



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciência e Letras

Campus Araraquara – S.P.

ERIKA MARITZA MALDONADO BARRETO

**OS DESLOCAMENTOS DO SUJEITO NAS TAREFAS DE
ESCRITA PROPOSTAS NOS EXAMES DELE E CELPE BRAS**

ARARAQUARA

2016

ERIKA MARITZA MALDONADO BARRETO

**OS DESLOCAMENTOS DO SUJEITO NAS TAREFAS DE
ESCRITA PROPOSTAS NOS EXAMES DELE E CELPE BRAS**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas

Orientadora: Profa. Dra. Nildicéia Aparecida Rocha

Bolsa: CAPES

ARARAQUARA - S.P.

2016

Barreto , Erika Maritza
OS DESLOCAMENTOS DO SUJEITO NAS TAREFAS DE
ESCRITA PROPOSTAS NOS EXAMES DELE E CELPE - BRAS /
Erika Maritza Barreto - 2016
163 f.

Tese (Doutorado em Linguística e Língua
Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista "Júlio
de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras
(Campus Araraquara)
Orientador: Nildicéia Aparecida Rocha

1. Avaliação. 2. Proficiência. 3. Línguas
estrangeiras. 4. Tarefas. 5. Produção escrita em
língua estrangeira. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ERIKA MARITZA MALDONADO BARRETO

**OS DESLOCAMENTOS DO SUJEITO NAS TAREFAS DE
ESCRITA PROPOSTAS NOS EXAMES DELE E CELPE -
BRAS**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas

Orientadora: Profa. Dra. Nildicéia Aparecida Rocha

Bolsa: CAPES

Data da defesa: 30/08/2016

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Nildicéia Aparecida Rocha
UNESP/ Araraquara

Profa. Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno
UNESP/Araraquara

Prof. Dr. Nelson Viana

UFSCar/São Carlos

Prof. Dr. Odair Luiz Nadin da Silva

UNESP/Araraquara

Profa. Dra. Paula Tavares

UNESP/IBILCE- São José do Rio Preto

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus de Araraquara

*A minha mãe e irmãs,
pelo amor incondicional e o apoio sem limites.*

AGRADECIMENTOS

A Minha professora Orientadora Dra. Nildicéia Aparecida Rocha, pela generosidade com que me recebeu nos meus primeiros dias na faculdade e seu apoio desde então até hoje, pelas orientações, leitura de resumos e artigos para apresentações conjuntas em eventos, pela disposição que teve em todo momento para debater e discutir leituras e pelos momentos compartilhados. Sempre grata.

A Equipe de PLE e a sua coordenadora Profa. Dra. Rosangela Gileno que sempre me ofereceu um espaço para pensar e refletir sobre o ensino e aprendizagem de Português para estrangeiros. Obrigada pelas discussões, os encontros em eventos e por compartilhar diferentes olhares sobre o trabalho com estudantes de outras nacionalidades.

Aos professores Doutores, titulares e suplentes que aceitaram participar das comissões julgadoras do exame geral de qualificação deste trabalho e da defesa. Agradeço a leitura cuidadosa e o olhar crítico sobre o tema proposto.

Ao convenio PAEDEX/UNESP/AUIP que forneceu os recursos para a elaboração deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho visa desenvolver um estudo comparativo entre as tarefas propostas para o desenvolvimento da escrita dos examinandos em duas provas de proficiência em língua estrangeira: *Diploma de Español Lengua Extranjera*, DELE e Certificado de proficiência em Língua Portuguesa Para Estrangeiros, CELPE-BRAS. A pesquisa buscou estabelecer uma comparação entre as duas propostas avaliativas, considerando os possíveis pontos de encontro e os distanciamentos entre elas. Com o objetivo de avançar na compreensão das tarefas de escrita propostas para avaliar o desempenho linguístico dos estrangeiros neste tipo de exames, e contribuir no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, este trabalho estabelece a hipótese de que as tarefas propostas para o desenvolvimento da escrita nem sempre se ajustam com contextos de uso “real” destas línguas, o que gera um deslocamento na subjetividade do candidato. Utiliza-se, assim, uma metodologia de base comparativa (NHOLEN, 1973) em um *corpus* de 16 tarefas que representam os níveis A2, B2, C2 do exame DELE e os níveis Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior do exame CELPE-BRAS. A partir da teoria da enunciação (BENVENISTE, 1965) e a proposta dos gêneros textuais (BAKHTIN, 1979) para Ensino de línguas estrangeiras, a pesquisa ofereceu resultados significativos no nível do enunciado e na relação que tal enunciado prefigura entre o candidato, as situações contextuais e os textos base. Identificou-se como uma marca de distinção entre os dois exames de proficiência que, os exames DELE pressupõem a resolução de tarefas mediante a descrição de situações mais próximas às experiências cotidianas dos usuários da língua estrangeira ao passo que o CELPE-BRAS parece prever um candidato que atue no âmbito do trabalho, do estudo ou da participação cidadã. Assim, o candidato do CELPE-BRAS pode ser considerado como mais politizado e comprometido socialmente, mas distante das situações de uso cotidiano da língua estrangeira, nesse sentido, pode-se perceber um deslocamento entre o enunciado da tarefa e o posicionamento do candidato em relação com as situações propostas. A produção de um gênero textual específico parece ser um dos objetivos principais neste exame deixando de lado os usos da língua estrangeira em contextos próximos às experiências cotidianas dos candidatos. Os resultados obtidos podem ser utilizados: a) como ponto de reflexão na elaboração de exames de proficiência b) como ferramenta para a formação de avaliadores e preparação de candidatos.

Palavras-chave: avaliação, proficiência, línguas estrangeiras, tarefas, produção escrita em língua estrangeira.

RESUMEN

Este trabajo pretende desarrollar un estudio comparativo entre las tareas de escritura propuestas para generar la producción escrita de los examinandos en dos exámenes de proficiencia en lengua extranjera: Diploma de Español Lengua Extranjera DELE y el *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros*, CELPE-BRAS. La investigación buscó establecer una comparación entre las dos propuestas evaluativas, considerando las posibles semejanzas y diferencias entre ellas. Con el objetivo de avanzar en la comprensión de las tareas de escritura que son propuestas para evaluar el desempeño lingüístico de los extranjeros en este tipo de exámenes, y contribuir en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Este trabajo establece la hipótesis de que las tareas propuestas para el desarrollo de la escritura no siempre se ajustan a los contextos de uso “real” de estas lenguas, lo cual genera un dislocamiento en la subjetividad del candidato. Es utilizado, por tanto, una metodología de base comparativa (NHOLEN, 1973) en un *corpus* de 16 tareas que representan los niveles A2,B2,C2 del examen DELE y los niveles Intermediario, Intermediario Superior, Avanzado y Avanzado Superior del Examen CELPE-BRAS. A partir de la teoría de la enunciación (BENVENISTE, 1965) y la propuesta de los géneros textuales (BAKHTIN, 1979) aplicada a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, la investigación ofreció resultados significativos en el nivel del enunciado y en la relación que tal enunciado establece entre el candidato, las situaciones contextuales y los textos base. Se identificó como una marca distintiva entre los dos exámenes de proficiencia que, los exámenes DELE presuponen que las tareas pueden ser resueltas mediante la descripción de situaciones más próximas a las experiencias cotidianas de los usuarios de la lengua extranjera, por su parte, en los exámenes CELPE-BRAS parece visualizar un candidato que actúa en el campo del trabajo, del estudio o de la participación ciudadana. Así, el candidato del CELPE-BRAS puede ser considerado como más politizado y comprometido socialmente, pero más distante de las situaciones de uso cotidiano de la lengua extranjera, en ese sentido, es posible percibir un dislocamiento entre el enunciado de las tareas y el posicionamiento del candidato en las situaciones propuestas. En este examen parece otorgarse un papel preponderante a la producción de un determinado género textual dejando de lado los usos de la lengua extranjera en contextos de uso real. Los resultados obtenidos pueden ser aprovechados: a) como punto de reflexión en la elaboración de exámenes de proficiencia; b) como material de trabajo para evaluadores.

Palabras Clave: evaluación, proficiencia, lenguas extranjeras, tareas, producción escrita en lenguas extranjeras.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 –	Mapa Países Membros UE Europeia	33
Figura 2 –	Mapa Países Membros Mercosul	34
Figura 3 –	Livro preparatório CELPE-BRAS	58
Figura 4 –	Tarefa DELE A2/T1	80
Figura 5 –	Tarefa DELE B2/T1	82
Figura 6 –	Tarefa DELE C2/T1	84
Figura 7 –	Tarefa CELPE-BRAS 2012/1	85
Figura 8 –	Tarefa CELPE-BRAS 2013/1	87
Figura 9 –	Tarefa DELE A2/T2	90
Figura 10–	Tarefa DELE B2/T2	92
Figura 11–	Tarefa DELE C2/T2	95
Figura 12–	Tarefa CELPE-BRAS 2012/2	97
Figura 13–	Tarefa CELPE-BRAS 2013/2	98
Figura 14–	Tarefa DELE A2/T3	101
Figura 15–	Tarefa DELE C2/T3	103
Figura 16–	Tarefa CELPE-BRAS 2012/3	105
Figura 17–	Tarefa CELPE-BRAS 2013/3	106
Figura 18–	Tarefa DELE A2/T3	108
Figura 19–	Tarefa CELPE-BRAS 2013/2	109

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 –	Modelo competência comunicativa Bachman	20
Quadro 2 –	Classificação tarefas	32
Quadro 3 –	Objetivos QECR	37
Quadro 4 –	Nomeação Níveis DELE	61
Quadro 5 –	Níveis proficiência DELE	62
Quadro 6 –	Estrutura e Certificação CELPE-BRAS	64
Quadro 7 –	Níveis proficiência CELPE-BRAS	65
Quadro 8 -	Livros preparatórios DELE	68
Quadro 9 -	Relações de aproximação e distanciamento exames DELE e CELPE - BRAS	131

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CELPE-BRAS	Certificado de proficiência em língua estrangeira para estrangeiros
DELE	Diploma de Espanhol Língua Estrangeira
ELE	Espanhol Língua Estrangeira
PLE	Português Língua Estrangeira
LA	Língua Alvo
LE	Língua estrangeira
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência
UE	União Europeia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	Contextualização	13
1.2	Objetivo Geral	14
1.2.1	Objetivos Específicos	14
1.3	Perguntas de Pesquisa	14
1.4	Justificativa	14
1.5	Organização da tese	16
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
2.1	A Avaliação	18
2.2	Avaliação em línguas estrangeiras	18
2.3	Exames de proficiência para línguas estrangeiras	22
2.4	A noção de língua	24
2.5	Sobre o conceito de competência	27
2.6	Sobre o conceito de proficiência	28
2.7	Uma aproximação ao conceito de tarefa	29
2.8	Surgimento dos Exames DELE e CELPE-BRAS no contexto dos tratados internacionais	33
2.9	Sobre as políticas internacionais	36
2.10	Sobre o conceito de sujeito	39
2.11	As ações de escrita em língua estrangeira	44
2.12	As línguas estrangeiras: estratégias e competências	49
3	METODOLOGIA	55
3.1	A natureza da pesquisa	55
3.2	A constituição do corpus	56

3.3	Método para a análise das tarefas de escrita nos exames DELE de CELPE- BRAS	57
4	ANÁLISE	59
4.1	DELE E CELPE-BRAS: das políticas às instituições	59
4.1.1	Diploma de español lengua extranjera DELE	60
4.1.2.	Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros CELPE-BRAS	63
4.1.3	Sobre os materiais preparatórios	66
4.1.4	DELE e CELPE-BRAS no mundo: Centros aplicadores	71
4.2	Comparação das tarefas propostas entre o DELE e o CELPE-BRAS	72
4.2.1	Uma visão geral do conceito de tarefa nos Exames DELE e CELPE-BRAS	73
4.2.2	Focalizando o exame DELE	74
4.2.3	Focalizando o exame CELPE-BRAS	79
4.2.4	DELE E CELPE-BRAS: Uma possível leitura comparativa	82
4.2.5	Avaliar a competência discursiva mediante gêneros textuais	84
4.3	Um posicionamento sobre o conceito de sujeito	86
4.3.1	Níveis do enunciado	87
4.3.2	A Dêixis: marcadores de pessoa, lugar e tempo na enunciação	97
4.3.3	A polifonia enunciativa	107
4.3.4	Intertextualidade	115
4.3.5	O sujeito previsto no CELPE-BRAS e no DELE	118
5	CONSIDERAÇÕES	127
	REFERÊNCIA	132
	ANEXOS	143
	ANEXO 1 - TAREFA DELE A2/T1	144
	ANEXO 2 - TAREFA DELE A2/T2	145
	ANEXO 3 - TAREFA DELE A2/ T3	146
	ANEXO 4 - TAREFA DELE B2/ T1	147
	ANEXO 5 - TAREFA DELE B2/ T2	148

ANEXO 6 - TAREFA DELE C2/ T1	150
ANEXO 7 - TAREFA DELE C2/ T2	151
ANEXO 8 - TAREFA DELE C2/T3	152
ANEXO 9 - TAREFA CELPE-BRAS 12/1-T1	153
ANEXI 10 - TAREFA CELPE-BRAS 2012/1-T2	154
ANEXO 1 1 - TAREFA CELPE-BRAS 2012/1-T3	155
ANEXO 12 -TAREFA CELPE-BRAS 2012/1-T4	156
ANEXO 13 - TAREFA CELPE-BRAS/13/2-T1	157
ANEXO 14 - TAREFA CELPE 13/2-T2	158
ANEXO 15 - TAREFA CELPE-BRAS 13/2-T3	159
ANEXO 16 - TAREFA CELPE-BRAS 13/2-T4	160

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização

Os exames de proficiência têm se tornado uma importante ferramenta para a avaliação e a certificação das línguas estrangeiras. São, por definição, elementos próprios das políticas linguísticas e visam manter o status das línguas em termos de políticas internacionais. Assim, provas como o CELPE-BRAS (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) e o DELE (*Diploma de espanhol Lengua extranjera*) são exemplos das propostas de avaliação e certificação das línguas portuguesa e espanhola nos cenários latino-americano e europeu respectivamente. Um dos interesses desta pesquisa é justamente compreender cada uma das provas no seu contexto.

Desenvolvidos em momentos históricos diferentes, CELPE-BRAS e DELE respondem às necessidades sociopolíticas próprias de suas conjunturas de origem. Assim, o CELPE-BRAS é produto das necessidades de intercâmbio presentes no tratado MERCOSUL (1991), e o DELE, por sua parte, surge como uma necessidade de garantir a comunicação efetiva no marco do estabelecimento da Comunidade Econômica Europeia (CEE) (1958-1993), renomeada desde 1993, União Europeia, doravante (UE).

Importante salientar que tais exames, embora pretendam o mesmo objetivo - certificar o nível de proficiência dos falantes não nativos das línguas espanhola (DELE) e portuguesa (CELPE-BRAS) -, apresentam estrutura e organização singulares. A prova do CELPE-BRAS trabalha na primeira parte (escrita), quatro tarefas nas quais os examinandos devem produzir diferentes gêneros textuais (artigos, reportagens, publicidade etc.). O sistema de avaliação opera com seis níveis de proficiência, mas só certificam os quatro: Avançado Superior, Avançado, Intermediário Superior e Intermediário. O exame DELE, por seu turno, apresenta seis níveis de proficiência A1, A2, B1, B2, C1 e C2. Para cada um deles são propostas tarefas de escrita diferenciadas, que concordam com o nível para o qual são propostas.

Isso posto, a presente investigação tem como objetivo de estudo a análise das tarefas propostas aos examinandos nas provas de proficiência para a parte escrita nos exames CELPE-BRAS e DELE. O Interesse desses exames é identificar o nível de

competência que os estrangeiros possuem na língua não materna. Desse modo, o estudo em questão visa ocupar-se, essencialmente, das propostas de escrita e almeja compreender as particularidades de cada uma das provas e as possíveis similitudes entre elas.

1.2 Objetivo Geral

- Desenvolver um estudo de caráter comparativo que permita compreender como são propostas as tarefas para a parte escrita nos exames CELPE-BRAS e DELE.

1.2.1 Objetivos Específicos

- Identificar qual é o lugar dos gêneros textuais na elaboração das tarefas de escrita nos exames de proficiência CELPE-BRAS e DELE.
- Identificar as interações e deslocamentos dos candidatos, enquanto sujeitos previstos, nas tarefas de escrita dos Exames de proficiência CELPE-BRAS e DELE.

1.3 Perguntas de Pesquisa

Interessa-nos nesta pesquisa desenvolver as seguintes questões:

- Em que medida é possível identificar aproximações e distanciamentos entre as tarefas de escrita propostas para os exames DELE e CELPE-BRAS?
- Quais são as possíveis leituras de sujeito-candidato que subjazem nos exames de proficiência DELE e CELPE-BRAS?

1.4 Justificativa

Os estudos sobre os exames de proficiência em língua portuguesa, assim como em língua espanhola, têm sido desenvolvidos dentro do marco interno das provas, ou seja, encontram-se estudos específicos sobre os processos avaliativos, sobre os

instrumentos de avaliação, sobre a percepção dos examinandos em relação aos exames, mas são poucos os trabalhos que versam sobre o estudo de mais de um exame de proficiência. A proposta de trabalho desta pesquisa é justamente desenvolver um estudo comparativo dos exames CELPE-BRAS e DELE e compreender, além das particularidades de cada um deles, os pontos de encontro, se houver.

O interesse pela temática surge no contexto brasileiro e propõe estabelecer uma relação de diálogo com os estudos realizados sobre as provas de proficiência fora do Brasil, especialmente com o exame DELE da Espanha. O diálogo pretendido baseia-se nas singularidades de cada um dos exames analisados, suas políticas linguísticas e as abordagens teóricas que fundamentam o surgimento das provas em dois espaços geográficos com necessidades substancialmente diferentes. É paradoxal pensar nessas duas línguas e nos seus espaços de origem. O Brasil encontra-se, geograficamente, rodeado de países cuja língua materna é o espanhol. A Espanha, por sua vez, encontra-se num espaço geográfico com uma ampla diversidade linguística. As duas línguas têm se espalhado pelo mundo, dado o crescente número de falantes não nativos que fazem uso delas em diferentes ocasiões.

É considerada inédita a iniciativa de investigação no campo das provas de proficiência de duas línguas que nas últimas décadas têm sido procuradas para serem aprendidas por estudantes e pesquisadores interessados nos cursos de qualificação e exames de nível. Dito isso, esta pesquisa, sobre as provas de proficiência em Espanhol e Português, encontra-se no foco dos estudos atuais da linguagem e no contexto de avaliação de línguas estrangeiras.

Assim, esta pesquisa versa, particularmente, sobre os processos avaliativos para línguas estrangeiras, procurando rastrear as maneiras como são construídas as tarefas que visam diagnosticar o nível de desenvolvimento da escrita nos examinandos.

A natureza das provas escolhidas é diferente, dado o momento de surgimento de cada uma e suas circunstâncias de origem. Isso significa desenvolver uma pesquisa que trabalhe os contrastes entre essas avaliações e, também, a identificação das estruturas que são pensadas para cada um dos níveis propostos.

Os estudos recentes mostram como as provas de proficiência vêm ocupando um lugar privilegiado nos processos de internacionalização, e como, igualmente, vêm sendo um suporte fundamental para o estabelecimento de novos padrões de qualidade. Os exames de língua estrangeira (doravante LE) no marco da avaliação e a certificação desejam promover o intercâmbio sociocultural com o objetivo de fortalecer os processos

de internacionalização. Faz-se, então, imperativo conhecer os exercícios propostos pelos exames e os mecanismos mediante os quais as provas têm sido construídas.

1.5 Organização da tese

A tese aqui apresentada conta com os capítulos de fundamentação teórica, metodologia, análise e discussão dos dados e por último as considerações finais

No primeiro capítulo a fundamentação teórica inicia o tópico de Avaliação em línguas estrangeiras, o percurso histórico deste item nos leva diretamente ao segundo tópico que é a competência, especificamente a competência comunicativa, a qual é fundamental na elaboração de testes de proficiência. Na sequência, aborda-se também o conceito de língua, determinante para identificar o que é avaliado nas tarefas. Seguidamente, é apresentado o conceito de proficiência e sua estreita relação com o conceito de competência. Outro tópico abordado é a tarefa entendida como as atividades de produção escrita que são propostas aos examinandos. Igualmente o conceito de gênero textual é abordado com a finalidade de identificar as características que são exigidas como padrão nas produções escritas dos examinandos. Finalmente é apresentado o conceito de sujeito, na tentativa de identificar os lugares que este ocupa no desenvolvimento das tarefas escritas nos referidos exames.

O segundo capítulo sobre a metodologia contém a natureza da pesquisa baseada na linha comparativo, discutimos os critérios de seleção do corpus e a escolha do método de análise nos exames CELPE-BRAS e DELE.

O terceiro capítulo é dedicado à análise dos dados e trata de três tópicos, a partir dos quais, são discutidos os dados coletados para esta pesquisa. Primeiramente apresentamos um panorama do momento histórico no qual aparecem os exames de proficiência CELPE-BRAS e DELE, entendemos que as avaliações são produtos sociais que respondem a determinados fins (FILHER, 2000). Seguidamente, trabalhamos nas tarefas entendidas como “situações” às quais o candidato será submetido e avaliado levando em conta o nível de apropriação da língua estrangeira e sua aplicação, além da resolução de situações que tentam se aproximar às experimentadas na cotidianidade por um falante nativo ou estrangeiro. (ELLIS, 2003). Finalmente, interessa-nos neste capítulo, identificar os lugares que o sujeito ocupa no desenvolvimento das tarefas e como isto é determinante para identificar um sujeito previsto neste tipo de exames.

Para finalizar, apresentamos os alcances e limitações do estudo e os encaminhamentos para estudos futuros.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste primeiro capítulo tratamos do embasamento teórico da pesquisa, partindo do conceito de **avaliação**, especificamente da avaliação em línguas estrangeiras e os testes feitos para avaliar o desempenho dos examinandos. O próximo tópico revisado se relaciona aos conceitos de **competência e competência comunicativa** como elementos fundamentais nos processos avaliativos no ensino-aprendizagem de línguas. Na sequência, abordamos a questão das **tarefas** levando em conta que nossa proposta nesta pesquisa é fazer uma análise das tarefas propostas que os examinandos devem desenvolver na parte escrita dos exames de proficiência DELE e CELPE-BRAS. Finalmente, apresentamos a teoria sobre o conceito de **sujeito**, destacando os diferentes lugares que podem ocupar o examinando nas avaliações de proficiência propostos para este estudo.

