

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM**

**Avaliação de proficiência oral em língua estrangeira:
descrição dos níveis de candidatos falantes de espanhol no
exame Celpe-Bras**

JULIANA ROQUELE SCHOFFEN

Dissertação apresentada à Banca Examinadora
como exigência parcial para a obtenção do
grau de Mestre em Letras

Orientadora: Profa. Dra. MARGARETE SCHLATTER

Porto Alegre, outubro de 2003.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Roque e Jurandira, e ao meu irmão Júlio, por todo o incentivo e por serem sempre, em suas vidas, exemplos de trabalho e retidão.

Ao Alexandre, pelo carinho dispensado durante a elaboração desta dissertação, e por ter me ensinado que não devemos desistir dos nossos objetivos, não importa o quanto demoremos para alcançá-los.

À Professora Dra. Margarete Schlatter, por todas as oportunidades de desenvolvimento e crescimento profissional e pessoal, e pelo brilhante exemplo de profissional e de ser humano.

Ao Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS, pelas possibilidades de aprendizado e de formação.

Aos colegas professores do Programa de Português para Estrangeiros, pelos ensinamentos, pelas trocas de experiências e pelo auxílio nas horas necessárias.

A todos os meus amigos que, de uma forma ou outra, tornaram mais ameno o caminho de construção desta dissertação.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela qualificada formação oferecida.

À comissão técnica do exame Celpe-Bras, pela oportunidade de participar das aplicações e das correções do exame, e por ter me disponibilizado os dados analisados neste trabalho.

À Capes, pela concessão da bolsa de mestrado.

RESUMO

Avaliar proficiência oral em uma língua estrangeira é um processo que requer um criterioso treinamento dos avaliadores e grades de avaliação precisas o suficiente para abarcar as características da proficiência dos candidatos. O processo de avaliação oral pode tornar-se mais complexo quando se trata de avaliar línguas próximas, como o português e o espanhol, pois a semelhança entre as línguas traz particularidades que podem não estar previstas na grade de avaliação. O exame de proficiência em Português para Estrangeiros Celpe-Bras, desenvolvido pelo Ministério da Educação do Brasil, testa a capacidade do candidato de compreender e de produzir a língua de forma adequada em situações reais de comunicação. Para tanto, a grade de avaliação do exame é expressa em descritores de desempenho do candidato. Esses descritores, no entanto, nem sempre contemplam toda a variação no desempenho dos candidatos e, por serem ainda bastante amplos, dificultam a determinação do nível de proficiência, principalmente quando os candidatos são falantes de línguas próximas ao português. Este trabalho tem como objetivo fazer uma descrição detalhada do desempenho de candidatos falantes de espanhol no exame Celpe-Bras, apontando as características da sua proficiência. O corpus para essa análise é constituído de doze entrevistas de candidatos falantes de espanhol, dos quais quatro obtiveram Certificado Avançado, quatro Certificado Intermediário e quatro não receberam certificação. A partir da análise dos dados, foram selecionadas categorias relevantes para a avaliação dos candidatos e, de acordo com a adequação ou inadequação apresentadas nessas categorias, pudemos descrever o desempenho dos candidatos em cada um dos níveis de certificação e explicitar melhor qual a diferença entre um nível de certificação e outro. Os resultados deste trabalho pretendem contribuir para que os avaliadores possam se basear em descrições mais detalhadas de desempenho para avaliar a proficiência oral de falantes de espanhol, aperfeiçoando assim o processo de avaliação.

ABSTRACT

Assessing oral proficiency in a foreign language is a complicated process that requires criterion-based training for the rater, and accurate rating scales to account for the candidates' proficiency characteristics. The oral assessment process is further complicated when assessing similar languages such as Portuguese and Spanish, as the similarity between them highlights singularities that may not have been anticipated in the assessment scale. The Portuguese for Foreigners Proficiency Exam, Celpe-Bras, developed by Brazil's Ministry of Public Instruction, tests the candidates' capacity to comprehend and produce proper language in communicative situations. To achieve this, the exams' rating scale is expressed in descriptors of the candidates' performance. Occasionally however, the descriptors are insufficiently detailed enough to cover the variation in candidates' performance, and this can make the determination of the proficiency level difficult. This is particularly evident when the candidates are speakers of languages similar to Portuguese. The aim of this paper is to give a detailed description of Spanish speaker candidates' performance in the Celpe-Bras exam, highlighting the characteristics of their proficiency. The data for this paper was obtained from the results of twelve Spanish speaker candidate interviews, comprising of four Advanced Certificate passes, four Intermediate Certificate passes, and four non certifications. After performing data analysis, categories that appeared to be relevant for the candidates' evaluation were selected. By assessing the adequacy or inadequacy presented in these categories, it was then possible to differentiate each certification level, and describe the candidates' performance in that level. The results of this paper are intended to provide further detailed performance descriptors for the raters when assessing Spanish speakers' oral proficiency, thus improving the assessment process.

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO	7
2- BREVE HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA	9
2.1- O período pré-científico	9
2.2- As teorias estruturalistas	10
2.3- Competência Lingüística e Competência Comunicativa	11
2.4- A proficiência comunicativa	13
2.5- Os testes comunicativos	14
2.6- A busca por testes de desempenho	15
2.7- Testes de proficiência oral	19
2.8- Escalas de avaliação de desempenho	23
3- O EXAME CELPE-BRAS	25
3.1- Origens	25
3.2- Formato do exame	27
3.3- Proximidade entre as línguas portuguesa e espanhola	30
4- METODOLOGIA	33
4.1- Percurso da pesquisa	33
4.2- Objetivos	34
4.3- A entrevista oral do exame Celpe-Bras	34
4.4- Perfil da amostra selecionada	34
4.5- Transcrições	35
4.6- A grade de avaliação do exame	36
4.7- Categorias selecionadas para a análise	41
5- DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA	59
5.1- Certificado Avançado	59
5.2- Certificado Intermediário	67
5.3- Sem Certificação	77
6- CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
7- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96

QUADROS E TABELAS

Tabela 1	63
Tabela 2	64
Tabela 3	65
Tabela 4	71
Tabela 5	72
Tabela 6	73
Tabela 7	80
Tabela 8	81
Tabela 9	83
Quadro 1	66
Quadro 2	74
Quadro 3	83

1- INTRODUÇÃO

O exame Celpe-Bras é o exame para obtenção de certificação de proficiência em Português como Língua Estrangeira elaborado por uma comissão constituída pelo Ministério da Educação do Brasil. O Celpe-Bras se propõe a ser um exame de proficiência com base comunicativa, avaliando o desempenho do candidato em compreender e produzir a língua em tarefas que se assemelham a situações do cotidiano. Para definir o nível de proficiência do candidato, o exame utiliza uma escala de avaliação com a descrição do desempenho esperado para cada um dos níveis de certificação concedidos pelo exame.

Por ser um exame que pretende avaliar de forma integrada as quatro habilidades lingüísticas dos candidatos, além da avaliação escrita, o Celpe-Bras apresenta uma entrevista oral, de cerca de vinte minutos, também avaliada através de uma escala de avaliação de desempenho. Avaliar proficiência oral em língua estrangeira está longe de ser uma tarefa simples. Ao contrário, é uma tarefa bastante complexa, ainda mais se o candidato à avaliação for falante de uma língua em muitos aspectos semelhante à língua que está sendo avaliada.

Por ser o espanhol a língua falada em todos os países da América Latina com exceção do Brasil (grande parte desses países têm convênios com o Brasil em termos educacionais), a procura de candidatos falantes de espanhol pelo exame Celpe-Bras é bastante grande (atualmente, cerca de 70% dos candidatos inscritos no exame são falantes de espanhol). Devido à dificuldade impetrada pela proximidade das línguas, surgiu entre os avaliadores participantes desse processo a necessidade de uma descrição mais refinada das características da proficiência dos candidatos falantes de espanhol. Além de uma descrição detalhada da proficiência desses candidatos, foi constatada também a necessidade de um refinamento maior dos descritores da grade de avaliação, procedimento que poderia facilitar a tarefa do avaliador, tendo em vista a semelhança muito grande das duas línguas.

O objetivo deste trabalho é fazer a descrição da proficiência oral de candidatos falantes de espanhol no exame Celpe-Bras. Foram amostras para essa descrição quatro entrevistas de candidatos que receberam cada um dos dois níveis de certificação concedidos pelo exame (Avançado e Intermediário), e quatro entrevistas de candidatos que não receberam certificação, totalizando doze entrevistas. Baseados nos dados analisados, selecionamos categorias que julgamos ser relevantes para a definição do

nível de certificação atribuído aos candidatos. A partir da adequação ou inadequação dos candidatos nessas categorias, pudemos estabelecer quais as que parecem ser mais definidoras da diferença entre os níveis de certificação. Elaboramos, ainda, uma grade descritiva da proficiência dos candidatos em cada um dos níveis certificados pelo exame, de acordo com as categorias selecionadas para a análise.

Este trabalho visa a promover um conhecimento maior das características da proficiência em português dos falantes de espanhol. Por serem línguas muito semelhantes, a avaliação da proficiência oral torna-se complexa e requer muito cuidado, já que esses falantes, mesmo não sendo proficientes, apresentam características muito particulares, que candidatos falantes de outras línguas não apresentariam, como uma muito boa compreensão, por exemplo. Fazendo uma descrição mais detalhada da proficiência dos falantes de espanhol e propondo uma grade descritiva do desempenho dos falantes para cada um dos níveis, acreditamos estar contribuindo para que o avaliador tenha mais subsídios no momento da avaliação desses candidatos.

Para cumprir os objetivos expostos acima, no capítulo dois fazemos um estudo da história da avaliação em língua estrangeira, desde os testes de pontos discretos até os testes de desempenho, como o exame Celpe-Bras. Apresentamos também a história da avaliação de proficiência oral. Discutimos, ainda, as escalas de avaliação – instrumento utilizado para avaliar os testes de desempenho. No capítulo três, apresentamos o exame Celpe-Bras, mostrando as características e o formato do exame, e descrevendo também os desempenhos esperados em cada um dos níveis de certificação concedidos. A seguir, fazemos uma discussão das peculiaridades que a proximidade existente entre o português e o espanhol pode trazer para a avaliação de proficiência entre essas duas línguas. No quarto capítulo descrevemos a metodologia utilizada no trabalho, apresentamos a amostra de dados analisada, bem como descrevemos como foram selecionadas e quais são as categorias utilizadas na análise. O quinto capítulo se destina à análise dos dados e à descrição dos níveis de proficiência. É também neste capítulo que apresentamos a nossa proposta de grade descritiva do desempenho dos candidatos e discutimos quais categorias seriam as prováveis responsáveis pela diferenciação entre os níveis de proficiência. O capítulo das considerações finais retoma algumas discussões feitas no decorrer do trabalho, apresenta comentários acerca das categorias de avaliação e propõe uma possível interpretação para os níveis de certificação do exame Celpe-Bras.

2- BREVE HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Segundo Brown (1993), percebamos ou não, nós avaliamos¹ todos os dias, em virtualmente todos os esforços cognitivos que fazemos. Carroll (1968:46) define teste como: “um procedimento feito para eliciar determinado comportamento, do qual pode-se fazer inferências sobre certas características de um indivíduo”². Esse conceito é, de certa maneira, retomado por Brown (1993), quando o autor diz que um teste é um método de medir a habilidade ou conhecimento de uma pessoa em determinada área.

Existem testes para quase todas as áreas do conhecimento humano, e esses testes podem ser de naturezas bastante diferentes. Quase todos os testes, indiferentemente da área de conhecimento que estejam medindo, usam a linguagem como instrumento de avaliação. É em uma determinada língua que são dadas as instruções do teste, formuladas as questões, e, na maioria das vezes, também as respostas. Mas quando o teste em questão é um teste de capacidade lingüística, esse uso da linguagem como instrumento dificulta a definição do que está sendo testado.

Testar proficiência em língua é, por isso, uma tarefa complexa. Como vimos, em testes de outras áreas usa-se a língua para medir a habilidade do candidato (física ou geografia, por exemplo). Nesses casos, a língua é o instrumento, não o objeto da testagem. Já nos testes de língua, usa-se a própria língua para medir a habilidade lingüística. A língua é o instrumento e é também o objeto em si. A seguir, veremos como a prática de avaliação de línguas passou por transformações ao longo do tempo.

2.1- O período pré-científico

Antes da década de 1950, eram muito raros os estudos na área de avaliação de língua estrangeira. Como o ensino de língua em si não era considerado uma disciplina independente (fazia parte das chamadas ciências humanas), também a avaliação das línguas não era objeto de estudos mais específicos. Spolsky (1995) chama esse período dos estudos sobre testagem de língua de “período pré-científico”.

¹ Neste trabalho as palavras *avaliação* e *testagem* são empregadas como sinônimas.

² As traduções das citações originariamente em inglês são de minha responsabilidade.

2.2- As teorias estruturalistas

Foi a partir da década de 50 e das teorias estruturalistas que o ensino de língua passou a ser considerado uma disciplina em si, e muitos estudos começaram a surgir na área de aquisição de linguagem. O estruturalismo foi, assim, a primeira corrente teórica a se preocupar cientificamente com os estudos da linguagem, e foi também a primeira escola a pensar cientificamente em testes de língua e a buscar a definição de proficiência.

Nessa época, as línguas eram vistas como um inventário de componentes discretos (como gramática e vocabulário) e de habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) (ver Bachman e Cohen, 1998). A aquisição de uma língua estrangeira se dava, pensava-se, através da formação de hábitos, e era a automatização desses hábitos que formava a proficiência. Segundo Vollmer (1983), devido à grande influência da teoria lingüística do estruturalismo, durante muito tempo os estudos lingüísticos aceitaram, sem grande discussão, que ser proficiente em uma língua significava conhecer os seus elementos e ter automatizado diferentes formas de colocá-los em uso. Nesse sentido, podemos dizer que a escola estruturalista forneceu um dos primeiros arcabouços teóricos para a definição de proficiência. De acordo com essa visão, aprender uma língua estrangeira ou ser proficiente nessa língua pressupunha dominar seus elementos (Fries, 1945; Lado, 1961).

Assim como a aquisição de língua estrangeira e o conceito de proficiência foram diretamente influenciados pelos estudos estruturalistas, também os estudos na área de avaliação de língua eram, nessa época, subordinados a essa teoria. Uma vez que a língua era vista como um conjunto de vários elementos diferentes, os estudos de Lado (1957, 1961) argumentavam que era possível medir cada um desses elementos. Conhecimento de vocabulário, pronúncia, gramática, e também as habilidades de ler, escrever, ouvir e falar eram testadas em separado, e a produção e a compreensão eram vistas como habilidades distintas.

Como a proficiência em uma língua era medida pela testagem dos diversos aspectos de maneira independente, cada um desses aspectos era medido de forma restrita, isto é, na maioria das vezes os testes de língua baseados nessa teoria não apresentavam atividades contextualizadas, ao contrário, os itens lingüísticos eram testados independentemente do contexto e da sua relação com os demais.

Também por essa separação entre os níveis lingüísticos, e por causa da procura por testes confiáveis e práticos, criou-se a tradição de testes de língua objetivos, muito

confiáveis e fáceis de serem aplicados e avaliados (pontuados). Esses testes consistem, em sua maioria, de atividades em que o candidato não necessita criar uma resposta nova, mas apenas classificar como certas ou erradas alternativas já existentes. Nesse tipo de teste, são bastante comuns tarefas (na maioria das vezes descontextualizadas) de múltipla escolha, preencher lacunas ou de verdadeiro ou falso, que aceitam apenas uma resposta correta. Esse método, por sua objetividade de correção e por medir as habilidades separadamente, é chamado método de pontos discretos.

Os testes de pontos discretos foram construídos baseados na crença de que a língua podia ser desmembrada em suas partes componentes e cada parte podia ser adequadamente testada (Brown, 1993). O método de pontos discretos, por ser extremamente prático e confiável, ainda é usado hoje em dia, combinado com tarefas mais globais, em muitos testes de proficiência disponíveis no mercado, como os exames Cambridge, Michigan e Toefl.

2.3- Competência Lingüística e Competência Comunicativa

Em 1965, Chomsky apresenta o conceito de competência lingüística, que seria baseada em um falante-ouvinte ideal de uma comunidade de fala homogênea, que domina a sua língua perfeitamente. A teoria lingüística proposta por Chomsky não está preocupada com limitações da memória, distrações, mudanças de atenção e interesse e erros na aplicação do conhecimento da língua no desempenho real, situações que ele chama de “condições gramaticalmente irrelevantes”. Segundo o autor, a propriedade mais característica do comportamento lingüístico é que ele é inovativo. Todo falante nativo de uma língua tem internalizada uma gramática gerativa, descrita como “um sistema de regras que pode ser usado em novas combinações para formar novas sentenças e que permite a integração semântica das mesmas” (Chomsky, 1973:32).

Essa definição de competência lingüística proposta por Chomsky encontra oposição quando Hymes propõe o termo “competência comunicativa”. Segundo Hymes, “existem regras de uso sem as quais as regras da gramática seriam inúteis” (Hymes, 1972:278). Para ele, as condições de produção das sentenças, bem como o propósito e o lugar social que elas expressam são regidos por regras tão rígidas e importantes quanto as regras da gramática descritas por Chomsky.

Segundo Widdowson (1989), a diferença entre Chomsky e Hymes está no fato de que a lingüística de Hymes está centrada no uso da linguagem, enquanto a de Chomsky não está. Para o autor, a noção de competência de Chomsky é o conhecimento

de algo muito mais abstrato que a linguagem: é o conhecimento do sistema de regras, parâmetros e princípios ou configurações mentais para os quais a linguagem simplesmente serve de evidência. Widdowson diz ainda que Chomsky vê competência como conhecimento gramatical, um estado mental abaixo do nível do uso da linguagem. Competência não é, necessariamente, segundo essa visão, habilidade para fazer alguma coisa. Para Hymes (1972), ao contrário, competência seria a habilidade para usar a linguagem.

A partir da idéia de competência comunicativa, inicia-se nos estudos lingüísticos uma corrente bastante forte de estudos da pragmática e da sociolingüística, e começa-se a perceber que não é possível ser proficiente em uma língua sem ser proficiente no seu uso. A partir daí, a pesquisa na área de avaliação de língua começou a procurar formas de incluir o “uso” da língua em contexto nos testes, e iniciou-se a procura por testes de proficiência que apresentassem tarefas mais contextualizadas e que permitissem ao candidato respostas menos restritas do que as que os testes de pontos discretos permitiam até então.

Os estudos na área da competência comunicativa levaram os lingüistas a acreditar que “o todo comunicativo era consideravelmente maior que a soma dos seus elementos lingüísticos” (Clark 1983:432). Essa crença levou os estudos lingüísticos a se preocuparem mais com a língua como um todo e a dar mais valor ao seu uso em contexto, ao contrário do que acontecia antes, quando o uso era praticamente renegado. Essa corrente de pesquisas na área de avaliação foi chamada por Brown (1993) de “integrativa-sociolingüística”.

A abordagem dos pontos discretos obviamente encontrou críticas quando começou a era do “integrativo-sociolingüístico” e sua ênfase na comunicação, autenticidade e contexto. A crítica veio largamente de Oller (1979), que argumentava que competência lingüística era uma gama unificada de habilidades interacionais que não poderiam ser separadas. Pensava-se que competência comunicativa seria tão global e requereria tal integração (daí o termo avaliação “integrativa”) que não poderia ser capturada em testes somados de gramática, leitura, vocabulário e outros pontos discretos da língua. “Se itens discretos separam as habilidades lingüísticas, os testes integrativos os unem de novo. Enquanto itens discretos tentam testar conhecimento de língua um pouco de cada vez, os testes integrativos tentam avaliar uma capacidade do aprendiz de usar todos os pedaços ao mesmo tempo” (Oller, 1979:37).

Foi nessa época que surgiu a hipótese da proficiência unitária, que propunha a visão da proficiência como sendo indivisível. Segundo essa hipótese, vocabulário, gramática, fonologia, bem como as quatro habilidades de ler, escrever, ouvir e falar não poderiam ser separadas. Essa hipótese foi largamente defendida por Oller (1979), que argumentava que existiria uma proficiência lingüística global que a soma de todos os pontos discretos não chegaria a atingir.

A hipótese da proficiência unitária foi bastante contestada por outros teóricos, como Farhady (1982), que evidenciavam que era possível a um aprendiz, dependendo da sua língua materna, grau de estudo ou campo de interesse, ter um aproveitamento muito melhor em algumas habilidades do que em outras. Segundo esses autores, a proficiência não seria formada por um todo unitário, mas por habilidades que, integradas, dariam condições à pessoa de interagir na língua.

2.4- A proficiência comunicativa

A partir do conceito de competência proposto por Chomsky (1965), e, mais tarde, do conceito de competência comunicativa proposto por Hymes (1972), teve início nos estudos lingüísticos uma nova representação de proficiência, que leva em conta fatores comunicativos, socioculturais e situacionais. Bachman (1990) descreve habilidade lingüística comunicativa como consistindo de conhecimento (ou competência) e capacidade para implementar ou executar essa competência em uso comunicativo da língua apropriado e contextualizado.

Os estudos chamados “comunicativos” foram, a partir do final dos anos 70, muito importantes na área de aquisição e descrição da linguagem, tomando, quase que totalmente, o lugar dos estudos estruturalistas que dominavam até então. Vários modelos de competência comunicativa já foram propostos, sendo que um dos mais conhecidos, o de Canale e Swain (1980), conclui que não é provável que a competência comunicativa possa ser reduzida a apenas uma dimensão global de proficiência lingüística. Segundo esse modelo, a competência comunicativa é dividida em (pelo menos) três dimensões diferentes: competência gramatical (que inclui léxico, morfologia, sintaxe e fonologia), competência sociolingüística (que consiste de regras socioculturais e discursivas que regulam o uso da língua) e competência estratégica (estratégias de comunicação verbal e não verbal que entram em ação para compensar eventuais problemas na comunicação).

Ser proficiente em uma língua estrangeira, segundo Widdowson (1991), significa mais do que compreender, ler, falar e escrever orações nessa língua. Significa também saber utilizar essas orações de modo a conseguir o efeito comunicativo desejado. Também segundo o autor, nas interações sociais em nossa vida cotidiana, “geralmente se exige que usemos o nosso conhecimento do sistema lingüístico com o objetivo de obter algum tipo de efeito comunicativo. Isso equivale a dizer que geralmente se exige que produzamos exemplos de *uso da linguagem*” (Widdowson, 1991:16 – grifo do autor). Sendo assim, o que um falante precisa para ser proficiente não é somente conhecer o sistema abstrato da língua, mas saber como usá-la adequadamente em determinada situação.

Seguindo a idéia da proficiência comunicativa, de que as habilidades lingüísticas funcionam de maneira integrada em situações reais, não é suficiente que um teste de proficiência meça as habilidades lingüísticas do candidato descontextualizadas da sua situação de uso. Um exame assim poderia certificar como proficiente um candidato que apenas tem conhecimento abstrato da língua, mas que não é de fato proficiente em situações reais de comunicação. Para Widdowson (1991:97), “a aprendizagem das habilidades lingüísticas não parece garantir a conseqüente aquisição da capacidade comunicativa numa dada língua”. A pessoa que é proficiente em uma língua estrangeira sabe mais do que compreender, falar, ler e escrever orações. Ela também conhece as formas como as orações são utilizadas para conseguir um efeito comunicativo.

2.5- Os testes comunicativos

Se a partir da década de 70 os métodos de ensino de língua, em sua grande maioria, foram influenciados pelos estudos comunicativos e a ênfase passou a ser a interação, a prática de avaliação também foi influenciada por esses estudos e os testes, que antes eram em sua maioria objetivos (de pontos discretos), passaram a contemplar também o uso da língua em situações de comunicação.

Segundo Brown (1993), um teste comunicativo tem que ser pragmático no sentido de exigir que o candidato use a língua dentro de um contexto apropriado. Além disso, ainda segundo o autor, para um teste ser chamado de comunicativo é necessário que ele teste o aprendiz em uma variedade de funções da linguagem. Os testes comunicativos devem medir uma gama variada de habilidades lingüísticas – incluindo conhecimento de coesão, funções da linguagem e conhecimentos sociolingüísticos.

Harrison (1983) diz que um teste não se torna comunicativo ao se misturar nele um pouco de realidade: ele é comunicativo por causa do uso que se faz dele, e se ele não puder ser usado para representar um propósito comunicativo, ele não é um teste comunicativo.

2.6- A busca por testes de desempenho

Como vimos, o conceito de proficiência lingüística já foi objeto de desacordo entre muitos estudiosos e ainda necessita de definições mais claras. Vollmer (1983:152) diz que depois de vários anos de investigação, o que ainda se pode dizer sobre proficiência é que ela é o que os testes de proficiência medem. E os testes de proficiência acabam por medir aquilo que os seus elaboradores querem que eles meçam, baseados nas teorias lingüísticas em que acreditam, e de acordo com as definições de língua e linguagem em que acreditam.

Por essa razão, Bachman (1990) acredita que todos os testes de língua devem ser baseados em uma definição clara das habilidades lingüísticas. Nessa mesma linha, Scaramucci (2000) afirma que as divergências maiores não residem na interpretação do termo proficiência, mas nas concepções “do que é saber uma língua” que o termo representa. Ao se elaborar um teste, é muito importante definir o que se entende por “saber uma língua”, porque a maneira como definimos as habilidades está intimamente relacionada com as características do teste que vamos usar.

Além da definição clara das habilidades lingüísticas que um exame de proficiência vai avaliar, outros critérios também precisam ser levados em conta na elaboração de um teste. Em primeiro lugar, um teste precisa ser prático – existem limitações financeiras e restrições de tempo, então é importante que o teste seja fácil de administrar, pontuar e interpretar. A praticidade depende de aspectos como tempo disponível, número de candidatos, disponibilidade de avaliadores e disponibilidade financeira. Um teste que exija entrevista individual, por exemplo, pode ser considerado prático se o número de candidatos for pequeno ou se existirem vários avaliadores, mas certamente será impraticável se forem muitos os candidatos e um só o avaliador.

Outro aspecto importante para um teste é a confiabilidade. A confiabilidade de um teste reside em minimizar os efeitos na avaliação dos fatores externos ao teste, fazendo com que a habilidade lingüística do candidato seja avaliada de maneira uniforme. Existem vários fatores que podem afetar o desempenho do candidato em um teste e assim provocar equívocos na avaliação da habilidade lingüística comunicativa.

Dentre esses fatores está o cansaço do candidato ou do avaliador, o domínio ou desconhecimento de determinado tópico, discrepância de referenciais teóricos entre os avaliadores, preferência ou aptidão pessoal para um determinado tipo de teste, bem como o conhecimento ou desconhecimento da situação de avaliação. Quanto menos esses fatores afetarem a avaliação de um teste, maior importância terá no teste o domínio das habilidades lingüísticas que queremos medir e, conseqüentemente, maior a confiabilidade dos escores do teste.

