a formação do corpus e os procedimentos gerais de análise. Apresentaremos também o programa *Coh-Matrix-Port 2.0*, utilizado para a análise quantitativa dos dados com o objetivo levantar indícios sobre o uso de recursos linguístico-discursivos na construção da coesão e concretude dos textos nos diferentes níveis do exame Celpe-Bras. Os resultados dessa análise serão discutidos nos capítulos posteriores quando realizaremos um estudo qualitativo dos textos dos examinandos.

4. METODOLOGIA

4.1. Objetivos

Esta pesquisa visa analisar a progressão do nível Intermediário Superior para o nível Avançado Superior do exame Celpe-Bras em relação à recontextualização de informações do texto de insumo e ao uso de recursos linguístico-discursivos que conferem coesão e concretude ao texto. O estudo visa a contribuir para a descrição dos níveis de certificação da Parte Escrita do exame, considerando que os resultados encontrados poderão ser úteis também para a distinção dos demais níveis avaliados (Básico, Intermediário e Avançado) e no consequente uso desses resultados no ambiente de ensino e aprendizagem de PLA para a preparação de examinandos e no desenho de objetivos curriculares voltados para o ensino de PLA. Optamos por iniciar a descrição proposta com os níveis Intermediário Superior e Avançado Superior por duas razões:

- a) conforme vimos anteriormente, a certificação do exame é concedida a partir do nível Intermediário. A obtenção desse nível na Parte Escrita implica em os examinandos, a partir dos textos escritos, terem mostrado que são capazes de compreender e produzir em língua portuguesa para desempenhar as ações solicitadas nas tarefas cumprindo minimamente as condições de produção propostas. Conforme as descrições dos níveis do exame (reproduzo, no Quadro 12, as descrições apresentadas no capítulo 2, retiradas, respectivamente, da Cartilha do Participante (BRASIL, 2019 p.15) e dos Parâmetros de Avaliação do Exame Celpe-Bras, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP), o que distingue o nível Intermediário Superior do nível Intermediário são aspectos relacionados à recontextualização de informações e ao uso de recursos linguístico-discursivos (confira os trechos marcados no Quadro 12), que juntos resultam em uma configuração da interlocução mais adequada do que acontece no nível Intermediário. É relevante, pois, analisar quantitativamente e qualitativamente quais seriam essas características. O mesmo se aplica ao nível Avançado Superior em relação ao nível Avançado. Considerando que nosso foco é a análise da recontextualização da informação e dos recursos linguístico-discursivos utilizados, nos interessa aqui poder descrever

quais os requisitos que seriam esperados para alcançar os níveis mais altos de intermediário e avançado.

Quadro 12: Descritores dos níveis de certificação do exame Celpe-Bras

Descritores públicos (BRASIL, 2019 p.15)	Parâmetros de Avaliação (Exame Celpe-Bras, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP)
<p>Intermediário - conferido ao examinando que evidencia um domínio operacional parcial da língua portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos orais e escritos sobre assuntos limitados, em contextos conhecidos e situações do cotidiano, podendo apresentar inadequações e interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s) mais frequentes em situações desconhecidas, não suficientes, entretanto, para comprometer a comunicação.</p>	<p>Configura a relação de interlocução de forma pouco consistente, realizando superficialmente a ação solicitada. Pode estabelecer uma relação de interlocução próxima à solicitada, não cumprir propósito(s) menor(es) e/ou apresentar problemas na construção do gênero. Pode apresentar trechos do texto que remetam a um gênero diferente, comprometendo a relação de interlocução. A relação entre o propósito do texto e a interlocução configurada não é clara ou não é totalmente adequada. Pode não recontextualizar informações que seriam necessárias para a configuração adequada da interlocução ou não articular claramente essas informações. Equívocos de compreensão podem comprometer parcialmente o cumprimento do propósito. Os recursos linguísticos acionados são limitados e/ou inadequados, podendo prejudicar parcialmente a configuração da relação de interlocução no gênero solicitado. Problemas de clareza e coesão podem ocasionar, em diferentes momentos, dificuldades na leitura.</p>
<p>Intermediário Superior - conferido ao examinando que preenche as características descritas no nível intermediário, mas com inadequações e interferências da língua materna na pronúncia e na escrita menos frequentes do que naquele nível.</p>	<p>Configura a relação de interlocução no gênero discursivo proposto na tarefa, realizando a ação solicitada, ainda que a consistência da relação de interlocução possua algumas falhas. Pode recontextualizar de forma pouco articulada e/ou equivocada ou não recontextualizar informações necessárias para cumprir o propósito dentro do contexto de produção solicitado. Os recursos linguísticos acionados são apropriados, podendo apresentar limitações ou inadequações que podem prejudicar, em alguns momentos, a configuração da interlocução no gênero proposto. Problemas de clareza e coesão podem ocasionar, em alguns momentos, dificuldades na leitura.</p>
<p>Avançado - conferido ao examinando que evidencia um domínio operacional amplo da língua portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir, de forma fluente, textos orais e escritos sobre assuntos variados em contextos conhecidos e desconhecidos, podendo apresentar inadequações ocasionais principalmente em contextos desconhecidos, não suficientes, entretanto, para comprometer a comunicação.</p>	<p>Configura a relação de interlocução no gênero discursivo proposto na tarefa, realizando a ação solicitada. Recontextualiza apropriadamente as informações necessárias para cumprir o propósito interlocutivo, mas possíveis equívocos ou incompletudes podem fragilizar, em momentos localizados, a consistência da interlocução. Os recursos linguísticos acionados são apropriados para configurar a relação de interlocução no gênero proposto, construindo um texto claro e coeso em que possíveis inadequações podem comprometer, em momentos localizados, a fluidez na leitura.</p>
<p>Avançado Superior - conferido ao examinando que preenche todos os requisitos do</p>	<p>Configura adequadamente a relação de interlocução no gênero discursivo proposto na tarefa, realizando a ação</p>

<p>nível avançado, mas com inadequações na produção escrita e oral menos frequentes do que naquele nível.</p>	<p>solicitada. Recontextualiza apropriadamente e de maneira autoral as informações necessárias para cumprir o propósito interlocutivo de forma consistente. Eventuais inadequações ou equívocos não comprometem a configuração da interlocução. Produz um texto autônomo, claro e coeso, em que os recursos linguísticos acionados são apropriados para configurar a relação de interlocução no gênero solicitado e possíveis inadequações raramente comprometem a fluidez da leitura.</p>
---	--

Elaborado por Simone Paula Kunrath Fontes: Cartilha do Participante (BRASIL, 2019 p.15) e dos Parâmetros de Avaliação do Exame Celpe-Bras, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP

- b) Como pode ser visto nos descritores públicos apresentados acima, também é importante observar que os níveis Intermediário Superior e Avançado Superior estão descritos com base nos níveis mais baixos. Seria desejável que esses níveis tivessem descritores próprios. Entendendo que todas as descrições demandam mais especificidade, a opção por iniciar, neste trabalho, com os níveis Intermediário Superior e Avançado Superior também se justificou pelos resultados das primeiras etapas de análise, que serão apresentadas mais adiante e que indicaram que a distinção entre esses níveis poderia gerar resultados produtivos em termos de orientações aos usuários do exame sobre conteúdos a serem estudados e focalizados em cursos de PLA, uma das contribuições pretendidas deste trabalho.

Para alcançar o objetivo geral proposto, buscamos inicialmente reunir descrições existentes na área de ensino e avaliação de línguas adicionais para caracterizar níveis de proficiência. Analisamos os Marcos de Referência para o Ensino e Avaliação de Línguas (capítulo 3) e resultados de estudos que propõem distinções nos níveis de proficiência na formulação de currículos para programas de cursos para o ensino e aprendizagem de PLA que pudessem auxiliar na caracterização dos níveis de proficiência e de suas progressões. Ademais, conforme explicado nas próximas seções deste capítulo, valendo-se do programa de Processamento de Língua Natural (PLN), *Coh-Matrix-Port 2.0*, o estudo analisa textos de examinandos em duas tarefas, Tarefa 1 (que integra compreensão de vídeo e produção escrita) e Tarefa 4 (que integra leitura e produção escrita), da edição de 2016-1 nos diferentes níveis avaliados pelo exame Celpe-Bras, visando reunir aspectos linguístico-discursivos que pudessem ser relevantes para a distinção de níveis, levando em consideração a modalidade do texto de insumo e as condições de recepção (compreensão do

texto de insumo) e produção (texto a ser escrito pelo examinando) propostas pelas tarefas. Buscou-se verificar quais aspectos linguístico-discursivos que poderiam estar relacionados a elementos textuais que conferem coesão e concretude aos textos. Após destacados esses aspectos, são analisados qualitativamente textos representativos em resposta às duas tarefas focalizadas quanto à recuperação de informações do texto de insumo e à constituição da coesão e concretude nos textos dos examinandos a fim de compreender como se dá esta organização da recontextualização das informações nos diferentes níveis de proficiência.

Assim, os objetivos específicos deste estudo foram:

- 1) Analisar como se dá a recuperação de informações nas duas modalidades de texto de insumo (trecho de vídeo e texto escrito) da Tarefas 1 (T1) e da Tarefa 4 (T4) nos diferentes níveis de proficiência do exame Celpe-Bras, edição 2016-1;
- 2) Analisar o uso dos aspectos linguístico-discursivos nos textos da T1 e da T4, a partir das indicações resultantes do Programa *Coh-Matrix-Port 2.0*;
- 3) Analisar como se dá a organização das informações recuperadas nos textos de produção e quais são os recursos linguístico-discursivos mobilizados nos diferentes níveis de proficiência a fim de conferir coesão e concretude aos textos, levando em consideração a modalidade do texto de insumo, gênero do texto produzido e propósito interlocutivo;
- 4) Discutir e comparar os resultados encontrados em T1 e T4 levando em consideração: modalidade do texto de insumo, gênero do texto produzido e propósito interlocutivo com relação a:
 - a. Concretude em relação à recuperação de informação do texto de insumo;
 - b. Uso de recursos linguístico-discursivos para construir coesão textual;
- 5) Relacionar os resultados com a progressão proposta para o ensino de PLA;
- 6) Propor descritores mais específicos para os níveis de proficiência do Celpe-Bras analisados e indicar uma possível progressão de conteúdos de PLA relevantes para alcançar esses níveis.

Vejamos, a seguir, como se deu a definição do objeto de análise nesta investigação, bem como a escolha das tarefas e a seleção dos textos dos examinandos para a formação do corpus deste estudo.

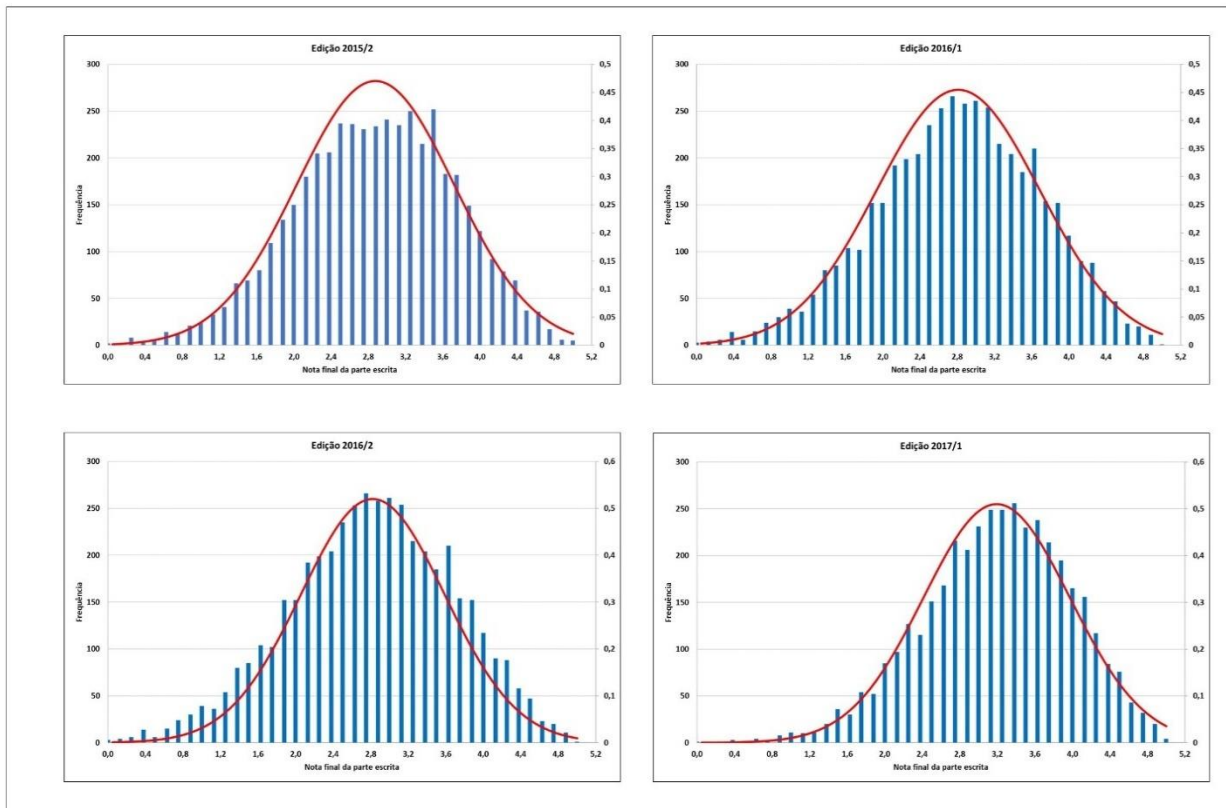
4.2 O Corpus: Definição da Edição e das Tarefas e Seleção dos Textos da Análise

Os dados selecionados para esta pesquisa fazem parte de um banco de dados disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP a partir da solicitação cadastrada no Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC). O banco completo disponibilizado consiste nos relatórios finais das correções de quatro edições consecutivas do exame (2015-2, 2016-1, 2016-2 e 2017-1), das produções textuais dos examinandos e das grades de avaliação (respostas esperadas) das tarefas de cada edição. Os relatórios disponibilizados espelham o conjunto de notas atribuídas a cada examinando tanto na Parte Escrita quanto na Parte Oral, bem como a nota final em cada Parte, a nota geral de certificação e o nível de certificação alcançado.

Para esta pesquisa, selecionamos a edição de 2016-1 a partir de uma análise prévia da distribuição das notas finais da Parte Escrita das quatro edições discutidas em Schlatter, Nunes e Kunrath (2021). O estudo analisa o comportamento das quatro edições da Parte Escrita do Celpe-Bras disponibilizadas pelo INEP a partir dos histogramas da distribuição das notas finais dos examinandos no conjunto de cada edição e em cada uma das quatro tarefas que compõem as edições sob a perspectiva da análise descritiva de Brown (1996) de que uma distribuição normal possui uma aparência uniforme e regular quando refletida em uma curva em forma de sino, apresentando maior concentração da frequência na parte central da distribuição. A regularidade dos resultados apresenta evidências da proximidade dos resultados alcançados a cada edição e mostra que o Celpe-Bras tem medido aquilo que tem se proposto a medir de acordo com o construto do exame, contribuindo, dessa forma, para a confiabilidade ao exame (BACHMAN e PALMER, 1996; BROWN, 1996; HUGHES, 1989). Os histogramas³⁸ abaixo, retirados de Schlatter, Nunes e Kunrath (2021), representam a distribuição das notas finais da Parte Escrita nas quatro edições disponibilizadas pelo INEP (2015-2, 2016-1, 2016-2 e 2017-1).

³⁸ O processamento dos dados utilizados para a elaboração dos histogramas das Figuras 5 e 6, retirados de Schlatter, Nunes e Kunrath (2021), foi realizado pelo Núcleo de Assessoria Estatística (NAE) do Departamento de Estatística da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que utilizou os softwares *RStudio* (versão 1.0.143) e *Statistical Package for the Social Sciences - SPSS* (versão 18.0). Para avaliar a suposição de que os dados seguem distribuição normal foi utilizado o teste não paramétrico de Shapiro Wilk. Para a comparação entre as quatro edições em relação à variável nota final da Parte Escrita, foi utilizado o teste de comparações múltiplas, após a aplicação da Análise de Variância (ANOVA) não paramétrica de Kruskal-Wallis, indicada quando existe heterocedasticidade entre os grupos e suposição de normalidade violada. Para todos os testes, o critério de decisão adotado foi nível de significância de 5% (SCHLATTER; NUNES; KUNRATH, 2021).

Figura 5: Distribuição das notas finais da Parte Escrita por edição



2015-2: N 4471; M 2,88; $p < 0,05$; **2016-1:** N 4603; M 2,81; $p < 0,05$;
2016-2: N 4603; M 2,82; $p < 0,05$; **2017-1:** N 3968; M 3,19; $p < 0,05$.³⁹

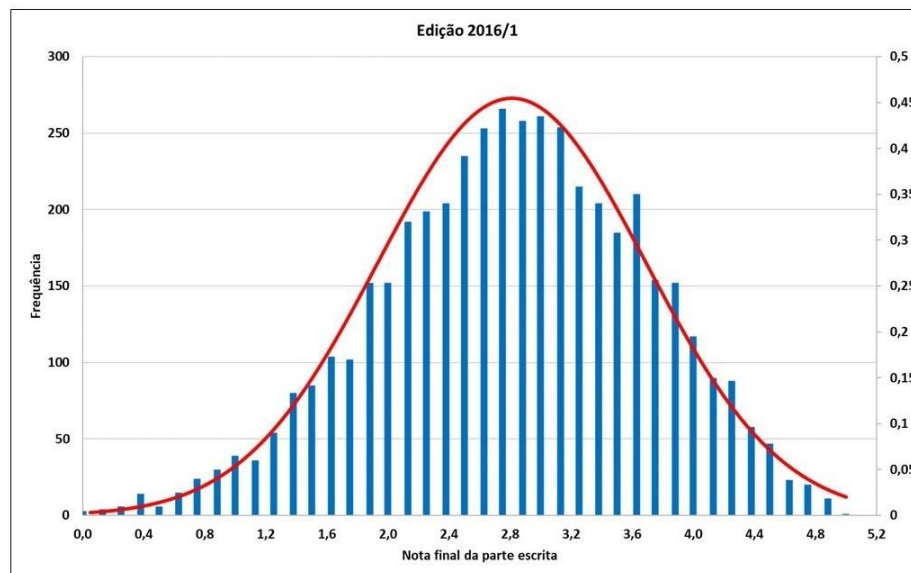
Fonte: Schlatter, Nunes e Kunrath (2021, p.19)

Observando os gráficos, vemos que, com exceção da edição de 2017-1, as edições parecem apresentar uma distribuição regular da frequência das notas, formando uma curva em forma de sino, em que os dados se concentram próximo ao centro da escala e se distribuem para ambos os lados de forma regular, conforme proposto por Brown (1996). De modo geral, não há diferenças numéricas muito relevantes: todas as médias se encontram em uma mesma faixa de certificação (Intermediário Superior: 2,76 a 3,50), o que pode indicar que as faixas são bem delineadas. No entanto, pequenas variações entre os histogramas revelam algumas tendências de cada edição.

³⁹ Os valores apresentados aqui referem-se ao número total de examinandos (N); nota média (M) e os valores de p referentes ao teste de Shapiro Wilk da respectiva edição do Celpe-Bras.

Conforme Schlatter, Nunes e Kunrath (2021, p.20), a edição de 2015-2 apresentou o centro da curva mais largo com um espectro de concentração de notas mais amplo, entre 2,5 e 3,5⁴⁰, mostrando uma frequência de notas maior entre os níveis Intermediário (2,0 a 2,75) e Intermediário Superior (2,76 a 3,50). As edições de 2016-1 e 2016-2 apresentaram o ápice da curva mais acentuado e bem próximo ao centro da escala, coincidindo com uma maior concentração de notas entre 2,4 e 3,4, equivalente aos níveis Intermediário (2,0 a 2,75) e Intermediário Superior (2,76 a 3,50). Já a edição de 2017-1 apresenta valores significativamente mais altos que as demais edições, entre 2,8 e 3,8, o que resultou em uma maior concentração na faixa do Intermediário Superior (2,76 a 3,50) e Avançado (3,51 a 4,25). A escolha da edição de 2016-1 se justifica, portanto, pelo seu comportamento simétrico na distribuição da frequência das notas finais, em que os dados se concentram próximo ao centro da escala e se distribuem para ambos os lados de forma regular (BROWN, 1996). Abaixo, podemos observar separadamente o histograma da edição de 2016-1 por escalas de 0,4:

Figura 6: Distribuição das notas finais da Parte Escrita da edição de 2016-1



Fonte: Schlatter, Nunes e Kunrath (2021, p.19)

⁴⁰ Foi considerada a faixa de notas que apresentaram frequência maior de 200 como parâmetro para todas as edições.

A edição de 2016-1, como podemos observar, não apresentou nenhum desvio significativo e a maior concentração de notas se dá entre os níveis Intermediário e Intermediário Superior, entre 2,4 e 3,4, o que é esperado dentro de uma escala de 5,0 pontos (SCHLATTER; NUNES; KUNRATH, 2021, p.20) e pelos usos que são atribuídos a esses níveis⁴¹.

A partir da definição da edição a ser analisada, selecionamos duas tarefas do conjunto de tarefas da edição de 2016-1 do exame Celpe-Bras que apresentassem características diferentes quanto à modalidade do texto de insumo. Nesse sentido, optamos pela escolha das tarefas: T1, que integra a produção de texto com a compreensão de um trecho em vídeo, e a T4, que integra a produção de texto com a leitura de um texto escrito, com a expectativa de que a modalidade de compreensão dos textos e a recontextualização das informações de acordo com os propósitos interlocutivos propostos nas tarefas (apresentados em detalhe mais adiante) possa gerar diferenças em relação aos aspectos analisados: seleção e recontextualização de informações e modos de organizá-las coerentemente nos textos produzidos. A seguir, os enunciados das duas tarefas selecionadas⁴².

⁴¹ O estudo de Schlatter, Nunes e Kunrath (2021) discute também como o exame Celpe-Bras, ao longo de sua história, se tornou um exame de alta relevância, sendo requisito para ingresso nos cursos de graduação e pós-graduação das universidades brasileiras, participação nos Programas de Estudantes Convênio (PEC-G e PEC-PG), inscrição de profissionais estrangeiros em entidades de classe, carreira diplomática, entre outros, motivando, desse modo, os examinandos a se prepararem adequadamente para alcançarem os níveis almejados de acordo com os usos para os quais eles são atribuídos.

⁴² A discussão detalhada das tarefas, incluindo os enunciados e os textos de insumo será feita no próximo capítulo para analisar as expectativas de compreensão e produção a partir das condições de recepção e produção propostos.

Figura 7: Tarefa de vídeo da edição de 2016-1 do Celpe-Bras

2016/1 **Celpe** *Bras* Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 1 | Ciências Sem Fronteiras **Página 2**

Você vai assistir duas vezes a um vídeo sobre o Programa Ciências sem Fronteiras, podendo fazer anotações enquanto assiste.

Como participante do Programa Ciências sem Fronteiras no ano passado, você foi convidado pelo Ministério da Educação a dar um depoimento para o site do Programa. Para incentivar a participação de outros colegas, relate sua experiência e apresente informações sobre o programa.

Disponível em: <http://centralmidia.mec.gov.br> (adaptado).

Fonte: Caderno de questões da Parte Escrita – 2016/1 In: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo/2016>

Figura 8: Enunciado da Tarefa 4 da edição de 2016-1 do Celpe-Bras

2016/1 **Celpe** *Bras* Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 4 | A era da solidão acompanhada **Página 8**

Você é um jornalista adepto a novas tecnologias e foi convidado a redigir um artigo de opinião para uma revista brasileira de circulação nacional em resposta ao texto “A era da solidão acompanhada”. Discuta os fatos apresentados na reportagem e posicione-se favoravelmente aos relacionamentos virtuais e ao uso da tecnologia no dia a dia das pessoas, negando a ideia de que há uma solidão acompanhada.

Fonte: Caderno de questões da Parte Escrita – 2016/1 In: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo/2016>

As produções textuais selecionadas para análise reúnem 5 textos de cada nível (Sem Certificação, Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior) para cada tarefa de examinandos considerados típicos de cada nível, totalizando 50 textos (25 de cada tarefa).

Consideramos como examinandos típicos aqueles cujos textos receberam a mesma nota em todas as tarefas ou que ficaram dentro da mesma faixa de certificação em todas as tarefas. Essa regularidade no desempenho do examinando revela que a sua produção textual reflete o nível em que o examinando se encontra e que os seus textos avaliados foram considerados por todos os avaliadores (oito avaliadores, duas avaliações independentes para cada tarefa⁴³) como pertencentes ao nível conferido. Para a seleção dos textos, foi utilizado o relatório final da correção da edição de 2016-1, cedido pelo INEP como parte dos dados para a realização desta pesquisa, e identificados os examinandos que haviam recebido a mesma nota em todas as avaliações nas quatro tarefas. Espera-se com isso que os textos selecionados sejam representantes da produção de examinandos que, pelo processo de correção, alcançaram o nível de modo consistente.

Consideramos que um conjunto de cinco textos representantes de cada nível (total de 50 textos) seria produtivo para a análise aqui proposta (discutida a seguir) pois o intuito foi levantar índices que pudessem, em pesquisas futuras, ser usados em um corpus ampliado com vistas a testar sua pertinência e relevância para a distinção dos níveis. No início da pesquisa, tínhamos o objetivo de empreender essa testagem, mas foi necessário restringir o escopo do trabalho a uma amostra típica dos níveis devido ao tempo que os procedimentos de preparação do corpus exigiriam (como poderemos ver nas próximas seções).

4.3 Procedimentos de Análise de Dados

Como vimos anteriormente, para responder adequadamente à tarefa, o examinando deve configurar a interlocução e cumprir o propósito usando recursos linguístico-discursivos relevantes e pertinentes à situação de comunicação proposta. Entre os aspectos que distinguem a qualidade da resposta e implicam em níveis de proficiência diferentes no exame Celpe-Bras está a recuperação de informações do texto de insumo e o repertório linguístico-discursivo utilizado para conferir concretude e coesão ao texto escrito. Nesse sentido, conforme veremos detalhadamente na análise das tarefas no próximo capítulo, é possível esperar que:

- na Tarefa 1, o examinando escreva um relato de experiência, o que implica em uma narrativa, a qual poderia construir com a recontextualização de informações do texto de insumo e com elementos coesivos, que

⁴³ Conforme apresentado no capítulo 2, cada texto da Parte Escrita é avaliado por dois avaliadores, que utilizam a mesma grade de correção. Caso haja divergência significativa entre as notas, o texto será avaliado novamente por um terceiro avaliador (BRASIL, 2015 p. 18). Os textos aqui analisados não foram reavaliados.

estabeleçam relações temporais e descrevam o que vivenciou, e, com o uso de pronomes demonstrativos, pronomes pessoais, operadores lógicos e conectivos, para estabelecer relações explicativas em uma avaliação da experiência. Já para incentivar outros estudantes a participar do programa, poderia, por exemplo, usar verbos no modo imperativo ou no subjuntivo, relacionando partes da narrativa e da avaliação às razões para participar;

- na Tarefa 4, o examinando construa uma argumentação a fim de defender a sua opinião, podendo utilizar diferentes relações entre ideias (causa e efeito, explicativas, adversativas, conclusivas etc.) e operadores lógicos variados para articular diferentes pontos de vista, refutar possíveis contra-argumentos, trazendo, por exemplo, fatos e exemplos para sustentar e dar concretude a sua argumentação.

Nesse sentido, buscando abarcar as estratégias de compreensão e de produção que o examinando poderia utilizar para produzir o seu texto em resposta aos enunciados das tarefas acima, realizamos dois tipos de análises dos dados: uma quantitativa e outra qualitativa. A análise quantitativa dos dados, realizada através do programa *Coh-Metrix-Port 2.0*, que apresentaremos mais detalhadamente na seção a seguir, teve como objetivo levantar indícios sobre o uso de recursos linguístico-discursivos na construção da coesão e concretude dos textos nos diferentes níveis do exame Celpe-Bras. Os resultados dessa análise sustentam quantitativamente a discussão realizada a seguir, a partir de uma análise qualitativa dos textos. Ambas as análises buscaram observar a composição textual a partir da recuperação das informações do texto de insumo e sua recontextualização e do uso de recursos linguístico-discursivos utilizados para conferir coesão e concretude aos textos. A seguir apresento os procedimentos adotados na análise quantitativa e, após, os procedimentos da análise qualitativa.

4.3.1 Procedimentos de análise quantitativa: o programa *Coh-Metrix*

Para a análise quantitativa dos dados, como já anunciamos, buscamos apoio no programa *Coh-Metrix-Port 2.0* para fazer o levantamento dos elementos coesivos que pudessem ser produtivos para a análise dos textos produzidos e a proposição de uma progressão de níveis de

proficiência no exame Celpe-Bras. Nesta seção, apresentamos o programa *Coh-Matrix* e a sua versão para o português, as métricas utilizadas neste estudo, bem como as etapas de análise e o processamento dos dados.

O *Coh-Matrix* é um programa que utiliza recursos da área de Processamento de Língua Natural - PNL (Natural Language Processing) para permitir a extração de métricas textuais, que podem ser usadas para auxiliar na análise automatizada da legibilidade do texto. O *Coh-Matrix*, que significa *cohesion metrics*, foi, inicialmente, desenvolvido para o inglês por pesquisadores da Universidade de Memphis e calcula índices que avaliam a coesão, a coerência e a dificuldade de compreensão de um texto (em inglês), usando vários níveis de análise linguística: lexical, sintático, discursivo e conceitual (SCARTON; ALUÍSIO, 2010 p. 47). A versão livre do *Coh-Matrix 2.0*, para o inglês, possui 60 índices que vão desde métricas simples (como contagem de palavras) até medidas mais complexas envolvendo algoritmos de resolução anafórica. Já a versão de uso exclusivo dos pesquisadores da Universidade de Memphis possui cerca de 500 medidas de linguagem, de texto e de legibilidade (SCARTON; ALUÍSIO, 2010 p. 48).

Graesser *et al* (2004, p. 193), pesquisadores responsáveis pelo desenvolvimento do *Coh-Matrix*, destacam que só a partir dos avanços da linguística computacional e do processamento do discurso é que se tornou possível automatizar muitos mecanismos de processamento de texto e de linguagem que antes eram difíceis de realizar. Segundo os autores, o sonho de ter um computador entendendo a linguagem natural persistiu por cerca de meio século, principalmente pela dificuldade computacional de simular os níveis de compreensão mais profundos e globais de linguagem que requerem interpretação semântica, construção de modelos mentais, coesão textual, pragmática, composição retórica e conhecimento de mundo. Graesser *et al* (2004) afirmam que o computador sempre foi mais confiável no gerenciamento de componentes mais superficiais e locais, como acessar palavras de dicionários eletrônicos, identificar palavras com erros ortográficos e dividir palavras em sílabas componentes, unidades básicas de significado (morfemas) ou unidades sonoras (fonemas). Entretanto, a partir de avanços na pesquisa científica e nas tecnologias de linguagem, foi possível avançar na automação de muitos dos níveis mais profundos e globais da análise de texto e da linguagem (GRAESSER *et al*, 2004 p. 193).

Conhecendo que o maior desafio para a análise computacional sempre esteve nos níveis de análise de linguagem que dizem respeito à coerência e coesão, Graesser *et al* (2004, p. 193) buscaram elucidar essa distinção, esclarecendo que coesão é uma característica do texto construída

por meio de recursos explícitos, palavras, frases ou sentenças que guiam o leitor na interpretação das ideias principais do texto a fim de formar uma representação coerente do texto, enquanto que coerência é uma característica da representação mental que o leitor faz do conteúdo do texto e depende das habilidades e conhecimentos que o leitor traz para a situação. De acordo com os autores (GRAESSER *et al* 2004, p. 194), diversas teorias inspiraram o desenvolvimento de métricas para coesão e coerência proposto no *Coh-Metrix*, entre elas estão: a teoria construtivista da compreensão do discurso que parte do pressuposto de que os leitores tentam constantemente construir significados coerentes e coesos a partir dos elementos que constituem o texto (GRAESSER, SINGER e TRABASSO, 1994 *apud* GRAESSER *et al*, 2004), estudos sobre o papel da coesão e do conhecimento do mundo na leitura de textos científicos (MCNAMARA, 2001; MCNAMARA *et al.*, 1996; MCNAMARA; W. KINTSCH, 1996) e as investigações dos próprios autores sobre o processamento de conjunções, conectivos, marcadores de discurso e outras classes de elementos linguísticos que conectam os constituintes em sentenças, texto e discurso oral (GRAESSER, LOUWERSE *et al.*, 2003; LOUWERSE, 1998, 2002; LOUWERSE; MITCHELL, 2003). Por exemplo, estudos sobre leitura de textos científicos apontam que leitores com menor conhecimento prévio sobre o domínio da ciência são auxiliados por textos com melhor coesão, enquanto que leitores com maior conhecimento científico podem beneficiar-se com lacunas de coesão. As lacunas de coesão exigem que o leitor faça inferências usando conhecimento de mundo ou informações de leituras anteriores. Quando as inferências são geradas, o leitor faz mais conexões entre as ideias no texto e o seu conhecimento de mundo. Este processo resulta em uma representação mental mais coerente. Assim, as lacunas de coesão podem ser benéficas para os leitores de alto conhecimento sobre o assunto do texto porque seu conhecimento permite a realização de inferências bem-sucedidas. Esses resultados ressaltam a importância de descrever as características linguístico-discursivas da coesão e de compreender como se relacionam com o conhecimento de mundo (GRAESSER *et al*, 2004, p.194).

Outra questão importante que levou os desenvolvedores das ferramentas de PLN a se interessarem pela coesão e coerência foram as fórmulas de legibilidade que tiveram grande influência na indústria de livros didáticos e na seleção dos textos para materiais didáticos das escolas e faculdades nos Estados Unidos e em outros países. De acordo com Graesser *et al* (2004), as fórmulas de legibilidade têm uso disseminado, embora dependam exclusivamente do tamanho da palavra e do tamanho da frase, duas métricas muito simples e superficiais que ignoram vários

componentes linguístico-discursivos que podem influenciar na compreensão. Para os autores, essas fórmulas não explicam a dificuldade do texto, além disso, foram, muitas vezes, mal utilizadas à medida que escritores de livros didáticos encurtavam as sentenças para leitores iniciantes com o propósito de diminuir o grau de dificuldade dos textos, diminuindo conseqüentemente a coesão e coerência dos textos (GRAESSER *et al*, 2004, p.194).

Assim, a partir desses avanços teóricos e de necessidades práticas, Graesser *et al* (2004) desenvolveram o *Coh-Matrix*, um programa de software disponível na *Web*⁴⁴. A versão atual, disponível para os pesquisadores da Universidade de Memphis, possui cerca de 500 medidas linguísticas, de texto e de legibilidade. Com um banco de dados amplo e cerca de 60 índices que vão, como dissemos acima, desde métricas simples (como contagem de palavras) até medidas mais complexas envolvendo algoritmos de resolução anafórica, as métricas estão divididas em seis partes que avaliam a complexidade de um texto a partir da mensuração dos elementos listados abaixo (SCARTON; ALUÍSIO, 2010, p. 48):

- Identificação geral e informação de referência; índices de inteligibilidade, palavras gerais e informação do texto; índices sintáticos e índices referenciais e semânticos e dimensões. Essa classe corresponde às informações que referenciam o texto, como título, gênero, formato, etc.
- Índices de inteligibilidade calculados com a fórmula *Flesh Reading Ease* e *Flesh Kincaid Grade Level*. Essas fórmulas consideram o tamanho da sentença, número de palavras por sentença, número de palavras diferentes por sentença.
- Verificação de quatro subclasses: contagens básicas, frequências, concretude e hiperônimos.
- Verificação de cinco subclasses: constituintes, pronomes, tipos e ocorrências (*tokens*), conectivos, operadores lógicos e similaridade sintática de sentenças.
- Verificação de três subclasses: anáfora, correferência e análise semântica latente.
- Verificação de quatro subclasses: dimensão casual, dimensão intencional, dimensão temporal e dimensão espacial.

Desde essa mesma perspectiva que embasa o programa *Coh-Matrix*, alguns estudos têm mostrado que os dispositivos coesivos são importantes indicadores de compreensibilidade do texto,

⁴⁴ Para maiores informações sobre o programa em inglês, visite coh-matrix.memphis.org.

de modo que um aumento na coesão do texto geralmente leva a uma maior compreensão desse texto (Crossley; Yang; McNamara, 2014b; Gernsbacher, 1990; Crossley; McNamara, 2011). No entanto, como já mencionamos, McNamara *et al* (1996) mostraram que os efeitos facilitadores dos elementos de coesão são mais fortes para leitores de baixo conhecimento sobre o assunto do texto do que para leitores de alto conhecimento. Crossley *et al* (2016) indicam também que, em pesquisas sobre compreensão de textos escritos em inglês, os participantes começam a depender menos de marcadores de coesão local⁴⁵, à medida que se tornam mais maduros e que avançam em escolaridade. Os estudos que investigaram a compreensão de textos por aprendizes de inglês como segunda língua indicaram que as características de coesão local, global e do texto na íntegra podem diferir em função da proficiência, embora a pesquisa longitudinal disponível seja limitada a dados orais. De acordo com Crossley *et al* (2016), uma melhor compreensão dessas diferenças poderia ajudar os pesquisadores a desenvolver teorias mais robustas de aprendizagem de línguas, auxiliando os professores a construírem expectativas mais precisas do que os aprendizes já sabem e o que precisam aprender a fim de calibrar o ensino de compreensão e produção oral, leitura e produção escrita.