2.1 A Avaliação

O processo de avaliação é compreendido, historicamente, como um mecanismo para o reconhecimento das condições da população em diversos campos. Com a finalidade de compreender a evolução do conceito de avaliação e sua inserção no campo da educação, segue um panorama geral dos processos avaliativos, de suas concepções e áreas de atuação, a partir do século XIX até os nossos dias.

2.2 Avaliação em línguas estrangeiras

Consideramos no âmbito da investigação aqui apresentada, o tópico de avaliação em línguas estrangeiras enquanto representativo de uma teoria mais geral sobre os processos avaliativos no campo da linguagem, especificamente no ensino de línguas.

De acordo com Bordón (2008), em 1979 ocorreu o primeiro *Language Testing Research Colloquium*¹, no qual é reconhecida a avaliação da língua como uma área de estudo própria do campo da linguística aplicada. Das discussões apresentadas no

¹ O Primeiro Colóquio de Investigação em Testes da Linguagem (LTRC) teve lugar em Boston-Massachusetts, USA. 1979.

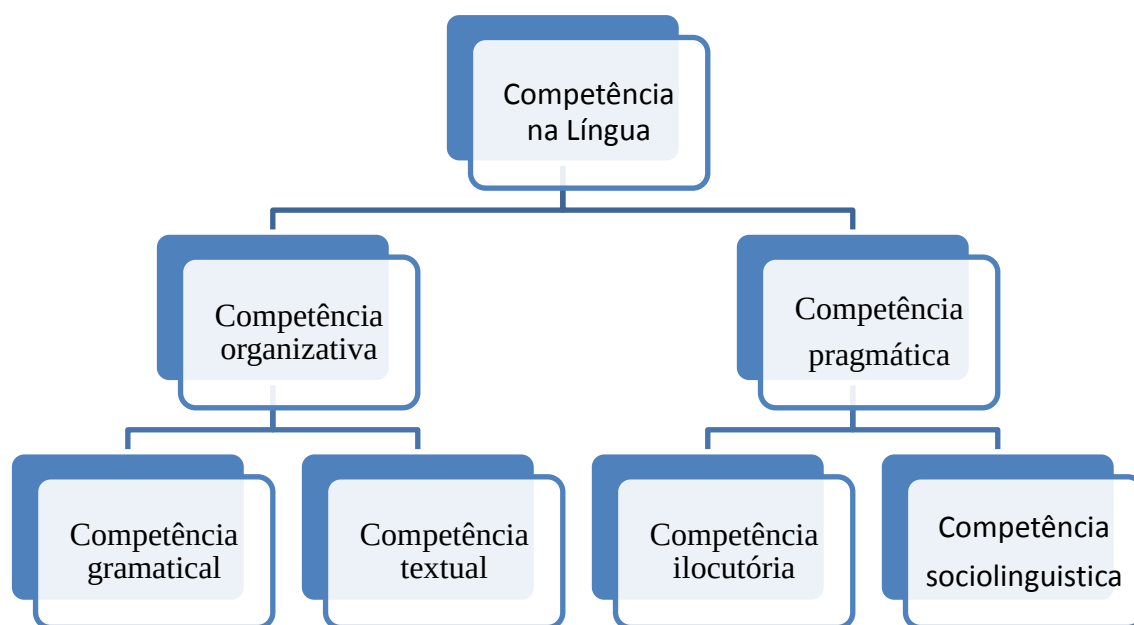
colóquio destaca o fato de impor uma postura crítica sobre a habilidade linguística que tinha sido o tema de estudo na década de 70. Bachman (2000) assinala a importância da competência comunicativa na década de 80 na qual são relevantes, entre outros, os estudos de Widdowson (1978), Savignon (1972) e Canale e Swain (1981). O ponto comum desses estudos é a ênfase no ensino do uso da língua.

Desse modo, a língua é entendida como a criação de um discurso próprio no qual são fundamentais a negociação do significado e o contexto. Em concordância com esse modelo de língua a avaliação, como parte do ensino-aprendizagem de línguas, deve adequar seus supostos partindo da compreensão da língua em uso e, conseqüentemente, as tarefas do exame devem dar conta de dita adequação.

Na década de 90, os exames de tipo comunicativo exigem também uma concepção comunicativa de língua para sua avaliação, destaca-se o modelo proposto por Bachman (1990). Este modelo baseia-se na proposta de competência comunicativa de Canale e Swain (1980). Bachman (1990) mantém quase os mesmos elementos deste modelo, mas a organização e hierarquia muda, por exemplo, não inclui a competência estratégica dentro dos elementos da competência linguística.

Apresentamos a continuação o modelo de Bachman a fim de identificar a estrutura a partir da qual ele entende a competência comunicativa e as subcompetências envolvidas nesta.

Quadro 1: Modelo competência comunicativa Bachman



Quadro 1: Fonte: Modelo competência comunicativa Bachman (1990)

A competência comunicativa está composta por duas competências gerais: competência organizativa e competência pragmática. **A competência organizativa** faz referência ao componente formal da língua a fim de reconhecer e produzir orações linguisticamente corretas, levando em conta o conteúdo proposicional e organizando tal informação para criar textos coerentes. Esta competência por sua vez está dividida em duas subcompetências: competência gramatical e competência textual. **A competência gramatical** corresponde ao uso linguístico enquanto conhecimento das regras e princípios para organizar as palavras dentro das orações numa sequência de sentido da língua; **a competência textual**, por sua vez, indica o conhecimento das regras de coesão entre enunciados para indicar relações de sentido, além de organização retórica, que indica a relação do usuário da língua com a estrutura conceitual do texto, esta organização retórica estabelece o desenvolvimento de métodos de desenvolvimento tais como a narração, descrição ou comparação.

A **competência pragmática** estabelece as relações entre os sinais e o referente e entre os usuários da língua e o contexto de comunicação sendo assim, inclui duas subcompetências a **competência ilocutória** que faz referência às ações que os falantes realizam mediante enunciados, como último elemento dentro da competência pragmática Bachman (1990), apresenta a **competência sociolinguística**, entendida como aquelas condições que indicam que um enunciado é apropriado para determinada situação levando em conta aspectos tais como o registro, a variedade dialetal e as referências culturais.

Embora este modelo é uma reinterpretação da proposta de competência comunicativa proposto por Canale e Swain (1980) o autor estabelece alguns anos depois uma reelaboração somando a competência estratégica mas entendendo esta como parte dos processos metacognitivos nos falantes que atuam como usuários da LE.

Segundo este autor a competência estratégica não é uma soma de estratégias compensatórias que servem para resolver falhas de comunicação é, sobretudo, a responsável por uma variedade de funções no planejamento, valorização e execução, que oferecem os meios para explicar como os componentes da competência linguística (gramática, texto, pragmática e sociolinguística) interatuam entre eles e com traços de situações da língua em uso. Essa proposta é reelaborada posteriormente (BACHMAN; PALMER, 1996), assim, a competência estratégica é entendida como a soma de componentes metacognitivos que incluem: estabelecer metas - decidir o que vai ser

feito, valorizar e estabelecer o que é necessário, com o que se vai trabalhar e como tem sido feito isso; e planejar - decidir como vai ser usado aquilo que se tem. Esta proposta teórica tem influenciado a elaboração e criação de um grande número de exames de LE.

Os exames de proficiência são desenvolvidos segundo uma elaboração conceitual de língua, que vai guiar o construto dos exames como instrumento de avaliação; por conseguinte, é importante realizar uma reflexão sobre como é entendida a língua nos exames de proficiência.

A avaliação no campo da educação, especificamente no campo do ensino/aprendizagem de línguas tem tanto detratores como defensores. Assim por exemplo, Brown (2004) assinala que em se tratando de avaliar a competência global de um estudante em determinado idioma é necessário usar uma prova de proficiência, a qual avalia o processo de aprendizado da LE independentemente das condições nas quais tal língua foi aprendida, o que é avaliado como proficiência é o nível de competência geral mediante provas padronizadas.

Por outro lado, Byram (1997) crítica o modelo de avaliação arguindo que avaliar o desempenho de um estudante estrangeiro igualando sua competência com a de um falante nativo é um objetivo pouco real que gera frustração posto que como usuário da língua estrangeira deveria se afastar da sua identidade cultural e adotar uma nova.

Outro argumento do autor é o de que tomar como modelo a língua do falante nativo educado leva a posicionar como modelo a cultura dos grupos de poder na LE e esquecer a heterogeneidade da sociedade (BYRAM, 1997).

A relevância da avaliação nas provas de proficiência deveria ser entendida, como informação potencial como fonte de dados em relação com o que os resultados permitem dizer sobre os examinandos a respeito do seu estado de compreensão e interação com a LE.

Em relatório recente sobre o percurso da avaliação como processo, e especificamente sobre a avaliação de línguas estrangeiras, elaborado pela Universidade Dos Andes, na Colômbia, em associação com o *Instituto Caro y Cuervo* (2009), a avaliação em línguas estrangeiras é trabalhada sob a perspectiva do poder (SHOHAMY, 2001). O poder é entendido, então, como um elemento de alto potencial e credibilidade que é produzido pela informação que as avaliações oferecem sobre o processo de aprendizado das LE. As avaliações fornecem não apenas informação sobre o que os candidatos sabem, mas, também, sobre aquilo no qual apresentam algum grau de

dificuldade. Além disso, os processos avaliativos também dão conta da efetividade nos métodos utilizados para avaliar (BACHMAN; PALMER, 1996).

Assim, as avaliações contam com um alto potencial de transformação na atitude dos candidatos que vão prestar as provas e igualmente são um importante recurso na tomada de decisões para participar de cursos de formação acadêmica e profissional (LÓPEZ, 2008).

As avaliações afetam, certamente, o campo da educação, mas têm um impacto importante no âmbito da vida social, uma vez que são consideradas por inúmeros processos de seleção para trabalho e de inserção social. Importante salientar que a avaliação é também uma ferramenta que oferece a possibilidade de fazer parte, ou não, de determinadas atividades, grupos sociais, movimentos acadêmicos e econômicos, etc. (SHOHAMY, 1998).

De maneira contundente as avaliações atuam como mecanismos de controle externo das instituições, os quais têm tanto vantagens, quando o exercício da avaliação é assumido com cautela, quanto desvantagens se for outorgado um poder que não possibilita o seguimento sistemático e a reformulação constante dos interesses avaliativos de acordo com uma comunidade de ensino/aprendizagem particular.

Spolsky (1997) faz uma importante reflexão sobre o papel da avaliação em línguas estrangeiras. De uma parte, o autor assinala o inadequado que é a tomada de decisões a partir de uma avaliação só e, por outro lado, reflete sobre outro importante assunto: as muitas maneiras como a avaliação é assumida (HAMP-LYIONS, 1997), neste caso, o componente ético é fundamental para validar os processos avaliativos, conjuntamente com a pertinência e os propósitos para os quais estão sendo utilizados. Nesse último aspecto, a divulgação dos resultados desenvolve um importante papel, pois o conhecimento público dos objetivos da avaliação permite compreender os processos da tomada de decisões (LÓPEZ, 2008, p. 230).

A seguir, apresentam-se as características próprias das provas de proficiência desenvolvidas por Bachman e Palmer (1996) e que espelham de maneira detalhada o que é parte fundamental dos processos de elaboração de exames com fins avaliativos em línguas estrangeiras.

2.3 Exames de proficiência para línguas estrangeiras

Bachman e Palmer (1996) estabelecem um modelo no qual a eficácia de um exame é independente das consequências do mesmo. As consequências são entendidas como parte da utilidade do exame. Assim, a utilidade de um exame tem a ver com aspectos como fiabilidade, validade de construto, autenticidade, interatividade, impacto e praticidade. As quais são definidas da seguinte maneira:

- **Fiabilidade:** Consistência com que são medidos os conteúdos de um exame.
- **Validade de construto:** Diz respeito à quão significativas e apropriadas são as interpretações baseadas nos resultados de um exame.
- **Autenticidade:** Correspondência que existe entre a maneira como é avaliada a língua e o jeito como ela é usada na vida cotidiana.
- **Interatividade:** demandas das perguntas ou atividades no exame e as características dos indivíduos para conseguir resolvê-las.
- **Impacto:** Efeito de um exame sobre os indivíduos, o sistema educativo e a sociedade em geral.
- **Praticidade:** Relação entre os recursos que são necessários para construir um exame e aqueles necessários para desenvolver essas atividades.

Sobre a construção de avaliações para medir a proficiência em LE outros autores destacam componentes tais como a clareza em relação ao componente ético e à equidade, as especificações do instrumento de avaliação que vai ser usado, a seleção dos materiais, a elaboração das tarefas e a validade das mesmas (ALDERSON, 1998; MARTINEZ, 2011; FIGUERAS e PUIG, 2013). Em relação com o componente ético é importante compreender as consequências e o impacto que têm as provas de proficiência para os candidatos, para as instituições e para a sociedade. Assim, tais provas devem dar conta de uma equidade e respeito pelos candidatos e propor, de maneira objetiva, os parâmetros para construir as provas (BORDÓN, 2006).

Na elaboração de um exame para LE são estabelecidos elementos tais como: o propósito, o perfil do candidato, os níveis que avalia, o marco teórico no qual se sustenta, as habilidades que avalia, os tipos de textos utilizados, as ponderações, a duração e o formato de aplicação (ALDERSON, 1998).

Quanto à seleção de materiais é complexo identificar textos orais autênticos que sejam condicentes com as necessidades avaliativas de um tipo de exame particular, nos

níveis avançados é sugerido deixar as repetições, reformulações e outros componentes da fala real, que fazem parte daquilo ao que o candidato encontra fora da situação do exame e que faz parte do funcionamento real desse sistema (FIGUERAS E PUIG, 2013).

Em relação às tarefas orais e escritas, é necessário ter clareza do tema sobre o qual vão escrever ou falar os candidatos, dado que devem concordar com o nível e o contexto de uso da língua pressuposto para a prova. Nas tarefas de escrita deve ser avaliado o conhecimento de diversidade de textos, a habilidade de escrever dentro dos parâmetros gramaticais, léxicos, formais e de estruturação textual (MARTINEZ, 2011).

Sendo assim, a avaliação em línguas estrangeiras deveria ser adotada como uma ferramenta que trabalha com a complexidade das configurações sociais para as quais é pensada, gerando um importante impacto sobre as consequências e o compromisso social na atividade avaliativa para o caso da LE.

Especificamente neste estudo, entendemos que o espanhol e o português são duas línguas com importante presença de um lado e do outro do atlântico. Assim, a representatividade das duas línguas está garantida, para além de sua crescente quantidade de falantes, pelas instituições que, no marco das políticas linguísticas internacionais, têm trabalhado com as línguas como um bem cultural. Entendidas assim, as línguas devem ser difundidas e propagadas com fins de comunicação entre distintos países com o objetivo de garantir processos de intercâmbios de todo tipo. As línguas estrangeiras são consideradas como uma poderosa ferramenta de expansão dentro das estruturas econômicas que dão suporte às políticas linguísticas de ensino de línguas.

2.4 A noção de língua

A Língua como elemento de reflexão linguística foi amplamente trabalhado por Saussure (1906) quem a define como parte essencial da linguagem, para o autor a língua é um produto social presente nos sujeitos de uma comunidade. A língua esta presente na coletividade. O autor estabelece uma relação dicotômica entre língua e fala (*langue e parole*) o sentido desta relação é que a língua é um artefato cultural composto por um conjunto de signos que está presente na estrutura de conhecimento dos falantes enquanto a fala é a representação dessa estrutura interna. Nesta relação, a linguagem é entendida como uma faculdade comum a todos os homens e constitui o elemento central para a comunicação humana.

Já para Chomsky (1957), os seres humanos possuem um conhecimento estrutural da língua que é interno, e que, é possível devido ao Dispositivo de aquisição da linguagem (DAL) o qual é materializado mediante o desempenho proposta que foi fundamental para desenvolver as bases teóricas e metodológicas em relação com a importância do conceito de competência nas línguas tanto maternas quanto estrangeiras.

Luria (1977) assinala que a língua corresponde a um sistema de códigos a partir dos quais são designados os objetos do mundo exterior, suas ações, qualidades, e relações. Assim entendida a língua expressa a função de denominação dos objetos concretos ou abstratos com os quais interatuam os sujeitos numa cultura e sociedades determinadas.

Pavio e Begg (1981) entendem que a língua é um sistema de comunicação biológico especializado na transmissão de informação significativa e intraindividualmente de signos linguísticos.

Para Sapir (1995) a língua é um método exclusivamente humano, e não instintivo, de comunicar ideias, emoções e desejos através de um sistema de símbolos produzidos deliberadamente.

Calabro, Tylor e Kapadia (1996) expõem que dependendo de qual simples ou elaborada seja a língua oral e escrita pode modificar significativamente o nível de pensamento e entendimento nos sujeitos.

Segundo Vigotsky (1987) as palavras dão forma aquele sistema de signos que temos chamado linguagem, o qual é dinâmico, atravessa por mudanças e, é flexível. Na linguagem é permitida a codificação ou decodificação de significados, além de ser entendida como uma ferramenta para a reconstrução do pensamento.

Levando em conta as definições apresentadas até o momento, a língua é entendida como sistema, como mecanismo de organização de códigos, como a ferramenta para estabelecer a relação entre os sinais e os objetos. É em definitiva, a ferramenta mais poderosa que possuem os seres humanos para fazer referência ao mundo (BRUNER, 1988).

A proposta de Chomsky (1957) sobre os conceitos competência e desempenho foi fundamental para entender a língua em relação com a capacidade que tem os usuários para se comunicar além da capacidade de por esses conhecimentos em função do mundo social.

A partir das ideias propostas por Chomsky, em relação com um falante ouvinte ideal, Hymes (1972) expõe que além de adquirir as regras formais da língua, os falantes

nativos também adquirem outras regras de ordem sociolinguística. O autor estabelece assim quatro fatores da competência que ele denomina de competência comunicativa na qual a língua 1) é formalmente possível 2) é viável 3) e apropriada em relação ao contexto em que é usada e avaliada 4) é de fato realizada. Foi a partir desta visão de competência em relação com a língua, que surgiram as bases para reflexionar e propor novas metodologias em relação com os processos de ensino e aprendizagem e avaliação tanto de línguas maternas quanto de línguas estrangeiras conforme veremos a seguir.

Em se tratando de exames de proficiência como o DELE e o CELPE-BRAS que avaliam o desenvolvimento dos examinandos na língua alvo, partimos do suposto que a língua estrangeira atravessou um processo de aprendizado que conta, pelo menos, com duas questões para pensar; a) encontra-se o fato da diversidade da população que apresenta tais exames de proficiência, b) é latente a falta de informação sobre como é que a língua alvo foi aprendida. Estas questões aparecem como pontos de reflexão no que tem a ver com o assunto do sujeito que apresenta o exame e dos processos de ensino de línguas estrangeiras que, nem sempre, estão direcionadas para a preparação da população que vai prestar exames deste tipo. Estas duas questões permitem-nos compreender a complexidade que envolve o assunto da língua que é avaliada e de como esta é compreendida por aqueles que desenham as tarefas.

Deste modo, um exame de LE nem sempre é produto de um processo de ensino da língua alvo, não é isso o que é avaliado nesses exames, é avaliado o conhecimento já aprendido dessa língua. Segundo Davies (2003) a avaliação, partindo do enfoque comunicativo, propõe a verificação da habilidade do examinando para comunicar-se em diversidade de situações de uso dessa língua.

Segundo o modelo proposto por Bachman (1990), o uso da língua para a comunicação envolve a ativação das competências sociolinguística, gramatical e discursiva, ao tempo que incluem a morfologia, fonologia e sintaxe, este modelo remete a uma visão integradora de língua. Os exames analisados neste estudo concordam com essa concepção que abrange uma visão de língua como unidade de sentido integradora, usada para fins comunicativos na vida cotidiana.

Ser proficiente em provas como o DELE ou o CELPE-BRAS significa que o falante deve ter a competência para comunicar-se em uma situação “real”, utilizam-se aspas levando em conta que as situações apresentadas nestes exames correspondem à simulação do que poderia acontecer numa situação cotidiana do uso da língua alvo.

Com o objetivo de aprofundar na compreensão do conceito de competência, apresentam-se na próxima subseção as elaborações conceituais mais relevantes para este estudo bem como a definição que o guia.

2.5 Sobre o conceito de competência

O conceito de competência tem sido estudado por diversos autores e desde distintos olhares (CHOMSKY, 1965; HYMES, 1967; BACHMAN, 1990), apresenta-se uma visão das elaborações de alguns dos autores mais representativos neste tema, tentando assim, dar uma visão geral do conceito, além da linha adotada para esta pesquisa.

Segundo Chomsky (1980) a competência corresponde ao conhecimento da língua que possui um falante nativo. Surge então o assunto da aquisição e a aprendizagem. O autor defende a ideia de que o falante possui um conhecimento da língua (Gramática) que é natural, dado que os falantes estão dotados com um Dispositivo de Aquisição da Linguagem (DAL), que é diferente do desempenho na medida em que este não é natural e deve ser aprendido pelo sujeito; geralmente remetemos esse momento de aprendizado à escola. Sendo assim, a competência corresponde ao conhecimento que o falante tem de sua língua e o desempenho corresponde ao uso dessa língua em situações da vida. Estes pressupostos têm sido amplamente trabalhados também no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras dentro do campo da linguística aplicada.

Por sua parte Hymes (1972) usa o termo competência comunicativa. Para o autor o falante possui um conhecimento sociolinguístico e um conhecimento das regras gramaticais o que permite compreender a habilidade do falante para usar a língua em concordância com o contexto social. Outra aproximação ao termo de competência é o desenvolvido por Savignon (1983) para a autora competência é o que o falante sabe, o desempenho por sua vez, é o que o falante faz, esta é uma relação indissociável na língua, o falante deve possuir um conhecimento do que é possível fazer na sua língua materna ou na língua estrangeira, é isso o que dá conta da sua competência para se movimentar no contexto social o qual é materializado no desempenho. Esse conhecimento materializado da língua permite ao falante saber em que momento pode falar e quando não é apropriado fazê-lo (TEIXEIRA DA SILVA, 2000).

Para Bachman (1990), é fundamental a relação entre o conhecimento da língua, o conhecimento das estruturas dessa língua e as características do contexto no qual pode acontecer a comunicação. A competência comunicativa, assim entendida, constitui um importante suporte teórico para a elaboração de testes de proficiência em línguas. Já Bordón (2008) explica como é importante esta concepção para o desenho dos testes de proficiência, com a clareza sobre o conhecimento que o candidato deve ter sobre a língua (linguístico, gramatical e do contexto) assim é possível também, pensar na elaboração das tarefas que seriam propostas aos examinandos.