Para que possamos diminuir o efeito dos fatores externos, no entanto, é necessária uma especificação cuidadosa e analítica do instrumento e das grades de avaliação. Segundo Brown and Bailey (1984), essa especificação maior pode aumentar significativamente a confiabilidade do teste. Também a uniformidade das condições de aplicação e um treinamento uniforme de todos os avaliadores pode colaborar sensivelmente para o aumento da confiabilidade do exame, uma vez que assim eles terão a oportunidade de compreender melhor as grades e o próprio instrumento de avaliação.

Mas segundo Bachman (1990), o critério mais importante a ser considerado nos processos de desenvolvimento, interpretação e uso de um teste não deve ser se os seus escores são confiáveis, mas se a interpretação e o uso que fazemos desses escores são válidos. Para o autor, quando aumentamos a confiabilidade das nossas medições, estamos também satisfazendo uma condição necessária para a validade: para o escore de um teste ser válido, é necessário que ele seja primeiro confiável.

Para Brown (1993), validade é o grau segundo o qual o teste realmente mede o que ele se propõe a medir. Essa idéia segue a definição formulada por Lado: “o teste mede o que ele deve medir? Se ele mede, ele é válido” (Lado, 1961:321). A literatura na área de avaliação apresenta três tipos de validade: validade de conteúdo, validade de construto e validade de face. Segundo Brown (1993), em um teste com validade de conteúdo as tarefas devem ser representativas do conteúdo ou das habilidades a que o teste se propõe, isto é, o teste deve testar as habilidades ou conhecimentos sobre as quais quer arbitrar valor. Um teste que tem como objetivo medir a habilidade conversacional em língua estrangeira, por exemplo, terá validade de conteúdo se apresentar tarefas que exijam do candidato interação oral dentro de um contexto. Se o teste se limitar a apresentar questões escritas de múltipla escolha, por exemplo, não terá validade de conteúdo.

Validade de construto diz respeito a como definimos o que queremos medir e ao fato de que o teste realmente mede as habilidades necessárias para o que se propõe – um teste que quer medir habilidade de comunicação oral mas apresenta apenas tarefas de gramática não possui validade de construto, pois o domínio da gramática é apenas um dos conhecimentos necessários para a comunicação oral, por exemplo. Construto é a definição teórica do objeto a ser medido. Quando um pesquisador interpreta a pontuação de um aprendiz em um teste de vocabulário, por exemplo, como um indicador de conhecimento de vocabulário, então “conhecimento de vocabulário” é o construto que dá sentido à pontuação.

Para ter validade de face é importante que as tarefas do teste pareçam estar de acordo com o construto que o teste pretende medir. Se um teste quer medir habilidade de leitura em língua estrangeira, por exemplo, é importante que ele possua questões de leitura, e não apenas de gramática. Segundo Brown (1993), a validade de face é importante do ponto de vista dos candidatos que se submetem ao teste, pois estes se sentem mais seguros com relação à validade do teste se puderem perceber uma relação entre as tarefas propostas e o construto que o teste diz medir.

Outro ponto importante ressaltado por Bachman (1990) é o aspecto preditivo da validade. Esse aspecto diz respeito às predições que podemos fazer sobre as situações para as quais os candidatos estão aptos, com base no resultado dos testes. Assim, testes como o Celpe-Bras, em que “não se busca aferir conhecimentos *a respeito da língua*, por meio de questões sobre a gramática e o vocabulário, mas sim a *capacidade de uso dessa língua*” e em que “a competência do candidato é avaliada pelo seu desempenho em tarefas que se assemelham a situações da vida real” (Schlatter et alii, 2003:4), podem prever a habilidade do candidato para realizar um curso universitário ou trabalhar no país, objetivo de muitos candidatos que se submetem a esse exame. Um teste que não é preditivamente válido pode não ser de muito uso na sociedade.

Ainda segundo Bachman (1990), a interpretação e o uso que fazemos do desempenho nos testes podem não ser igualmente válidos para todas as habilidades e em todos os contextos. Isso quer dizer que um teste só pode ser considerado válido dentro de um determinado contexto e em determinadas circunstâncias. Um teste que apresenta apenas tarefas de compreensão de leitura ou de gramática, por exemplo, não pode ser considerado válido para definir habilidade de fluência oral. Também um teste que se propõe a verificar as habilidades lingüísticas de candidatos adultos com um certo grau de estudo (caso do Toefl, por exemplo) não será válido se for aplicado em crianças.

Outro aspecto importante, ressaltado por Messick (1989, apud McNamara, 1996), é o que o autor chama de validade de impacto (*consequential validity*). Segundo o autor, toda avaliação causa algum tipo de impacto nos contextos educacionais em que é praticada. Esse impacto dos testes nos contextos educacionais é descrito pelos estudiosos como efeito retroativo (*washback effect*).

Os defensores dos testes comunicativos de desempenho apontam o efeito retroativo como um dos grandes argumentos para a adoção desses testes. Segundo esses estudiosos, como Frederiksen and Collins (1989, apud McNamara, 1996), a adoção de testes de desempenho teria como conseqüência um ensino direcionado para a preparação dos alunos para as tarefas presentes nesses testes, e assim, indiretamente, os alunos seriam também preparados para usar a língua em situações reais de comunicação, devido à semelhança entre as tarefas desses testes e as situações reais de uso da língua. Essa conseqüência, chamada pelos autores de efeito retroativo positivo, se opõe à conseqüência dos testes cujas tarefas estão relacionadas apenas indiretamente ao desempenho lingüístico esperado dos candidatos, como os testes de múltipla escolha, por exemplo. Esses testes desencadeariam o que os autores chamam de efeito retroativo negativo, fazendo com que professores e alunos centrassem seus esforços na preparação para o teste, e não no desenvolvimento do desempenho das habilidades lingüísticas em si.

Apesar de ser bastante comentado na teoria sobre avaliação, existem ainda poucos estudos que comprovem esse efeito retroativo benéfico dos testes de desempenho nos contextos educacionais. Scaramucci (1999b) relata que, algumas vezes, a influência de um teste pode afetar o objeto do ensino (o que é ensinado), mas não se refletir na metodologia utilizada (como é ensinado). Segundo a autora, outros elementos existentes na escola, na educação e na sociedade exercem sua influência sobre o que é ensinado e como se ensina na sala de aula, fazendo com que essas duas coisas não sejam explicadas unicamente a partir das características do exame para o qual o ensino prepara.

Não é possível, dessa forma, pensar em efeito retroativo de uma maneira determinista, imaginando que o teste tenha influência imediata no ensino em sala de aula. Outros fatores, além do instrumento em si, parecem também ser muito importantes para a determinação do conteúdo e do método de ensino, como a formação do professor, a crença dos alunos e do próprio professor na possibilidade ou não de aprovação no exame, o currículo proposto e a crença dos sujeitos envolvidos do que seja ensinar e

aprender uma língua estrangeira. Para Scaramucci, é necessário relativizar o efeito retroativo conseguido com os testes de desempenho, porque “inovações educacionais não são conseguidas automática e unicamente, através da implementação de propostas direcionadoras e exames externos” (Scaramucci, 1999b:18).

2.7- Testes de proficiência oral

Para os testes tradicionais, a avaliação oral não era considerada importante na determinação da proficiência. Esses testes, como já vimos, se preocupavam mais em medir estruturas gramaticais e habilidades de leitura, e a habilidade oral era deixada de lado.

Segundo Shohamy (1988), foi só nos anos 60 que a avaliação oral da língua começou a receber maior atenção. Pimsleur (1965, apud Shohamy, 1988) descreve os primeiros testes orais como consistindo na repetição de palavras e frases, e também em respostas-padrão a perguntas-padrão, executados em laboratórios equipados de gravadores. Apesar de terem sua validade comunicativa bastante comprometida, esses testes tiveram o mérito de inserir a avaliação oral nas discussões e estudos sobre a avaliação de língua, abrindo caminho para os testes mais elaborados e teoricamente embasados que vieram depois.

Nos anos 70, o fluxo muito grande de estudos de teorias comunicativas trouxe críticas bastante severas aos testes orais. Estudos dessa época argumentavam que a linguagem oral produzida nessas ocasiões era artificial, pois os candidatos, ao invés de interagirem com outras pessoas, como em situações naturais, falavam com máquinas. Começou então a ser necessário o desenvolvimento de testes orais que exigissem do candidato produção na língua-alvo e interação com pessoas reais.

Devido a essa necessidade, na década de 70 foi desenvolvida a estrutura da *Entrevista Oral*, teste que vem sendo o mais usado durante os últimos anos para medir proficiência oral em língua estrangeira. A entrevista oral consiste na interação oral de um (ou mais de um) candidato e um (ou mais de um) avaliador. O avaliador faz ao candidato perguntas sobre vários tópicos, e as respostas do candidato, que representam a amostra da sua habilidade oral, são medidas pelo avaliador com a ajuda de uma escala de avaliação.

A entrevista oral desde o seu início foi considerada como um grande avanço em relação aos testes orais anteriores, e em pouco tempo foi tomando o lugar deles, mas ganhou ainda mais popularidade quando o Conselho Americano para o Ensino de

Línguas Estrangeiras (ACTFL – American Council on the Teaching of Foreign Languages) a adotou como instrumento oficial para avaliar a proficiência em língua estrangeira em escolas e universidades americanas.

Desde a popularização da entrevista oral, no entanto, muito se tem criticado o seu método de avaliação. O primeiro problema apontado no uso das entrevistas orais como medidoras de proficiência oral comunicativa é que uma entrevista em muito pouco se assemelha com um evento comunicativo real, possível de ocorrer em situações naturais de interação.

Silverman (1976, apud Ross and Berwick, 1992) define entrevista como um encontro marcado entre participantes desiguais, no qual um desses participantes (o avaliador) assume o direito de fazer as perguntas e de organizar o tópico e a conversa. A entrevista oral, enquanto parte de um teste de proficiência, é vista como um método apropriado para determinar a habilidade de um indivíduo para trocar informações através de comportamento conversacional, que inclui, por exemplo, o exercício de direitos recíprocos para negociar significados e manter a responsabilidade pela exploração dos tópicos em uma conversa. A alocação do controle nas mãos do avaliador, no entanto, distingue claramente as entrevistas dos processos conversacionais. Segundo Ross and Berwick (1992), esse controle assimétrico da interação constitui um problema para a validade do procedimento de entrevista oral.

Um outro elemento que separa as entrevistas de proficiência das conversas naturais, segundo Ross and Berwick (1992), é o fato de muitas das perguntas em uma entrevista serem planejadas para elicitar apenas amostras de conhecimento, competência e informação lingüística possuídas pelo entrevistado. Para Clark and Clifford (1988), uma entrevista bem conduzida, mesmo parecendo na superfície ser uma conversa informal sobre uma variedade de tópicos, é ao mesmo tempo uma tentativa cuidadosamente estruturada para determinar a habilidade ou falta de habilidade do candidato em cumprir as tarefas de uso da língua de acordo com cada um dos níveis da escala de avaliação. Segundo Van Lier (1989), as regras que regem a entrevista de proficiência oral freqüentemente enfatizam a necessidade de o entrevistador prestar atenção à língua usada pelo candidato ao invés de prestar atenção na informação que está sendo expressa (afinal, é a língua, e não o conteúdo da conversa, que está sendo avaliada). Ao contrário das situações naturais de uso da língua, em que as perguntas e respostas em uma conversa giram em torno do conteúdo, na entrevista de proficiência é

com a forma que os avaliadores estão mais preocupados, porque é ela que é levada em conta na hora de atribuir uma determinada certificação ao candidato.

Outro grande problema das entrevistas de proficiência oral é que elas buscam medir a proficiência dos candidatos com base no que seria feito por um falante proficiente em situações reais de comunicação. Segundo Lantolf and Frawley (1985, 1988, apud Ross and Berwick, 1992), as grades de proficiência existentes não estão ligadas a nenhuma observação ou descrição de como se dá a comunicação natural, mas são listas de características que, presumivelmente, deveriam representar um falante proficiente. O problema, segundo os autores, é que esse falante proficiente “ideal” ainda não foi definido, e que pouco se sabe sobre como os falantes, nativos ou não, relacionam a estrutura lingüística às funções da linguagem e como as colocam em uso nas situações de comunicação que enfrentam no dia-a-dia.

Para Lantolf & Frawley (1988), o grande entrave da validade das entrevistas de proficiência oral é que os indivíduos reais foram deixados de lado. Essas entrevistas são baseadas em escalas de proficiência construídas arbitrariamente, sem estudos de observação da realidade. Isso é bastante problemático porque, segundo os autores, para uma real investigação do que seja proficiência, é necessário que o principal foco de atenção sejam indivíduos reais, em ação no seu mundo. Pienemann and Johnston (1987, apud Van Lier, 1989) reforçam essa posição quando dizem que a falta de estudos descritivos sobre o que seja proficiência acaba nos levando a pensar que a proficiência oral consiste dos aspectos de competência comunicativa que são exibidos e avaliados nas entrevistas de proficiência oral, já que esses são praticamente os únicos aspectos da proficiência descritos até hoje.

Muitos estudiosos apontam, ainda, o fato de a entrevista oral não ser representativa da proficiência oral necessária a um falante proficiente. Shohamy, Reves and Bejerano (1986, apud Shohamy, 1988), por exemplo, questionam o fato de a entrevista oral só apresentar um tipo de situação de uso da linguagem, a entrevista, não sendo representativa de outros tipos de interação com os quais o candidato certamente vai se deparar no dia-a-dia, como a narração, a conversa, a exposição oral, entre outros. Esses questionamentos levaram vários teóricos (ver Shohamy 1988, Bachman 1990, Lantolf and Frawley, 1988) a concluir que a entrevista oral, sozinha, tem muitas restrições para ser considerada um instrumento válido de medição da habilidade oral, e que outras interações orais são necessárias para, junto com a entrevista, poder formar um teste oral válido.

As questões aqui expostas são altamente relevantes para a continuidade das pesquisas na área da avaliação de proficiência oral em língua estrangeira. Sabemos da necessidade de estudos nessa área que descrevam as características da proficiência oral e que venham a contribuir para a melhoria dos métodos de avaliação. Também acreditamos que a análise mais detalhada das avaliações de proficiência oral em testes de desempenho, como o Celpe-Bras, possam colaborar para essa discussão.

Outra questão problemática levantada pelos pesquisadores em relação à entrevista de proficiência oral diz respeito à subjetividade da avaliação. Ao contrário dos antigos testes discretos, na entrevista oral, por representar uma interação entre duas pessoas, é impossível fugir de uma avaliação subjetiva. Segundo Shohamy (1988), a entrevista oral depende muito da relação que se estabelece entre o avaliador e o candidato, as suas personalidades, o propósito da interação, o tópico e o contexto, entre outras variáveis, e isso faz com que a avaliação se torne complexa e difícil de controlar (ver Shohamy, 1988, e McNamara, 1996).

Segundo McNamara (1996), a avaliação nos testes de desempenho (como a entrevista oral, por exemplo) necessariamente envolve julgamentos subjetivos. Segundo o autor, isso é apropriado: a avaliação de qualquer desempenho humano complexo muito dificilmente pode ser feita automaticamente. Julgamentos que envolvem subjetividade vão inevitavelmente ser complexos e envolver atos de interpretação por parte do avaliador, e então estar sujeitos à discordância. Para identificar e quantificar a extensão de discordância entre os avaliadores, e para reduzi-la a níveis aceitáveis, o autor propõe três procedimentos importantes a serem tomados quando do processo de avaliação (McNamara 1996:117):

- 1- o uso de descrições de desempenho (grades de avaliação) cuidadosamente formuladas para cada nível de avaliação possível, incluindo exemplos ilustrativos das características do desempenho em cada nível;
- 2- treinamento cuidadoso dos avaliadores no uso dos procedimentos de avaliação;
- 3- avaliação de cada candidato mais de uma vez e adoção de procedimentos para lidar com a discrepância que possa surgir.

Essa necessidade de reduzir a subjetividade da avaliação nos testes que avaliam desempenho, como a entrevista oral, afeta diretamente, como já vimos, as escalas de avaliação. Quanto mais precisos e restritos forem os descritores dessas escalas, mais uniforme e pontual será a avaliação, aumentando assim, conseqüentemente, a confiabilidade do exame. Por essa razão, existe uma preocupação dos estudiosos que

desenvolvem as escalas de avaliação de descrever e refinar esses descritores, de maneira a qualificar o trabalho dos avaliadores e uniformizar a avaliação. Esta é, também, a razão deste trabalho.

2.8- Escalas de avaliação de desempenho

Para Turner and Upshur (2002), entre as mudanças mais promissoras na avaliação em segunda língua nos últimos 20 anos está o crescimento do uso de testes que apresentam tarefas que requerem que os candidatos realmente “produzam” língua escrita ou falada. Em contraste com os testes discretos de segunda língua, que requerem que os candidatos respondam a perguntas escolhendo entre várias alternativas, os testes comunicativos, em que os candidatos precisam produzir língua, oferecem a promessa de uma descrição mais completa e complexa da habilidade do candidato para usar a língua. Mas o cumprimento dessa promessa depende largamente da qualidade do procedimento utilizado para avaliar as respostas dos candidatos, isto é, da escala de avaliação.

McNamara (1996:32) considera muito importante a determinação dos critérios segundo os quais a avaliação do exame será feita. Segundo Clark (1972:128, apud McNamara, 1996:32), a base conceitual da avaliação de proficiência oral não é (ou não é somente) o procedimento de exigir demonstrações da proficiência do candidato, a entrevista em si, mas são os critérios de desempenho nas escalas de avaliação através das quais o desempenho é julgado. Para o autor, a visão que o teste tem de língua e proficiência lingüística está, inevitavelmente, descrita na escala de avaliação utilizada. Dessa forma, segundo McNamara (1996:32), ainda que os exames não façam referência explícita a nenhuma teoria, a posição teórica fica implícita nos critérios pelos quais os avaliadores fazem os seus julgamentos.

As escalas de avaliação dos testes comunicativos são esquemas de pontuação que incluem descrições dos diferentes níveis de língua em um continuum, normalmente da falta de conhecimento até o nível mais alto de conhecimento. O processo de avaliação da qualidade das amostras lingüísticas obtidas envolve combiná-las com as descrições da escala e definir um grau para o candidato de acordo com essa escala.

Para Kunnan (1999), a primeira preocupação de um exame deve ser se a sua grade de avaliação tem igual validade para diferentes candidatos ou grupos de candidatos definidos por características como idade, gênero, raça/etnia, língua e cultura. Em outras palavras, a preocupação primeira deve ser a clarificação dos instrumentos de avaliação. Essa clarificação dos instrumentos de avaliação pode ser entendida como

uma descrição mais fina do desempenho esperado pelos candidatos em cada nível de proficiência certificado, e também por exemplos de cada nível de proficiência que possam ser usados em treinamentos para os avaliadores. Quanto mais finos e mais bem descritos forem os descritores da escala de avaliação, menor é a probabilidade de os avaliadores enfrentarem dificuldades na avaliação do desempenho do candidato. Clarificando os instrumentos de avaliação estamos, assim, aumentando a confiabilidade do exame.

Segundo Turner (1998), a validação (descrição dos parâmetros) das grades de avaliação dos testes de proficiência é, em geral, dada somente depois de aplicado o exame. Para a autora, um dos maiores problemas dessas grades é a falta de base empírica para os descritores. Fulcher (1996, apud Turner, 1998) propôs uma abordagem para o desenvolvimento da escala de avaliação que seria a priori baseada empiricamente. Dos resultados da sua pesquisa, ele concluiu que as escalas baseadas empiricamente poderiam ser mais específicas e informativas para o examinador, pois permitiriam uma uniformidade maior aos exames do que as grades baseadas somente na opinião dos especialistas ou na teoria. Fulcher (1996:228, apud Turner, 1998) diz que “até que os pesquisadores estudem seriamente a validação das grades de avaliação dos testes, o problema da indeterminação e da ininterpretabilidade dessas grades vai permanecer”. É no sentido de auxiliar na melhor descrição e refinamento da grade de avaliação do exame Celpe-Bras que se justifica o presente estudo.

Neste capítulo, apresentamos um histórico das teorias que guiaram o desenvolvimento dos testes de proficiência em língua estrangeira, do período chamado por Spolsky (1995) de pré-científico até as avaliações comunicativas, como é o caso do exame Celpe-Bras. A seguir, apresentaremos um breve histórico do exame, suas características, e discutiremos a influência que a proximidade entre as línguas portuguesa e espanhola pode ter para a avaliação.

3- O EXAME CELPE-BRAS

3.1-Origens

O exame para obtenção do Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), que começou a ser elaborado a partir da constituição da *Comissão Permanente para a Elaboração do Exame de Proficiência de Português para Estrangeiros* pela Secretaria de Ensino Superior (SESu), do Ministério da Educação do Brasil, em junho de 1993, era há muito tempo uma necessidade e um desejo antigo dos profissionais da área de Português para estrangeiros. Segundo Schlatter (1999), era necessário um exame que servisse como referência de proficiência tanto para professores de português/língua estrangeira como para estrangeiros que quisessem ou necessitassem comprovar seu conhecimento da língua.

A necessidade da realização de um exame de proficiência em Português do Brasil aumentou ainda mais em razão do crescimento do número de intercâmbios econômicos, culturais e científicos do Brasil com outros países, especialmente depois da criação do Mercosul, e da crescente procura por cursos de graduação e pós-graduação no país, para os quais a comprovação do domínio da língua portuguesa é fundamental.

Esse exame, que passou pelas fases de elaboração e testagem nos anos de 1993 e 1994, e já é aplicado sistematicamente desde 1998, começou a ser exigido pelo MEC e pela CAPES, a partir do ano 2000, como requisito básico para o ingresso de alunos estrangeiros no programa Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G) e de Pós-Graduação (PEC-PG)³ em Instituições de Ensino Superior do país. Hoje o Celpe-Bras também já é exigido por órgãos e conselhos de classe, como o Conselho Federal de Medicina, para reconhecimento do diploma de indivíduos estrangeiros que cursaram a graduação fora do país.

Segundo Davies (1977:46, apud McNamara 1996:28), “proficiência em uma língua implica controle adequado das habilidades lingüísticas para um propósito extralingüístico”. Para o autor, um exame de proficiência deve avaliar a adequação em segunda língua tendo em vista as possibilidades que o candidato tem de fazer outras

³ O PEC-G (Programa de Estudante-Convênio de Graduação) e PEC-PG (Programa de Estudante-Convênio de Pós-Graduação) são atividades de cooperação entre o Brasil e outros países em desenvolvimento, cujo objetivo é a formação de recursos humanos, a fim de possibilitar aos cidadãos desses países com os quais o Brasil mantém acordos educacionais ou culturais realizarem estudos universitários no país, em nível de graduação ou de pós-graduação, nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras participantes do PEC-G e do PEC-PG. Para mais informações sobre os programas, ver <http://www.mec.gov.br/sesu/convgrad.shtm> (acessado em 16-08-2003).

coisas por meio dessa língua. O Manual do Candidato do Celpe-Bras (Schlatter et ali, 2003:3) define exame de proficiência como “aquele que tem objetivos de avaliação e conteúdo definidos com base nas necessidades de uso da língua-alvo”. No caso do Celpe-Bras, essas necessidades incluem as habilidades necessárias para realizar estudos ou desempenhar funções de trabalho no Brasil ou no exterior, quando o uso do português se fizer necessário.

O Celpe-Bras se propôs, desde o seu início, a ser um exame de proficiência com base comunicativa. Para Scaramucci (1995), uma avaliação comunicativa é aquela centrada no desenvolvimento de uma habilidade de expressão ou de uma competência de uso. Ela é o uso de um código em situações reais de comunicação, que requer muito mais do que a manipulação de formas e de regras lingüísticas, mas o conhecimento também de regras de comunicação, de forma que sejam não apenas gramaticalmente corretas, mas socialmente adequadas.

Segundo Scaramucci (1999a), as principais características do exame Celpe-Bras são a ênfase na comunicação/interação e a utilização de conteúdos autênticos ou contextualizados. Para McNamara (1996), a característica definidora de um teste de proficiência nesses moldes é que o aprendiz precisa demonstrar não somente conhecimento da língua, mas habilidade no uso desse conhecimento em cenários que sejam de alguma maneira comunicativos. Um teste assim pode requerer uma demonstração de conhecimento, mas vai demandar também demonstração de habilidade no desempenho.

Como vimos anteriormente, uma pessoa que possui conhecimentos teóricos sobre a língua mas que ainda não aprendeu a aplicar em usos práticos seus conhecimentos provavelmente não será bem sucedida em um teste comunicativo. Sendo a comunicação o foco central do Celpe-Bras, um candidato que domine a gramática da língua, mas que não seja capaz de colocar em prática, em situações reais de comunicação, o seu conhecimento, não é considerado apto para ser aprovado no exame. Por ser um exame de natureza comunicativa, ao Celpe-Bras interessa a capacidade do candidato de interagir na língua e o uso de regras e funções gramaticais contextualizadamente adequadas para as diversas situações de uso da linguagem.

Segundo McNamara (1996:43), um exame dessa natureza não é um teste estritamente lingüístico. As tarefas do mundo real requerem essa capacidade de interagir na e com a língua, e é de grande ajuda que os testes de proficiência investiguem as práticas de avaliação natural no dia-a-dia e na vida profissional.

3.2- Formato do Exame

O exame Celpe-Bras é composto de duas partes: uma coletiva, com duração de aproximadamente duas horas, e outra individual, que dura cerca de 20 minutos. Na parte coletiva, os candidatos respondem por escrito a quatro diferentes tarefas a partir da compreensão de textos escritos, de um trecho de vídeo e de uma gravação em áudio. A parte individual consiste de uma conversa, com duração de cerca de 20 minutos, e é avaliada pelo aplicador e por um observador, por meio de uma grade de avaliação que inclui os seguintes aspectos (ver Schlatter et ali, 2003:17 – Manual do Candidato):

Compreensão

- Compreensão do fluxo natural da conversação.

Produção

- Recursos interacionais e estratégicos: contribuição para o desenvolvimento da conversa, flexibilidade na mudança de tópico, uso de estratégias comunicativas, adequação ao interlocutor.
- Fluência: manutenção do fluxo da conversa.
- Pronúncia: adequação na pronúncia, ritmo e entoação.
- Gramática: variedade e adequação no uso de estruturas lingüísticas.
- Léxico: extensão e adequação no uso do vocabulário.