O *Coh-Matrix-Port* é uma adaptação do *Coh-Matrix* para o português brasileiro, e a sua atual versão 2.0 apresenta 48 métricas. Depois de acessar o site⁴⁶ e ler a descrição da ferramenta, o recurso está pronto para o usuário inserir o texto. O acesso é online, o usuário insere primeiramente as informações de identificação do texto e, depois, o texto (em formato *txt*) em uma janela específica (GRAESSER *et al*, 2004 p.194). O *Coh-Matrix* trabalha com o processamento das características das palavras no texto e é abastecido com bancos de dados⁴⁷ de pesquisas prévias nas áreas de linguística e psicolinguística de corpus que já realizaram essas descrições.

As métricas disponíveis no *Coh-Matrix* têm tido ampla aplicabilidade em estudos de inteligibilidade de textos (orais ou escritos) para diferentes públicos (SCARTON *et al*, 2009; ALUÍSIO *et al*, 2010; SCARTON; ALUÍSIO, 2010, SCARTON *et al*, 2010a), análise da complexidade textual na tradução de contos (PASQUALINI, 2012), avaliação de coleções de livros

⁴⁵ De acordo com Crossley *et al* (2016), os marcadores de coesão local incluem as sobreposições de palavras e conceitos entre as sentenças e o uso de conectivos explícitos, como *porque*, *portanto* e *consequentemente* (HALLIDAY; HASAN, 1976). Exemplos de marcadores de coesão global incluem a sobreposição semântica e lexical entre os parágrafos (FOLTZ, 2007), de modo que palavras ou ideias presentes em um parágrafo possam ser repetidas nos parágrafos subsequentes. Além disso, a coesão pode ser medida considerando-se o texto na íntegra.

⁴⁶ In: <http://143.107.183.175:22680/>. Acesso em 06/06/2019.

⁴⁷ Para saber mais sobre a adaptação do programa para o português e os diversos programas usados, consulte SCARTON; ALUÍSIO, 2010.

de literatura infantil (RODRIGUES *et al*, 2013), simplificação de textos da *Web* para fins de inclusão digital (SCARTON *et al*, 2010b), e no auxílio do desenvolvimento da produção textual (oral ou escrita) de adultos e crianças com dislexia (KIDA *et al*, 2015; BASSO *et al*, 2017).

Estudos sobre a aplicabilidade das ferramentas do *Coh-Matrix* para investigação de PLA ainda são escassos, encontramos apenas os estudos de Evers e Wilkens (2012) e Evers (2013), que objetivaram identificar elementos lexicais e coesivos capazes de diferenciar níveis de qualidade textual de forma automática. Os estudos encontraram indícios de que o número de palavras, a medida de riqueza lexical, o número de parágrafos, a incidência de conectivos negativos, a incidência de adjetivos e o Índice Flesch foram distintivos na classificação dos níveis de proficiência. O presente estudo utilizou-se do programa *Coh-Matrix-Port 2.0* a fim de identificar características nos textos dos examinandos do exame Celpe-Bras que pudessem distinguir os diferentes níveis avaliados pelo exame. Como veremos mais adiante, os resultados apontam para aspectos linguístico-discursivos relacionados a elementos textuais que conferem coesão e concretude aos textos.

Para o estudo que estamos desenvolvendo aqui, utilizamos as variáveis do programa *Coh-Matrix-Port 2.0*, descritas abaixo, para analisar quantitativamente os textos das Tarefas 1 e 4 do Celpe-Bras, edição de 2016-1, a fim de identificarmos critérios relevantes e produtivos que pudessem contribuir para a distinção dos níveis de proficiência do Celpe-Bras com relação à qualidade da produção textual no que tange aos aspectos linguístico-discursivos indicativos da concretude e da coesão textual. Desse modo, realizamos, primeiramente, o levantamento quantitativo através do programa *Coh-Matrix-Port 2.0*, utilizando as seguintes métricas⁴⁸:

- **Contagens básicas:** número de parágrafos, médias de sentenças por parágrafo, número de sentenças (no texto), médias de palavras por sentença, número de palavras, média de sílabas por palavras de conteúdo, incidência de advérbios, incidência de adjetivos, incidência de palavras de conteúdo (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios), índice Flesch (índice de legibilidade), incidência de palavras funcionais (artigos, preposições, pronomes, conjunções e interjeições), incidência de substantivos, incidência de pronomes, incidência de verbos.

⁴⁸ Para ver em detalhe a descrição de todas as 48 métricas do *Coh-Matrix-Port* consulte Scarton; Aluísio (2010 p.50) ou a seção “ajuda” no site do programa (<http://143.107.183.175:22680/>).

- **Operadores lógicos:** incidência de "e", incidência de "se", incidência de "ou", incidência de negação (não, nem, nenhum, nenhuma, nada, nunca e jamais), incidência de operadores lógicos.
- **Pronomes:** incidência de pronomes pessoais.
- **Conectivos:** incidência de conectivos (total), incidência de conectivos aditivos negativos (ex.: contudo, entretanto, porém, nem), aditivos positivos (ex.: além disso, ademais), causais negativos (ex.: apesar de, embora), causais positivos texto (ex.: conseqüentemente, porque, então), lógicos negativos (ex.: ou não, ou...ou), lógicos positivos (ex.: e, se...então), temporais negativos (ex.: mal, ao mesmo tempo que, entretanto), temporais positivos (ex.: quando, depois de, antes de, logo que, assim que).

Para a métrica de incidência de conectivos (e as demais que contam conectivos), como vimos acima, o programa possui listas de conectivos classificados em duas dimensões: a primeira, determina a situação descrita pelo texto, classificando os conectivos em positivos e negativos; a segunda, classifica-os de acordo com o tipo de coesão. Desse modo, de acordo com essa classificação do *Coh-Matrix*, os conectivos positivos estendem eventos, enquanto que os conectivos negativos param a ampliação dos eventos. Com relação ao tipo de coesão, os conectivos são classificados como: aditivos, temporais, lógicos e causais. Neste caso, a métrica do *Coh-Matrix-Port* computa o total de conectivos presentes no texto e divide pelo total de palavras (SCARTON; ALUÍSIO, 2010 p.50).

Para o lançamento dos dados e a utilização adequada do programa *Coh-Matrix-Port 2.0* foram necessárias cumprir algumas etapas de tratamento dos dados dos textos do corpus para inseri-los no programa:

- 1) Digitar os textos dos examinandos no formato *txt*, mantendo todas as suas características originais: formato, distribuição de parágrafos, abertura / assinatura (quando tinham), acentuação ou falta de acentuação, erros de ortografia ou palavras estrangeiras.
- 2) Submissão dos textos ao *Coh-Matrix-Port 2.0*. Cada texto digitado foi submetido (pelo menos) duas vezes ao programa para realizar contagens distintas a fim de manter a fidedignidade dos resultados:

1ª submissão - Para a contagem de número de parágrafos e da média de sentenças por parágrafo. Para essa análise, foram apagadas informações que vinham antes ou depois do texto propriamente dito, como abertura carta/e-mail, endereço de site, título, assinatura, nome da função/ profissão, siglas etc.

2ª submissão - Para a contagem das demais categorias analisadas neste estudo. Para essa etapa, os textos digitados foram submetidos ao programa na sua íntegra, mantendo o seu formato original e todas as características originais do texto conforme produzidos pelos examinandos.

A partir do processamento dos dados no programa *Coh-Metrix-Port 2.0*, passamos para o agrupamento dos dados visando a análise dos resultados. Para isso, realizamos os seguintes procedimentos:

- 1) Agrupamento dos resultados de cada texto por níveis de proficiência e por tarefas (T1 e T4);
- 2) Análise dos resultados de cada tarefa por níveis de proficiência e por grupos de métricas (contagens básicas⁴⁹, operadores lógicos e conectivos);
- 3) Comparação dos resultados de T1 e T4 por níveis e por grupos de métricas;
- 4) Levantamento de critérios produtivos para a distinção da progressão de níveis de proficiência nos textos dos examinandos.

4.3.2 Procedimentos de análise qualitativa

A partir dos procedimentos de análise quantitativa descritos acima e selecionados os índices produtivos para distinguir os níveis de proficiência estudados, analisamos os textos da amostra para verificar de que modo esses recursos foram usados nos textos com vistas a cumprir o propósito interlocutivo proposto pelas tarefas. A análise qualitativa incluiu, além do procedimento de análise dos textos, outras etapas anteriores necessárias para descrever as expectativas de resposta às tarefas. Assim, os procedimentos qualitativos compreenderam as seguintes etapas:

- 1) Análise dos enunciados e das respostas esperadas de cada tarefa a fim de identificar os elementos que compõem as condições de recepção e de produção da T1 e da T4,

⁴⁹ Para efeitos de análise, agrupamos os pronomes pessoais (*tokens*) às contagens básicas.

bem como o conteúdo informacional necessário para compor adequadamente os textos no que tange ao cumprimento do propósito interlocutivo no gênero do discurso solicitado.

- 2) Análise dos textos de insumo da T1 (trecho de vídeo sobre o Programa Ciências Sem Fronteiras) e da T4 (texto da Revista Veja, intitulado “A Era da Solidão Acompanhada”) a fim de identificar o conteúdo informacional relevante oferecido por cada texto que poderia ser produtivo para a produção textual dos examinandos de acordo com os elementos solicitados no enunciado de cada tarefa.
- 3) Análise preliminar do corpus e, depois, análise detalhada da amostra de textos da T1 e da T4, para fazer um levantamento das informações selecionadas pelos examinandos para compor seus textos em resposta aos enunciados de cada tarefa para então listá-las como possíveis critérios de distinção de níveis a serem investigados na etapa posterior.
- 4) Análise das ocorrências das informações recontextualizadas nos textos dos examinandos a partir do levantamento realizado anteriormente, levando em consideração a tarefa e o nível de proficiência dos textos com o objetivo de identificar a relevância da utilização das informações do texto de insumo na constituição da interlocução e na progressão dos níveis de proficiência de acordo com a modalidade de cada tarefa.
- 5) Por último, após o levantamento e a análise dos recursos linguístico-discursivos realizados através do programa *Coh-Matrix-Port 2.0* na análise quantitativa, analisamos exemplos de textos da T1 e da T4 dos níveis Avançado Superior (AS) e Intermediário Superior (IS) em relação à recontextualização de informações dos textos de insumo e ao uso de recursos linguístico-discursivos com o objetivo de verificar de que maneira as informações foram reorganizadas nos textos dos examinandos a fim de conferir coesão e concretude aos textos nos diferentes níveis de proficiência.

5 NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA DAS TAREFAS 1 E 4 DA EDIÇÃO DE 2016-1 DO CELPE-BRAS: USO DE INFORMAÇÕES DO TEXTO DE INSUMO

Neste capítulo realizamos uma análise das duas modalidades de texto de insumo (trecho de vídeo e texto escrito) das tarefas T1 e T4 nos diferentes níveis de proficiência do exame Celpe-Bras, edição 2016-1, levando em conta os enunciados das tarefas, os textos de insumo e as respostas esperadas descritas nas respectivas grades de correção. A partir dessa análise, realizamos um levantamento de uso de informações do texto de insumo nos diferentes níveis com o intuito de investigar a produtividade da recuperação do conteúdo informacional no que diz respeito à distinção dos níveis de proficiência dos examinandos. Para proceder à análise, efetuamos, inicialmente, um levantamento das expectativas de compreensão e produção geradas por cada uma das tarefas e, a seguir, analisamos quais informações foram consideradas relevantes pelos examinandos na recontextualização do conteúdo informacional a fim de cumprir os propósitos interlocutivos solicitados nos enunciados das tarefas. Ao final do capítulo, apresentamos uma síntese dos critérios de progressão de níveis encontrados na análise da recuperação do conteúdo informacional nas duas tarefas analisadas. Os critérios levam em consideração, principalmente, a concretude alcançada por meio do uso de informações do texto de insumo.

5.1 Características das Tarefas 1 e 4 no Conjunto da Prova da Edição de 2016-1

Valendo-nos do banco de dados⁵⁰ disponibilizado pelo Grupo de pesquisa Avalia – Avaliação de Uso da Linguagem – a partir dos resultados da categorização das tarefas da Parte Escrita do exame Celpe-Bras – edições entre 1998 e 2017 (SCHOFFEN *et al*, 2018), selecionamos as especificações do conjunto das quatro tarefas da edição de 2016-1, objeto de análise deste estudo, com o objetivo de definir quais tarefas seriam mais produtivas para a análise que nos propomos a realizar. Vejamos, então, como ficou a distribuição das características das tarefas na edição de 2016-1:

⁵⁰ O banco de dados do Grupo Avalia reúne resultados de pesquisa relativos à descrição das tarefas da Parte Escrita do exame Celpe-Bras das edições entre 1998 e 2017. O Banco é público e está disponível para consultadas em <https://www.ufrgs.br/grupoavalia/>.

Figura 9: Especificações das tarefas da edição 2016-1

EDIÇÃO	TAREFA	TÍTULO	TEMÁTICA	ESFERA DE ATUAÇÃO	PROPÓSITO	RELAÇÃO DE INTERLOCUÇÃO	NATUREZA DA INTERLOCUÇÃO	GÊNERO DO DISCURSO	SUPORTE
2016-1	TI	Ciências sem Fronteiras	Educação	científico-educacional	Incentivar	integrante de grupo social para seus pares	pública, simétrica	relato de experiência	site
2016-1	TII	Tecnobonê	Ciência e tecnologia	profissional	Indicar	funcionário para gestor	restrita, assimétrica ascendente	carta/e-mail	carta/e-mail
2016-1	TIII	Meu escritório é em casa	Mundo do trabalho	profissional	Recomendar	funcionário para gestor	restrita, assimétrica ascendente	relatório	relatório
2016-1	TIV	A era da solidão acompanhada	Estilos de vida	Jornalística	Posicionar-se	colaborador de jornal/revista para leitores	pública, assimétrica descendente	artigo de opinião	revista

Elaborado por Simone Paula Kunrath. Fonte: Banco de Dados Grupo Avalia (SCHOFFEN *et al.*, 2018).

A figura acima mostra a variedade de elementos usados nas tarefas da edição de 2016-1 do Celpe-Bras. Podemos observar que cada tarefa apresenta uma combinação de características diferente das demais. A estrutura das provas do exame Celpe-Bras propõe, como já vimos, duas tarefas que testam compreensão oral e produção textual, as tarefas de vídeo e áudio (Tarefas 1 e 2), sendo que a tarefa de vídeo testa também a compreensão multimodal, e duas que avaliam leitura e produção textual, as Tarefas 3 e 4. Para o recorte desta pesquisa, analiso textos das Tarefas 1 (de vídeo) e 4. A escolha se justifica porque as tarefas se distinguem por exigirem recursos diferentes para a elaboração do texto. Na Tarefa 1, conforme o quadro da figura 4, é solicitado que o examinando produza um relato de uma experiência científico-educacional para publicar em um site com o propósito de incentivar outros integrantes do mesmo grupo social a participarem do Programa Ciências Sem Fronteiras. Na Tarefa 4, o examinando é solicitado a produzir um artigo de opinião para uma revista com o objetivo de posicionar-se sobre a temática tratada, Estilos de Vida, direcionada aos leitores da revista.

Como vimos anteriormente, as tarefas que compõem a Parte Escrita do Celpe-Bras propõem, ao examinando, a realização de uma produção escrita a partir de diferentes textos de insumo (BRASIL, 2013, p.7). A ação solicitada se materializa nas tarefas do Celpe-Bras através dos seus enunciados que requerem que o examinando se coloque em determinada posição social (enunciador) e, a partir dessa posição, compreenda o texto de insumo (oral, escrito ou multimodal) apresentado, selecione as informações adequadas e escreva a uma determinada pessoa ou grupo de pessoas (interlocutor) a fim de realizar uma determinada ação (propósito). São os elementos da tarefa que delimitam para o examinando a perspectiva de compreensão oral/leitura e de produção escrita que deve assumir, construindo um texto pertencente a determinado gênero do discurso. São

esses elementos que também fornecem os parâmetros para a avaliação (BRASIL, 2013, p.7). A seguir, faremos uma análise detalhada das características das tarefas selecionadas, levando em conta os enunciados das tarefas, os textos de insumo e as expectativas de respostas esperadas descritas nas grades. Levando em consideração os aspectos que serão analisados nos textos, também apresentamos algumas expectativas quanto a recursos linguístico-discursivos esperados. A análise dos níveis de certificação por meio dos textos dos examinandos será apresentada no capítulo de análise e discussão dos dados.

5.2 A Tarefa 1 da Edição de 2016-1 do Celpe-Bras: expectativas de compreensão e produção geradas pela tarefa

A Tarefa 1 (vídeo) da edição de 2016-1, intitulada “Ciências Sem Fronteiras”, é composta por um trecho de vídeo que apresenta um relato das experiências de um estudante de engenharia elétrica da UNB (Universidade Nacional de Brasília) no Programa Ciências Sem Fronteiras (PCSF). Veja, a seguir, o enunciado da tarefa e a transcrição do texto do vídeo:

Figura 7a: Tarefa de vídeo da edição de 2016-1 do Celpe-Bras

The image shows a screenshot of the Celpe-Bras 2016/1 exam interface. At the top left, there is a logo for '2016/1 Celpe Bras' with a stylized orange arrow pointing right. To the right of the logo, it says 'Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros'. Below the logo, there is a green banner with the text 'Tarefa 1 | Ciências Sem Fronteiras'. In the bottom right corner of the banner, there is a white button with the text 'Página 2'. Below the banner, there is a text box with the following content: 'Você vai assistir duas vezes a um vídeo sobre o Programa Ciências sem Fronteiras, podendo fazer anotações enquanto assiste.' Below this text box, there is a yellow box with the following text: 'Como participante do Programa Ciências sem Fronteiras no ano passado, você foi convidado pelo Ministério da Educação a dar um depoimento para o site do Programa. Para incentivar a participação de outros colegas, relate sua experiência e apresente informações sobre o programa.' At the bottom right of the yellow box, there is a small text: 'Disponível em: <http://centralmidia.mec.gov.br> (adaptado).



Fonte: Caderno de questões da Parte Escrita – 2016/1 In: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo/2016>

Imagens do vídeo:

O trecho inicia com um cronômetro de 15 segundos. O texto de insumo tem 2 minutos e 22 segundos (o trecho é repetido, totalizando 4 minutos e 49 segundos) e inicia com a imagem do estudante e seu nome, enquanto ele fala sobre porquê ele decidiu participar do Ciências sem Fronteiras. A seguir, entra a voz da repórter em

off. Enquanto ela fala, aparecem imagens de salas de aula de pesquisa em que estudantes, em grupos, trabalham com computadores sob a supervisão de professores e alguns trechos (sublinhados na transcrição a seguir) vão sendo escritos na tela ao mesmo tempo em que são falados. O estudante entrevistado aparece no vídeo sempre que fala. O vídeo termina com a imagem do estudante e a legenda com seu nome e o texto: “estudante de engenharia elétrica / UNB”.

Transcrição do texto do vídeo	Imagens que acompanham o trecho
Cronômetro iniciando em 15”	
Pedro Nehme – Eu decidi participar do Ciência sem Fronteiras porque eu sempre quis fazer um intercâmbio pra saber como é esse ambiente, que é tão frutífero assim, e o que que os professores e os alunos fazem de diferente do que a gente aqui faz no Brasil.	
Repórter – O Programa Ciência Sem Fronteiras permite que alunos de graduação e pós-graduação façam estágio no exterior. Ele tem a finalidade de manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação brasileira. E foi no ano de 2012 que o estudante de engenharia elétrica, Pedro Nehme, teve a oportunidade de encarar o primeiro grande desafio da vida acadêmica.	
Pedro – A experiência em si foi muito enriquecedora. Voltei bastante diferente do que eu fui.	
Repórter – Pedro voltou para o Brasil e hoje atua na Agência Espacial Brasileira. Dessa forma, ele pôde contribuir com o Brasil a partir de todo aprendizado adquirido fora. Além disso, toda essa experiência o fez levar vantagem em um concurso de uma companhia aérea. O prêmio? Uma viagem ao espaço no fim deste ano.	
Pedro – Foi uma surpresa muito grande pra mim, eu não esperava conseguir isso.	
Repórter – Para atrair conhecimento tecnológico para o Brasil, o Programa traz pesquisadores do exterior que queiram se estabelecer aqui ou formar parcerias com o Brasil. E, assim como Pedro teve o futuro modificado, <u>a meta do Ciência sem Fronteiras é beneficiar 101 mil estudantes até o final deste ano.</u> Do total, <u>75 mil bolsas</u> são financiadas com recursos <u>do Governo Federal</u> e <u>26 mil</u> , com recursos <u>da iniciativa privada</u> .	
Pedro – É uma oportunidade extremamente valiosa, eu realmente encorajo todas as pessoas que quiserem fazer a participarem do Ciência sem Fronteiras. Na graduação, ela é	

<p>um pouco diferente a experiência do que você fazer um mestrado ou um doutorado fora, apesar de também ser valioso, mas, quanto mais experiência você adquire mais cedo, eu acho que isso te dá novas perspectivas e novos horizontes.</p>	
<p>Imagem final</p>	


Vídeo disponível em: <http://centralmedia.mec.gov.br> (adaptado). Texto e imagens capturadas por Simone Paula Kunrath. Fonte: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo/2016>

O foco da Tarefa 1 do Celpe-Bras, como já mencionado, é avaliar compreensão oral e produção escrita de forma integrada. Para tanto, nesta tarefa, é usado um trecho de vídeo com 2 min. 22 s. de duração como insumo para a produção do examinando. O texto em vídeo consiste em uma entrevista com o estudante de engenharia elétrica da UNB sobre a sua experiência no PCSF e as novas possibilidades que essa oportunidade lhe trouxe, bem como, informações gerais sobre o Programa. O enunciado da tarefa inicia contextualizando a posição enunciativa do examinando ao passo que solicita que o examinando se coloque na posição de um participante do PCSF que foi convidado pelo Ministério da Educação para dar um depoimento sobre a sua experiência e sobre o Programa, o qual será veiculado no site do PCSF. Já na primeira parte do enunciado é explicitado o gênero do discurso de produção e o suporte onde o texto será publicado, ou seja, um depoimento para o site do PCSF. Na segunda parte, aparece, logo no início, o propósito de produção, no qual o examinando precisa incentivar os seus interlocutores, outros colegas/estudantes, a participar do Programa. Para cumprir o propósito comunicativo, o examinando deve relatar sua experiência e apresentar informações sobre o PCSF a partir da compreensão do trecho de vídeo. De acordo com o Manual do Examinando (BRASIL, 2011, p. 11) o número, a adequação e a relevância das informações selecionadas servirão para determinar o nível de compreensão oral do examinando. Podemos assim dizer que a qualidade da capacidade de compreensão oral do examinando é um fator importante para o seu desempenho nesta tarefa.

Vejamos, a seguir, como os elementos do enunciado da tarefa e as informações do texto de insumo são organizados para compor a resposta esperada da tarefa. Conforme dito anteriormente, todos os elementos que compõem os enunciados das tarefas do exame Celpe-Bras formam as condições de recepção e de produção que servem para orientar o examinando na construção da

interlocução do seu texto e precisam ser levados em conta no momento da avaliação. Em vista disso, é elaborada, para cada tarefa, a resposta esperada com a descrição das características específicas solicitadas no enunciado da tarefa e o conteúdo informacional fornecido pelo(s) texto(s) de insumo que poderia ser usado pelo examinando para construir o seu texto. A resposta esperada é elaborada, como já mencionamos, no processo de pré-correção quando é realizado o ajuste da grade através de uma amostra representativa de textos dos examinandos. Vejamos, então, como se constituiu a resposta esperada da Tarefa 1 (vídeo) do Celpe-Bras de 2016-1:

Figura 10: Resposta esperada da Tarefa 1 da edição de 2016-1⁵¹



Tarefa 1 – Ciência Sem Fronteiras

Enunciado da Tarefa

Como participante do Programa Ciências sem Fronteiras no ano passado, você foi convidado pelo Ministério da Educação a dar um depoimento para o *site* do Programa. Para incentivar a participação de outros colegas, relate sua experiência e apresente informações sobre o programa.

RESPOSTA ESPERADA

Gênero discursivo: Depoimento
Enunciador: Participante do Programa Ciências Sem Fronteiras
Interlocutor: Colegas
Propósito: Relatar experiência e apresentar informações sobre o programa

Conteúdo informacional

- O PCSF destina-se a intercâmbio no exterior; dá novas perspectivas e abre horizontes; permite que alunos de graduação e pós-graduação façam estágio no exterior.
- O PCSF tem a finalidade de manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação brasileira.
- Ambiente frutífero de aprendizado.
- Experiência enriquecedora – alunos podem contribuir com o Brasil a partir do aprendizado adquirido fora do país.
- Experiência que pode fazer com que o aluno leve vantagem sobre outros que não participaram do programa.
- Forma de atrair conhecimento tecnológico.

⁵¹ Chamo a atenção para o fato de o propósito na resposta esperada estar diferente do indicado na Figura 4. Como será explicado mais adiante, nesta tarefa, os propósitos de “relatar experiência” e “apresentar informações sobre o programa” devem substanciar o propósito principal de “incentivar os colegas a participar do programa”, conforme expresso no enunciado da tarefa: “Para incentivar a participação de outros colegas, relate sua experiência e apresente informações sobre o programa”.

Fonte: Banco de dados do Celpe-Bras – INEP.

A resposta esperada, como podemos ver, apresenta informações com relação à adequação contextual, a qual é composta pela descrição dos elementos composicionais do enunciado que são esperados na produção textual do examinando, bem como, pelo conteúdo informacional do texto de insumo (trecho de vídeo) considerado relevante e possível para responder às solicitações do enunciado da tarefa. O conteúdo informacional listado foi selecionado por estar relacionado às ações solicitadas no enunciado da tarefa e por ser passível de escolha pelo examinando para construir o seu texto de forma que possa configurar adequadamente a interlocução proposta. A resposta esperada da Tarefa 1 apresenta as informações que se mostraram mais relevantes na análise da amostra de textos selecionados para o ajuste da grade e que são discutidas com os avaliadores durante o período de capacitação dos corretores. No entanto, por serem avaliadores experientes, os corretores sabem que, mesmo que uma informação não esteja elencada na resposta esperada, eles devem levar em consideração qualquer informação advinda do texto de insumo que esteja sendo utilizada de forma adequada e coerente para contribuir na constituição da interlocução solicitada.

Assim, a partir das especificações da resposta esperada da Tarefa 1 da edição de 2016-1, era esperado que o examinando se colocasse na posição de participante do PCSF e escrevesse um depoimento para seus colegas, no qual ele deveria relatar como foi a sua experiência no PCSF e apresentar informações sobre o programa a fim de incentivar os seus colegas a participarem do PCSF. Para cumprir as ações solicitadas no propósito comunicativo, o examinando deve, portanto, utilizar as informações que selecionou a partir da sua compreensão do trecho de vídeo. Nesse sentido, o enunciado orienta para a escolha de argumentos que incentivem a participação de outros estudantes no PCSF do governo brasileiro: os argumentos devem ser compostos por um relato de experiência de intercâmbio no exterior realizada através do PCSF e, para isso, o examinando poderia utilizar-se das informações do depoimento do estudante de engenharia, Pedro Nehme, e imagens relacionadas ao desenvolvimento de pesquisa e local de trabalho oferecidas pelo trecho de vídeo, ressaltando os benefícios desse tipo de experiência para a formação acadêmica e as vantagens que o programa lhe trouxe em relação aos outros estudantes. Além disso, era esperado que o examinando apresentasse o PCSF podendo falar sobre os objetivos do programa, as suas metas e as suas vantagens para os estudantes e para o país. Pode-se notar que, na resposta esperada, não existe nenhuma indicação referente à maior ou menor relevância de uma informação em

detrimento de outra. A escolha das informações a serem usadas no texto depende do examinando e da sua capacidade de compreensão, mas se espera que as informações selecionadas respondam às orientações do enunciado, que dá indicações do que seria relevante para construir a argumentação para o incentivo. De certo modo, portanto, é esperado que determinadas informações do texto de insumo sejam recontextualizadas no novo texto. Assim, embora Schoffen (2009) afirme que as informações não devam ser quantificadas na avaliação do texto, cabendo ao examinando selecionar as informações que achar mais adequadas para construir a interlocução e dar consistência ao seu texto, há, no enunciado das tarefas, uma indicação explícita sobre quais informações são relevantes para a construção da interlocução, no caso desta tarefa específica: informações que apresentem o PCSF e que relatem a experiência de intercâmbio salientando pontos positivos (considerando que o propósito principal é o de estimular estudantes a participar).

Na descrição dos elementos do enunciado das tarefas do Celpe-Bras realizado pelo Grupo de Pesquisa Avalia (Figura 4), o propósito principal da Tarefa 1 foi considerado “incentivar” por ser o propósito que descreve o objetivo geral da tarefa que é “incentivar a participação de outros colegas (estudantes) no Programa Ciências Sem Fronteiras”. A descrição da resposta esperada da tarefa detalhou os propósitos “relatar” e “apresentar” como necessários para cumprir o objetivo geral, salientando, assim, as informações que o examinando deveria recontextualizar para cumprir o propósito interlocutivo, lembrando que o(s) propósito(s) disposto(s) no enunciado da tarefa serve(m) para nortear o examinando na produção de seu texto quanto à seleção de informações do texto de insumo, configuração da interlocução e adequação ao gênero do discurso solicitado. Se considerássemos o propósito “incentivar”, sozinho, sem os propósitos secundários, por exemplo, poderíamos induzir a escrita de um texto sem levar em conta o texto de insumo, bastando algumas palavras de incentivo, como: - *Participem! – Façam um intercâmbio no PCSF!*, que o propósito já estaria cumprido. Por outro lado, o propósito “relatar” já orienta os examinandos a produzirem uma narrativa, característica do gênero solicitado “depoimento”, e inspira-os a recontar a história de Pedro Nehme. Neste sentido, vemos que os propósitos presentes nos enunciados das tarefas, assim como todos os elementos que os compõem, devem ser considerados como um conjunto de ações a serem realizadas no texto de produção. Nesta tarefa, “incentivar” é a ação que deverá ser construída entre os interlocutores – ela pode (ou não) estar explicitada literalmente no texto, mas deverá ser substanciada pelas informações do texto de insumo, como discutiremos mais adiante quando analisaremos textos de examinandos. Assim, na Tarefa 1, os propósitos de “relatar” a experiência

e “apresentar” informações sobre o programa servem para orientar o examinando na seleção de informações relevantes durante a audição do trecho de vídeo a fim de que ele possa construir o seu texto adequadamente.

Como pode ser visto, a descrição da resposta esperada não explicita informações sobre a adequação discursiva e a adequação linguística. Isso está indicado nos descritores gerais, sem, no entanto, haver uma indicação clara de quais aspectos textuais seriam relevantes para alcançar proficiência em termos de coesão, coerência e uso de recursos linguístico-discursivos.

5.3 Avaliação da compreensão oral: a recontextualização do conteúdo informacional na Tarefa 1

Considerando que estamos analisando textos já avaliados e classificados por níveis de proficiência pelo sistema de correção do exame Celpe-Bras e que, para efeitos desta pesquisa, estes textos foram escolhidos por serem típicos do nível para o qual foram classificados, discutiremos, nesta seção, como a recuperação das informações do texto de insumo da Tarefa 1 foi organizada nos dois níveis de proficiência em foco e analisaremos quais informações foram consideradas relevantes pelos examinandos na recontextualização do conteúdo informacional a fim de cumprir os propósitos interlocutivos (incentivar, relatar e apresentar) propostos no enunciado da tarefa.

Para realizar esta análise, em primeiro lugar relemos a amostra de todos os textos de todos os níveis, assinalando todas as informações que, de alguma forma, estavam relacionadas ao conteúdo informacional oferecido pelo trecho de vídeo e, concomitantemente, fomos listando-as em um quadro. A partir dessa análise, chegamos à seguinte lista de informações do texto de insumo utilizadas pelos examinandos.

Quadro 13: Conteúdo informacional do texto de insumo encontrado nos textos dos examinandos na Tarefa 1

Conteúdo informacional utilizado nos textos dos examinandos na T1:

1. O PCSF destina-se a intercâmbio no exterior.
2. O PCSF dá novas perspectivas e abre horizontes.
3. O PCSF permite que alunos de graduação e pós-graduação façam estágio no exterior.
4. O PCSF tem a finalidade de manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação brasileira.
5. O intercâmbio propicia um ambiente frutífero de aprendizado.
6. O intercâmbio propicia uma experiência enriquecedora.
7. Os alunos podem contribuir com o Brasil a partir do aprendizado adquirido fora do país.
8. O intercâmbio é uma experiência que pode fazer com que o aluno leve vantagem sobre outros que não participaram do programa.
9. O PCSF é uma forma de atrair conhecimento tecnológico.
10. A meta do PCSF é beneficiar 101 mil estudantes até o final deste ano.
11. 75 mil bolsas são financiadas com recursos do Governo Federal e 26 mil, com recursos da iniciativa privada.
12. O estudante entrevistado conseguiu emprego na Agência Espacial Brasileira (AEB).
13. O estudante entrevistado ganhou viagem para o espaço

Elaborado por Simone Paula Kunrath. Fonte: 25 textos típicos dos diferentes níveis de proficiência em resposta à Tarefa 1 selecionados do Banco de dados do Celpe-Bras – INEP.

Além das informações elencadas inicialmente na resposta esperada, registramos o uso de outras quatro informações: 10, 11, 12 e 13. Conforme veremos mais adiante, as mesmas informações foram usadas para sustentar propósitos diferentes, por vezes para “relatar a sua experiência”, enquanto outro usou a mesma informação para “apresentar o PCSF”. A partir desta lista de informações encontradas no conjunto dos textos, analisamos novamente cada um dos textos, procurando identificar a presença ou não das informações, entendendo que, para cumprir a tarefa, a recuperação de algumas das informações era necessária para apresentar o PCSF e relatar a experiência, elencando, desse modo, razões para incentivar um colega para participar do programa. Veja, a seguir, como ficou a distribuição do conteúdo informacional em cada texto por níveis de proficiência.

Tabela 1: Informações Recontextualizadas nos Textos dos Examinandos por Níveis – Tarefa 1

Info	AVANÇADO SUPERIOR					AVANÇADO					INTERMEDIÁRIO SUPERIOR					INTERMEDIÁRIO					SEM CERTIFICAÇÃO				
	T1AS1	T1AS2	T1AS3	T1AS4	T1AS5	T1AV1	T1AV2	T1AV3	T1AV4	T1AV5	T1IS1	T1IS2	T1IS3	T1IS4	T1IS5	T1IN1	T1IN2	T1IN3	T1IN4	T1IN5	T1SC1	T1SC2	T1SC3	T1SC4	T1SC5
1.	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	n	n	sim	sim	sim	sim	sim	sim	n	n	sim	sim	sim	n	sim	sim
2.	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	n	n	sim	sim	sim	sim	sim	sim	n	n	sim	n	n	n	n
3.	sim	sim	n	sim	sim	sim	sim	sim	n	n	sim	sim	n	n	sim	n	sim	sim	sim	n	sim	n	sim	sim	n
4.	sim	n	sim	sim	sim	sim	sim	sim	n	sim	n	sim	n	sim	n	n	sim	n	n	sim	sim	sim	sim	sim	sim
5.	sim	n	sim	n	sim	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
6.	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	n	sim	n	n	n	n	n	sim	n
7.	n	n	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	n	n	n	n	n	n	sim	n	sim	sim	n	sim	n	sim	n
8.	sim	n	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	n	sim	n	n	n	sim	sim	sim	n	n	n	n	n	n
9.	sim	n	sim	sim	sim	n	sim	n	n	sim	n	n	sim	sim	n	sim	n	n	n	n	sim	n	n	n	n
10.	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	n	sim	sim	sim	sim	n	sim	sim	n	sim	n	n	n
11.	sim	sim	sim	sim	sim	n	sim	n	sim	n	sim	sim	n	n	sim	sim	n	sim	n	sim	sim	sim	n	sim	sim
12.	sim	n	n	sim	n	n	n	n	sim	n	sim	n	n	n	n	n	n	n	sim	n	n	n	n	n	n
13.	n	n	n	sim	n	n	n	n	sim	sim	sim	n	n	sim	sim	sim	sim	n	sim	n	n	n	n	n	n

Legenda: Info = Informações do texto de insumo, conforme lista acima; n = não.
Elaborado por Simone Paula Kunrath. Fonte: Banco de dados do Celpe-Bras – INEP.