Cabe salientar que os testes escolhidos para a análise nesta pesquisa têm parâmetros diferenciados na proposta avaliativa. O DELE segue o padrão estabelecido para a União Europeia, doravante EU. Segundo o Quadro Europeu Comum de Referência, doravante QECR (2001), são estabelecidos seis níveis de proficiência, partindo do nível mais básico até níveis mais avançados de uso da língua. O CELPE-BRAS por sua vez, certifica os níveis: intermediário e avançado segundo o desempenho dos candidatos. Scaramucci (1995) assinala que o candidato deve ter mais do que um conhecimento da língua, esse conhecimento é avaliado segundo o desempenho na resolução das tarefas.

Uma vez que temos abordado o conceito de competência, em seguida, apresentamos uma breve discussão sobre o conceito de proficiência.

2.6 Sobre o conceito de proficiência

Segundo Scaramucci (2000) a proficiência só pode ser definida partindo da sua relação com o contexto de ensino vivenciado pelos alunos e dentro do qual ocorrem as interações. Assim, este termo depende de variáveis tais como o contexto de ensino-aprendizagem, suas características e as metas estabelecidas no processo de aprendizado de línguas.

Dentre as distinções entre proficiência e competência, encontra-se a proposta de Taylor (1988, p. 166) denominada Proficiência Assinalada que é a prática da competência, arguindo que esta última é estática, portanto trata da estrutura e do conhecimento da língua, enquanto que a proficiência é dinâmica e relacionada com o contexto. Esta proposta parece encontrar seu suporte nas teorias de competência das décadas de 60 e 80, nas quais a competência é entendida só como conhecimento da língua.

Outra discussão sobre o conceito de proficiência é o desenvolvido por Savignon (1983), no qual a autora parte da ideia de competência comunicativa como conceito dinâmico que é construído a partir da negociação dos significados entre os falantes e dos conhecimentos que eles possuem sobre a língua. Entendido assim, a manifestação da competência, que é igualmente dinâmica, é nomeada proficiência.

Para Wielewiski (1997), o termo proficiência tem relação quase direta com os termos competência, habilidade e desempenho. Competência é entendida além do uso das regras gramaticais da língua, envolve como e onde usar esses conhecimentos da língua. Consideramos que a competência é um termo mais geral.

Habilidade por sua vez, é pensada como um termo menos amplo, no entanto, trata da capacidade de um sujeito para resolver tarefas determinadas num contexto particular. Num exame de LE, por exemplo, o aluno deve resolver tarefas nas quais lhe é solicitado dar conta da sua habilidade para falar, escrever, interagir. O desempenho dá conta do que o candidato conseguiu fazer na prova, mostrando como foi seu desenvolvimento no exame.

Levando em conta as definições de competência e proficiência expostas, o presente trabalho compartilha a ideia de Savignon (1972), visto que competência é entendida a partir de uma relação dinâmica de negociação do significado entre os falantes, e entre eles e seus conhecimentos da língua. Neste sentido, proficiência é entendida como a manifestação dessa competência, é dizer, como o grau de desempenho evidenciado na atuação dos sujeitos. Especificamente nas nos exames de proficiência em línguas estrangeiras, esta manifestação do desempenho é palpável no desenvolvimento das tarefas.

A proficiência é medida segundo a habilidade do candidato para resolver as tarefas propostas nos exames de LE, portanto, apresentamos a seguir, a discussão sobre o conceito de tarefa contido nos pressupostos, tanto do DELE, quanto do CELPE-BRAS.

2.7 Uma aproximação ao conceito de tarefa

A questão da tarefa e sua importância nos processos de ensino de línguas tem sido pensada partindo da relação do sujeito com o contexto de uso da língua. Para Zanón (1999) as tarefas:

- Representam processos de comunicação da vida real;
- São identificadas como unidades de atividade na sala de aula;
- São dirigidas intencionalmente para a aprendizagem da linguagem;
- Estão pensadas com um objetivo, estrutura e sequência de trabalho.

Para este autor, o enfoque por tarefas é uma metodologia de trabalho, na qual não é decidido com anterioridade: que funções, aspectos gramaticais ou vocabulário serão ensinados para, a continuação, ensinar aqueles conteúdos mediante atividades comunicativas. Neste enfoque, parte-se de um ponto de vista mais geral – as tarefas que vão ser realizadas – o qual outorga um valor mais instrumental às línguas, mas sem deixar de lado a dimensão formal das mesmas.

Neste sentido, as tarefas são entendidas como aquelas atividades para as quais utilizamos a língua na vida cotidiana. Assim, por exemplo, discutimos sobre determinado tema, elaboramos uma lista para fazer compras, justificamos ou debatemos os argumentos apresentados num programa de televisão sobre determinado tema, ou planejamos uma saída com nossos amigos, enfim, poderíamos dizer que um dia normal está constituído por uma lista de “tarefas” que apresentam uma espécie de regularidade procedimental.

No campo do ensino de línguas estrangeiras, Nunan (1989) faz a diferença entre tarefas comunicativas e tarefas pedagógicas, deste modo, as tarefas comunicativas são entendidas como “um trabalho na sala de aula que compromete os aprendizes a compreender, manipular, produzir ou interagir com a LE, tanto que sua atenção fique focada mais no sentido que na forma”. Para o autor, estas tarefas poderiam ser vivenciadas facilmente pelo aprendiz na vida cotidiana.

O autor estabelece uma distinção entre tarefas autênticas ou do “mundo real” e pedagógicas. As primeiras são consideradas por seu caráter instrumental, dado que há uma tentativa de reprodução na sala de aula daquelas tarefas que o aluno vivencia ou vivenciará na sua cotidianidade para resolver situações que podem ser mais comuns em qualquer momento da vida cotidiana, incluindo o campo do trabalho e do estudo.

As tarefas pedagógicas têm um componente psicolinguístico e buscam potencializar processos de aquisição da LE. Sendo assim, as tarefas deste tipo dificilmente poderiam ser trabalhadas fora da sala de aula como, por exemplo, jogos de memória para decorar vocabulário.

Avançando no conceito de tarefa, Ellis (2003) define a tarefa como “um plano de trabalho que requer que os aprendizes processem a língua pragmaticamente, a fim de atingir um resultado que pode ser avaliado em função de que o conteúdo proposto tenha sido atingido apropriadamente”, o autor estabelece uma distinção entre tarefa e exercício. Assim, na tarefa, os aprendizes atuam principalmente como usuários da língua, nos exercícios por sua vez, estes atuam como aprendizes.

Willis (1996) compreende a tarefa como: atividades nas quais a LE é utilizada pelo aprendiz com um propósito comunicativo, a fim de obter um resultado. Esta proposta apresenta uma relação indissociável entre significado, objetivo e resultado. Todo aprendiz que atua numa LE, deve atingir estas três condições. Assim, a autora estabeleceu uma classificação das tarefas que consideramos pertinentes para a comparação aqui proposta. Segundo sua proposta as tarefas podem ser:

Quadro 2: Classificação de tarefas

	Categoria	Processos
1	Listagem	Elaboração de listas a partir de trocas de informações entre os alunos. Mediante processos como: debates, descoberta de dados, perguntando aos colegas ou pesquisando.
2	Ordenação e classificação	São tarefas que envolvem: sequenciar, ranquear, categorizar, ou classificar itens.
3	Comparação	Envolve a comparação de informação sobre algo a partir de diferentes pontos de vista, por exemplo: encontrar semelhanças ou diferenças entre opiniões ou algo relacionado a opinião dos alunos.
4	Solução de problemas	Tarefas mais complexas que as expostas anteriormente, pois exigem maior nível de raciocínio. São tarefas comparáveis com aqueles problemas ou situações autênticas fora da sala de aula.
5	Compartilhar experiências pessoais	São tarefas pensadas para encorajar os aprendizes falar mais livremente sobre si mesmos e compartilhar suas experiências com outros. São tarefas que estão mais próximas da conversa casual.
6	Tarefas Criativas	Estas tarefas são usualmente chamadas de “projetos” e envolvem grupos em trabalhos criativos. São tarefas que podem envolver outros tipos de atividades, podem precisar de pesquisa fora da sala de aula e seu resultado pode estabelecer diálogo com outros interlocutores fora da sala de aula.

Fonte: Willis (1996)

As tarefas para o caso do DELE são entendidas dentro do enfoque comunicativo, que assume o ensino de línguas a partir de processos, e não de conteúdo. Assim, o QECCR assinala:

A comunicação e a aprendizagem têm a ver com a realização de tarefas que não são só de caráter linguístico, mesmo que envolvam atividades de língua e precisem da competência comunicativa do indivíduo [...] o enfoque comunicativo encontra-se focado na ação [...] assim, alguém que precisa mover um guarda roupa (tarefa) pode tentar empurrá-lo, desmontá-lo em peças para levá-lo com mais facilidade e depois voltar a montá-lo, ligar para um profissional para que o movimente ou desistir e convencer-se a si mesmo que o guarda roupa pode aguardar até o dia seguinte. Dependendo da estratégia adotada, a realização, não realização ou redefinição da tarefa pode implicar ou não uma atividade de língua e um processamento de texto (ler instruções para desmontar algo. Fazer uma ligação etc. [...]) (QECCR Instituto Cervantes 2002, p.15.)

A tarefa é entendida aqui como a possibilidade de atuar frente a uma situação problemática que precisa ser resolvida. As condições para que a resolução da tarefa seja efetivada, vão depender do sujeito e do contexto no qual essa tarefa é proposta.

Para o exame CELPE-BRAS, as tarefas:

[...] substituem os tradicionais itens ou perguntas e abrangem mais de um componente e são propostas na Parte Escrita do Exame. Fundamentalmente, a Tarefa é um convite para interagir com o mundo, usando a linguagem com um propósito social, em outras palavras, **uma Tarefa envolve, basicamente, uma ação, com um propósito, direcionada a um ou mais interlocutores**. São exemplos de Tarefas: • Ler uma coluna de aconselhamento de uma revista (ação), para escrever uma carta (ação) à seção “Cartas do Leitor” dessa revista (interlocutor), opinando sobre as respostas do colunista aos leitores (propósito). • Escrever um e-mail (ação) para um amigo (interlocutor), sugerindo atividades para o fim de semana (propósito), com base na leitura da seção de programação de um jornal (ação), de forma que o examinando possa adequar seu texto à situação de comunicação. Na correção, esses aspectos são importantes para julgar a adequação da resposta do examinando ao contexto. (MANUAL DO EXAMINANDO 2011, p. 5).

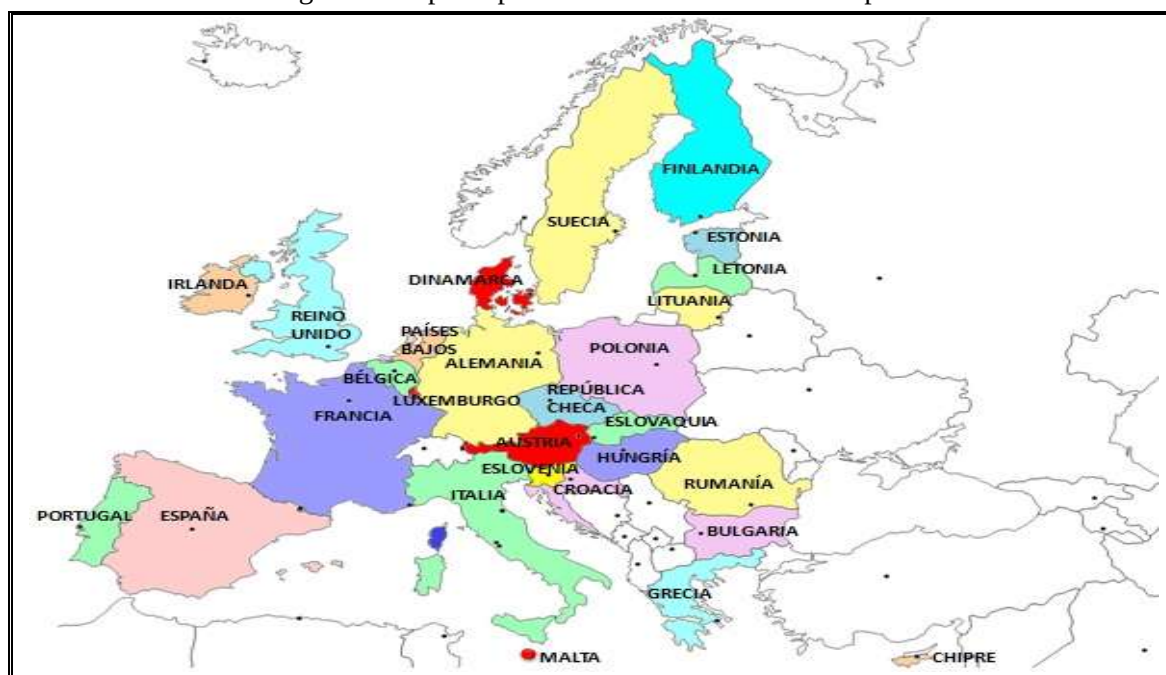
Enquanto as tarefas para o DELE são determinadas pela capacidade comunicativa, no CELPE-BRAS elas encontram-se fortemente estruturadas sob a teoria dos gêneros discursivos, na qual o sujeito é compreendido a partir do seu caráter dialógico e seus enunciados são construídos a partir de outros já ditos. Desse modo, os enunciados são sempre reestruturados no discurso e o sujeito é também reconstruído no processo de enunciação.

2.8 Surgimento dos Exames DELE e CELPE-BRAS no contexto dos tratados internacionais

Os sujeitos e, em consequência, as suas ações, não podem ser compreendidas fora dos seus contextos de origem. A língua é produzida e transformada pela cultura na qual surge. Neste sentido, num exame de proficiência como o DELE, cujo objetivo é fundamentalmente identificar e avaliar o nível de uso da língua Espanhola, o contexto marca importantes particularidades que vão desde o ponto geográfico no qual surge, até os momentos políticos e sociais que vão justificar a implementação oficial deste exame de Espanhol como Língua Estrangeira, principalmente na Europa.

Considerando que a Europa tem uma ampla variedade de línguas, dentre elas o Espanhol que compartilha tanto o território quanto os parâmetros dos processos educativos com seus vizinhos, apresenta-se a continuação uma imagem representativa dos países que compõem a União Europeia (UE), com o fim de ilustrar o que significa pensar numa língua que está geograficamente cercada por diferentes fronteiras territoriais e linguísticas. A denominação de UE marca um ponto de partida para pensar um espaço de comunicação que, sem dúvida, tem que ser atravessado pela língua, a qual reflete diretamente sobre as políticas linguísticas.

Figura 1: Mapa de países membros da União Europeia



Versão Eletrônica: disponível em: <http://saberespraticos.com/estúdios/geografia-estudios/países/países-de-la-union-europea-com-mapa>. Acessado em: 17/07/2015

São 28 países, todos com línguas diferentes que, a partir do estabelecimento do QECR² (2001) são pensadas segundo orientações comuns relevantes para o ensino e avaliação das mesmas.

No caso da Língua Portuguesa, da variante brasileira, o contexto geográfico e político também marca um lugar determinante no surgimento oficial do Certificado de Língua Portuguesa do Brasil CELPE-BRAS (1999). O exame de proficiência em língua portuguesa é pensado dentro do marco do tratado MERCOSUL (1991), cuja motivação sempre foi: “formação de cidadãos favoráveis à integração, a capacitação de recursos humanos e a harmonização dos sistemas educativos dos países membros.” (SCHLATTER, 1994). A seguir, um mapa dos países membros do Acordo Mercosul

²Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/presentacion.htm. Acesso 20/10-2014

Figura 2: Mapa de países membros Acordo Mercosul



Versão eletrônica disponível em: <http://www.brasilecola.com/geografia/mercosul-paises-integrantes.htm>. Acessado em 17-08-2015.

O Brasil é o único país dentro da América do Sul que não tem a língua espanhola como língua materna. Poderíamos pensar que as duas línguas, para o caso que nos ocupa nesta pesquisa, têm a particularidade de serem a representação da língua espanhola e portuguesa nos seus respectivos territórios. O espanhol, dados os processos de colonização, é a língua oficial de 21 países cujas diferenças lexicais não impedem a comunicação efetiva entre falantes da língua espanhola da variante peninsular e falantes de qualquer outro país do outro lado do atlântico.

No entanto, no caso do português, língua oficial em 8 países, com processos de colonização particulares, as variantes da língua portuguesa atravessaram outros processos na sua história linguística e a comunicação efetiva entre falantes de português dos diferentes países apresenta uma variedade maior. O exame CELPE-BRAS, dentro do contexto de avaliação em línguas estrangeiras, representa o português da variante brasileira. Assim, para os falantes de outras línguas distintas do português que buscam se certificar na língua portuguesa, são oferecidos os exames do Instituto Camões para o português de Portugal e o exame CELPE-BRAS para o português de Brasil.

2.9 Sobre as políticas internacionais.

As políticas internacionais para a integração dos sistemas educativos e avaliativos foram desenvolvidas com uma importante força durante os anos 70 e 80 na Europa e os 90 na América Latina. Foi com o estabelecimento da UE no velho continente e o acordo Mercosul na América latina, que a internacionalização se fez relevante. Assim a ideia de construir um espaço regional de educação superior cobrou importância no campo das políticas públicas, a ação de organismos internacionais ou macrorregionais foi contundente, mas também foi determinante o envolvimento das faculdades e instituições de educação superior neste processo de reorganização das políticas internacionais (SIUFI, 2009).

Entende-se que dentro do marco da política econômica, cujo objetivo é o intercâmbio de bens materiais e imateriais, a língua é compreendida como fonte de riqueza sociocultural. Pode-se perceber o valor que é outorgado a língua como patrimônio cultural que deve ser preservado e ao mesmo tempo divulgado. Assim, por exemplo, é possível se deparar, dentro das justificativas para a criação e implementação dos exames de proficiência em línguas estrangeiras, com o valor que a língua tem como bem de troca para possibilitar a pluralidade e a comunicação efetiva entre culturas. Assim, quanto ao DELE, encontramos no texto do QECR: Aprendizagem, ensino e avaliação (2000), no capítulo 1, os seguintes objetivos:

Quadro 3: Objetivos QECR

- *Que el rico patrimonio de las distintas lenguas y culturas de Europa constituye un recurso común muy valioso que hay que proteger y desarrollar, y que se hace necesario un importante esfuerzo educativo con el fin de que esa diversidad deje de ser un obstáculo para la comunicación y se convierta en una fuente de enriquecimiento y comprensión mutuos.*
- *Que sólo por medio de un mejor conocimiento de las lenguas europeas modernas será posible facilitar la comunicación y la interacción entre europeos que tienen distintas lenguas maternas con el fin de fomentar la movilidad en Europa, la comprensión mutua y la colaboración, y vencer los prejuicios y la discriminación.*
- *Que los estados miembros, al adoptar o elaborar políticas nacionales en el campo del aprendizaje y la enseñanza de lenguas, pueden conseguir una mayor convergencia a nivel europeo por medio de acuerdos adecuados para una continuada cooperación y coordinación de sus políticas.*

Recomendaciones:

- *Preparar a todos los europeos para los desafíos de una movilidad internacional y una*

cooperación más intensas, no sólo en la educación, la cultura y la ciencia, sino también en el mercado y en la industria.

- *Propiciar el entendimiento, la tolerancia y el respeto mutuos respecto a las identidades y a la diversidad cultural por medio de una comunicación internacional más eficaz.*
- *Mantener y desarrollar la riqueza y la diversidad de la vida cultural europea mediante un mejor conocimiento mutuo de las lenguas nacionales y regionales, incluidas las menos estudiadas.*
- *Satisfacer las necesidades de una Europa multilingüe y multicultural desarrollando considerablemente la habilidad de los europeos para comunicarse entre sí superando las barreras lingüísticas y culturales. Para ello se requiere que se fomente el esfuerzo constante a lo largo de toda la vida, que este esfuerzo tenga una base organizada y que las entidades competentes financien los medios necesarios en todos los niveles educativos.*
- *Evitar los peligros que pudiera ocasionar la marginación de aquellos que carezcan de las destrezas necesarias para comunicarse en una Europa interactiva.*

Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> Acessado em 02 de março de 2015

O texto anterior expõe a necessidade de proteger o patrimônio linguístico presente na variedade de línguas faladas no continente Europeu; assinala igualmente a importância de se conhecer as línguas europeias com o escopo de facilitar a comunicação e interação entre europeus de diferentes países, e, por conseguinte, a mobilidade pelo território. Finalmente fala da importância de se promover o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras para os acordos de cooperação e políticas internacionais.

A seguir, o mesmo texto, nas ações políticas, estabelece preparar os Europeus para a mobilidade não só na educação, na cultura e na ciência, mas também para o mercado e a indústria. Na sequência, o texto volta às bases do conhecimento das línguas para gerar tolerância, manter a diversidade da vida cultural europeia e reconhecer a condição multilíngue e multicultural presente nesse território. Estes objetivos devem ser garantidos mediante ações das instituições para possibilitar uma comunicação efetiva entre nações e fugir de qualquer tipo de marginalização. Importante salientar que os objetivos educativos estão impulsionados por ações políticas visíveis em leis que almejam trocas, além de educativas, também econômicas.

Continuando com os textos oficiais, o *Real decreto* 1137/2002, registra algumas considerações sobre o espanhol, especialmente no que concerne ao espanhol fora da Europa; destaca o acordo estabelecido entre o Instituto Cervantes e as universidades hispano-americanas, com o objetivo de gerar um sistema de certificação internacional.

A assinatura em Medellín (Colômbia), em março de 2007, de um acordo entre o Instituto Cervantes e entidades universitárias de todos os países hispano-americanos para a constituição de um Sistema Internacional de certificação do Espanhol como Língua estrangeira, doravante (SICELE) significa que é pertinente efetivar as correspondentes previsões para o reconhecimento de nosso idioma como língua estrangeira³. (Tradução nossa) Disponível em: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2008-4727 Acessado 03/15/2015.

Neste sentido, Mateus (2002) faz uma reflexão sobre o significado das políticas internacionais no plano das línguas:

Estou convicta de que qualquer reflexão sobre política linguística se insere obrigatoriamente num cenário internacional de redes de interesses e de solidariedades institucionais. Esta viragem de orientação política reconhece-se em todas as áreas, e não pode deixar de ser tida em conta no que respeita à política da língua, seja como língua materna seja como língua não materna [...]. (MATEUS, 2002, p. 74)

O CELPE-BRAS nasce também de um acordo internacional, numa tentativa de integração: O Mercosul é um acordo que propõe gerar relações mais próximas entre os países da América do Sul.