O exame, na época da coleta dos dados analisados no presente trabalho, concedia dois níveis de certificação⁴: Certificado Intermediário, que corresponde à competência parcial na língua, e Certificado Avançado, que corresponde à competência

⁴ A partir da aplicação de abril de 2003, o exame passou a certificar quatro níveis de proficiência, descritos a seguir (folder do Celpe-Bras – versão 2003):

Certificado Intermediário: conferido ao candidato que evidencia um domínio operacional parcial da língua portuguesa, demonstrando compreensão e produção de textos orais e escritos, especialmente em contextos conhecidos, podendo apresentar algumas imprecisões, inadequações e interferências na comunicação.

Certificado Intermediário Superior: conferido ao candidato que preenche as características descritas no nível Intermediário, apresentando inadequações e interferências na pronúncia e na escrita menos freqüentes do que no nível anterior.

Certificado Avançado: conferido ao candidato que evidencia um domínio operacional amplo da língua portuguesa, demonstrando compreensão e produção fluente de textos orais e escritos, podendo apresentar inadequações ocasionais na comunicação, especialmente em contextos desconhecidos.

Certificado Avançado Superior: conferido ao candidato que preenche todos os requisitos do nível Avançado, apresentando raras inadequações na comunicação.

ampla, como descrito a seguir⁵. O desempenho do candidato é avaliado de forma global, a partir de um desempenho integrado em todas as tarefas do exame. A obtenção de um ou de outro certificado está condicionada a esse desempenho global do candidato no exame, o que pressupõe um equilíbrio no desenvolvimento das tarefas.

Segundo Schlatter et ali (2003:6), o desempenho do candidato corresponde, respectivamente, ao seguinte perfil para cada nível:

- Certificado Intermediário: é conferido ao candidato que evidencia um domínio operacional parcial da língua portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos orais e escritos sobre assuntos limitados, em contextos conhecidos e situações do cotidiano; trata-se de alguém que usa estruturas simples da língua e vocabulário adequado a contextos conhecidos, podendo apresentar inadequações e interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s) mais freqüentes em situações desconhecidas.
- Certificado Avançado: é conferido ao candidato que evidencia domínio operacional amplo da língua portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos orais e escritos, de forma fluente, sobre assuntos variados, em contextos conhecidos e desconhecidos. Trata-se de alguém, portanto, que usa estruturas complexas da língua e vocabulário adequado, podendo apresentar inadequações ocasionais na comunicação, especialmente em contextos desconhecidos. O candidato que obtém este certificado tem condições de interagir com desenvoltura nas mais variadas situações que exigem domínio da língua-alvo.⁶

Partindo do princípio de que é um exame comunicativo, a avaliação no exame Celpe-Bras deve refletir o uso da língua em situações reais de comunicação. O exame testa, portanto, a capacidade de compreender e de produzir a língua de forma adequada em situações cotidianas. Para tal fim, a grade de avaliação é expressa em descritores de competência e desempenho do candidato, hierarquizados por uma pontuação, segundo os objetivos comunicativos a serem atingidos em cada tarefa. Segundo Schlatter et ali (2003:5) “a tarefa é um convite para agir no mundo, um convite para o uso da linguagem com um propósito social. Em outras palavras, uma tarefa envolve basicamente uma ação, com um propósito, direcionada a um ou mais interlocutores”.

⁵ Abaixo da competência parcial não há certificação, embora a comissão elaboradora do exame esteja pensando, atualmente, na atribuição de um Certificado Básico, ainda em estudo.

⁶ Os certificados Intermediário e Avançado mantiveram a mesma descrição após a ampliação dos níveis de certificação.

Ainda segundo Schlatter et ali (2003:5), em cada tarefa há sempre um propósito claro de comunicação e um interlocutor, de forma que o candidato possa adequar seu texto à situação de comunicação. Na correção, esses aspectos são importantes para se julgar a adequação da resposta do candidato. Segundo Cunha e Santos (1999), a avaliação dos conjuntos de tarefas é feita por meio de procedimentos qualitativos e holísticos, sendo expressa por descritores de competência e desempenho (por exemplo, o examinando “reconhece o ponto de vista do autor expresso explicitamente e implicitamente” ou “reconhece o ponto de vista do autor expresso explicitamente, tem dificuldade quando esse ponto de vista é expresso implicitamente”).

Como vimos anteriormente, todos os testes de desempenho como o Celpe-Bras caracterizam-se pela subjetividade presente na avaliação. Também já foi discutida a importância de se tomarem alguns cuidados para controlar os efeitos dessa subjetividade na avaliação dos candidatos, de maneira a garantir que o resultado do exame possa ser considerado confiável e válido. Para que a subjetividade não extrapole os níveis aceitáveis, no Celpe-Bras as condições de aplicação do exame são padronizadas (todas as instituições aplicadoras necessitam de infra-estrutura mínima para a aplicação, e seguem as mesmas instruções quando da aplicação do exame). Os aplicadores do exame, tanto da parte coletiva quanto da parte individual (entrevista oral), bem como os corretores do exame, são em sua maioria professores qualificados e com experiência no ensino de Português para estrangeiros, e passam por treinamento. A avaliação do exame, tanto da parte oral como da parte escrita, é feita sempre por dois avaliadores, e as grades de avaliação passam por um processo de elaboração e testagem antes de serem aplicadas.

Por ser um teste discursivo e necessitar avaliação individual de cada tarefa, o Celpe-Bras, assim como os demais testes de desempenho, pode ser considerado pouco prático, já que demanda aplicadores e corretores especializados e requer mais tempo do que os testes objetivos, que podem ser corrigidos por máquinas. Apesar de exigir uma avaliação mais demorada, os testes de desempenho possibilitam uma melhor descrição das habilidades do candidato do que os testes objetivos, porque se propõem a avaliar o desempenho do candidato em situações similares às que ele poderia encontrar no mundo real. Para aumentar a validade e a praticidade do exame é necessário que as escalas de avaliação estejam bem descritas, dando ao avaliador condições de definir de maneira clara o nível de proficiência dos candidatos.

Por ser um exame muito recente, ainda não há estudos que descrevam os níveis de proficiência oral do Celpe-Bras e proponham refinamentos na sua grade de avaliação. Existe já um estudo feito sobre o desempenho dos candidatos nas tarefas de compreensão e produção textual no exame, e que propõe refinamentos para a grade de avaliação da parte escrita. Esse estudo, desenvolvido por Sidi (2002), buscou descrever de forma mais detalhada o desempenho em leitura e escrita dos candidatos falantes de espanhol. Após definir as inadequações mais recorrentes aos critérios da grade de avaliação do exame e realizar uma análise qualitativa, o estudo apontou os aspectos salientes para caracterizar cada um dos níveis de certificação, e propôs ajustes nos descritores das grades de avaliação. Os resultados desse estudo demonstraram consistência com a proposta de avaliação do exame, uma vez que apresentaram o cumprimento da tarefa de forma satisfatória como característica do Certificado Avançado, de forma parcial como característica do Certificado Intermediário e de forma insatisfatória como característica da não certificação.

Estudos como o relatado acima (e também como o presente trabalho) tornam-se ainda mais relevantes em se tratando de descrever a proficiência dos candidatos falantes de espanhol (em torno de 70% dos candidatos ao exame, como já mencionado anteriormente). Os falantes de espanhol, devido à proximidade das duas línguas, costumam cumprir com êxito as tarefas propostas, porém muitas vezes o fazem com problemas de pronúncia, sintaxe e adequação lexical, entre outros, devido à transferência de elementos do espanhol para o português. Uma descrição mais detalhada dos níveis de proficiência considerados no exame poderá auxiliar os examinadores a avaliar os candidatos falantes de espanhol.

A seguir, discutiremos o importante papel da proximidade entre as línguas portuguesa e espanhola na avaliação de proficiência.

3.3- Proximidade entre as Línguas Portuguesa e Espanhola

Dentre as línguas românicas, o português e o espanhol são as que mantêm maior afinidade entre si. Segundo Almeida Filho (1995), a condição de serem línguas assim tão próximas encapsula uma subjacente proximidade tipológica das duas línguas. A ordem canônica da oração nas duas línguas é altamente coincidente, a fonte maior do léxico é basicamente a mesma e as bases culturais onde se assentam são em larga medida compartilhadas. Ulsh (1971) estabelece, por exemplo, que mais de 85% do vocabulário português tem cognatos em espanhol.

Devido à proximidade das duas línguas, os falantes de espanhol têm amplas vantagens na aquisição do português em comparação com falantes de outras línguas, uma vez que eles já trazem consigo conhecimentos e habilidades que são comuns às duas línguas. De acordo com Almeida Filho (1995), o elevado grau de compreensibilidade da língua-alvo permite ao falante de espanhol mais segurança e maior capacidade de risco.

Mas se a semelhança entre as línguas é um elemento favorável à aquisição, a proximidade entre elas também pode causar problemas. Segundo Ferreira (1997), a proximidade entre o Português e o Espanhol faz com que os falantes percebam mais as semelhanças do que as diferenças entre as duas línguas. Dessa forma, muitos falantes de espanhol, ao achar que estão falando português, acabam falando “portunhol”, termo que é usado para designar a produção de um falante de espanhol ou de português tentando falar a outra língua.

Colin Rodea (1990, apud Ferreira, 1995) define o portunhol como “a expressão mais imediata do contato entre as línguas portuguesa e espanhola”, que pode ser observado como um estágio de interlíngua muitas vezes com níveis de fossilização bastante acentuados. Selinker (1992, apud Villalba, 2002:27) entende fossilização como a manutenção de certas estruturas lingüísticas da L1 que pareciam ter sido erradicadas, independentemente da idade do aluno e da quantidade de prática que tenha realizado. A produção de aspectos fonológicos segmentais (por exemplo, a nasalização, a distinção entre fonemas vocálicos abertos e fechados, o ensurdecimento de consoantes sonoras fricativas intervocálicas) e de aspectos fonológicos suprasegmentais (por exemplo, português como língua de ritmo acentual, espanhol como língua de ritmo silábico) são, segundo Colin Rodea (1990), alguns exemplos de transferência evidenciados na fala de aprendizes de português que têm o espanhol como língua materna.

Segundo Odlin (1989), transferência lingüística é “a influência resultante das similaridades e diferenças entre a língua-alvo e qualquer outra língua que já tenha sido previamente adquirida” (Odlin, 1989:27). Entre o português e o espanhol, já que essas similaridades são muitas, a transferência acaba por se mostrar uma constante no desenvolvimento dos aprendizes. Para Villalba (2002), é a semelhança lexical e a percepção dessa semelhança entre as duas línguas que favorece a ocorrência de transferência. Também segundo a autora, a falta de percepção de que o léxico das duas línguas é diferente favorece a ocorrência de fossilização.

Por ser um exame recente, como já foi dito acima, o Celpe-Bras ainda não possui estudos que descrevam seus níveis de proficiência. Essa lacuna fica ainda mais evidente quando os examinadores se deparam com candidatos que provêm de uma língua materna em vários aspectos tão parecida com o português. Os candidatos falantes de espanhol, como já foi citado, normalmente não costumam ter problemas de compreensão quanto às tarefas do exame, e as realizam sem maiores dificuldades. Contudo, nem sempre esses candidatos realizam as tarefas em língua portuguesa. Muitas vezes, ao pensar que está falando português, o candidato expressa-se em portunhol ou mesmo em espanhol. Esse comportamento pode criar dificuldades para o entrevistador porque os candidatos falantes de espanhol costumam ser fluentes e, muitas vezes, são compreendidos pelos entrevistadores mesmo que apresentem muita interferência da sua língua materna. Como os descritores da grade de avaliação especificam “interferência da língua materna” em níveis ainda muito amplos, como “rara”, “alguma” e “muita”, a avaliação do candidato dependerá da interpretação que cada avaliador fará desses descritores.

O exame Celpe-Bras é portanto, também, ainda carente de descrições mais refinadas das suas grades de avaliação. Partindo dessa necessidade de descrever melhor as grades de avaliação da entrevista oral do exame, este estudo pretende fazer uma análise das produções orais de candidatos que obtiveram o Certificado Avançado, o Certificado Intermediário e de candidatos que não receberam certificação no exame Celpe-Bras, para descrever as características da proficiência desses candidatos e propor, baseado nessa descrição, refinamentos nos descritores presentes na grade de avaliação, de maneira a auxiliar o avaliador na hora de tomar a decisão sobre qual certificação deve ser concedida ao candidato.

Neste capítulo, apresentamos o exame Celpe-Bras, falando um pouco da sua história e dos níveis de proficiência por ele certificados. Tratamos também da importância da proximidade entre as línguas portuguesa e espanhola para a avaliação da proficiência. No capítulo que segue, descreveremos a metodologia utilizada para a análise dos dados, discutindo as categorias selecionadas, e mostraremos os procedimentos adotados para descrever a proficiência dos candidatos nos três níveis certificados pelo exame Celpe-Bras.

4- METODOLOGIA

4.1- Percurso da pesquisa

Este trabalho iniciou com uma análise de três entrevistas de cada um dos níveis certificados pelo exame Celpe-Bras (avançado e intermediário), e também de três entrevistas de candidatos que não obtiveram certificação com base em dados gerados na aplicação de 1998. Após o refinamento das transcrições já existentes, passou-se a uma análise preliminar dos dados, que evidenciou uma série de restrições quanto ao uso dessas entrevistas, principalmente relativas à mudanças na Parte Individual do exame, ocorridas nas aplicações seguintes à coleta dos dados.

Foram enfrentados ainda outros percalços metodológicos decorrentes da antigüidade dos dados. Uma das fitas que continha parte dos dados havia sido extraviada, e em algumas outras a gravação não estava boa. Também tentamos ampliar a amostra, mas não existiam mais fitas disponíveis de um dos níveis de certificação. Todos esses problemas, somados à vontade de tornar o trabalho mais atualizado e possível de ajudar na descrição refinada dos níveis de certificação atuais, bem como no refinamento da grade de avaliação oral do exame, fizeram com que preferíssemos optar pela troca dos dados a serem analisados, mesmo que isso significasse reiniciar o trabalho de seleção e transcrição das entrevistas.

Pelas razões acima expostas, acabamos por selecionar novos dados, gerados na aplicação do exame Celpe-Bras de outubro de 2002. A princípio, pensamos em ampliar a nossa amostra, abarcando mais entrevistas de cada nível, para que pudéssemos propor ajustes na grade de avaliação com uma base de sustentação maior. Foram ouvidas, no total, cerca de dez fitas de cada nível, sendo que muitas não puderam ser aproveitadas, seja por problemas técnicos (gravação ruim, o que inviabilizava a análise), seja por falhas do avaliador (o gravador era desligado e religado durante a entrevista, fazendo com que não tivéssemos acesso à íntegra da interação ocorrida). Foram transcritas seis entrevistas de candidatos avançados, seis entrevistas de candidatos intermediários e quatro entrevistas de candidatos sem certificação. Optou-se, finalmente, por limitar a amostra analisada para quatro entrevistas de cada nível, julgando-se que essa amostra ilustrava exemplares típicos da Parte Individual do exame Celpe-Bras.

4.2- Objetivos

Este estudo visa a fazer uma descrição detalhada das características da fala dos candidatos falantes de espanhol no exame Celpe-Bras, apontando as características da

sua proficiência. Também é objetivo deste trabalho saber de que maneira a grade de avaliação do exame, através dos seus descritores, contempla tais características, e verificar que refinamentos poderiam ser feitos nesses descritores para que a grade se tornasse mais objetiva, dando mais subsídios para o examinador avaliar a proficiência oral dos candidatos falantes de espanhol. Por fim, pretendemos também elaborar uma sugestão de grade descritiva para cada um dos níveis de certificação, baseada nas entrevistas analisadas.

4.3- A entrevista oral do exame Celpe-Bras

Segundo o Manual do Exame (Schlatter et ali, 2003:17), a entrevista oral do exame Celpe-Bras

“constitui-se de uma conversa, com duração de 20 minutos, entre candidato e entrevistador, sobre atividades e interesses do candidato, a partir dos tópicos que constam no questionário de inscrição (família, hobbies, profissão, dentre outros), e sobre tópicos do cotidiano e de interesse geral (ecologia, educação, esportes, dentre outros), com base em fotos, cartuns, quadrinhos, textos curtos, etc.”.

A Parte Individual é avaliada por dois aplicadores, um entrevistador e um observador, que para tanto se utilizam de uma grade de avaliação. O objetivo da entrevista é avaliar a produção oral do candidato, que é solicitado a conversar com o avaliador a respeito dos tópicos abordados. Os textos que servem como ponto de partida para a discussão dos tópicos são acompanhados de sugestões de perguntas para o avaliador desenvolver a discussão.

4.4- Perfil da amostra selecionada

Foram analisadas quatro entrevistas que obtiveram certificado avançado, quatro entrevistas que obtiveram certificado intermediário e quatro entrevistas que não obtiveram certificação, o que totaliza doze entrevistas. A amostra analisada constitui-se de três candidatos argentinos (Ana, Fábio e Paula), um candidato chileno (Fernando), três candidatos equatorianos (Felipe, João e José) e cinco candidatos bolivianos (Joana, André, Marcelo, Antonio e Carla)⁷. Todas as entrevistas foram realizadas nos países de origem dos candidatos entre os dias 22 e 23 de outubro de 2002. A idade dos candidatos varia de 22 a 35 anos, sendo que a média de idade é de 26,5 anos. Dos doze candidatos analisados, oito são homens e quatro são mulheres. Todos os candidatos declararam possuir grau de instrução universitário, sendo que três são engenheiros, um é sociólogo,

⁷ Os nomes foram alterados para preservar a identidade dos candidatos.

um é economista, três são estudantes, um é contador e três são médicos. Essa amostra foi escolhida considerando-se as condições técnicas das gravações e a observação das normas do exame por parte dos aplicadores. Todos os avaliadores do exame são professores de português e falantes nativos de português do Brasil.

4.5- Transcrições

Foram transcritas, ao todo, dezesseis entrevistas realizadas na aplicação do exame de outubro de 2002, sendo que doze delas foram utilizadas para a análise final. As entrevistas têm cerca de 20 minutos de duração, sendo que a mais curta tem 16 minutos e 36 segundos de duração, e a mais longa tem 26 minutos e 13 segundos⁸.

As transcrições dos dados analisados foram feitas levando em conta critérios que acreditamos ser relevantes para a análise e descrição dos dados. Dessa forma, foram consideradas as pausas ocorridas na interação, indicando-se se as pausas foram curtas ou mais longas, conforme simbologia expressa a seguir. Pausas de até um segundo foram consideradas pausas curtas, e pausas entre um e três segundos, pausas longas. A partir de três segundos, as pausas foram cronometradas, estando o tempo de duração entre parênteses. Incompreensões ou dúvidas na compreensão de trechos de fala também foram marcadas, assim como os reparos e os prolongamentos de vogal. Outros critérios normalmente utilizados em transcrições, como ênfase em uma determinada sílaba, por exemplo, não foram marcados por não terem sido julgados relevantes para esta análise.

A seguir, expomos a simbologia utilizada nas transcrições:

(.) indica pausa curta (menos de um segundo)

(...) indica pausa mais longa (entre um e três segundos)

(0.0) indica o tempo exato da pausa (para pausas maiores que três segundos)

(?) indica que não foi possível compreender o trecho

⁸ Está em curso na comissão de elaboração do Celpe-Bras uma avaliação da Parte Individual do exame, que tem como objetivo uniformizar os procedimentos da entrevista oral em todas as instituições aplicadoras (entre os quais a observação do tempo estipulado para a Parte Individual).

(palavra?) indica que a palavra ou trecho entre parênteses é provavelmente o que foi dito, mas a compreensão é difícil

/ indica que a palavra foi cortada, e que houve reparo na fala

: indica alongamento da vogal precedente

4.6- A grade de avaliação do exame

Com base em uma primeira análise dos dados, faremos a seguir uma problematização das categorias de avaliação do exame, mostrando como elas são descritas na grade de avaliação vigente e quais, a partir de uma primeira análise, são relevantes para o aplicador.

Essa problematização inicial das categorias da grade de avaliação tem como objetivo ressaltar os aspectos importantes presentes na grade e localizar possíveis carências ainda não contempladas pelas categorias e descritores atuais. Este mapeamento servirá como base para a seleção das categorias utilizadas posteriormente em nossa análise. Ressalva-se que a abrangência do presente estudo é limitada, uma vez que analisamos aqui somente entrevistas de candidatos falantes de espanhol. Estudos com amostras maiores de dados, que incluíssem falantes de outras línguas, seriam necessários para diagnosticar a aplicabilidade ou não dos resultados aqui obtidos para a avaliação de falantes não hispanos.

A grade de avaliação da parte oral do exame Celpe-Bras, apresentada abaixo⁹, está dividida em 6 grandes categorias, que se dividem depois em subcategorias. Essas seis categorias são: Competência Interacional, Fluência, Pronúncia, Adequação Gramatical, Adequação Lexical e Compreensão.

Certificado Avançado

Competência interacional	Fluência	Pronúncia	Adequação gramatical	Adequação lexical	Compreensão
> <u>Flexibilidade</u> na mudança de tópico. > <u>Adequação</u> da	> Pausas e hesitações para	> Pronúncia (sons, ritmo e entoação)	> Uso de uma variedade <u>ampla</u> de estruturas na	> Vocabulário <u>amplo e adequado</u> para	> Compreensão do fluxo natural da

⁹ A partir da aplicação de abril de 2003 foram descritos dois novos níveis de certificação na grade de avaliação, Intermediário Superior e Avançado Superior, já apresentados anteriormente. A descrição desses novos níveis visa a tornar mais precisa a avaliação e a certificação do exame, já que reduz a amplitude de cada um dos níveis. Como os dados aqui analisados foram gerados na aplicação de outubro de 2002, antes da descrição desses novos níveis, optamos por apresentar a grade antiga do exame, em vigor quando da seleção dos dados.

conversa ao interlocutor, ao assunto e ao contexto. > <u>Contribui</u> para o desenvolvimento da conversa. > <u>Usa estratégias</u> (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	organização do pensamento e, <u>eventualmente</u> , para resolver algum problema de construção lingüística, <u>sem</u> interrupções no fluxo da conversação.	<u>adequada</u> . > <u>Sotaque/algumas</u> interferências da língua materna.	discussão de tópicos do cotidiano e na expressão de idéias e opiniões sobre assuntos variados. > <u>Poucas</u> inadequações na utilização de estruturas mais complexas e <u>raras</u> inadequações no uso de estruturas mais básicas.	discussão de tópicos do cotidiano e expressão de idéias e opiniões sobre <u>assuntos variados</u>	conversação, > <u>Raras</u> pedidos de repetição e de reestruturação ocorrem <u>no caso de palavras menos freqüentes e /ou aceleração da fala</u> .
--	--	---	--	---	---

Certificado Intermediário

Competência interacional	Fluência	Pronúncia	Adequação gramatical	Adequação lexical	Compreensão
> <u>Dificuldade</u> em ajustar-se à mudança de tópico. > <u>Dificuldade</u> em adequar a conversa ao interlocutor, ao assunto e ao contexto. > Contribui <u>pouco</u> para o desenvolvimento da conversa. > <u>Faz pouco uso de estratégias</u> (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	> Pausas e hesitações para organização do pensamento e, <u>mais freqüentemente</u> , para resolver problemas de construção lingüística, com <u>algumas</u> interrupções no fluxo da conversação.	> Pronúncia (sons, ritmo e entoação) com <u>inadequações e/ou interferências</u> da língua materna <u>mais freqüentes</u> .	> Uso de uma variedade <u>limitada</u> de estruturas na discussão de tópicos do cotidiano e na expressão de idéias e opiniões sobre assuntos variados. > <u>Muitas</u> inadequações na utilização de estruturas mais complexas e <u>algumas</u> inadequações nas estruturas mais básicas, com <u>alguma interferência</u> na comunicação.	> Vocabulário <u>adequado</u> para discussão de tópicos do cotidiano. > <u>Algumas limitações</u> para aprofundar idéias e opiniões sobre <u>assuntos variados</u> , com <u>alguma interferência</u> da língua materna.	> <u>Alguns problemas</u> na compreensão do fluxo natural da conversação, > Pedidos de repetição e de reestruturação ocorrem <u>mesmo no caso de palavras mais freqüentes e /ou fala em ritmo normal</u> .

Sem Certificação

Competência interacional	Fluência	Pronúncia	Adequação gramatical	Adequação lexical	Compreensão
> <u>Incapacidade</u> de ajustar-se à mudança de tópico. > <u>Inadequação</u> da conversa ao interlocutor, ao assunto e ao contexto. > <u>Raramente</u> contribui para o desenvolvimento da conversa, que fica <u>totalmente dependente do avaliador</u> . > <u>Não usa estratégias</u> (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	> Pausas e hesitações <u>freqüentes interrompem</u> o fluxo da conversação.	> Pronúncia (sons, ritmo e entoação) <u>inadequada e/ou com interferência</u> da língua materna <u>muito acentuada</u> .	> <u>Muitas inadequações</u> na utilização de estruturas básicas. > <u>Não ocorrem</u> estruturas complexas. > <u>Comunicação bastante comprometida</u> .	> Vocabulário <u>inadequado e/ou limitado</u> para discussão de tópicos do cotidiano e para expressar idéias e opiniões sobre assuntos variados, com <u>muita interferência</u> da língua materna.	> <u>Problemas sérios</u> na compreensão do fluxo natural da conversação > Pedidos de repetição e de reestruturação ocorrem <u>no caso de fala simplificada e muito pausada</u> .

A categoria de Competência Interacional está dividida em quatro subcategorias. A primeira dessas subcategorias, “Flexibilidade na mudança de tópico”, não parece ser clara o suficiente para dar conta do que ocorre nas entrevistas analisadas. Nossa análise

preliminar mostrou que às vezes o candidato tem problemas para se adequar ao tópico proposto. Não parece, no entanto, que o problema seja de mudança de tópico, mas sim um problema de ajuste a determinado tópico, ou porque o candidato não gosta do assunto ou porque não tem informações (ou vocabulário) suficientes para falar sobre ele. O problema, dessa forma, não é com a mudança de tópico, mas com o tópico em si. De qualquer forma, não apareceram nos dados efetivamente analisados dificuldades de ajuste ao tópico proposto, então não incluímos essa categoria em nossa proposta de grade de avaliação.

A segunda subcategoria, “Adequação da conversa ao interlocutor, ao assunto e ao contexto”, também parece não ser muito relevante aos candidatos hispano-falantes (como já foi dito, seriam necessários outros estudos para que pudéssemos verificar a relevância desta subcategoria para falantes de outras línguas). A entrevista do exame Celpe-Bras constitui-se de uma conversa informal¹⁰, e todos os entrevistadores aqui analisados agem dessa forma, então não é provável que o candidato seja erudito demais. Como é o entrevistador que dá o tom da conversa, também não é provável que o candidato seja informal demais, considerando que está em uma situação de avaliação.