Na tabela 1, podemos observar a ocorrência das informações (info) do texto de insumo nos textos dos examinandos. Os textos analisados foram agrupados de acordo o nível de proficiência para o qual já haviam sido avaliados. As informações que foram identificadas no texto dos examinandos foram marcadas com “sim” e as que não foram utilizadas foram registradas na tabela com “n” (= não). Assim, podemos observar que, de modo geral, os textos do Avançado Superior (AS) e do Avançado (AV) utilizam um maior número de informações recuperadas para cumprir o propósito interlocutivo proposto na Tarefa 1. Com exceção do texto T1AS2, os textos do AS recontextualizaram em média mais informações do texto de insumo do que os outros níveis. Nos níveis Intermediário Superior (IS) e Intermediário (IN), podemos perceber que, de modo geral, a variedade de informações recuperadas do texto de insumo é menor. E nos textos Sem Certificação (SC), observa-se que várias informações não foram utilizadas (5, 8, 12, 13) ou foram pouco utilizadas (2, 6, 9, 10).

Podemos perceber também que a seleção das informações diverge entre os textos dos examinandos e entre os diferentes níveis. Ou seja, não se pode dizer que houve um padrão em cada nível em relação à escolha das informações a serem recontextualizadas para cumprir o propósito interlocutivo, mas pode-se dizer que algumas informações foram usadas com menor frequência do que outras e que, nos níveis intermediários, o uso de informações do texto de insumo é menor do que nos níveis avançados. Na tabela 2, abaixo, apresentamos a porcentagem de uso das informações pelos níveis de proficiência.

Tabela 2: Porcentagem das Informações Recontextualizadas por Níveis - T1 2016-1

CONTEÚDO INFORMACIONAL (Tarefa 1)	AS	AV	IS	IN	SC
	%	%	%	%	%
1. O PCSF destina-se a intercâmbio no exterior.	100	80	80	60	80
2. O PCSF dá novas perspectivas e abre horizontes.	100	100	60	60	20
3. O PCSF permite que alunos de graduação e pós-graduação façam estágio no exterior.	80	60	60	60	60
4. O PCSF tem a finalidade de manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação brasileira.	80	80	40	40	100
5. O intercâmbio propicia um ambiente frutífero de aprendizado.	60	0	0	0	0
6. O intercâmbio propicia uma experiência enriquecedora.	100	100	100	40	20
7. Alunos podem contribuir com o Brasil a partir do aprendizado adquirido fora do país.	60	100	0	60	40
8. O intercâmbio é uma experiência que pode fazer com que o aluno leve vantagem sobre outros que não participaram do programa.	80	100	40	60	0
9. O PCSF é uma forma de atrair conhecimento tecnológico para o Brasil	80	40	40	20	20
10. A meta do PCSF é beneficiar 101 mil estudantes até o final deste ano.	100	100	80	80	20
11. 75 mil bolsas são financiadas com recursos do Governo Federal e 26 mil, com recursos da iniciativa privada.	100	40	60	60	80
12. O estudante entrevistado conseguiu emprego na Agência Espacial Brasileira (AEB).	40	20	20	20	0
13. O estudante entrevistado ganhou viagem para o espaço.	20	40	60	60	0

Elaborado por Simone Paula Kunrath. Fonte: Banco de dados do Celpe-Bras – INEP

Na tabela acima, podemos ver mais claramente a capacidade do nível AS de recuperação do conteúdo informacional uma vez que quase todas as informações (com exceção das informações 12 e 13) foram amplamente recontextualizadas, o que revela, possivelmente, uma melhor compreensão do texto de insumo. A tabela mostra ainda que o nível AV teve uma recuperação do conteúdo informacional bastante próxima à do AS e que algumas informações se mostraram relevantes para ambos os níveis, como as informações: 2, 4, 6, 8 e 10. Podemos observar ainda que a informação 5 só ocorreu no AS e as informações 12 e 13 tiveram baixa ocorrência em todos os níveis. Apesar do IS, em alguns momentos, estar mais próximo dos níveis avançados, como em 1 e 6, os níveis IS e IN, em geral, mostraram um comportamento similar com relação à recuperação informacional.

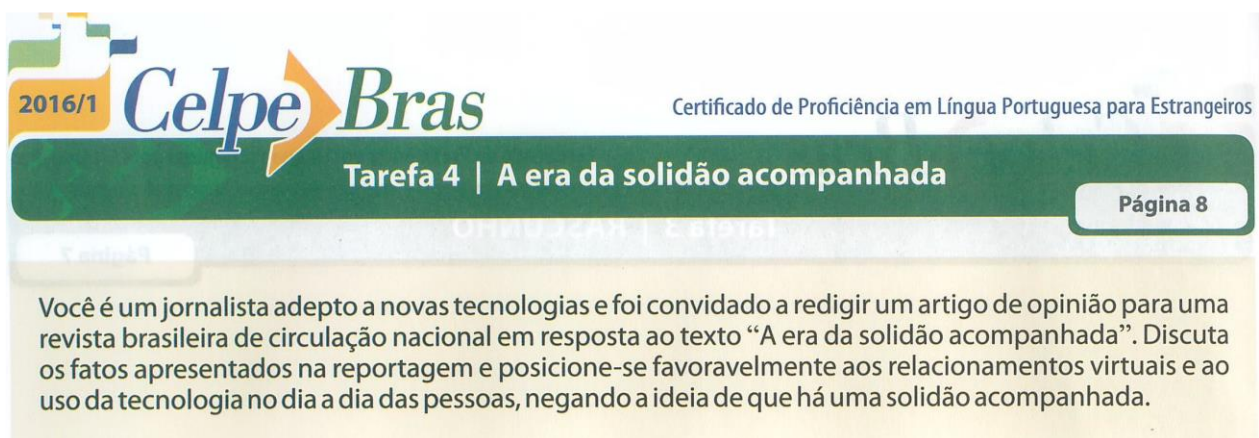
O levantamento de uso de informações nos diferentes níveis tem o intuito de destacar que, de modo geral, usar as informações do texto de insumo (conforme solicitado pela tarefa) é um

critério que pode distinguir a proficiência dos examinandos. Contudo, o número de informações por si só não é suficiente uma vez que não se pode exigir um determinado número de informações para cada nível porque sempre há textos em cada nível que são distintos da média. Desse modo, consideramos esse critério produtivo para a descrição dos níveis, contribuindo para a avaliação dos textos, mas não como um critério definidor dos níveis avaliados. No próximo capítulo analisaremos o modo como são recontextualizadas essas informações, observando a que propósito servem e como elas são combinadas nos textos para uma construção mais/menos coesa e coerente e autoral.

5.4 A Tarefa 4 da Edição de 2016-1 do Celpe-Bras: expectativas de compreensão e produção geradas pela tarefa

A Tarefa 4 da edição de 2016-1 é composta pela reportagem “A Era da Solidão Acompanhada”, da Revista Veja, de 9 de setembro de 2015, que discute o novo comportamento da sociedade atual que cada vez mais vê-se presa às conexões digitais e distante dos relacionamentos pessoais, criando, assim, um novo personagem, chamado no texto de *cibersolitário*. Veja, a seguir, o enunciado da tarefa e o texto da reportagem.

Figura 8a: Enunciado da Tarefa 4 da edição de 2016-1 do Celpe-Bras



2016/1 **Celpe** **Bras** Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 4 | A era da solidão acompanhada **Página 8**

Você é um jornalista adepto a novas tecnologias e foi convidado a redigir um artigo de opinião para uma revista brasileira de circulação nacional em resposta ao texto “A era da solidão acompanhada”. Discuta os fatos apresentados na reportagem e posicione-se favoravelmente aos relacionamentos virtuais e ao uso da tecnologia no dia a dia das pessoas, negando a ideia de que há uma solidão acompanhada.

Fonte: Caderno de questões da Parte Escrita – 2016/1 In: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo/2016>

Figura 11: Texto de insumo da Tarefa 4 da edição de 2016-1 do Celpe-Bras

A ERA DA SOLIDÃO ACOMPANHADA

As inúmeras possibilidades de conexão digital representam uma estupenda conquista para a sociedade atual. Mas a ânsia de estar on-line com tudo e, principalmente, com todos, o tempo inteiro, fez nascer um personagem: o cibernômita.

Você já viu esta cena. Agora mesmo ela pode estar ocorrendo ao seu lado. Um casal, dois adolescentes, talvez uma criança dividem uma mesa num restaurante. É razoável supor que a ideia de comer fora tenha surgido como um programa — com o perdão da redundância — familiar. E, no entanto, o que se vê é cada um entretido com o seu smartphone, alheio aos vizinhos de cadeira — os dedos dos mais novos movimentando-se com destreza de pianista, os dos mais velhos sem tanta agilidade, é fato, e nem por isso menos ansiosos. Na tela do celular, um desfile infundável de fotos, vídeos, WhatsApp, Facebook, Twitter e Instagram. Ainda que os personagens e o ambiente sejam outros — namorados na fila da bilheteria do cinema, um grupo de amigos em um show, pais à espera dos filhos na saída da escola —, tal tipo de comportamento é cada vez mais frequente. Eles estão juntos, mas separados. Estão próximos, porém distantes. Estão acompanhados — mas sozinhos. São os cibernômitas.

Seria absolutamente descabido demonizar os avanços tecnológicos, sobretudo com o advento da Internet, e a revolução trazida por eles, em especial no quesito comunicação. Ao mesmo tempo, parece inegável haver um ponto a partir do qual as relações virtuais passam a andar na mão oposta à de suas principais conquistas — minando os relacionamentos pessoais “reais”.

Até pouco tempo atrás, a psicóloga e socióloga Sherry Turkle era uma incontestada entusiasta do mundo digital. Durante seus estudos sobre o tema, porém, passou a identificar alguns incômodos exagerados no mergulho no universo virtual. Isso a levou a rever sua posição, sem deixar de reconhecer os benefícios de viver na Idade da Web. De acordo com a especialista, o argumento mais usado por aqueles que preferem se comunicar quase que exclusivamente por meio de ferramentas digitais é a



possibilidade de controlar cada palavra da conversa e, dessa forma, eliminar qualquer perspectiva de ser surpreendido — para o bem e para o mal.

“É inegável que as pessoas estão deixando as relações reais de lado”, diz Christian Gebara, vice-presidente executivo de marketing e vendas da Telefônica Vivo. Em discussões dentro da própria empresa, Gebara e sua equipe comentavam sobre o desconforto ao ver alguém dirigindo e teclando ao

mesmo tempo ou andando pela rua sem desgrudar o olhar da tela. Para o sociólogo e advogado Stefan Larsson, diretor do Instituto da Internet da Universidade de Lund, na Suécia, é normal que a sociedade leve tempo para se adaptar e definir bem as regras que vão orientar o novo comportamento tecnológico-conectivo. “A maneira como nos socializamos e nos comunicamos muda; no entanto, o que ocorre agora é mais uma alteração de formato, da voz para o texto”, diz Larsson. “Tendemos a acreditar que a voz seja algo mais natural porque estamos acostumados a esse tipo de comunicação. Nosso desafio é encontrar um balanço entre a conexão das telas e o ambiente externo”, complementa.


Se não há sujeito sem o outro, solidarizar-se com o próximo deveria ser algo incontornável para o homem. Para o psicólogo americano Stanley Milgram, a população urbana está constantemente sendo exposta a uma quantidade enorme de estímulos. E eles são tantos que é impossível ao ser humano processá-los de uma vez. Com isso, experimentamos a sobrecarga, e nos adaptamos a ela escolhendo a qual estímulo atender. Passamos a ignorar as pessoas ao redor simplesmente pela impossibilidade de dar atenção a todas elas. Exatamente como agimos no mundo conectado.

Disponível em: Revista *Veja*, 9 set. 2015 (adaptado).

O foco da Tarefa 4 do Celpe-Bras, como já vimos, é avaliar compreensão leitora e produção escrita de forma integrada. Para tanto, nesta tarefa, é usado uma reportagem de uma revista de grande circulação nacional como insumo para a produção do examinando. O texto da reportagem discute os desafios da nova tendência de comportamento da sociedade atual que, desde os avanços tecnológicos dos smartphones e da internet, tem influenciado as relações interpessoais e tem deixado as pessoas distantes mesmo quando acompanhadas, denominando-as de cibersolitários. O enunciado da Tarefa 4 inicia contextualizando a posição enunciativa do examinando, colocando-o como um jornalista adepto a novas tecnologias que foi convidado a escrever um artigo de opinião em resposta ao texto “A Era da Solidão Acompanhada”, o qual será veiculado em uma revista brasileira de circulação nacional. Já na primeira parte do enunciado é explicitado o gênero do discurso de produção e o suporte onde o texto será publicado, ou seja, um artigo de opinião para uma revista brasileira de grande circulação nacional, o mesmo suporte que o texto de insumo. Na segunda parte do enunciado, encontra-se o propósito de produção: o examinando deve posicionar-se favoravelmente aos relacionamentos virtuais e ao uso da tecnologia no dia a dia das pessoas. Para cumprir o propósito comunicativo, o examinando precisa negar a ideia de que há uma solidão acompanhada discutindo, assim, os fatos apresentados na reportagem do texto de insumo.

Vejamos, a seguir, como os elementos do enunciado da tarefa e as informações do texto de insumo são organizados para compor a resposta esperada da Tarefa 4.

Figura 12: Resposta esperada da Tarefa 4 da edição de 2016-1



 2016.1

Tarefa 4 – A era da solidão acompanhada

Enunciado da Tarefa

Você é um jornalista adepto a novas tecnologias e foi convidado a redigir um artigo de opinião para uma revista brasileira de circulação nacional em resposta ao texto “A era da solidão acompanhada”. Discuta os fatos apresentados na reportagem e posicione-se favoravelmente aos relacionamentos virtuais e ao uso da tecnologia no dia a dia das pessoas, negando a ideia de que há uma solidão acompanhada.

RESPOSTA ESPERADA

Gênero discursivo: artigo de opinião

Enunciador: jornalista adepto a novas tecnologias

Interlocutor: leitores de uma revista brasileira de circulação nacional

Propósito: posicionar-se favoravelmente aos relacionamentos virtuais e ao uso da tecnologia no dia a dia das pessoas, negando a ideia de que há uma solidão acompanhada.

Conteúdo informacional

Algumas possibilidades de argumentos a serem mobilizados pelos examinandos:

1. Avanços tecnológicos, sobretudo com o advento da Internet, promovem uma revolução, em especial no quesito comunicação.
2. Comunicar-se por meio de ferramentas digitais torna possível controlar cada palavra da conversa e eliminar qualquer perspectiva de ser surpreendido.
3. É normal que a sociedade leve tempo para se adaptar a definir bem as regras que vão orientar o novo comportamento tecnológico-conectivo. O que ocorre nas relações atuais é mais uma alteração de formato, da voz para o texto.

Fonte: Banco de dados do Celpe-Bras – INEP.

A resposta esperada da Tarefa 4 apresenta os aspectos relacionados à adequação contextual de acordo com os elementos composicionais presentes no enunciado da tarefa. Assim, antes da descrição da resposta esperada, após a identificação e o título da tarefa, é apresentado o enunciado completo da Tarefa 4. A resposta esperada, disposta logo após, apresenta separadamente os elementos que compõem o enunciado da tarefa necessários para o cumprimento do propósito interlocutivo. Desse modo, para que um texto seja considerado adequado contextualmente é necessário que ele tenha como gênero do discurso um artigo de opinião, em que o examinando se coloque como “um jornalista adepto a novas tecnologias” que escreve para “leitores de uma revista brasileira de circulação nacional” a fim de “posicionar-se favoravelmente aos relacionamentos virtuais e ao uso da tecnologia no dia a dia das pessoas, negando a ideia de que há uma solidão acompanhada”. O grifo colocado em trechos do propósito interlocutivo destaca que o aspecto “posicionar-se favoravelmente ao uso da tecnologia no dia a dia das pessoas” deve receber uma atenção especial por parte do avaliador na avaliação dos textos. Note-se que o conteúdo informacional do texto de insumo é introduzido pela seguinte frase: “algumas possibilidades de argumentos a serem mobilizados pelos examinandos”, o que deixa claro para o avaliador que são apenas possibilidades de argumentos e que não é esperado que o examinando utilize todas as informações elencadas ou que somente essas sejam aceitas.

De acordo com Crowhurst e Piche (1979) e Beauvais *et al* (2011), no texto argumentativo, como o artigo de opinião, é o autor que organiza o conteúdo do seu texto de forma a convencer o interlocutor de sua opinião. A produção desse texto requer uma organização elaborada do conteúdo através do uso de estratégias de transformação do conhecimento complexo e sofisticado a fim de tornar o texto relevante e convincente. Desse modo, a escolha das informações do texto de insumo dependerá totalmente do autor/ examinando, que selecionará as informações que considerar mais relevantes para a construção da sua argumentação e para refutar os argumentos levantados por possíveis opositores. E será a adequação e a relevância das informações a favor e contra mobilizadas no texto de insumo que determinarão o nível de compreensão e de produção escrita do examinando no momento da avaliação. Como pode ser visto na resposta esperada desta tarefa, as informações do texto de insumo elencadas como possibilidades de argumentos para a produção do texto foram somente os que poderiam ser usados a favor dos relacionamentos virtuais e do uso da tecnologia: (1) avanços tecnológicos, sobretudo com o advento da Internet, promovem uma revolução, em especial no quesito comunicação; (2) comunicar-se por meio de ferramentas digitais torna possível controlar cada palavra da conversa e eliminar qualquer perspectiva de ser surpreendido; e (3) é normal que a sociedade leve tempo para se adaptar a definir bem as regras que vão orientar o novo comportamento tecnológico-conectivo. O que ocorre nas relações atuais é mais uma alteração de formato, da voz para o texto. Não foram listados na resposta esperada os fatos usados como argumentos do texto de insumo que poderiam ser refutados e que, de acordo com o enunciado, deveriam ser negados, tais como: (1) em várias situações que se está com outras pessoas (família, amigos, etc.), cada um está entretido com o seu smartphone, alheio às companhias; (2) esse comportamento é cada vez mais frequente: as pessoas estão juntas, mas separadas; próximas, mas distantes; acompanhadas, mas sozinhas; (3) as relações virtuais minam os relacionamentos pessoais reais; (4) há exagero no mergulho das pessoas no universo virtual; (5) as pessoas não desgrudam o olhar da tela, nem ao dirigir nem ao caminhar; (6) as pessoas não mais se solidarizam com o outro; (7) a população urbana está constantemente sendo exposta a uma quantidade enorme de estímulos, e passamos a ignorar as pessoas ao redor pela impossibilidade de dar atenção a tudo. Todos esses fatos-argumentos poderiam ser refutados na defesa do uso da tecnologia e, desse modo, mostrar compreensão do texto de insumo. Bastante diferente da argumentação a ser construída na Tarefa 1, que poderia repetir os pontos positivos elencados pelo texto de insumo no texto produzido sem refutar possíveis contra-argumentos, na Tarefa 4, espera-

se que o examinando construa uma argumentação que responda a argumentos contrários, o que exige levar em conta os contra-argumentos do texto de insumo como a sua opinião e refutar os argumentos do texto de insumo, usando-os como possíveis contra-argumentos aos quais deve responder no seu texto.

De acordo com o gênero do discurso solicitado – um artigo de opinião para uma revista brasileira de circulação nacional – espera-se que seja possível identificar no texto do examinando que o enunciador estava na posição de um jornalista adepto às novas tecnologias escrevendo para os leitores de uma revista de grande circulação nacional. As marcas de identificação do enunciador poderiam estar no início do texto ao fazer referência ao artigo lido no texto de insumo, intitulado “A Era da Solidão Acompanhada”, ou no final, ao assinar o artigo como jornalista. As marcas de interlocução esperadas para esse gênero do discurso poderiam aparecer no texto com o uso de pronomes e formas verbais na primeira pessoa do plural (como, “... não podemos negar a onipresença da tecnologia em nossas vidas”, “vivemos na era da solidão acompanhada”, todos nós já vimos a cena”) ou em forma de perguntas direcionadas aos leitores (como, “esse fato nos torna cibernautas?”, “isso não acontecia desde antes da invenção da tecnologia?”), ou ainda em forma de conselhos (“nossa tarefa é estabelecer o equilíbrio entre o virtual e o real”, “cultive suas redes sociais, porém sem perder a conexão com o mundo real”). O fundamental para o cumprimento do propósito seria o examinando discutir os argumentos levantados pelo texto de insumo, posicionando-se favoravelmente aos relacionamentos virtuais e ao uso da tecnologia no dia a dia das pessoas e negando, assim, a ideia de que há uma solidão acompanhada.

5.5 Avaliação da leitura: a recontextualização do conteúdo informacional na Tarefa 4

Levando em consideração que estamos analisando textos já classificados por níveis de proficiência pelo sistema de correção do exame Celpe-Bras e que, para efeitos desta pesquisa, foram escolhidos textos típicos de cada nível, analisaremos a seguir quais informações foram consideradas relevantes pelos examinandos na recontextualização do conteúdo informacional a fim de cumprir os propósitos interlocutivos (discutir os fatos, posicionar-se a favor dos relacionamentos virtuais e do uso da tecnologia e negar a ideia de uma solidão acompanhada) solicitados no

enunciado da tarefa. A partir da análise dos textos dos examinandos, chegamos à seguinte lista de informações do texto de insumo utilizadas pelos examinandos na Tarefa 4.

Quadro 14: Conteúdo informacional do texto de insumo encontrado nos textos dos examinandos na Tarefa 4

Conteúdo informacional utilizado nos textos dos examinandos na T4.

1. Discute/ retoma fatos apresentados na reportagem do texto de insumo: (1) em várias situações que se está com outras pessoas (família, amigos, etc.), cada um está entretido com o seu smartphone, alheio às companhias; (2) esse comportamento é cada vez mais frequente: as pessoas estão juntas, mas separadas; próximas, mas distantes; acompanhadas, mas sozinhas; (3) as relações virtuais minam os relacionamentos pessoais reais; (4) há exagero no mergulho das pessoas no universo virtual; (5) as pessoas não desgrudam o olhar da tela, nem ao dirigir nem ao caminhar; (6) as pessoas não mais se solidarizam com o outro; (7) a população urbana está constantemente sendo exposta a uma quantidade enorme de estímulos, e passamos a ignorar as pessoas ao redor pela impossibilidade de dar atenção a tudo.
2. Avanços tecnológicos, sobretudo com o advento da Internet, promovem uma revolução, em especial no quesito comunicação.
3. Comunicar-se por meio de ferramentas digitais torna possível controlar cada palavra da conversa e eliminar qualquer perspectiva de ser surpreendido.
4. É normal que a sociedade leve tempo para se adaptar a definir bem as regras que vão orientar o novo comportamento tecnológico-conectivo. O que ocorre nas relações atuais é mais uma alteração de formato, da voz para o texto.
5. O desafio é encontrar um balanço entre a conexão das telas e o ambiente externo.
6. Apresenta argumentos extras além dos do texto de insumo como, por exemplo: a tecnologia permite realizar muitas tarefas ao mesmo tempo; a tecnologia e o seu uso cotidiano permitem transformar a estrada da comunicação numa auto pista enorme que leva longe de uma visão conservadora de “relacionamento real”; se os pais forem expertos, podem compartilhar a piada com seus filhos e podem ficar sabendo do que gostam os meninos de hoje. Eles terão uma interação bem mais profunda com eles do que com uma típica conversa aleatória; hoje existem diferentes aplicações que ajudam às pessoas a cumprir diferentes objetivos como o *Linked In* que ajuda aos homens e mulheres a conseguir um emprego; ficar contra a realidade das novas comunicações é o mesmo que dizer que as novas gerações como a *Epsilon* não são pessoas normais o que moram fora da realidade.

Elaborado por Simone Paula Kunrath. Fonte: 25 textos típicos dos diferentes níveis de proficiência em resposta à Tarefa 4 da edição 2016-1 selecionados do Banco de dados do Celpe-Bras – INEP.

Na análise dos textos dos examinandos, identificamos o uso de informações que não estavam elencadas na resposta esperada, mas que nos pareceram importantes para a análise do

conteúdo informacional, podendo ter implicação na distinção dos níveis. A informação nº 1 acrescentada ao conteúdo informacional da Tarefa 4, “Discute/ recontextualiza fatos apresentados na reportagem do texto de insumo”, está diretamente relacionada a um dos propósitos apresentados no enunciado da tarefa que solicita que o examinando “discuta os fatos apresentados na reportagem”. Como já discutido acima, consideramos essas informações importantes, pois para responder à reportagem “A Era da Solidão Acompanhada” e posicionar-se favoravelmente aos relacionamentos virtuais é fundamental que o texto do examinando responda aos argumentos levantados pelo texto de insumo retomando e refutando os fatos trazidos como argumentos e, assim, poder construir a sua argumentação favorável aos relacionamentos virtuais. As outras duas informações, “o desafio é encontrar um balanço entre a conexão das telas e o ambiente externo” e a inclusão de informações/ argumentos extras além dos do texto de insumo, conforme listado no item 6 do quadro acima, também se mostraram relevantes. A partir desse repertório do conteúdo informacional da Tarefa 4, analisamos novamente os textos, procurando identificar a presença ou não das informações e as registramos na tabela a seguir, de acordo com o nível de proficiência para o qual já haviam sido avaliados.

Tabela 3: Informações Recontextualizadas nos Textos dos Examinandos por Níveis – Tarefa 4

Info	AVANÇADO SUPERIOR					AVANÇADO					INTERMEDIÁRIO SUPERIOR					INTERMEDIÁRIO					SEM CERTIFICAÇÃO				
	T4AS1	T4AS2	T4AS3	T4AS4	T4AS5	T4AV1	T4AV2	T4AV3	T4AV4	T4AV5	T4IS1	T4IS2	T4IS3	T4IS4	T4IS5	T4IN1	T4IN2	T4IN3	T4IN4	T4IN5	T4SC1	T4SC2	T4SC3	T4SC4	T4SC5
1.	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	n	sim	n	sim	sim	n	sim	sim	n	sim	sim	sim
2.	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	n	sim	sim
3.	sim	n	n	n	sim	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
4.	sim	n	n	sim	sim	n	sim	n	n	n	n	n	n	n	sim	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
5.	sim	sim	sim	sim	n	n	n	sim	n	sim	n	n	sim	n	n	n	sim	sim	n	n	n	n	n	sim	n
6.	sim	sim	sim	sim	sim	sim	n	sim	sim	n	sim	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n

Legenda: Info = Informações do texto de insumo, conforme lista acima; n = não.

Elaborado por Simone Paula Kunrath. Fonte: Banco de dados do Celpe-Bras – INEP.

Na tabela 3, acima, podemos observar a distribuição do conteúdo informacional em cada texto por nível de proficiência. Do mesmo modo que fizemos na Tarefa 1, as informações que foram identificadas no texto dos examinandos foram marcadas com “sim” e as que não foram utilizadas foram registradas na tabela com “n” (= não). Desse modo, podemos observar que os textos do AS utilizam um maior número de informações recuperadas para cumprir o propósito interlocutivo da Tarefa 4, utilizando, inclusive, informações adicionais diferentes das apresentadas pelo texto de insumo. Os textos do AS recontextualizaram em média mais informações do texto de

insumo do que os outros níveis. No nível AV, a variedade de informações recontextualizadas é um pouco menor, mas próxima ao AS. Nos níveis IS, IN e SC, de modo geral, podemos perceber que as informações recuperadas são basicamente as informações 1 e 2.

Podemos perceber ainda na tabela 3, que as informações 1 e 2 tiveram maior ocorrência em todos os níveis. Com isso, pode-se dizer que a maioria dos textos cumpriu a solicitação do enunciado da tarefa de discutir os fatos apresentados na reportagem do texto de insumo e considerou o argumento 2, dos “avanços tecnológicos”, como o mais relevante e produtivo para o cumprimento do propósito interlocutivo de posicionar-se favoravelmente aos relacionamentos virtuais e ao uso da tecnologia no dia a dia das pessoas. Por outro lado, podemos observar que algumas informações tiveram baixa ocorrência ou não tiveram nenhuma em determinados níveis de proficiência. Vejamos, na tabela 4, a seguir, como ocorreu a distribuição das informações nos níveis de proficiência em porcentagens.

Tabela 4: Porcentagem das Informações Recontextualizadas por Níveis – T4 2016-1

CONTEÚDO INFORMACIONAL (Tarefa 4)	AS	AV	IS	IN	SC
	%	%	%	%	%
1. Discute/ retoma fatos apresentados na reportagem.	100	100	80	60	80
2. Avanços tecnológicos, sobretudo com o advento da Internet, promovem uma revolução, em especial no quesito comunicação.	100	100	100	100	80
3. Comunicar-se por meio de ferramentas digitais torna possível controlar cada palavra da conversa e eliminar qualquer perspectiva de ser surpreendido.	40	0	0	0	0
4. É normal que a sociedade leve tempo para se adaptar a definir bem as regras que vão orientar o novo comportamento tecnológico-conectivo. O que ocorre nas relações atuais é mais uma alteração de formato, da voz para o texto.	60	20	20	0	0
5. O desafio é encontrar um balanço entre a conexão das telas e o ambiente externo.	80	40	20	40	20
6. Apresenta argumentos extras além dos do texto.	100	60	20	0	0

Elaborado por Simone Paula Kunrath. Fonte: Banco de dados do Celpe-Bras – INEP.

Na tabela acima, podemos ver mais claramente que os níveis do avançado recuperam um maior número de conteúdo informacional do texto de insumo que os níveis do intermediário. O que parece contribuir para a distinção dos níveis avançado e intermediário. O AS utiliza-se de mais informações para cumprir o propósito interlocutivo, incluindo, inclusive, informações extras em 100% dos textos. Esse comportamento revela compreensão do texto de insumo e também do propósito argumentativo do texto. A tabela mostra ainda que o nível AV teve um comportamento semelhante ao AS no que tange à recuperação do conteúdo informacional, apresentando, entretanto,

baixa ocorrência nas informações 3, 4 e 5. No AV, 60% dos textos apresentaram informações adicionais (item 6), enquanto que nos níveis IN e SC não teve nenhuma ocorrência de argumentos extras. O uso de informações adicionais no cumprimento do propósito interlocutivo nos textos de examinandos pode estar relacionado ao que os parâmetros de avaliação chamam de “recontextualiza de maneira autoral as informações para cumprir o propósito interlocutivo de forma consistente”, pois, além de o examinando recontextualizar apropriadamente as informações do texto de insumo, ele ainda contribui com informações adicionais de sua própria experiência pessoal a fim de construir uma argumentação adequada e consistente. Neste caso, como também apontado por Sirianni (2016) e Santos (2007), vemos indícios de que, não só os AS produzem textos com marcas autorais, mas também o AV e, em alguns casos, os textos do IS podem utilizar-se desta estratégia. No próximo capítulo discutiremos essa questão de modo mais detalhado.

Conforme dito anteriormente em relação à Tarefa 1, e cabe retomar aqui, o levantamento de uso de informações nos diferentes níveis tem o intuito de destacar que, de modo geral, usar as informações do texto de insumo (conforme solicitado pela tarefa) é um critério que pode distinguir a proficiência dos examinandos. Contudo, o número de informações por si só não é suficiente. No próximo capítulo analisaremos o modo como são recontextualizadas essas informações, observando a que propósito servem e como elas são combinadas nos textos para uma construção mais/menos coesa e coerente e autoral.

5.6 Síntese dos Resultados da Recontextualização das Informações do Texto de Insumo das Tarefas 1 e 4 – Edição 2016-1

A análise das T1 e T4 mostrou que as tarefas apresentam comportamentos distintos com relação à recuperação informacional do texto de insumo e sua recontextualização no texto produzido. Na T1, que solicita a produção de um depoimento de uma experiência pessoal, ou seja, um gênero predominantemente narrativo, para estimular outros estudantes a participarem do programa de intercâmbio, a constituição da interlocução está relacionada à recontextualização das informações na mesma forma apresentada pelo texto de insumo (vídeo), tanto para relatar a experiência como para apresentar o PCSF. Desse modo, para dar consistência ao seu texto e cumprir os propósitos interlocutivos solicitados, os examinandos precisavam utilizar sequências de informações advindas do texto de insumo tal e qual eram expressas no trecho de vídeo. Esse aspecto

revela uma característica da T1 que é testar a capacidade de compreensão oral dos examinandos focalizando a recontextualização de informações de texto oral para texto escrito. Por esse motivo, vemos que o número de informações recontextualizadas nas T1 em todos os níveis é maior do que na T4. Na T4, por outro lado, por ser uma tarefa de leitura e produção textual, a recuperação de informações pode se dar a qualquer momento durante a elaboração do texto, sem depender da memória ou de anotações feitas durante a visualização do vídeo. No entanto, na T4, o gênero do discurso solicitado foi um artigo de opinião, um texto argumentativo em que o examinando deveria apresentar o seu ponto de vista e defendê-lo trazendo argumentos e refutando contra-argumentos. No caso desta tarefa, o ponto de vista do examinando já estava determinado no enunciado da tarefa e, desse modo, ele precisaria identificar no texto quais as informações que poderia usar para construir a opinião favorável aos relacionamentos virtuais e ao uso da tecnologia e quais deveria refutar para opor-se à ideia da existência de uma solidão acompanhada. Por isso, como vimos na análise da recuperação informacional de T4, os examinandos, em todos os níveis, construíram sua argumentação principalmente com base na informação 1, que tratava dos fatos usados pelo autor para defender a existência de cibernômades, e na informação 2, a saber, “os avanços tecnológicos que promoveram uma revolução na comunicação”. Como veremos em maior detalhe no próximo capítulo, o uso de uma maior variedade de argumentos, como aconteceu nos níveis AS, AV e IS, indica uma maior capacidade dos examinandos de conectar diferentes argumentos com o objetivo de convencer o seu interlocutor e parece evidenciar um importante aspecto para a distinção de níveis.

Apresentamos, a seguir, os critérios de progressão de níveis encontrados na análise da recuperação do Conteúdo Informacional nas duas tarefas analisadas, levando em consideração a modalidade do texto de insumo (T1 – compreensão oral/multimodal; T4 – leitura), o gênero do texto produzido (T1 – relato de experiência; T4 – artigo de opinião), o propósito interlocutivo (T1 – incentivar, apresentando o programa e relatando experiência vivida; T4 – posicionar-se, argumentando e refutando contra-argumentos). Os critérios levam em consideração, principalmente, a concretude alcançada por meio do uso de informações do texto de insumo sem, no entanto, tratar do modo como foram recontextualizadas no texto produzido, o que será discutido no próximo capítulo. Na coluna da esquerda apresentamos a descrição do que seria considerado menos proficiente e, na coluna da direita, o nível mais proficiente.

Quadro 15: Resumo dos critérios de recuperação do Conteúdo Informacional das Tarefas 1 e 4

Critérios indicativos para progressão de níveis quanto à Recuperação de Informações nas Tarefas 1 e 4 da Edição 2016-1		
TAREFA 1		
Tarefa 1:	testa compreensão oral/multimodal e a produção escrita através de um trecho de vídeo (texto de insumo), solicitando um relato de experiência (narrativa) com o objetivo de incentivar outros estudantes a participarem do PCSF.	
Concretude:	uso de informações do texto de insumo, retextualizando-as por escrito	
Sem Certificação		Avançado Superior
Menor variedade de informações recuperadas	→	Maior variedade de informações recuperadas
Informações parciais	→	Informações completas
TAREFA 4		
Tarefa 4:	testa compreensão da leitura e a produção escrita através de um texto de revista (texto de insumo), solicitando um artigo de opinião (texto argumentativo) no gênero de produção com o objetivo de contrariar a argumentação principal do texto de insumo e posicionar-se favoravelmente aos relacionamentos virtuais.	
Concretude:	uso de informações do texto de insumo, reorganizando-as de modo a servir de argumentos e contra-argumentos para a opinião que deve sustentar	
Sem Certificação		Avançado Superior
Menor número de informações (argumentos e contra-argumentos) recuperadas	→	Maior número de informações (argumentos e contra-argumentos) recuperadas
Uso dos argumentos mais relevantes trazidos no texto de insumo	→	Uso de argumentos mais relevantes trazidos no texto de insumo e argumentos extras

Elaborado por Simone Paula Kunrath. Fonte: 25 textos típicos dos diferentes níveis de proficiência em resposta às Tarefas 1 e 4 selecionados do Banco de dados do Celpe-Bras – INEP.

Conforme já mencionado, a análise acima foi necessária para estabelecer comparações entre os níveis de proficiência em diferentes tarefas quanto à recuperação de informações do texto de insumo (indícios para poder avaliar a compreensão oral e a leitura). Com base nesse levantamento, será possível passar para as próximas etapas da análise aqui proposta: de que modo as informações foram mobilizadas para sustentar os propósitos interlocutivos propostos e, a partir dessa análise, quais são alguns aspectos linguístico-discursivos que podem ser considerados produtivos para descrever os níveis de proficiência. Isso será feito, no próximo capítulo, por meio de um estudo de corpus dos textos para verificar tendências no uso de aspectos linguístico-discursivos dos textos nos diferentes níveis e, por último, numa análise qualitativa de dois textos típicos, um de nível avançado e outro de nível intermediário superior.