Desde seu início, em 1991, o Acordo Mercosul prevê, entre as áreas prioritárias para a promoção do processo de integração, a formação de cidadãos favoráveis à integração, a capacitação de recursos humanos e a harmonização dos sistemas educativos dos países membros. (Plano trienal de educação, 1998).

Schlatter e Scaramucci (2000) fazem referência às dificuldades para alcançar o objetivo proposto, levando em conta, entre outros fatores, as condições políticas e econômicas dos países membros, mas reconhecem a importância do processo de ensino e aprendizagem de línguas na rede de comunicação. Assim, o CELPE-BRAS é entendido também como um elemento importante dentro dos acordos bilaterais para a

³La firma en Medellín (Colombia), en marzo de 2007, de un acuerdo entre el Instituto Cervantes y entidades universitarias de todos los países hispanoamericanos para la constitución de un Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera (SICELE) comporta que proceda efectuar las correspondientes previsiones para el reconocimiento oficial de los diplomas, certificados o títulos acreditativos del conocimiento de nuestro idioma como lengua extranjera.

promoção e difusão da língua portuguesa da variante brasileira. No que toca à implementação do exame, as autoras pontuam:

Para responder a uma necessidade crescente de intercâmbios econômicos, culturais e científicos do Brasil com outros países e uma procura maior por cursos de graduação e pós-graduação no país, o Ministério da Educação (MEC) cria em 1993, uma comissão de professores da área de PLE para a elaboração do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, CELPE-BRAS. O exame é dirigido a qualquer falante não lusófono, com escolaridade equivalente ao ensino fundamental brasileiro, que queira comprovar para fins, educacionais, profissionais e outros, a sua proficiência em português nos níveis Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior. Convém lembrar que, diferentemente de alguns outros exames de proficiência, o exame CELPE-BRAS avalia, através de um único exame, seis níveis de proficiência e certifica quatro. (SCHLATTER, SCARAMUCCI, 2000, p.96-97)

Embora os objetivos contidos nos documentos oficiais sobre a língua espanhola e a língua portuguesa da variante brasileira tenham considerado a língua como um bem cultural para o intercâmbio e a comunicação entre países, os exames DELE e CELPE-BRAS também respondem às demandas do mercado econômico quando pensados para atingir o crescente número de estrangeiros que estudam estas línguas com o objetivo de atuar no campo acadêmico, político, social e cultural da LE, que desejam qualificar sua formação profissional e se posicionar no campo do trabalho. Posto isso, é evidente nos últimos anos o crescente número de programas e cursos de espanhol e português como línguas estrangeiras que atendem as necessidades de uma diversidade de sujeitos. Na tentativa de identificar o papel que é outorgado ao candidato nos exames de proficiência, apresentamos no que segue uma aproximação sobre o conceito de sujeito.

2.10 Sobre o conceito de sujeito

Consideramos no contexto da investigação aqui apresentada, o conceito de sujeito dentro dos estudos da análise do discurso da linha francesa enquanto elemento fundamental para a análise dos processos enunciativos e as relações que são estabelecidas entre os falantes e as situações propostas como reais nos exames de proficiência DELE e CELPE-BRAS. No que segue, será apresentado inicialmente um breve percurso pela teoria da análise do discurso e os diversos aspectos que a abrangem, tais como intertextualidade e o lugar do sujeito dentro das interações propostas no

marco do enfoque comunicativo, que é a proposta na qual são elaborados os exames usados como objeto de análise nesta pesquisa.

As correntes de investigação das décadas de 80 e 90, como a linguística textual e a análise do discurso, compartilham o interesse de abordar a linguagem em uso, isto é a linguagem que é usada em situações específicas. Partimos do estudo da linguagem e sua relação com os contextos nos quais ele aparece (DE BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981). O termo Análise do Discurso é usado com o objetivo de estudar a linguagem na sua dimensão integradora. Segundo Gumperz (1982) o discurso é entendido como o uso comunicativo, que mistura o verbal com o não verbal em situações autênticas de produção e interpretação. Este campo de estudo teve um importante crescimento nas décadas de 60 e 70 e foi abordado por diversas disciplinas tais como a linguística, sociologia, antropologia e a sociologia.

Dentro dos estudos da Análise do Discurso, apresenta-se o campo da Análise da Intertextualidade, que investiga a relação de um enunciado com outros constituídos com anterioridade. Para Bakhtin (1986), tal dinâmica entre os enunciados é um exercício dialógico, neste sentido, o autor usa o termo de heteroglossia ou vozes múltiplas, que dão conta da complexidade dos discursos como representação das construções sociais e culturais dos sujeitos.

Por sua vez, Kristeva (1967) aponta que a intertextualidade corresponde à presença em um texto de discursos anteriores como uma condição necessária para completar o ato de significação. De Beaugrande e Dressler (1981) defende a ideia de que a intertextualidade é requerida para que um texto seja um texto, isto é, o fato de que um texto depende do conhecimento de outros textos. Para esses autores a intertextualidade faz referência à relação de dependência que é estabelecida entre os processos de produção e recepção de um texto, e o conhecimento dos participantes na interação comunicativa de outros textos anteriores relacionados com ele. O conhecimento intertextual é ativado a partir de um processo que pode ser entendido como mediação subjetiva, no qual o comunicador introduz suas crenças e metas no modelo de situação comunicativa que está construindo.

Para Bakhtin (1986), o enunciado falado ou escrito está determinado pelo falante ou escritor. Assim, estes enunciados se baseiam, nos de falantes ou escritores prévios e, igualmente, se antecipam a falas ou escritos futuros. O autor reconhece o que Kristeva (1967) chama de dimensões horizontais e verticais da intertextualidade. A intertextualidade horizontal é de caráter dialógico entre um texto e os textos que o

antecedem ou precedem na sequência de significado. Encontra-se também a intertextualidade vertical entre um texto e outros textos que correspondem a seus contextos próximos ou mais distantes.

Dentro das elaborações sobre a intertextualidade Fairclough (1995) propõe o conceito de interdiscursividade partindo das análises propostas pelos estudos desenvolvidos por Pecheux (1982). Assim, a interdiscursividade enfatiza na heterogeneidade dos textos, enquanto constituídos por diversos gêneros e discursos. Fairclough (idem) identifica uma intertextualidade mostrada e uma intertextualidade constitutiva, que chama de interdiscursividade. Na mostrada, é possível identificar a presença de outros textos com clareza. Ao contrário, a interdiscursividade amplia a intertextualidade até chegar ao princípio da ordem do discurso, que está constituído por discursos, gêneros e estilos. Poderíamos dizer que a intertextualidade constitutiva privilegia as ordens do discurso mais do que discursos específicos. Neste sentido, cabe a pergunta por aqueles que interatuam nesse tecido de relações intertextuais, e dizer, os sujeitos.

Revuz (1998) expõe que a dificuldade para aprender uma língua estrangeira pode ser entendida levando em conta a interação das dimensões de sujeito que isso exige. O sujeito que aprende uma LE deve se debater pelo menos com três níveis: a) a afirmação do eu, o eu acontece desde um lugar que dá conta de uma toma de posição em relação com determinada realidade com a qual se identifica; b) a dimensão cognitiva, é o nível que requer a memorização de estruturas linguísticas e c) o trabalho do corpo, pois o aparelho fonador deve mudar seus movimentos em relação aos já conhecidos na língua materna, mas também, em determinadas situações, a fala vem acompanhada de movimentos corporais que outorgam sentido ao dito.

Nosso ponto de vista é o de que, embora o sujeito que aprende uma língua estrangeira deve, normativamente, se movimentar dentro dos parâmetros da referida língua frequentemente, perde algumas características de informação que geralmente pertencem à memória histórica da LE. Neste ponto, cabe nos perguntarmos quem é o sujeito que fala. Não é mais o mesmo sujeito da língua materna, na língua estrangeira está se constituindo “um outro”, que fala e escreve sob regras e conhecimento de mundo de outra língua.

Esse “outro” da LE gera uma sensação de estranhamento surge justamente quando se reconhece o conflito entre o que já é conhecido, LM e o que aparece como novo, LE. É nesse ponto que nasce o “estrangeiro” que mora no sujeito que está

aprendendo uma LE, pois lida com a consciência daquilo que é diferente, pouco confortável e instável.

O encontro com a língua estrangeira aparece como uma experiência totalmente nova (REVUZ, 1998). No mundo da LE, parece que tudo deve ser renomeado, novas palavras devem ser aprendidas e novos sentidos incorporados à estrutura de conhecimento do falante estrangeiro. O sujeito, portanto, encontra-se numa situação de deslocamento quando a sua identidade já não é aquela da língua materna na qual as certezas estão “garantidas”.

A autora se baseia na proposta de Bakhtin quando este propõe o dialogismo. Interessa desvelar como o discurso do outro interfere no discurso do sujeito, e apresenta as noções de polifonia e alteridade. No discurso, especialmente no discurso relatado, é possível perceber a presença de “um outro” que é entendido como interlocutor, este é externo ao sujeito, mas que ao mesmo tempo o constitui. O sujeito assim entendido, é de fato heterogêneo e tal heterogeneidade, propõe a autora, pode se manifestar como sendo mostrada ou constitutiva.

A heterogeneidade mostrada corresponde à inscrição do outro no discurso do sujeito, evidenciando o limite entre o externo e o interno na linha discursiva. Esta pode ser dividida em marcada e não marcada, segundo apareça no discurso. É marcada quando as formas linguísticas se identificam de forma evidente no discurso, de tal forma, que podem ser descritas. A heterogeneidade não marcada é menos perceptível, dado que não é reconhecível facilmente no discurso, mas é possível fazer um resgate dela.

Segundo Authier-Revuz (1982), o sujeito é constituído a partir dos dizeres de outros. Assim a autora o define como descentrado na medida em que o dito por ele não é propriamente produto único da sua voz é mais produto da afetação de outros dizeres. São esses outros dizeres que constituem o sujeito como tal. Toda vez que o sujeito faz uso da palavra, esta não é sua, faz parte de um interdiscurso do qual o sujeito, não necessariamente, tem consciência.

Segundo Pêcheux (1971) as palavras, expressões ou proposições não são utilizadas aleatoriamente no discurso. A maneira como o sujeito as usa, marca o lugar dele numa formação discursiva, afetando-o e impondo um traço de sentido determinado. O autor chama de interdiscurso estas formações discursivas. É mediante o interdiscurso que a ideologia se desvela na interpelação de indivíduos em sujeitos. Para Pêcheux, esse

discurso que atravessa o discurso do sujeito, deixa marcas daquilo que o determina. É neste ponto onde a heterogeneidade mostrada, proposta por Revuz encontra apoio.

A interdiscursividade representa a relação entre o outro externo e o interno do sujeito, sempre que este é desvelado em construções linguísticas, onde esse outro é claramente mostrado: “como diz fulano”, “para retomar as palavras de” (REVUZ, 1988, p. 183). A enunciação desse outro, faz compreender como esse aparecimento influencia o dizer do sujeito.

Para a presente investigação, o lugar do sujeito no processo enunciativo encontra vários aspectos para se discutir: por um lado encontramos a questão de quem enuncia, e como são estabelecidas as relações entre locutor e interlocutor no interior das tarefas propostas na parte escrita dos exames DELE e CELPE-BRAS, por outro lado, interessa também desvelar o lugar que o sujeito-examinando deve assumir para resolver a tarefa de escrita em língua estrangeira.

O sujeito que aprende uma nova língua encontra seu maior apoio na vontade de aprender, essa vontade faz com que ele reconheça que quer fazer parte do mundo da nova língua, querendo significar e se posicionar nela. Para Serrani-Infanti (1998), quando o sujeito “toma” a palavra, “toma” também a língua, e ao mesmo tempo é tomado pela língua. O estado de estranhamento, a condição de estrangeiros em nós, aparece como uma sensação constante, não responde somente ao processo de aprendizado. É uma condição com a qual o falante de uma LE aprende a conviver para se movimentar, posicionar e atuar nessa língua. Em se tratando dos Exames DELE e CELPE-BRAS, objeto de nossa análise, a questão do sujeito se ajusta às relações enunciativas propostas nas tarefas de escrita.

Falar e escrever numa língua estrangeira manifesta a identidade de quem fala e escreve. Entendemos que ao se inserir na língua alvo, o estrangeiro faz uso de um lugar enunciativo nas condições próprias dessa língua, mas também, luta com uma sensação de estranhamento por falta da memória histórica necessária para contextualizar este novo idioma. Essa memória não é própria, é claramente estrangeira e chega ao falante não nativo com outros matizes (ACHARD, 1999). Apresenta-se na seguinte subseção uma elaboração conceitual sobre as implicações da aprendizagem da língua escrita em língua estrangeira e sua relação com a aprendizagem da língua estrangeira.

2.11 As ações de escrita em língua estrangeira.

Ong (2000) assinala que a escrita responde a um tipo de aquisição de segunda ordem. A justificativa para tal afirmação, é que os sujeitos aprendem a escrita, uma vez que tenham fixado no seu sistema de conhecimento os elementos linguísticos, sociais e culturais daquela língua, na que se nasce, isto é, o início do aprendizado da escrita é, geralmente, apreendido perto dos 5 anos de idade e este aprendizado continua até chegar a um nível mais ou menos formal perto dos 12 anos de idade, a partir desse momento continua se aperfeiçoando esta prática.

O autor aponta que a oralidade é natural, a criança vai aprendendo a falar conforme vão experimentando situações cotidianas. O sujeito não faz uma reflexão consciente sobre a oralidade, não há um processo de aprendizado, ele é natural aos sujeitos. A escrita é aprendida no percurso de tempo. Isto acontece em língua materna e ainda mais em língua estrangeira LE, onde o falante deve aprender tanto a fala como a escrita. Em continuação, apresentamos a relação língua materna e língua estrangeira em relação a escrita.

Com relação à aquisição da língua materna, López Ornat (1996), assinala o seguinte:

Os seres humanos possuem um amplo conhecimento linguístico (língua), que não tem sido ensinado especificamente e que, pode-se dizer, tem adquirido sendo crianças [...] o sistema de aquisição da língua seleciona a informação que processa em função do seu próprio estado prévio e, em consequência, ignora determinadas estruturas linguísticas que só aparecem quando os sujeitos estão prontos para processá-las⁴. (LÓPEZ ORNAT, 1996, p. 472) Tradução nossa.

Assim, a aquisição da escrita em língua materna tem um caráter tácito, pois não é consequência da aprendizagem consciente, ensinado intencionalmente por alguém, mas produto do processamento do *input* linguístico, ao qual a criança está exposta desde seu nascimento.

Este processo vai configurando o que Chomsky (1977) denominou Competência Linguística, a qual implica um saber em relação à própria língua. Mas

⁴ Los Seres humanos poseen un amplio conocimiento lingüística (lengua) que no ha sido enseñado específicamente y que se podría decir, ha sido adquirido siendo niños [...] el sistema de adquisición de la lengua selecciona la información que procesa en función de su propio estado previo y, en consecuencia, ignora determinadas estructuras lingüísticas que solamente aparecen cuando los sujetos están listo para procesarlas (LÓPEZ ORNAT, 1996, p. 472)

também, tal como proposto por López (1994), o que seria um desconhecimento com respeito a determinadas estruturas mentais que se apresentam somente no momento em que o sujeito está preparado para assumi-las. A escrita, tanto em língua materna como em língua estrangeira, não se apresenta como parte das experiências cotidianas do aprendiz, é necessário criar um ambiente para que possam ser aprendidas. Ong (1999) explica a falta de contexto nos seguintes termos:

Tanto os leitores quanto o escritor carecem do contexto extratextual. A falta de um contexto comprovável é o que normalmente faz muito mais difícil a atividade da escrita que uma apresentação oral frente a um público real. O público do escritor sempre é imaginário... o escritor deve criar um papel que possa ser desenvolvido por leitores que não estão presentes e geralmente são desconhecidos⁵ (ONG, 1999, p. 74)

A aprendizagem da escrita encontra-se mediada, geralmente, pela educação formal. Aprender a ler e a escrever faz parte de uma condição regulada e recriada nos espaços da escola. Esses espaços não estão diretamente relacionados com a vida cotidiana dos aprendizes, são propostos para obter finalidades particulares ao redor do letramento e da formação escolar que exige a sociedade em cada momento histórico.

A partir deste ponto de vista, consideramos importante levar em conta o aspecto pedagógico como ponte entre as condições naturais a partir das quais os aprendizes constroem seus conhecimentos, e as exigências próprias de uma nova aprendizagem, como é o caso da escrita numa língua estrangeira. A escrita em língua estrangeira requer, necessariamente, a compreensão das normas, e dos contextos para desenvolver um exercício bem-sucedido.

Ao explicar de que maneira se apresenta o ensino de línguas estrangeiras, Snow (2000) expõe sobre a dificuldade em se optar por este ou aquele método de ensino de uma LE:

Os falantes de uma língua estrangeira geralmente são reconhecidos pelo sotaque. Também cometem muitos erros gramaticais, morfológicos e de seleção léxica[...] Para tentar resolver esses problemas, os professores seguem tentando novos métodos de ensino de idiomas. Os métodos mais conhecidos apresentam mais ou menos

⁵ Tanto los lectores como el escritor carecen del contexto extra-textual. La falta de un contexto comprobable es lo que normalmente hace mucho más difícil la actividad de la escritura que una presentación oral frente a un público real. El público del escritor siempre es imaginario [...] el escritor debe crear un papel que pueda ser desarrollado por lectores que no están presentes y, generalmente, son desconocidos. ONG, 1999, p. 74

alternância entre os chamados métodos gramaticais de tradução e métodos diretos. Os métodos gramaticais de tradução levam em conta que o ensino da língua estrangeira é feita, partindo da língua materna do estudante, uma tarefa que pressupõe muita leitura e tradução do idioma estrangeiro, mas pouco uso convencional deste. Os métodos diretos como o método áudio-lingual centram-se nas atividades orais da língua estrangeira, na sua imersão e tentam deixar de lado o estabelecimento de regras gramaticais. Na atualidade, a maior parte do ensino de línguas estrangeiras pressupõe uma mistura dessas duas possibilidades, mas ainda há uma incerteza considerável sobre quais são os melhores métodos e se têm de ser os mesmos para todos os estudantes⁶. (SNOW 2000, p.485). Tradução nossa.

Os sujeitos experimentam uma mediação pedagógica que lhes oferece um contexto recriado com a finalidade de conseguir resultados particulares em relação à língua que se quer aprender. A situação de ensino é vista como uma criação deliberada, não natural, que permite aos estudantes localizarem-se e iniciar seu processo de aprendizagem.

Como a função pedagógica ao ensinar uma língua estrangeira consiste justamente em criar uma ponte entre as condições do aprendiz e os requisitos que apresentam esta nova aprendizagem, é possível considerar que este novo conhecimento deve ser constantemente revisto pelos professores, para garantir que os estudantes estejam entendendo as informações recebidas.

A aprendizagem da língua escrita na língua materna tenta estabelecer uma representação da língua oral, no caso da língua estrangeira também está presente este esforço cognitivo por encontrar uma relação, neste caso com a língua materna. Neste sentido, Garton e Pratt (1989, 23), afirmam:

O desenvolvimento da escrita está ligado à fala, o primeiro é parasita do segundo, é uma aquisição de segunda ordem. Igualmente, o desenvolvimento das habilidades da escrita é refletido na fala, pois são

⁶Los hablantes de una lengua extranjera generalmente son reconocidos por el acento. También cometen muchos errores gramaticales, morfológicos y de selección léxica [...] para intentar resolver esos problemas, los profesores siguen intentando nuevos métodos de enseñanza de idiomas. Los métodos más conocidos presentan más o menos alternancia entre los llamados métodos gramaticales de traducción y métodos directos. Los métodos gramaticales de traducción tienen en cuenta que la enseñanza de la lengua extranjera se realiza partiendo de la lengua materna del estudiante, una tarea que presupone mucha lectura y traducción del idioma extranjero, pero poco uso convencional de éste. Los métodos directos como el método audio-lingüístico se centran en actividades orales de la lengua extranjera, en su inmersión e intentan dejar de lado el establecimiento de reglas gramaticales. En la actualidad, la mayor parte de la enseñanza de lenguas extranjeras presupone una mezcla de esas dos posibilidades, pero aún existe incertidumbre considerable sobre cuáles son los mejores métodos y se tienen que ser los mismos para todos los estudiantes (SNOW 2000, p.485)

aprendidas novas estruturas e funções da linguagem para a escrita e depois são adotadas na fala⁷ (GARTON E PRATT 1989, p. 23)

Sobre a aprendizagem de Língua estrangeira, Snow (2000) expõe:

Quando os psicolinguistas, os psicólogos evolutivos e os linguistas pensam na aquisição de uma língua estrangeira, dão maior importância do lado cognitivo da representação nos problemas que tem o estudante para adquirir um sistema complexo que é superposto em maior o menor grau com outros sistemas complexos já adquiridos⁸. (SNOW, 2000. p.496).

Assim, a escrita em língua estrangeira envolve processos de reflexão sobre os conhecimentos que são apresentados como informação nova, a partir de conhecimentos que já se tem. Assim, Krashen (1991, p. 141-152), em sua proposta em torno do conhecimento linguístico, afirma que “este é o resultado de dois processos: a aquisição e a aprendizagem”.

O autor marca a diferença entre um e outro, destacando o grau de consciência que se tem ao se enfrentar a cada um, isto é, assume que a aquisição, como tal, é obtida quando é produto de um processo subconsciente próprio da internalização natural da linguagem presente nas crianças. A aprendizagem, por sua vez, é compreendida como o processo consciente, no qual se apresenta uma interação contínua entre a correção de erros e a aplicação de regras.

Sob esta perspectiva, cabe considerar a proposta de Torrego (2002) com relação à aprendizagem da língua estrangeira:

As línguas estrangeiras se diferenciam das primeiras línguas (a) precisam esforço consciente por parte do sujeito para adquiri-las (b) sua aprendizagem não tem resultados uniformes (c) apresentam-se muitas interferências entre a língua materna e a língua que se tenta aprender, e também entre as que se tenta aprender e outras línguas aprendidas anteriormente (d) os processos de imitação e decoração são importantes. Poderia se pensar que estejamos ante um processo de

⁷ El desarrollo de la escritura está ligado a la oralidad, el primero es parasito del segundo, es una adquisición de segunda orden. Igualmente, el desarrollo de las habilidades de escritura es reflejado en la oralidad, pues son aprendidas nuevas estructuras y funciones del lenguaje para la escritura y después son adoptadas en la oralidad. (GARTON E PRATT 1989, p. 23)

⁸ Cuando los psicolingüistas, los psicólogos evolutivos y los lingüistas piensan en la adquisición de una lengua extranjera, dan mayor importancia al aspecto cognitivo de la representación en los problemas que tiene el estudiante para adquirir un sistema complejo que se sobrepone en mayor o menor medida con otros sistemas complejos ya adquiridos. (SNOW, 2000. p.496)

verdadeira aprendizagem, mas de aquisição (como é o caso da língua materna)⁹ (TORREGO, 2002, p.141).