A terceira subcategoria, “Contribui para o desenvolvimento da conversa” mostra-se relevante para a avaliação dos falantes de espanhol, e será melhor detalhada na próxima seção, onde apresentaremos nossa proposta de categorias para a grade de avaliação.

O “Uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos” também parece relevante. No entanto, talvez fosse interessante descrever os tipos de estratégias que os falantes podem utilizar. Às vezes acontece de o candidato não fazer uso de estratégias porque não existem muitos problemas para serem reformulados, e a grade não prevê isso. Existe também a questão de que, se o candidato usar demais esse tipo de estratégias, isso pode acabar sendo prejudicial para a fluência, podendo interferir, portanto, na sua certificação. É o que ocorre quando o falante usa pausas seguidamente, e acaba interrompendo a conversa.

A categoria Fluência não possui subcategorias, mas apresenta, para um candidato ser considerado avançado, a descrição “Pausas e hesitações para organização

¹⁰ Apesar de estar em uma situação de teste, em que os entrevistados normalmente produzem uma fala “cuidada”, o tom da entrevista no exame Celpe-Bras é informal. Conforme indicado nas instruções de aplicação do exame, o avaliador deve deixar o candidato “à vontade”.

do pensamento e, eventualmente¹¹, para resolver algum problema de construção lingüística, sem interrupções no fluxo da conversação”. Acreditamos que a questão da interrupção no fluxo da conversa possa ser problematizada. Algumas vezes o candidato faz pausas freqüentes, que interrompem o fluxo da fala, mas que não chegam a interromper a conversa. Em nossa análise, nos preocupamos em analisar as pausas cuja quantidade e/ou duração pudessem refletir problemas de fluência.

A categoria Pronúncia descreve como avançado o candidato que possua “Pronúncia (sons, ritmo e entoação) adequada, e Sotaque / algumas interferências da língua materna”. Acreditamos que essa descrição seja muito ampla, e uma vez que a pronúncia, na análise feita, mostrou-se um fator importante na definição da certificação dos candidatos, optamos, em nossa proposta, por dividi-la em categorias mais detalhadas, que se preocupam com a realização fonética/fonológica dos problemas de pronúncia apresentados pelos candidatos, conforme mostraremos na próxima seção.

O ritmo e a entoação são de grande importância na avaliação da pronúncia de uma língua. Segundo Masip (1998), a entonação portuguesa e a espanhola possuem muitas características em comum, mas possuem também várias diferenças, elencadas pelo autor (Masip, 1998:143-151). Por ser uma questão muito importante no que diz respeito à certificação dos candidatos como proficientes em uma língua, concordamos que o ritmo e a entonação precisam fazer parte da grade de avaliação oral de um exame de proficiência. Contudo, para fazer uma análise contrastiva do ritmo em português e em espanhol, e analisar a produção dos candidatos nas entrevistas estudadas, seriam necessários equipamentos adequados para medir a freqüência e a intensidade da voz. Devido às limitações para este tratamento dos dados, deixaremos de lado, em nossa proposta de análise, a questão do ritmo e da entonação, mesmo sabendo que fazem diferença para a proficiência de um falante, e que parecem ser aspectos muito salientes para a avaliação. Acreditamos, no entanto, que seja de máxima importância um estudo específico que abarque a questão do ritmo e da entonação produzidos pelos aprendizes, em especial em línguas próximas mas com diferenças ritmais e entonacionais, como no caso do espanhol e do português.

A categoria de Adequação Gramatical apresenta duas subcategorias, descritas da seguinte maneira para o candidato avançado: “Uso de uma variedade ampla de estruturas na discussão de tópicos do cotidiano e na expressão de idéias e opiniões sobre

¹¹ Todos os grifos que aparecem nesta descrição estão presentes na grade de avaliação.

assuntos variados”, e “Poucas inadequações na utilização de estruturas mais complexas e raras inadequações no uso de estruturas mais básicas”. Em uma primeira análise dos dados, a diferenciação entre estruturas básicas e complexas não parece se apresentar muito relevante, uma vez que o candidato pode eximir-se de utilizar estruturas mais complexas utilizando adequadamente estruturas básicas. O uso correto de estruturas básicas parece ser interpretado pelo entrevistador como demonstração maior de proficiência do que a utilização inadequada de uma estrutura mais complexa. Estaremos, portanto, analisando aqui a quantidade de inadequações presentes na fala dos candidatos.

Na categoria de Adequação Gramatical, a questão da comunicação comprometida, conforme aparece na descrição do nível sem certificação, não parece se aplicar para os hispano-falantes, devido à proximidade das duas línguas. Uma vez que as gramáticas do português e do espanhol não divergem muito em itens básicos, a questão do comprometimento da compreensão poderia ocorrer, mais possivelmente, devido a um problema lexical. É o léxico, e não a gramática, que gera o maior número de incompreensões, principalmente entre falantes de línguas próximas, como o português e o espanhol (ver Meara, 1984, e Gass & Selinker, 1993).

O item Adequação Lexical descreve o candidato avançado como possuindo “Vocabulário amplo e adequado para discussão de tópicos do cotidiano e expressão de idéias e opiniões sobre assuntos variados”. Em nossa análise, não percebemos grande diferença entre adequação vocabular para a discussão de tópicos do cotidiano e de assuntos variados, o que nos fez descartar essa subdivisão. Também é necessário explicitar o que se entende por vocabulário “amplo”. Às vezes um candidato fala corretamente, mas sem se arriscar muito, não apresentando inadequações, enquanto um outro candidato apresenta várias inadequações porque tenta buscar palavras diferentes das que conhece, preocupando-se mais com o conteúdo do que vai dizer do que com a forma lingüística em que vai se expressar. Segundo os estudos sobre as entrevistas de proficiência oral, contudo, é com a forma que os avaliadores estão mais preocupados, e o candidato que se preocupa mais com o conteúdo acaba sendo penalizado (ver Van Lier, 1989). Talvez a grade de avaliação devesse prever algum atenuante nesse sentido. Na nossa análise, contudo, nos limitamos a verificar a diferença promovida pela quantidade de inadequações cometidas.

A categoria Compreensão é subdividida em “Compreensão do fluxo natural da conversação” e “Raros pedidos de repetição e de reestruturação ocorrem no caso de

palavras menos freqüentes e / ou aceleração da fala”. A proximidade das línguas auxilia a compreensão da fala do entrevistador, mas nos casos retratados em nossos dados em que houve dificuldade, não foi registrado nenhum pedido de repetição por falta de compreensão. Nos poucos casos em que ocorreu incompreensão em nossos dados o candidato seguiu respondendo ao que entendeu, às vezes sem perceber que não estava compreendendo.

Acreditamos que seria interessante incluir na grade de avaliação do exame uma subcategoria que desse conta da compreensão dos textos que são utilizados na Parte Individual como ponto de partida para a discussão. Em nossa audição prévia das fitas, constatou-se casos em que o candidato não demonstrava haver compreendido o texto. Nos dados analisados aqui, porém, casos como esse não aparecem, o que nos fez descartar essa categoria para a presente análise. Fica, no entanto, a sugestão de que esse item possa ser incluído na grade.

4.7- Categorias selecionadas para a análise

As categorias de avaliação presentes na grade do exame, conforme vimos na seção anterior, algumas vezes podem não se mostrar totalmente adequadas ou suficientemente específicas para o julgamento do nível dos candidatos falantes de espanhol. Propomos então, a partir da nossa análise, categorias que, segundo nossos dados, mostraram-se mais adequadas para sustentar tal julgamento. São elas:

4.7.1. Competência Interacional

4.7.1.1. Contribuição para o desenvolvimento da conversa

Segundo Sacks, Schegloff & Jefferson (1974), o sistema de troca de turnos é uma forma básica de organização da conversa, e qualquer variação que os falantes tragam para o sistema é percebido e, não raro, causa problemas na interação. Também segundo os autores, se a interação é organizada de maneira que o falante atual selecione o próximo falante (por meio de uma pergunta, por exemplo), o falante selecionado, além de ter o direito de tomar o próximo turno, é obrigado a fazê-lo. Sendo a entrevista oral um tipo de interação que, por natureza, obedece a essa regra de um dos falantes (o entrevistador) selecionar o próximo (o entrevistado), se o falante selecionado não aceita a seleção, não tomando o turno no momento adequado, isso é percebido pelo falante anterior (e por ele próprio) como uma ruptura na interação.

Consideramos, então, que o candidato contribui para o desenvolvimento da conversa quando, além de cumprir essas regras que regem a interação, expressa interesse pelo assunto tratado, dando sua opinião, posicionando-se, mudando o enfoque do tópico proposto para se adequar aos seus argumentos, usando de estratégias para tomar ou segurar o turno, ou propondo um novo tópico.

Como exemplo de contribuição para o desenvolvimento da conversa, temos o extrato abaixo. “E” é o entrevistador e “F” é a inicial do nome fictício que estaremos usando para o candidato neste trabalho. Neste extrato, a conversa gira em torno de tópicos suscitados pelo questionário de inscrição preenchido pelo candidato.

(1)¹²

- 62 E: *que você é engenheiro, não é mesmo?*
- 63 F: *eu sou um ar / um arquitecto frustrado, também*
- 64 E: *ah, tá certo*
- 65 F: *não porque não / não o fez (.) não o fiz, ã:*
- 66 E: *ahã*
- 67 F: *a: a carteira*
- 68 E: *arquitetura*
- 69 F: *formação de: (.) em arquitetura mas eu tive que escolher (.) é: eu gosto eu (.)*
 70 *estou totalmente apaixonado pelos carros, então quando: chegou o momento de (.)*
 71 *fazer a decisão bom, eu escolhi engenharia mecânica (.) mais, também na minha*
 72 *parte criativa, ela ficou um pouco: chateada, né, porque não deu pra fazer as duas*
- 73 E: *mas você (.) arranhou algum hobby pra isso*
- 74 F: *é: sim sem dúvida sim*
- 75 E: *mas só andar de bicicleta, como você comentou?*
- 76 F: *não*
- 77 E: *não, deve ter outro hobby melhor*
- 78 F: *não a (.) acontece que (.) é: (.) o lar / é: o longo do tempo dá pra fazer uma*
 79 *série de coisas, né, que eu sempre gostei, por exemplo vou a (?) falar hoje nos*
 80 *carros, é: o meu primeiro carro foi um jipe que meu pai me: (.) comprou (.) junto*
 81 *com meu irmão e: nós arrumamos esse jipe completo, desde: / desde chassi até:*
- 82 E: *hehehe*
- 83 F: *até a própria pintura (.) tu / tudo que (?)*

¹² As linhas referidas nos extratos abaixo seguem a seqüência da transcrição original.

- 84 *E: com o maior amor e carinho*
- 85 *F: é totalmente (.) eu ainda me lembro da época onde eu estava namorando a minha*
 86 *esposa, não e: eu (.) depois da universidade depois da formatura (.) é: eu estive*
 87 *praticamente um ano completo trabalhando final de semana e final de semana pra: (.*
 88 *) pra arrumar o carro (?) esse jipe, ela ficou tão chateada que depois quando*
 89 *chegou a hora de (.) oferecer-lhe casamento eu não podia e / esquecer da situação*
 90 *eu não podia dizer que não, (eu já?) estava em desvantagem, no*
- 91 *E: hahaha*
- 92 *F: mas deu certo*
- 93 *E: mas, felizmente, deu certo*
- 94 *F: (?) sim, já faz (.) fazem dez anos que nós estamos juntos*
- 95 *E: que ótimo*
- 96 *F: num casamento funcionando*
- 97 *E: mas e esse casamento já deu fruto?*
- 98 *F: deu, deu (?)*
- 99 *E: ou ainda estamos esperando?*
- 100 *F: não, não, não, com certeza que já deu se/ deu / deu seus frutos, eu tenho dois*
 101 *filhos, um menino de seis anos e uma menina mais jovem de: três años / três anos*
 102 *justo (.) três anos*
- 103 *E: é estão assim em plena formação familiar*
- 104 *F: não, não, totalmente, totalmente, e: não mas a gente já parou (.) já parou, porque*
 105 *acho que (.) quatro é um número ótimo, para o carro, para a casa: (.) pra tudo*
- 106 *E: sim hoje em dia é melhor assim, mas já tem um casal, né*
- 107 *F: sim, sim*
- (Fábio – Certificado Avançado)

No extrato acima, podemos verificar que o candidato contribui para o desenvolvimento da conversa tanto aceitando a seleção feita pelo entrevistador (linha 65, por exemplo) quanto respondendo às perguntas propostas (linhas 63, 76 e 98, por exemplo), mudando o enfoque do tópico para poder desenvolver a conversa (linhas 78 a 81) ou mesmo propondo novos tópicos (linhas 85 a 90).

Consideramos que o candidato contribui pouco para o desenvolvimento da conversa quando não demonstra interesse pelo assunto, limitando-se a responder às perguntas do avaliador com respostas sim ou não, ou atrasando as tomadas de turno,

obrigando o avaliador a ficar permanentemente reformulando suas colocações para conseguir com que o candidato se expresse.

Como exemplo de pouca contribuição para o desenvolvimento da conversa, temos o extrato abaixo. “E” é o entrevistador e “J” é a inicial do nome fictício que estaremos usando para o candidato neste trabalho. Neste extrato, a conversa gira em torno de tópicos suscitados pelo questionário de inscrição preenchido pelo candidato.

(2)

- 71 *E: hum hum. É: qual é o seu interesse em obter o Celpe-Bras?*
- 72 *J: É meu interesse é: para faser una pós-graduação (.) entao eu tenho que (uh hum) aprender esta língua.*
- 73 *E: e por que você estudou o português?*
- 74 *J: igual. Para esame pós-graduação (??)*
- 75 *E: com esse objetivo*
- 76 *J: si. Com esse objetivo.*
- 77 *E: hum hum. Como você estudou o português?*
- 78 *J: eu estudé aqui ibec.*
- 79 *E: aqui no instituto?*
- 80 *J: sim.*
- 81 *E: há quanto tempo faz que você (.)*
- 82 *J: estou*
- 83 *E: está estudando ou estudou o português?*
- 84 *J: eu estou estudando há (.) 8 meses (.) mais o menos.*
- 85 *E: há 8 meses.*
- 86 *J: sim.*
- 87 *E: você chegou a fazer todos os níveis?*
- 88 *J: no. Agora estou en quinto nível.*
- 89 *E: está no quinto nível.*
- 90 *J: sim.*
- 91 *E: quais são as línguas que você fala, José?*
- 92 *J: (.) eu est / falo espanhol, um pouquinho de inglês, mas agora que estou*
- 93 *aprendendo o português*

- 94 *E: hum hum, é: e você co / tem algum conhecimento sobre a cultura brasileira?*
- 95 *J: sim, (uh hum) por los / por as fitas que nós escutava e os vídeos que nós (uh hum)*
96 *que han passado aqui.*
- 97 *E: as fitas de video que vocês viram .*
- 98 *J: sim.*

(José – Sem Certificação)

No extrato acima, percebemos que o candidato contribui pouco para o desenvolvimento da conversa, fazendo com que a interação fique totalmente dependente do entrevistador. Na linha 74, o candidato limita-se a responder a pergunta do entrevistador repetindo a resposta anterior, não fazendo nenhuma tentativa de desenvolver o tópico. Na linha 75, o entrevistador ainda faz um esforço para tentar com que o candidato desenvolva o tópico proposto, mas este apenas repete a fala do entrevistador, como podemos ver na linha 76. Podemos verificar também neste extrato que em várias oportunidades o candidato limita-se a responder às perguntas do entrevistador com “sim” (linhas 80, 86, 90 e 98). Essas respostas monossilábicas fazem com que o entrevistador tenha que reformular constantemente suas perguntas, como exemplificado nas linhas 83, 85 e 87, mudando o enfoque do tópico, mas mesmo assim não obtendo sucesso em fazer com que o candidato contribua mais. Vemos também que o entrevistado atrasa a tomada de turno na linha 92, o que também pode ser percebido como dificuldade para desenvolver a conversa.

4.7.2. Fluência

4.7.2.1. Produção de pausas que não interrompem o fluxo da fala

Consideramos que o candidato produz pausas que não interrompem o fluxo da fala quando essas pausas são parte do fluxo natural da conversa. Mesmo que o candidato produza pausas, se essas pausas não acarretarem a sensação de fala “demorada”, não serão aqui consideradas como pausas excessivas. A seguir, temos um exemplo de produção de pausas que interrompem o fluxo da fala. “E” é o entrevistador e “A” é a inicial do nome fictício que estaremos utilizando para o candidato neste trabalho. Neste extrato, a conversa gira em torno de um tópico suscitado por um material sobre os tempos modernos (ver anexo, folha 1).

- (3)
- 267 E: *é: (.) você usa muito (.) a internet?*
- 268 A: *é: sim, recentemente, é: (.) é termine uma o meu grado (.) masterado em saúde*
269 *pública (.) em saúde pública*
- 270 E: *hum hum*
- 271 A: *é estive é: (.) é: vendo (.) algumas coisas em internet (.) ã: (.) para mim (.)*
272 *é: (.) é: foi muito útil (.) pero a (.) em outras circunstâncias (?) é: no creo / es no*
273 *(.) é: es no (.) no es muito (.) útil (.) muito confiável*
- 274 E: *hum hum. Em que circunstâncias?*
- 275 (.)
- 276 E: *que você acha que é, e que não é*
- 277 A: *hum:: eu penso hu:m (.) para comprar alguma cosa (.) porque (.) é:*
278 *necessitamos (.) olheer / olheer, ã: hum (.) percatarnos (.) de / de la utilidade (.)*
279 *das coisas (.) e: talvez e talvez por (.) por internet é: (.) no pode / no podemos é:*
280 *percatarnos alguns detalhes o: (.) alguns defeitos*
- 281 (...)
- 282 A: *u:hm ou / ou em outras si / situações (.) é: um amigo (.) mio (.) é: me dió um /*
283 *uma vez (.) un enderecio de uma / um endereço / endereço / hum (.) é u:hm (...)*
284 *para: (.) revistas médicas (.) é: fue quando / quando eu en / entrei (.) en internet*
285 *(.) eles me pideron (.) é: certa cantidade o: (.) de información (.) que no / no / no*
286 *(.) no te / no tenia / no / no tenia / no tivera ã: (.) por exemplo a: mi (.) targeta de*
287 *crédito*

(Antonio – Sem Certificação)

No extrato acima, vemos que o candidato produz uma grande quantidade de pausas, que interrompem o fluxo da fala. Percebe-se que o candidato tem dificuldades de vocabulário (linhas 268, 272, 278, 280 e 286), pois faz vários momentos de busca pela palavra que quer usar. Apesar de as pausas não serem longas (a maioria das pausas do candidato dura menos de um segundo), a frequência com que as pausas aparecem acaba por interromper o fluxo da fala. Percebe-se também que, às vezes, devido ao atraso na tomada de turno por parte do candidato, como acontece na linha 275, o entrevistador acaba se vendo obrigado a retomar o turno para reformular a pergunta (linha 276), e só então o candidato responde (linha 277-280).

4.7.3. Pronúncia

Na categoria Pronúncia, selecionamos alguns itens que, segundo nossos dados, mostraram-se recorrentes na fala dos candidatos, e que parecem ser relevantes para a

definição do seu nível de proficiência. Sabemos que entre o português e o espanhol existem vários outros contrastes que também se mostram relevantes para a distinção entre as duas línguas, mas os itens aqui selecionados mostraram-se os mais representativos na amostra de dados analisada.

A grade do exame Celpe-Bras prevê a questão do sotaque como presente na descrição de desempenho do Certificado Avançado. Mesmo que o Manual do Exame (Schlatter et ali, 2003) não defina o que é entendido por “sotaque”, acreditamos que essa aceitação do sotaque para candidatos com nível avançado de proficiência provenha de uma visão de sotaque como sendo parte constituinte da identidade de um falante não-nativo. Segundo Johansson (1973:25), “não há dúvida de que a adequação é extremamente importante para uma pessoa ser aceita em uma comunidade lingüística. No entanto, adequação é uma meta inatingível para muitos aprendizes de línguas estrangeiras. Além disso, muitos aprendizes não aspiram tornar-se membros habilitados da comunidade da língua estrangeira. Eles somente querem comunicar-se com os membros dessa comunidade”. Neste trabalho, apesar de também entendermos que o sotaque faz parte da identidade do falante não-nativo e não o impede de desempenhar atividades que requeiram o uso da língua portuguesa, selecionaremos problemas de pronúncia salientes em nossos dados e basearemos a nossa análise no desempenho dos candidatos nesses itens. Entendemos, no entanto, a importância da definição de sotaque para a avaliação oral em língua estrangeira, e pensamos que um estudo que abarcasse essa questão seria de muita utilidade, tanto para os avaliadores como para os próprios elaboradores da grade de avaliação.

Os dados analisados no presente trabalho são exemplos de fala de candidatos provenientes de quatro países hispano-falantes diferentes (Argentina, Chile, Equador e Bolívia), conforme mencionado anteriormente. Sabemos da existência de diferenças dialetais entre os falantes desses países; nosso trabalho, contudo, se restringe a apontar as diferenças apresentadas por esses falantes com relação ao português. Por não ser objetivo deste trabalho fazer um estudo específico sobre as variedades de espanhol faladas pelos candidatos, nos limitaremos a apontar as características mais recorrentes nos dados, não levando em consideração a nacionalidade do informante.

Passamos, agora, à descrição das categorias selecionadas e à exemplificação de suas ocorrências.

4.7.3.1. Dessonorização do fonema /z/ em início de sílaba

A língua portuguesa possui dois fonemas fricativos alveolares, sendo que um deles é surdo, /s/, e o outro é sonoro, /z/. Quando em posição de final de sílaba, a pronúncia desses dois fonemas é determinada pelo som que se segue. Em “arroz triturado”, por exemplo, temos a realização do alofone [s], por ser o /t/ um fonema surdo, mas em “arroz branco”, temos a realização do alofone [z], porque o /b/ é um fonema sonoro (ver Câmara Jr., 1985).

Em posição de início de sílaba, no entanto, a diferença entre [s] e [z] é distintiva em português. A diferença entre as palavras casa [kaza] e caça [kasa], por exemplo, é dada apenas pelo ensurdecimento ou sonorização do fonema fricativo alveolar. Isso acontece porque, nesse contexto, esses dois sons, [s] e [z], pertencem a dois fonemas distintos, /s/ e /z/, respectivamente (D’introno, Del Teso e Weston, 1995:141).

Segundo Masip (1998:76), o fonema /z/, não existe no quadro de fonemas da língua espanhola. Em espanhol, os sons [s] e [z] são alofones de um mesmo fonema /s/, e não fonemas distintos, como em português. Em final de sílaba, o fonema /s/ pode ser pronunciado com os sons [s] ou com [z], dependendo do contexto lingüístico, em particular dependendo do som que segue o fonema /s/. Se ao fonema /s/ segue uma consoante sonora, este se realiza como [z], como em *los duendes*, se segue uma consoante surda, se pronuncia como [s], como em *los tios* (D’introno, Del Teso e Weston, 1995:141). Contudo, segundo os autores, se em final de sílaba o fonema /s/ pode ser pronunciado tanto sonoro como surdo, dependendo do contexto, em início de sílaba esse fonema /s/ acontece sempre como fricativo velar surdo [s].

Apesar de haver sons idênticos ou similares nas duas línguas, a representação mental desses sons dependerá de eles constituírem-se ou não em fonemas distintos em cada uma das línguas. O exemplo também serve para ilustrar que o que é relevante do ponto de vista da comunicação é o inventário de fonemas que é próprio de cada língua. Por essa razão o falante de espanhol, acostumado a um só fonema /s/ com duas variantes, [s] e [z], tem dificuldade em perceber e reproduzir a diferença em português entre palavras que se opõem por /s/ e /z/ (D’introno, Del Teso e Weston, 1995:141).

A seguir, mostramos um exemplo, ocorrido em nossos dados, em que o fonema /z/ é produzido dessonorizado, como [s], em início de sílaba.

(4)

745 *J: não, ah, um / um pouco de todo (.) ah, principalmente se: eu preciso: fa[s]er*
746 *algumas pesquisas pra meu trabalho*

(Joana – Certificado Avançado)

4.7.3.2. Não-diferenciação entre vogais abertas e fechadas

Câmara Jr. (1970:31) apresenta as vogais do português como um sistema de sete elementos. Segundo Bisol, (1999:159-160), as vogais que formam o sistema do português são as seguintes: /a/, /e/, /ɐ/, /i/, /o/, /ɔ/, /u/. O sistema vocálico do espanhol, em compensação, segundo Olivé (1999), D'introno, Del Teso e Weston (1995), e Masip (1998), é constituído somente de 5 vogais, quais sejam, /a/, /e/, /i/, /o/, /u/¹³.

Segundo Olivé (1999), o espanhol possui um sistema vocálico muito simples se comparado com outras línguas. Por essa simplicidade do sistema vocálico, os falantes de espanhol, ao aprenderem uma outra língua que possua um sistema mais complexo, tendem a não reconhecer as vogais desse novo sistema como fonemas, da mesma maneira que não reconhecem o fonema /z/, conforme exposto anteriormente. Por isso é tão difícil aos falantes de espanhol que aprendem português perceber a distinção entre as vogais médias fechadas /e/ e /o/ e as vogais médias abertas /ɐ/ e /ɔ/. Por serem alofones de um mesmo fonema, os sons [e] e [ɐ] e [o] e [ɔ] não produzem distinção em espanhol, ao contrário do português, em que podem ser o único elemento distintivo em pares mínimos como dec[o]ro e dec[ɔ]ro, por exemplo (ver Bisol, 1999:160).

A seguir, mostramos um exemplo de nossos dados em que o falante não produz distinção entre as vogais abertas e fechadas, pronunciando [e] em contextos em que, no Português, deveria pronunciar [ɐ].

(5)

313 A: u:hm ou / ou em outras si / situações (.) é: um amigo (.) mio (.) é: me dió um /
 314 uma vez (.) un enderecio de uma / um endereço / endereço / hum (.) é u:hm (...)
 315 para: (.) revistas m[e]dicas (.) é: fue quando / quando eu en / entrei (.) en internet
 316 (.) eles me pideron (.) é: certa cantidad o: (.) de información (.) que no / no / no
 317 (.) no te / no tenia / no / no tenia / no tivera ã: (.) por exemplo a: mi (.) targeta de
 318 cr[e]dito

(Antônio – Sem Certificação)

4.7.3.3. Alveolarização da nasal em final de palavra

¹³ Ao apresentar o quadro dos alofones vocálicos em espanhol, D'introno, Del Teso e Weston (1995) apresentam, além de [e] e [o], também [ɐ] e [ɔ]. O timbre (aberto / fechado) da vogal dependeria, além de diferenças dialetais, do segmento que segue a vogal. Tratam-se de alofones, contudo, e não possuem função distintiva em espanhol.