6 A PRODUÇÃO ESCRITA DOS EXAMINANDOS NAS TAREFAS 1 E 4 – EDIÇÃO 2016-1

Iniciamos este capítulo realizando uma análise quantitativa dos textos das tarefas T1 e T4 com o objetivo de identificar aspectos linguístico-discursivos que possam distinguir os textos nos diferentes níveis de proficiência. Para esta análise utilizamos o programa *Coh-Matrix-Port 2.0* com o intuito de levantarmos índices que pudessem ser relacionados aos níveis de proficiência no que diz respeito à concretude e à coesão textual nos textos, entendida nesta perspectiva como uma combinação de índices como número de palavras, sentenças e parágrafos, diversidade lexical e complexidade gramatical, uso de pronomes e número e tipos de operadores lógicos e conectivos. A partir dos resultados relativos ao uso de informações do texto de insumo, que apresentamos no capítulo anterior, e dos resultados relativos à produtividade do repertório de recursos linguístico-discursivos aqui analisados, empreendemos um estudo de textos típicos das duas tarefas em dois níveis de proficiência – Avançado Superior e Intermediário Superior, para analisar se os critérios levantados anteriormente são produtivos para a distinção desses níveis e se podem ser acrescentados às especificações do exame no intuito de torná-las mais abrangentes para os usuários do exame.

6.1 O Uso de Recursos Linguístico-discursivos nos Textos Produzidos pelos Examinandos nas Tarefas 1 e 4 – Edição 2016-1

Conforme explicado na metodologia, na primeira etapa da análise, fizemos um levantamento a fim de identificar quais as métricas que poderiam ser distintivas na caracterização dos níveis de proficiência. Para isso passamos todos os textos do corpus desta pesquisa pela análise do programa *Coh-Matrix-Port 2.0*, agrupando-os de acordo com os níveis de proficiência que já haviam sido definidos pelo sistema de correção do Celpe-Bras. A partir desse levantamento, foi possível identificar a relevância de determinados índices que poderiam ser relacionados à concretude e à coesão textual, como: as contagens básicas de número de palavras, sentenças e parágrafos, a ocorrência de operadores lógicos e a incidência de conectivos. Esses aspectos identificados nos textos dos examinandos por tarefas e por níveis servirão como índices a serem analisados, juntamente com o uso de informações do texto de insumo, para a descrição dos níveis

de proficiência com possíveis implicações quanto a características a serem incluídas nas especificações do exame relacionadas à concretude e à coesão textual.

Passamos, a seguir, à discussão dos resultados dos índices fornecidos pela análise do programa *Coh-Matrix-Port 2.0* considerando cada tarefa separadamente com vistas a identificar possíveis relações entre os resultados encontrados e as características de cada tarefa, levando em consideração a modalidade das tarefas (compreensão oral e produção escrita; leitura e produção escrita), o gênero do discurso (depoimento; artigo de opinião) e os propósitos interlocutivos (incentivar, relatando e apresentando; posicionar-se, argumentando e contra-argumentando).

6.1.1 Visão geral do repertório de recursos linguístico-discursivos dos textos na Tarefa 1 e na Tarefa 4

A Tabela 5 apresenta a média das contagens básicas por níveis de proficiência da Tarefa 1. Podemos observar na tabela abaixo 15 índices diferentes relacionados à produtividade (como número de palavras, número de sentenças, número de parágrafos), à diversidade lexical (como frequência de palavras de conteúdo, substantivos) e à complexidade gramatical (número de palavras por sentença, incidência de palavras de conteúdo, incidência de palavras funcionais, pronomes).

Tabela 5: Média das Contagens Básicas por Níveis na Tarefa 1 - Edição 2016-1

CONTAGENS BÁSICAS (T1 2016-1)	AS	AV	IS	IN	SC
1. Número de parágrafos	4.400	5.800	4.600	3.400	5.200
2. Média de sentenças por parágrafo	2.850	1.422	1.893	2.750	1.640
3. Número de sentenças (no texto)	14.200	10.400	9.000	6.400	10.000
4. Média de palavras por sentença	14.019	22.491	20.460	23.447	11.590
5. Número de palavras	243.600	210.200	178.600	139.800	112.800
6. Média de sílabas por palavras de conteúdo	3.072	2.964	2.974	2.949	2.839
7. Incidência de adjetivos	57.564	63.156	54.424	66.174	56.567
8. Incidência de advérbios	39.620	48.903	34.105	50.320	37.987
9. Incidência de palavras de conteúdo	589.667	581.262	569.179	589.066	628.222
10. Índice Flesch (índice de legibilidade)	34.169	34.025	38.858	32.895	45.877
11. Incidência de palavras funcionais	392.457	398.295	401.875	385.653	344.944
12. Incidência de substantivos	314.546	279.460	295.196	301.036	340.153
13. Incidência de pronomes	87.730	129.144	103.173	108.232	86.728
14. Incidência de pronomes pessoais	14.071	30.462	21.014	29.609	22.283
15. Incidência de verbos	177.937	183.142	185.453	171.537	193.514

Elaborado por Simone Paula Kunrath. Fonte: *Coh-Matrix-Port In*: <http://143.107.183.175:22680/analyze>

A partir da análise das contagens básicas da T1, identificamos aspectos relevantes a serem observados na distinção dos níveis, como, por exemplo, o número de sentenças, o número de palavras, incidência de pronomes e de pronomes pessoais, incidência de palavras de conteúdo, de substantivos e de verbos. Na Tabela 5, acima, podemos observar que o número de sentenças e o número de palavras nos textos analisados apresentam maior ocorrência no AS e vão, em geral, diminuindo em direção aos níveis mais baixos. Por outro lado, a incidência de pronomes e de pronomes pessoais é menor no AS que nos demais níveis. De acordo com Pasqualini (2012), em português, o índice de pronomes pessoais é mais baixo em comparação ao inglês, isso se dá em função da desinência verbal que já apresenta marcas de pessoa, não sendo necessário usar os pronomes pessoais com tanta frequência (PASQUALINI, 2012 p.94). Outros aspectos que se destacaram foram a incidência de palavras de conteúdo, de substantivos e de verbos que apresentaram índices maiores no SC. De acordo com Graesser *et al.* (2003), a grande quantidade de palavras numa frase pode diminuir a coerência e a coesão do texto e deixá-lo menos compreensivo para o leitor, por aumentar o número de proposições e, assim, o volume de ligações presentes no parágrafo.

Na tabela 6, a seguir, realizamos a análise da T4 levando em consideração as mesmas métricas das contagens básicas analisadas em T1.

Tabela 6: Média das Contagens Básicas por Níveis T4 - Edição 2016-1

CONTAGENS BÁSICAS (T4 2016-1)	AS	AV	IS	IN	SC
1. Número de parágrafos	4.200	4.000	3.800	3.800	3.600
2. Média de sentenças por parágrafo	5.730	2.167	1.900	2.787	1.250
3. Número de sentenças (no texto)	21.800	13.000	7.800	8.400	5.800
4. Média de palavras por sentença	11.931	19.124	21.763	19.575	23.834
5. Número de palavras	295.800	239.400	188.600	149.600	98.800
6. Média de sílabas por palavras de conteúdo	2.812	2.718	2.771	2.739	2.695
7. Incidência de adjetivos	65.511	58.310	65.858	55.234	57.157
8. Incidência de advérbios	77.671	59.600	55.123	54.502	87.663
9. Incidência de palavras de conteúdo	590.158	597.927	578.447	589.370	628.276
10. Índice Flesch (índice de legibilidade)	49.820	49.448	42.878	47.824	37.576
11. Incidência de palavras funcionais	403.352	392.466	417.469	404.568	366.771
12. Incidência de substantivos	241.428	295.669	265.395	244.034	300.181
13. Incidência de pronomes	89.161	104.346	87.565	94.079	107.271
14. Incidência de pronomes pessoais	14.594	19.014	12.434	16.000	20.977
15. Incidência de verbos	205.548	184.349	192.071	227.696	183.275

Elaborado por Simone Paula Kunrath. Fonte: *Coh-Matrix-Port* In: <http://143.107.183.175:22680/analyze>

Observando a Tabela 6, podemos perceber que os mesmos índices relacionados às contagens básicas analisados na T1 também se mostraram relevantes para a análise da T4. Nesse sentido, vemos que a média de sentenças por parágrafo, o número de parágrafos, sentenças e de palavras apresentam maior incidência no AS, e que esses índices vão diminuindo em direção aos níveis IN e SC. Além disso, observamos que a incidência de pronomes e de pronomes pessoais é menor no AS e no IS, enquanto que no SC a ocorrência de pronomes é maior. Ainda com relação ao SC, percebemos que a incidência de advérbios, palavras de conteúdo e de substantivos é maior nesse nível.

Considerando que não houve distinções relevantes da análise de contagens básicas, reunimos, na Tabela 7, a soma das médias por níveis de proficiência das Tarefas 1 e 4, seguidas de uma síntese das tendências observadas.

Tabela 7: Soma das Médias T1 e T4 por Níveis 2016-1

CONTAGENS BÁSICAS (médias T1 + T4)	AS	AV	IS	IN	SC
1. Número de parágrafos	8.600	9.800	8.400	7.200	8.800
2. Média de sentenças por parágrafo	8.580	3.589	3.793	5.537	2.890
3. Número de sentenças (no texto)	36.000	23.400	16.800	14.800	15.800
4. Média de palavras por sentença	25.950	41.615	42.223	43.022	35.424
5. Número de palavras	539.400	449.600	367.200	289.400	211.600
6. Média de sílabas por palavras de conteúdo	5.884	5.682	5.744	5.688	5.534
7. Incidência de adjetivos	123.075	121.466	120.282	121.408	113.724
8. Incidência de advérbios	117.291	108.503	89.228	104.822	125.650
9. Incidência de palavras de conteúdo	1.179.825	1.179.189	1.147.626	1.178.437	1.256.498
10. Índice Flesch (índice de legibilidade)	83.989	83.473	81.736	80.719	83.453
11. Incidência de palavras funcionais	795.809	790.761	819.344	790.221	711.715
12. Incidência de substantivos	555.974	575.129	560.590	545.070	640.334
13. Incidência de pronomes	176.891	233.490	190.738	202.311	193.998
14. Incidência de pronomes pessoais	28.665	49.476	33.448	45.609	43.260
15. Incidência de verbos	383.485	367.491	377.525	399.233	376.789

Elaborado por Simone Paula Kunrath. Fonte: *Coh-Matrix-Port In*: <http://143.107.183.175:22680/analyze>

Em síntese, com base na análise das médias das contagens básicas do repertório linguístico-discursivo usado nos textos dos examinandos nas tarefas 1 e 4, podemos observar as seguintes tendências:

- A média de **sentenças por parágrafo** diminui do nível AS para o nível SC (com exceção do IN);
- O número de **sentenças nos textos** diminui do nível AS para nível IN;
- O número de **palavras** nos textos diminui do nível AS para o nível SC;
- A média de **palavras por sentença** é menor no AS;
- A **incidência de pronomes** e de **pronomes pessoais** no AS é menor que nos demais níveis;
- A incidência de **palavras funcionais** é semelhante nos níveis AS, A e IN;
- A incidência de **advérbios, palavras de conteúdo e de substantivos** é maior no nível SC.

Com base nesses resultados, na análise qualitativa dos textos realizada mais adiante, serão observados de que modo o número de sentenças, palavras e pronomes pode estar contribuindo para conferir maior/menor concretude e coesão ao texto nos diferentes níveis.

6.1.2 O uso de operadores lógicos nos textos na Tarefa 1 e na Tarefa 4

Nesta seção, analisaremos, primeiramente, a incidência de operadores lógicos nos textos das T1 e T4 agrupados por níveis de proficiência. Os operadores lógicos considerados pelo *Coh-Matrix-Port*, como já mencionamos, são: incidência de “e”, “se”, “ou” e incidência de negação (não, jamais, nunca, nem, nada, nenhum(a)). Em uma segunda rodada, realizaremos uma comparação dos resultados da incidência de operadores lógicos entre as tarefas T1 e T4, calculando a média de incidências por níveis de proficiência.

Na Tabela 8, registramos a incidência de operadores lógicos por níveis de proficiência da T1.

Tabela 8: Ocorrência de Operadores Lógicos por Níveis - T1 - Edição 2016-1

OPERADORES LÓGICOS - T1		AVANÇADO SUPERIOR					AVANÇADO				
Código dos textos	T1AS1	T1AS2	T1AS3	T1AS4	T1AS5	T1AV1	T1AV2	T1AV3	T1AV4	T1AV5	
Incidência de "e"	35.294	32.468	32.110	45.283	35.019	42.735	37.815	41.667	28.302	39.735	
Incidência de "se"	5.882	0.000	9.174	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	6.623	
Incidência de "ou"	5.882	3.247	4.587	3.774	3.891	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	
Incidência de negação	5.882	6.494	9.174	7.547	3.891	0.000	0.000	0.000	23.585	6.623	
Incidência de operadores lógicos	52.941	42.208	55.046	56.604	42.802	42.735	37.815	41.667	51.887	52.980	

INTERMEDIÁRIO SUPERIOR					INTERMEDIÁRIO					SEM CERTIFICAÇÃO				
T1IS1	T1IS2	T1IS3	T1IS4	T1IS5	T1IN1	T1IN2	T1IN3	T1IN4	T1IN5	T1SC1	T1SC2	T1SC3	T1SC4	T1SC5
45.752	42.328	41.451	53.254	37.037	31.008	13.986	22.989	38.835	37.313	16.260	37.313	12.987	36.232	21.739
0.000	0.000	0.000	0.000	5.291	0.000	6.993	0.000	9.709	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
0.000	0.000	0.000	0.000	5.291	0.000	13.986	0.000	19.417	0.000	0.000	0.000	12.987	7.246	0.000
6.536	5.291	5.181	5.917	0.000	0.000	6.993	0.000	4.854	0.000	0.000	7.463	0.000	7.246	0.000
52.288	47.619	46.632	59.172	47.619	31.008	41.958	22.989	72.816	37.313	16.260	44.776	25.974	50.725	21.739

Elaborado por Simone Paula Kunrath. Fonte: *Coh-Matrix-Port* In: <http://143.107.183.175:22680/analyze>

A partir dos resultados acima, podemos observar que há uma variedade maior de ocorrências de operadores lógicos nos textos do AS. Além disso, se fizermos uma média da incidência de operadores lógicos por nível (na última linha da tabela, para alcançar a média, soma-se a incidência de operadores lógicos do conjunto de textos por nível e divide-se por 5), veremos que, para além da maior variedade utilizada, a incidência de operadores lógicos é mais alta nos níveis AS, A e IS (média de 49.920, 45.417 e 50.666), enquanto que, no I e SC, é mais baixa (média

de 41.217 e 31.895). Ao passo que “e” é o operador lógico com maior frequência em todos os níveis, os operadores de negação destacam-se apenas nos níveis AS e IS. A partir deste levantamento de características, podemos perceber que, com relação aos operadores lógicos, o AS é o nível que faz uso de uma maior variedade desses recursos linguístico-discursivos na construção de seus textos. Os outros níveis usam predominantemente o operador “e”. A ocorrência mais baixa de negação talvez tenha relação com o propósito do texto da T1 que, como vimos, prioriza uma reunião de asserções sobre o programa e o relato de aspectos positivos para incentivar estudantes a participar do PCSF. Analisaremos essa questão mais adiante.

Na Tabela 9, abaixo, registramos a frequência das ocorrências de operadores lógicos na T4 por níveis de proficiência.

Tabela 9: Ocorrência de Operadores Lógicos por Níveis – T4 - Edição 2016-1

OPERADORES LÓGICOS - T4	AVANÇADO SUPERIOR					AVANÇADO				
Código dos textos	T4AS1	T4AS2	T4AS3	T4AS4	T4AS5	T4AV1	T4AV2	T4AV3	T4AV4	T4AV5
Incidência de "e"	24.615	29.155	22.321	34.934	16.760	14.218	16.779	31.034	28.689	38.961
Incidência de "se"	0.000	0.000	8.929	13.100	2.793	0.000	0.000	0.000	0.000	6.494
Incidência de "ou"	6.154	5.831	4.464	4.367	11.173	0.000	3.356	13.793	0.000	6.494
Incidência de negação	21.538	2.915	13.393	39.301	19.553	9.479	20.134	13.793	20.492	12.987
Incidência de operadores lógicos	52.308	37.901	49.107	91.703	50.279	23.697	40.268	62.069	49.180	64.935

INTERMEDIÁRIO SUPERIOR					INTERMEDIÁRIO					SEM CERTIFICAÇÃO				
T4IS1	T4IS2	T4IS3	T4IS4	T4IS5	T4IN1	T4IN2	T4IN3	T4IN4	T4IN5	T4SC1	T4SC2	T4SC3	T4SC4	T4SC5
34.483	19.231	42.857	37.267	45.455	24.691	29.240	28.571	12.987	32.000	9.615	0.000	46.154	21.127	38.462
0.000	0.000	4.762	0.000	8.264	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
5.747	0.000	14.286	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	21.645	8.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
11.494	6.410	14.286	18.634	33.058	24.691	23.392	7.143	12.987	8.000	9.615	30.303	7.692	0.000	19.231
51.724	25.641	76.190	55.901	86.777	49.383	52.632	35.714	47.619	48.000	19.231	30.303	53.846	21.127	57.692

Elaborado por Simone Paula Kunrath. Fonte: *Coh-Matrix-Port* In: <http://143.107.183.175:22680/analyze>

Na Tabela 9, podemos observar que, em geral, os textos do AS fizeram uso de todos os operadores lógicos identificados pelo *Coh-Matrix-Port* (“e”, “ou”, negação e “se”), e que os níveis AV e IS também utilizaram diferentes operadores lógicos na construção de seus textos, diferentemente dos níveis IN e SC, que usaram principalmente o “e” e a negação. Com relação aos operadores de negação, diferentemente da T1, verificamos que houve ocorrência em 96% dos

textos da amostra, apresentando maior incidência no AS. O operador “e” continua sendo o de maior frequência em todos os níveis. De modo geral, na amostra de textos da T4, a ocorrência de operadores lógicos foi mais alta nos níveis AS e IS (média de todos os textos nesses níveis: 56.260 e 59.247), e mais baixa no nível SC (média de todos os textos nesse nível: 36.440). A análise da incidência de operadores lógicos na amostra de textos da T4 revelou um comportamento diferente da T1. O uso de uma maior variedade de operadores lógicos nos níveis AS, AV, e IS, e a ocorrência de negação em todos os níveis pode estar relacionada às características do gênero de produção da T4 – um artigo de opinião – uma vez que, para convencer o leitor de sua opinião, como vimos anteriormente, o examinando teria que fazer uso de procedimentos argumentativos que incluem refutar contra-argumentos.

Vejamos, a seguir, a comparação das tarefas 1 e 4 com relação ao uso de operadores lógicos através do cálculo da média de ocorrências por níveis de proficiência de cada uma das tarefas (Tabelas 10 e 11).

Tabela 10: Média de Operadores Lógicos por Níveis - T1 Edição 2016-1

OPERADORES LÓGICOS (médias T1 2016-1)	AS	AV	IS	IN	SC
Incidência de "e"	36.034	38.051	43.964	28.826	24.906
Incidência de "se"	3.011	1.324	1.058	3.340	0.000
Incidência de "ou"	4.276	0.000	1.058	6.680	4.046
Incidência de negação	6.597	6.041	4.585	2.369	2.941
Incidência de operadores lógicos	49.920	45.417	50.666	41.217	31.895

Elaborado por Simone Paula Kunrath. Fonte: *Coh-Matrix-Port* In: <http://143.107.183.175:22680/analyze>

Tabela 11: Média de Operadores Lógicos por Níveis – T4 Edição 2016-1

OPERADORES LÓGICOS (médias T4 2016-1)	AS	AV	IS	IN	SC
Incidência de "e"	25.557	25.936	35.859	25.498	23.071
Incidência de "se"	4.964	1.298	2.605	0.000	0.000
Incidência de "ou"	6.398	23.643	4.006	5.929	0.000
Incidência de negação	19.340	4.728	16.776	15.243	13.368
Incidência de operadores lógicos	56.260	48.030	59.247	46.670	36.440

Elaborado por Simone Paula Kunrath. Fonte: *Coh-Matrix-Port* In: <http://143.107.183.175:22680/analyze>

Para podermos comparar melhor, dispomos as Tabelas 10 e 11 próximas uma da outra a fim de proporcionar uma melhor visão dos resultados das médias da incidência de operadores lógicos nos textos da T1 e da T4. Comparando os resultados apresentados nas tabelas, podemos

ver que, de modo geral, a incidência de operadores lógicos é mais alta nos níveis AS, AV e IS tanto na T1 quanto na T4, enquanto que, nos níveis IN e SC, esses índices são mais baixos. O “e” é o operador lógico com maior frequência em todos os níveis nas duas tarefas. Observa-se também que o número de ocorrências de operadores lógicos no IS é maior do que nos outros níveis.

De acordo com Graesser *et al* (2004, p.194), estudos sobre leitura de textos científicos apontam que leitores com menor conhecimento prévio sobre o domínio da ciência são auxiliados por textos com melhor coesão, enquanto que leitores com maior conhecimento científico podem beneficiar-se com lacunas de coesão. Segundo os autores, as lacunas de coesão exigem que o leitor faça inferências usando conhecimento de mundo ou informações de leituras anteriores. Quando as inferências são geradas, o leitor faz mais conexões entre as ideias no texto e o seu conhecimento de mundo. Esse processo resulta em uma representação mental mais coerente. Assim, as lacunas de coesão podem ser benéficas para os leitores de alto conhecimento porque seu conhecimento permite a realização de inferências bem-sucedidas. Esses resultados ressaltam a importância de analisar as características linguístico-discursivas da coesão e possíveis implicações para a compreensão do texto e, em nosso caso, para a avaliação da proficiência de textos de diferentes gêneros discursivos, com diferentes propósitos interlocutivos.

Como vimos, ao compararmos as tarefas T1 e T4 podemos observar que há um comportamento diferente entre as duas tarefas com relação ao uso de operadores lógicos. De forma geral, a T4 apresenta uma maior incidência de operadores lógicos em todos os níveis, sendo que os níveis AS, AV e IS apresentaram ainda maior variedade de ocorrências desses operadores lógicos nesta tarefa. A incidência de operadores de negação também é um aspecto que chama a atenção em todos os níveis na T4. Como já discutimos anteriormente, essas diferenças podem estar associadas às características das tarefas, o que analisaremos mais adiante.

6.1.3 O uso de conectivos nos textos da Tarefa 1 e da Tarefa 4

Nesta seção, analisaremos a incidência de conectivos nos textos dos examinandos de acordo com os seus respectivos níveis de proficiência. As métricas de incidência de conectivos, como mostra a Tabela 12 abaixo, classificam os conectivos em positivos e negativos e de acordo com os tipos de coesão: aditivos, temporais, lógicos e causais⁵². Além do registro da ocorrência desses

⁵² Como vimos no capítulo em que foi apresentada a metodologia deste trabalho, de acordo com Scarton e Aluísio (2010, p.50), para calcular a métrica de incidência de conectivos (e as demais que contam conectivos), o programa

tipos de marcadores, o *Coh-Matrix-Port* apresenta também o resultado da incidência de todos os conectivos em cada texto. Vejamos a incidência de conectivos por níveis na T1:

Tabela 12: Incidência de Conectivos nos textos por Níveis - T1 Edição 2016-1

CONECTIVOS - T1	AVANÇADO SUPERIOR					AVANÇADO				
Código textos T1	T1AS1	T1AS2	T1AS3	T1AS4	T1AS5	T1AV1	T1AV2	T1AV3	T1AV4	T1AV5
Incidência de conectivos	111.765	81.169	114.679	98.113	89.494	115.385	79.832	111.111	75.472	92.715
Incid. de conec. Aditivos neg.	0.000	3.247	9.174	0.000	3.891	4.274	0.000	0.000	0.000	6.623
Incid. de conec. Aditivos positivos	52.941	51.948	50.459	56.604	46.693	64.103	50.420	64.815	42.453	46.358
Incid. de conec. Causais neg.	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	4.274	0.000	0.000	0.000	0.000
Incid. de conec. Causais positivos	58.824	35.714	50.459	45.283	42.802	59.829	25.210	55.556	33.019	46.358
Incid. de conec. . Lógicos neg.	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	4.274	0.000	0.000	0.000	0.000
Incid. de conec. Lógicos pos.	41.176	29.221	41.284	22.642	35.019	47.009	33.613	55.556	28.302	33.113
Incid. de conec. Temporais neg.	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
Incid. de conec. Temporais pos.	11.765	6.494	9.174	0.000	0.000	12.821	8.403	4.630	4.717	0.000

INTERMEDIÁRIO SUPERIOR					INTERMEDIÁRIO					SEM CERTIFICAÇÃO				
T1IS1	T1IS2	T1IS3	T1IS4	T1IS5	T1IN1	T1IN2	T1IN3	T1IN4	T1IN5	T1SC1	T1SC2	T1SC3	T1SC4	T1SC5
91.503	89.947	124.352	106.509	100.529	85.271	76.923	103.448	116.505	126.866	40.650	97.015	64.935	137.681	54.348
6.536	0.000	10.363	0.000	0.000	0.000	6.993	0.000	0.000	0.000	0.000	7.463	0.000	0.000	0.000
52.288	47.619	41.451	71.006	42.328	46.512	13.986	45.977	77.670	74.627	16.260	59.701	12.987	57.971	32.609
0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
26.144	37.037	62.176	47.337	47.619	38.760	55.944	57.471	63.107	59.701	24.390	44.776	51.948	86.957	21.739
0.000	0.000	5.181	0.000	0.000	0.000	6.993	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
19.608	26.455	36.269	41.420	21.164	15.504	34.965	57.471	58.252	44.776	24.390	44.776	51.948	72.464	10.870
0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
13.072	5.291	10.363	0.000	15.873	0.000	0.000	22.989	29.126	7.463	0.000	7.463	0.000	7.246	0.000

Elaborado por Simone Paula Kunrath. Fonte: *Coh-Matrix-Port* In: <http://143.107.183.175:22680/analyze>

Analisando a incidência de conectivos na T1, na tabela acima, podemos observar que, de modo geral, a ocorrência de conectivos é mais alta nos níveis IS e I (médias de 102.568 e de 101.803, respectivamente), enquanto que os níveis AS e A (médias de 99.044 e de 94.903, respectivamente) apresentam índices um pouco mais baixos do que o intermediário. Já no SC, a média de ocorrência de conectivos é consideravelmente mais baixa que nos demais níveis (média de 78.926), apesar de alguns textos apresentarem índices bem altos. Com relação à extensão da

Coh-Matrix possui listas de conectivos classificados em duas dimensões: a primeira determina a situação descrita pelo texto, classificando os conectivos em positivos e negativos; a segunda classifica os marcadores de acordo com o tipo de coesão. Desse modo, de acordo com a classificação do *Coh-Matrix*, os conectivos positivos estendem eventos, enquanto que os conectivos negativos param a ampliação dos eventos.

situação descrita pelos textos (negativa ou positiva), observamos que a incidência de conectivos negativos é baixa em todos os níveis da T1, sendo que os conectivos temporais negativos não ocorreram em nenhum texto. Analisando os resultados quanto ao tipo de coesão, percebemos que a incidência de conectivos aditivos positivos é maior no AS, A e IS, ocorrendo uma redução considerável em alguns textos do I e do SC. Também pode-se observar a ocorrência de outros conectivos positivos, como os causais e os lógicos em todos os textos da T1. Já os conectivos temporais positivos tiveram um uso mais aleatório, não ocorrendo em todos os textos. As características levantadas pelo *Coh-Matrix-Port* no que tange à incidência de conectivos na T1 podem estar relacionadas às características da Tarefa 1, nesta edição. Da mesma forma como acontece com os operadores lógicos, discutidos na seção anterior, o uso preferencial por conectivos positivos pode estar relacionado aos propósitos interlocutivos: apresentar o PCSF e relatar uma experiência positiva para incentivar outros estudantes a participarem do programa.

Analisaremos a seguir a incidência de conectivos nos textos da amostra da T4 de acordo com os níveis de proficiência. A Tabela 13, abaixo, apresenta os resultados da análise do programa *Coh-Matrix-Port* com relação à incidência de conectivos em cada texto por níveis de proficiência.

Tabela 13: Incidência de Conectivos por Níveis – T4 Ed. 2016-1

CONECTIVOS - T4	AVANÇADO SUPERIOR					AVANÇADO				
	T4AS1	T4AS2	T4AS3	T4AS4	T4AS5	T4AV1	T4AV2	T4AV3	T4AV4	T4AV5
Código textos T4	89.231	75.802	116.071	148.472	97.765	75.829	60.403	103.448	131.148	90.909
Incidência de conectivos	18.462	5.831	4.464	8.734	8.380	4.739	10.067	17.241	12.295	12.987
Incid. de conec. Aditivos neg.	30.769	37.901	49.107	52.402	25.140	37.915	30.201	37.931	40.984	38.961
Incid. de conec. Aditivos positivos	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
Incid. de conec. Causais neg.	33.846	32.070	62.500	82.969	50.279	37.915	16.779	48.276	32.787	38.961
Incid. de conec. Causais positivos	6.154	2.915	4.464	4.367	5.587	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
Incid. de conec. Lógicos neg.	9.231	14.577	58.036	61.135	27.933	28.436	13.423	27.586	32.787	19.481
Incid. de conec. Lógicos pos.	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
Incid. de conec. Temporais neg.	9.231	5.831	8.929	8.734	19.553	9.479	13.423	0.000	45.082	6.494
Incid. de conec. Temporais pos.										

INTERMEDIÁRIO SUPERIOR					INTERMEDIÁRIO					SEM CERTIFICAÇÃO				
T4IS1	T4IS2	T4IS3	T4IS4	T4IS5	T4IN1	T4IN2	T4IN3	T4IN4	T4IN5	T4SC1	T4SC2	T4SC3	T4SC4	T4SC5
80.460	70.513	109.524	142.857	132.231	135.802	128.655	71.429	69.264	48.000	48.077	106.061	123.077	126.761	57.692
5.747	12.821	19.048	18.634	12.397	0.000	11.696	0.000	0.000	8.000	0.000	30.303	15385	7042	0.000
40.230	25.641	47.619	43.478	57.851	37.037	40.936	42.857	30.303	32.000	9.615	30.303	46.154	28.169	38.462
0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	4329	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
28.736	32.051	38.095	80.745	57.851	111.111	76.023	28.571	47.619	0.000	38.462	75.758	53.846	84.507	19.231

0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	4329	0.000	0.000	0.000	7692	0.000	0.000
22.989	19.231	28.571	62.112	49.587	61.728	64.327	35.714	34.632	0.000	9.615	60.606	46.154	56.338	19.231
0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
5.747	6.410	14.286	18.634	16.529	12.346	5.848	14.286	12.987	8.000	0.000	15.152	7.692	14.085	0.000

Elaborado por Simone Paula Kunrath. Fonte: *Coh-Matrix-Port* In: <http://143.107.183.175:22680/analyze>

Como pode ser observado na Tabela 13, o cálculo da incidência de conectivos pelo *Coh-Matrix-Port* na T4 mostra que, de modo geral, os textos do AS apresentam maior variedade no uso de conectivos e que os conectivos negativos causais e temporais não ocorrem em nenhum texto. A incidência de conectivos negativos acontece com maior frequência nos textos do AS. Podemos observar ainda que a incidência de conectivos aditivos positivos é maior nos níveis AS, A e IS, reduzindo consideravelmente em alguns textos do nível SC. Além disso, os dados mostram que a incidência de conectivos causais positivos é maior do que os aditivos e os lógicos em todos os níveis, sendo que a maior incidência ocorre nos conectivos lógicos positivos nos níveis I e SC. A análise da incidência de conectivos nos textos dos examinandos com relação à distinção dos níveis revelou que, nesta amostra, o uso de conectivos se mostrou mais produtivo na distinção entre o AS e o A e entre os níveis mais altos AS, A e IS e os mais baixos, I e SC. Por outro lado, alguns aspectos como maior ocorrência de conectivos causais positivos, de conectivos positivos em geral e de conectivos aditivos negativos nos níveis mais altos, pode estar relacionada, como já indicamos anteriormente em relação aos operadores lógicos, às características do gênero discursivo (artigo de opinião) e do propósito de produção (posicionar-se) da T4, que pressupõe a construção de um texto que relacione argumentos e contra-argumentos.

Para comparar as incidências de conectivos nas tarefas T1 e T4, elaboramos a Tabela 14, abaixo, com a média das incidências de conectivos de cada tarefa e as dispusemos lado a lado por níveis de proficiência.

Tabela 14: Médias das Incidências de Conectivos por Níveis – T1 e T4 Edição 2016-1

CONECTIVOS (médias T1 e T4)	AS		AV		IS		IN		SC	
	T1	T4	T1	T4	T1	T4	T1	T4	T1	T4
Incidência de conectivos	99.044	105.468	94.903	92.347	102.568	107.117	101.803	90.630	78.926	92.334
Incidência conec. Aditivos neg.	3.262	9.174	2.179	11.466	3.339	13.729	1.398	3.993	1.492	10.546
Incidência conec. Aditivos pos.	51.729	39.064	53.630	37.198	50.938	42.964	51.754	36.627	35.906	30.541
Incidência conec. Causais neg.	0.000	0.000	854	0.000	0.000	0.000	0.000	865	0.000	0.000
Incidência conec. Causais pos.	46.616	52.333	43.994	34.944	44.063	47.496	43.056	52.664	45.962	54.361
Incidência conec. Lógicos neg.	0.000	4.697	854	0.000	1.036	0.000	1398	865	0.000	1.538
Incidência conec. Lógicos pos.	33.868	34.182	39.519	24.343	28.983	36.498	33.238	39.280	40.890	38.389
Incidência conec. Temporais neg.	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
Incidência conec. Temporais pos.	5.486	10.456	6.114	14.895	11.150	12.321	11.915	10.693	2.941	7.385

Elaborado por Simone Paula Kunrath. Fonte: *Coh-Matrix-Port* In: <http://143.107.183.175:22680/analyze>

Os dados da Tabela 14 mostram que, de forma geral, a incidência total de conectivos entre as duas tarefas é bastante próxima, tanto em relação aos níveis de proficiência quanto ao tipo de tarefa (T1 e T4). Os aspectos que se mostraram mais produtivos estão relacionados aos tipos de conectivos. Nesse sentido, observamos que a incidência de conectivos aditivos positivos é maior na T1 em todos os níveis, enquanto que, na T4, há uma tendência de maior uso de conectivos causais positivos, com exceção do AV. Além disso, observamos também que a incidência de conectivos aditivos negativos é maior na T4. Como já discutimos acima, essas diferenças podem estar relacionadas às tarefas, entendendo que a seleção dos recursos coesivos, na T1, pode estar a serviço de estender os eventos de uma narrativa e apresentação, e, na T4, estarem a serviço de estabelecer uma relação de causa e efeito para a construção da argumentação. Retomaremos essa questão na análise dos textos, nas próximas seções.

6.1.4 Resumo dos Critérios Encontrados na Análise do *Coh-Matrix-Port* nas Tarefas 1 e 4

Apresentamos, a seguir, o resumo dos recursos linguístico-discursivos que se mostraram produtivos para a definição da progressão de níveis a partir da análise quantitativa dos textos dos examinandos pelo programa *Coh-Matrix-Port*. Esses resultados podem dar indícios quanto à concretude e à coesão textual nos textos, entendida nesta perspectiva como uma combinação de índices como número de palavras, sentenças e parágrafos, diversidade lexical e complexidade gramatical, uso de pronomes e número e tipos de operadores lógicos e conectivos.

Quadro 16: Recursos linguístico-discursivos indicativos de uma progressão de proficiência escrita a partir da análise do *Coh-Matrix-Port* dos textos das Tarefas 1 e 4

Crítérios indicativos para a progressão de níveis levantados a partir do <i>Coh-Matrix-Port</i> nas Tarefas 1 e 4 da Edição de 2016-1		
Concretude:	número de palavras, sentenças e parágrafos, diversidade lexical e complexidade gramatical.	
Sem Certificação		Avançado Superior
Menor número de sentenças no texto	→	Maior número de sentenças
Menor número de palavras	→	Maior número de palavras
Coesão:	uso de operadores lógicos, conectivos e pronomes.	
Sem Certificação		Avançado Superior
Baixa incidência de operadores lógicos	→	Alta incidência de operadores lógicos
Baixa variedade de operadores lógicos	→	Maior variedade de operadores lógicos
Baixa incidência de conectivos aditivos positivos	→	Alta incidência de conectivos aditivos positivos
Alta incidência de pronomes	→	Baixa incidência de pronomes

Elaborado por Simone Paula Kunrath. Fonte: *Coh-Matrix-Port* In: <http://143.107.183.175:22680/analyze>

6.2 Os Índices Indicativos de Progressão de Níveis de Proficiência nos Textos das Tarefas 1 e 4 do Exame Celpe-Bras Edição 2016-1

No exame Celpe-Bras, como já vimos discutindo no decorrer deste estudo, a produção textual deve ser organizada a partir das condições de produção indicadas no enunciado da tarefa, que também orientam os examinandos em relação à seleção de informações do texto de insumo que seriam relevantes para cumprir o propósito interlocutivo proposto. São essas condições de produção que orientam a definição dos critérios específicos que serão utilizados na avaliação da tarefa. Nesse sentido, faz-se necessário que os enunciados das tarefas sejam claros e suficientemente detalhados para que o examinando possa cumprir a tarefa com eficiência (GOMES, 2009; SCHOFFEN, 2009; MENDEL, 2017; MENDEL; SCHOFFEN, 2017). De acordo com Gomes (2009, p. 56), “é o enunciado que coloca o leitor em alguma situação hipotética e o orienta para a leitura do texto de insumo, para a seleção do conteúdo informacional relevante para a produção do texto e para a maneira mais adequada de materializar os recursos linguísticos no texto”. Desse modo, o texto produzido em resposta a tarefas do Celpe-Bras deve estar adequado à situação de comunicação proposta e à construção do gênero discursivo levando em consideração a

posição enunciativa do autor, o interlocutor a quem o texto se dirige, o propósito e o conteúdo informacional selecionado a partir do texto de insumo. Como já vimos, a seleção de informações do texto de insumo é determinada pela relação entre enunciador, interlocutor e propósito, e o uso de informações relevantes confere consistência ao propósito de escrita.