Segundo Torrego, a língua escrita é representação da oralidade. Esta condição permite, como já o assinalaram alguns autores, um grau de sobreposição entre um e outro sistema. No entanto, esta sobreposição não é total; existem diferenças que permitem marcar distância entre eles.

A esse respeito Garton e Pratt (1989), sustentam que:

Há diferenças de forma, de função e no modo de representação. No primeiro lugar encontram-se diferenças físicas entre as formas da fala e da escrita. A fala é efêmera, acontece num tempo concreto e precisa de ouvidos que a ouçam. Em outras palavras é transitória, temporal e utilizada no sistema oral. A escrita, ao contrário, é mais duradoura, apresenta-se no espaço (no lugar do tempo) e requer olhos para ler. É, portanto, permanente, espacial e visual¹⁰. (GARTON; PRATT, 1989. 28).

Também é importante considerar o caráter social da língua falada, pois esta se estabelece diretamente, num tempo e espaço concretos, isto faz com que a fala estabeleça-se de maneira situada em relação a outros e com um campo de rapidez iminente. Garton e Pratt (1989) assinalam:

[...] a fala tende a ser mais incompleta e sociável, *se fala a (ou com)* alguém e em consequência, tenta implicá-lo. Por exemplo, são ditas coisas como: você sabe o que quero dizer? E você virá comigo, não? [...] a fala também se dá mais rápido que a escrita [...] a escrita é durável. O processo para conseguir o resultado é lento e cuidadoso, permitindo a revisão durante e depois do produto, é frequente uma atividade solitária quando escreve-se sozinho¹¹. (GARTON; PRATT, 1989.p 27). Tradução nossa.

⁹Las lenguas extranjeras a diferencia de las primeras lenguas (a) necesitan esfuerzo consciente por parte del sujeto para adquirirlas (b) su aprendizaje no tiene resultados uniformes (c) se presentan muchas interferencias entre la lengua materna y la lengua que se intenta aprender, y también entre la que se intenta aprende y otras lenguas aprendidas anteriormente (d) los procesos de imitación y de memorización son importantes. Se podría pensar que estemos ante un proceso de verdadero aprendizaje, más que de adquisición (como es el caso de la lengua materna) (TORREGO, 2002, p.141)

¹⁰ Hay diferencia de forma, de función y en el modo de representación. En primer lugar, se encuentran diferencias físicas entre las formas del habla y de la escritura. El habla es efímera, sucede en un tiempo concreto y necesita oídos que la escuchen. En otras palabras, es transitoria, temporal y utilizada en el sistema oral. La escritura, al contrario, es más duradera, se da en un espacio (en un lugar y tiempo) y requiere ojos para leer. Es por lo tanto, permanente, espacial y visual. (GARTON; PRATT, 1989. 28)

¹¹ [...] el habla tiende a ser más incompleta y sociable, *se habla a (o con)* alguien y en consecuencia, intenta implicarlo. Por ejemplo, son dichas cosas como: tú sabes lo que quiero decir? Y tu vendrás conmigo, no? [...] el habla también se da más rápido que la escritura [...] la escritura es duradera. El proceso para conseguir el resultado es lento y cuidado, permitiendo la revisión durante y después del producto, es frecuente una actividad solitaria, se escribe solo. (GARTON; PRATT, 1989.p 27)

No caso específico da aprendizagem de uma língua estrangeira, as condições de relação devem ser vistas a partir de uma perspectiva diferente. Trata-se de aprender um segundo sistema de representação, isto quer dizer que já existem condições de forma e função estabelecidas na língua materna. O que vale a pena destacar, neste caso, é de que maneira se representam forma e função em relação à língua escrita.

Apesar da escrita da língua materna já estar assumida, deve ser de alguma maneira, aprendida em língua estrangeira, isto é, o fato de aprender uma língua estrangeira implica necessariamente aceder à sua gramática, léxico, sintaxe e semântica. Desse modo, as correspondências fonema-grafema, as construções sintáticas e as relações semânticas, além das condições de uso nessa língua, iniciam-se a partir do conhecimento que os alunos têm da sua língua materna que se apoiem na língua adquirida, mas que se deve compreender partindo das condições propostas pelo outro sistema que se tenta aprender.

2.12 As línguas estrangeiras: estratégias e competências

Na seção anterior, esboçamos referências aos processos que o aprendiz deve atravessar para escrever em língua estrangeira. Um dos eixos conceituais que envolvem esta proposta sustenta-se no conceito de competência, portanto se considera o fator mais importante na aprendizagem de línguas. A competência é entendida como o conhecimento linguístico que o aprendiz possui, o qual é usado para se desenvolver no plano comunicativo. O embasamento teórico deste conceito tem sido retomado da proposta de Chomsky (1977), mas outros autores têm trabalhado com o conceito no caso concreto de aprendizagem de línguas estrangeiras.

A língua estrangeira, segundo Ortega (2000), é entendida em termos do nível de competência comunicativa que os falantes têm para funcionar em uma situação particular. Isto é, para expressar-se nela. Para isso, a autora apresenta o tipo de conhecimentos envolvidos na competência comunicativa assim:

A competência gramatical é o resultado do conhecimento morfosintático e lexical da língua que se está tentando aprender, isto permite que o falante possa compreender e produzir declarações, além de reconhecer, não só o que é possível na gramática da segunda língua, mas também, o que não é possível ou não é gramaticalmente correto. **A competência sociolinguística**, entretanto, reside no conhecimento das regras socioculturais utilizadas em uma comunidade de fala: estes incluem padrões de cortesia, relevância e propriedade em vários contextos. **A competência discursiva** tem a ver

com o conhecimento necessário para compreender e produzir enunciados, além do nível da frase, declarações que produzem textos (orais ou escritos) com coerência e coesão. Finalmente, **A competência estratégica** tem a ver com o conhecimento e a capacidade necessária para resolver problemas que surgem durante a comunicação¹². (ORTEGA, 2000. p 198-222). Tradução nossa.

De acordo com o que foi exposto até o momento, a competência comunicativa envolve tanto os conhecimentos que o usuário possui, quanto a capacidade para usar aqueles conhecimentos na comunicação que é, finalmente, o que define o grau de desempenho em línguas estrangeiras.

No processo de aprendizagem de uma língua estrangeira o sujeito tem dúvidas constantemente e estas dúvidas têm a ver com as estruturas semânticas e gramaticais além das dúvidas em relação aos contextos em que deveriam ser utilizadas tais estruturas. Assim, o aprendiz deve adaptar sua produção oral segundo as demandas da situação comunicativa.

Esta revisão requer um esforço cognitivo constante feito pelos aprendizes em sua língua materna, que não é comparável às reflexões metalinguísticas. Antes de iniciar o processo de aprendizagem da escrita, as crianças se relacionam com sua língua materna, sem muita dificuldade, o que significa resolver suas necessidades de comunicação. No entanto, estas necessidades de comunicação exigem, por sua vez, uma adaptação das informações, uma maneira de lidar com os casos de uso específicos que são resolvidos quando os aprendizes adotam certas estratégias para levar a informação que sabem desse novo sistema no processo de aprendizagem.

As “estratégias” são ações não automáticas que os sujeitos adotam para assumir certas tarefas, os aprendizes devem desenvolver certas estratégias que lhes permitam adaptar as informações com o contexto específico de uso, assegurando, dessa maneira, a interação efetiva em uma situação particular.

¹²**La competencia gramatical** es el resultado del conocimiento morfosintáctico y lexical de la lengua que se está intentando aprender, esto permite que el hablante pueda comprender y producir declaraciones más allá de reconocer no solo lo que es posible en la gramática de la segunda lengua, sino también, lo que no es posible o no es gramaticalmente correcto. **La competencia sociolingüística**, consiste en el conocimiento de las reglas socioculturales utilizadas en una comunidad de habla: éstos incluyen estándares de cortesía, relevancia y apropiación en varios contextos. **La competencia discursiva** tiene que ver con el conocimiento necesario para comprender y producir enunciados más allá del nivel de la frase, declaraciones que producen textos (orales o escritos) con coherencia y cohesión. Finalmente, **la competencia estratégica** corresponde con el conocimiento y la capacidad necesaria para resolver problemas que surgen durante la comunicación (ORTEGA, 2000. p 198-222)

Uma das pesquisas mais reconhecidas pelos pesquisadores é a de uso de “estratégias de compreensão” ou “estratégias de compensação” de problemas, durante a produção oral. Segundo Bialystok (1993), as estratégias são processos conscientes que são ativados quando os usuários manifestam problemas de comunicação, e que podem, quase sempre, ser revistos na produção oral.

Esta revisão na oralidade pode se dar de acordo com diversas circunstâncias, incluindo as seguintes: pode ser porque o falante de uma segunda língua percebe um erro na comunicação com seu interlocutor; também é possível que o falante revise o enunciado e decida mudar seu conteúdo a fim de conseguir uma comunicação mais efetiva. Esta última possibilidade tem sido estudada principalmente por Krashen (1992), que chamou este recurso próprio dos aprendizes de uma língua estrangeira de *Modelo Monitor*, considerando a maneira com que os falantes ajustam suas mensagens para obter um melhor desempenho na língua alvo

As investigações que estudam as propostas, tanto de Bialystok como de Krashen, argumentam que estas, (cujo objetivo é fornecer elementos para compreender a maneira como ocorre a aprendizagem das línguas estrangeiras), tendem a se concentrar demais nas condições do processamento individual, ignorando outros aspectos relevantes no momento de assumir a aprendizagem de uma língua estrangeira. Cenoz diz:

Outro aspecto a considerar na aprendizagem de línguas estrangeiras é que o input compreensível (KRASHEN, 1985), ainda sendo necessário, não era suficiente para garantir a aquisição de uma língua estrangeira. As teorias foram reorientadas em consideração com o papel que a interação e a produção oral têm no processo de aquisição de uma língua estrangeira. A hipótese da interação (LENZ;1980) propõe que os movimentos interativos na produção, que são produzidos devido à necessidade para negociar a mensagem e resolver problemas na comunicação, facilitam a aquisição da língua estrangeira [...]. A relevância vem do fato de que tais movimentos são dirigidos ao aprendiz ou produzidos pelo mesmo em uma situação concretas de uso, nas quais, a negociação da mensagem é local, motivada pelo desejo de comunicar e depende do contexto e dos interlocutores¹³. (CENOZ, 2000, p. 110-121). Tradução nossa.

¹³ Otro aspecto a considerar en el aprendizaje de lenguas extranjeras es que el input comprensible (KRASHEN, 1985) aun siendo necesario, no era suficiente para garantizar la adquisición de una lengua extranjera. Las teorías fueron reorientadas teniendo en cuenta el papel que la interacción y la producción oral tienen que ver en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. La hipótesis de la interacción (LENZ, 1980) propone que los movimientos interactivos en la producción, que son producidos debido a la necesidad de negociar mensajes y resolver problemas en la comunicación, facilitan la adquisición de la lengua extranjera [...]. La relevancia depende del hecho de que tales movimientos son dirigidos al aprendiz o producidos por el aprendiz en una situación concreta de uso, en la cual, la negociación del

Tais experiências durante a interação podem gerar opções para atingir uma informação mais detalhada e completa. Assim, o falante de uma segunda língua, pode pedir a forma desejada a seu interlocutor e assumi-la como sua, com a intenção de preencher esse espaço que não corresponde com o seu esquema de compreensão.

Os erros funcionam como um tipo de sinal que permitem ao aluno compreender que há um problema para resolver. Quando o aprendiz se confronta com uma situação que não é suficiente para obter uma comunicação efetiva, normalmente submete sua compreensão e os conhecimentos gramaticais que possui a uma espécie de ajuste para tentar resolver sua necessidade comunicativa.

Diante do exposto, os erros na escrita em língua estrangeira podem ser encarados como possibilidade de rever a informação que está sendo processada. Ou seja, dentro das condições necessárias para que cada um dos aprendizes possa comprovar seu conhecimento da língua, está o fato de interagir em situações comunicativas reais. É isto o que torna possível conhecer a eficácia da comunicação. Rever os elementos contextuais permite determinar a relevância da mensagem em determinada situação, e só por meio da mensagem expressa é possível reorganizar a informação para garantir uma intervenção mais clara.

De acordo com o descrito na introdução deste trabalho sobre os termos competência e desempenho, as pesquisas no campo das línguas estrangeiras de corte cognitivo e interacionista têm centrado o seu interesse na análise da competência que subjaz ao desempenho. Na produção oral, por exemplo, temos em conta a fluência, a correção de erros e a complexidade da mensagem. Alcón (2000) diz o seguinte:

A fluência é o grau de naturalidade e normalidade na produção de enunciados orais e inclui características de duração, tais como, a rapidez ao falar ou a extensão, frequência e distribuição das pausas, assim; como as manifestações de problemas de processamento, tais como repetições, correções e abandono ou desistência de declarações (SHMIDT 1992). A correção formal tem a ver com o grau de conformidade da produção em uma segunda língua com a produção da mesma mensagem por um falante nativo da língua alvo, a saber, com a produção ideal gerada por uma gramática mental nativa. Finalmente a complexidade que pode ser sintática ou léxica, é um atributo do produto linguístico relevante no grau de variedade e sofisticação das estruturas gramaticais e do e vocabulário, usados na produção oral [...] a aprendizagem destas características pode se desenvolver no aprendiz

de uma maneira não linear e também não harmoniosa, o qual pode produzir desequilíbrios no grau final de competência adquirida na segunda língua¹⁴. (ALCÓN, 2000, p. 259-276). Tradução nossa.

O processamento da informação inclui elementos que compreendem o sujeito como supervisor do seu próprio processo, no entanto, esse exercício não só está presente no interior do sujeito, tem sua validade na prática social, onde pode afirmar seus conhecimentos na língua que busca ou pelo contrário, realizar uma nova revisão para identificar as dificuldades, tanto na compreensão da mensagem como na produção da mesma.

A proficiência em uma língua estrangeira depende consideravelmente do nível de desempenho que o aprendiz tem nela. Esta competência tem sido revista tanto desde o ponto de vista gramatical, isto é, das reflexões que deve fazer um falante de língua estrangeira que está revendo constantemente sua emissão, quanto no aspecto funcional, em termos do contexto e relevância no momento de desempenho linguístico.

Nas últimas décadas, surgiram alguns estudos sobre como é o processo de aprendizado das línguas estrangeiras. Muitas das abordagens teóricas argumentam que os sujeitos aprendem uma língua estrangeira da mesma maneira que aprendem a língua materna. Porém, este ponto de vista tem sofrido muitas críticas, pois se considera que, embora o aprendiz busque apoio na língua materna para fins de se desenvolver num segundo idioma, o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira envolve outras vertentes do sistema linguístico e cognitivo desse aprendiz.

Assim, para compreender o sistema de aprendizagem de uma língua estrangeira, é necessário conhecer quais são os processos e sub processos pelos quais o aprendiz atravessa para garantir um uso competente da língua alvo. Portanto, a língua estrangeira é entendida como um sistema linguístico independente que está a ponto de ser introduzido ao conhecimento linguístico que o aprendiz já possui.

¹⁴ La fluidez es el grado e naturalidad y normalidad en la producción de enunciados orales e incluye características de duración, tales como la rapidez al hablar o la extensión, frecuencia y distribución de las pausas, así como las manifestaciones de problemas de procesamiento, tales como repeticiones, correcciones y abandono de declaraciones (SHMIDT 1992) la corrección formal tiene que ver con el grado de conformidad de la producción en una segunda lengua con la producción del mismo mensaje por un hablante nativo de la lengua estudiada, es decir, con la producción ideal generada por una gramática mental nativa. Finalmente la complejidad que puede ser sintáctica o léxica, es un atributo del producto lingüístico relevante en el grado de variedad y sofisticación de las estructuras gramaticales y del vocabulario, usados en la producción oral [...] el aprendizaje de estas características puede desarrollarse en el aprendiz de una manera no lineal y también no armónica, lo cual puede producir desequilibrio en el grado final de competencia adquirida en la segunda lengua. (ALCÓN, 2000, p. 259-276.)

Finalmente, a língua estrangeira, tanto linguística como comunicativa, envolve os sujeitos em uma dinâmica de interação que apresenta muitos problemas para resolver ao mesmo tempo, assim, o aprendiz deve ter a capacidade e a habilidade para ir resolvendo esses problemas que são vitais para o processo de aprendizagem e que têm a ver com o desempenho efetivo em contextos de uso segundo o exposto acima.

No campo da linguística o estudo da língua estrangeira se propõe partindo da relação direta ou não com a Gramática Universal (CHOMSKY) sob o argumento de que todo sistema de aquisição trabalha baseado num sistema organizado de conhecimentos, assim Snow (2000,496) diz o seguinte:

[...] é provável que os estudantes de uma língua estrangeira tenham muitos daqueles sistemas na estrada para o domínio completo da gramática da língua que tentam aprender, cada um deles podem ser chamados de gramática de interlíngua (SELINKER, 1972), uma pergunta é se tais gramáticas de interlíngua apresentam as mesmas restrições que as gramáticas da língua materna dos estudantes, ou se incluem tipos de regras ou estruturas “não naturais ou impossíveis”, se incluem essas regras ou estruturas, então, presumivelmente, a aprendizagem de uma língua estrangeira, não está sujeita à gramática universal, talvez porque o aprendiz já passou certo período crítico¹⁵. (SNOW, 2000. p. 496). Tradução nossa.

Os pontos de reflexão da linguística em torno da língua estrangeira ainda são muito diversos; têm a ver, entre outros aspectos, com a gramática universal em relação ao dispositivo de aquisição de linguagem (doravante DAL). Essas abordagens apresentam a complexidade do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira em termos dos conhecimentos gramaticais com os quais se confronta quem está aprendendo, além da influência que a língua materna exerce neste processo. No entanto, existem outros aspectos não menos importantes, como o processamento das informações recebidas, a conversação, as habilidades dos falantes, e o aspecto social, entre outros.

No seguinte capítulo, são apresentadas as etapas metodológicas adotadas nesta pesquisa.

¹⁵ [...] es probable que los estudiantes de una lengua extranjera tengan muchos de aquellos sistemas de entrada para el dominio completo de la gramática de la lengua que intentan aprender, cada uno de ellos se puede llamar gramática de interlingua (SELINKER 1972), una pregunta es si tales gramáticas de interlingua presentan las mismas restricciones que las gramáticas de la lengua materna de los estudiantes o bien incluyen tipos de reglas o estructuras “no naturales o imposibles” si incluyen esas reglas o estructuras, entonces presumiblemente, el aprendizaje de una lengua extranjera, no está sujeta a la gramática universal, tal vez porque el aprendiz ya paso cierto periodo crítico. (SNOW, 2000. p. 496.)

3 METODOLOGIA

Neste capítulo apresentamos as bases metodológicas para esta pesquisa. Num primeiro momento, descrevemos a natureza da pesquisa, em segundo lugar, focaremos na constituição do corpus. Em terceiro lugar, falaremos sobre a organização e codificação dos dados e finalmente, explicaremos o método adotado para a análise dos dados.

3.1 A natureza da pesquisa

Para a análise dos dados apresentados nesta pesquisa adotamos a linha de análise comparativa. Parte-se de uma proposta dentro do campo das humanas que adota a perspectiva do método comparativo dentro do campo da investigação qualitativa. Segundo Stretton (1969) “a comparação é um mecanismo de eleição e provocação, não de verificação” assim, a função do método comparativo é heurística e se baseia na formulação de perguntas e hipóteses que buscam se aproximar à complexidade do objeto de estudo.

O método comparativo busca, em essência, interpretar informações presentes num fenômeno determinado. Assim, para esta pesquisa são considerados quatro elementos fundamentais propostos por Nohlen (2006): âmbito do objeto de estudo, contexto, tempo e espaço.

O **âmbito** faz referência à configuração do objeto estudado. Assim, por exemplo, busca-se identificar se o objeto de análise é um sistema de grande dimensão ou se, por outro lado, é um segmento de um sistema maior. O **contexto** tem a ver com as variáveis analisadas, se elas correspondem a um mesmo entorno ou a entornos de natureza diferente. O **tempo** estabelece três dimensões na comparação: Diacrônica (longitudinal, em tempos distintos), especialmente ao interior de um país; Sincrônica (horizontal simultânea), especialmente entre países e comparação diferida no tempo; um misto de comparação diacrônica e sincrônica. E, finalmente, o **espaço**, dividido em quatro campos de análise, quais sejam: nacional, intranacional, supra estadual e sociedade mundial.

Em concordância com a proposta do autor, a pesquisa aqui apresentada encontra-se num **âmbito** segmentado: faz parte de um fenômeno geral, que é o processo

avaliativo em segundas línguas, e também analisa, dentro desse processo, as estruturas internas das provas.

O contexto é determinado pela análise da configuração das tarefas de escrita propostas aos examinandos, tal comparação é apresentada diferida no tempo pois os dados coletados fazem parte de provas distintas **num mesmo período de tempo** anos (2010-2013). O **espaço**, nesta análise, corresponde ao supra estadual, dado que se desenvolve em contextos geográficos distintos com naturezas diferentes, mas centrados no mesmo objetivo de análise: os exames de proficiência e a configuração das tarefas de escrita nos dois contextos.

3.2 A constituição do corpus

No caso do CELPE-BRAS o corpus desta pesquisa compõe-se da seleção das provas de proficiência prestadas no percurso dos anos de 2012 a 2013, os materiais selecionados correspondem aos exames do primeiro semestre de 2012 e do segundo de 2013. Foram analisadas as quatro tarefas de escrita propostas para a primeira parte do exame totalizando 8 tarefas, recorte estabelecido para este trabalho de investigação.

Levando-se em conta que os exames correspondem a estruturas particulares, o mecanismo de trabalho com o *Diploma de Español Lengua Extranjera* DELE é diferente. As amostras coletadas correspondem aos níveis A2, B2 e C2. Estas amostras são um recorte dos exemplos de tarefas para os anos 2010-2013. Assim, no nível A2, foram trabalhadas três tarefas de expressão e interação escritas; para o nível B2, duas tarefas de compreensão e interação escritas; para o nível C2, três tarefas que correspondem às destrezas integradas, compreensão auditiva, de leitura, expressão e interação escritas. O corpus total conta com 16 tarefas, 8 do CELPE-BRAS e 8 do DELE.