Para Bisol (1999:197), no português a nasal pós-vocálica realiza-se conforme a consoante seguinte, quando essa for oclusiva. Pode ser labial, como em *bomba*; dental, como em *lenda*; palatal, como em *dente* e velar, como em *pingo*. A nasal pós-vocálica também pode ser interpretada como um arquifonema, marcado pela ressonância nasal, cuja realização depende do ambiente fonético. Esse arquifonema é transcrito pela letra maiúscula do fonema não-marcado /N/.

Em final de palavra, contudo, segundo Cagliari (1977, apud Battisti, 1997:87), a nasal que se realiza é palatal [ɲ] ou velar [ŋ]. Nesses contextos, segundo Battisti (1997:91), a consoante nasal, juntamente com a vogal, tende a originar ditongos nasais. Entre a vogal e a consoante nasal ocorre a inserção de uma semivogal palatal [j] ou velar [w], que acaba por determinar o ponto de articulação da consoante nasal. Assim, segundo Cagliari (1977, apud Battisti, 1997:95), seqüências como “falavam”, “refém”, “pudim”, “som” e “atum” podem se realizar como uma vogal opcionalmente nasalizada (ou um ditongo nasal), seguidas de consoante nasal com o mesmo ponto de articulação da vogal ou da semivogal – palatal ou velar. Assim, é possível ter falav[ãwŋ], tr[ejɲ], pat[ijɲ], s[õwŋ] e at[uwŋ].

Segundo D’introno, Del Teso e Weston (1995:308-313), em espanhol, em final de sílaba ou de palavra, o fonema nasal pode se realizar de várias maneiras, segundo o dialeto. Esse som, assim como no português, pode ser interpretado como um arquifonema /N/. Contudo, se ordenarmos as realizações mais comuns de /n/ em final de palavra, em espanhol, veremos que a realização alveolar [n] é a variante mais forte.

Como podemos perceber, as línguas portuguesa e espanhola utilizam alofones diferentes para um mesmo fonema, em um mesmo contexto. Ao não perceber essa diferença, o falante de espanhol, ao falar português, reproduz o som produzido na sua língua materna. Por ser o mesmo fonema e não ter função distintiva, acreditamos que esse som seja um dos últimos a serem adquiridos por falantes de espanhol que aprendem português, no contexto exposto. Sendo assim, na maioria dos casos, os falantes de espanhol, ao falar português, tendem a alveolarizar a consoante nasal em final de palavra, ao invés de produzi-la palatal ou velar, como ocorre no português.

A seguir, reproduzimos exemplos de produção da nasal alveolar em contexto de final de palavra.

(6)

483 *bom pra mim (.) é: mas agora a / os filhos **brinca[n]** sozinhos (.) e: eu acho que*
 484 *não tá bem e: (.) mas agora os / os / as crianças podem elegir é: o que fazer (.)*
 485 ***co[n]** quem falar, **co[n]** quem sair (.) antes não*

(Marcelo – Certificado Intermediário)

4.7.3.4. Não-nasalização de vogais e ditongos

Em Português, as vogais podem ser fonologicamente orais ou nasais (Bisol, 1999). Existem inclusive pares mínimos de palavras que se diferenciam apenas pela nasalização da vogal, como [la] e [lã̃]. Em espanhol a nasalização é um fenômeno muito pouco constante nas vogais. Os falantes de espanhol não percebem quando as vogais são nasais porque em espanhol esse traço não tem relevância fonológica, diferentemente do que ocorre em português. Ao não ser distintiva a nasalidade em espanhol, ela acaba não sendo um traço tão marcado como nas línguas em que é distintiva (D'introno, Del Teso e Weston, 1995:97). Segundo os autores, em espanhol a nasalização ocorre somente quando uma vogal está seguida de uma consoante nasal e, mesmo assim, é apenas parcial. É essa nasalização parcial que faz a vogal /a/ de “Juán”, em espanhol, ser pronunciada muito menos nasalizada do que a vogal /a/ de “João”, em português. Também segundo D'introno, Del Teso e Weston (1995:97), em espanhol não existe, ao contrário do português, nenhum par mínimo que se oponha pela nasalização da vogal, de maneira que a nasalização não é distintiva, é simplesmente um traço fonético determinado pelo contexto de ocorrência.

Dessa forma, ao falar português, os falantes de espanhol não nasalizam suficientemente as vogais e os ditongos nasais, que eles não percebem como sendo tão nasalizados. Essa não-nasalização, contudo, faz diferença no português. A seguir, temos um exemplo de não-nasalização de ditongo.

(7)

128 *A: ahã, é Ratos de **Por[aw]** (.) ã (.) outro grupo (.) eu / eu / eu tinha / eu tenho a /*
 129 *alguns cassetes é: (.) no podó recordar (.) neste momento (.) Ratos de **Por[aw]**,*
 130 *esse (?)*

(Antônio – Sem Certificação)

4.7.4. Adequação Lexical

Sabemos que a Adequação Lexical é um dos pontos mais importantes para que possa haver comunicação entre falantes de diferentes línguas. Mais até do que a gramática (ver Meara, 1984), é o léxico que promove a compreensão. Os problemas lexicais foram elencados neste trabalho conforme aparecem nas transcrições, sem que tivéssemos estabelecido categorias prévias. Na contagem que fizemos das inadequações produzidas, contabilizamos apenas os tipos de inadequação presentes na fala dos candidatos, e não as ocorrências de cada tipo. Essa decisão foi tomada porque acreditamos que um candidato que repete muitas vezes a mesma inadequação possa ter maior domínio do sistema da língua do que um candidato que produz várias inadequações diferentes. Como tipos de problemas lexicais, encontramos os seguintes:

4.7.4.1. Transferência de item lexical ou expressão: caracteriza-se pela transferência direta de um item lexical ou de uma expressão existente em espanhol na fala do candidato. Essa transferência pode ocorrer quando o candidato se utiliza de um item lexical ou expressão do espanhol que não tem correspondente em Português, como no exemplo a seguir

(8)

172 *A: interditada pela causa da poluição e: (.) que mais? Bom, você pode ver diferentes*
 173 *é: tipos de **personas** do Brasil. Os mulatos, brancos, a mistura cultural do Brasil,*
 174 *principalmente. E, que mais?*

(Ana – Certificado Intermediário)

ou quando o candidato utiliza um item lexical do espanhol que existe em Português com outro sentido, como em

(9)

27 *A: e: durante 5 anos. Bom, terminei, me formei e eu comecei trabalhar é: num **estúdio***
 28 *contábil.*

(Ana – Certificado Intermediário)

4.7.4.2. Colocação de item lexical. Caracteriza-se pelo uso inadequado de itens lexicais para formar expressões que não são comuns na língua portuguesa, como na ocorrência a seguir.

(10)

252 *M: Sim, a maioria das / das pessoas agora, é, procuram, é: barrios, bairros, é aleja é:*
 253 *longes afastado da / da cidade, é: que têm muito verde, muita natureza ao redor pra /*
 254 *pra seu filhos pra que a: / as pessoas tenham é uma melhor qualidade de / de vida é:*
 255 *muitos eu na minha casa eu moro perto do / do centro da cidade é: é: você sempre*
 256 *escuta é: sobre as passeatas a gente que / que / que grita que co / **conversa forte**, você*
 257 *não pude viver assim e é é estamos procurando comprar uma casa afastada da cidade*
 258 *mas não longe porque é morar perto de uma cidade grande é também tem muitas*
 259 *vantagen / vantagem é: você tem serviços, tem é escolas, tem centros onde você pode*
 260 *estudar, (.) é: na / a Universidade é muito importante também se você a.; muitas*
 261 *vezes mora longe e voc / voc / a: / as pesso / é as pessoas têm que viajar e comprar*
 262 *outro apartamento na cidade pra que os filhos e / estudam e*

(Paula – Certificado Intermediário)

As categorias acima selecionadas para classificar as inadequações lexicais, no entanto, não dão conta de explicar a produção de inadequações pelos candidatos. Percebe-se que a maior parte dos erros é causada por transferência direta de itens lexicais do espanhol, mas, como veremos mais adiante, não é possível estabelecer um paralelo entre o aumento na incidência de um tipo de inadequação e a certificação atribuída ao candidato. Nota-se, contudo, que quanto menos proficiente o candidato, mais inadequações lexicais ele terá.

4.7.5. Adequação Gramatical

Por se tratar de língua falada, a entrevista oral diferencia-se bastante da parte escrita do exame. Segundo Zilles (1999:90), “na prática diária dos falantes, a variação é a regra, no sentido de constante flexibilidade nos usos dos recursos lingüísticos em busca da intercompreensão”. No português do Brasil, a língua falada está cada vez mais se distanciando da norma culta escrita, e várias ocorrências que seriam consideradas inadequações na escrita, como a falta de concordância de número, ou diferenças na colocação pronominal, por exemplo, são absolutamente adequadas na língua falada (ver Bagno, 1999).

Sendo assim, a avaliação que fizemos das entrevistas analisadas não leva em conta as regras da língua escrita. Consideramos como inadequações apenas as ocorrências que não estão de acordo com a língua portuguesa falada no Brasil, que, como já vimos, é diferente da língua escrita; tão diferente que já gerou a criação de uma gramática própria (ver Castilho, 1990).

Da mesma forma como ocorreu na Adequação Lexical, também na Adequação Gramatical as categorias utilizadas foram surgindo na análise das entrevistas, não tendo sido pensadas previamente. Também aqui contabilizamos os tipos de inadequações, e não as ocorrências. Como tipos de problemas gramaticais, encontramos os seguintes:

4.7.5.1.Regência verbal. Caracteriza-se pelo uso da regência verbal do espanhol ou pelo uso inadequado da regência da língua portuguesa, como no exemplo a seguir. É o problema gramatical apresentado em maior número pelos candidatos.

(11)

267 *A: Se você é uma pessoa que sempre quer **parecer a** outra você **va a** copiar a moda.*

(Ana – Certificado Intermediário)

4.7.5.2.Regência nominal. Caracteriza-se pelo uso da regência nominal do espanhol ou pelo uso inadequado da regência da língua portuguesa, como em

(12)

195 *F: eu acho que sim, eu não priorizo muito (.) a: poupar pro futuro **não estou muito***
 196 ***preocupado nisso**, eu acho que me / me / encaro mais o presente mesmo (.) como*
 197 *estou (?) minha qualidade de vida no presente, os prazeres que eu tenho, esse tipo de*
 198 *coisa*

(Felipe – Certificado Avançado)

4.7.5.3.Tempo verbal. Caracteriza-se pela utilização de um tempo verbal inadequado, segundo a seqüência do discurso, conforme aparece em

(13)

381 *J: é: (.) quasi igual eu acho. Por exemplo: Guaiacuil e Quito têm muita gente (.) da*
 382 */ da / das outras províncias (.) do campo, da costa. (.) Eles bêm pra qui e não*
 383 *encontran o que eles **quiseran***

(João – Certificado Intermediário)

4.7.5.4.Gênero. Caracteriza-se pela troca de gênero das palavras, principalmente de palavras que são cognatas em espanhol, mas que pertencem a outro gênero, como em

(14)

495 *C: depois hum (.) meu mãe é (.) muito distraída, e sempre esquece das*
496 *compromissos que ela tem, então já não liga pro telefono e: mãe (?)*

(Carla – Sem Certificação)

4.7.5.5.Contração. Caracteriza-se pela não utilização ou pela utilização inadequada da contração de preposição e artigo, bastante comum na língua portuguesa, conforme o exemplo a seguir.

(15)

161 *J: tá bom. Pode ver que ontem as pessoas (.) preferiam (uh hum), prefiram comer é:*
162 *dietas sin carboidratos, agora **por o tempo, por o trabalho** (.) as pessoas (.) é tem*
163 *que comer comidas engordativas, comidas rápidas e: (.) tem também aqui o que es*
164 *como as malas que as pessoas utilizam ontem.*

(José – Sem Certificação)

4.7.5.6.Artigo. Caracteriza-se pela omissão de artigo em contextos em que a língua portuguesa exige o seu uso, ou pelo uso de artigo em contextos em que a língua portuguesa prevê a sua omissão, como vemos em

(16)

606 *J: então não / não é a mesma moda que aqui (.) não / não / não podemos usar a*
607 *misma roupa (.) e em: (.) **em** Europa ou em outros lu / lugares*

(Joana – Certificado Avançado)

4.7.5.7.Pronome. Caracteriza-se pela utilização inadequada do pronome ou pela sua não utilização quando necessário, conforme o seguinte exemplo

(17)

41 *F: porque **eu já formei de economia** (.) **eu fo/ eu formei** eu estudei lá no Brasil e*

42 *formei de economia, então, é: o que eu pretendo fazer é um mestrado na minha área*
 43 *mesmo. (.) E a psicologia é só porque eu gosto de estudar essas coisas, mas não*
 44 *porque eu pretendo fazer a carreira*

(Felipe – Certificado Avançado)

Como veremos mais adiante, da mesma forma como na Adequação Lexical, também na Adequação Gramatical as categorias escolhidas para classificar as inadequações produzidas pelo candidato não são capazes de explicar a relação entre o tipo de inadequação e o nível de proficiência do candidato. As inadequações produzidas pelos candidatos avançados, intermediários ou sem certificação parecem distribuir-se aleatoriamente pelas categorias, sem que seja possível utilizá-las para prever o nível de certificação do candidato.

4.7.6. Compreensão

4.7.6.1. Compreensão da fala do avaliador

Consideramos incompreensão casos em que o candidato não responde ou não comenta a fala anterior do avaliador, inserindo na conversa um tópico deslocado, provavelmente o que tenha sido por ele compreendido. Esse tipo de comportamento apareceu apenas na fala de dois dos candidatos analisados. Como exemplo de incompreensão da fala do avaliador, temos o extrato abaixo. “E” é o entrevistador e “J” é a inicial do nome fictício que estaremos usando para o candidato neste trabalho. Neste extrato, a conversa gira em torno de tópicos suscitados pelo questionário de inscrição preenchido pelo candidato.

(18)

342 *E: hum hum. você pratica algum esporte?*

343 *J: não, eu não pratico.*

344 *E: você gostaria de praticar algum esporte profissionalmente, se você tivesse a*
 345 *oportunidade e dissesse que pratique?*

346 *J: talvez (.) e*

347 *E: qual seria?*

348 *J: ontem eu praticava vólibol.*

349 *E: antes.*

350 *J: antes (.) antes eu praticava vólibol. Eu gostava muito porque eu (uh hum) tinha*
 351 *uma cancha em minha ca / em meu / minha casa.*

- 352 *E: tinha o quê?!?!*
- 353 *J: uma*
- 354 *E: uma quadra?*
- 355 *J: uma quadra (.) em minha casa.*

(José – Sem Certificação)

No extrato acima, podemos perceber que o candidato não compreendeu a pergunta do entrevistador, formulada nas linhas 344 e 345. Apesar disso, não houve pedido de repetição, o candidato continuou a interação respondendo ao que ele entendeu, como podemos ver nas linhas 348, 350 e 351.

De acordo com o exposto, apresento a seguir, de forma resumida, as categorias selecionadas para a análise dos dados, que são as seguintes:

- Competência Interacional
 - Contribuição para o desenvolvimento da conversa
- Fluência
 - Produção de pausas como parte do fluxo natural da conversa
- Pronúncia
 - Dessonorização do fonema /z/ em início de sílaba
 - Diferenciação de vogais abertas e fechadas
 - Não alveolarização da nasal velar em final de palavra
 - Nasalização de vogais e ditongos
- Adequação Lexical
 - Transferência de item lexical ou expressão
 - Transferência direta
 - Palavra com outro sentido
 - Colocação de item lexical
- Adequação Gramatical
 - Regência Verbal
 - Regência Nominal

- Tempo Verbal
- Gênero
- Contração
- Artigo
- Pronome
- Compreensão
 - Compreensão da fala do avaliador

Neste capítulo, fizemos a descrição da metodologia utilizada no trabalho, mostrando as motivações e os objetivos do estudo, descrevendo os dados analisados e elencando as categorias selecionadas para a análise dos dados. No próximo capítulo, procederemos à análise dos dados divididos nos três níveis de certificação concedidos pelo exame Celpe-Bras. As categorias aqui descritas servirão de base para a análise. Posteriormente à análise, apresentaremos uma descrição do desempenho de cada um dos níveis certificados pelo exame, tentando detalhar as características mais importantes de cada nível, bem como buscando observar qual seria o ponto de corte na avaliação entre um nível e outro.

5- DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA

5.1- Certificado Avançado

A análise das entrevistas orais dos candidatos que obtiveram o Certificado Avançado no exame Celpe-Bras revela a existência de várias características comuns a esses candidatos.

Na categoria de Competência Interacional, todos os candidatos colaboraram para a conversa, expondo suas opiniões, posicionando-se, tomando o turno, introduzindo novos tópicos e, inclusive, em algumas ocorrências, demonstrando ao entrevistador que, às vezes, não se interessavam por determinado assunto e que não desejavam falar sobre ele. Abaixo, apresentamos um exemplo típico desse desempenho. “E” é o entrevistador e “F” a inicial do nome fictício que estaremos usando para o candidato neste trabalho. Neste extrato, a conversa inicia em torno de um texto sobre os mandamentos do bom anfitrião (ver anexo, folha 3), e depois se desenvolve sobre o caos nas grades cidades (ver anexo, folha 2).

(19)

- 127 *E: tá? comente comenta (.) o material*
- 128 *F: a / ah, não sei: (.) é um artigo: (.) talvez um pouco: é (.) banal, (.) e que eu*
 129 *não como: não é muito interessante para mim, porque eu não / nunca fiz uma festa*
 130 *assim tão (.) organizada:, né? He he. Mas (.) pra alguém que talvez quer fazer um:*
 131 *(.) uma festa mais formal, pode ser útil*
- 132 *E: e você gosta (.) de ir a festas?*
- 133 *F: A lógico, que gosto bastante, sim. Mas as festas que eu vou: (.) são mais (.)*
 134 *informais, talvez (.) Talvez a comida (.) não é tão importante (.) a bebida sim (.)*
 135 *mas assim tão formal (.) casamento: e coisas assim, né? mas são muito: (.)*
 136 *distantes (.) no tempo*
- 137 *E: você já foi a algum casamento que tenha a ver com (?)*
- 138 *F: ah (.) o meu / o meu casamento*
- 139 *E: o seu?*
- 140 *F: mas aí não fui eu quem organizou. (.) Mas estava bem organizado, ainda assim*
- 141 *E: (?) é? Tá bom, então você quer mudar de assunto, mudamos de assunto, pronto*
- 142 *F: ah, tá*

- 143 (16 segundos)¹⁴
- 144 F: *essa é uma piscina? Piscinão*
- 145 E: *não*
- 146 F: *não*
- 147 E: *não, é uma praia artificial*
- 148 F: *Ah: tá praia artificial, lago natural. Tá certo (.) (5 segundos) Bom*
- 149 E: *you conhece Florianópolis, conhece São Paulo, conhece o Rio?*
- 150 F: *ã conheço São Paulo, é: (.) o Rio fui mas fiquei só uns dias. E: Florianópolis (.)*
 151 *só: de passada mesmo. Andando no ônibus (.) mas São Paulo sim é uma cidade*
 152 *enorme e: uma das primeiras impressões é: essa coisa superlotada de: prédios,*
 153 *indústrias, carros*
- 154 E: *o que você acha que provoca o deslocamento das pessoas das grandes cidades?*
- 155 F: *ã: (.) na América Latina tem um / um origem (.) econômica (.) as principais*
 156 *indústrias / das / se instalam nas cidades que são mais importantes, e: aí as pessoas*
 157 *do interior, das províncias a procurar oportunidades de emprego nas / nas cidades*
 158 *mais in / industrializadas, mais desenvolvidas. E: (.) e isso principalmente é uma das*
 159 *causas que ori / originou essa / esse (.) deslocamento de pessoas pras cidades*
- 160 E: *que consequência tem a concentração humana nos grandes centros?*
- 161 F: *(.) bom (.) a concentração traz é: problemas novos pra uma cidade que era*
 162 *talvez, é: tão grande (.) traz problemas como a: problema (.) da vivenda, do*
 163 *transporte público, é vários assuntos públicos que têm a ver com: saúde das novas*
 164 *necessidades de uma sociedade de massa, hum talvez a modernidade em geral tenha*
 165 *essa característica, que traz é: problemas que se referem às massas (.) e não aos*
 166 *indivíduos, nem culturas melhores, sino essas culturas de: milhões de pessoas. Aí,*
 167 *you tem vários problemas de: com do / dos crimes é: sociais mesmo, hum hum, e da*
 168 *organização (.) da energia (.) coisas que são próprias de uma sociedade moderna*
- 169 E: *como é a situação em seu país, Rodrigo?*
- 170 F: *é: a situação aqui é: eu acho que é, em comparação com o resto da / da América*
 171 *Latina é politicamente estável, é: tem uma democracia que: ainda que tem problemas*
 172 *funciona, tem eleições (.) no plano econômico também parece que: se consegue*
 173 *manter certa estabilidade, ainda que aqui se traz (.) é alguns problemas (.) ã: então*
 174 *se poderia dizer que em geral no contexto da América Latina é um país que tá: se*
 175 *dando bem, e (.) mas sempre no contexto do / do continente, e*
- 176 E: *(Mas ele é: o?) no Chile você encontra esse mesmo problema?*
- 177 F: *Bom, Santiago tem (.) vários problemas (.) principalmente Santiago, né? Porque*
 178 *o Chile concentra quase que um terço da população do país na capital. Então*
 179 *Santiago tem (.) os problemas próprios de uma cidade de milhões de personas / de*
 180 *pessoas (.) e aí você tem esse problema da poluição (.) é também o / o (.) assunto*
 181 *que a cidade tá se expandindo muito, não existe um planejamento: racional de como a*
 182 *cidade tá crescendo: é: (.) os problemas da assistência pública: (.) saúde (.) é a*
 183 *manu / a manutenção em geral da / da / da / a gente que / do que a gente conhece*
 184 *como a: os problemas urbanos. Se poderia dizer que sim, (.) que Santiago se parece*
 185 *às outras cidades do mundo é: nos problemas de uma / duma / duma sociedade*

¹⁴ Pausa efetuada para que o candidato lesse o material que serviria como base para a conversa.

186 *principalmente urbana*

(Fernando – Certificado Avançado)

No extrato acima, podemos perceber que o candidato não está contente com o tópico proposto, tanto porque o próprio candidato explicita isso, dizendo que o achou banal e pouco interessante (linhas 128 e 129), quanto pelo ritmo lento da fala e pelas pausas produzidas pelo candidato (linhas 128 a 131 e 133 a 136), que demonstram à entrevistadora que ele não está gostando de falar sobre esse tópico. Essa antipatia pelo tópico é percebida pela entrevistadora, que em vista disso decide mudar o tópico (linha 141). A partir da mudança de tópico o candidato volta a apresentar boa interação, como vinha apresentando até ser requisitado a falar sobre esse assunto.

Todos os candidatos avançados demonstraram fluência na língua portuguesa, não fazendo pausas que interrompessem a interação para procurar vocabulário e, inclusive, em ocasiões em que não dominavam o vocabulário, fazendo as paráfrases necessárias ou mesmo pedindo explicitamente ajuda ao entrevistador. Abaixo, apresentamos um exemplo típico desse comportamento. “E” é o entrevistador e “F” a inicial do nome fictício que estaremos usando para o candidato neste trabalho. Neste extrato, a conversa gira em torno de tópicos suscitados pelo questionário de inscrição preenchido pelo candidato.

(20)

142 *F: sim, por (.) eu sempre tive a idêi / tive a idéia de ter (.) um filho primeiro, o*
 143 *mais velho (.) que seja um filho, e a mais no / a mais nova, mais jovem a filha, (.) e*
 144 *deu certo assim mesmo, mais (.) quando minha esposa estava grávida (.) foi muito*
 145 *engraçado porque (.) hoje em dia com o jeito as ecografias e tudo você pode saber*
 146 *exatamente o que vai nascer*

147 *E: é*

148 *(.)*

149 *F: isso acontece sempre com exceção do meu caso (.), porque foi filha, filha, filha,*
 150 *eu sempre chamava / chama / a barriga da minha esposa era Tatiana (.) Tatiane,*
 151 *como seria*

152 *E: certo*

153 *F: lá no Brasil, e:*

154 *E: tem Tatiana, também*

155 *F: também dá? Ok (.) e: bom (.) era Tatiana, Tatiana, Tatiana, Tatiana até o*
 156 *momento mesmo do nascimento, que eu estava presenciando o: a: o nascimento*

- 157 *E: o parto?*
- 158 *F: e então, sim, e: nasceu o Matias*
- 159 *(.)*
- 160 *E: que surpresa*
- 161 *E1: e então o Matias teve um grande problema*
- 162 *F: tão surpreso pela questão da: (.) do nascimento, porque todo mundo até meu*
 163 *irmão que ia ser o: é o padrinho da: do filho, é: ele tinha os (.) ã: como se chama os*
 164 *ã: (.) é: sim*
- 165 *(.)*
- 166 *E: telefone, não*
- 167 *F: não, não não não (no ????) só eu: esqueci*
- 168 *E: ah, já sei (.) os brincos?*
- 169 *F: os brincos, os brincos (.) sendo homem é: vocabulário de (?) (?) feminina*
- 170 *E: teve que trocar o presente (?) (?) não começemos por aí, né? Teve que trocar o*
 171 *presente*
- 172 *F: teve, ele teve que trocar o presente imediatamente (.) mas já depois no*
- 173 *E: que linda surpresa, parabéns*
- 174 *F: é uma satisfação*

(Fábio – Certificado Avançado)

No extrato acima, podemos ver que o candidato, ao desconhecer um item lexical em português, pediu ajuda à entrevistadora (linhas 163, 164 e 167) até que ela falasse a palavra que ele estava querendo. Esse comportamento indica segurança e tranquilidade por parte do candidato em interagir com o entrevistador.

Na questão da Pronúncia, todos os candidatos que receberam o Certificado Avançado produziram a nasalização de vogais e ditongos e a diferenciação entre vogais abertas e fechadas. Essas duas categorias, das quatro selecionadas, parecem ser as primeiras a serem adquiridas pelos aprendizes falantes de espanhol. As outras duas, produção do fonema /z/ não dessorizado em início de sílaba, e não-alveolarização da consoante nasal em final de palavra, foram realizadas corretamente por dois candidatos. Essas duas categorias parecem ser as mais difíceis de serem adquiridas no que tange à pronúncia de falantes de espanhol que aprendem português. Os dois candidatos que conseguiram cumprir essas categorias, não só por esse fator, mas também pela pouca

presença de problemas lexicais e gramaticais, poderiam ser considerados como de nível avançado superior.