Nesse sentido, por ser um exame que considera proficiência como o uso adequado da linguagem para praticar ações no mundo, a avaliação da produção textual prioriza o aspecto comunicativo, isto é, a adequação ao contexto (BRASIL, 2011 p.7), pois são os critérios da Adequação Contextual (enunciador, interlocutor, propósito, informações combinados de modo coerente para construir o gênero do discurso solicitado) os responsáveis para que um texto desempenhe adequadamente a ação proposta pela tarefa. Assim, é a partir dessa análise que os textos passam a ser avaliados em relação a sua composição (Adequação Discursiva) e aos recursos linguístico-discursivos utilizados (Adequação Linguística) (SCHOFFEN, 2009 p. 45). Embora alguns estudos sobre as tarefas do exame e os parâmetros de avaliação (SIDI, 2002; GOMES, 2009; SCHOFFEN, 2009; SIRIANNI, 2016; MENDEL, 2017;) já tenham mostrado que a diferença entre os níveis tem se evidenciado na consistência entre a recuperação de informações de texto de insumo e a constituição de coesão e concretude dessas informações nos textos dos examinandos – e este estudo corrobora esses resultados –, o que se pretende aqui é fazer uma descrição mais detalhada, a partir da análise da amostra de textos selecionada, dos aspectos relacionados à concretude (e que envolvem a compreensão e a seleção de informações relevantes do texto de insumo) e à coesão (e que envolvem o uso de recursos linguístico-discursivos adequados) para explicitar uma progressão entre os níveis e, desse modo, informar os usuários do Celpe-Bras sobre questões que poderiam ser importantes para alcançar determinado nível de proficiência. Concordamos com Schoffen (2009) no sentido de que os parâmetros Adequação Contextual, Adequação Discursiva e Adequação Linguística se inter-relacionam e juntos conferem a adequação do texto à situação comunicativa proposta pela tarefa. Não obstante, entendemos que, para os usuários do exame, é importante poder visualizar de modo mais detalhado como isso acontece e possibilidades de melhorar a produção textual por meio da prática de determinadas estratégias de compreensão e aspectos linguístico-discursivos. A seguir passamos a mostrar como esses aspectos se combinam nos textos das tarefas analisadas e, juntos, conferem mais/menos proficiência ao texto, resultando nos níveis Avançado Superior e Intermediário Superior.

6.2.1 Características dos Textos da Tarefa 1

Apresentaremos, a seguir, textos das Tarefas 1 e 4, da amostra deste estudo, que foram classificados como textos típicos do Avançado Superior (AS) e Intermediário Superior (IS), respectivamente, a fim de analisar a forma como os textos foram construídos no que tange à recontextualização do conteúdo informacional do texto de insumo e ao uso de recursos linguístico-discursivos a fim de conferir concretude e coesão aos textos produzidos, levando em consideração a adequação do texto ao propósito interlocutivo e ao gênero do discurso propostos no enunciado da tarefa.

Analisaremos, inicialmente, os textos da T1 que testa a compreensão oral/multimodal a partir de um trecho de vídeo. Para acompanharmos melhor a discussão, vejamos, novamente, o enunciado da tarefa.

Figura 7b: Tarefa de vídeo da edição de 2016-1 do Celpe-Bras

2016/1 **Celpe** **Bras** Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 1 | Ciências Sem Fronteiras **Página 2**

Você vai assistir duas vezes a um vídeo sobre o Programa Ciências sem Fronteiras, podendo fazer anotações enquanto assiste.

Como participante do Programa Ciências sem Fronteiras no ano passado, você foi convidado pelo Ministério da Educação a dar um depoimento para o site do Programa. Para incentivar a participação de outros colegas, relate sua experiência e apresente informações sobre o programa.

Disponível em: <http://centralmidia.mec.gov.br> (adaptado).

Fonte: Caderno de questões da Parte Escrita – 2016/1 In: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo/2016>

Como já vimos, de acordo com o enunciado, a T1 solicita que o examinando, na posição de um participante do PCSF, escreva um depoimento para o site do programa como o propósito de incentivar outros colegas a participarem do PCSF. Para completar a tarefa o examinado deveria relatar a sua experiência e apresentar informações sobre o programa. Apresentaremos, a seguir, um exemplo de texto de examinando classificado pelo sistema de correção do Celpe-Bras para o nível Avançado Superior e, logo após, analisaremos a organização do texto com relação às escolhas do

examinando quanto à recuperação de informações do texto de insumo e ao repertório de recursos linguístico-discursivos utilizados, dando concretude e conferindo coesão ao texto, cumprindo adequadamente o propósito interlocutivo da tarefa.

Exemplo 1 - Texto de Nível Avançado Superior Tarefa 1 2016-1

Programa Ciências Sem Fronteiras

T1AS5

NOVOS HORIZONTES

O Ciências sem Fronteiras é um programa de intercâmbio para estudantes da graduação e da pós-graduação. O intuito deste estágio no estrangeiro é favorecer a troca com outros países, permitir aos estudantes adquirir novas **perspetivas** e incentivá-los para se desenvolverem em sistemas ou ambientes competitivos da sua área em um lugar diferente do Brasil.

Até o final do ano o programa quer beneficiar a 101.000 estudantes. São 71.000 bolsas do Governo Federal, **mas também** tem recursos da iniciativa privada que oferece 26.000 bolsas.

O que **esses** números não podem contar é o quanto a experiência de morar e estudar fora é enriquecedora. Eu tive a oportunidade de participar do Ciências sem Fronteiras no ano passado e foi, sem dúvida, a experiência mais valiosa da minha formação acadêmica. No intercâmbio **você** pode ver como é que é esse ambiente, o que é que fazem de diferente na sua área **nesse** país. A possibilidade de adquirir toda **essa** experiência e **esses** novos horizontes tão cedo na sua formação é uma oportunidade única e muito valiosa. Eu trabalho agora na agência espacial brasileira e tive a chance de participar em um concurso e ganhar uma viagem para o espaço exterior!

O programa Ciências sem Fronteiras é **beneficioso** inclusive para quem fica, **porque** atrai estrangeiros com conhecimento tecnológico e, **além disso**, o estudante que volta do estágio contribui com o aprendizado adquirido fora. É enriquecedor para todo o mundo.

Participe do Programa Ciências sem Fronteiras! Aceite o primeiro desafio da sua vida acadêmica!

Pedro, investigador da agência espacial brasileira.

Recursos linguístico-discursivos contabilizados pelo Coh-Metrix

- a. Pronomes demonstrativos: deste, esses, nesse
- b. Pronomes pessoais: eu, você.
- c. Operadores lógicos: e, ou, não.
- d. Conectivos aditivos: "mas também", "além disso"
- e. Conectivos causais: "porque", "como".
- f. Modo imperativo para incentivar a participar do PCSF

Conteúdo informacional

1. O PCSF destina-se a intercâmbio no exterior;
2. O PCSF dá novas perspectivas e abre horizontes;
3. O PCSF permite que alunos de graduação e pós-graduação façam estágio no exterior;
4. O PCSF tem a finalidade de manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação brasileira;
5. O intercâmbio propicia um ambiente frutífero de aprendizado;
6. O intercâmbio propicia uma experiência enriquecedora;
7. Alunos podem contribuir com o Brasil a partir do aprendizado adquirido fora do país;
8. O intercâmbio é uma experiência que pode fazer com que o aluno leve vantagem sobre outros que não participaram do programa;
9. O PCSF é uma forma de atrair conhecimento tecnológico para o Brasil;
10. A meta do PCSF é beneficiar 101 mil estudantes até o final deste ano;
11. 75 mil bolsas são financiadas com recursos do Governo Federal e 26 mil, com recursos da iniciativa privada;
12. O estudante entrevistado conseguiu emprego na AEB;
13. O estudante ganhou viagem para o espaço.

O texto acima (T1AS5), intitulado *Novos Horizontes*, foi classificado como Avançado Superior. Podemos perceber, neste texto, a configuração da interlocução entre o participante do PCSF e outros estudantes. As marcas de interlocução aparecem explicitamente a partir do terceiro parágrafo através do uso de pronomes, quando o enunciador direciona o seu texto diretamente ao interlocutor, como em: “No intercâmbio você pode ver como é que é ...”, “na sua área”, “na sua formação”; e, mais para o final do texto, por meio do uso modo imperativo, “Participe do PCSF!”, “Aceite o primeiro desafio da sua vida acadêmica!”. Pode-se observar também que o propósito principal da tarefa, “incentivar os colegas a participar do PCSF” foi cumprido ao longo do texto, nos primeiros dois parágrafos, em que é apresentado o programa (conforme solicitado na tarefa), nos dois parágrafos subsequentes, em que o examinando relata os pontos positivos de seu intercâmbio, e no último, em que o autor faz uma chamada explícita aos colegas para participar. Para sustentar o incentivo, o conteúdo informacional selecionado do texto de insumo para relatar a experiência do enunciador e apresentar o PCSF é relevante e recontextualizado de modo coeso. Assim, o texto produzido mostra que o examinando foi capaz de compreender e selecionar informações relevantes do vídeo sobre o PCSF (informações 1, 3, 4, 10, e 11) e possíveis benefícios para o participante (informações 9, 7 e 6) e sobre os ganhos da experiência de intercâmbio (informações 6, 2, 8, 12 e 13), e recontextualizá-las para informar sobre o programa, salientar seus benefícios e dar o seu depoimento na primeira pessoa do singular. As frases no imperativo usadas no final corroboram o propósito interlocutivo de convidar os interlocutores a participarem do programa, e a assinatura com o nome do personagem do relato apresentado pelo vídeo e a sua profissão, “Pedro, investigador da agência especial brasileira”, contribuem para a configuração da interlocução projetada, atribuindo autoridade ao enunciador (perante seus interlocutores) para falar sobre o PCSF e incentivar a participação dos colegas. Por se tratar de um depoimento que será publicado no *site* do programa, a autoria do texto e a informação sobre quem se trata em relação ao programa são elementos que contribuem para dar consistência ao gênero. A posição favorável do autor com relação ao programa está clara à medida que, ao longo de todo o texto, ele utiliza um repertório lexical que imprime uma reação positiva sobre o PCSF, fazendo com que os leitores se interessem pelo programa. Para isso, o examinando faz uso de expressões como, por exemplo: “o intuito ... **é favorecer** a troca com outros países”, “permitir aos estudantes **adquirir novas perspectivas**”, “o programa quer **beneficiar**”, “O PCSF **é benéfico** inclusive para quem fica”; e quando apresenta diretamente a sua opinião: “Eu tive a oportunidade de participar do Ciências sem

Fronteiras no ano passado e foi, **sem dúvida, a experiência mais valiosa da minha formação acadêmica.**”

Neste texto, a qualidade com que o propósito do texto é cumprido, é indissociável da sua coerência e coesão, bem como dos recursos linguístico-discursivos mobilizados para construir a textura do texto. Nesse sentido, o autor faz uso de diversos recursos para interligar o conteúdo informacional de modo a conferir coesão e coerência ao texto. Para tanto, o autor utiliza pronomes demonstrativos ao fazer referência a informações sobre o PCSF já citadas no texto, como em: “o intuito **deste** estágio”, “o que **estes** números não...”, “**esse** ambiente”, “**nesse** país”, “**essa** experiência”, “**esses** novos horizontes”. Destacamos ainda o uso de operadores lógicos como “e” (como, por exemplo, em “adquirir novas experiências e incentivá-los para...”, “Eu trabalho agora na AEB e tive a chance de ... e ganhar um viagem...”) e de conectivos positivos como os aditivos (como “mas também”, “além disso”) e os causais (como “porque”, “como”) para construir uma coletânea coesa e coerente de benefícios do intercâmbio. Além disso, observa-se ainda o uso de outros recursos que também desempenham a função de conectores do discurso como os pronomes relativos (“o que”, “para quem”) e de formas infinitivas antecedidas de preposição (como em “para se desenvolverem em sistemas”). Assim, embora haja ainda um pequeno número de inadequações linguísticas pontuais (como “perspetivas” e “benéficos”), elas não comprometem a qualidade geral do texto do examinando, que, para cumprir o propósito interlocutivo do gênero do discurso solicitado, recuperou praticamente todas as informações (com exceção da nº 5) a partir da compreensão oral/ multimodal do trecho de vídeo, utilizando, para isso, diversos recursos linguístico-discursivos a fim de dar coesão e concretude ao texto. O conjunto de todas essas características classificaram, dessa forma, o texto no nível Avançado Superior.

Apresentaremos, a seguir, a análise de um texto da T1 classificado para o nível Intermediário Superior, levando em conta a recuperação de informações do texto de insumo, bem como os recursos linguístico-discursivos utilizados para cumprir o propósito interlocutivo solicitado pelo enunciado da tarefa de acordo com o gênero do discurso proposto.

Exemplo 2: Texto de Nível Intermediário Superior - Tarefa 1 2016-1

Programa Ciências Sem Fronteira

312 T1 IS

Aproveite o Programa Ciências sem fronteiras

Com o objetivo de que os alunos de graduação e pós-graduação possam fazer seus estudos no exterior, Ciências sem Fronteiras foi criado.

Eu participei no ano e foi uma experiência enriquecedora que me ajudou a conseguir um trabalho. Durante o tempo que eu estive fazendo o programa, eu fiz novos amigos e conheci muita gente importante da que pode aproveitar seus conhecimentos.

Além de mim, outro aluno chamado Pedro Neve fez o programa e não só ganhou muito aprendizagem mas também um concurso de uma companhia aérea e, no fim deste ano, ele vai viajar ao espaço.

Com o objetivo de ajudar mais de 101 mil alunos para o fim deste ano, Ciências sem Fronteiras recebe 75 mil bolsas investidos pelo Governo Federal do Brasil e 26 mil pelos diferentes recursos privados.

Portanto, o que os senhores estão esperando? Inscreva-se já ao programa e aproveite seus benefícios.

Recursos linguístico-discursivos contabilizados pelo Coh-Metrix

- a. Pronomes demonstrativos: deste.
- b. Pronomes pessoais: eu, ele.
- c. Operador lógico: e.
- d. Conectivos temporais: "no fim deste ano", para o fim deste ano".
- e. Conectivos aditivos: "não só ...mas também", "além de mim".
- f. Modo imperativo para incentivar a participar do PCSF.

Conteúdo informacional

1. O PCSF destina-se a intercâmbio no exterior;
2. O PCSF dá novas perspectivas e abre horizontes;
3. O PCSF permite que alunos de graduação e pós-graduação façam estágio no exterior;
4. O PCSF tem a finalidade de manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação brasileira;
5. O intercâmbio propicia um ambiente frutífero de aprendizado;
6. O intercâmbio propicia uma experiência enriquecedora;
7. Alunos podem contribuir com o Brasil a partir do aprendizado adquirido fora do país;
8. O intercâmbio é uma experiência que pode fazer com que o aluno leve vantagem sobre outros que não participaram do programa;
9. O PCSF é uma forma de atrair conhecimento tecnológico para o Brasil;
10. A meta do PCSF é beneficiar 101 mil estudantes até o final deste ano;
11. 75 mil bolsas são financiadas com recursos do Governo Federal e 26 mil, com recursos da iniciativa privada;
12. O estudante entrevistado conseguiu emprego na AEB;
13. O estudante ganhou viagem para o espaço.

O texto acima (T1IS1), intitulado *Aproveite o Programa Ciências sem Fronteiras*, foi classificado como Intermediário Superior, ainda que a consistência da relação de interlocução possua falhas e a forma de recontextualizar as informações seja menos articulada do que o texto anterior, o propósito interlocutivo da tarefa (incentivar os colegas/estudantes a participar do PCSF, apresentando o programa e relatando a sua experiência) é cumprido. Neste texto, a interlocução entre o participante do PCSF (enunciador) e outros estudantes (interlocutores) se estabelece já no título do texto, quando o autor opta pela forma imperativa “Aproveite o PCSF” e é retomado explicitamente no último parágrafo, quando o autor direciona o texto aos seus leitores ao perguntar: “Portanto, o que os senhores estão esperando?” e, logo após, utiliza frases no modo imperativo para convidar os colegas a participarem do programa: “Inscreva-se já ao programa e aproveite seus benefícios.” De modo geral, o texto cumpre o propósito interlocutivo à medida que o enunciador cria uma imagem positiva do PCSF com expressões como “foi um experiência enriquecedora”, “me ajudou a conseguir trabalho”, “eu fiz novos amigos”, “conheci muita gente importante”, e, ao final, incentiva explicitamente os colegas a participarem. Pode-se dizer que há uma inconsistência na construção da interlocução no último parágrafo, quando o enunciador trata seus “colegas” por “senhores”. Embora, em alguns momentos, o conteúdo informacional esteja pouco articulado, o examinando recontextualiza as informações necessárias para relatar a experiência e apresentar o PCSF de forma satisfatória. O texto apresenta o PCSF, no início do primeiro parágrafo, usando para isso a informação 3 e, no segundo parágrafo, retoma a apresentação do programa com as informações 10 e 11. O relato da experiência do enunciador como participante do PCSF se dá no primeiro parágrafo, em que dá seu depoimento em primeira pessoa do singular, utilizando as informações 6 e 8. Logo após, de uma forma pouco comum em comparação com outros textos (que se apropriam das informações como se fossem suas), o autor relata, em terceira pessoa do singular, um trecho da história de outro estudante, o Pedro Neve (Nehme, no texto de insumo), personagem que aparece no trecho de vídeo, que “não só ganhou muito aprendizagem mas também um concurso de uma companhia aérea e, no fim deste ano, ele vai viajar ao espaço” (informações 12 e 13), usando essa informação como mais um argumento (outros estudantes beneficiados) para o incentivo.

Neste texto, ainda que os recursos linguístico-discursivos acionados apresentem inadequações (como, por exemplo, “com o objetivo de que alunos ... podam fazer seus estúdios...”; “conheci muita gente importante da que pode aproveitar...”, que veremos a seguir.), eles se

mostraram apropriados para cumprir a tarefa de modo bastante satisfatório considerando as condições de produção do texto propostos na tarefa. Para conferir coesão e concretude ao seu texto, o examinando fez uso de operadores lógicos como “e” (como em “Eu participei no ano e foi uma experiência...”, “Pedro Neve fez o programa e não só ganhou muito aprendizagem...”), além de vários tipos de conectivos: aditivos (como “não só... mas também”, “além de mim”), temporais (“no fim deste ano”, “para o fim deste ano”) e outros conectivos que não são registrados pelo *Coh-Metrix-Port* como, finais (“com o objetivo de”) e conclusivos (“portanto”). Por outro lado, algumas inadequações linguísticas comprometem a qualidade geral do texto do examinando, como é o caso do uso inadequado de tempos verbais em “com o objetivo de que alunos de graduação e pos-graduação **podam** fazer seus estúdios...” e em “conheci muita gente importante da que **pode** aproveitar...”. Também pode-se observar problemas de ortografia (“aprendizagem”, “compania”) e de acentuação gráfica (“estúdios”, “aêrea”, “tambêm”). Com base no exposto, pode-se dizer, portanto, que a composição textual do texto classificado como Intermediário Superior resulta de uma articulação menos robusta e coesa do conteúdo informacional em combinação com algumas inadequações no uso de recursos linguístico-discursivos.

Apresentamos, abaixo, um resumo dos índices de progressão dos níveis AS e IS encontradas a partir da análise qualitativa dos textos da T1 realizada nesta seção.

Quadro 17: Índices de progressão dos níveis IS e AS da T1 Edição 2016-1

Tarefa 1(T1)		
Recuperação de informações e consistência na configuração da interlocução:		
Intermediário Superior		Avançado Superior
Recuperação de informações suficientes (em média 64% menos informações) para cumprir os propósitos da tarefa	→	Recuperação de grande número de informações do texto de insumo para cumprir os propósitos da tarefa
Seleção de informações mais centrais/ principais e algumas secundárias	→	Seleção de grande diversidade de informações (informações centrais e secundárias)
Consistência na configuração da interlocução fragilizada em alguns momentos	→	Plena consistência na configuração da interlocução
Recursos linguístico-discursivos mobilizados para conectar o conteúdo informacional e conferir coesão ao texto:		
Intermediário Superior		Avançado Superior
Uso de diversidade de recursos linguístico-discursivos para construir a ação solicitada	→	Uso de grande diversidade de recursos linguístico-discursivos para construir a ação solicitada
O modo de articular as informações recuperadas do texto de insumo constrói uma	→	O modo de articular as informações recuperadas do texto de insumo constrói uma

recontextualização das informações suficientemente consistente		recontextualização das informações muito consistente
Baixa incidência de pronomes demonstrativos	→	Alta incidência de pronomes demonstrativos
Incidência de pronomes e pronomes pessoais para construir a coesão	→	Baixa incidência de pronomes e de pronomes pessoais (uso de elipse para construir a coesão)
Uso de pouca variedade de operadores lógicos (uso principal do “e”)	→	Uso de variedade de operadores lógicos (e, ou, e negação)
Uso de variedade de conectivos, mas com pouca consistência.	→	Uso de variedade de conectivos com consistência.
Inadequações linguísticas (ortografia, acentuação, subjuntivo, vocabulário) fragilizam, em alguns momentos, a configuração da interlocução	→	Raras inadequações linguísticas pontuais (ortografia e vocabulário)

Elaborado por Simone Paula Kunrath. Fonte: 25 textos típicos em resposta à Tarefa 1 de todos os níveis de proficiência do Banco de dados do Celpe-Bras – INEP e análise *Coh-Metrix-Port In*: <http://143.107.183.175:22680/analyze>

6.2.2 Características dos Textos da Tarefa 4

Analisaremos, nesta seção, os textos da T4 que testa a leitura e a produção escrita de forma integrada. Vamos relembrar o enunciado da tarefa 4 para que possamos acompanhar a análise dos textos que faremos a seguir.

Figura 8b: Enunciado da Tarefa 4 da edição de 2016-1 do Celpe-Bras

The image shows the header of the Celpe-Bras 2016/1 exam. It includes the logo '2016/1 Celpe Bras' and the text 'Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros'. Below the header, a green bar contains the text 'Tarefa 4 | A era da solidão acompanhada' and a button labeled 'Página 8'. The main content area contains the following text:

Você é um jornalista adepto a novas tecnologias e foi convidado a redigir um artigo de opinião para uma revista brasileira de circulação nacional em resposta ao texto “A era da solidão acompanhada”. Discuta os fatos apresentados na reportagem e posicione-se favoravelmente aos relacionamentos virtuais e ao uso da tecnologia no dia a dia das pessoas, negando a ideia de que há uma solidão acompanhada.

Fonte: Caderno de questões da Parte Escrita – 2016/1 In: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo/2016>

Discutiremos, a seguir, a organização de dois textos da T4, um do Avançado Superior e, outro, do Intermediário Superior, levando em consideração as características do enunciado da

tarefa, o conteúdo informacional do texto de insumo e os recursos linguístico-discursivos mobilizados para conferir concretude e coesão aos textos.

O texto a seguir (T4AS1), intitulado *Tecnologia acompanha? Sim*, foi classificado como Avançado Superior.

Exemplo 3: Texto de Nível Avançado Superior - Tarefa 4 2016-1

A Era da Solidão Acompanhada

T4AS1

Tecnologia acompanha? Sim

Faz pouco li o texto "A era da solidão acompanhada". Temática atual sem dúvidas. Não podemos negar a onipresença da tecnologia em nossas vidas e a influência que ela tem nas relações sociais.

Porém os fatos apresentados nessa reportagem são um pouco extremistas. Todos já vimos a cena do casal jantando, cada um olhando seu telefone. Não será que esse relacionamento está acabando e os parceiros precisam fugir com alguma desculpa? Não podemos julgar todos os casos, pois não é relevante para nós. Na atualidade, muitas pessoas trabalham ou estudam no exterior e graças as redes sociais podem continuar vinculadas a seus entes queridos (em outros séculos acontecia o mesmo com cartas e telegramas). Uma fantástica maneira de sentir que ainda é "nossa vida diária".

Um exemplo tirado da reportagem é o pai que espera seus filhos à saída escola e fica só olhando seu smartphone. É comum que algumas pessoas tenham vergonha de conversar com desconhecidos. Vamos julgá-lo por uma característica de sua personalidade? Claro que não. Esse pai pode até mesmo estar falando com a mãe sobre o almoço e buscando na internet sugestões para comemorar o aniversário deles. Eis mais uma vantagem da tecnologia: realizar muitas tarefas ao mesmo tempo.

Concordo com a ideia de que as telas absorvem nossa atenção. Mas, essa possibilidade de estar conectados com todas as pessoas que amamos ajuda a evitar o egoísmo de priorizar só uma amizade ou parente. As relações reais não estão sendo abandonadas, pelo contrário, são reforçadas pela virtualidade. Isto permite que os laços afetivos fiquem mais estreitos para quando os reencontros acontecerem.

Talvez ignoremos às pessoas ao redor, mas sejamos sinceros: isso não acontecia desde antes da invenção da tecnologia? Os relacionamentos mudam, a percepção do mundo também. Nossa tarefa é estabelecer o equilíbrio entre o virtual e o real, sabendo que as redes sociais ajudam a melhorar e valorizar mais a quem temos perto. A tecnologia acompanha? Sim.

Recursos linguístico-discursivos contabilizados pelo Coh-Metrix

- Pronomes demonstrativos: esse, nessa, essa, isto;
- Apagamento de pronomes pessoais (uso de elipse);
- Operadores lógicos: e, ou, não;
- Conectivos aditivos: "que ainda", "até mesmo";
- Conectivos causais: "pois";
- Conectivos temporais: "para quando", "desde antes";
- Outras formas: pronomes relativos, formas infinitivas e gerúndios.

Conteúdo informacional

- Discute/ retoma fatos apresent. na report. do texto de insumo e refuta contra-argumentos:
 - em várias situações que se está com outras pessoas, cada um está entretido com o seu smartphone, alheio às companhias;
 - esse comport. é cada vez mais frequente: as pessoas estão juntas, mas separadas; próximas, mas distantes; acompanhadas, mas sozinhas;
 - as rel. virtuais minam os relacionamentos pessoais reais;
 - há exagero no mergulho das pessoas no universo virtual;
 - as pessoas não desgrudam o olhar da tela, nem ao dirigir nem ao caminhar;
 - as pessoas não mais se solidarizam com o outro;
 - a população urbana está constantemente sendo exposta a uma quantidade enorme de estímulos, e passamos a ignorar as pessoas ao redor pela impossibilidade de dar atenção a tudo.
- Avanços tecnológicos, sobretudo com o advento da Internet, promovem uma revolução, em especial no quesito comunicação.
- Comunicar-se por meio de ferramentas digitais torna possível controlar cada palavra da conversa e eliminar qualquer perspectiva de ser surpreendido.
- É normal que a sociedade leve tempo para se adaptar e definir as regras que vão orientar o novo comport. tecnológico-conectivo. O que ocorre nas rel. atuais é mais uma alteração de formato, da voz para o texto.
- O desafio é encontrar um balanço entre a conexão das telas e o ambiente externo.
- Apresenta argumentos adicionais.

O texto classificado como Avançado Superior apresenta enunciador e interlocutor adequados na medida em que o examinando se coloca claramente na posição de um jornalista adepto a novas tecnologias e envolve os seus leitores na discussão proposta, fazendo com que eles se sintam participantes da discussão ao utilizar a primeira pessoa do plural em diferentes partes do texto (como em “não podemos negar a onipresença da tecnologia”, “todos já vimos a cena”, “não podemos julgar todos os casos”) ou quando direciona perguntas aos leitores (como “Vamos julgá-lo por uma característica de sua personalidade?”, “Isso não acontecia desde antes da invenção da tecnologia?”) estabelecendo, assim, claramente a interlocução com os leitores. As informações da reportagem “A Era da Solidão Acompanhada”, publicada na Revista Veja, são selecionadas e articuladas em função do propósito principal da tarefa: posicionar-se favoravelmente aos relacionamentos virtuais e ao uso da tecnologia no dia a dia das pessoas. Indissociável do propósito principal, o texto deveria “discutir os fatos apresentados na reportagem”, mobilizando argumentos para corroborar a sua posição. Nesse sentido, o texto acima, optou por recontextualizar todas as possibilidades de argumentos oferecidos pelo texto de insumo, listados na Tabela 13, acrescentando, inclusive, as informações do texto que agora servem de possíveis contra-argumentos, refutando-os. Para dar conta da recontextualização das diferentes informações para construir sua própria argumentação, o examinando optou por retomar exemplos de situações relacionadas à influência do uso da tecnologia nos relacionamentos das pessoas fornecidos pela reportagem e discuti-los em seu texto de modo a sustentar sua posição favorável aos relacionamentos virtuais e ao uso da tecnologia, inclusive explicitando a relação com o texto de insumo (“um exemplo tirado da reportagem é do pai que...”) e passando, a seguir, a refutar o argumento utilizado. Esse movimento de levantar e refutar possíveis contra-argumentos trazidos do texto de insumo é feito desde o início do texto, quando no primeiro parágrafo o autor se posiciona refutando a ideia geral do que é defendido no texto de insumo, “Não podemos negar a onipresença da tecnologia em nossas vidas e a influência que ela tem nas relações sociais”, e, no segundo parágrafo, refutando a ideia de que há uma solidão acompanhada e os fatos apresentados para sustentar essa opinião: “porém, os fatos apresentados nessa reportagem são um pouco extremistas”. Para discutir os fatos apresentados na reportagem, o examinando escolheu, como estratégia, fazer perguntas para os seus leitores e respondê-las com argumentos favoráveis, conforme pode-se observar no segundo, terceiro e último parágrafo. Ainda no parágrafo segundo, o examinando usa as informações 2 e 4 para corroborar a sua posição favorável aos avanços

tecnológicos e os relacionamentos pessoais. No terceiro parágrafo, o examinando emprega a informação 3 (só utilizada nos textos do nível Avançado Superior) para argumentar a favor do uso do smartphone nos relacionamentos sociais, apresentando, inclusive, um novo argumento, além dos apresentados no texto de insumo: “Eis mais uma vantagem da tecnologia: realizar muitas tarefas ao mesmo tempo”.

A desenvoltura do examinando de se apropriar das informações do texto de insumo e recontextualizá-las para sustentar a posição contrária ao do autor da reportagem e de acrescentar novos argumentos cumpre todas as solicitações do enunciado da tarefa e confere autoria ao texto no sentido de conseguir usar as informações de modo a construir a sua própria argumentação de modo consistente. No penúltimo parágrafo, o examinando faz uso novamente de argumentos próprios (não presentes no texto de insumo) combinados com a informação 4, para se posicionar favoravelmente aos relacionamentos virtuais. No último parágrafo, o texto volta novamente a dialogar com os leitores, à medida que o examinando utiliza “talvez ignoremos às pessoas ao redor”, “mas sejamos sinceros” e formula a pergunta: “isso não acontecia desde antes da invenção da tecnologia?” Neste parágrafo, a argumentação está fundamentada na informação 5, quando o examinando usa “nossa tarefa é estabelecer o equilíbrio entre o virtual e o real” e depois posiciona-se a favor do uso da tecnologia nos relacionamentos pessoais com “sabendo que as redes sociais ajudam a melhorar a valorizar mais a quem temos perto”. O examinado encerra seu texto, repetindo a pergunta realizada no título do texto, “A tecnologia acompanha? Sim”, conectando, dessa forma, todas as informações discutidas ao longo do texto, contrariando a ideia de que há uma ‘solidão acompanhada’, conforme solicitado no enunciado da tarefa, e reafirmando a sua posição com relação ao uso da tecnologia nos relacionamentos pessoais a medida que afirma que a ‘tecnologia acompanha’ as pessoas.

Neste texto, a organização do texto e o uso de praticamente todos os argumentos do texto de insumo recontextualizados para construir a sua própria posição evidenciam uma argumentação robusta tendo em vista o propósito interlocutivo do gênero discursivo proposto. Fundamentais para uma qualidade textual deste nível são a coerência dos argumentos apresentados para defender a posição tomada e a articulação desses argumentos por meio dos recursos linguístico-discursivos mobilizados para construir a coesão do texto. Conforme dito anteriormente, é a indissociabilidade de todos esses elementos que confere a adequação do texto à situação de comunicação proposta na tarefa. O autor do texto acima faz uso de uma variedade ampla de informações e de recursos

linguístico-discursivos para dar conta da construção de uma argumentação baseada no conteúdo informacional fornecido pelo texto de insumo.

Vejam agora quais recursos linguístico-discursivos foram mobilizados pelo examinando para conferir coesão e coerência neste texto. Podemos observar que este texto emprega pronomes demonstrativos com certa frequência para fazer referência a partes do texto já citadas e que, ao mesmo tempo, se referem a questões trazidas pelo texto de insumo: “**nessa** reportagem”, “não será que **esse** relacionamento...”, “mas sejamos sinceros: **isso** não acontecia desde antes da invenção...”. Podemos ver também que não são utilizados muitos pronomes pessoais (uma tendência apresentada na análise do *Coh-Matrix-Port* dos textos de nível AS), optando pela elipse dos pronomes (como em “não podemos negar...”, “vamos julgá-lo por...”), evitando assim repetições desnecessárias. Outros recursos linguístico-discursivos que podemos destacar, neste texto, são os operadores lógicos usados com frequência, como o “e” e, em maior número de ocorrências, a negação. Como já discutimos, o autor dialoga com os leitores através da formulação de perguntas e respostas, utilizando, para isso, muitas sentenças negativas, como, por exemplo, “não será que este relacionamento está acabando...”, “não podemos julgar todos os casos, pois não é...”. Outro aspecto relevante neste texto é a alta incidência de conectivos utilizados para interligar a argumentação proposta. Nesse sentido, há a ocorrência de conectivos aditivos (como em “Uma fantástica maneira de sentir que ainda é a nossa vida diária”, “esse pai pode até mesmo estar falando com a mãe...”), causais (como em “Não podemos julgar todos os casos, pois não é relevante.”), contrastivos (como em “Porém, os fatos apresentados...”, Talvez ignoremos às pessoas ao redor, mas sejamos sinceros...”), temporais (como em “para quando os reencontros acontecerem”, “desde antes da invenção da tecnologia”), entre outros. Além desses recursos, o texto faz uso ainda de gerúndios e formas infinitivas para articular as ideias (como em “Todos vimos a cena do casal jantando, cada um olhando seu telefone.”, “...e buscando na internet sugestões para comemorar o aniversário deles.”) ou ainda pronomes relativos (como em “...e valorizar mais a quem temos por perto?”). Como podemos ver, o texto não apresenta inadequações linguísticas.

O texto a seguir (T4IS1), intitulado *A nova era digital*, foi classificado como Intermediário Superior.

Exemplo 4: Texto de Nível Intermediário Superior - Tarefa 4 2016-1

A Era da Solidão Acompanhada

T4IS1

A nova era digital

Ontem eu li um texto chamado "A era da solidão acompanhada" e a pesar de que é um bom artigo e têm coisas interessantes, acho que está totalmente errado.

Uma pessoa pode pensar que o celular fez nascer a personagem do cibernômade, mas, o senhor nunca pensou o verdadeiro objetivo que tem as redes sociais? Quando a gente está revisando seu WhatsApp, Facebook, Twitter ou Instagram eles estão sociabilizando com muitas pessoas em tudo o mundo.

Além disso, hoje existem diferentes aplicações que ajudam às pessoas a cumprir diferentes objetivos. Um dos casos é da red social Linked In: uma página que ajuda aos homens e mulheres a conseguir um emprego. Outro exemplo é o Skype. Hoje existem milhões de pessoas que se comunicam com parentes que vivem em outros países em direito e de maneira totalmente gratuita, sem ter

que pagar muito dinheiro no envio de cartas e do serviço de telephone. Portanto, os avanços tecnológicos são bons para a sociedade e não estão fomentando a personagem do cibernômade.

Recursos linguístico-discursivos contabilizados pelo Coh-Metrix

- Pronomes demonstrativos: esse, nessa, essa, isto;
- Uso de pronomes pessoais: eu;
- Operadores lógicos: e, não;
- Conectivos aditivos: "além disso", "e";
- Conectivos causais: "sem ter que";
- Conectivos temporais: "para quando", "desde antes";
- Outras formas: pronomes relativos, formas infinitivas e gerúndios.