Especificamente, para o nível A2 foram escolhidas as tarefas e perguntas do ano 2010, para o nível B2 as tarefas e perguntas do ano 2013, para o nível C2 as tarefas e perguntas do ano 2012, de modo que fosse possível identificar cada nível e oferecer um panorama geral deste exame.

As amostras escolhidas pertencem ao acervo do CELPE-BRAS, criado pela Equipe da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O acervo foi apresentado oficialmente no congresso SINCELPE no mês de setembro de 2014 na Universidade de

Campinas - UNICAMP. Encontra-se neste acervo o registro das 34 provas aplicadas durante os últimos 19 anos levando em conta que são aplicadas duas provas por ano.

Para o DELE, foram selecionadas as tarefas que fazem parte do portal do Instituto Cervantes, no qual é possível acessar os exemplares dos exames.

De acordo com a constituição do corpus anteriormente apresentado, os critérios de análise estão pautados na própria natureza do mesmo, a saber: o histórico como surgimento e constituição das provas, recuperando assim, sua emergência social; a comparação entre as tarefas de escrita, para identificar e compreender particularidades e semelhanças nos processos de construção das tarefas, e o sujeito previsto como mecanismo para estabelecer a dimensão que é outorgada às relações dos sujeitos com os construtos linguísticos como produção social e recreação de experiências cotidianas.

3.3 Método para a análise das tarefas de escrita nos exames DELE e CELPE-BRAS

Esta pesquisa foi desenvolvida de acordo com o método comparativo. Assim para a verificação das relações de proximidade ou distanciamento entre as tarefas de escrita dos exames DELE e do CELPE-BRAS, foram estabelecidos três blocos de análise que correspondem aos objetivos propostos para esta investigação.

Antes de atingir os objetivos desta pesquisa foi realizado um resgate do percurso ao longo da história que envolveu a criação dos exames em seus respectivos contextos geográficos, mas também foram abordados os processos de criação de tratados internacionais e de cooperação internacional para promover o bilinguismo na América do Sul e o plurilinguismo na Europa.

Nosso primeiro objetivo visa estabelecer as relações de proximidade ou distanciamento entre as tarefas de escrita nos exames DELE e CELPE-BRAS, segundo Duverger (1962, p. 308), a comparação como método supõe analisar a presença de semelhanças ao tempo que são analisadas as diferenças. Não é comparado aquilo que é totalmente semelhante ou totalmente diferente, o ato da comparação exige uma relação analógica entre os elementos comparados. Como temos relatado nesta investigação, os objetos de análise pertencem a contextos geográficos e momentos históricos diferenciados, mas encontram-se relacionados quanto à aplicabilidade de estratégias utilizadas para avaliar línguas estrangeiras.

O segundo objetivo por sua vez se propõe a compreender o lugar do sujeito nas tarefas de escrita para estes exames. São adotadas as diretrizes da Análise do Discurso

na observação das tarefas a partir das dinâmicas das categorias de enunciação, interdiscurso, intertexto, heterogeneidade e elementos próprios da teoria dos gêneros discursivos.

4 ANÁLISE

Este capítulo, dedicado à análise do corpus selecionado, está dividido em três sessões: em primeiro lugar, apresentamos os exames DELE e CELPE-BRAS dentro do contexto de origem sócio-histórico e apontamos as particularidades de cada exame dentro das políticas internacionais, o impacto e a representatividade de cada exame no mundo e os materiais didáticos e pedagógicos que têm sido produzidos para ajudar na preparação para o exame; em segundo lugar, é elaborada uma comparação entre as tarefas propostas para a parte escrita dos exames e que atende a três categorias de organização da informação sendo estas: o papel do candidato, a situação de enunciação e as ações de escrita; em terceiro lugar encontramos a análise sobre o lugar do sujeito nestes exames.

4.1 DELE E CELPE-BRAS: das políticas às instituições.

O DELE, *Diploma de Español Lengua Extranjera*, tem sido aplicado para medir os conhecimentos e desempenho dos candidatos em língua espanhola; embora seja um dos certificados mais reconhecidos para avaliar os conhecimentos em língua espanhola, outros países além da Espanha têm elaborado provas de proficiência para avaliar este idioma, como é o caso do CELU, *Certificado de Español Lengua en Uso*, criado na Argentina. Estes são dois dos exames mais reconhecidos internacionalmente para certificar o falante competente de Espanhol.

Em língua portuguesa os exames mais reconhecidos são o CELPE-BRAS do Brasil que avalia os níveis de proficiência: Avançando, Avançado Superior, Intermediário e Intermediário Superior, dos quais faremos uma descrição mais detalhada nas linhas subsequentes e os exames de PLE de Portugal, organizados pelo Instituto Camões e prestados nas universidades de Vigo, Valença, Granada, Ilhas Baleares, Sevilla e Oviedo. Este exame apresenta cinco níveis: Certificado inicial de Português Língua Estrangeira (CIPLE), Diploma Elementar de Português Língua Estrangeira (DEPLE), Diploma Intermediário de Português Língua Estrangeira (DIPLE) Diploma Avançado de Português Língua Estrangeira (DAPLE) e Diploma Universitário de Português Língua Estrangeira (DUPLE).

Territorialmente, os exames de PLE de Portugal e DELE da Espanha compartilham a política linguística estabelecida sob os pressupostos do Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR). O CELPE-BRAS e o CELU, por sua vez, conta com os pressupostos de intercâmbio intercultural propostos no acordo Mercosul mas não há dentro deste acordo um desenvolvimento amplo em relação com o lugar que desempenham as línguas espanhola e portuguesa no processo de consolidação deste bloco.

Interessa-nos, neste estudo, compreender como são pensadas as provas de proficiência aplicadas numa comunidade (UE) na qual o Espanhol é a língua oficial de um dos 28 países que a conformam (Espanha) e, igualmente como são pensadas as provas de proficiência num país (Brasil) cuja língua é a única diferente num bloco de países nos quais a língua oficial é o espanhol, Isso posto, abordaremos as tarefas propostas para a produção escrita nos exames DELE e CELPE-BRAS. A seguir, é apresentado um breve panorama sobre o surgimento dos exames e suas estruturas gerais.

4.1.1 Diploma de español lengua extranjera DELE

O Exame de *Español Lengua Extranjera* baseia-se, como os outros exames de proficiência na Europa, nos parâmetros estabelecidos no Quadro Europeu Comum de Referência (QECR, 2002), e foi criado com a finalidade de desenvolver uma linha comum para todas as línguas presentes na União Europeia. Assim, os níveis apresentados são adotados para o ensino, aprendizagem e avaliação de línguas em todo o continente Europeu.

Quadro 4: Nomeação níveis DELE

Diploma de Español DELE	Marco de referencia	Denominación
Diploma de Español Nivel A1	A1	Acceso
Diploma de Español Nivel A2	A2	Plataforma
Diploma de Español Nivel B1	B1	Umbral
Diploma de Español Nivel B2	B2	Avançado
Diploma de Español Nivel C1	C1	Domínio Operativo Eficaz
Diploma de Español Nivel C2	C2	Mestres

Disponível em: <http://dele.cervantes.es/informacion/niveles/tipos.html> Acessado 10/10/2014

Por outro lado, apresenta-se o quadro geral das competências que são avaliadas para cada um dos níveis.

Quadro 5: Níveis de proficiência DELE

O Diploma de Espanhol Nivel A1 Requer a competência linguística necessária para compreender e utilizar expressões cotidianas usadas frequentemente em qualquer lugar do mundo hispano-falante, as quais atendem as necessidades imediatas; para pedir e oferecer informação pessoal simples sobre si mesmo e sobre a sua vida diária e para ter interações simples com falantes, sempre que esses falantes falem devagar, com clareza e estejam dispostos a ajudar.
O Diploma de Espanhol Nivel A2 Requer a capacidade do usuário da língua para compreender e utilizar expressões cotidianas frequentemente usadas, que tem a ver quase sempre com áreas de experiência que sejam relevantes para o seu contexto imediato (informação básica sobre si mesmo e sobre sua família, compras, locais de interesse, ocupações, etc...); para trocas comunicativas simples e diretas sobre aspectos conhecidos ou comuns e para descrever aspectos do seu passado e de seu entorno, assim como para resolver questões que tem relação com a suas necessidades imediatas.
O Diploma de Espanhol Nivel B1 Requer a capacidade do usuário da língua para compreender as principais características de textos orais e escritos em diversidades normalizadas da língua e que não sejam muito específicas, sempre que tratem sobre temas conhecidos, seja que tenham relação com o trabalho, o estudo, ou a vida cotidiana; para se desenvolver na maioria das situações e contextos nesses âmbitos de uso e para produzir igualmente textos simples e coerentes sobre temas conhecidos ou que sejam do interesse pessoal, tais como a descrição de experiências, acontecimentos, desejos, planos ou a

expressão das suas opiniões.

O Diploma de Espanhol Nível B2 Requer a capacidade do usuário da língua para compreender o básico de textos orais e escritos complexos, mesmo que falem sobre temas abstratos, estejam presentes nas diversas variedades do espanhol ou tenham um caráter técnico, principalmente se tem a ver com áreas de conhecimento especializado; para interagir com todo tipo de falantes com uma grade suficiente de fluidez e naturalidade. Garantindo que a comunicação não signifique esforços entre os interlocutores, e para produzir textos com clareza sobre diversos temas, mesmo aqueles que precisam análise dialética, debate ou defesa de ponto de vista.

O Diploma de Espanhol C1 Requer a capacidade do usuário da língua para se desenvolver tranquilamente no processamento de uma variedade de textos orais e escritos de importante extensão em qualquer variedade da língua, reconhecendo se for preciso sentidos implícitos, atitudes ou intenções; para se expressar com fluência, espontaneidade e sem esforço aparente; para usar sempre a expressão adequada à situação e ao contexto seja no âmbito social, de trabalho, acadêmico, e para utilizar o idioma com flexibilidade, demonstrando um uso correto na elaboração de textos complexos e no uso dos mecanismos de organização e coesão que os articulam.

O Diploma de Espanhol Nível C2 Requer a capacidade do usuário da língua para se desenvolver em qualquer situação na qual seja necessário compreender praticamente tudo o que escuta e lê, independentemente do tamanho dos textos, de sua complexidade ou grade de abstração, da grade de familiarização com os temas, da variedade da língua utilizada ou da necessidade de fazer inferências ou outras operações para conhecer seu conteúdo; para se expressar espontaneamente com fluência e uma grande precisão semântica e gramatical, estabelecendo diferentes tipos de significado mesmo em âmbitos acadêmicos e de trabalho com um alto grau de especialização e de complexidade.

Disponível em: http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/portales_espanol/diplomas_espanol.htm
Acessado 10/10 /2014. Tradução nossa

As provas para os níveis iniciais têm mais ou menos a mesma estrutura: *compreensão de leitura, compreensão auditiva, expressão e interação escrita, expressão e interação orais*. A maior mudança apresenta-se no nível C1, que muda a estrutura dos quatro primeiros níveis para *compreensão de leitura e uso da língua e compreensão auditiva e uso da língua*. Finalmente o nível C2 apresenta destrezas integradas: *compreensão auditiva e expressão e interação escrita e compreensão de leitura e expressão e interação orais*.

4.1.2 Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros CELPE-BRAS

A elaboração de um Exame de Proficiência era um desejo antigo dos profissionais da área de Português para Estrangeiros na medida em que poderia servir como referência de Proficiência de Língua Portuguesa tanto para professores de Português/Língua Estrangeira como para estrangeiros que quisessem ou necessitassem comprovar o seu conhecimento da língua. Na verdade, um exame desta natureza já havia sido elaborado na UNICAMP, pelos professores Leonor C. Lombello, José Carlos Paes de Almeida Filho, Itacira Araújo Ferreira e Matilde Scaramucci. Foi a partir do trabalho desses professores que iniciamos a elaboração do CELPE-BRAS. (SCHLATTER, 1994, I Seminário SIPLE).

Embora neste trabalho tenhamos proposto um estudo dos exames CELPE-BRAS e DELE, é necessário fazer uma introdução do Exame CELU (*Certificado de Español Lengua en Uso*) desenvolvido na Argentina. Para tal fim, apresentam-se aqui algumas das elaborações conceituais de Schlatter, Scaramucci, Prati e Acuña sobre os exames CELPE-BRAS e CELU. O Acordo Mercosul (1991) cujo interesse integrador considerou a “formação de cidadãos favoráveis à integração, a capacitação de recursos humanos e a harmonização dos sistemas educativos dos países membros” (SCHLATTER, 2006) possibilitou o surgimento dos exames de proficiência para o Espanhol (CELU. 1994) e para o Português (CELPE-BRAS.1998) na Argentina e Brasil, respectivamente.

Com a finalidade de responder à necessidade de diálogo e intercâmbio acadêmico, o CELPE-BRAS é aplicado na Argentina em 1998, e o CELU em 2004 no Brasil. Os dois exames são reconhecidos oficialmente de forma recíproca desde 2004.

Os exames CELPE-BRAS e CELU nascem de uma concepção compartilhada de língua em que a atenção às necessidades dos falantes se mostra central. Mediante exames diretos, que avaliam o grau de desempenho através de avaliações qualitativas, propõem-se a certificar que um falante pode “atuar no mundo em vários contextos de uso da língua”, o que é condizente com uma política educativa que pretende formar cidadãos instruídos, bilíngues, de acordo com suas necessidades, e que sejam capazes de desempenhar-se em distintas práticas sociais com desenvoltura e flexibilidade intercultural, favorecendo a integração da região. (SCHLATTER e outras: 2006, p. 140)

Como dito no início, pensou-se, para este estudo, trabalhar com o Exame do CELPE-BRAS para o português e o DELE para o Espanhol, identificando as semelhanças e as diferenças entre esses exames, dados seus contextos de criação e especificidades de seus mecanismos avaliativos. Com o objetivo de compreender a natureza de cada proposta de exame, segue a descrição geral da estrutura do CELPE-BRAS, elaborada por Scaramucci (2006).

Quadro 6: Estrutura e certificação do Exame CELPE-BRAS

Modulo 1	Modulo 2	Níveis certificados
Exame de 180 minutos que inclui quatro tarefas as quais integram compreensão oral (vídeo) e áudio) e produção escrita, e duas tarefas que integram leitura e escrita.	Interação face a face com duração de 20 minutos; entrevista de 5 minutos sobre interesses e atividades do candidato e uma conversa de 15 minutos sobre diferentes temas elicitados por elementos provocadores.	• Avançado Superior • Avançado • Intermediário Superior • Intermediário

Fonte: Scaramucci e outras (2006)

O CELPE-BRAS apresenta um formato mais ou menos fixo. Na parte escrita do exame são propostas quatro tarefas que contam com um vídeo para a tarefa 1, um áudio para a tarefa dois, um texto escrito para a tarefa três e outro texto escrito para a tarefa quatro. Tal estrutura é invariável, nos 34 exames aplicados nos últimos 17 anos. As mudanças são percebidas na complexidade da redação e das tarefas que são avaliadas levando em conta os parâmetros dos quatro níveis que são certificados e que são descritos assim:

A diferença entre os níveis espelha a qualidade do desempenho nas tarefas de compreensão e produção textual (oral e escrita) em três aspectos: adequação ao contexto (cumprimento do propósito de compreensão e de produção, levando em conta o gênero discursivo e o interlocutor), adequação discursiva (coesão e coerência) e adequação linguística (uso adequado de vocabulário e de estruturas gramaticais). Disponível: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/manuais/manual-do-examinando-versao-eletronica-simplificada-2011-1> Acessado 24/11/2014.

No exame CELPE-BRAS, a avaliação é desenvolvida desde o nível inicial até o avançado, mas se obtém certificação a partir do nível intermediário, segundo as descrições das habilidades e competências que são explicitadas no seguinte quadro.

Quadro 7: Níveis de proficiência CELPE-BRAS

O **Nível Intermediário** é conferido ao examinando que evidencia um domínio operacional parcial da língua portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos orais e escritos sobre assuntos limitados, em contextos conhecidos e situações do cotidiano; trata-se de alguém que usa estruturas simples da língua e vocabulário adequado a contextos conhecidos, podendo ter inadequações e interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s) mais frequentes em situações desconhecidas.

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

O **Nível Avançado** é conferido ao examinando que evidencia domínio operacional amplo da língua portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos orais e escritos, de forma fluente, sobre assuntos variados em contextos conhecidos e desconhecidos. Trata-se de alguém, portanto, que usa estruturas complexas da língua e vocabulário adequado, podendo ter inadequações ocasionais na comunicação, especialmente em contextos desconhecidos. O examinando que obtém este certificado tem condições de interagir com desenvoltura nas mais variadas situações que exigem domínio da língua-alvo.

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

Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/manuais/manual-do-examinando-versao-eletronica-simplificada-2011-1> Acessado 24/11/2014.

O nível de proficiência é entendido como a capacidade, ou não, do candidato para desenvolver determinadas atividades segundo as quatro habilidades básicas: falar, escutar, ler e escrever.

4.1.3 Sobre os materiais preparatórios

Como foi dito anteriormente, os movimentos das políticas linguísticas surgidas das propostas econômicas, geram movimentos no mercado da produção cultural, partindo do conceito de proficiência. Sobre o desenvolvimento de materiais de estudo, especificamente para os exames DELE, no portal do Instituto Cervantes, apresentam-se uma série de materiais disponíveis para a compra, segundo o nível de proficiência que o candidato deseja se certificar. Os textos não são criados diretamente pelo Instituto, mas são divulgados através de sua página web, o qual garante um reconhecimento desses materiais para se preparar em cada um dos níveis. A seguir apresentamos algumas das publicações que aparecem no Portal do Instituto Cervantes.

Dentro dos materiais de estudos encontram-se os seguintes títulos:

DELE A1 + DELE A1 para escolares + CD áudios,

Preparación al Diploma de Español. A1 Libro + CD,

Preparación al Diploma de Español. A1. Claves,

Las claves del nuevo DELE A1

El Cronómetro A1,

Aprueba el DELE A1, ¡Dale al DELE A1!

DELE A2 + CD audios,

Preparación al Diploma de Español. A2. Libro + CD,

Preparación al Diploma de Español. A2.

Las claves del nuevo DELE A2,

El Cronómetro A2

Actividades para el marco común europeo: preparación al DELE A2

Aprueba el DELE A2

¡Dale al DELE! A2,

La preparación de la expresión escrita del DELE A2

¡Dale al nuevo DELE! B1,

El Cronómetro Edición Nuevo DELE 2013 B1

Prepara y Practica el DELE B1
 Preparación al diploma de español B1
 Preparación al diploma de español B1. Libro + CD,
 Las claves del nuevo DELE B1
 ¡Dale al nuevo DELE! B2
 El Cronómetro Edición Nuevo DELE 2013 B2
 Prepara y Practica el DELE B2
 Preparación al diploma de español B2.
 Preparación al diploma de español B2. Libro + CD
 Las claves del nuevo DELE B2
 Las claves del nuevo DELE C1
 El cronómetro C1 + CD
 Preparación al diploma de Español. C1. Libro + CD
 Preparación al diploma de Español. C1.
 El cronómetro C2 + CD,
 Preparación al diploma de Español. C2. Libro + CD
 Preparación al diploma de Español. C2. Claves

Disponível em: http://dele.cervantes.es/informacion/profesores_espanol/publicaciones.html Acessado em 22/01/2015

Tais materiais estão disponíveis na página oficial do Instituto Cervantes com uma descrição do que o candidato pode encontrar em cada um deles. O material apresenta os conteúdos como é exemplificado a seguir, no caso do material que escolhemos como exemplo, os livros estão também classificados segundo a cor, para os níveis A1 e A2 os livros são de cor vermelha, o que indica o estado inicial do candidato, para os níveis B1 e B2 a cor é laranja, indicando um estado intermediário, e finalmente os níveis C1 e C2 são identificados com a cor verde que indica um estado mais avançado do conhecimento da língua. Seguem os exemplos:

Quadro 8: livros preparatórios DELE

Livro Nível	Modelos de exame
-------------	------------------

	Examen 1. Las personas y la vivienda Examen 2. Comprar, ir de compras y comer fuera Examen 3. La salud, la higiene y la alimentación Examen 4. Los estudios y la cultura Examen 5. El trabajo Examen 6. El ocio, los viajes y las comunicaciones.
	Examen 1: Las personas: sus relaciones, su aspecto físico y su carácter. Examen 2: La alimentación: en casa y en el restaurante. Examen 3: La vivienda. Examen 4: La educación y el trabajo. Examen 5: La ciudad y los transportes. Examen 6: Los viajes, el clima y la ropa.
	Examen 1. Las relaciones personales, la descripción física y de carácter Examen 2. La vivienda Examen 3. El mundo laboral y los estudios Examen 4. Los bancos y las compras Examen 5. El cuerpo y la salud

	1. Examen. <i>Individuo, alimentación, salud e higiene</i> 2. Examen. <i>Trabajo, vivienda, economía e industria</i> 3. Examen. <i>Educación, ciencia y tecnología</i> 4. Examen. <i>Ocio, compras y actividades artísticas</i> 5. Examen. <i>Información, medios de comunicación y sociedad</i> 6. Examen. <i>Política, temas sociales, religión y filosofía</i> 7. Examen y pautas. <i>Viajes, transportes, geografía y medio ambiente</i>
	Examen 1. Educación y formación Examen 2. Bienestar y salud Examen 3. Mundo laboral Examen 4. Ciencia, tecnología y Examen 5. Manifestaciones artísticas Examen 6. Medios de comunicación y deportes
	Examen 1. Medios de comunicación Examen 2. Historia y artes Examen 3. Sentimientos, creencias y valores Examen 4. Ciencia y tecnología

Disponível em: http://dele.cervantes.es/informacion/profesores_espanol/publicaciones.html Acessado em 22/01/2015

Além dos livros impressos, o Instituto conta com uma página virtual onde é possível encontrar todas as informações sobre o exame, os postos aplicadores, os exemplos de exame e etc. Por outro lado, apresenta-se também a *Aula virtual de Español AVE* (Ensino presencial e semipresencial) e *AVE Global* (A distância com tutor presencial – A distância sem tutor). Estes são dois entornos de aprendizagem virtuais- cursos on-line.