Para a Adequação Lexical, fizemos uma contagem de tipos de inadequações ocorridas. Os candidatos que atingiram o Certificado Avançado apresentaram, relativamente aos demais, poucos problemas de léxico. A tabela abaixo apresenta o total de problemas de léxico produzidos por cada um dos candidatos que receberam o Certificado Avançado. Como há uma certa variação no tempo de duração de cada uma das entrevistas, conforme indicado na tabela, apresentamos também a percentagem de problemas de léxico por minuto de interação, número obtido através da divisão do total de inadequações pelo tempo da entrevista. Apresentamos ainda o número de inadequações produzidas em cada uma das três categorias selecionadas, bem como a percentagem que esse número representa para o total de inadequações produzidas pelo candidato.

Tabela 1 – Inadequações Lexicais de Candidatos Avançados

	Tempo de duração da entrevista	Total de inadequações lexicais	Inadequações lexicais por minuto de interação	Transferência				Colocação	
				Transferência direta		Palavra com outro sentido			
				Nº de inadequações	Percentual	Nº de inadequações	Percentual	Nº de inadequações	Percentual
Felipe	17'33"	6	0,4263	5	83,3333%	1	16,6666%		
Fernando	21'27"	7	0,3291	4	57,1428%	2	28,5714%	1	14,2857%
Fábio	26'13"	18	0,6888	5	27,7777%	8	44,4444%	5	27,7777%
Joana	18'19"	23	1,2644	18	78,2608%	2	8,6956%	3	13,0434%

Na tabela acima podemos ver que os candidatos que receberam o Certificado Avançado produzem relativamente poucas inadequações lexicais, que variaram entre 0,4263 inadequações por minuto para o candidato que apresentou menos inadequações, e 1,2644 inadequações por minuto para o candidato que mais apresentou inadequações.

Com relação aos tipos de inadequações lexicais ocorridas, percebemos que há um percentual maior de inadequações decorrentes de transferência direta de itens lexicais do espanhol, seguida de inadequações decorrentes de transferência de palavras com outro sentido em português. Houve menor ocorrência de inadequações decorrentes de problemas de colocação. Essa ocorrência maior de transferência, porém, não é

característica apenas dos candidatos avançados, não sendo então definidora da certificação desses candidatos.

Houve também, entre os candidatos que receberam o Certificado Avançado, boa Adequação Gramatical¹⁵. Na tabela abaixo, apresentamos o total de inadequações gramaticais produzidas por cada um dos candidatos que receberam o Certificado Avançado, o tempo de duração das entrevistas, a percentagem de problemas de gramática por minuto de interação e o número de inadequações produzidas em cada uma das sete categorias selecionadas (representado na tabela pela letra N), bem como a percentagem que esse número representa para o total de inadequações produzidas pelo candidato.

Tabela 2 – Inadequações Gramaticais de Candidatos Avançados

	Tempo de duração da entrevista	Total de inadequações gramaticais	Inadequações gramaticais por minuto de interação	Regência verbal		Regência nominal		Tempo verbal		Gênero		Contração		Artigo		Pronome	
				N	Percentual	N	Percentual	N	Percentual	N	Percentual	N	Percentual	N	Percentual	N	Percentual
Felipe	17'33"	9	0,5193	2	22,2222 %	4	44,4444 %	2	22,2222 %							1	11,1111 %
Fernando	21'27"	3	0,1410	3	100%												
Fábio	26'13"	9	0,3444	2	22,2222 %	2	22,2222 %	4	44,4444 %					1	11,1111 %		
Joana	18'19"	9	0,4947	1	11,1111 %			2	22,2222 %	2	22,2222 %			2	22,2222 %	2	22,2222 %

Na tabela acima, vemos que os candidatos que receberam o Certificado Avançado apresentaram poucos problemas de inadequação gramatical, que variaram entre 0,1410 inadequações por minuto de interação para o candidato que menos apresentou inadequações e 0,5193 inadequações por minuto de interação para o candidato que mais apresentou inadequações. Podemos observar que as inadequações gramaticais produzidas pelos candidatos não apresentam uma distribuição regular entre os sete tipos de inadequação analisados.

Todos os candidatos que receberam o Certificado Avançado compreenderam a fala do avaliador e os textos que serviram como base para a interação, não houve problemas nesse sentido.

¹⁵ Todos os julgamentos referentes à Adequação Lexical e Adequação Gramatical (boa adequação, falta de adequação) presentes neste trabalho foram feitos em relação ao desempenho dos demais candidatos analisados.

A tabela a seguir mostra o desempenho dos candidatos que receberam o Certificado Avançado em todas as categorias selecionadas para a análise. A quantidade de inadequações lexicais e gramaticais por minuto de interação foi expressa em números. As demais categorias foram consideradas como realizadas (ao que corresponde um X na grade), realizadas parcialmente (ao que corresponde um -) ou não realizadas (a grade permanece em branco).

Tabela 3 – Desempenho dos candidatos que receberam o Certificado Avançado

	Competência Interacional	Fluência	Pronúncia				Adequação lexical	Adequação gramatical	Compreensão
			Contribui para o desenvolvimento da conversa	Produz pausas que não interrompem o fluxo da fala	Não produz dessonorização do fonema /z/ em início de sílaba	Diferencia vogais abertas e fechadas			
Felipe	X	X	X	X	X	X	0,4263	0,5193	X
Fernando	X	X	X	X	X	X	0,3291	0,1410	X
Fábio	X	X		X		X	0,6888	0,3444	X
Joana	X	X		X	-	X	1,2644	0,4947	X

Como podemos verificar observando a tabela acima, os candidatos que receberam o Certificado Avançado apresentaram uma regularidade de desempenho nas categorias selecionadas para a análise. Todos os candidatos apresentaram Competência Interacional, Fluência e Compreensão adequadas. Também verifica-se que todos os candidatos avançados apresentaram boa Adequação Lexical e Gramatical. Na Pronúncia também é possível verificar a regularidade no desempenho dos candidatos; das quatro categorias analisadas, duas foram corretamente produzidas por todos os candidatos, enquanto dois candidatos produziram, além dessas, as outras duas, que parecem ser as mais difíceis de serem realizadas.

Percebe-se, dessa forma, a regularidade de desempenho em todas as categorias como sendo uma característica básica dos candidatos falantes de espanhol que recebem o Certificado Avançado, percepção que vai ao encontro da proposta do exame Celpe-Bras, de avaliar os candidatos de acordo com a regularidade do seu desempenho, conforme já descrito anteriormente.

A partir da análise feita, chegamos, então, aos seguintes descritores para representar a proficiência dos candidatos que receberam o Certificado Avançado:

Quadro 1 – Descrição de desempenho dos candidatos que receberam o Certificado Avançado

Competência Interacional	Fluência	Pronúncia	Adequação lexical	Adequação gramatical	Compreensão
<p>O candidato contribui para o desenvolvimento da conversa tomando o turno e introduzindo novos tópicos</p> <p>O candidato usa paráfrases para resolver eventuais problemas lexicais, ou pede ajuda ao entrevistador</p>	<p>As pausas e hesitações são decorrentes do fluxo natural da conversação</p>	<p>A pronúncia demonstra reconhecimento e produção dos fonemas da língua portuguesa:</p> <p>Diferenciação entre vogais abertas e fechadas</p> <p>Nasalização de vogais e ditongos</p> <p>A consoante nasal pode ser pronunciada palatal, velar ou alveolar em contexto de final de palavra</p> <p>O fonema /z/ em contexto de início de sílaba pode ser pronunciado sonoro ou surdo</p>	<p>Poucas inadequações, tanto em tipos como em ocorrências. As inadequações se diluem na fala do candidato, que demonstra possuir vocabulário amplo e usa quase todo o léxico em português</p>	<p>Uso de estruturas da língua portuguesa</p> <p>As inadequações existentes são raras e não se mostram salientes no desempenho do candidato</p>	<p>Compreensão da fala do entrevistador e dos assuntos discutidos</p>

5.2- Certificado Intermediário

De acordo com as entrevistas analisadas, os candidatos que receberam o Certificado Intermediário possuem menos características em comum do que os candidatos que receberam o Certificado Avançado. Constatou-se, no Certificado Intermediário, uma gama maior de possibilidades de combinação entre adequações e inadequações nas categorias de avaliação.

Dos quatro candidatos que receberam o Certificado Intermediário, um demonstra boa Competência Interacional. Os demais candidatos contribuem pouco para o desenvolvimento da conversa. Na maior parte das ocorrências, os candidatos intermediários respondem o que lhes foi perguntado e desenvolvem os tópicos, mas não fazem esforço para tomar o turno ou introduzir novos tópicos. Abaixo, apresentamos um exemplo típico desse comportamento. “E” é o entrevistador e “J” a inicial do nome fictício que estaremos usando para o candidato neste trabalho. Neste extrato, a conversa gira em torno de tópicos suscitados pelo questionário de inscrição preenchido pelo candidato.

(21)

- 122 *E: Que línguas você / você fala?*
- 123 *J: inglês*
- 124 *E: inglês, uhum*
- 125 *J: e espanhol também (risada)*
- 126 *E: espanhol*
- 127 *J: lógico (risada)*
- 128 *E: Ok, lógico, é o espanhol é sua língua materna*
- 129 *J: ãhã*
- 130 *E: né? ã: Você tem algum conhecimento da cultura brasileira?*
- 131 *J: sim, é (.) Bra[s]il é um país muito grande, tem muitas rique[s]as, tem muita*
 132 *cultura, você pode: fazer muitas coisas lá (.) e: eu gosto muito da música e: futebol*
 133 *brasileiro é mu / muito bom também (.) Também eu go / eu gosto de (.) dos (.) das*
 134 *idades. Eu gostaria de conhecer to / todo o Bra[s]il*
- 135 *E: você conhece já o Brasil?*
- 136 *J: sim, eu conheço Rio de Janeiro, Bú[s]ios também*
- 137 *E: você gostou?*

- 138 *J: si, muito legal*
- 139 *E: você tem amigos brasileiros?*
- 140 *J: sim, eu tenho uma colega, da minha faculdade (.) então com ela (.) eu falo muito*
- 141 *E: hum hum e você gostaria de passar algum tempo no Brasil?*
- 142 *J: sim, se eu (.) gosto (.) de: de: Brasil, quando eu (.) é (.) fiquei meus estudos e*
143 *eu tra / trabalhasse lá eu gostaria de ficar lá*
- 144 *E: Bom, é o seu objetivo, né*
- 145 *J: ãhã, pode ser*
- 146 *E: no futuro, ir / ir para o Brasil*
- 147 *J: uhum*
- 148 *E: hum hum e como você imagina ou espera que será a sua vida no Brasil?*
- 149 *J: uhm, tem que / eu tenho que estudar muito, lutar e trabalhar porque na / nada é*
fácil, mas (.) quando (.) e (.) um é: estrangeiro tem que / que se (???)
- 150
- 151 *E: (quando a gente é estrangeira?)*
- 152 *J: Uhum*
- 153 (João – Certificado Intermediário)

Como podemos ver no extrato acima, o candidato atende às seleções para tomar o turno feitas pela entrevistadora (linhas 129 e 145, por exemplo), costuma responder às perguntas desenvolvendo o tópico proposto (linhas 131 a 136, por exemplo), mas não se preocupa em inserir novos tópicos na conversa, como acontece na linha 145, por exemplo, quando a entrevistadora abre espaço para que o candidato possa desenvolver mais a resposta e introduzir novos tópicos na conversa, mas isso não acontece.

Um dos candidatos demonstra possuir boa fluência. Outros dois candidatos produzem várias pausas, embora elas não interrompam totalmente o fluxo da conversa. Essas pausas podem provocar um certo desconforto no ouvinte mas, na maioria dos casos, não chegam a interromper a interação. Abaixo, apresentamos um exemplo típico desse comportamento. “E” é o entrevistador e “M” a inicial do nome fictício que estaremos usando para o candidato neste trabalho. Neste extrato, a conversa gira em torno do esquecimento de coisas importantes (ver anexo, folha 4).

(22)

- 328 *E: bom, você concorda com a: (.) com a autora em relação ao às causas do*

- 329 *esquecimento?*
- 330 *M: bom:*
- 331 *E: preocupação aqui*
- 332 *M: eu ã: trabalho com muita informação (.) então é: é: é muito difícil lembrar toda a*
333 *informação (.) ah é por isso que a: / que as empresas de computadores*
- 334 *E: hum hum*
- 335 *M: tem umas: umas palm top que são agendas eletrônicas (.) aí pode é possível (.)*
336 *hum (.) pegar pontos (??) nomes, tudo (.) a / agora os celulares podem (.) sacar*
337 *foto*
- 338 *E: sim*
- 339 *M: então é: es a: al / além disso também existem os aparatos eletrônicos (.) que*
340 *podem servir de (???)*
- 341 *E: é verdade, é verdade (.) se bem que aí é uma ajuda externa, né*
- 342 *M: ah, sim (.) agora a: (.) depende das pessoas é: da sua cabeça*
- 343 *E: sim*
- 344 *M: (com certeza?) como a: a gente pode lembrar tudo*
- 345 *E: ã: tu tem facilidade de: pra esquecer ou lembrar coisas?*
- 346 *M: (?)*
- 347 *E: tem boa memória?*
- 348 *(.)*
- 349 *M: agora sim (.) estou muito preocupado com minha tesis*
- 350 *E: sim*
- 351 *M: então é: (.) todo o tempo (.) to / todo a mi / minha cabeça está / está aplicada (.*
352 *) ali*
- 353 *E: é*
- 354 *M: então é (.) minha semana es segunda a quinta (feira?), segunda a quinta (não*
355 *tenho sábado?)*
- 356 *E: sim, ahã*
- 357 *M: e domingo*
- 358 *E: certo (.) e ã: o que que / o que que te ajuda, no teu caso, né, a te lembrar de*
359 *coisas, ou a não esquecer (.) tu fazes alguma: tu usas alguma técnica (.) dessas, ou*
360 *outra?*
- 361 *M: eu escrevo (.) (?)*
- 362 *E: escreve?*

- 363 *M: sim, ã*
 364 *E: a, ahã*
 365 *M: é sobretudo os números (.) eu esqueço muito*
 (Marcelo – Certificado Intermediário)

No extrato acima, vemos que o candidato produz várias pausas. Essas pausas, no entanto, não interrompem a interação. As pausas produzidas pelo candidato não acarretam tomada de turno por parte do entrevistador antes de ele terminar de desenvolver o tópico sobre o qual está falando, como é o caso das pausas ocorridas entre as linhas 335 e 337, por exemplo. O entrevistador parece usar elementos continuadores da conversa para que o candidato possa continuar desenvolvendo o tópico, mas só o faz nos momentos em que o candidato conclui seu pensamento (linhas 338 e 343, por exemplo).

Em um dos candidatos, no entanto, as pausas interrompem o fluxo da conversa. Abaixo, apresentamos exemplo desse comportamento. E é o entrevistador e J a inicial do nome fictício que estaremos usando para o candidato neste trabalho. Neste extrato, a conversa versa sobre o caos nas grandes cidades (ver anexo, folha 2)

(23)

- 365 *E: e o que você acha que provoca o deslocamento das pessoas para as grandes*
 366 *idades?*
 367 *J: porque: (.) eles acham que (.) ficando na: / na cidades grandes (.) eles vai ter*
 368 *mucho / muito: trabalho, muito dinheiro e a coi[s]a não é (.) fácil, muita gente: vai*
 369 *para as cidades grandes, não consegue emprego e (.) fica na rua, então não / não é (*
 370 *.) muito (.) recomendável ir para a cidade*
 371 *E: Marcelo, que conseqüências tem a concentração humana nos grandes centros?*
 372 *(.)*
 373 *E: Que conseqüências tem?*
 374 *J: que: (.) levam muita poluição. (.) Também é: (.) eu não gosto das aglomerações*
 375 *de gente. Você fica: estressado. Não / não pode fá[s]er as coi[s]as bem. Eu gosto*
 376 *quando eu estou com tranqüilidade*
 377 *E: e como é a situação em seu país?*
 378 *J: é: (.) qua[s]i igual eu acho. Por exemplo: Guaiaguil e Quito têm muita gente (.)*
 379 *da / da / das outras provincias (.) do campo, da costa. (.) Eles bêm pra qui e não*
 380 *encontran o que eles qui[s]eran*

(João – Certificado Intermediário)

Nesse extrato, podemos ver que o candidato, além de produzir várias pausas durante seu turno de fala (linhas 367 a 370, por exemplo), também atrasa a tomada de turno (linha 372), levando o entrevistador a reformular a pergunta (linha 373) que tinha feito anteriormente (linha 371).

A pronúncia dos candidatos que receberam o Certificado Intermediário traz traços fonológicos do espanhol, apesar de os candidatos já demonstrarem perceber a diferença entre os fonemas em português e em espanhol. Dois dos candidatos analisados diferenciam as vogais abertas e fechadas, enquanto os outros dois as diferenciam parcialmente. Dois candidatos nasalizam vogais e ditongos, um candidato os nasaliza parcialmente e outro não nasaliza. O fonema /z/ é pronunciado dessonorizado em início de sílaba e a consoante nasal em contexto de final de palavra é pronunciada alveolar por todos os candidatos.

Na categoria de Adequação Lexical pode-se perceber um esforço dos candidatos intermediários em utilizar o léxico do português, mas constata-se ainda a presença de muitas inadequações decorrentes da transferência de vocabulário da língua materna. Dois candidatos apresentaram Adequação Lexical mediana (21 e 25 inadequações), enquanto os outros dois candidatos não demonstraram adequação (37 e 39 inadequações). Na tabela abaixo, apresentamos o total de inadequações lexicais produzidas por cada um dos candidatos que receberam o Certificado Intermediário, o tempo de duração da entrevista, a percentagem de problemas de léxico por minuto de interação e o número e a percentagem de inadequações produzidas em cada um dos tipos de inadequação:

Tabela 4 – Inadequações Lexicais de Candidatos Intermediários

	Tempo de duração da entrevista	Total de inadequações lexicais	Inadequações lexicais por minuto de interação	Transferência				Colocação	
				Transferência direta		Palavra com outro sentido		Nº de inadequações	Percentual
				Nº de inadequações	Percentual	Nº de inadequações	Percentual		
Marcelo	18'33"	25	1,3638	17	68%	4	16%	4	16%
Ana	16'40"	37	2,2560	28	75,6756%	2	5,4054%	7	18,9189%
Paula	18'24"	39	2,1381	32	82,0512%	4	10,2564%	3	7,6923%
João	17'12"	21	1,2266	15	71,4285%	5	23,8095%	1	4,7619%

Podemos ver na tabela acima que os candidatos que receberam o Certificado Intermediário apresentam inadequações lexicais que variam entre 1,2266 inadequações por minuto de interação, para o candidato que menos apresentou inadequações, e 2,3638 inadequações por minuto de interação, para o candidato que mais apresentou inadequações. Vemos que, assim como no caso dos candidatos que receberam o Certificado Avançado, a maior parte das inadequações ocorreu por transferência direta de itens lexicais do espanhol.

Quanto à Adequação Gramatical, o desempenho dos candidatos intermediários varia bastante. Um dos candidatos que recebeu o Certificado Intermediário apresenta boa Adequação Gramatical (4 inadequações), dois candidatos apresentam adequação mediana (11 e 15 inadequações) e o outro candidato apresenta várias inadequações (24 inadequações). Na tabela abaixo, apresentamos o total de inadequações gramaticais produzidas por cada um dos candidatos que receberam o Certificado Intermediário. Apresentamos também o tempo de duração de cada uma das entrevistas, a percentagem de problemas de gramática por minuto de interação e o número de inadequações produzidas em cada uma das sete categorias selecionadas (representado na tabela pela letra N), bem como a percentagem que esse número representa para o total de inadequações produzidas pelo candidato.

Tabela 5 – Inadequações Gramaticais de Candidatos Intermediários

	Tempo de duração da entrevista	Total de inadequações gramaticais	Inadequações gramaticais por minuto de interação	Regência verbal		Regência nominal		Tempo verbal		Gênero		Contração		Artigo		Pronome	
				N	Percentual	N	Percentual	N	Percentual	N	Percentual	N	Percentual	N	Percentual	N	Percentual
Marcelo	18'33"	4	0,2182			1	25%			3	75%						
Ana	16'40"	24	1,4634	5	20,8333%	2	8,3333%	6	25%	5	50,8333%	1	4,1666%	5	20,8333%		
Paula	18'24"	15	0,8223	5	33,3333%			6	40%					2	13,3333%	2	13,3333%
João	17'12"	11	0,6425	2	18,1818%			6	54,5454%	1	9,0909%			2	18,1818%		

Na tabela acima, vemos que as inadequações gramaticais desses candidatos variaram entre 0,2182 inadequações por minuto de interação para o candidato que menos apresentou inadequações, e 1,4634 para o candidato que apresentou mais inadequações. Podemos observar também que, da mesma forma como ocorreu com os candidatos avançados, não é possível verificar uma predominância de nenhum dos tipos

de inadequação, isto é, as inadequações gramaticais apresentadas não parecem ter uma distribuição regular entre os sete tipos analisados.

Os quatro candidatos que receberam o Certificado Intermediário demonstraram tão boa compreensão da fala do avaliador quanto os candidatos que receberam o Certificado Avançado.

A tabela a seguir mostra o desempenho dos candidatos que receberam o Certificado Intermediário em todas as categorias selecionadas para a análise. A quantidade de inadequações lexicais e gramaticais por minuto de interação foi expressa em números. As demais categorias foram consideradas como realizadas (ao que corresponde um X na grade), realizadas parcialmente (ao que corresponde um -) ou não realizadas (a grade permanece em branco).

Tabela 6 – Desempenho dos candidatos que receberam o Certificado Intermediário

	Competência Interacional	Fluência	Pronúncia			Adequação lexical	Adequação gramatical	Compreensão	
			Não produz desonorização do fonema /z/ em início de sílaba	Diferencia vogais abertas e fechadas	Não produz como alveolar a nasal final				Produz nasalização de vogais e ditongos
Marcelo	-	-		X		X	1,3638	0,2182	X
Ana	-	-		-			2,2560	1,4634	X
Paula	X	X		-		X	2,1381	0,8223	X
João	-			X		-	1,2266	0,6425	X

Como podemos ver na tabela acima, os candidatos que receberam o Certificado Intermediário não apresentaram regularidade de desempenho nas categorias analisadas.

Como exemplo dessa irregularidade de desempenho que parece caracterizar os candidatos intermediários, podemos ver o caso da candidata Paula. Essa candidata foi a única entre os candidatos intermediários que apresentou Competência Interacional e Fluência adequadas. Na Pronúncia, a candidata conseguiu realizar apenas uma das categorias (nasalização de vogais e ditongos), e realizar parcialmente outra (diferenciação de vogais abertas e fechadas). A mesma candidata, no entanto, apresentou baixa Adequação Lexical (2,2560 inadequações por minuto de interação) e Gramatical (0,8223 inadequações por minuto de interação).

Outro exemplo de irregularidade no desempenho é o candidato Marcelo. Apesar de ser o único entre os candidatos intermediários a realizar adequadamente duas

categorias de Pronúncia (diferenciação entre vogais abertas e fechadas e nasalização de vogais e ditongos) e apresentar muito boa Adequação Gramatical (0,2182 inadequações por minuto de interação – o segundo candidato com maior adequação gramatical entre todos os candidatos analisados), o candidato apresenta Adequação Lexical mediana (1,3638 inadequações por minuto de interação) e cumpre as categorias de Competência Interacional e de Fluência parcialmente.

Verifica-se, assim, que os candidatos que receberam o Certificado Intermediário tendem a ter um desempenho oscilante, isto é, apresentam boa adequação em algumas categorias e inadequação nas demais, podendo dessa forma compensar o mau desempenho em alguma categoria com o bom desempenho em outras. Essa parece ser, segundo a nossa análise, a principal característica dos candidatos que recebem o Certificado Intermediário.

Além da falta de regularidade no desempenho, parece também ser característica do nível Intermediário de proficiência uma falta de uniformidade entre as categorias em que os candidatos apresentam adequação ou inadequação. A categoria de Compreensão é a única categoria em que os candidatos mostraram-se uniformes; nenhum deles teve problemas de compreensão da fala do entrevistador. Como podemos ver, existem várias combinações de adequação e inadequação possíveis para o Certificado Intermediário.

A seguir, apresentamos o quadro de caracterização do Certificado Intermediário. Como no grupo de candidatos desse nível de certificação as inadequações não estão distribuídas de maneira uniforme, torna-se difícil abranger todas as possibilidades de candidatos que recebem o Certificado Intermediário. Seria necessário, então, um estudo maior, que analisasse um maior número de candidatos que receberam o Certificado Intermediário, para que talvez fosse possível definir mais características comuns a esse nível de avaliação.

Com base nos dados analisados, propomos os seguintes descritores para o desempenho dos candidatos que receberam o Certificado Intermediário:

Quadro 2 – Descrição do desempenho dos candidatos que receberam o Certificado Intermediário

Competência Interacional	Fluência	Pronúncia	Adequação lexical	Adequação Gramatical	Compreensão
Contribui pouco para o desenvolvimento	Pode apresentar pausas	A pronúncia demonstra reconhecimento dos	Demonstra reconhecer a diferença lexical	Demonstra tentativas de expressar-se	Compreensão da fala do entrevistador e

da conversa. Desenvolve os tópicos que lhe são perguntados, mas não faz esforço para tomar o turno ou para introduzir novos tópicos	freqüentes. As pausas provocam desconforto no ouvinte, mas não chegam a interromper a conversa	fonemas da língua portuguesa, embora ainda exista dificuldade em produzi-los A diferenciação entre vogais abertas e fechadas e a nasalização de vogais e ditongos pode ser realizada O fonema /z/ é pronunciado surdo em início de sílaba e a consoante nasal em contexto de final de palavra é pronunciada alveolar, revelando bastante interferência da língua materna	entre o português e a língua materna e esforça-se para produzir o léxico em português, mas ainda possui inadequações decorrentes de interferência da língua materna	com estruturas da língua portuguesa Possui muitas inadequações decorrentes da transferência de estruturas da língua materna	dos assuntos discutidos
---	--	--	---	--	-------------------------

No quadro acima podemos perceber que há diferenças entre o desempenho dos candidatos que receberam o Certificado Intermediário e o desempenho dos candidatos que receberam o Certificado Avançado, descrito anteriormente.

Ao contrário dos candidatos avançados, que contribuem para o desenvolvimento da conversa, apresentando Competência Interacional adequada, os candidatos intermediários contribuem pouco para a interação. Na questão da Fluência, enquanto as pausas produzidas pelos candidatos avançados não geram interrupções no fluxo da fala, as pausas produzidas pelos candidatos intermediários são mais freqüentes e mais longas.