Conteúdo informacional

- Discute/ retoma fatos apreset. na report. do texto de insumo e refuta contra-argumentos:
 - em várias situações que se está com outras pessoas, cada um está entretido com o seu smartphone, alheio às companhias;
 - esse comport. é cada vez mais frequente: as pessoas estão juntas, mas separadas; próximas, mas distantes; acompanhadas, mas sozinhas;
 - as rel. virtuais minam os relacionamentos pessoais reais;
 - há exagero no mergulho das pessoas no universo virtual;
 - as pessoas não desgrudam o olhar da tela, nem ao dirigir nem ao caminhar;
 - as pessoas não mais se solidarizam com o outro;
 - a população urbana está constantemente sendo exposta a uma quantidade enorme de estímulos, e passamos a ignorar as pessoas ao redor pela impossibilidade de dar atenção a tudo.
- Avanços tecnológicos, sobretudo com o advento da Internet, promovem uma revolução, em especial no quesito comunicação.
- Comunicar-se por meio de ferramentas digitais torna possível controlar cada palavra da conversa e eliminar qualquer perspectiva de ser surpreendido.
- É normal que a sociedade leve tempo para se adaptar e definir as regras que vão orientar o novo comport. tecnológico-conectivo. O que ocorre nas rel. atuais é mais uma alteração de formato, da voz para o texto.
- O desafio é encontrar um balanço entre a conexão das telas e o ambiente externo.
- Apresenta argumentos adicionais.

O texto classificado como Intermediário Superior apresenta enunciador adequado ao assumir a posição favorável a novas tecnologias e, já no primeiro parágrafo, após contextualizar a discussão (info 1), citando a reportagem lida, nega, de forma geral, os argumentos apresentados pela reportagem, deixando claro a sua opinião: “... apesar de que é um bom artigo e têm coisas interessantes, acho que está totalmente errado”. No segundo parágrafo, o enunciador direciona uma pergunta para o leitor ou para o autor da reportagem, explicitando a interlocução de seu texto: “...o senhor nunca pensou o verdadeiro objetivo que tem as redes sociais?”. O propósito principal da tarefa (posicionar-se a favor dos relacionamentos virtuais e do uso da tecnologia no dia a dia das pessoas) é cumprido, principalmente, a partir da recuperação e discussão do argumento central do texto de insumo (info 2) que fala dos ‘avanços tecnológicos, sobretudo com o advento da internet, e a revolução trazida por eles, em especial no quesito comunicação’. O examinando utiliza esse recurso no segundo, terceiro e último parágrafo. Além do uso desse argumento central do texto de insumo, o examinando acrescenta novas informações ao falar da existência de diferentes aplicativos que podem ajudar as pessoas de outras maneiras, como o *Linked In* e o *Skype*, no terceiro parágrafo. O fato de o examinando trazer argumentos novos, além dos apresentados no texto de insumo, mostra a mobilização de informações autorais na construção da argumentação para posicionar-se a favor dos relacionamentos virtuais e ao uso da tecnologia. A posição do autor volta a ser reafirmada no último parágrafo, ao refutar e negar a asserção principal da reportagem: “os avanços tecnológicos são bons para a sociedade e não estão fomentando a personagem do cibernético”. Ainda que o número de argumentos retirados do texto de insumo seja pequeno, o conteúdo informacional recontextualizado foi apropriado e suficiente para dar concretude à argumentação construída.

Para conferir coesão e concretude ao seu texto, o examinando fez uso de operadores lógicos como “e” e, em menor número de ocorrências, a negação (como, por exemplo, em “sem ter que pagar muito dinheiro no envio de cartas e do serviço de telephone”, ...e não estão fomentando a personagem do cibernético”). Além disso, podemos verificar a ocorrência de conectivos aditivos (como “além disso”, “e”), temporais (“quando”), causais (“sem ter que”), concessivos (“apesar de”), contrastivos (“mas”) e conclusivos (“portanto”). Por outro lado, ainda que a relação de interlocução tenha sido configurada de acordo com gênero proposto na tarefa, como vimos anteriormente no exemplo de texto da Tarefa 1, há inadequações no uso de recursos linguístico-discursivos relacionados a: regência verbal (“o senhor nunca **pensou o** verdadeiro objetivo”),

pronomes (“tudo” no lugar de “todo”), recursos lexicais (“a gente” no lugar de “as pessoas”), ortografia (“a pesar de que”, “parientes”, “telephone”) e acentuação (“têm”, “países”, “servício”).

Desse modo, o texto discute os fatos apresentados no texto de insumo, utilizando informações suficientes para tal (informações 1 e 2), refutando alguns possíveis contra-argumentos (informações 1 e 1.1) e utilizando novos argumentos para posicionar-se contrariamente ao texto de insumo. Com base no exposto, pode-se dizer, portanto, que a composição textual do texto classificado como Intermediário Superior, da mesma forma que discutido anteriormente na Tarefa 1, resulta de uma articulação menos robusta e coesa do conteúdo informacional em combinação com inadequações no uso de recursos linguístico-discursivos.

Apresentamos, a seguir, o resumo dos índices de progressão dos níveis AS e IS encontrados a partir da análise qualitativa dos textos da T4 realizada nesta seção.

Quadro 18: Índices de progressão dos níveis IS e AS da T4 edição 2016-1

Tarefa 4 (T4)		
Recuperação de informações e consistência na configuração da interlocução:		
Intermediário Superior		Avançado Superior
Recuperação de informações suficientes para cumprir os propósitos da tarefa	→	Recuperação de grande número de informações do texto de insumo para cumprir os propósitos da tarefa
Seleção de informações centrais/ principais e algumas secundárias: alguns argumentos e refutação de alguns contra-argumentos	→	Seleção de grande diversidade de informações (informações centrais e secundárias: argumentos e refutação de contra-argumentos)
Consistência na configuração da interlocução fragilizada em alguns momentos	→	Plena consistência na configuração da interlocução
Recursos linguístico-discursivos mobilizados para conectar o conteúdo informacional para construir a argumentação e conferir coesão ao texto:		
Intermediário Superior		Avançado Superior
Uso de diversidade de recursos linguístico-discursivos para construir a ação solicitada	→	Uso de grande diversidade de recursos linguístico-discursivos para construir a ação solicitada
Baixa incidência de pronomes demonstrativos	→	Alta incidência de pronomes demonstrativos
Baixa incidência de pronomes pessoais	→	Baixa incidência de pronomes pessoais (uso de elipse)
Uso de pouca variedade de operadores lógicos (uso principal do “e”)	→	Uso de variedade de operadores lógicos (e, ou, e negação)
Incidência moderada de conectivos	→	Alta incidência de conectivos
Incidência de conectivos positivos	→	Incidência de conectivos positivos e negativos
Inadequações linguísticas (ortografia, acentuação, subjuntivo, vocabulário) fragilizam, em alguns momentos, a configuração da interlocução	→	Raras inadequações linguísticas pontuais (ortografia e vocabulário)

Elaborado por Simone Paula Kunrath. Fonte: 25 textos típicos em resposta à Tarefa 1 de todos os níveis de proficiência do Banco de dados do Celpe-Bras – INEP e análise *Coh-Matrix-Port In*: <http://143.107.183.175:22680/analyze>

Neste capítulo apresentamos a análise quantitativa dos textos das tarefas T1 e T4 da edição 2016-1 do exame Celpe-Bras com vistas a identificar aspectos linguístico-discursivos que poderiam distinguir os textos nos diferentes níveis de proficiência. Para isto utilizamos o programa *Coh-Matrix-Port 2.0* a fim de levantarmos índices que pudessem ser relacionados aos níveis de proficiência com relação à concretude e à coesão textual nos textos, entendida nesta perspectiva como uma combinação de índices como número de palavras, sentenças e parágrafos, diversidade lexical e complexidade gramatical, uso de pronomes e número e tipos de operadores lógicos e conectivos. A seguir, a partir dos resultados relativos ao uso de informações do texto de insumo, apresentados no capítulo anterior, e dos resultados relativos à produtividade do repertório de recursos linguístico-discursivos aqui analisados, passamos a analisar textos típicos das tarefas T1

e T4 em dois níveis de proficiência – Avançado Superior e Intermediário Superior, para analisar como os critérios levantados anteriormente são usados e contribuem para a distinção desses níveis e se podem ser acrescentados às especificações do exame no intuito de torná-las mais abrangentes para os usuários do exame. No capítulo seguinte, retomamos as conclusões dos capítulos de análise dos dados para cotejá-los com os conteúdos curriculares apresentados no capítulo 3 no intuito de propor especificações que possam caracterizar os níveis Intermediário Superior e Avançado Superior, informando, desse modo, aos usuários do Celpe-Bras quais conteúdos podem ser considerados relevantes para alcançar a proficiência nesses níveis na Parte Escrita do exame.

7. DO INTERMEDIÁRIO SUPERIOR AO AVANÇADO SUPERIOR: SÍNTESE DOS RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, sintetizamos os resultados desta pesquisa, retomando o estudo de propostas curriculares de PLA e as análises da amostra de textos típicos de duas tarefas da Parte Escrita do exame Celpe-Bras (Edição 2016-1) para propor critérios de progressão do nível Intermediário Superior para o nível Avançado Superior no que tange à recontextualização de informações do texto de insumo e ao uso de recursos linguístico-discursivos que conferem coesão e concretude ao texto. A explicitação de uma progressão visa a contribuir para o consequente uso desses critérios no ambiente de ensino e aprendizagem de PLA para a preparação de examinandos e no desenho de objetivos curriculares voltados para o ensino de PLA. Conforme apresentado ao longo dos capítulos desta tese, para chegar a essa proposta, percorremos diversas etapas de análise no intuito de reunir evidências que pudessem sustentar uma proposição de conteúdos relevantes a possivelmente serem acrescentados às descrições do exame e às suas especificações. Discutimos, inicialmente, as características dos descritores gerais do exame Celpe-Bras tornados públicos e identificamos que eles são bastante genéricos, fornecendo poucos dados concretos para orientar os examinandos e interessados no exame quanto ao que é esperado da produção e compreensão para que possam alcançar determinado nível de proficiência. Após a identificação do problema, nos debruçamos sobre descritores utilizados em diferentes sistemas de avaliação de línguas adicionais (QECR, ALTE, ACTFL) para classificar níveis de proficiência e sobre propostas de currículos para programas de PLA. A partir dessas duas etapas, elaboramos uma síntese de critérios que poderiam ser relevantes para distinguir diferentes níveis de proficiência, no intuito de cotejá-los com índices resultantes da amostra de textos do exame analisada.

Na etapa seguinte, realizamos a análise dos dados selecionados especificamente para este estudo: 50 textos das Tarefas 1 (de vídeo) e 4 (de texto) da edição de 2016-1 considerados típicos de cada nível de proficiência do exame Celpe-Bras. Os textos foram analisados quanto à recuperação do conteúdo informacional do texto de insumo e ao uso de recursos linguístico-discursivos tendo em vista a construção da concretude e da coesão, aspectos fundamentais para alcançar níveis de certificação no exame. De modo geral, conforme previsto nos descritores gerais do exame, os dois níveis analisados se distinguem basicamente quanto à abrangência de informações utilizadas para dar concretude ao propósito interlocutivo e ao uso adequado de recursos linguístico-discursivos para realizar uma composição textual consistente e coesa. Neste

capítulo de conclusão, apresentamos, na seção 7.1, o cotejo dos conteúdos sugeridos para os níveis intermediário e avançado e as características encontradas nos textos analisados, buscando uma síntese de conteúdos que possam ser relevantes para caracterizar os níveis Intermediário Superior e Avançado Superior. A partir desses resultados, faremos a proposição de novos descritores para os níveis Intermediário Superior e Avançado Superior que contemplem uma progressão de níveis fundamentada em dados empíricos e que possam preencher a lacuna encontrada nos atuais descritores do exame Celpe-Bras. Na seção 7.2, apresentamos algumas considerações finais, retomando o objetivo geral da pesquisa, os principais resultados e contribuições, e apresentamos as limitações do estudo, indicando ampliações e aprofundamentos necessários para dar continuidade à descrição dos níveis avaliados no exame Celpe-Bras.

7.1 Proposta de Conteúdos dos Níveis Intermediário Superior e Avançado Superior da Parte Escrita do Exame Celpe-Bras

Com o intuito de cotejarmos os conteúdos elencados nas propostas de currículos de PLA com os critérios sintetizados a partir dessas propostas para a progressão de níveis e os resultados das análises quantitativa e qualitativa da amostra de textos, reapresentamos, nesta seção, os quadros elaborados a partir das discussões e análises realizadas nos capítulos anteriores que consideramos relevantes para as descrições do exame e suas especificações. Retomamos, aqui, as sínteses dos principais resultados encontrados neste estudo a fim de organizarmos uma proposta de conteúdos que poderia caracterizar os níveis Intermediário Superior e Avançado Superior para possivelmente ser acrescentada às especificações do exame. Fundamentados nos resultados encontrados, faremos uma proposta de novos descritores para os níveis Intermediário Superior e Avançado Superior uma vez que os descritores atuais não apresentam uma descrição clara que caracterize a progressão desses níveis, como vimos nos capítulos anteriores. Desse modo, trazemos, primeiramente, para o cotejo dos resultados, descritores que detalham características textuais, como temáticas, leitura e produção de gêneros discursivos, propósitos da situação de comunicação, expressão (oral e escrita) e recursos linguístico-discursivos, para cada um dos níveis a partir das propostas de currículos para o ensino de PLA (Quadro 10a).

Quadro 10a: Proposta de descritores de níveis baseada nas propostas de currículos para o ensino de PLA – níveis Avançado e Intermediário Superior

Nível	Descritores
AVANÇADO	<p>O usuário de língua portuguesa em nível avançado⁵³ é proficiente para:</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) lidar com temáticas mais amplas e variadas da esfera pública, que demandem posicionar-se a partir de diferentes perspectivas epistemológicas, posições enunciativas e propósitos político-sociais, culturais e artísticos e participar de situações da vida privada e pública relacionadas a diversos temas; (2) ler e produzir textos (orais ou escritos) de gêneros variados e em diferentes registros, com maior complexidade temática tanto da esfera privada como da pública, com amplo uso de recursos linguístico-discursivos mais técnicos ou específicos a uma área de conhecimento, como romances, dramas, contos, ensaios, resenhas críticas, estudos científicos, artigos acadêmicos; (3) problematizar conteúdos elaborados de cunho variado (histórico, político, social, ético, cultural, entre outros) a fim de participar de debates e posicionar-se de forma autoral; (4) expressar-se com acurácia e desenvoltura fazendo uso de estruturas composicionais e construções sintáticas complexas; e com adequação de pronúncia, entonação e ritmo; (5) utilizar repertório lexical amplo mostrando domínio de termos específicos, menos comuns da língua, e amplo uso, quando necessário, de recursos figurativos (uso de elementos conotativos, metafóricos, metonímicos, entre outros); (6) mostrar amplo e profundo conhecimento da língua que lhe permite refletir sobre escolha dos recursos linguístico-discursivos a serem utilizados a fim de produzir com desenvoltura os efeitos de sentidos desejados e adequados à situação de comunicação em que se encontra.
INTERMEDIÁRIO SUPERIOR	<p>O usuário de língua portuguesa em nível intermediário superior é proficiente para:</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) lidar com temáticas variadas da esfera pública (mundo virtual, criação de personagens, legislação: projetos e reformas; normas de convivência, línguas do mundo, variação linguística; consumo consciente; direito dos consumidores), que demandem posicionar-se sobre questões éticas, históricas, político-sociais, culturais e artísticas e participar de situações da vida privada e pública relacionadas a esses temas; (2) ler e produzir textos (orais ou escritos) de gêneros variados e em diferentes registros que apresentem complexidade temática tanto da esfera privada como da pública, com o amplo uso de recursos linguístico-discursivos mais frequentes e específicos nas respectivas áreas; (3) problematizar conteúdos elaborados de cunho histórico, social, ético, cultural, artístico, entre outros, a fim de pesquisar, posicionar-se, reclamar, dar opinião, debater, escrever sobre etc.;

⁵³ Este quadro apresenta os descritores do nível Avançado baseados nas propostas de Santos, 2007; Grosso *et al*, 2011a; Kraemer, 2012; Mittelstadt, 2013 discutidas neste capítulo. Os descritores consideram a faixa do avançado, não fazendo distinção entre Avançado e Avançado Superior como é proposto no Celpe-Bras. Como será apresentado mais adiante, nesta pesquisa focalizamos os níveis Avançado e Intermediário Superior.

	<p>(4) expressar-se com adequação e desenvoltura, fazendo uso de construções sintáticas complexas; e com adequação de pronúncia, entonação e ritmo;</p> <p>(5) utilizar repertório lexical amplo às situações de comunicação da esfera pública, mostrando domínio amplo de termos menos comuns e de uso menos frequente da língua (de sua área de atuação), bem como de expressões específicas (do internetês ou de legislação, por exemplo) e estrangeirismos;</p> <p>(6) usar adequadamente recursos linguístico-discursivos para expressar opinião, comentar, argumentar; entrevistar pessoas (fazer pesquisa para levantamento de dados); comparar opiniões sobre personagens da literatura brasileira; ler e escrever leis; debater sobre a atuação do governo; uso de marcadores de opinião em notícias e reportagens; explicar o significado e o uso de gírias; incentivar, convencer alguém a fazer algo; reclamar e fundamentar a reclamação (argumentação); refletir sobre recursos visuais e gráficos e seus efeitos de sentido em campanhas.</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">INTERMEDIÁRIO</p>	<p>O usuário de língua portuguesa em nível intermediário é proficiente para:</p> <p>(1) lidar com temáticas amplas de esferas privadas (relacionamentos; estereótipos; voluntariado; participação política), amplamente conhecidas, e temáticas mais restritas de esferas públicas (economia e relações comerciais; cidadania; ciência e tecnologia) que propiciem uma reflexão sobre “o meu papel político-social na sociedade e no mundo atual, as evoluções tecnológicas e as relações econômicas, políticas e sociais” e a possibilidade de participar amplamente das situações da vida privada comuns e de situações da vida pública mais frequentes;</p> <p>(2) ler textos (orais ou escritos) de gêneros variados, com complexidade temática da esfera privada; e ler textos de gêneros com temática mais frequente da esfera pública; produzir textos de gêneros variados da esfera privada e textos de gêneros mais restritos da esfera pública, e com o uso de recursos linguístico-discursivos variados e mais frequentes da vida cotidiana e comuns da vida pública;</p> <p>(3) problematizar conteúdos mais frequentes de cunho tecnológico e político-social a fim de pesquisar, comentar, dar opinião, escrever sobre;</p> <p>(4) expressar-se com adequação e certa desenvoltura, fazendo uso de construções sintáticas mais complexas; e com adequação de pronúncia, entonação e ritmo;</p> <p>(5) utilizar repertório lexical adequado às situações de comunicação da esfera privada, mostrando domínio de recursos linguístico-discursivos de uso frequente da língua; e utilizar repertório linguístico-discursivo mais limitado às situações de comunicação da esfera pública, mostrando domínio restrito de termos menos comuns e de uso menos frequente da língua;</p> <p>(6) usar adequadamente recursos linguístico-discursivos para debater utilizando verbos introdutórios de opinião; modalizadores; operadores argumentativos; fazer comentários críticos de crônicas utilizando argumentos de autoridade, citação, dados estatísticos; além de outros recursos para expressar opinião; reconhecer aspectos culturais e organização político-social do Brasil; reconhecer e utilizar diversos meios para exprimir dúvida, probabilidade, certeza (advérbios, tempos verbais)</p>

O usuário de língua portuguesa em nível **básico superior** é proficiente para:

- (1) lidar com temáticas da vida pessoal e do seu entorno, bem como com situações do cotidiano frequentes (comportamentos da sociedade; questões de gênero; problemas da vida moderna; aspectos histórico-socioculturais da região/país onde mora; cuidados com a saúde e com meio ambiente; alimentação; o mundo do trabalho: mercado, ambiente e relações de trabalho, direitos e deveres da esfera privada, frequentes, que demandem uma reflexão sobre “as minhas relações com os outros e com o meu entorno/ mundo” e a possibilidade de participar ativamente das situações da vida cotidiana frequentes do seu entorno;
- (2) ler textos (orais ou escritos) de diversos gêneros, com menor complexidade, da esfera privada, necessários para vivenciar amplamente as situações do seu cotidiano, e produzir textos de gêneros frequentes (como, por exemplo, e-mails-resposta, relatos, roteiros, texto de divulgação ou de campanhas, guia informativo, carta de apresentação, comentários sobre textos lidos etc.), relacionados a situações cotidianas da esfera privada e com uso de recursos linguístico-discursivos frequentes e comuns da vida cotidiana;
- (3) reconhecer, comentar e relatar conteúdos frequentes da vida cotidiana do seu entorno e de suas relações consigo mesmo e com os outros;
- (4) expressar-se com adequação interacional e estratégica à situação de comunicação com autonomia de acordo com a tarefa solicitada, fazendo uso de construções sintáticas menos complexas; expressar-se com adequação de pronúncia, entonação e ritmo;
- (5) utilizar repertório lexical restrito às situações de comunicação da esfera privada, mostrando domínio de recursos linguístico-discursivos mais comuns e de uso frequente da língua;
- (6) usar adequadamente recursos linguístico-discursivos para apresentar as ideias principais e expressar opinião sobre textos de ampla circulação (jornais, internet), pedir e dar informações, concordar e discordar, fazer comparações, falar sobre regras e dicas (uso do imperativo e infinitivo), fazer relato/ descrição de situação/lugar no passado (uso de pretérito perfeito e imperfeito), falar sobre problemas da atualidade e possíveis soluções para o futuro (uso de presente, pretérito perfeito composto, futuro do pretérito), falar sobre permissão, (im)possibilidade, proibição, uso de expressões impessoais (é importante que, é necessário que) (uso do presente do subjuntivo).

O usuário de língua portuguesa em nível **básico iniciante** é proficiente para:

- (1) lidar com temáticas mais restritas à vida pessoal e cotidiana (quem sou eu e o outro, família, cotidiano, o lugar onde mora, hábitos e costumes) de esferas pessoal/ mais privadas, mais conhecidas, que propiciem uma reflexão sobre “eu e o meu lugar no mundo” e a possibilidade de participar das situações da vida cotidiana do seu entorno;
- (2) ler textos (orais ou escritos) de diferentes gêneros, de pouca complexidade temática, da esfera mais privada, e produzir textos de gêneros mais frequentes (como, por exemplo, e-mail, relato de viagem, perfil de site de relacionamentos, comentários etc.), relacionados a situações cotidianas mais comuns da esfera pessoal/privada e com o uso de recursos linguístico-discursivos mais frequentes e comuns da língua em situações da vida pessoal adequados a sua experiência com a língua, fazendo uso de estratégias se necessário;
- (3) reconhecer a situação de comunicação, identificar informações específicas e a ideia geral de um texto, reconhecer atitudes, emoções e ponto de vista do autor quando expressos explícita ou implicitamente no texto, relacionar os elementos do texto (tipografia, layout, imagens) para compreender o propósito, destacar os pontos relevantes para resumir o texto, uma ideia específica ou subjacente e interpretar gráficos e outros materiais visuais e compreender o fluxo natural da conversação;
- (4) expressar-se com adequação interacional e estratégica à situação de comunicação, expressar suas atitudes, emoções e ponto de vista de acordo com a tarefa solicitada, reescrever informações no mesmo estilo ou em estilo diferente, expressar-se com adequação de pronúncia, entonação e ritmo e com adequação linguística nas situações cotidianas;
- (5) utilizar repertório lexical mais restrito às situações de comunicação da esfera pessoal/privada, mostrando domínio de recursos linguístico-discursivos comuns e frequentes de uso da língua privada/ em situações mais pessoais;
- (6) usar adequadamente recursos linguísticos para apresentar-se; falar de atividades do cotidiano (uso de presente e advérbios de tempo, modo, lugar); entrevistar pessoas (advérbios interrogativos); comparar diferenças, hábitos e costumes; expressar gostos e preferências; dar e pedir informações/ instruções (modo imperativo; preposições de movimento: para, a, de, em, por; locuções de lugar: em frente de, ao lado de); opinar e justificar; usar expressões para oferecer, pedir, agradecer, aceitar e negar (comidas e bebidas); contar/ relatar situações no passado (uso de pretérito perfeito e imperfeito, advérbios de tempo e espaço).

Elaborado por Simone Paula Kunrath Fonte: Santos, 2007; Grosso *et al*, 2011a; Kraemer, 2012; Mittelstadt, 2013

Apresentamos, a seguir, a síntese dos conteúdos apresentados no quadro anterior (Quadro 10a), buscando evidenciar uma possível progressão para cada um dos conteúdos apresentados (Quadro 11a).

Quadro 11a: Critérios para progressão de níveis (em ordem crescente de proficiência)

Conteúdos	Critérios para a progressão (Nível básicos → Níveis avançados)
(1) Temática	<ul style="list-style-type: none"> • Variedade temática + restrita → Variedade temática + ampla • Aspectos da vida pessoal/ cotidiana → Aspectos da vida pública • Esfera pessoal/ + privada → Esfera + pública
(2) Leitura e produção de gêneros discursivos	<p>Leitura e produção de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • gêneros diferentes, diversos, variados → gêneros variados e em diferentes registros • textos com recursos linguístico-discursivos mais frequentes e comuns da língua → textos com recursos linguístico-discursivos mais técnicos/específicos e menos comuns da língua
(3) Propósitos da situação de comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • reconhecer, comentar e relatar conteúdos frequentes → problematizar conteúdos elaborados a fim de posicionar-se de modo autoral sobre eles • reconhecer, identificar, relacionar, resumir → relatar e contar → pesquisar, comentar, dar opinião, escrever sobre → pesquisar, posicionar-se, reclamar, dar opinião, debater, escrever sobre → problematizar e participar de debates em que poderá posicionar-se de modo autoral
(4) Expressão (oral e escrita)	<p>Expressar-se com adequação interacional e estratégica à situação de comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • com certa/ pouca desenvoltura → com acurácia e muita desenvoltura • fazendo uso de construções sintáticas menos complexas → mais complexas → estruturas composicionais e construções sintáticas complexas
(5) Recursos linguístico-discursivos	<ul style="list-style-type: none"> • repertório lexical mais restrito/ mais comuns → repertório lexical amplo mostrando domínio de termos específicos, menos comuns da língua • uso adequado de recursos linguístico-discursivos para apresentar as ideias principais e expressar opinião sobre textos de ampla circulação; para falar de atividades do cotidiano; comparar diferenças, hábitos e costumes; expressar gostos e preferências; dar e pedir informações/ instruções (uso do modo indicativo, imperativo, e advérbios de tempo, modo, lugar → mostra amplo e profundo conhecimento da língua que lhe permite refletir sobre escolha dos recursos linguístico-discursivos a serem utilizados a fim de produzir com desenvoltura os efeitos de sentidos desejados e adequados à situação de comunicação em que se encontra.

Elaborado por Simone Paula Kunrath Fonte: Santos, 2007; Grosso *et al.*, 2011a; Kraemer, 2012; Mittelstadt, 2013

Como vimos no quadro acima, a análise dos programas de currículos de PLA desenvolvida neste estudo permitiu definir critérios relacionados a características textuais, como, variedade temática, adequação à esfera de atuação (privada ou pública), uso de gêneros discursivos diversos, adequação interacional e estratégica ao expressar-se em determinada situação de comunicação, adequação a propósitos diversos, amplitude de repertório lexical e de recursos linguístico discursivos que indicam uma progressão conteúdos do nível básico ao avançado.

Trazemos, agora, a síntese dos resultados da análise qualitativa que apresenta critérios para a progressão de níveis em relação à recuperação do conteúdo informacional (Quadro 15a).

Quadro 15a: Resumo dos critérios de recuperação do Conteúdo Informacional das Tarefas 1 e 4

Critérios indicativos para progressão de níveis quanto à Recuperação de Informações nas Tarefas 1 e 4 da Edição 2016-1		
TAREFA 1		
Tarefa 1:	testa compreensão oral/multimodal e a produção escrita através de um trecho de vídeo (texto de insumo), solicitando um relato de experiência (narrativa) com o objetivo de incentivar outros estudantes a participarem do PCSF.	
Concretude:	uso de informações do texto de insumo, retextualizando-as por escrito	
Sem Certificação		Avançado Superior
Menor variedade de informações recuperadas	→	Maior variedade de informações recuperadas
Informações parciais	→	Informações completas
TAREFA 4		
Tarefa 4:	testa compreensão da leitura e a produção escrita através de um texto de revista (texto de insumo), solicitando um artigo de opinião (texto argumentativo) no gênero de produção com o objetivo de contrariar a argumentação principal do texto de insumo e posicionar-se favoravelmente aos relacionamentos virtuais.	
Concretude:	uso de informações do texto de insumo, reorganizando-as de modo a servir de argumentos e contra-argumentos para a opinião que deve sustentar	
Sem Certificação		Avançado Superior
Menor número de informações (argumentos e contra-argumentos) recuperadas	→	Maior número de informações (argumentos e contra-argumentos) recuperadas
Uso dos argumentos mais relevantes trazidos no texto de insumo	→	Uso de argumentos mais relevantes trazidos no texto de insumo e argumentos extras

Elaborado por Simone Paula Kunrath. Fonte: 25 textos típicos dos diferentes níveis de proficiência em resposta às Tarefas 1 e 4 selecionados do Banco de dados do Celpe-Bras – INEP.

A análise de recuperação do conteúdo informacional das Tarefas 1 e 4 permitiu levantar critérios indicativos de progressão de níveis, do básico (Sem Certificação) ao Avançado Superior, como, variedade e completude de informações recuperadas e seleção de argumentos relevantes, associados à retextualização das informações do texto de insumo e à sua reorganização de modo consistente nos textos dos examinandos.

Reapresentamos, a seguir, a síntese dos resultados referentes à análise quantitativa que teve como base os índices levantados pela análise do *Coh-Matrix-Port* (Quadro 16a).

Quadro 16a: Recursos linguístico-discursivos indicativos de uma progressão de proficiência escrita a partir da análise do *Coh-Matrix-Port* dos textos das Tarefas 1 e 4

Crítérios indicativos para a progressão de níveis levantados a partir do <i>Coh-Matrix-Port</i> nas Tarefas 1 e 4 da Edição de 2016-1		
Concretude:	número de palavras, sentenças e parágrafos, diversidade lexical e complexidade gramatical.	
Sem Certificação		Avançado Superior
Menor número de sentenças no texto	→	Maior número de sentenças
Menor número de palavras	→	Maior número de palavras
Coesão:	uso de operadores lógicos, conectivos e pronomes.	
Sem Certificação		Avançado Superior
Baixa incidência de operadores lógicos	→	Alta incidência de operadores lógicos
Baixa variedade de operadores lógicos	→	Maior variedade de operadores lógicos
Baixa incidência de conectivos aditivos positivos	→	Alta incidência de conectivos aditivos positivos
Alta incidência de pronomes	→	Baixa incidência de pronomes

Elaborado por Simone Paula Kunrath. Fonte: *Coh-Matrix-Port* In: <http://143.107.183.175:22680/analyze>

Os critérios apresentados no quadro acima, são indicativos de uma progressão de proficiência escrita a partir de recursos linguístico-discursivos, como número de palavras, sentenças e parágrafos, diversidade lexical, complexidade gramatical, incidência de operadores lógicos, conectivos e pronomes, que podem contribuir para a produção de uma composição textual consistente e coesa.

No Quadro 17a, abaixo, retomamos os índices de progressão dos níveis Intermediário Superior e Avançado Superior encontrados na análise da amostra de textos dos examinandos da Tarefa 1, que testa a compreensão oral/multimodal a partir de um trecho de vídeo.

Quadro 17a: Índices de progressão dos níveis IS e AS da T1 edição 2016-1

Tarefa 1 (T1)		
Recuperação de informações e consistência na configuração da interlocução:		
Intermediário Superior		Avançado Superior
Recuperação de informações suficientes (em média 64% menos informações) para cumprir os propósitos da tarefa	→	Recuperação de grande número de informações do texto de insumo para cumprir os propósitos da tarefa
Seleção de informações mais centrais/ principais e algumas secundárias	→	Seleção de grande diversidade de informações (informações centrais e secundárias)
Consistência na configuração da interlocução fragilizada em alguns momentos	→	Plena consistência na configuração da interlocução
Recursos linguístico-discursivos mobilizados para conectar o conteúdo informacional e conferir coesão ao texto:		
Intermediário Superior		Avançado Superior
Uso de diversidade de recursos linguístico-discursivos para construir a ação solicitada	→	Uso de grande diversidade de recursos linguístico-discursivos para construir a ação solicitada
O modo de articular as informações recuperadas do texto de insumo constrói uma recontextualização das informações suficientemente consistente	→	O modo de articular as informações recuperadas do texto de insumo constrói uma recontextualização das informações muito consistente
Baixa incidência de pronomes demonstrativos	→	Alta incidência de pronomes demonstrativos
Incidência de pronomes e pronomes pessoais para construir a coesão	→	Baixa incidência de pronomes e de pronomes pessoais (uso de elipse para construir a coesão)
Uso de pouca variedade de operadores lógicos (uso principal do “e”)	→	Uso de variedade de operadores lógicos (e, ou, e negação)
Uso de variedade de conectivos, mas com pouca consistência.	→	Uso de variedade de conectivos com consistência.
Inadequações linguísticas (ortografia, acentuação, subjuntivo, vocabulário) fragilizam, em alguns momentos, a configuração da interlocução	→	Raras inadequações linguísticas pontuais (ortografia e vocabulário)

Elaborado por Simone Paula Kunrath. Fonte: 25 textos típicos em resposta à Tarefa 1 de todos os níveis de proficiência do Banco de dados do Celpe-Bras – INEP e análise *Coh-Metrix-Port In*: <http://143.107.183.175:22680/analyze>

A análise qualitativa dos textos da Tarefa 1 possibilitou o arrolamento de critérios de progressão de níveis relativos à suficiência e ao tipo de informações recuperadas para cumprir o(s) propósito(s) solicitado(s) na tarefa e à consistência na configuração da interlocução. Além disso, levantou-se índices relacionados à diversidade e à adequação do uso de recursos linguístico-discursivos mobilizados para conectar o conteúdo informacional, tais como incidência de pronomes demonstrativos, pessoais e relativos e variedade no uso de operadores lógicos e conectivos, bem como inadequações linguísticas que podem fragilizar a configuração da interlocução.

O Quadro 18a, a seguir, apresenta os índices de progressão dos níveis Intermediário Superior e Avançado Superior baseados na análise da amostra de textos da Tarefa 4, que testa a compreensão leitora e a produção escrita. Os critérios de progressão encontrados nessa análise são semelhantes aos encontrados na análise dos textos da Tarefa 1, adequando-se apenas às características argumentativas do gênero de produção proposto no enunciado da Tarefa 4 (artigo de opinião).