No caso do CELPE-BRAS, na página oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep) encontram-se todas as informações sobre a estrutura do exame, o guia do candidato, informação sobre o processo de inscrição e os postos aplicadores. Sobre livros elaborados especificamente para a preparação do CELPE-BRAS, encontramos a versão “CELPE-BRAS sem segredos”, que é apresentada assim: “O CELPE-BRAS sem Segredos é o primeiro material lançado no mercado editorial brasileiro que prepara o aluno de PLE para o exame, através de um método de estudo com foco comunicativo”. O material foi elaborado por Graziela Forte, numa edição da HUB, Editorial e posto em circulação no ano 2013.

Figura 3: Livro preparatório CELPE-BRAS



Disponível em: <http://www.sbs.com.br/CELPE-BRAS-sem-segredos-livro-impresso-e-conteudo-digital.html> acessado em 24/08/2015.

Por outro lado, existem cursos como os oferecidos pelo Instituto Língua e Cultura Brasil, e por algumas universidades e instituições dentro e fora do Brasil. Igualmente, como já foi dito, o CELPE-BRAS conta desde os fins de 2014 com uma plataforma que foi apresentada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pelo

Acervo CELPE-BRAS, é possível ter acesso às provas para a parte escrita do exame, desde sua primeira aplicação, no ano 1998, até hoje. Além das provas, também podem ser encontrados, tanto os manuais do candidato, quanto do examinador. A plataforma do acervo conta com informação sobre algumas das pesquisas focadas neste exame, a história do exame, legislação e estatísticas. Aspectos que fazem possível compreender a institucionalização e visibilização do exame além das fronteiras nacionais.

4.1.4 DELE e CELPE-BRAS no mundo: Centros aplicadores.

Outro aspecto que faz parte deste processo de institucionalização, difusão e promoção das línguas espanhola e portuguesa é a presença de instituições certificadas dentro e fora dos territórios nacionais. Neste sentido, os seguintes dados permitem compreender o quanto tem crescido as representações institucionais desses dois exames de proficiência pelo mundo.

O DELE, por exemplo, apresenta as seguintes cifras.

ESPAÑA

Andalucía: 44, Aragón: 2, Canarias: 2, Cantabria: 3, Castilla y León: 25, Cataluña: 18, Comunidad de Madrid: 22, Comunidad Foral de Navarra: 1, Comunidad Valenciana: 19, Galicia: 1, Islas Baleares: 3, País Vasco: 4, Región de Murcia: 2

- Total de centros reconhecidos na Espanha: 147

EXTERIOR

Argentina: 2, Brasil: 1, Canadá: 1, Chile: 2, China: 1, Colombia: 5, Costa Rica: 4, Ecuador: 1, Estados Unidos: 2, Guatemala: 2, México: 4, Panamá: 4, Portugal: 1, Reino Unido: 1, Rusia: 1, Singapur: 1, Suíça: 1, Taiwan: 1, Uruguay: 2.

- Total de centros reconhecidos no contexto internacional: 37

São 184 representações institucionais para reconhecer a língua espanhola.

Disponível em: http://acreditacion.cervantes.es/centros_mundo.htm Acessado 22/05/2015.

BRASIL

Região Norte: **8**, Região Sudeste: **8**, Região Sul: **9**.

EXTERIOR

África: 7, América Central: 4, América do Norte: 6, México: 3, Argentina: 7, Bolívia: 2, Chile: 1, Colômbia: 6, Paraguai: 2, Peru: 4, Uruguai: 1, Venezuela: 1, China: 1, Coréia do Sul: 2, Japão: 1, Alemanha (Áustria): 1, Espanha: 3, França: 6, Itália: 4, Oriente Médio: 1.

- Total 65 postos aplicadores no mundo.

Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/postos-aplicadores> acessado em 20/05/2015.

Estes valores representam só uma parte da presença e movimento das línguas, Espanhola e Portuguesa pelo mundo. Dado que institutos como o *Cervantes* e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), são significativas ao representarem a imagem oficial e legislativa das línguas Espanhola e Portuguesa nos seus países de origem e no exterior. Tais institutos não refletem outras formas de aprendizado destas línguas como é o caso das fronteiras, onde a situação de aprendizagem de línguas responde a outros interesses, dentre os quais destaca o aprendizado para a comunicação efetiva com os vizinhos do outro país em relações de vida cotidiana, de comércio e intercâmbios culturais dentro da informalidade. Assim, a representatividade destas línguas é ainda maior do que pode ser refletido nas estatísticas oficiais.

4.2 Comparação das tarefas propostas entre o DELE e o CELPE-BRAS

Para estabelecer uma comparação entre as tarefas de escrita propostas para o DELE e o CELPE-BRAS, é necessário abordar primeiramente o conceito de enfoque por tarefas a fim de identificar o lugar teórico e metodológico que justificou a utilização desta proposta no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

No marco do aparecimento do método comunicativo nos anos 80, o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras estabeleceu como referência teórica e metodológica uma visão de língua como ferramenta para identificar o desempenho dos candidatos. Tal desenvolvimento na LE partiu de uma concepção do candidato como usuário da língua com a habilidade para resolver problemas ou situações, o mais parecidas possíveis, às vivenciadas no “mundo real”.

A partir desta perspectiva, a tarefa foi colocada no foco para a elaboração de exames de proficiência que visavam trabalhar na construção de um mundo de sentido recriado através de textos que deram contexto à situações ou problemas para serem resolvidos. Os aspectos formais da língua, que tiveram um importante protagonismo nos enfoques de tipo Gramática-tradução, Método direto ou método audiolingual (CELCE, MURCIA, 1979) foram redirecionados sob as perspectivas do enfoque por tarefas, uma proposta que visava avaliar a competência comunicativa em LE colocando maior ênfase no sentido do que no aspecto formal da língua.

Assim, Exames como o DELE e o CELPE-BRAS são originadas sob a concepção do candidato como leitor e produtor de sentido pois é esperado que possuam a habilidade para interpretar as situações propostas nas tarefas e interatuem a partir do estabelecido nos enunciados das tarefas. Neste contexto, apresentasse a continuação uma leitura sobre como são entendidas as tarefas no DELE e no CELPE-BRAS. Posteriormente, será desenvolvida uma descrição das tarefas, uma leitura interpretativa das mesmas e uma visão do gênero textual como o construto metodológico a partir do qual é proposto o exercício de escrita para os dois exames.

4.2.1 Uma visão geral do conceito de tarefa nos Exames DELE e CELPE-BRAS

Segundo expomos anteriormente, os exames DELE e CELPE-BRAS compartilham o fato de trabalhar uma visão instrumental da língua, de modo que as LE são entendidas como veículo para resolver determinadas situações (ZANON, 1999). Nas duas propostas, o candidato é levado a se debruçar sobre uma situação particular, na qual deve usar seus conhecimentos da LE.

Apelando à distinção elaborada por Nunan (1989), em relação às tarefas comunicativas e as tarefas pedagógicas, entendemos que as tarefas apresentadas para o DELE e o CELPE-BRAS respondem à primeira classificação, na qual a situação de Avaliação de proficiência não centra seu interesse nos processos de aprendizado da LE em sala de aula, seu interesse é estabelecer uma avaliação parcial para identificar o momento do aprendizado, dessa língua, no qual o candidato se encontra.

Continuando com a classificação das tarefas, as propostas para os exames que são o objeto de estudo neste trabalho, são pensadas, segundo a classificação do autor, como tarefas autênticas ou do “mundo real” que tentam reproduzir situações que o aprendiz vai vivenciar na cotidianidade.

As duas propostas entendem o candidato como usuário da língua (ELLIS, 2003). Esta condição o posiciona como um ser que interage com as situações propostas e que, a partir de seus conhecimentos da LE, adquire a capacidade de criar produções textuais que respondam ao problema abordado.

Quanto à classificação estabelecida pela autora, as propostas desenvolvidas para o DELE e o CELPE-BRAS pertencem à categoria: “Solução de problemas”, que propõem situações problemáticas a serem resolvidas no âmbito de atuação do “mundo real”. De fato, marcam o lugar no qual o candidato vai se posicionar nesse “mundo real” (estudante, administrador, jornalista, coordenador, colunista, etc.).

A tarefa, entendida como uma situação ou problema a resolver, está trabalhada nos dois exames com o apoio de textos e pede, por sua vez, a produção de diversidade de gêneros textuais.

Ao entendermos as tarefas como uma produção enunciativa cujos movimentos estão expressos nas relações e interações entre os sujeitos e as situações contextuais, compreendemos que elas são evidenciadas como dito por Charaudeau e Maingueneau (2004) mediante o modo enunciativo, o qual:

Possibilita a organização do discurso quanto à colocação em cena dos protagonistas da enunciação, - isto é, o eu, o tu e o ele – e, ainda, quanto à sua identidade e às suas relações. Porém, para que isto ocorra, é necessário o auxílio dos procedimentos de modalização, os chamados papéis enunciativos. O modo enunciativo possui três funções: (1) estabelecer uma relação de influência entre o locutor e seus interlocutores, (2) expressar o ponto de vista do locutor e (3) testemunhar ou falar do outro interlocutor. (CHARAUDEAU E MAINGUENEAU, 2004, P.337)

Assim entendida, a enunciação em si está definida como uma possibilidade para que os sujeitos atuem e interajam entre eles e com o contexto enunciado. Levando em conta que as tarefas são situações recriadas, que tentam simular situações da vida real ou problemas com os quais os candidatos vão se deparar na língua estrangeira, segue uma análise das tarefas segundo três categorias: o papel do candidato na tarefa, a situação de enunciação e as ações de escrita. Primeiro, será feita uma descrição da tarefa e, a seguir, a análise da mesma.

4.2.2 Focalizando o exame DELE.

Apresentaremos as descrições das tarefas propostas para o exame DELE percorrendo pelos níveis e anos, e posteriormente apontaremos as tarefas de escrita propostas para o CELPE-BRAS.

EXAME DELE A2 2010.

TAREFA 1.

Papel do candidato: Mudou de cidade para estudar.

Situação de enunciação: Escrever e-mail para o escritório de esportes

Ações de escrita: Solicitar informação.

Nesta tarefa, o candidato deve escrever um texto, no qual o único propósito é solicitar informação, dado que mudou de cidade e precisa escrever uma mensagem ao escritório de esportes, perguntando em quais pode se inscrever, quantas vagas tem o time de basquete e quais são os horários.

TAREFA 2.

Papel do candidato: Mudou de trabalho nessa semana.

Situação de enunciação: Escrever e-mail para uma amiga.

Ações de escrita: Descrever

O candidato deve, mediante uma mensagem de e-mail, descrever o novo lugar de trabalho, seus novos colegas e falar das funções que tem que desenvolver nesse novo trabalho.

TAREFA 3.

Papel do candidato: Fez uma viagem no verão passado.

Situação de enunciação: Escrever texto para revista.

Ações de escrita: Descrever.

Com esta tarefa, o candidato deve escrever um texto, no qual deve descrever: como era a cidade onde esteve; com quem esteve; e o que fez durante a viagem.

Nas três tarefas propostas para este nível, o candidato deparou-se com deslocamentos, isto é, nas duas primeiras tarefas, o candidato mudou de cidade e mudou

de trabalho, respectivamente. Na terceira tarefa, fez uma viagem. Esse fato indica o ponto de partida para a tarefa, outorga o sentido para a escrita e atinge as necessidades de comunicação em situações cotidianas.

No que tem a ver com as produções escritas, a mudança neste nível encontra-se especificamente na terceira tarefa na qual é solicitado um texto sem especificar se é artigo, E-mail, Cartaz etc. Chamamos a atenção sobre este fato, porque vai ser um elemento comum, tanto nos exames do DELE, quanto nos de o CELPE-BRAS. Nestes casos, quando é solicitado um “texto”, poderíamos pensar que é decisão do candidato escolher o tipo de texto que atinja melhor à informação solicitada, mas na verdade, a falta de informação sobre o texto solicitado poderia indicar que o candidato deve mais que desenvolver uma tarefa, responder umas perguntas como é no caso das tarefas aqui apresentadas.

Neste sentido, poderíamos pensar que, embora neste nível as tarefas sejam apresentadas como situações perfeitamente possíveis de acontecerem no “mundo real”, o qual já tem sido considerado como uma das características das tarefas enquanto problemas a serem resolvidos (WILLIS, 1996), também mantem características de exercícios (ELLIS, 2003) no sentido de que os candidatos devem atuar mais como aprendizes da LE, do que como usuários da mesma.

EXAME DELE B2 2012.

TAREFA 1.

Papel do Candidato: Curte as artes e gosta de visitar museus.

Situação de enunciação: Escrever uma carta ao diretor de um jornal local.

Ações de escrita: Argumentar e expor.

Nesta tarefa, o candidato, que costuma visitar os museus, ouve uma notícia sobre o acréscimo nos preços dos ingressos, o qual lhe afeta muito. Com o objetivo de expressar sua inconformidade, deve escrever uma carta ao diretor do jornal local, apresentando-se, argumentando porque lhe afeta esta medida e expondo as consequências dessa decisão.

TAREFA 2.

Papel do Candidato: Escolha: o candidato pode ser colaborador de uma revista ou escritor de um blog.

Situação de enunciação: Segundo a escolha feita, o candidato deve escrever um artigo ou um texto não especificado.

Ações de escrita: Analisar, opinar, resenhar ou relatar experiência.

Nesta tarefa, se o candidato decide ser o colaborador de uma revista universitária, deve analisar um gráfico e escrever um artigo sobre as atividades mais frequentes dos jovens universitários; se por outro lado o candidato decide ser o escritor de um blog sobre teatro, deverá escrever um texto no qual fale sobre a importância do teatro infantil, a interpretação dos atores, contar como foi recebida a obra e dar uma opinião pessoal sobre a apresentação teatral.

Nas tarefas propostas para este nível, encontramos um elemento mencionado com anterioridade: elaborar um texto. Esta situação, nesta tarefa que pertence à segunda opção da tarefa dois, mesmo que a situação de enunciação seja descrita detalhadamente, o fato de não determinar o texto parece indicar que o candidato poderia simplesmente responder as perguntas sobre a importância do teatro, a interpretação dos atores, a acolhida por parte do público e a opinião da obra. Ainda aparece neste nível, esse estado médio da condição do candidato entre atuar como aprendiz ou como usuário.

EXAME DELE C2 2012.

TAREFA 1

Papel do candidato: Pertence a uma organização ecológica.

Situação de enunciação: Escrever um folheto.

Ações de escrita. Descrever.

Nesta tarefa, o candidato, sendo membro de uma organização ecológica, deve escrever um folheto descrevendo o estado atual das florestas da Espanha. Para isso, conta com três textos de apoio, a partir dos quais, deve extrair as informações e construir o texto solicitado.

TAREFA 2.

Papel do candidato: Atua por ele mesmo, não é atribuído um papel para o qual se posicionar, é ele procedendo a partir do seu conhecimento da LE.

Situação de enunciação: Editar.

Ações de escrita: Correção de erros, tirar redundâncias, substituição de palavras por outras mais adequadas.

Nesta tarefa, o candidato deve reescrever um texto de entrada. O texto é uma transcrição de uma conferência sobre um livro eletrônico num congresso de bibliotecários. Pede-se ao candidato que ele redija a versão final.

TAREFA 3.

Papel do candidato: Trabalha numa universidade.

Situação de enunciação: Escrever artigo.

Ações de escrita: Interpretar e valorizar dados.

Nesta tarefa, o candidato deve escrever um artigo a partir de uma votação, na qual deve identificar, segundo os dados obtidos, o que os professores mais assistem na televisão.

A marca diferenciada neste nível encontra-se determinada, especialmente, pelas propostas de desenvolvimento da escrita presentes na segunda e na terceira tarefa. Na segunda tarefa, ao editar o texto, o candidato não vai criar ou responder perguntas determinadas, vai transformar um texto com alto nível de informalidade, num texto com todas as condições de formalidade para ser publicado nos Anais de um congresso, o qual exige dele um nível importante de conhecimento da LE para, por exemplo, modificar certos termos que são extremadamente formais, em outros que sejam mais apropriados para o nível de formalidade que está sendo exigido.

Na terceira tarefa, por sua vez, o candidato deve fazer uma leitura estatística para, então, desenvolver a tarefa proposta. Aqui o nível de inferência e interpretação assume um papel fundamental na resolução da tarefa, pois dessa leitura interpretativa vai se desprender o texto que deve ser produzido.

Pode-se perceber, no exame DELE, uma clara diferença entre níveis que estão determinados pela complexidade das tarefas propostas. Constata-se que, para os primeiros níveis, o candidato encontra tarefas nas quais descreve, proporciona ou pede

informação mediante textos como e-mails, formulários e outros “textos”, caso no qual percebemos que há uma flutuação entre o que é tarefa e o que é exercício.

Para os níveis intermediários, o contexto de enunciação é muito mais elaborado e condiciona a escrita do candidato, ou seja, o candidato supera as situações mais elementares, como dar ou pedir informações a alguém. Ele passa a ocupar um lugar dentro da situação de enunciação: ter feito uma viagem, ter mudado de trabalho ou ser um admirador das artes. Nos níveis mais avançados, encontra-se, além da definição dos sujeitos nas situações de enunciação, o nível de interpretação das informações.

Para o CELPE-BRAS, como já dissemos em outras oportunidades neste texto, a parte escrita do exame apresenta quatro tarefas que são auxiliadas por vídeo, áudio, e textos escritos como material de entrada. Vejamos como são propostas as tarefas de escrita.

4.2.3 Focalizando o exame CELPE-BRAS.

CELPE-BRAS 2012-I.

TAREFA 1.

Papel do Candidato: Trabalha no Ministério da Educação.

Situação de enunciação: Escrever um texto.

Ações de escrita: Explicitar critérios, fornecer informações.

Sendo o candidato trabalhador da citada instituição, tem a responsabilidade de implementar um programa pedagógico: “Pescando Letras”. Segundo a informação que o candidato pode resgatar do vídeo assistido, deverá desenvolver um texto com um nível argumentativo importante a fim de incentivar a participação dos prefeitos de 853 cidades para participarem do programa em questão.

Entendemos aqui, que se tratando de uma iniciativa do Ministério da Educação, o projeto mencionado é mais que uma proposta, uma norma para ser desenvolvida nas cidades selecionadas. Este é um nível de inferência que o candidato deve considerar para o desenvolvimento da tarefa.

TAREFA 2.

Papel do Candidato: Publicitário.

Situação de enunciação: Escrever um catálogo.

Ações de escrita: Apresentação de produto, exposição e argumentação.

Sob a condição de contratação parcial, o candidato deve encarregar-se de escrever um texto informativo, no qual recolha informações de um áudio que relata uma nova tendência no campo da moda, trabalhar com produtos ecologicamente sustentáveis. A tarefa será considerada atingida se o candidato consegue apresentar a ideia para um evento internacional de moda e salientar as vantagens de investir neste tipo de iniciativa.

TAREFA 3.

Papel do Candidato: Referência direta ao candidato, não é apresentado um lugar desde o qual se posicionar.

Situação de enunciação: Escrever texto.

Ações de escrita: Argumentar.

Apelando à condição de sujeito, como um ser comprometido com os problemas ambientais, o candidato deve escrever um texto expressando sua preocupação com o lixo abandonado na órbita da terra. A intenção do texto é solicitar que tal temática seja levada em conta pela organização Greenpeace para dentro da sua agenda de reivindicações.

TAREFA 4.

Papel do Candidato: Gerente financeiro.

Situação de enunciação: Escrever carta.

Ações de escrita: Argumentar.

Sendo gerente de uma escola de samba, o candidato deve escrever uma carta para empresas nacionais ou internacionais, a fim de solicitar patrocínio para tal escola. Assim, devem aparecer no texto as vantagens que este patrocínio oferece para a empresa em relação ao valor social e cultural de tal investimento no Carnaval de Rio.

CELPE-BRAS 2013-II.

TAREFA 1

Papel do candidato: Assistir um vídeo.

Situação de enunciação: Escrever um processo.

Ações de escrita: Introdução e argumentação.

Nesta tarefa, o candidato é funcionário de um instituto de meio ambiente. Ele recebe a solicitação de um arquiteto para transformar o céu de Brasília em patrimônio natural da humanidade. Cabe ao candidato, portanto, escrever um processo ao diretor do instituto, apresentando os objetivos da solicitação e justificando a importância da mesma.

Dentre as tarefas escolhidas para a análise, esta é provavelmente uma das mais complexas. A complexidade encontra-se tanto no texto solicitado, quanto na elaboração das ações na tarefa, o candidato deve, primeiramente, situar-se como um funcionário. Até aqui, tudo parece estar claro, mas a seguir, recebe uma petição na qual deve basear-se para escrever ao diretor do instituto para o qual trabalha.

Em situação de examinando e levando em conta que para a elaboração das quatro tarefas de escrita o candidato teria aproximadamente 30 minutos por texto, uma proposta destas características demanda de tempo adicional para que o candidato entenda o que está sendo solicitado para poder iniciar a escrita.

TAREFA 2.

Papel do candidato: É coordenador de um programa educativo.

Situação de enunciação: Escrever carta.

Ações de escrita: Argumentar.

Na tarefa, o candidato assume o papel de coordenador do programa “Escola Aberta”, uma proposta educativa inovadora. Tendo como texto de entrada um áudio sobre o tema, o candidato deve escrever uma carta aos diretores das escolas da comunidade, expondo os benefícios do programa. O candidato deve atentar-se a extrair a maior quantidade de informação possível do áudio, a fim de poder desenvolver um texto que atinja, tanto as informações relevantes para os diretores das escolas, quanto as formalidades próprias do texto solicitado.

TAREFA 3.

Papel do candidato: É dono de uma agência de viagens.

Situação de enunciação: Escrever texto de divulgação.

Ações de escrita: Descrever e motivar.

Nesta tarefa, o candidato, sendo dono de uma agência de viagens e tendo lido o texto “Turismo de inclusão”, pensa em oferecer programas de turismo e aventura para pessoas com deficiências físicas. O texto solicitado não está especificado, mas o fato de ter caráter de difusão e fazer parte dos serviços prestados por uma agência de turismo, oferecem ao candidato a marcação contextual para gerar um texto que atinja o objetivo proposto.

TAREFA 4

Papel do candidato: É Colunista.

Situação de enunciação: Coluna de opinião.

Ações de escrita: Expor.

Nesta tarefa, o candidato deve escrever um texto sobre tendências de vida contemporâneas. Para isso, conta com dois textos de entrada cuja temática é: “Morar sozinho” e “A solidão pode causar doenças”. Com estas informações, o candidato deve expor seu ponto de vista e falar sobre as consequências deste tipo de comportamento no estilo de vida contemporâneo. Ao contar com as informações de dois textos, o candidato deve recolher as informações relevantes de cada um para construir o próprio texto.