A Pronúncia é também uma das grandes diferenças entre os níveis de certificação Avançado e Intermediário. Enquanto os candidatos avançados sempre produzem diferenciação entre vogais abertas e fechadas e nasalização de ditongos, apenas alguns candidatos intermediários conseguem produzi-las. A não-alveolarização da consoante nasal em final de palavra e a não-dessonorização do fonema /z/ em início de sílaba, que são produzidas por dois dos candidatos que receberam o Certificado Avançado, não são produzidas por nenhum dos candidatos que receberam o Certificado Intermediário.

Nas categorias de Adequação Lexical e Adequação Gramatical, enquanto os candidatos avançados possuem boa adequação, os candidatos intermediários possuem várias inadequações que são salientes no seu desempenho.

A categoria de Compreensão não apresenta diferenças entre o Certificado Avançado e o Certificado Intermediário.

O ponto de corte entre os candidatos de nível intermediário e os candidatos de nível avançado, pelo acima exposto, parece ser definido pelas categorias de Pronúncia e de Adequação Lexical e Adequação Gramatical. A Competência Interacional, juntamente com a Fluência, também representam uma importante distinção entre esses dois níveis de proficiência, já que são realizadas adequadamente por todos os candidatos que receberam o Certificado Avançado, mas são realizadas com menor adequação pelos candidatos que receberam o Certificado Intermediário.

Como já vimos, os candidatos que receberam o Certificado Intermediário caracterizam-se por não apresentar uma regularidade de desempenho. Dessa forma, um candidato que não cumpriu adequadamente as categorias de Competência Interacional e Fluência pode apresentar Adequação Lexical, Gramatical e de Pronúncia melhor do que um candidato que cumpriu adequadamente as duas primeiras categorias. Temos consciência de que este trabalho analisa uma amostra muito pequena de dados para que seja possível descrever totalmente o Certificado Intermediário. Talvez um estudo que enfocasse mais diretamente o Certificado Intermediário, trabalhando com uma amostra maior de dados, conseguisse estabelecer uma regularidade no desempenho dos candidatos que não nos foi possível encontrar aqui.

A falta de uniformidade apresentada pelos candidatos que receberam o Certificado Intermediário pode ser decorrente, em parte, da grande abrangência desse nível de certificação. O Certificado Intermediário parece ser, pela nossa análise, o Certificado que abrange uma gama maior de níveis de proficiência. Essa percepção, aqui verificada em nossa análise, foi um dos fatores que motivou a criação de dois novos níveis de certificação do exame a partir da aplicação de abril de 2003, conforme já referido na página 27.

5.3- Sem Certificação

A análise das entrevistas que não receberam certificação mostrou que a Competência Interacional dos falantes pode não ser afetada, ainda que o candidato se comunique apenas em espanhol. Das quatro entrevistas analisadas, três candidatos contribuem para a conversa, comunicando-se muito bem com o entrevistador, enquanto apenas um candidato demonstra problemas interacionais. É importante ressaltar, no entanto, que entre os candidatos que não receberam certificação essa contribuição para o desenvolvimento da conversa acontece com muitas interferências da língua materna. Abaixo, apresentamos um exemplo típico desse desempenho. “E” é o entrevistador e “A” a inicial do nome fictício que estaremos usando para o candidato neste trabalho. Neste extrato, a conversa gira em torno de tópicos suscitados pelo questionário de inscrição preenchido pelo candidato.

(24)

- 112 *E: sim, e você conhece música brasileira?*
- 113 *A: música brasileira*
- 114 *E: é*
- 115 *A: as modernas (.) as as*
- 116 *E: quais? Quais são as modernas aqui?*
- 117 *A: ã: o trabalho da (?) sam / samba / samba*
- 118 *E: sim, samba, axé, essas coisas assim*
- 119 *A: sim, ã: também eu me gusto mucho de: tocar na / na guitarra*
- 120 *E: sim*
- 121 *A: ah: Roberto Carlos*
- 122 *E: sim*
- 123 *A: pero ma / mas eu toco em caste / em espanhol, no em português (.) eu no puedo*
- 124 *E: tem discos dele em espanhol?*
- 125 *A: não, não não é em português mas yo / eu (?)*
- 126 *E: tu traduz?*
- 127 *A: tengo bastante problemas / é a pronunciación*

- 128 *E: é: tu devia tentar mais, quem sabe se tu tem problema, vai aprendendo. Bom ã: tu*
 129 *diz aqui que tem muitos amigos de nacionalidade brasileira*
- 130 *A: sim, é na hospital onde*
- 131 *E: sim*
- 132 *A: onde eu trabajo / trabalho tem vários. E: e:u sou / sou (.) hay: internos, o sea,*
 133 *internos a mio cargo da universidade da (?) da Univale (?) e: tam / também do*
 134 *(?????) é: a maior parte deles a: são de nacionalidade brasileira*
- 135 *E: hum*
- 136 *A: tu / tenho vários amigos por isso*
- 137 *E: interessante e: eles vêm estudar aqui então?*
- 138 *A: si, vêm*
- 139 *E: fazem Medicina aqui na Bolívia*
- 140 *A: é su último ano de medicina*
- 141 *E: sim, sim, hum hum. Bem. E ã: você diz também que gostaria de conhecer o Rio,*
 142 *São Paulo, Santa Catarina, o que você sabe desses lugares?*
- 143 *A: Ah: (.) leido bastante ã: acerca do:s desses lugares*
- 144 *E: sim*
- 145 *A: A verdad é eu: eu olvide meu primeiro lugar donde eu queria estar Porto Alegre*
 146 *mas foi ã: (.) ah (.) eu tengo parentes a: tengo parentes ali e / e / ellos falam pra mi*
 147 *muito acerca de / desse lugar (?)*

(André – Sem Certificação)

No extrato acima, vemos que o candidato contribui para a conversa, tomando o turno (linha 119, por exemplo) e inserindo novos tópicos (linha 123, por exemplo), mas essa contribuição, como podemos ver nas linhas 145 a 147, por exemplo, se dá em grande parte em espanhol.

Quanto à Fluência, dois candidatos não demonstraram problemas, embora interagindo muito em espanhol, enquanto os outros dois produziram muitas pausas, que interromperam o fluxo da fala. Apresentamos abaixo um exemplo típico de pausas que trazem problemas para a interação. “E” é o entrevistador e “J” a inicial do nome fictício que estaremos usando para o candidato neste trabalho. Neste extrato a conversa versa sobre o que está ou não na moda (ver anexo, folha 5).

(25)

- 176 *E: e você concorda com esta lista?*

- 177 *J: é (.) neste no, porque a maioria da gente (.) eu acho que no (.) vai deixar de (.)*
 178 *de: tomar cerveja porque é uma das bebidas más / más popular (.) porque o drink*
 179 *cosmo (uh hum) cosmopolita não es (.) acho que isto és para pessoas mais (.) é:*
 180 *com (uh hum)de um estato social mais alto (.) em cambio a cerveja toman todas as*
 181 *pessoas.*
- 182 *E: hum hum, e o que você acrescentaria à lista?*
- 183 *J: eu (.) acho que seria (.) (???)*
- 184 *(.)*
- 185 *E: (.) não (.) encontra (.) nada (.) para acrescentar à lista?*
- 186 *J: não (.) que talvez pode ser a (???)*
- 187 *(.)*
- 188 *E: bom nesta lista fala de moda,*
- 189 *J: sim*
- 190 *E: né? É: fala de engordar e o que define o que esta na moda?*
- 191 *J: (.) na moda (.) a: (uh hum) as blu[s]jas é para as mulheres tem (.) ombros de*
 192 *fora, as blu[s]jas para as mulheres têm ombros de fora, ontem tinha barr / barriga de*
 193 *fora.*

(José – Sem Certificação)

Podemos perceber no extrato apresentado acima que as pausas produzidas pelo candidato interrompem o fluxo da interação. Quando, na linha 183, o candidato faz pausas e termina desistindo do turno (linha 184), acaba fazendo com que a entrevistadora reformule sua pergunta (linha 185). Novamente, o candidato faz pausas e desiste do turno (linhas 186 e 187), fazendo com que a entrevistadora novamente tenha que tomar o turno para continuar a interação (linha 188).

Nas quatro entrevistas analisadas, nenhum candidato demonstrou realizar nenhuma das categorias de Pronúncia selecionadas. A pronúncia dos candidatos que não receberam certificação aproxima-se muito à pronúncia da língua espanhola, e não se percebe esforço dos candidatos em reproduzir os fonemas da língua portuguesa, provavelmente por eles ainda não conseguirem perceber a diferença entre os fonemas das duas línguas.

Os candidatos classificados como Sem Certificação não demonstram Adequação Lexical (o candidato que produziu menos inadequações produziu 42, e o que produziu mais, produziu 70), e produzem muito mais inadequações que os candidatos que receberam o Certificado Intermediário, tanto em tipos como em ocorrências. O léxico

desses candidatos é em grande parte em espanhol; o que, no entanto, pelo fato de em muitos casos coincidir com o português, não impede a comunicação com os avaliadores.

Na tabela abaixo apresentamos o total de inadequações lexicais produzidas por cada um dos candidatos que não receberam certificação, o tempo de duração das entrevistas, a percentagem de inadequações lexicais por minuto de interação e também o número e a percentagem de inadequações ocorridas em cada um dos tipos de inadequação.

Tabela 7 – Inadequações Lexicais de Candidatos Sem Certificação

	Tempo de duração da entrevista	Total de inadequações lexicais	Inadequações lexicais por minuto de interação	Transferência				Colocação	
				Transferência direta		Palavra com outro sentido		Nº de inadequações	Percentual
				Nº de inadequações	Percentual	Nº de inadequações	Percentual		
Carla	17'32"	42	2,4249	40	95,2380%	2	4,7619%		
André	19'	65	3,4210	62	95,3846%	3	4,6153%		
Antônio	19'54"	70	3,5823	66	94,2857%	3	4,2857%	1	1,4285%
José	16'36"	43	2,6283	33	76,7441%	3	6,9767%	7	16,2790%

Na tabela acima, podemos perceber que os candidatos que não receberam certificação apresentam muitas inadequações lexicais, comparados com os demais candidatos. As inadequações variaram entre 2,4249 inadequações por minuto de interação para o candidato que menos apresentou inadequações e 3,5823 inadequações por minuto de interação para o candidato que mais apresentou inadequações. Com relação ao tipo de inadequações lexicais ocorridas, também no caso dos candidatos que não receberam certificação, bem como nos candidatos intermediários e avançados, o maior percentual de inadequações ocorreu por transferência direta de itens lexicais do espanhol sem correspondência no português. Essa constatação nos leva a afirmar que não é o tipo de inadequação lexical (uma vez que a percentagem dentre os tipos possíveis não variou muito entre os três níveis de certificação), mas sim a quantidade de ocorrências que é responsável por definir o nível de proficiência dos candidatos.

Apesar de apresentarem muitas inadequações gramaticais, os candidatos que não receberam certificação não produzem muito mais problemas de gramática do que os candidatos que receberam o Certificado Intermediário. Três candidatos possuem

Adequação Gramatical mediana (12, 17 e 19 inadequações), enquanto um candidato possui várias inadequações (26 inadequações).

Na tabela abaixo, apresentamos o total de inadequações gramaticais produzidas por cada um dos candidatos que não receberam certificação. Apresentamos também o tempo de duração de cada uma das entrevistas, a percentagem de problemas de gramática por minuto de interação e o número de inadequações produzidas em cada uma das sete categorias selecionadas (representado na tabela pela letra N), bem como a percentagem que esse número representa para o total de inadequações produzidas pelo candidato.

Tabela 8 – Inadequações Gramaticais de Candidatos Sem Certificação

	Tempo de duração da entrevista	Total de inadequações gramaticais	Total de inadequações gramaticais por minuto de interação	Regência verbal		Regência nominal		Tempo verbal		Gênero		Contração		Artigo		Pronome	
				N	Percentual	N	Percentual	N	Percentual	N	Percentual	N	Percentual	N	Percentual	N	Percentual
Carla	17'32"	26	1,5011	1	3,8461%	2	7,6923%	3	11,5384%	9	34,6153%	2	7,6923%	7	26,9230%	2	7,6923%
André	19'	12	0,6315			1	8,3333%	2	16,6666%	2	16,6666%	3	25%	2	16,6666%	2	16,6666%
Antônio	19'54"	19	0,9723	2	10,5263%	1	5,2631%	4	21,0526%	2	10,6253%	4	21,0526%	4	21,0523%	2	10,6253%
José	16'36"	17	1,0391	3	17,6470%	1	5,8823%	7	41,1764%	1	5,8823%	4	23,5294%	1	5,8823%		

As inadequações gramaticais apresentadas pelos candidatos que não receberam certificação variaram entre 0,6315 inadequações por minuto de interação para o candidato que menos apresentou inadequação e 1,5011 inadequações por minuto de interação para o candidato que mais apresentou inadequação. Podemos observar também que, da mesma forma como ocorreu com os candidatos avançados e com os candidatos intermediários, não é possível verificar uma predominância de nenhum dos tipos de inadequação, isto é, as inadequações gramaticais apresentadas não parecem ter uma distribuição regular entre os sete tipos analisados. Essa constatação nos leva a afirmar que, assim como ocorreu com a Adequação Lexical, não é o tipo de inadequação gramatical, mas sim a quantidade de ocorrências que é responsável por definir o nível de proficiência dos candidatos.

Na questão da compreensão da fala do avaliador, dois dos candidatos tiveram problemas em compreender o que os avaliadores estavam dizendo, e responderam inadequadamente ao que estava sendo perguntado. Apesar disso, não houve nenhum

pedido de repetição, provavelmente porque os candidatos acreditaram ter entendido o que foi falado, o que é possível inferir pelo fato de eles continuarem desenvolvendo o tópico. Os outros dois candidatos não tiveram problemas de compreensão. Abaixo, apresentamos um exemplo do desempenho da candidata que teve compreensão parcialmente adequada. “E” é o entrevistador e “C” a inicial do nome fictício que estaremos usando para a candidata neste trabalho. Neste extrato a conversa gira em torno do esquecimento de coisas importantes (ver anexo, folha 3)

(26)

485 *E: sim, ahã, realmente embaraçosa, e: você concorda, pra finalizar, nã, com a*
 486 *autora, né, que ela diz que: é: muita informação e ã: preocupação causa (.)*
 487 *esquecimento você concorda com isso? Que outros fatores podem (.) causar*
 488 *esquecimento?*

489 *C: eu: minha avó, por exemplo, ela tem es / is / isso / é esquece alg / algumas coisas e*
 490 *depois ã: ela tem problemas com el dinheiro ela é (.) e põe algum lugar e esquece.*
 491 *Então, depois (?) e não lembra*

492 *E: hum hum*

493 *C: depois hum (.) meu mãe é (.) muito distraída, e sempre esquece das*
 494 *compromissos que ela tem, então já não liga pro telefone e: mãe (?)*

495 *E: sim, ahã, sim, e o que que faz as pessoas esquecerem das coisas, porque ela diz*
 496 *que é muita informação é: preocupação, você concorda?*

497 *C: ã as problemas (.) são sempre importantes (.) as pessoas tem (.) coisas em que*
 498 */ em que pensar então: deixam ã outras*

(Carla – Sem Certificação)

No extrato acima, vemos que a candidata não compreendeu adequadamente a pergunta feita pela entrevistadora nas linhas 487 e 488, tangencia o tópico mas não respondendo à pergunta (linhas 489 a 491). A entrevistadora opta por não retomar o turno (linha 492), dando outra oportunidade para a candidata desenvolver o tópico, mas a candidata continua tangenciando o assunto (linhas 493 e 494). Finalmente, a entrevistadora reformula a pergunta (linhas 495 e 496), mas vemos que ainda assim a candidata não parece compreender bem do que se trata (linhas 497 e 498).

A tabela apresentada a seguir mostra o desempenho dos candidatos que não receberam certificação em todas as categorias selecionadas para a análise. A quantidade de inadequações lexicais e gramaticais por minuto de interação foi expressa em números. As demais categorias foram consideradas como realizadas (ao que

corresponde um X na grade), realizadas parcialmente (ao que corresponde um -) ou não realizadas (a grade permanece em branco).

Tabela 9 – Desempenho dos candidatos que não obtiveram certificação

	Competência Interacional	Fluência	Pronúncia				Adequação lexical	Adequação gramatical	Compreensão
	Contribui para o desenvolvimento da conversa	Produz pausas que não interrompem o fluxo da fala	Não produz dessorização do fonema /z/ em início de sílaba	Diferencia vogais abertas e fechadas	Não produz como alveolar a nasal final	Produz nasalização de vogais e ditongos	Problemas de léxico por minuto de interação	Problemas gramaticais por minuto de interação	Compreende a fala do avaliador
Carla	X	X					2,4249	1,5011	-
André	X	X					3,4210	0,6315	X
Antônio	X						3,5823	0,9723	X
José							2,6283	1,0391	

Como podemos observar na tabela acima, os candidatos que não receberam certificação apresentam regularidade de desempenho nas categorias selecionadas para a análise. Três dos candidatos apresentaram boa Competência Interacional, e dois apresentaram Fluência adequada. Nenhum dos candidatos, no entanto, demonstrou adequação nas categorias de Pronúncia. Na categoria de Adequação Lexical, verifica-se que os candidatos que não receberam certificação apresentaram, relativamente aos demais candidatos, um número superior de inadequações. Na Adequação Gramatical, os candidatos também não demonstraram adequação, apesar de não apresentarem um número de inadequações muito superior ao apresentado pelos candidatos intermediários. Na questão da Compreensão, dois candidatos apresentaram adequação, um candidato apresentou adequação parcial e outro não apresentou adequação.

Com base nos dados analisados, propomos os seguintes descritores para representar o desempenho dos candidatos que não obtiveram certificação.

Quadro 3 – Descrição do desempenho dos candidatos que não obtiveram certificação

Competência Interacional	Fluência	Pronúncia	Adequação lexical	Adequação gramatical	Compreensão
Costuma contribuir para o desenvolvimento da conversa, esforçando-se para tomar o turno e introduzindo novos tópicos	Pode produzir muitas pausas motivadas por problemas lexicais	A pronúncia é fortemente influenciada pela língua materna. Utiliza os fonemas do espanhol, não percebendo a diferença entre esses	Vocabulário com muita interferência da língua materna. Grande parte do léxico utilizado é em espanhol	Possui muitas inadequações decorrentes da transferência de estruturas da língua materna	Podem ocorrer alguns problemas na compreensão da fala do avaliador. Não ocorrem perguntas ou

<p>Não percebe problemas lexicais na sua produção, por isso não utiliza paráfrases ou outras estratégias para resolvê-los</p>		<p>fonemas e os fonemas da língua portuguesa</p> <p>Não diferencia vogais abertas e fechadas</p> <p>Não nasaliza vogais e ditongos nasais</p> <p>Pronuncia o fonema /z/ surdo em início de sílaba</p> <p>Pronuncia a consoante nasal como alveolar em contexto de final de palavra</p>			<p>pedidos de repetição por parte do candidato</p>
---	--	--	--	--	--

Ao observar o quadro acima, podemos perceber que, comparados aos candidatos que receberam o Certificado Intermediário, os candidatos que não receberam certificação apresentaram um desempenho mais regular em todas as categorias analisadas.

Os candidatos que não receberam certificação apresentam melhor Competência Interacional e Fluência do que os candidatos que receberam o Certificado Intermediário. Essa melhor adequação às duas categorias pode ser decorrente do fato de que grande parte da produção dos candidatos desse nível de proficiência ocorre em espanhol e, devido à proximidade existente entre as duas línguas, essa diferença de códigos não acarreta problemas para a interação em si.

O desempenho na Pronúncia dos candidatos que não receberam certificação evidencia o seu nível de proficiência. Nenhuma das categorias analisadas nesse quesito é produzida adequadamente por nenhum dos candidatos. Verifica-se aqui uma diferença importante entre os candidatos que não receberam certificação e os candidatos que receberam o Certificado Intermediário e o Certificado Avançado.

Também na categoria de Adequação Lexical o desempenho dos candidatos que não receberam certificação não é adequado. A Adequação Lexical desses candidatos mostra-se bem aquém daquela apresentada pelos candidatos que receberam o Certificado Intermediário.

Apesar de não apresentar Adequação Gramatical, os candidatos que não receberam certificação não se mostram, nessa categoria, muito distantes dos candidatos que receberam o Certificado Intermediário.

Na questão da Compreensão o desempenho dos candidatos que não receberam certificação é pior do que o desempenho dos candidatos que receberam o Certificado Intermediário. Entre os candidatos que não receberam certificação podem ocorrer incompreensões da fala do entrevistador, fato que não ocorre entre os candidatos que receberam o Certificado Intermediário.

Pelo exposto acima, vemos que o ponto de corte entre os candidatos que receberam o Certificado Intermediário e os candidatos que não receberam certificação parece ser definido pelas categorias de Pronúncia e de Adequação Lexical. A categoria de Adequação Gramatical, apesar de apresentar mais inadequações, em média, no desempenho dos candidatos que não receberam certificação do que no dos candidatos intermediários, não parece ser definidora do ponto de corte, uma vez que o aumento no número de inadequações não é tão importante.

6- CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho era descrever a proficiência oral de candidatos falantes de espanhol no exame Celpe-Bras. Após um pequeno histórico dos testes de proficiência em língua estrangeira, apresentamos o exame Celpe-Bras e a sua concepção de avaliação comunicativa, e também discutimos a importância que a proximidade entre as línguas portuguesa e espanhola tem para a avaliação de proficiência. A seguir, expusemos as categorias selecionadas para análise, que acreditamos serem importantes para a definição do nível de certificação atribuído aos candidatos. Baseados nessas categorias, elaboramos um quadro descritivo da proficiência dos candidatos em cada um dos níveis certificados pelo exame.

A partir da descrição dos níveis, com base nos dados analisados, pudemos fazer algumas constatações acerca das categorias de avaliação, que expomos a seguir. Além de discutir os resultados das categorias analisadas e mostrar quais são as categorias que provavelmente são as principais responsáveis pela distinção entre os níveis de proficiência certificados, propomos também, neste capítulo, uma possível interpretação para os níveis de proficiência certificados pelo exame Celpe-Bras.

Nas Categorias de Competência Interacional e de Fluência, podemos perceber a ocorrência de uma oscilação no rendimento dos candidatos quando estes são certificados com o nível intermediário de proficiência. Nas entrevistas analisadas, percebemos que os candidatos certificados como intermediários demonstraram uma queda significativa nessas duas categorias, comparados aos candidatos que receberam o Certificado Avançado. Verificamos também que os candidatos que não receberam certificação apresentaram Competência Interacional e Fluência melhores do que os candidatos que receberam o Certificado Intermediário, embora possuíssem muito mais problemas de Pronúncia e de Adequação Lexical e Gramatical.

Essa oscilação nas categorias de Competência Interacional e Fluência pode ser decorrente, acreditamos, do fenômeno que as teorias de aquisição da linguagem chamam de comportamento em U (ver Gass & Selinker, 1993). No nível Sem Certificação, os candidatos parecem não perceber muito bem a diferença entre o espanhol e o português, então interagem frequentemente em espanhol; conseqüentemente, apresentam Fluência e Competência Interacional adequadas, visto ser o espanhol a sua língua materna, em que são proficientes. Quando começam a perceber a diferença entre os códigos (fato que pode ser notado pela presença muito

menor de inadequações lexicais e gramaticais na fala dos candidatos que receberam o Certificado Intermediário, em relação aos que não receberam certificação), porém, os candidatos intermediários, ainda não totalmente proficientes, apresentam problemas de interação e de fluência (provavelmente decorrentes de deficiências no domínio do léxico em português ou de insegurança ao falar uma língua que ainda não dominam). Ao esforçar-se para falar português, língua em que ainda não são totalmente proficientes, os referidos candidatos acabam gerando mais pausas e hesitações. Quando atingem um grau alto de proficiência (Certificado Avançado), no entanto, os candidatos voltam a ser fluentes, visto que já possuem um bom domínio da língua portuguesa.

Na categoria de Pronúncia, a análise dos dados mostrou que a nasalização das vogais e ditongos e a diferenciação entre vogais abertas e fechadas parecem ser adquiridas pelos falantes de espanhol antes do que a não-alveolarização da consoante nasal em final de palavra e a não-dessonorização do fonema /z/ em começo de sílaba. Entre os candidatos que receberam o Certificado Avançado, todos se mostraram proficientes na nasalização de vogais e ditongos e na diferenciação de vogais abertas e fechadas, mas apenas dois foram proficientes em não desonorizar o fonema /z/ e não alveolarizar a nasal final. Dos candidatos que receberam o Certificado Intermediário, dois mostraram-se proficientes na diferenciação de vogais abertas e fechadas, enquanto os outros dois foram parcialmente proficientes. Dois candidatos mostraram-se proficientes na nasalização de vogais e ditongos, enquanto um foi parcialmente proficiente. Nenhum dos candidatos, no entanto, demonstrou não desonorizar o fonema /z/ ou não alveolarizar a nasal final. Entre os candidatos que não receberam certificação, nenhum demonstrou proficiência nos itens de pronúncia analisados.

A partir das observações acima, podemos constatar que a Pronúncia é uma das categorias mais definidoras da proficiência dos candidatos. Os falantes que receberam o Certificado Avançado apresentam boa proficiência em pronúncia, os falantes que receberam o Certificado Intermediário mostraram-se parcialmente proficientes nessa categoria (realizaram dois dos itens selecionados, mas não realizaram os outros dois), enquanto os candidatos que não receberam certificação não demonstraram proficiência em nenhum dos itens analisados.

Ressaltamos aqui a falta que faz a importante análise do ritmo e da entonação para a definição da proficiência de um candidato em uma língua estrangeira. Como já foi dito anteriormente, o ritmo e a entonação são itens que precisam estar presentes na categoria de pronúncia da grade de avaliação de um exame de proficiência em língua

estrangeira. Dada a nossa limitação de equipamentos, porém, não foi possível incluir o ritmo em nossa análise. Reforçamos, contudo, a necessidade de um estudo que abarque essa questão, descrevendo e contrastando as diferenças ritmais entre espanhol e português, e categorizando o ritmo produzido pelos aprendizes. Um estudo dessa natureza viria não somente complementar o presente trabalho, mas também auxiliaria muito os avaliadores no momento de decidir a certificação a ser atribuída para cada candidato. Importante também seria um estudo que definisse com maior clareza o que é considerado como sotaque pelos falantes de português, e em que momento as inadequações de pronúncia começam a tornar-se excessivas. Esse estudo talvez pudesse contar com a participação dos próprios avaliadores; poderíamos assim saber em que momento essas inadequações passam a fazer diferença para o nível de certificação dos candidatos.