Quadro 18a: Índices de progressão dos níveis IS e AS da T4 edição 2016-1

Tarefa 4 (T4)		
Recuperação de informações e consistência na configuração da interlocução:		
Intermediário Superior		Avançado Superior
Recuperação de informações suficientes para cumprir os propósitos da tarefa	→	Recuperação de grande número de informações do texto de insumo para cumprir os propósitos da tarefa
Seleção de informações centrais/ principais e algumas secundárias: alguns argumentos e refutação de alguns contra-argumentos	→	Seleção de grande diversidade de informações (informações centrais e secundárias: argumentos e refutação de contra-argumentos)
Consistência na configuração da interlocução fragilizada em alguns momentos	→	Plena consistência na configuração da interlocução
Recursos linguístico-discursivos mobilizados para conectar o conteúdo informacional para construir a argumentação e conferir coesão ao texto:		
Intermediário Superior		Avançado Superior
Uso de diversidade de recursos linguístico-discursivos para construir a ação solicitada	→	Uso de grande diversidade de recursos linguístico-discursivos para construir a ação solicitada
Baixa incidência de pronomes demonstrativos	→	Alta incidência de pronomes demonstrativos
Baixa incidência de pronomes pessoais	→	Baixa incidência de pronomes pessoais (uso de elipse)
Uso de pouca variedade de operadores lógicos (uso principal do “e”)	→	Uso de variedade de operadores lógicos (e, ou, e negação)
Incidência moderada de conectivos	→	Alta incidência de conectivos
Incidência de conectivos positivos	→	Incidência de conectivos positivos e negativos
Inadequações linguísticas (ortografia, acentuação, subjuntivo, vocabulário) fragilizam, em alguns momentos, a configuração da interlocução	→	Raras inadequações linguísticas pontuais (ortografia e vocabulário)

Elaborado por Simone Paula Kunrath. Fonte: 25 textos típicos em resposta à Tarefa 1 de todos os níveis de proficiência do Banco de dados do Celpe-Bras – INEP e análise *Coh-Matrix-Port In*: <http://143.107.183.175:22680/analyze>

Com base na comparação dos dados elencados nos quadros rerepresentados nesta seção, podemos afirmar que os critérios inicialmente propostos para distinguir níveis de proficiência,

organizados a partir de leitura e produção de gêneros discursivos, propósitos da situação de comunicação, expressão oral e escrita e recursos linguístico-discursivos (Quadro 11a) são produtivos para uma descrição progressiva dos níveis de proficiência do Celpe-Bras, visto que reúnem características textuais relevantes para a distinção dos níveis. A partir da amostra de textos analisada – análise qualitativa, identificou-se critérios indicativos de progressão de níveis que conferem concretude aos textos fundamentados na retextualização do conteúdo informacional do texto de insumo de modo a cumprir os propósitos interlocutivos solicitados no enunciado da tarefa (Quadro 15a). O levantamento das características dos recursos linguístico-discursivos usados nos textos dos examinandos – análise quantitativa (Quadro 16a), identificou critérios produtivos em relação à diversidade lexical e à complexidade gramatical que contribuem para a articulação das informações necessárias para a construção da ação solicitada a fim de conferir concretude e coesão aos textos. Os índices reunidos nos Quadros 17a e 18a indicam uma possível progressão de conteúdos relevantes para dar consistência à configuração da interlocução, levando em consideração a seleção do conteúdo informacional para cumprir os propósitos da tarefa e os recursos linguístico-discursivos necessários para conectar o conteúdo informacional e construir a ação solicitada, dando coesão ao texto. Nesse sentido, o cotejo dos dados aqui reunidos nos permite levantar critérios de progressão de níveis que contemplam os eixos avaliados pelo exame Celpe-Bras (contextual, discursivo e linguístico) além de elencar uma possível progressão de conteúdos relevantes que podem contribuir para o ensino e a aprendizagem de PLA. Assim, a partir dos resultados deste estudo, consideramos possível complementar os descritores dos níveis Intermediário Superior e Avançado Superior da seguinte forma:

Quadro 19: Descrição dos níveis Avançado Superior (5) e Intermediário Superior (3): descritores originais e descritores propostos

Nível	Descritores públicos (BRASIL, 2019 p.15)	Parâmetros de Avaliação (Exame Celpe-Bras, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP)	Descritores propostos
AS (5)	<p>Avançado Superior⁵⁴ - conferido ao examinando que preenche todos os requisitos do nível avançado, mas com inadequações na produção escrita e oral menos frequentes do que naquele nível.</p>	<p>Configura adequadamente a relação de interlocução no gênero discursivo proposto na tarefa, realizando a ação solicitada. Recontextualiza apropriadamente e de maneira autoral as informações necessárias para cumprir o propósito interlocutivo de forma consistente. Eventuais inadequações ou equívocos não comprometem a configuração da interlocução. Produz um texto autônomo, claro e coeso, em que os recursos linguísticos acionados são apropriados para configurar a relação de interlocução no gênero solicitado e possíveis inadequações raramente comprometem a fluidez da leitura.</p>	<p>Avançado Superior - conferido a examinandos/as que demonstrem amplo conhecimento da língua portuguesa que lhes permita compreender textos orais, multimodais e escritos e produzir textos escritos⁵⁵ retextualizando ampla variedade de informações do texto de insumo, selecionando adequadamente as informações centrais e secundárias e complementando-as com informações novas e relevantes a fim de cumprir a configuração da interlocução de modo robusto e consistente de acordo com o gênero discursivo solicitado. Para construir a ação solicitada e conferir coesão e concretude ao seu texto, articula as informações recuperadas do texto de insumo de modo muito consistente, utilizando ampla variedade de recursos linguístico-discursivos e um repertório lexical amplo e diversificado. Eventuais inadequações linguísticas (ortografia, acentuação e, raramente, de itens de vocabulário) não comprometem a configuração da interlocução.</p>
AV (4)	<p>Avançado - conferido ao examinando que evidencia um domínio operacional amplo da língua portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir, de forma fluente, textos orais e</p>	<p>Configura a relação de interlocução no gênero discursivo proposto na tarefa, realizando a ação solicitada. Recontextualiza apropriadamente as informações necessárias para cumprir o propósito interlocutivo, mas possíveis equívocos ou incompletudes</p>	

⁵⁴ Reproduzimos aqui os descritores dos quatro níveis porque, conforme apontado anteriormente, os níveis analisados são definidos a partir dos anteriores e, portanto, as descrições de Avançado e Intermediário são necessárias para a compreensão do Avançado Superior e Intermediário Superior.

⁵⁵ Incluímos aqui somente a produção de textos escritos (e não a produção oral) porque não foram analisados dados da Parte Oral neste estudo.

	<p>escritos sobre assuntos variados em contextos conhecidos e desconhecidos, podendo apresentar inadequações ocasionais principalmente em contextos desconhecidos, não suficientes, entretanto, para comprometer a comunicação.</p>	<p>podem fragilizar, em momentos localizados, a consistência da interlocução. Os recursos linguísticos acionados são apropriados para configurar a relação de interlocução no gênero proposto, construindo um texto claro e coeso em que possíveis inadequações podem comprometer, em momentos localizados, a fluidez na leitura.</p>	
IS (3)	<p>Intermediário Superior - conferido ao examinando que preenche as características descritas no nível intermediário, mas com inadequações e interferências da língua materna na pronúncia e na escrita menos frequentes do que naquele nível.</p>	<p>Configura a relação de interlocução no gênero discursivo proposto na tarefa, realizando a ação solicitada, ainda que a consistência da relação de interlocução possua algumas falhas. Pode recontextualizar de forma pouco articulada e/ou equivocada ou não recontextualizar informações necessárias para cumprir o propósito dentro do contexto de produção solicitado. Os recursos linguísticos acionados são apropriados, podendo apresentar limitações ou inadequações que podem prejudicar, em alguns momentos, a configuração da interlocução no gênero proposto. Problemas de clareza e coesão podem ocasionar, em alguns momentos, dificuldades na leitura.</p>	<p>Intermediário Superior - conferido a examinandos/as que demonstrem conhecimento muito bom da língua portuguesa que lhes permita compreender textos orais, multimodais e escritos e produzir textos escritos retextualizando a maior parte das informações do texto de insumo, selecionando adequadamente as informações centrais e algumas secundárias, complementando-as, eventualmente, com informações novas e relevantes a fim de cumprir a configuração da interlocução de acordo com o gênero discursivo solicitado. Para construir a ação solicitada e conferir coesão e concretude ao seu texto, articula as informações recuperadas do texto de insumo de modo consistente, utilizando variedade de recursos linguístico-discursivos, podendo apresentar algumas inadequações linguísticas (ortografia, acentuação, itens de vocabulário, uso de subjuntivo) que fragilizam, em alguns momentos, a configuração da interlocução.</p>
IN (2)	<p>Intermediário - conferido ao examinando que evidencia um domínio operacional parcial da língua portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos orais e escritos sobre assuntos limitados, em contextos conhecidos e situações do cotidiano,</p>	<p>Configura a relação de interlocução de forma pouco consistente, realizando superficialmente a ação solicitada. Pode estabelecer uma relação de interlocução próxima à solicitada, não cumprir propósito(s) menor(es) e/ou apresentar problemas na construção do gênero. Pode apresentar trechos do texto que remetam a um gênero</p>	

	podendo apresentar inadequações e interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s) mais frequentes em situações desconhecidas, não suficientes, entretanto, para comprometer a comunicação.	diferente, comprometendo a relação de interlocução. A relação entre o propósito do texto e a interlocução configurada não é clara ou não é totalmente adequada. Pode não recontextualizar informações que seriam necessárias para a configuração adequada da interlocução ou não articular claramente essas informações. Equívocos de compreensão podem comprometer parcialmente o cumprimento do propósito. Os recursos linguísticos acionados são limitados e/ou inadequados, podendo prejudicar parcialmente a configuração da relação de interlocução no gênero solicitado. Problemas de clareza e coesão podem ocasionar, em diferentes momentos, dificuldades na leitura.	
--	---	---	--

Elaborado por Simone Paula Kunrath.

Fontes: Cartilha do Participante (BRASIL, 2019 p.15) e dos Parâmetros de Avaliação do Exame Celpe-Bras, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP

A proposição de novos descritores para os níveis Intermediário Superior e Avançado Superior do exame Celpe-Bras (Quadro 19, coluna da direita) tem como objetivo tornar os descritores desses níveis mais específicos e buscar estabelecer uma progressão mais evidente para os níveis de proficiência do Celpe-Bras. Os novos descritores foram desenhados com base nos diversos critérios de progressão de níveis levantados ao longo deste estudo e retomados nesta seção. Assim, os resultados desta pesquisa fundamentaram os descritores em relação à compreensão de textos orais, multimodais e escritos e à **produção de textos escritos** quanto à relevância da seleção de informações do texto de insumo e à adequação da retextualização dessas informações com vistas a cumprir a configuração da interlocução de modo robusto e consistente de acordo com o gênero solicitado no enunciado da tarefa. A análise das características dos recursos linguístico-discursivos utilizados e das possíveis inadequações linguísticas (ortografia, acentuação, itens de vocabulário e usos do subjuntivo) apresentadas nos textos dos examinandos nos permitiu identificar critérios relativos à diversidade lexical e à complexidade gramatical que auxiliam na consistência da articulação das informações recuperadas do texto de insumo a fim de construir a ação solicitada de

modo coeso e consistente. Os novos descritores, alinhados aos Parâmetros de Avaliação do exame (Quadro 19, coluna central), propõem uma progressão do nível Intermediário Superior para o Avançado Superior da Parte Escrita do exame visando, também, corroborar para a caracterização dos demais níveis (Básico, Intermediário e Avançado).

Consideramos, outrossim, que os conteúdos elencados como distintivos para a progressão dos níveis e os critérios de progressão depreendidos das análises desenvolvidas neste estudo podem contribuir para a área de ensino e aprendizagem de PLA tanto para a elaboração de cursos preparatórios Celpe-Bras como para o desenvolvimento de currículos de ensino. Por outro lado, por termos analisado apenas dados da Parte Escrita do exame Celpe-Bras, reconhecemos, como limitação deste estudo, a falta de detalhamento específico sobre as características da produção oral dos examinandos, referentes à Parte Oral do exame. Espera-se, assim, que mais estudos sejam desenvolvidos nesta área a fim de contribuir para definição de conteúdos relevantes para a progressão de níveis do exame Celpe-Bras.

Na próxima seção, apresentamos as considerações finais deste estudo e suas possíveis implicações para área de ensino e aprendizagem de PLA.

7.2. Considerações Finais

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar a progressão do nível Intermediário Superior para o nível Avançado Superior do exame Celpe-Bras em relação à recontextualização de informações do texto de insumo e ao uso de recursos linguístico-discursivos que conferem coesão e concretude ao texto no intuito de contribuir para a descrição dos níveis de certificação da Parte Escrita do exame, considerando que os resultados encontrados poderão ser úteis também para a distinção dos demais níveis avaliados (Básico, Intermediário e Avançado). Conforme apresentado na seção anterior, os resultados das análises empreendidas aqui possibilitaram levantar critérios produtivos para distinguir níveis de proficiência, os quais nos possibilitaram formular novos descritores para os níveis Intermediário Superior e Avançado Superior do exame Celpe-Bras. Entendemos que esses resultados possam contribuir para o ambiente de ensino e aprendizagem de PLA para a preparação de examinandos, bem como no desenho de objetivos curriculares voltados para o ensino de PLA

O estudo desenvolvido nesta tese envolveu 3 etapas, a saber, análise dos Marcos de Referência para o Ensino e Avaliação de Línguas e de estudos que propõem distinções nos níveis de proficiência na formulação de currículos para programas de cursos para o ensino e aprendizagem de PLA, análise quantitativa, por meio do programa *Coh-Matrix-Port 2.0*, de textos de examinandos em duas tarefas, Tarefa 1 (que integra compreensão de vídeo e produção escrita) e Tarefa 4 (que integra leitura e produção escrita), da edição de 2016-1 nos diferentes níveis avaliados pelo exame Celpe-Bras e análise qualitativa de textos representativos em resposta às duas tarefas focalizadas quanto à recuperação de informações do texto de insumo e à constituição da coesão e concretude nos textos dos examinandos a fim de compreender como se dá esta organização da recontextualização das informações nos diferentes níveis de proficiência. Entendemos que o cotejo desses dados é relevante para propor descritores mais específicos para os níveis de proficiência do Celpe-Bras analisados e indicar uma possível progressão de conteúdos de PLA relevantes para alcançar esses níveis uma vez que os descritores atuais não são suficientemente claros quanto à progressão de níveis bem como a conteúdos relevantes que possam orientar o ensino e a aprendizagem de PLA. Por outro lado, a amostra de textos analisada incluiu 50 textos, o que pode ser considerado um conjunto pequeno para a descrição proposta. No entanto, é importante ressaltar que buscamos reunir uma amostra representativa de textos em cada nível e, para isso, tomamos alguns cuidados que incluíram a seleção de examinandos típicos que produziram textos representantes de cada nível avaliado pelo exame Celpe-Bras. Não obstante, seria interessante aumentar a amostra para confirmar os resultados obtidos aqui, tanto em relação a tarefas semelhantes, com os mesmos propósitos interlocutivos, quanto com tarefas diferentes, envolvendo também amostras da Tarefa 2, que envolve um texto de insumo em áudio, integrando compreensão oral e produção escrita.

Esperamos que a análise apresentada aqui venha a inspirar futuros trabalhos em relação aos outros níveis avaliados no Celpe-Bras, buscando descrever os conteúdos que são relevantes para alcançá-los. Além disso, com base em tais estudos, será possível, a médio prazo, obter dados suficientes para um cotejo com textos produzidos em outros sistemas de avaliação, no intuito de estabelecer possíveis equivalências dos níveis certificados.

É importante, finalmente, retomar o construto do exame e refletir, por um lado, na integração dos eixos analisados (contextual, discursivo e linguístico) que caracteriza a perspectiva de avaliação do exame e, por outro, na demanda por descrições mais explícitas sobre conteúdos

que podem ser estudados para alcançar o nível desejado, considerando que o sistema utiliza um único exame para todos os níveis avaliados. Conforme discutido, as tarefas da Parte Escrita do Celpe-Bras demandam o uso da língua portuguesa em simulações de práticas sociais e avaliam o nível de proficiência de acordo com a qualidade do desempenho do examinando nos textos que escreve em resposta ao que compreende dos textos de insumo e ao cumprimento das condições de produção explicitadas no enunciado. Para que os usuários do exame possam compreender melhor o que significam diferentes níveis de qualidade, é fundamental que se descreva como os níveis se distinguem e tratar de questões específicas que podem compor um repertório de conteúdos ensináveis. Esse foi o objetivo principal deste trabalho, e esperamos ter contribuído com subsídios para, em um futuro próximo, as descrições do exame poderem ser mais robustas para que possíveis impactos no ensino e na preparação de examinandos e de examinadores sejam propostos e implementados de modo mais transparente, democratizando as informações sobre o exame e contribuindo para o debate sobre responsabilidades sociais e éticas de sistemas de avaliação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, L. C. B. O efeito retroativo do Celpe-Bras no ensino de língua portuguesa para estrangeiros. *Anais do SIELP*, Uberlândia, v. 2, n. 1., 2012.
- ANTAKI, C.; WIDDICOMBE, S. *Identity in Talk*. London: SAGE Publications, 1998.
- BACHMAN, L. F. Problems in examining the validity of the ACTFL oral proficiency Interview. *Studies in Second Language Acquisition* 10: 149-164, 1988.
- BACHMAN, L. F. **Fundamental Considerations in Language Testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- BAGNO, M.; RANGEL, E. O. Tarefas da Educação Linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.5 (1). p.63-81, 2005.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010a, p. 261-306.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.
- BARTHOLOMEU, M.A.A.N. **Prova de língua estrangeira (Inglês) dos vestibulares e sua influência nas percepções, atitudes e motivações de alunos do terceiro ano do ensino médio**. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, IEL, Unicamp. 2002.
- BEAUVAIS, C.; OLIVE, T.; PASSERAULT, J. Why Are Some Texts Good and Others Not? Relationship Between Text Quality and Management of the Writing Processes. **Journal of Educational Psychology**, 2011. Vol. 103. No. 2. 415-428
- BIZON, A. C. C. **Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2013.
- BRASIL. **Cartilha do Participante**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Ministério da Educação (MEC), 2019.
- BRASIL. **Guia de capacitação para examinadores da parte oral do Celpe-Bras: Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013a.
- BRASIL. **Guia de orientação para os coordenadores de postos aplicadores do Celpe-Bras: Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013b.

BRASIL. **Guia do Participante: Tarefas Comentadas que Compõem a Edição de Abril de 2013 do Exame**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Ministério da Educação (MEC), 2013c, 1ª edição.

BRASIL. **Manual do Aplicador do Exame Celpe-Bras**. Brasília, Secretaria de Educação Superior (SESu), MEC, 2003.

BRASIL. **Manual do Aplicador do Exame Celpe-Bras**. Brasília, Secretaria de Educação Superior (SESu), MEC, 2006a.

BRASIL. **Manual do Aplicador**. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), MEC, março de 2011.

BRASIL. **Manual do Candidato do Exame Celpe-Bras**. Brasília, Secretaria de Educação Superior (SESu), MEC, 2006b.

BRASIL. **Manual do Examinando do Exame Celpe-Bras**. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, MEC, 2011.

BRASIL. **Manual do Examinando**. Versão Eletrônica Simplificada, Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), MEC, 2012. Disponível em: https://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/outros_documentos/manuais_e_guias/2012/manual_%20do_examinando_2012.pdf . Acesso em 29/06/2021.

BRASIL. **Manual do Examinando**. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, MEC, 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/manual/2012/manual_examinando_celpebras.pdf . Acesso em 29/06/2021.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. Third Edition. Englewood Cliffs, WJ. Prentice Hall Regents, 1993.

BROWN, H. D. **Language Assessment: principles and classroom practice**. White Plains: Pearson Education, 2004.

BROWN. J. D. **Testing in Language Programs**. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1996.

CARVALHO, S. **As relações de status entre as línguas na implementação em processo de uma proposta acadêmica bilíngue em um cenário institucional multilíngue latino-americano**. Dissertação de Mestrado, PPG – Letras – UFRGS, 2012.

CARVALHO, S.; SCHLATTER, M. Ações de difusão internacional da língua portuguesa. *Cadernos do IL*. Porto Alegre, n.º 42, junho de 2011. p. 260-284.

CHAPELLE, C. Validity in language assessment. *Annual Review of Applied Linguistics* 19: 254-272, 1999.

CHENG, L. Changing assessment: washback on teacher perceptions and actions. **Teaching and Teacher Education**, v.15, p. 253-271, 1999.

CHENG, L. Does Washback Influence Teaching? Implications for Hong Kong. **Language and Education**, v.11, n.1, p. 38-54, 1997.

CHENG, L. Looking at the Impact of a Public Examination Change on Secondary Classroom Teaching: A Hong Kong Case Study. **Journal of Classroom Interaction**, v.38, n.1, 2003.

CHENG, L.; WATANABE, Y.; CURTIS, A. (Org.) Washback in Language Teaching. **Research Contexts and Methods**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

CLARK, H. H. O uso da linguagem. In: GARCEZ, P. M. (Org.). *Cadernos de Tradução*. Reimpressão. Porto Alegre: UFRGS, 2000, p. 55-80, n. 9, jan-mar.

CLARK, J. **Foreign Language Testing: theory and practice**. Philadelphia PA: Center for curriculum development, 1972.

CLARK, J. Language Testing: Past and current status – directions for the future. **Modern Language Journal** 67: 431-443, 1983.

CLARK, J.; CLIFFORD, R. The FSI/IRL/ACTFL proficiency scales and testing techniques. **Studies in Second Language Acquisition** 10. CPU, 1988.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto, Edições ASA, 2001. Em: <http://www.uc.pt/fluc/cl/diplomas/qecr> Acesso: 04/12/2015.

COUNCIL OF EUROPE. **The ALTE Framework – A Common European Level System**. Cambridge, Cambridge University Press, 2006.

COTA, A. A. **Inter-ação, representação e identificação do Brasil em textos escritos do exame Celpe-Bras**. Dissertação de Mestrado, PPGL - UnB, 2013.

CORREIA, R. M. D. **O efeito retroativo da prova de inglês do vestibular da Unicamp na preparação de alunos em um curso preparatório comunitário**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, IEL, Unicamp. 2003.

CROWHURST, M.; PICHE, G. L. Audience and Mode of Discourse Effects on Syntactic Complexity in Writing at Two Grade Levels. **Research in the Teaching of English**, Vol. 13, No. 2, May 1979: 101-109

DIVARDIN, G. W. **Elaboração e validação de um modelo padrão de avaliação para exames de proficiência de leitura em inglês para ingressantes em programas de pós-graduação na UTFPR - Campus de Ponta Grossa**. Tese de Doutorado, UFPR, 2011.

DORIGON, T. **O Celpe-Bras como Instrumento de Política Linguística: um Mediador entre Propósitos e Materializações.** Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

DOUGLAS, Dan. **Assessing Languages for Specific Purposes.** Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

EVERS, A. **Processamento de língua natural e níveis de proficiência do português: um estudo de produções textuais do exame Celpe-Bras.** Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2013.

EVERS, A.; WILKENS, R. Classificação de proficiência em língua adicional no português: um estudo para a determinação de índices diferenciadores. **Anais do IX Encontro Nacional de Inteligência Artificial - ENIA**, 2012, Curitiba, 2012. v. IX.

FÁVERO, L. L. & I. G. V. KOCH. **Linguística textual: Introdução.** São Paulo: Cortez, 1983.

FORTES, M. **Uma compreensão etnometodológica do trabalho de fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em português como língua adicional.** Tese de Doutorado, PPG- Letras – UFRGS, 2009.

GAO, J. **Práticas de avaliação de textos em português produzidos por falantes de chinês.** Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

GOMES, M. Sa. **A complexidade de tarefas de leitura e de produção escrita no exame Celpe-Bras.** Dissertação de Mestrado, PPG – Letras – UFRGS, 2009.

GROSSO, M. J. *et al.* **Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro – Documento Orientador.** 2011a. Disponível em: http://www.dgdc.min-edu.pt/data/outrosprojectos/Portugues/Documentos/manual_quarepe_orientador.pdf. Acesso em 07 de fevereiro de 2019.

GROSSO, M. J. *et al.* **Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro – Tarefas, Actividades, Exercícios e Recursos para a Avaliação.** 2011b. Disponível em: http://www.dgdc.min-edu.pt/data/outrosprojectos/Portugues/Documentos/manual_quarepe_tarefas.pdf . Acesso em 07 de fevereiro de 2019.

GÜLICH, E.; KOTSCHI, T. **Les marqueurs de la reformulation paraphrastique.** *Cahiers de linguistique française*, 5: 305-351, 1983.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English.** Londres: Longman, 1976.

HINKEL, E. Current perspectives on teaching the four skills. **TESOL Quarterly**, 40(1), 109–131, 2006.

HUBACK, A. P. O exame do Celpe-Bras e os materiais didáticos de português como língua estrangeira. **(CON)TEXTOS linguísticos**, Vitória, v. 6, n. 7, p. 31-46, 2012.

HUGUES, A. **Testing for language teachers**. Cambridge: Cambridge University press, 1989.

IN'NAMI, Y.; KOIZUMI, R. Task and rater effects in L2 speaking and writing: A synthesis of generalizability studies. **Language Testing**, 1– 26, 2015.

KOCH, I. G. V. **O Desenvolvimento da Lingüística Textual no Brasil**. D.E.L.T.A., Vol. 15, N.º Especial, 165-180, 1999

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, Luiz C. **A coerência textual**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1992.

KRAEMER, F. F. **Português Língua Adicional: progressão curricular com base em gêneros do discurso**. Porto Alegre, Dissertação de Mestrado em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

KUNNAN, A. J. **Recent Developments in Language Testing. Annual Review of Applied Linguistics**. Cambridge University Press, 1999.

LANZONI, H. DE P. **Exame de proficiência em leitura de textos acadêmicos em Inglês: um estudo sobre efeito retroativo**. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp. 2004.

LI, Y. **Preparação de candidatos chineses para o exame Celpe-Bras**. Dissertação de Mestrado. PPG-Letras, UFRGS, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Lingüística de Texto: o que é e como se faz**. Recife: UFPE, 1983.

McNAMARA, T. F. **Measuring Second Language Performance**. Edinburgh Gate: Addison Wesley Longman Limited, 1996.

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

MENDEL, K.; SCHOFFEN, J. R. A avaliação integrada no exame Celpe-Bras e as tarefas de leitura e escrita. *BELT - Brazilian English Language Teaching Journal*, v. 8, p. 148-170, 2017.

MENDEL, K. *A avaliação integrada de leitura e escrita no Exame Celpe-Bras*. Trabalho de Conclusão de Curso em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2017.

MITTELSTADT, D. D. **Orientações Curriculares e Pedagógicas para o Ensino de Nível Avançado de Português como Língua Adicional**. Dissertação de Mestrado. PPG-Letras, UFRGS, 2013.

NAGASAWA, Ellen Yurika. *Português como língua adicional para fins específicos: preparação ao exame Celpe Bras*. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

NAGASAWA, E. Y.; SCHOFFEN, J. R. Material didático com base na perspectiva dialógica da linguagem: uma proposta para preparação ao exame Celpe-Bras. *Linguagem: Estudos e Pesquisas*, v. 21, p. 151-166, 2017.

NASCIMENTO, B. S. do **Uma proposta de ambiente virtual cooperativo para auxiliar processos do exame Celpe-Bras**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós- Graduação em Informática. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

OHLWEILER, B. M. D. **Criação de um jornal na sala de aula de português língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado, PPG-Letras – UFRGS, 2006.

OLIVEIRA, G. M. Prefácio. In: **As políticas linguísticas**. São Paulo, Parábola, 2007.

OLIVEIRA, G. M. O lugar das línguas: A América do Sul e os mercados linguísticos na Nova Economia. *SynergiesBrésil*, n° spécial 1, p. 21-30, 2010.

PASQUALINE, B. F. **Leitura, tradução e medidas de complexidade textual em contos da literatura para leitores com letramento básico**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras, UFRGS, 2012.

QUEIROZ, V. S. **A competência discursiva em textos de participantes do Celpe-Bras: uma abordagem modular**. Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, 2017.

RODRIGUES, E. S.; FREITAS, C.; QUENTAL, V. Análise de inteligibilidade textual por meio de ferramentas de processamento automático do português: avaliação da Coleção Literatura para Todos. *Text readability analysis with Natural Language Processing Tools: assessment of the “Literatura para Todos” Collection*. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 1, p. 91-99, jan./mar. 2013.

RODRIGUES, M. S. **O exame Celpe-Bras: reflexões teórico-didáticas para o professor de português para falantes de outras línguas**. Dissertação de Mestrado, Campinas, SP: PPG em Linguística Aplicada, IEL -Unicamp, 2006.

RODRIGUES DA SILVA, R. M. **O efeito retroativo do Celpe-Bras na cultura de aprender de candidatos ao exame**. Dissertação de Mestrado, São Carlos PPG Linguística, UFScar, 2007.

ROSA, M. M. N. **Interferências lexicais do Italiano na produção oral em Língua Portuguesa: um estudo a partir da grade de avaliação da interação face a face do exame CELPE-BRAS**. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras. Universidade Estadual de Londrina, UEL, 2009.

SAKAMORI, L. **A atuação do entrevistador na interação face a face no exame Celpe-Bras.** Dissertação de Mestrado. PPG em Linguística Aplicada, IEL, Unicamp, 2006.

SANTOS, L. G. **Avaliação de desempenho para nivelamento de alunos de português como língua estrangeira.** Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras, UFRGS, 2007.

SANTOS, L. G.; UFLACKER, C. M.; ANDRIGHETTI, G. H. Exame Celpe-Bras: Um Olhar sobre as Tarefas de Vídeo do Exame. In: SÁ, Rubens Lacerda de; AUGUSTO, Rita de Cássia. (Org.). **Português para Falantes de Outras Línguas: Ensino-Aprendizagem, Tecnologias e Letramentos.** 1ed. Campinas: Pontes, 2016, v. 1, p. 165-

SANTOS JUNIOR, E. S. Descendo do salto: uma análise sobre mal-entendidos na interação face a face do Celpe-Bras. In: ICCAL - International Congress of Critical Applied Linguistics, 2015, Brasília. *Anais do ICCAL - International Congress of Critical Applied Linguistics, 2015.* p. 1106-1124.

SCARAMUCCI, M. O projeto Celpe-Bras no âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. In: ALMEIDA FILHO, J.C. (org.), **Português para Estrangeiros: Interface com o Espanhol.** Campinas: Pontes, 1995.

SCARAMUCCI, M. 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, 1999a.

SCARAMUCCI, M. Vestibular e ensino de língua estrangeira (inglês) em uma escola pública. *Trabalhos em Linguística Aplicada* (34): 7-22. Campinas, Julho-Dezembro de 1999b.

SCARAMUCCI, M. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em Linguística Aplicada* (36): 11-22. Campinas: Julho-Dezembro de 2000.

SCARAMUCCI, M. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 43 (2): 203-222. Campinas, 2004a.

SCARAMUCCI, M. Celpe-Bras exam and teachers' perceptions of impact on teaching/assessment of Portuguese as a FL/L2. Trabalho apresentado no Language Testing Research Colloquium, Temecula, Califórnia, USA, 2004b.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: Rottava, L. & Santos, S.R. (orgs.) **Ensino-aprendizagem de Línguas: Língua Estrangeira.** Coleção Linguagens, Ijuí: Editora da UNIJUI, pp 49-64, 161 páginas, 2006.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. *L I N G V A R V M A R E N A* - Vol. 2 - Ano 2011, p. 103 – 120.

SCARTON, C. E.; ALUÍSIO, S. M. Análise da Inteligibilidade de textos via ferramentas de Processamento de Língua Natural: adaptando as métricas do Coh-Metrix para o Português.

Linguamática (Online journal about natural language processing of Iberic languages. - ISSN: 1647-0818), v2 n1, 2010. pp. 45-61.

SCARTON, C.; OLIVEIRA, M.; CANDIDO Jr., A.; GASPERIN, C.; ALUÍSIO, S. M. **SIMPLIFICA: a tool for authoring simplified texts in Brazilian Portuguese guided by readability assessments.** Department of Computer Sciences, University of São Paulo {carolina@grad,matheusol@grad,arnaldoc@,cgasperin@,sandra@}icmc.usp.br 2010

SCHLATTER, M. O sistema de avaliação Celpe-Bras: características, implementação e perspectivas. In: Congresso Internacional de Política Linguística na América do Sul, 2006, João Pessoa. Língua(s) e povos: unidade e diversidade. João Pessoa: Ideia, 2006, p. 171-175.

SCHLATTER, M.; ALMEIDA, A. N.; FORTES, M. S.; SCHOFFEN, J. R. Avaliação de desempenho e os conceitos de validade, confiabilidade e efeito retroativo. A avaliação do texto de vestibular: diferentes enfoques. Coperse. UFRGS, 2005.

SCHLATTER, M.; GARCEZ P. M. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). In: RIO GRANDE DO SUL. **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação/Departamento Pedagógico, 2009, p. 127-172.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M.; SCARAMUCCI, M. V. R. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. Letras de Hoje, 39 (3): 345-378, 2004.

SCHLATTER, M.; NUNES, L.; KUNRATH, S. P. Análise Descritiva da Parte Escrita do Exame Celpe-Bras. **Examen: Política, Gestão e Avaliação da Educação, [S. l.]**, v. 4, n. 4, 2021. Disponível em: <https://examen.emnuvens.com.br/rev/article/view/127>. Acesso em: 5 abr. 2022.

SCHLATTER, M.; SCARAMUCCI, M. V. R.; PRATI, S.; ACUNA, L. Celpe-Bras e CELU: Impactos da construção de parâmetros comuns de avaliação de proficiência em português e espanhol. In: ZOPPI FONTANA, Mónica. (Org.). **O português do Brasil como língua transnacional.** Campinas, SP: Editora RG, 2009, p. 95-122.

SCHOFFEN, J. R. **Avaliação de proficiência oral em língua estrangeira: descrição dos níveis de candidatos falantes de espanhol no exame Celpe-Bras.** Dissertação de Mestrado, PPG-Letras – UFRGS, 2003.

SCHOFFEN, J. R. **Gêneros do discurso e parâmetros no exame Celpe-Bras.** Tese de Doutorado, PPG-Letras – UFRGS, 2009.

SCHOFFEN, J. R.; DINIZ, L.; SANTOS, L. G.; SCARAMUCCI, M. V. R.; MOUTINHO, R.; LIMA, R.A.; KUNRATH, S. P.; FURTOSO, V. B. **Quadros de Referência Internacionais e Níveis de Proficiência: estudo preliminar para construção de uma Matriz de Referência para o exame Celpe-Bras.** Relatório Comissão Técnico-Pedagógica Celpe-Bras. INEP, 2015. Documento não publicado.

SCHOFFEN, J. R.; MARTINS, A. F. Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. **ReVEL**, v. 14, n. 26, p. 271-306, 2016.

SCHOFFEN, J. R.; MENDEL, K. As especificações do exame Celpe-Bras e a descrição das tarefas da Parte Escrita: convergências e divergências. *Domínios de Linguagem*, v. 12, p. 1091-1122, 2018.

SCHOFFEN, J. R.; SCHLATTER, M.; KUNRATH, S. P.; NAGASAWA, E. Y.; SIRIANNI, G. R.; MENDEL, K.; TRUYLLIO, L. R.; DIVINO, L. S. **Estudo descritivo das tarefas da Parte Escrita do exame Celpe-Bras: edições de 1998 a 2017**. [recurso eletrônico] Porto Alegre: Instituto de Letras - UFRGS, 2018.

SIDI, W. A. **Níveis de proficiência em leitura e escrita de falantes de espanhol no exame CELPE-Bras**. Dissertação de Mestrado – Pós-Graduação em Letras, UFRGS, 2002.

SILVA, R. M. R. **O efeito retroativo do Celpe-Bras na cultura de aprender de candidatos ao exame**. Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade Federal de São Carlos, 2006

SIRIANNI, G. R. **Descrição dos níveis de proficiência em tarefa de leitura e escrita a partir de produções textuais de alunos do curso Preparatório Celpe-Bras**. Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

SIRIANNI, G. R.; SCHOFFEN, J. R. Descrição dos níveis de desempenho em uma tarefa de leitura e escrita do exame Celpe-Bras. *BRAZILIAN ENGLISH LANGUAGE TEACHING JOURNAL*, v. 8, p. 171-190, 2017.

TRUYLLIO, L. R. Atualização e análise das pesquisas disponíveis no Acervo Celpe-Bras. In: IV Simpósio Internacional Celpe-Bras - Sincelpe, 2017, Curitiba/PR. **Caderno de Resumos do IV Simpósio Internacional Celpe-Bras - Sincelpe, 2017**. p. 73-73.

TRUYLLIO, L. R. Exame Celpe-Bras: atualização e análise do acervo de pesquisas. Apresentação de Comunicação. **Salão de Iniciação Científica – XXX SIC UFRGS 2018**.

VAN DIJK, T. A. *Studies in the Pragmatics of discourse*. Berlim/New York: Mouton, 1981.

VARELA, S. **O efeito retroativo do Celpe-Bras no ensino de um Posto Aplicador**. Brasília: PPG-UnB, 2001

YAN, Q. **De práticas sociais a gêneros do discurso: uma proposta para o ensino de português para falantes de outras línguas**. Dissertação de Mestrado, PPG-Letras UFRGS, 2008.

YANG, H. C.; PLAKANS, L. Second language writers' strategy use and performance on an integrated reading-listening-writing task. **TESOL Quarterly**, 46 (1), p. 80 – 103, 2012.

WEIGLE, S. **Assessing writing**. Ernst Klett Sprachen, 2002.

WEINRICH, H. (1964) **Tempus: besprochene und erzählte Welt**. Stuttgart Klett. 2ª edição: 1971.

WEINRICH, H. **Sprache in Texten**. Stuttgart: Klett., 1976.

WEIR, C. J. Limitations of the Common European Framework and tests. **Language Testing**, 22, 2005, p.281 – 297.