A categoria de Adequação Lexical parece ser, junto com a Pronúncia, a categoria mais importante na definição do nível de proficiência dos candidatos. Enquanto os candidatos que receberam o Certificado Avançado tiveram poucos problemas lexicais (média de 0,6571 inadequações por minuto de interação), os candidatos que receberam o Certificado Intermediário apresentaram mais problemas dessa ordem (média de 1,7461 inadequações por minuto de interação), e os candidatos que não receberam certificação, ainda mais (média de 3,0141 inadequações por minuto de interação). Podemos assim, com base em nossos dados, afirmar que o léxico é um dos principais elementos definidores do nível de proficiência de um candidato falante de espanhol no exame Celpe-Bras, mais definidor do que a gramática, por exemplo.

Segundo Leffa (2000), conhece-se mais uma língua compreendendo-se o seu léxico do que a sua sintaxe. Para o autor, se alguém tiver que escolher entre um dicionário e uma gramática para ler um texto numa língua estrangeira, certamente escolherá o dicionário. Também é Leffa (2000:17) quem diz que “língua não é só léxico, mas o léxico é o elemento que melhor a caracteriza e a distingue das outras”. O léxico é especialmente importante na compreensão oral, segundo Altman (1990, apud Gass & Selinker, 1993). Para este autor, as informações lexicais são tão importantes que chegam a ser utilizadas para determinar relações sintáticas.

A idéia de que os itens lexicais de uma língua não se limitam a transmitir significado, mas envolvem aspectos lingüísticos, psicolingüísticos e sociolingüísticos é

defendida também por Scaramucci (1997), que apresenta o conceito *rico*¹⁶ de vocabulário proposto por Richards (1976), segundo o qual conhecer uma palavra significa 1- saber o grau de probabilidade de encontrar essa palavra na fala ou na escrita; 2- conhecer as limitações impostas ao seu uso de acordo com variações de função e de situação, de área ou de modo de discurso; 3- pressupor conhecimento de sua forma subjacente e das derivações e flexões que podem ser feitas a partir dela; 4- conhecer suas propriedades gramaticais e estruturais; 5- conhecer a rede de associações com outras palavras da língua ou suas relações paradigmáticas; 6- conhecer seu valor semântico ou seu significado denotativo; 7- conhecer os diferentes significados associados a ela ou seus significados conotativos (ver Scaramucci, 1997:3). Para a autora, o conceito *rico* de vocabulário, originariamente proposto para a língua materna, é também importante para a língua estrangeira, “na medida em que amplia o conhecimento da palavra para além de seu significado, passando a incluir suas freqüências/colocações, registros, comportamento sintático, derivações/flexões, associações, significados denotativo e conotativo” (Scaramucci, 1997:3). Esse conceito *rico* de vocabulário pode ser uma possibilidade de explicar as inadequações lexicais apresentadas pelos candidatos ao exame Celpe-Bras, que não se restringem à inadequação do significado da palavra, mas que podem inclusive gerar outros problemas de adequação na fala do candidato. Ainda segundo Scaramucci (1997:10), “a falta de palavras não introduz apenas lacunas de significados, mas de blocos de informações, uma vez que as palavras trazem consigo instruções de como devem relacionar-se entre si”.

Em onze dos doze candidatos analisados em nosso estudo, as inadequações lexicais foram duas vezes e meia mais numerosas que as gramaticais. Os erros lexicais, segundo Meara (1984:229) costumam ser mais freqüentes do que os erros gramaticais, numa proporção de três para um. Além disso, Johannson (1978, apud Meara, 1984:229) argumenta que os falantes nativos consideram os erros lexicais mais perturbadores do que os gramaticais. Gass (1988) concorda com esse argumento, afirmando que os erros gramaticais geralmente resultam em estruturas que são compreendidas, enquanto os erros lexicais podem interferir na comunicação. Dessa forma, a maior importância das inadequações lexicais em comparação com as inadequações gramaticais vai ao encontro do aspecto comunicativo buscado pelo exame Celpe-Bras. Johannson (1973:22)

¹⁶ Grifo da autora.

argumenta que, “se a meta é compreensibilidade, erros que fazem as sentenças difíceis ou impossíveis de serem entendidas devem ser tomados como mais sérios do que os outros”.

É a partir dessa idéia, e também do que foi constatado em nossa análise, que acreditamos que a questão da interferência na comunicação, que aparece na grade oral do exame Celpe-Bras como responsabilidade da adequação gramatical, é, na verdade, responsabilidade da adequação lexical, pelo menos no caso de línguas próximas, como o português e o espanhol. Como a gramática das duas línguas é bastante semelhante, é improvável que um falante de espanhol cometa um erro gramatical tão grave (como troca de pronomes ou gênero, ou mesmo troca de futuro pelo passado, por exemplo, o que pode acontecer com falantes de outras línguas) que comprometa a comunicação. Já a inadequação lexical pode comprometer mais facilmente a comunicação, dependendo da palavra escolhida e do conhecimento que o avaliador tiver do léxico espanhol.

Na categoria de adequação gramatical podemos verificar que ocorre, proporcionalmente, uma menor diminuição das inadequações gramaticais entre os candidatos que não receberam certificação e os candidatos que receberam o Certificado Intermediário, comparada com a diminuição das inadequações lexicais entre os dois grupos.

Tanto na categoria de Adequação Lexical quanto na categoria de Adequação Gramatical, percebemos que a maioria absoluta das inadequações produzidas pelos candidatos é fruto da transferência lingüística inadequada de elementos do espanhol para o português. Esse efeito é o que a teoria sobre transferência costuma chamar de “interferência negativa”. Se os hispano-falantes têm uma grande vantagem no exame, em relação aos falantes de outras línguas, devido à compreensão facilitada pela proximidade entre o português e o espanhol, nosso estudo mostra que eles também podem ser prejudicados por essa proximidade, que os leva a transferir inadequadamente elementos que não possuem correspondente em português, quando ainda não são completamente proficientes.

A categoria de Compreensão não se mostrou distintiva para os candidatos falantes de espanhol. Por se tratar de línguas próximas, é comum haver compreensão por parte do entrevistador e do entrevistado, mesmo que a interação aconteça simultaneamente em dois códigos (avaliador falando português e candidato falando espanhol). Dos doze candidatos observados em nosso estudo, dez não apresentaram nenhum tipo de problema de compreensão. Os dois candidatos que apresentaram

problemas de compreensão apresentaram também problemas graves nas outras categorias da grade de avaliação, e não receberam certificação.

Acreditamos que a categoria de Compreensão poderia ser revista para falantes de línguas próximas, como o português e o espanhol. Devido à proximidade das línguas, a compreensão pode ocorrer, mesmo que o candidato não tenha nenhum conhecimento da língua na qual está sendo avaliado. Também não é provável que o candidato, quando não compreende, queira demonstrar ao avaliador essa incompreensão. Em nossos dados, quando ocorre uma situação de incompreensão, o candidato não demonstra que não compreendeu, tampouco pede ao avaliador que repita a pergunta. O candidato segue a conversa normalmente, de acordo com o que conseguiu compreender da fala do avaliador. Sabemos que mesmo entre falantes da mesma língua existem incompreensões, mas sabemos também que os falantes proficientes têm mais elementos lingüísticos para negociar significado do que os falantes não proficientes. Salientamos aqui a importância de um estudo que envolvesse a questão da intercompreensibilidade entre as duas línguas. Um estudo dessa natureza poderia descrever mais detalhadamente os processos de compreensão e incompreensão ocorridos, que, devido à amplitude da questão e ao pequeno tamanho de nossa amostra, não pudemos descrever em maiores detalhes neste trabalho.

Ao tentar definir o ponto de corte entre cada um dos níveis de proficiência certificados pelo exame quando da aplicação em que os dados aqui analisados foram gerados, percebemos que, ao menos para os candidatos falantes de espanhol, algumas categorias são mais importantes do que outras na definição do nível de certificação atribuído aos candidatos.

Na distinção entre candidatos que receberam o Certificado Avançado e candidatos que receberam o Certificado Intermediário, podemos perceber que a pronúncia é uma categoria importante. A adequação nos itens de pronúncia salientes no desempenho dos candidatos, e por isso selecionados para a análise, parece fazer diferença na definição da proficiência dos candidatos, já que todos os candidatos avançados mostraram-se proficientes em pelo menos dois deles. Já os candidatos intermediários tiveram mais problemas nessa categoria, mostrando-se proficientes em apenas alguns dos itens selecionados. As categorias de Adequação Lexical e Gramatical também parecem ser bastante definidoras do ponto de corte entre o Certificado Avançado e o Certificado Intermediário. Já a Compreensão não parece ser importante como definidora entre os certificados Avançado e Intermediário, uma vez que todos os

candidatos desses dois níveis mostraram adequação nessa categoria. As categorias de Competência Interacional e Fluência também apresentam adequação diferente entre os candidatos que receberam o Certificado Avançado e candidatos que receberam o Certificado Intermediário. Os candidatos avançados contribuem para a interação e têm fluência adequada. Já os candidatos certificados como intermediários contribuem pouco para o desenvolvimento da conversa e produzem pausas que podem gerar quebras no fluxo da fala.

Entre os candidatos que receberam o Certificado Intermediário e os candidatos que não receberam certificação, as categorias definidoras do ponto de corte são praticamente as mesmas que definem o ponto de corte entre o Certificado Avançado e o Certificado Intermediário, com pequenas diferenças. As categorias de Competência Interacional e Fluência não se mostram relevantes para o ponto de corte. Como já vimos, os candidatos que não receberam certificação apresentam adequação maior nessas categorias do que os candidatos intermediários. Já a Pronúncia é uma categoria importante na definição do nível de proficiência entre os candidatos que receberam o Certificado Intermediário e os candidatos que não receberam certificação. Os candidatos que não receberam certificação não mostraram adequação em nenhum dos itens de pronúncia analisados. A Adequação Lexical é outra categoria que se mostra fundamental para a definição do ponto de corte entre esses dois níveis de proficiência. O léxico dos candidatos que não receberam certificação apresenta uma influência muito forte do espanhol, às vezes dando a impressão inclusive de que o candidato esteja realmente falando em espanhol. Já a Adequação Gramatical parece ser menos importante para a definição do nível de proficiência entre os candidatos intermediários e os candidatos que não receberam certificação. Apesar de apresentarem mais inadequações gramaticais do que os candidatos que receberam o Certificado Intermediário, a proporção de inadequações apresentadas pelos candidatos que não receberam certificação não é tão mais alta do que a dos candidatos intermediários a ponto de essa se mostrar uma categoria definidora do ponto de corte entre os dois níveis de proficiência. A Compreensão também não parece ter um peso tão grande na definição do nível de proficiência dos candidatos. Mesmo que dois dos candidatos sem certificação não tenham sido totalmente adequados nessa categoria, eles apresentam outros problemas que, acreditamos, acabam sendo mais definidores do seu nível de proficiência do que a compreensão.

A partir do exposto, podemos propor uma interpretação para os níveis de proficiência certificados pelo exame, tentando descrever o comportamento dos candidatos que recebem cada um dos certificados.

Para receber o Certificado Avançado o candidato falante de espanhol, além de preencher os requisitos apresentados na nossa proposta de grade de avaliação, deve apresentar um desempenho regular em todos os aspectos, e não apresentar problemas graves em nenhuma das categorias de avaliação. Os quatro candidatos analisados neste estudo mostraram regularidade em todas as categorias analisadas.

Já entre os candidatos que receberam o Certificado Intermediário, não foi constatada essa mesma regularidade. Ao contrário, nesse nível de certificação várias combinações entre adequações e inadequações são permitidas. Como pudemos ver no conjunto de entrevistas analisadas, a proficiência em uma categoria de avaliação pode compensar a falta de proficiência em outra e, por exemplo, um candidato que tem problemas lexicais pode receber o Certificado Intermediário por ter boa fluência ou boa pronúncia, ou um candidato com problemas interacionais pode receber o Certificado Intermediário por possuir boa adequação lexical e gramatical. Isso faz com que o Certificado Intermediário não seja formado por um grupo uniforme de candidatos, mas, ao contrário, por candidatos que possuem diferentes características nas categorias de proficiência analisadas.

O nível que não foi certificado volta a apresentar um grupo uniforme de candidatos. Os candidatos analisados em nosso estudo que não receberam certificação demonstraram regularidade, apresentando problemas em várias categorias de avaliação ao mesmo tempo, o que faz com que não possam ser classificados como proficientes.

Por serem línguas muito semelhantes, como já foi dito, a avaliação da proficiência oral em português de falantes de espanhol é bastante complexa. Com a descrição apresentada no presente trabalho, acreditamos estar contribuindo para tornar um pouco menos árdua a tarefa do avaliador, já que os candidatos falantes de espanhol possuem características diferentes dos candidatos falantes de outras línguas. Descrevendo mais detalhadamente cada um dos níveis dos falantes de espanhol, pensamos estar ajudando a tornar mais claras essas características.

Acreditamos também que o presente trabalho possa ter contribuído para uma descrição mais detalhada dos níveis de proficiência certificados pelo exame Celpe-Bras. Como já vimos, o Celpe-Bras é um exame bastante recente, portanto possui ainda

poucos estudos que se dediquem à descrição dos níveis de proficiência por ele certificados. Com as descrições aqui efetuadas, pensamos estar colaborando para facilitar a tarefa dos avaliadores frente aos candidatos falantes de espanhol. Estamos, assim, contribuindo também para a confiabilidade e, conseqüentemente, para a validade do exame, porque, conforme Brown and Bailey (1984), uma maior especificação do instrumento de avaliação auxilia na diminuição dos fatores externos que podem influenciar a avaliação.

Ressaltamos, contudo, o fato de que a amostra de dados analisada neste trabalho foi muito pequena e, por isso, algumas questões não puderam ser abarcadas. Seria bastante interessante um estudo que apresentasse uma amostra maior de dados, principalmente no nível intermediário. Como vimos, o nível intermediário é o nível mais amplo certificado pelo exame, então uma descrição mais detalhada desse nível de certificação colaboraria para que fosse possível ter uma visão mais abrangente das características da proficiência dos candidatos que recebem esse nível de certificação.

De grande importância também seria um estudo que incluísse na amostra de dados analisada entrevistas com falantes de outras línguas. Os falantes de outras línguas, muito provavelmente, possuem características diferentes na sua proficiência em português do que os falantes de espanhol. Uma descrição dessas características seria de bastante validade para uma compreensão mais ampla dos níveis de proficiência certificados pelo exame. Somente a partir de estudos que descrevam as características da proficiência de candidatos certificados em cada nível, como feito neste trabalho, será possível visualizar a gama real de abrangência de cada um dos certificados. Um estudo dessa natureza colaboraria, mais uma vez, para facilitar o trabalho do avaliador, já que refletiria mais globalmente o que o exame espera de um candidato proficiente em língua portuguesa.

Este estudo procedeu a uma análise “ética” dos dados, ou seja, a seleção das categorias, bem como a definição entre adequação e inadequação nessas categorias foram feitas por uma pessoa que não participou da interação. Dessa forma, os julgamentos aqui apresentados sobre quais fatores são importantes para a definição dos níveis de proficiência foram feitos apenas com base no registro em áudio das entrevistas. O fato de quem faz a análise não ser um participante da interação implica restrições quanto à abrangência do estudo. Uma questão que reflete essa restrição é a da avaliação da fluência dos candidatos. Para se ter uma análise mais autêntica da importância das pausas para a interação e de como elas influenciam na certificação

atribuída ao candidato, seria necessário um estudo em que o avaliador estivesse presente na interação, podendo assim fazer uma análise “ênica” do processo. Muito interessante também seria o desenvolvimento de um estudo que partisse da opinião dos avaliadores presentes nas entrevistas analisadas. Depoimentos dos avaliadores sobre as suas crenças a respeito do que seja mais relevante para a definição do nível de proficiência, bem como audição das fitas com os avaliadores que participaram de cada interação, dando a eles o poder de parar a gravação no momento em que achassem apropriado para tecerem comentários que pensassem ser relevantes, colaboraria muito também para a melhor compreensão do que os avaliadores do exame entendem por proficiência, e de que maneira esse entendimento vai ao encontro da proposta do exame Celpe-Bras.

7- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?* In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. Campinas: Pontes, 1995.
- ALTMAN, G. *Cognitive models of speech processing: an introduction*. In ALTMAN, G. (ed.), **Cognitive models of speech processing: Psycholinguistic and computational perspectives**. (p. 1-23). Cambridge, MA: MIT press, 1990.
- BACHMAN, Lyle F. **Fundamental Considerations in Language Testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- _____, and COHEN, Andrew D. *Language testing – SLA interfaces: An update*. In: BACHMAN, Lyle F., and COHEN, Andrew D. **Interfaces Between Second Language Acquisition and Language Testing Research**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BATTISTI, Elisa. **A nasalização no português brasileiro e a redução dos ditongos nasais átonos: uma abordagem baseada em restrições**. Tese de doutorado. Porto Alegre: PUCRS, 1997.
- BISOL, Leda. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.
- BROWN, H. Douglas. **Principles of Language Learning and Teaching**. Third Edition. Englewood Cliffs, WJ. Prentice Hall Regents, 1993.
- BROWN, James D., and BAILEY, Kathleen M. A categorical instrument for scoring second language writing skills. **Language Learning** 34: 21-42, 1984.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **An experimental study of nasality with particular reference to Brazilian Portuguese**. Tese de doutorado. Edimburgo: departamento de Lingüística da Universidade de Edimburgo, 1977.
- CAMARA Jr., Joaquim M. **Problemas de lingüística descritiva**. Petrópolis: Vozes, 1970.
- _____. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1985 (15ª ed.).
- CANALE, Michael, SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics** 1: 1-47, 1980.
- CARROL, J. B. *The psychology of language testing*. In: DAVIES, A. **Language Testing Symposium. A Psycholinguistic Perspective**. London: Oxford University Press, 1968.

- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Gramática do Português Falado vol. I**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.
- CHOMSKY, Noam. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1965.
- _____. *Linguistic Theory*. In: OLLER Jr., John W. **Focus on the learner: pragmatic perspectives for the language teacher**. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, inc., 1973.
- CLARK, John. **Foreign Language Testing: theory and practice**. Philadelphia PA: Center for curriculum development, 1972.
- _____. Language Testing: Past and current status – directions for the future. **Modern Language Journal** 67: 431-443, 1983.
- _____, and CLIFFORD, Ray. The FSI/ILR/ACTFL proficiency scales and testing techniques. **Studies in Second Language Acquisition**, 10. Cambridge University Press, 1988.
- COLIN RODEA, M. **Você não é brasileiro? Um estudo de planos pragmáticos na relação Português/Espanhol**. Dissertação de mestrado. Campinas: Unicamp, 1990.
- CUNHA, Maria Jandyrá, e SANTOS, Percília. *O Certificado em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras): a possibilidade de um diagnóstico na Universidade de Brasília*. In: CUNHA, Maria Jandyrá e SANTOS, Percília. **Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999.
- DAVIES, A. *The construction of language tests*. In ALLEN, J. P. B., and DAVIES, A (eds.). **Testing and experimental methods. The Edinburgh Course in Applied Linguistics**. Vol. 4. (pp. 38-104). Oxford: Oxford University Press, 1977.
- D'INTRONO, Francesco; DEL TESO, Enrique; e WESTON, Rosemary. **Fonética y Fonología Actual del Español**. Madrid: Ediciones Cátedra, S. A., 1995.
- FARHADY, Hossein. Measures of language proficiency from the learner's perspective. **TESOL Quarterly** 16: 43-59, 1982.
- FERREIRA, Itacira A. *A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la?* In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. Campinas: Pontes, 1995.
- _____. *Interface Português/Espanhol*. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997.
- FREDERICKSEN, J. R., and COLLINS, A. A system approach to educational testing. **Educational Researcher**, 18 (9): 27-32, 1989.

- FRIES, Charles Carpenter. **Teaching and learning English as a foreign language.** Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945.
- FULCHER, G. Does thick description lead to smart tests? A data-based approach to rating scale construction. **Language Testing**, 13, 208-238, 1996.
- GASS, Susan, & SELINKER, Larry. **Second Language Acquisition: An introductory course.** Hilldale: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1993.
- GASS, Susan. Second language vocabulary acquisition. **Annual Review of Applied Linguistics** 9, 92-106, 1988.
- HARRISON, Andrew. *Communicative testing: jam tomorrow?*. In: HUGHES, Arthur, and PORTER, Don. **Current Developments in Language Testing.** London: Academic Press Inc., 1983.
- HYMES, D. H. *On Communicative Competence.* In: PRIDE, J. B., HOLMES, J. (Org.) **Sociolinguistics.** Harmondsworth: Penguin, 1972.
- JOHANNSSON, S. *The identification and evaluation of errors in foreign languages.* In: SVARTVIK, J. (Ed.) **Errata.** Lund: C. W. Gleep, 1973.
- _____. **Studies in error gravity. Native reactions to errors produced by Swedish learners of English.** Göteborg, Sweden: Acta Universitatis Gothoburgensis, 1978.
- KUNNAN, Antony John. *Recent Developments in Language Testing.* **Annual Review of Applied Linguistics.** Cambridge University Press, 1999.
- LADO, R. **Linguistics Across Cultures.** Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press, 1957.
- _____. **Language Testing.** New York: McGraw-Hill, 1961.
- LANTOLF, James P., and FRAWLEY, William. Oral-proficiency testing: A critical analysis. **Modern Language Journal**, 69, 337-345, 1985.
- _____. Proficiency: understanding the construct. **Studies in Second Language Acquisition**, 10: 181-195. Cambridge University Press, 1988.
- LEFFA, Vilson J. *Aspectos internos e externos da aquisição lexical.* In: LEFFA, Vilson J. (org.) **As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem de línguas.** Pelotas: EDUCAT, 2000.
- MASIP, Vicente. **Fonética espanhola para brasileiros.** Recife: Sociedade Cultural Brasil Espanha, 1998.

- McNAMARA, T. F. **Measuring Second Language Performance**. Edinburgh Gate: Addison Wesley Longman Limited, 1996.
- MEARA, Paul. *The study of lexis in interlanguage*. In: DAVIES, A. CRIPER, C., and HOWATT, A. R. P. (eds.). **Interlanguage**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1984.
- MESSICK, S. *Validity*. In: LINN, R. L. (ed.). **Educational Measurement**. New York: Macmillan, 1989.
- ODLIN, Terence. **Language Transfer: cross-linguistic influence in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- OLIVÉ, Dolors Poch. **Fonética para aprender español: Pronunciación**. Madrid: Editorial Edinumen, 1999.
- OLLER, John W. **Language Tests at School: A pragmatic approach**. London: Longman Group Ltd., 1979.
- PIENEMANN, M., & JOHNSTON, M. *Factors influencing the development of language proficiency*. In: NUNAN, D. (ed.). **Applying second language research**. Adelaide, Australia: National Curriculum Resource Centre, 1987.
- PIMSLEUR, P. *Testing foreign language learning*. In: VALDMAN, A. (ed.). **Trends in language teaching**. New York: McGraw-Hill, 1965.
- RICHARDS, J. The role of vocabulary teaching. **TESOL Quarterly** 10, 1. 1976.
- ROSS, Steven, and BERWICK, Richard. The discourse of accommodation in oral proficiency interviews. **Studies in Second Language Acquisition**, 14. Cambridge University Press, 1992.
- SACKS, Harvey, SCHEGLOFF, Emanuel A., & JEFFERSON, Gail. A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. **Language**, 50, 696-735. 1974.
- SCARAMUCCI, Matilde. *O projeto Celpe-Bras no âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa*. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Português para Estrangeiros Interface com o Espanhol**. Campinas: Pontes, 1995.
-
- _____. A competência lexical de alunos universitários aprendendo a ler em inglês como língua estrangeira. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Aplicada**, vol. 13, n.2. São Paulo: agosto de 1997. Versão eletrônica disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501997000200003&lng=pt&nrm=iso. Acessado em 15-10-2003.
-
- _____. *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.

- _____. Vestibular e ensino de língua estrangeira (inglês) em uma escola pública. **Trabalhos em Lingüística Aplicada** (34): 7-22. Campinas, Julho-Dezembro de 1999b.
- _____. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Lingüística Aplicada** (36): 11-22. Campinas: Julho-Dezembro de 2000.
- SCHLATTER, Margarete. *Celpe-Bras: Certificado de Língua Portuguesa para Estrangeiros – breve histórico*. In: CUNHA, Maria Jandira e SANTOS, Percília. **Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999.
- _____, et ali. **Manual do Exame Celpe-Bras**. Brasília: Editora Pallotti, 2003.
- SELINKER, Larry. **Rediscovering Interlanguage**. Londres: Longman, 1992.
- SHOHAMY, Elana. A proposed framework for testing the oral language of second/foreign language learners. **Studies in Second Language Acquisition**, 10. Cambridge University Press, 1988.
- _____, Reves, T., & Bejerano, Y. Introducing a new comprehensive test of oral proficiency. **English Language Teaching Journal**, 40, 21-220, 1986.
- SIDI, Walkiria Aires. **Níveis de proficiência em leitura e escrita de falantes de espanhol no exame Celpe-Bras**. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2002.
- SILVERMAN, D. Interview talk: Bringing off a research instrument. In: SILVERMAN, D., and JONES, J. (eds.). **Organizational work: The language of grading, the grading of language**. London: Collier Macmillan, 1976.
- SPOLSKY, Bernard. **Measured Words**. Oxford: Oxford University Press, 1995.
- TURNER, Jane. Assessing Speaking. **Annual Review of Applied Linguistics**, 18, 192-207, 1998.
- TURNER, Carolyn E., and UPSHUR, John A. Rating scales derived from student samples: effects of the scale marker and the student sample on scale content and student scores. **TESOL Quarterly**, vol 36, nº1, 2002.
- ULSH, J. L. (Org.) **From Spanish to Portuguese**. Washington: Foreign Service Institute, 1971.
- Van LIER, Leo. Reeling, writhing, drawling, stretching, and fainting in coils: oral proficiency interviews as conversation. **TESOL Quarterly**, vol. 23, nº 3, 1989.

VILLALBA, Terumi Koto Bonnet. **Pepe vio que no tiene jeito, su mujer es así mismo: as delicadas relações lexicais entre a L1 e a L2 na aquisição de espanhol por universitários brasileiros**. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

VOLLMER, Helmut J. *The structure of foreign language competence*. In: HUGHES, Arthur, and PORTER, Don. **Current Developments in Language Testing**. London: Academic Press Inc., 1983.

WIDDOWSON, H. G. Knowledge of language and ability for use. **Applied Linguistics**, vol. 10, n.2, p.p.129-137, 1989.

_____. **O Ensino de Línguas para a Comunicação**. Campinas: Pontes, 1991.

ZILLES, Ana Maria Stahl. *Algumas características do Português do Brasil*. In: GUEDES, Paulo Coimbra. **Ensino de Português e Cidadania**. Porto Alegre: SMED, 1999.