ZHANG, F. **Avaliação de desempenho e reescrita como oportunidades de aprendizagem da escrita em Português por alunos chineses**. Porto Alegre, RS. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

ANEXOS

Anexo 1

Quadro 1. Níveis Comuns de Referência: escala global

Utilizador proficiente	C2	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exactidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.
	C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
Utilizador independente	B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
	B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.
Utilizador elementar	A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
	A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

Anexo 2

Examinations in the ALTE Framework

Language	A1 ALTE BREAKTHROUGH	A2 ALTE LEVEL 1	B1 ALTE LEVEL 2	B2 ALTE LEVEL 3	C1 ALTE LEVEL 4	C2 ALTE LEVEL 5
Català		Certificat de nivell bàsic de català	Certificat de nivell elemental de català	Certificat de nivell intermedi de català	Certificat de nivell suficiència de català	Certificat de nivell superior de català
Dansk		Prøve i Dansk 1	Prøve i Dansk 2	Prøve i Dansk 3	Studieprøven	–
Deutsch	Start Deutsch 1	Start Deutsch 2	Zertifikat Deutsch (ZD)	–	Zentrale Mittelstufenprüfung (ZMP)	Zentrale Oberstufenprüfung (ZOP) Kleines Deutsches Sprachdiplom (KDS)
English		Key English Test (KET)	Preliminary English Test (PET)	First Certificate in English (FCE)	Certificate in Advanced English (CAE)	Certificate of Proficiency in English (CPE)
Español		–	Diploma de Español (Nivel Inicial)	Diploma de Español (Nivel Intermedio)	–	Diploma de Español (Nivel Superior)
Euskara		–	–	–	Euskararen Gaitasun Agiria (EGA)	–
Français	Diplôme d'Études en Langue Française DELF / A1 (CIEP)	Certificat d'Études de Français Pratique 1 (CEFP1) (AF) Diplôme d'Études en Langue Française DELF / A2 (CIEP)	Certificat d'Études de Français Pratique 2 (CEFP2) (AF) Diplôme d'Études en Langue Française DELF / B1 (CIEP)	Diplôme de Langue Française (DL) (AF) Diplôme d'Études en Langue Française DELF / B2 (CIEP)	Diplôme Supérieur d'Études Françaises Modernes (DS) (AF) Diplôme Approfondi de Langue Française DALF / C1 (CIEP)	Diplôme de Hautes Études Françaises (DHEF) (AF) Diplôme Approfondi de Langue Française DALF / C2 (CIEP)
Ελληνικά		–	Βεβαίωση Ελληνομάθειας: Επίπεδο Βασικό Veveosi Elinomathias: Epipedo Vasiko	Βεβαίωση Ελληνομάθειας: Επίπεδο Επαρκείας Veveosi Elinomathias: Epipedo Eparkias	–	–
Italiano		Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana, Livello 1 (CELI 1)	Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana, Livello 2 (CELI 2)	Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana, Livello 3 (CELI 3)	Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana, Livello 4 (CELI 4)	Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana, Livello 5 (CELI 5)
Lëtzebuergesch		Zertifikat Lëtzebuergesch als Friemsprooch (ZLaF)	Éischten Diplom Lëtzebuergesch als Friemsprooch (1DLaF)	Zweten Diplom Lëtzebuergesch als Friemsprooch (2DLaF)	–	Ieweschten Diplom Lëtzebuergesch (IDL)
Nederlands		Profiel Toeristische en Informele Taalvaardigheid (PTIT); (CNaVT)	Profiel Maatschappelijke Taalvaardigheid (PMT); (CNaVT)	Profiel Professionele Taalvaardigheid (PPT); (CNaVT)	Profiel Academische Taalvaardigheid (PAT); (CNaVT)	–
Norsk		–	Språkprøven i norsk for voksne innvandrere	–	Test i norsk for fremmedspråklige Høyere nivå	–
Português		Certificado Inicial de Português Língua Estrangeira (CIPLE)	Diploma Elementar de Português Língua Estrangeira (DEPLE)	Diploma Intermédio de Português Língua Estrangeira (DIPLE)	Diploma Avançado de Português Língua Estrangeira (DAPLE)	Diploma Universitário de Português Língua Estrangeira (DUPLE)
Suomi		Suomen kieli, perustaso 1	Suomen kieli, perustaso 2–3, keskitaso 3	Suomen kieli, keskitaso 4–5, ylin taso 5	Suomen kieli, ylin taso 6	Suomen kieli, ylin taso 7–8
Svenska		–	Sfi-provet	–	Test in Swedish for University Studies (TISUS)	–

Anexo 3

CAN-do System Tables of ALTE

1. Overall general ability

LEVELS	Listening/Speaking	Reading	Writing
C2 (ALTE 5)	CAN advise on or talk about complex or sensitive issues, understanding colloquial references and dealing confidently with hostile questions.	CAN understand documents, correspondence and reports, including the finer points of complex texts.	CAN write letters on any subject and full notes of meetings or seminars with good expression and accuracy.
C1 (ALTE 4)	CAN contribute effectively to meetings and seminars within own area of work or keep up a casual conversation with a good degree of fluency, coping with abstract expressions.	CAN read quickly enough to cope with an academic course, to read the media for information or to understand non-standard correspondence.	CAN prepare/draft professional correspondence, take reasonably accurate notes in meetings or write an essay which shows an ability to communicate.
B2 (ALTE 3)	CAN follow or give a talk on a familiar topic or keep up a conversation on a fairly wide range of topics.	CAN scan texts for relevant information, and understand detailed instructions or advice.	CAN make notes while someone is talking or write a letter including non-standard requests.
B1 (ALTE 2)	CAN express opinions on abstract/cultural matters in a limited way or offer advice within a known area, and understand instructions or public announcements.	CAN understand routine information and articles, and the general meaning of non-routine information within a familiar area.	CAN write letters or make notes on familiar or predictable matters.
A2 (ALTE 1)	CAN express simple opinions or requirements in a familiar context.	CAN understand straightforward information within a known area, such as on products and signs and simple textbooks or reports on familiar matters.	CAN complete forms and write short simple letters or postcards related to personal information.
A1 (ALTE Breakthrough)	CAN understand basic instructions or take part in a basic factual conversation on a predictable topic.	CAN understand basic notices, instructions or information.	CAN complete basic forms, and write notes including times, dates and places.

2. Social & Tourist

ALTE Social & Tourist typical abilities			
LEVELS	Listening/Speaking	Reading	Writing
C2 (ALTE 5)	CAN talk about complex or sensitive issues without awkwardness.	CAN (when looking for accommodation) understand a tenancy agreement in detail, for example technical details and the main legal implications.	CAN write letters on any subject with good expression and accuracy.
C1 (ALTE 4)	CAN keep up conversations of a casual nature for an extended period of time and discuss abstract/cultural topics with a good degree of fluency and range of expression.	CAN understand complex opinions/arguments as expressed in serious newspapers.	CAN write letters on most subjects. Such difficulties as the reader may experience are likely to be at the level of vocabulary.
B2 (ALTE 3)	CAN keep up a conversation on a fairly wide range of topics, such as personal and professional experiences, events currently in the news.	CAN understand detailed information, for example a wide range of culinary terms and abbreviations in accommodation advertisements.	CAN write to a hotel to ask about the availability of services, for example facilities for the disabled or the provision of a special diet.
B1 (ALTE 2)	CAN express opinions on abstract/cultural matters in a limited way and pick up nuances of meaning/opinion.	CAN understand factual articles in newspapers, routine letters from hotels and letters expressing personal opinions.	CAN write letters on a limited range of predictable topics related to personal experience and express opinions in predictable language.
A2 (ALTE 1)	CAN express likes and dislikes in familiar contexts using simple language such as 'I (don't) like...'	CAN understand straightforward information, for example labels on food, standard menus, road signs and messages on automatic cash machines.	CAN complete most forms related to personal information.
A1 (ALTE Breakthrough)	CAN ask simple questions of a factual nature and understand answers expressed in simple language.	CAN understand simple notices and information, for example in airports, on store guides and on menus. CAN understand simple instructions on medicines and simple directions to places.	CAN leave a very simple message for a host family or write short simple 'thank you' notes.

3. Work

ALTE Work typical abilities			
LEVELS	Listening/Speaking	Reading	Writing
C2 (ALTE 5)	CAN advise on/handle complex delicate or contentious issues, such as legal or financial matters, to the extent that he/she has the necessary specialist knowledge.	CAN understand reports and articles likely to be encountered during his/her work, including complex ideas expressed in complex language.	CAN make full and accurate notes and continue to participate in a meeting or seminar.
C1 (ALTE 4)	CAN contribute effectively to meetings and seminars within own area of work and argue for or against a case.	CAN understand correspondence expressed in non-standard language.	CAN handle a wide range of routine and non-routine situations in which professional services are requested from colleagues or external contacts.
B2 (ALTE 3)	CAN take and pass on most messages that are likely to require attention during a normal working day.	CAN understand most correspondence, reports and factual product literature he/she is likely to come across.	CAN deal with all routine requests for goods or services.
B1 (ALTE 2)	CAN offer advice to clients within own job area on simple matters.	CAN understand the general meaning of non-routine letters and theoretical articles within own work area.	CAN make reasonably accurate notes at a meeting or seminar where the subject matter is familiar and predictable.
A2 (ALTE 1)	CAN state simple requirements within own job area, such as 'I want to order 25 of....'	CAN understand most short reports or manuals of a predictable nature within his/her own area of expertise, provided enough time is given.	CAN write a short, comprehensible note of request to a colleague or a known contact in another company.
A1 (ALTE Breakthrough)	CAN take and pass on simple messages of a routine kind, such as 'Friday meeting 10 a.m.'	CAN understand short reports or product descriptions on familiar matters, if these are expressed in simple language and the contents are predictable.	CAN write a simple routine request to a colleague, such as 'Can I have 20X please?'.

4. Study

ALTE Study typical abilities			
LEVELS	Listening/Speaking	Reading	Writing
C2 (ALTE 5)	CAN understand jokes, colloquial asides and cultural allusions.	CAN access all sources of information quickly and reliably.	CAN make accurate and complete notes during the course of a lecture, seminar or tutorial.
C1 (ALTE 4)	CAN follow abstract argumentation, for example the balancing of alternatives and the drawing of a conclusion.	CAN read quickly enough to cope with the demands of an academic course.	CAN write an essay which shows ability to communicate, giving few difficulties for the reader.
B2 (ALTE 3)	CAN give a clear presentation on a familiar topic, and answer predictable or factual questions.	CAN scan texts for relevant information and grasp main point of text.	CAN make simple notes that will be of reasonable use for essay or revision purposes.
B1 (ALTE 2)	CAN understand instructions on classes and assignments given by a teacher or lecturer.	CAN understand basic instructions and messages, for example computer library catalogues, with some help.	CAN write down some information at a lecture, if this is more or less dictated.
A2 (ALTE 1)	CAN express simple opinions using expressions such as 'I don't agree'.	CAN understand the general meaning of a simplified text book or article, reading very slowly.	CAN write a very short simple narrative or description, such as 'My last holiday'.
A1 (ALTE Breakthrough)	CAN understand basic instructions on class times, dates and room numbers, and on assignments to be carried out.	CAN read basic notices and instructions.	CAN copy times, dates and places from notices on classroom board or notice board.

Anexo 4

**Descritores dos Níveis de Competência do QuaREPE
(Cinco níveis – A1, A2, B1, B2 e C1)**

COMPETÊNCIA EM LÍNGUA	A1	A2	B1	B2	C1
CARACTERIZAÇÃO GERAL	<p>É capaz de compreender e utilizar palavras e expressões conhecidas e simples para satisfazer necessidades, de acordo com o seu nível etário, identificando tema e conteúdo em textos claros, com apoio de imagens ou de outros recursos.</p> <p>É capaz de interagir de forma muito simples compreendendo e usando as expressões mais comuns do quotidiano e frases muito simples com o objectivo de satisfazer necessidades comunicativas, desde que o interlocutor fale devagar e de forma clara e seja cooperativo.</p>	<p>É capaz de compreender palavras, frases e expressões frequentes em situações de comunicação sobre si próprio, a família, amigos, casa, animais, escola, outros espaços familiares, tempos livres, e outros temas de importância imediata.</p> <p>É capaz de procurar e compreender tópicos informativos e do seu interesse em interacções quotidianas ou em documentos lidos por si próprio ou por outros.</p> <p>É capaz de interagir em breves debates sobre saberes escolares com recurso a suporte de imagem.</p>	<p>É capaz de compreender os pontos principais de textos orais e escritos sobre assuntos relacionados com a vida escolar e cívica, os conteúdos curriculares, e ainda actividades dos tempos livres e vida social.</p> <p>É capaz de relatar experiências, acontecimentos, desejos, e de apresentar opiniões sobre assuntos conhecidos no domínio privado, escolar e público.</p> <p>É capaz de produzir textos simples, coerentes e coesos sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal, actuais ou do passado.</p>	<p>É capaz de compreender mensagens e intervenções extensas sobre um assunto relativamente familiar ou já conhecido ou da actualidade.</p> <p>É capaz de compreender as ideias principais de textos complexos versando tópicos concretos ou abstractos, principalmente sobre assuntos do seu interesse ou da actualidade.</p> <p>É capaz de interagir com relativa fluência e espontaneidade com falantes nativos, desde que o tema seja relativamente conhecido.</p>	<p>É capaz de compreender textos orais marcados por ritmos de elocução relativamente rápidos e/ou com muitas marcas de oralidade susceptíveis de tornarem o texto menos claro, ou com elementos culturais que exijam compreensão de implicações.</p> <p>É capaz de compreender textos escritos complexos, pela temática, pela organização do texto, apresentação de argumentos e uso de variedades linguísticas.</p>

COMPETÊNCIA EM LÍNGUA	A1	A2	B1	B2	C1
CARACTERIZAÇÃO GERAL	<p>É capaz de estabelecer contactos sociais e educativos, usando adequadamente formas de saudação e de apresentação.</p> <p>É capaz de pedir e dar informações sobre si próprio ou sobre outras pessoas, tais como nome, idade, profissão, aspecto físico, morada local onde mora, pessoas que conhece.</p> <p>É capaz de trocar informações de acordo com os seus tópicos de interesse, falando acerca de factos e de hábitos relacionados com o domínio educativo ou privado.</p> <p>É capaz de resolver as dificuldades de comunicação, com recurso a várias estratégias de comunicação.</p>	<p>É capaz de comunicar em situações dos domínios em que actua e que requerem troca de informação simples e directa, utilizando expressões e enunciados ligados por conectores simples.</p> <p>É capaz de relatar, em textos curtos, acontecimentos, actividades e experiências pessoais passadas, no domínio privado e educativo, bem como de construir textos sobre pessoas, objectos, locais, imagens.</p> <p>É capaz de reproduzir as ideias principais de textos breves lidos ou ouvidos.</p> <p>É capaz de dominar o vocabulário básico relacionado com necessidades quotidianas nos domínios educativo, privado e público.</p>	<p>É capaz de comunicar com razoável correcção, em contextos habituais de comunicação, apesar das influências óbvias da língua materna. O que exprime é claro, apesar da ocorrência de alguns erros.</p>	<p>É capaz de produzir textos sobre vários assuntos do seu interesse em vários domínios de comunicação, designadamente os relacionados com as suas áreas curriculares, com apresentação de pormenores e pontos de vista.</p> <p>É capaz de comunicar com um bom controlo gramatical, embora possam ocorrer lapsos ou alguns erros não sistemáticos ou na estrutura da frase que podem ser facilmente corrigidos pelo próprio.</p>	<p>É capaz de comunicar espontânea e fluentemente, evidenciando marcas próprias do texto oral nos domínios fonético, morfológico, sintáctico e na repetição de "bordões linguísticos".</p> <p>É capaz de manter um nível elevado de correcção gramatical de forma constante; os erros são raros e fáceis de identificar.</p>

COMPETÊNCIA EM LÍNGUA	A1	A2	B1	B2	C1
CARACTERIZAÇÃO GERAL	<p>É capaz de usar a sequência alfabética para consultar dicionários.</p> <p>É capaz de dominar o vocabulário básico e frequente nos domínios privado e educativo, com recurso a estratégias de comunicação, se necessário.</p> <p>É capaz de usar algumas estruturas e formas gramaticais simples, que pertencem a um repertório memorizado.</p>	<p>É capaz de usar com correcção, estruturas simples, mas ainda comete erros elementares de forma sistemática.</p>			

COMPETÊNCIA EM LÍNGUA	A1	A2	B1	B2	C1
COMPREENSÃO ORAL	<p>É capaz de reconhecer palavras e frases simples e curtas que lhe sejam familiares, quando o interlocutor fala pausadamente e de forma clara.</p> <p>É capaz de entender instruções breves, simples e claras sobre tarefas a realizar e que digam respeito a si próprio ou à sua família, desde que o interlocutor fale pausadamente e de forma clara (ou que utilize outras estratégias de comunicação).</p> <p>É capaz de compreender enunciados simples relacionados com a vida escolar, com recurso a várias estratégias de comunicação.</p>	<p>É capaz de compreender palavras e expressões relativas a necessidades de comunicação consideradas prioritárias, com a condição de o interlocutor falar de forma lenta e clara.</p> <p>É capaz de identificar o assunto de uma conversa, na sua presença, desde que este seja adequado aos seus interesses e faixa etária.</p> <p>É capaz de compreender aspectos essenciais de informações ou instruções breves, simples e claras.</p> <p>É capaz de compreender mensagens curtas de gravações telefónicas.</p> <p>É capaz de compreender informação essencial de passagens curtas de emissões de rádio, televisão e de gravações áudio ou vídeo sobre um assunto corrente previsível, por exemplo informação meteorológica.</p>	<p>É capaz de compreender informações sobre assuntos da vida quotidiana, designadamente os relativos ao estudo, regras de cidadania com a condição de o interlocutor falar de forma lenta e clara.</p> <p>É capaz de compreender os aspectos principais duma conversa, na sua presença, desde que se privilegie o que se considera norma padrão.</p> <p>É capaz de compreender, na generalidade, informação contida em mensagens gravadas ou compreender programas de rádio e televisão que refiram assuntos já conhecidos ou de interesse pessoal.</p>	<p>É capaz de compreender mensagens televisivas e fílmicas em língua padrão, sobre assuntos conhecidos, concretos ou abstractos.</p> <p>É capaz de compreender conversas na sua presença, embora possa não compreender vocabulário erudito ou técnico especializado.</p> <p>É capaz de compreender mensagens gravadas em língua padrão, reconhecendo o conteúdo informativo, o ponto de vista e a atitude do locutor.</p>	<p>É capaz de compreender, com facilidade, textos orais longos sobre assuntos diversos.</p> <p>É capaz de compreender mensagens gravadas ou radiodifundidas, identificando pormenores, atitudes implícitas e linguagem metafórica.</p> <p>É capaz de compreender instruções com vocabulário técnico especializado, relacionado com áreas que conhece.</p> <p>É capaz de compreender conversas longas sobre assuntos do seu interesse.</p>

COMPETÊNCIA EM LÍNGUA	A1	A2	B1	B2	C1
LEITURA/ COMPREENSÃO	<p>É capaz de ler um texto, obedecendo às regras de pontuação.</p> <p>É capaz de compreender as palavras-chave de textos curtos muito simples, que lhe sejam familiares e se refiram a situações frequentes do quotidiano.</p> <p>É capaz de ler um texto, obedecendo às regras de pontuação.</p> <p>É capaz de compreender as palavras-chave de textos curtos muito simples, que lhe sejam familiares e se refiram a situações frequentes do quotidiano.</p> <p>É capaz de identificar as personagens de uma história.</p>	<p>É capaz de ler um texto dialogado com entoação e ritmo.</p> <p>É capaz de ler um texto dialogado com entoação e ritmo.</p> <p>É capaz de localizar informação específica e previsível em documentos simples, tais como: mapas, verbete de dicionário, prospectos, ementas, horários, avisos, sinais e painéis em locais públicos, instruções.</p> <p>É capaz de identificar o essencial de textos difundidos pela imprensa e pela televisão.</p>	<p>É capaz de compreender textos sobre assuntos relativos à vida quotidiana e ainda os relativos aos domínios educativos, público e privado.</p> <p>É capaz de compreender mensagens relatando acontecimentos e impressões nos domínios privado e educativo.</p> <p>É capaz de compreender informação, em textos, ou partes de textos, razoavelmente extensos, seleccionando-a para cumprimento duma tarefa específica.</p> <p>É capaz de identificar os elementos que constituem argumentos num texto.</p> <p>É capaz de identificar os pontos essenciais de notícias sobre assuntos de interesse pessoal.</p>	<p>É capaz de ler com grande grau de autonomia, adaptando o modo e a rapidez a diferentes textos e objectivos, demonstrando conhecimento de um vocabulário amplo, podendo ter dificuldades com expressões pouco frequentes.</p> <p>É capaz de ler com grande grau de autonomia, adaptando o modo e a rapidez a diferentes textos e objectivos, demonstrando conhecimento de um vocabulário amplo, podendo ter dificuldades com expressões pouco frequentes.</p> <p>É capaz de compreender o essencial da correspondência corrente no âmbito dos seus interesses.</p>	<p>É capaz de ler textos longos e complexos, sobre assuntos diversos, desde que possa descodificar o vocabulário erudito, metafórico e técnico.</p> <p>É capaz de compreender mensagens complexas, com eventual apoio de um dicionário ou de outros auxiliares</p> <p>É capaz de compreender e seleccionar informação em textos longos e complexos, referentes a uma vasta gama de assuntos.</p>

COMPETÊNCIA EM LÍNGUA	A1	A2	B1	B2	C1
LEITURA/ COMPREENSÃO	<p>É capaz de identificar o essencial de textos informativos muito simples, quando acompanhados de elementos paratextuais.</p> <p>É capaz de seguir instruções escritas breves e simples, em actividades escolares.</p>	<p>É capaz de compreender o essencial de mensagens simples e breves de natureza pessoal (postal, bilhete, correio electrónico).</p> <p>É capaz de seguir instruções escritas simples relativas a assuntos do seu interesse ou necessidades imediatas.</p>	<p>É capaz de compreender textos inseridos na programação televisiva ou em sítios da Internet (legendas de filmes, textos publicitários, jornais televisivos).</p> <p>É capaz de compreender informações e instruções pormenorizadas e mensagens não pessoais, como <i>memo</i> e aviso.</p> <p>É capaz de compreender mensagens de natureza pessoal (carta ou correio electrónico).</p> <p>É capaz de compreender textos lúdicos e literários, de acordo com a sua faixa etária.</p>	<p>É capaz de compreender e seleccionar informação em textos extensos e complexos, referentes a uma vasta gama de assuntos do seu interesse ou da actualidade.</p> <p>É capaz de compreender artigos de imprensa, no âmbito dos seus interesses e de temas actuais, com eventual recurso ao dicionário.</p> <p>É capaz de compreender instruções longas.</p>	<p>É capaz de compreender em pormenor uma vasta gama de textos principalmente nos domínios privados, educativos e públicos.</p> <p>É capaz de compreender em pormenor instruções longas, sem apoio de auxiliares, desde que estejam relacionadas com áreas científicas/ técnicas conhecidas ou do domínio do quotidiano.</p>

COMPETÊNCIA EM LÍNGUA	A1	A2	B1	B2	C1
PRODUÇÃO/ INTERACÇÃO ORAL	<p>É capaz de usar frases simples para falar de si próprio, da família, dos amigos, do local onde vive, dos tempos livres e gostos, estados físicos e psicológicos.</p> <p>É capaz de interagir sobre assuntos conhecidos e do seu interesse, desde que o interlocutor esteja preparado para repetir ou parafrasear a um ritmo de elocução muito lento, e ajude a reformular.</p> <p>É capaz de dar instruções breves e simples, com recurso a estratégias de comunicação.</p>	<p>É capaz de formular frases e de as encadear para relatar acontecimentos pessoais ou do seu interesse no presente ou no passado.</p> <p>É capaz de fazer breves apresentações previamente preparadas com conteúdo previsível relativo à vida quotidiana, incluindo breves explicações para as suas opiniões e actos.</p> <p>É capaz de fazer perguntas e de dar respostas, desde que simples e directas, sobre situações previsíveis da vida quotidiana (família, amigos, casa, escola, gostos, tempos livres, matérias escolares), com recurso, se necessário, à ajuda do interlocutor ou a outras estratégias de comunicação.</p>	<p>É capaz de falar sobre assuntos do seu interesse, apresentados numa sequência linear de pontos.</p> <p>É capaz de relatar experiências pessoais ou acontecimentos, dando conta dos seus sentimentos e reacções.</p> <p>É capaz de narrar uma história, eventualmente um livro ou um filme, dando conta da sua opinião.</p> <p>É capaz de expressar emoções e sentimentos, tais como: alegria, surpresa, amizade, tristeza, curiosidade relativamente a factos.</p>	<p>É capaz de desenvolver de forma metódica uma apresentação ou descrição, destacando aspectos e pormenores importantes sobre assuntos relativos à sua área de interesse, justificando as ideias através de elementos complementares e de exemplos.</p> <p>É capaz de abordar um problema, apresentando a sua opinião, justificando-a, ou corroborando a opinião de outrem.</p> <p>É capaz de falar sobre um assunto do seu interesse, desde que previamente preparado, podendo afastar-se espontaneamente do esquema inicial, demonstrando à-vontade e facilidade de expressão.</p>	<p>É capaz de apresentar, descrever ou narrar assuntos complexos, com recurso a argumentos complementares e desenvolvimento de aspectos específicos, terminando por uma conclusão apropriada.</p> <p>É capaz de fazer uma exposição, de forma clara e estruturada, sobre um assunto complexo, com eventual recurso a justificações e a exemplos, podendo responder às objecções com relativa espontaneidade.</p> <p>É capaz de participar sem grande dificuldade em conversas sobre assuntos da actualidade ou do seu interesse, com eventual recurso a expressões fixas ou idiomáticas.</p>

COMPETÊNCIA EM LÍNGUA	A1	A2	B1	B2	C1	
PRODUÇÃO/ INTERACÇÃO ORAL		<p>É capaz de solicitar pedido de informação ou esclarecimento para aquilo que não sabe.</p> <p>É capaz de interagir em conversas curtas, expressando a sua vontade ou opinião, recorrendo se necessário a estratégias de comunicação.</p>	<p>É capaz de participar em conversas sobre assuntos relacionados com a vida quotidiana e escolar, exprimindo opiniões, concordância ou discordância sobre questões de interesse geral e educativo.</p> <p>É capaz de interagir com o objectivo de obter ou de dar informação, fornecer e seguir directivas e instruções, para fazer face a situações imprevisíveis do quotidiano.</p> <p>É capaz de trocar, verificar e confirmar informação do domínio privado em situações imprevisíveis, explicando a razão dum problema.</p>	<p>É capaz de interagir com à vontade, correcção e eficácia numa vasta gama de assuntos seus conhecidos, expondo as suas opiniões e defendendo-as, fornecendo explicações e argumentos.</p> <p>É capaz de participar em conversas razoavelmente longas sobre a maior parte dos assuntos do seu interesse, fazendo comentários, expondo pontos de vista, exprimindo emoções e sentimentos.</p> <p>É capaz de sintetizar informações e argumentos provenientes de fontes diferentes.</p>	<p>É capaz de interagir com à vontade, correcção e eficácia numa vasta gama de assuntos seus conhecidos, expondo as suas opiniões e defendendo-as, fornecendo explicações e argumentos.</p> <p>É capaz de participar em conversas razoavelmente longas sobre a maior parte dos assuntos do seu interesse, fazendo comentários, expondo pontos de vista, exprimindo emoções e sentimentos.</p> <p>É capaz de sintetizar informações e argumentos provenientes de fontes diferentes.</p>	<p>É capaz de participar em debates, argumentando a favor ou contra mas adequadamente com relativo à vontade e espontaneidade.</p> <p>É capaz de interagir, dando opiniões, concordando ou discordando, modalizando as respostas, concluindo e enfatizando os pontos principais.</p> <p>É capaz de sintetizar informação ou argumentos, valorizando os pontos que considera mais importantes.</p> <p>É capaz de participar em entrevistas, como entrevistador ou como entrevistado, desenvolvendo e valorizando determinados aspectos, com relativa fluência e sem recurso a ajudas.</p>

COMPETÊNCIA EM LÍNGUA	A1	A2	B1	B2	C1
PRODUÇÃO/ INTERACÇÃO ESCRITA	<p>É capaz de pedir ou transmitir informações sobre si próprio, a família e os amigos, utilizando expressões e frases simples com dados ligados à identificação e caracterização pessoais, da família ou das pessoas que conhece.</p> <p>É capaz de escrever mensagens simples e breves (SMS, postal, correio electrónico,...).</p> <p>É capaz de responder afirmativa ou negativamente a convites e pedidos.</p> <p>É capaz de preencher formulários com referências à identificação de si próprio e dos outros (nome, nacionalidade, idade, morada,...).</p>	<p>É capaz de usar expressões e frases simples ligadas por conectores simples, tais como "e", "mas" e "porque", sobre assuntos relativos ao seu quotidiano.</p> <p>É capaz de fazer uma breve e simples narração de acontecimentos e experiências pessoais. É capaz de escrever, de forma simples, biografias reais ou imaginárias.</p> <p>É capaz de escrever notas ou mensagens simples e breves respeitantes a necessidades concretas e imediatas, podendo recorrer, se necessário à reformulação.</p> <p>É capaz de escrever textos simples de correspondência pessoal.</p> <p>É capaz de preencher inquéritos e formulários simples, fornecendo dados (identificação, saúde) sobre si próprio ou outrem (família, amigos).</p>	<p>É capaz de escrever textos simples e articulados numa sequência linear sobre vários assuntos no âmbito dos seus interesses.</p> <p>É capaz de fazer uma descrição pormenorizada, simples e directa, sobre assuntos seus conhecidos, nos domínios onde tem de actuar (designadamente privado e educativo).</p> <p>É capaz de relatar, num texto simples e articulado, acontecimentos e viagens (reais ou imaginárias), incluindo sentimentos e a manifestação de opiniões, acordo, desacordo e justificação de acções.</p> <p>É capaz de escrever, no domínio educativo ou privado, mensagens (carta ou correio electrónico) sobre assuntos de natureza curricular, pessoal e cultural.</p>	<p>É capaz de escrever textos claros e pormenorizados sobre diversos temas no âmbito dos seus interesses, fazendo a síntese e a avaliação de informação e de argumentos de origens diversas.</p> <p>É capaz de escrever textos descritivos ou narrativos sobre acontecimentos e experiências, bem como sobre uma variedade de assuntos no âmbito dos seus interesses ou da actualidade.</p> <p>É capaz de escrever um texto expositivo, apresentando informação, argumentação, ou justificando pontos de vista nos domínios onde precisa de actuar.</p>	<p>É capaz de escrever textos estruturados, de forma clara, sobre assuntos fora da sua área de interesse, salientando os pontos mais relevantes e defendendo um ponto de vista, através de exemplos pertinentes para chegar a uma conclusão apropriada, utilizando os registos linguísticos mais adequados.</p> <p>É capaz de escrever textos descritivos ou narrativos, claros e estruturados, adequados ao fim em vista (designadamente com fins estéticos ou lúdicos).</p>

COMPETÊNCIA EM LÍNGUA	A1	A2	B1	B2	C1
PRODUÇÃO/ INTERACÇÃO ESCRITA			<p>É capaz de escrever, de forma clara, notas com informações simples, mas relevantes, nos domínios privado e educativo.</p> <p>É capaz de expor, de forma clara, problemas e de colocar questões.</p>	<p>É capaz de escrever mensagens em que pode exprimir diferentes graus de emoção, destacar os aspectos importantes dum acontecimento ou dum experiência e fazer comentários.</p> <p>É capaz de expor problemas e levantar questões num determinado contexto que implica a compreensão de vários factores.</p> <p>É capaz de preencher inquéritos e formulários sobre assuntos do quotidiano ou do seu interesse.</p>	<p>É capaz de escrever mensagens com clareza, nos domínios em que tem de actuar, com recurso a diferentes registos linguísticos (incluindo os registos afectivo e humorístico), ou os provérbios, adjectivações comparativas e expressões idiomáticas.</p> <p>É capaz de escrever, de forma clara, estruturada e com vocabulário adequado, sobre assuntos escolares ou do seu interesse.</p> <p>É capaz de escrever pedidos, relatórios, cartas de motivação, currículos para os domínios em que precisa de actuar.</p>

Anexo 5

Grade de Avaliação de Compreensão e Produção Escrita de Santos 2007

GRADE AVALIATIVA DO INSTRUMENTO I e II: Compreensão e produção escrita			
Leia-se ↙ CUMPRIMENTO DA TAREFA (RESPOSTAS A SOLICITADAS FUNÇÕES)	INTER-MEDIÁRIO I		BÁSICO I
	INTER-MEDIÁRIO II	BÁSICO II	
	Cumpra todas as tarefas, desempenhando as funções requisitadas por elas.	Cumpra <u>parcialmente</u> as tarefas.	<u>Não cumpre</u> as tarefas.
CONSISTÊNCIA (uso de informações) e ORGANIZAÇÃO COESIVA	Apresenta um texto consistente (com muitas informações) e coeso.	Apresenta um texto pouco desenvolvido e coeso. Instrumento I → <u>relata</u> , brevemente, as experiências em outras empresas Instrumento II → <u>relata</u> , brevemente, o que fez na Ilha do Mel, podendo copiar alguns trechos da reportagem.	Apresenta um texto com pouca informação ou com problemas de coesão, que dificultam a sua leitura.
ADEQUAÇÃO GRAMATICAL	Apresenta algumas inadequações gramaticais com relação às funções 4 e 5, principalmente, na distinção de uso entre elas. Apresenta vocabulário amplo e variado.	Apresenta inadequações gramaticais, principalmente, em relação às funções 4 e 5 Apresenta vocabulário limitado para desempenhar as funções.	Apresenta muitas inadequações gramaticais. Apresenta várias limitações de vocabulário.

*Funções avaliadas no teste: 1. Apresentar a si e aos outros (dizer o nome, nacionalidade, profissão, falar sobre a família, etc). 2. Falar sobre atividades do cotidiano (atividades que faz e que gosta de fazer, lazer etc.); 3. Falar sobre ações futuras (planos); 4. Narrar o que fez 'ontem' (no passado); 5. Falar sobre rotinas do passado (descrever ações, pessoas, ambientes etc); 6. Expressar preocupação e aconselhar; 7. Fazer suposições, dizendo o que faria na situação hipotética.

Anexo 6

Quadro 25: Possíveis gêneros estruturantes em níveis avançados

Temáticas	Subtemáticas	Gêneros estruturantes
A saúde pública no Brasil e no mundo	A Revolta da Vacina e a vacinação no Brasil O Sistema Único de Saúde Causas de morte no Brasil e no mundo Campanhas de saúde O direito à saúde	Bula de medicamentos Depoimento Texto de divulgação científica Crônica Debate Reportagem escrita/audiovisual Carta aberta Entrevista oral/escrita Filme Documentário Lei, decreto e código jurídico
Transporte	Trânsito nas grandes cidades Transporte público A rodovia Transamazônica Transporte hidroviário e ferroviário no Brasil Ciclovias nas grandes cidades Compra de carros no Brasil	Relatório Artigo acadêmico Exposição oral Crônica Reportagem escrita/audiovisual Ensaio Documentário Lei, decreto e código jurídico
A voz do cidadão	Código de defesa do consumidor Democracia brasileira Protestos no Brasil e no mundo Participação social e política Ativismo social Ativistas conhecidos no Brasil e/ou no mundo	Carta aberta Reclamação Debate Reportagem escrita/ audiovisual Texto de opinião Entrevista oral/escrita Filme Documentário Lei, decreto e código jurídico Biografia Autobiografia
Sexualidade	Educação sexual no Brasil Identidade/Comportamento sexual Cantadas Fidelidade O papel das Igrejas no Brasil	Teatro Roteiro Artigo acadêmico Romance Resenha Telenovela Série de TV Canção Debate Reportagem escrita/audiovisual Filme Documentário
Interpretações do Brasil	A cordialidade do brasileiro O Estado patriarcal brasileiro O peso do Estado brasileiro A colonização brasileira	Canção Crônica Ensaio Narrativa de viagem Telejornal Resenha Exposição oral Debate Artigo de opinião Documentário

		Romance histórico Peça teatral Relatório de pesquisa Livro na área de Ciências Sociais
Direitos humanos	Direito à liberdade e o trabalho escravo O voto no Brasil Os programas governamentais no Brasil O combate ao abuso e à exploração sexual Usuários de drogas Direitos da criança e do adolescente Direito à moradia digna Direito à educação Direito à segurança Direito à saúde Direito à liberdade de expressão e opinião e a perseguição política durante a ditadura militar no Brasil Direito à liberdade religiosa e de crença Direito à liberdade e a situação carcerária no Brasil e no mundo	Artigo de opinião Debate Carta aberta Código de conduta Mesa redonda Filme Telenovela Peça teatral Romance Reportagem escrita/audiovisual Lei, decreto e código jurídico Biografia Autobiografia
Mentiras e verdades	Verdades de cada um Verdade/Mentira e religiões A moralidade da mentira A mentira social Mentira e confiança Proselitismo religioso Mentira e política	Conto Crônica Poesia Artigo de opinião Documentário Peça teatral Roteiro
A televisão brasileira	Programação (telenovelas, programas de auditório, jornalismo, etc.) Os canais de televisão abertos no Brasil A televisão por assinatura no Brasil Regulação da mídia Tecnologia televisiva no Brasil O acesso à televisão	Artigo de opinião E-mail Artigo/notícia de jornal e revista Programa de rádio/televisão Propaganda audiovisual Exposição oral Crônica Entrevista oral/escrita Lei, decreto e código jurídico Resenha
Variação linguística e representações sociais	O preconceito linguístico As variações linguísticas e a diversidade de variedades O papel da escola A situação da mídia brasileira	Anedota Exposição oral Canção Poesia Ensaio Mesa-redonda Artigo acadêmico Livro de teoria linguística
Ecologia	Educação ambiental Preservação ambiental ONGs A ecologia urbana A reciclagem no Brasil O desenvolvimento sustentável A ecologia na legislação brasileira	Reportagem escrita/audiovisual Texto informativo Carta aberta Documentário Texto de divulgação científica Exposição oral Debate Entrevista oral/escrita Lei, decreto e código jurídico
Trabalho	O que é ter uma profissão? Leis trabalhistas Liberdade sindical Trabalho escravo Trabalho infantil Desemprego	Currículo Carta de Motivação Entrevista Debate Reportagem escrita/audiovisual Ensaio