4.2.4 DELE E CELPE-BRAS: Uma possível leitura comparativa.

Percebemos nas amostras coletadas para o DELE, uma visível transformação nas tarefas apresentadas para os candidatos. Os níveis de avaliação determinam claramente esta mudança. Os textos utilizados são de dois tipos. A) formatos tais como *e-mail* ou formulários eles devem ser preenchidos mais rapidamente para os primeiros níveis. B) propostas nas quais o sujeito atravessou por mudanças, seja de cidade, lugar de trabalho ou viagens.

A partir de tais situações, os candidatos devem produzir textos, dando conta das suas novas experiências, mas ainda precisam lidar com níveis de descrição e informação básica. Surge, em alguns casos, a dúvida sobre se a proposta enunciativa responde a

uma tarefa ou a um exercício, toda vez que, nas ações de escrita, regularmente são feitas perguntas diretas. Quer dizer, apresentam uma situação com o maior contexto possível, mas que bem poderia se prescindir deste e mesmo assim resolver as perguntas.

Num processo que busca maiores níveis de elaboração escrita e conceitual, as tarefas nos níveis superiores pedem, de maneira explícita, adotar o papel de “outra pessoa”, esta condição é mais recorrente nos últimos níveis. Quando fazemos referência a representar uma “outra pessoa”, estamos focando no fato de que para desenvolver a tarefa, o candidato deve primeiro tomar uma posição, assim os papéis desenvolvidos vão, desde ser dono de uma loja até um escritor de jornal e as tarefas se correspondem com esse papel.

Quanto aos textos solicitados, encontramos uma variação entre textos definidos claramente como: um artigo, uma carta ou um e-mail, até “textos” que não estão definidos e que poderiam, em alguns casos, responder mais às situações que seriam resolvidas simplesmente perguntando ao candidato diretamente. Há então uma maior variação na estrutura das tarefas para este caso, nem sempre tem textos de entrada para resolver as tarefas e quando os tem, atingem diversos modelos, como ouvir uma notícia ou reescrever um texto.

Outro componente presente nas tarefas de escrita propostas para o DELE, é que em algumas oportunidades, o candidato conta com um número mínimo de palavras para desenvolver a tarefa. A condição de número de palavras pode indicar, também, a pretensão de delimitar a escrita no campo do uso formal da língua, que deve ser alcançada para atingir o objetivo da tarefa. Esta é uma característica que aparece nas provas com uma regularidade importante. Poderíamos dizer que o DELE não apresenta unanimidade de critério no que diz respeito ao material às tarefas e à maneira como estas são elaboradas, a unanimidade encontra-se no que deve ser atingido em cada tarefa segundo o nível.

Notamos uma distância significativa entre as tarefas propostas pelo CELPE-BRAS e as propostas pelo DELE, principalmente em relação à “uniformidade” estrutural das tarefas. No Exame CELPE-BRAS, o fato de apresentarem sempre quatro tarefas, com quatro textos de entrada, marca o ponto de partida para o candidato que conta com uma informação precisa a partir da qual deve desenvolver a tarefa proposta.

O texto de entrada marca um contexto que é problematizado mediante a situação de enunciação e as ações de escrita. O candidato deve recriar a situação proposta e assumir sempre o papel de outro, essa parece ser uma fórmula usada com frequência no

processo de criação da tarefa. Na maioria dos casos, a proposta é escrever artigos, blogs ou colunas, onde o candidato argumente, exponha, tome posição, defenda ou debata as propostas presentes nos textos de entrada.

A tarefa, neste caso, não é uma consequência direta do nível de proficiência. No exame CELPE-BRAS o candidato é encaixado no nível, segundo o desempenho evidenciado na tarefa. O desempenho define o nível e não o contrário.

O texto de entrada sempre corresponde a um eixo temático, e esta é outra diferença entre DELE e CELPE-BRAS. Os textos de entrada no exame CELPE-BRAS encontram-se encaixados em temas, a partir dos quais se oferece informação e se propõe a tarefa. O DELE, mesmo sendo um exame oficial criado na Espanha, tem modificado suas políticas de certificação a partir do acordo firmado com o *Sistema Internacional de Certificação de Español como Língua Estrangeira (SICELE)*, que reúne universidades dos países falantes de espanhol fora da península.

Tal fato tem incidido diretamente nos registros utilizados (orais ou escritos), que incluem os usos do espanhol fora da península, assim como referências a situações contextuais que podem ser mais próximas às experiências do candidato. Assim, podemos pensar que esta condição ajuda o candidato a participar das tarefas propostas, a partir do registro de espanhol que tenha aprendido.

Percebemos, igualmente, que embora nas tarefas propostas para o exame DELE seja esperado um nível de argumentação importante para desenvolver o exercício da escrita, especialmente no nível C2 esta é uma condição permanente no formato oferecido para o exame CELPE-BRAS em todas suas tarefas. Toda vez que o candidato se enfrenta com as informações dos textos base (vídeo, áudio e textos escritos), o que é solicitado e que crie textos no nível argumentativo para persuadir, promover ou expor pontos de vista sobre uma diversidade de temas que respondam a uma seleção de um gênero discursivo cujo objetivo é elaborar um tipo de texto particular.

4.2.5 Avaliar a competência discursiva mediante gêneros textuais

Como descrevemos na subseção anterior, as tarefas propostas para os exames DELE e CELPE-BRAS estão baseadas na capacidade dos candidatos para produzir determinado tipo de textos. Assim é entendido que todo ato comunicativo que implique a utilização da língua é produzido por meio de textos. Segundo Bernárdez (1982), o texto:

É uma unidade linguística comunicativa fundamental, produto da atividade oral humana, que possui caráter social. Está caracterizada pela completude semântica e comunicativa e por sua coerência, devido à intenção comunicativa do falante de criar um texto completo e a sua estruturação através de dois conjuntos de regras: as de nível textual e as de o sistema da língua. (BERNÁRDEZ, 1982).

Deste modo, o texto é entendido a partir de sua dimensão social, pragmática e estrutural. Toda vez que um texto é produzido atende a estas três esferas que o constituem e que são indissociáveis, tanto que lhe outorgam completude como unidade comunicativa. Os textos são formas definidas de participação social segundo o gênero que os contêm. Assim, entendemos que os tipos de texto são selecionados depois de ter eleito o gênero discursivo. O gênero segundo (Swales, 1990) se entende como:

Um tipo de evento comunicativo que aciona um conjunto de *propósitos* comunicativos, tais propósitos são reconhecidos pelos membros da *Comunidade Profissional ou Acadêmica* em que são produzidos e constituem, portanto, o fundamento do gênero em questão. Este fundamento conforma a *estrutura* esquemática do discurso, influencia e determina a seleção do conteúdo e do estilo (SWALES, 1990).

Para Bakthin (1979), o gênero é “um conjunto de enunciados relativamente estável ligado a uma esfera social determinada”. Cabe neste ponto, compreender a esfera social como os campos de ação nos quais são desenvolvidos tais enunciados. Assim, o campo social, pessoal, do trabalho e educativo constituem os cenários que contêm tais conjuntos de enunciados.

Neste sentido, atendendo às expectativas com as quais são geradas as tarefas nas provas de proficiência DELE e CELPE-BRAS para a produção escrita dos candidatos é possível identificar que estas propostas prevejam que ele tem um conhecimento já assumido sobre a relação entre gênero e tipo de texto.

Entendemos que as tarefas são avaliadas segundo o nível de competência que o candidato seja capaz de demonstrar na sua produção discursiva. Deste modo, é esperado que o candidato conheça, além das regras gramaticais, as regras de uso da língua em determinadas circunstâncias sociais. Este conhecimento implica, portanto, saber o que dizer, a quem e como. O estabelecimento desta relação na elaboração enunciativa junto às regras gramaticais, dão completude ao que é proposto a ser avaliado.

O candidato, além de escritor, como protagonista da enunciação e produção discursiva proposta nas tarefas DELE e CELPE-BRAS, é entendido como leitor

competente, devendo interagir com os enunciados das tarefas, interpretá-los, assumi-los e, a partir daí, desenvolver uma posição enunciativa.

4.3 Um posicionamento sobre o conceito de sujeito

O sujeito como categoria de análise é entendido a partir das suas produções discursivas, tais produções identificam as esferas psico-sócio-linguísticas que o conformam e que dão conta do seu atuar como agente interagente numa cultura determinada. No contexto das provas de proficiência DELE e CELPE-BRAS, partimos de uma concepção de sujeito que é avaliado de acordo com sua capacidade de leitura, inferência e atuação na LE através de textos escritos. Assim, o candidato é reconhecido como proficiente segundo a adequação do seu desempenho às condições de uso dessa língua.

Revuz (1998) expõe algumas dificuldades pelas quais atravessa o sujeito quando esta aprendendo LE: a afirmação do eu, a dimensão cognitiva e o trabalho do corpo, levando em conta que usando a LE o aprendiz deve atuar sob os parâmetros desta, deve igualmente memorizar estruturas linguísticas e modificar o ponto e modo de articulação no seu aparelho fonador. Isto gera um importante desafio para o aprendiz em tanto da incorporação de estas mudanças dependerá seu desempenho na língua que se está aprendendo.

Especificamente no referido à afirmação do eu, quem aprende uma língua estrangeira é entendido como representando uma voz que não é totalmente sua, entanto está atravessada pelos parâmetros sócio-históricos da mesma. Assim, no seu processo de produção oral e escrita o aprendiz carece de elementos próprios da memória histórica dessa língua que criam lacunas de informação. Estas informações são novas, possivelmente incorporadas gradualmente durante o processo de aprendizado e dependeram das condições particulares da aprendizagem de cada aluno.

Para Revuz (idem) este encontro com novas estruturas, formas de pensamento e mudanças fisiológicas geram um tipo de deslocamento nos aprendizes toda vez que esquemas já estabelecidos na língua materna são desafiados no processo de aprendizado da LE. A autora baseia sua ideia nos pressupostos de Bakhtin (1986) em relação com a condição dialógica dos sujeitos. Assim entendido o sujeito interage com sua própria voz e com outras vozes produzidas anteriormente, neste sentido, o sujeito é polifônico ou em termos de Revuz, heterogêneo.

Em se tratando das tarefas objeto de análise nos exames DELE e CELPE-BRAS, entendes-se que o sujeito-candidato. A condição de deslocamento é apresentada entanto o candidato atravessa por duas situações particulares, por um lado deve atuar numa segunda língua e por outro, deve escrever nessa língua. Para tal fim, o candidato deve assumir uma voz e um lugar que não são totalmente próprios e que geram níveis de estranhamento frente a esse novo sistema que se está incorporando ao seu processo de conhecimento.

O uso da língua, neste caso da LE marca um lugar discursivo constituído através das leituras de mundo e as construções de sentido que o aprendiz faz no seu processo de aprendizado. Os processos de enunciação que são solicitados aos candidatos nas provas de proficiência DELE e CELPE-BRAS identificam sujeitos que deveriam se identificar como interagentes entre os discursos próprios e os discursos externos.

A leitura do mundo na LE é de fato uma tarefa que indica condições tais como se identificar como enunciador, adequar a produção textual na relação eu – tu – você, interatuar com textos e intertextos e se movimentar a partir da multiplicidade de vocês que são produzidas nos enunciados a fim de desenvolver exercícios de escrita nas condições propostas para os exames de proficiência aqui proposto como objeto de estudo.

Na seguinte subseção apresentamos uma análise das tarefas de escrita para o DELE e CELPE-BRAS em relação com os processos enunciativos, a dêixis, a polifonia enunciativa e a intertextualidade.

4.3.1 Níveis do enunciado

Segundo o exposto anteriormente, consideramos que a constituição subjetiva é atravessada pela condição enunciativa dos sujeitos, na qual está presente a relação enunciado-enunciação. Na análise do lugar do sujeito previsto, estabelecemos a relação entre os elementos próprios da enunciação presentes nas tarefas de escrita para os exames DELE e CELPE-BRAS.

Compreendemos que existem níveis nos enunciados, seja este verbal ou não verbal: o primeiro é o nível do expressado, a informação transmitida, a história contada, isso é **o enunciado**. O segundo nível é o enunciativo ou **a enunciação**, entende-se como o processo pelo qual o expressado é outorgado a um “eu” que interage ou apela a um “Você” (BENVENISTE, 1965).

Nas seguintes tarefas foram analisados os aspectos próprios do processo enunciativo, a saber: enunciação, enunciado, dêixis de pessoa, lugar e tempo, polifonia enunciativa e intertextualidade.

Figura 4: DELE A2/T1

Expresión e interacción escritas

DURACIÓN DE LA PRUEBA: 50 minutos

TAREA 1

En esta tarea el candidato debe intercambiar información personal sencilla relativa al entorno próximo o a asuntos cotidianos, como hábitos, deseos, gustos o preferencias; intercambiar información breve y sencilla sobre asuntos prácticos de la vida cotidiana, como confirmaciones, reservas, citas o disculpas; hacer descripciones de objetos, lugares y personas; o narrar acciones muy sencillas. Lo hará con oraciones breves y básicas.

La tarea consiste en completar con unas 30-40 palabras campos abiertos de formularios, fichas o encuestas, o espacios para comentarios en blogs o foros de noticias en los que se introduce una información concreta basada en el texto de entrada.

El texto que se debe completar es un impreso, una solicitud, o un campo de comentarios en soporte electrónico o tradicional. Para ello el candidato cuenta con indicaciones sobre el contenido o de un apoyo gráfico que proporciona información acerca del contexto.

Ejemplo de la tarea 1

Tarea 1
Instrucciones:
 Usted se ha ido a estudiar a la universidad de otra ciudad. Escriba un mensaje al servicio de deportes de esa universidad para pedir información. En él debe preguntar:

- en qué deportes puede participar;
- si hay plazas libres en algún equipo de baloncesto;
- qué horarios de entrenamiento tiene este deporte.

Número de palabras: entre 30 y 40.

Message editor

Archivo Edición Ver Insertar Formato Herramientas Mensaje Ayuda

Enviar

De: [seleccionado] (PDF)

Para: [seleccionado]

CC: [seleccionado]

Asunto: Información

76

Exemplo de tarefa DELE nível A2/ Tarefa 1: Instituto Cervantes

Fonte: <http://dele.cervantes.es/informacion-general/nivel-a2.html> acessado em 20/05/214

No enunciado desta tarefa do DELE parte-se de alguns pressupostos que dão lugar a que o candidato adote um posicionamento para iniciar a ação de escrita. Por um lado, levando em conta que este exemplo pertence ao nível de proficiência A2, espera-se que o estrangeiro seja capaz de oferecer informações simples em relação às situações cotidianas, como oferecer e pedir informações, agendar consultas ou descrever objetos, lugares e pessoas com orações curtas.

A situação proposta no enunciado é apresentada com uma instrução curta que oferece o contexto ou situação concreta, neste caso “você vai estudar na universidade de outra cidade e deve escrever uma mensagem ao escritório de esportes pedindo informação”. Consideramos que a situação proposta para esta tarefa faz parte de uma experiência plausível de ser vivenciada por um falante nativo ou estrangeiro, não responde a uma situação desconhecida e o contexto oferecido para a resolução da mesma é concreto e simples.

A enunciação, entendida como a interação do candidato com o enunciado, responde às instruções que devem seguir os candidatos para resolver a tarefa. Assim, são apresentadas as seguintes informações para escrever um e-mail perguntando:

- Em que esportes pode participar;
- Se há vagas em algum time de basquetebol;
- Quais são os horários de treinamento deste esporte.

O enunciado delimita as regras de participação dos candidatos na resolução da tarefa e o predispõe para o ato da enunciação. A concretização da tarefa também se encontra marcada pelos pressupostos determinados na mesma: entende-se que o candidato por um lado, se posiciona como estudante e por outro, gosta de esportes, mas o que marca seu ato de enunciação é o conhecimento das regras de escrita para um e-mail, neste caso. O e-mail corresponde ao gênero informativo que busca oferecer ou pedir informação mediante um suporte eletrônico.

Com a intenção de compreender a complexidade das tarefas apresentadas para o DELE, apresentamos a continuação o exemplo da tarefa 1 do nível B2

Figura 5: DELE B2/ T1

Tarea 1

Instrucciones

Usted es un ciudadano aficionado al arte que visita con frecuencia los museos. Escriba una carta al director de un periódico local para expresar su rechazo a la próxima subida de los precios en las entradas. Para ello va a escuchar una noticia en la que se anuncia la próxima subida de los precios de entrada a los museos. Escuchará la audición dos veces. Tome notas para luego utilizarlas en su carta. En la carta deberá:

- presentarse;
- explicar por qué le afecta a usted la subida del precio de las entradas a los museos;
- exponer las consecuencias que, en su opinión, provocará esta medida;

Número de palabras: **entre 150 y 180.**

TRANSCRIPCIÓN DEL AUDIO

Usted va a escuchar una noticia relacionada con el precio de las entradas a los museos:

MUJER: Un portavoz del Ministerio de Cultura anunció en la tarde de ayer la decisión de subir un 30% los precios de las entradas a los museos estatales a partir del próximo 1 de septiembre. Para justificar una subida tan llamativa, el portavoz habló de la necesidad de reestructurar una demanda cada vez más importante de visitantes (el año pasado se incrementó un 12%), pero sobre todo señaló como causa fundamental de la subida la obligación de adaptar las tarifas a las condiciones socioeconómicas actuales y a las tarifas de otras instituciones museísticas similares, tanto en Europa como en el resto del mundo. Asimismo alegó que hay que tener en cuenta el elevado gasto que tienen los diferentes museos no solo en inversión sino también en conservación. El portavoz terminó su intervención informando de que se compensará la subida con algunos días gratuitos al mes y con abonos y descuentos especiales para estudiantes, desempleados y mayores de 65 años.

Nada más conocer la noticia, numerosos representantes del mundo de la cultura y de diferentes organizaciones de consumidores han criticado la medida, que se aleja de la tan publicitada idea de acercar el arte al gran público. Consideran que se limitará la afluencia de muchas familias a los museos públicos y rechazan la idea de la cultura como artículo de lujo. Diversos colectivos han anunciado movilizaciones ante las puertas de los principales museos para expresar su protesta ante esta decisión.

Figura 5: Exemplo Tarefa DELE B2/Tarefa 1

Fonte: <http://dele.cervantes.es/informacion-general/nivel-a2.html> acessado em 20/05/214

Propõe-se nesta tarefa que o candidato assuma o papel de um cidadão assíduo visitante de museus. Esta condição, gostar de visitar museus, pode ver afetada pelo acréscimo do valor da entrada aos mesmos. Assim, o que é pedido na tarefa é que escreva uma carta ao diretor de um jornal local expondo a situação.

Percebemos nesta enunciação traços distintivos em relação à tarefa DELE A2, que vão desde a condição social que deve adotar o candidato, até o nível de interação com o texto base para desenvolver a tarefa. Observa-se que o candidato deve se posicionar como um cidadão, portanto, uma pessoa com direitos, ou seja, que tenha um nível de participação social refletida para este caso, na possibilidade de aceder aos museus, mas também, com deveres, que correspondem à esfera social, entendemos que o ato de escrever uma carta, rejeitando a medida de acréscimo das entradas nos museus,

é um ato de participação social que atende não só a uma necessidade individual, é uma necessidade coletiva também.

Na tarefa DELE A2, o candidato se posiciona a partir de um lugar mais individual, ele precisa de informação para participar de uma atividade. Situação diferente atravessa o candidato na tarefa DELE B2, que está marcada por uma ideia de responsabilidade, visto que o candidato tem um nível de compromisso social marcado no enunciado.

Para o ato da enunciação, o candidato, além de se posicionar, como dito anteriormente, deve compreender as dinâmicas de interação marcadas pelo tipo de texto solicitado, trata-se de uma “carta para o diretor de um jornal”. Esta situação pressupõe que o candidato reconheça o nível de formalidade que um texto desse tipo requer e por outro lado, o candidato deve interpretar a informação oferecida no texto base “áudio”, apropriar-se dela e se compreender como um conhecedor do tema, o qual dá poder para se manifestar ante a situação exposta.

Com relação ao texto exigido, carta, o candidato deve compreender os parâmetros de um texto argumentativo, que exige um nível de apropriação conceitual significativa, dado que o candidato deve escrever ao "diretor do jornal". É esperado que seu nível de uso da língua seja formal e conceitualmente estruturado. Por sua vez, a informação solicitada no nível DELE A2, propõe estabelecer uma interação com o “escritório de esportes”, uma instância representativa da instituição universitária. No DELE B2, o candidato deve ajustar sua interação com um sujeito mais especificado, trata-se do diretor do jornal, que nas suas funções profissionais e sociais, tem o compromisso de divulgar a opinião pública que é o objetivo proposto para a tarefa e expor inconformidade com uma decisão que afeta os interesses culturais dos cidadãos.

Em seguida apresentamos a tarefa para o nível C2:

Figura 6: DELE C2/T1

DELE - NIVEL C2
Destrezas integradas: comprensión auditiva y de lectura y expresión e interacción escritas.

TAREA 1

En esta tarea el candidato debe recoger información de distintas fuentes orales (un texto) y escritas (dos o tres textos). La audición tendrá una duración aproximada de 5 minutos y se escuchará dos veces. La extensión de los textos que leerá el candidato dependerá del número de textos que se incluyan en la tarea, no superando en total las 1000 palabras. La tarea consiste en redactar de manera clara, detallada y bien estructurada un texto (actas, cartas al director, mensajes electrónicos, informes, reseñas, ensayos, textos didácticos, artículos divulgativos...) de extensión larga, entre 400 o 450 palabras, que sea adecuado al formato y registro que se le pida y a las convenciones y rasgos del género que se le haya solicitado. El candidato cuenta con información sobre el tipo de texto que debe elaborar y se basará para su redacción en estímulos orales (presentación, opinión, debate entre dos o más personas, testimonios argumentativos, etc.) y escritos (correo electrónico, carta, instrucciones, informes, noticias...) de registro neutro o formal que servirán de base para la elaboración del texto escrito final. Los textos proporcionados serán de diferentes géneros (y distintos al que se le pide producir al candidato).

Ejemplo de la tarea 1

Tarea 1 Instrucciones: La organización ecologista a la que pertenece le ha encargado la redacción de un folleto sobre el estado actual de los bosques en España. Para ello cuenta con el audio de una entrevista, un artículo periodístico y una reseña de otro folleto, en los que se tratan distintos aspectos del tema. Primero escuchará la entrevista dos veces. Tome notas y, después, utilice todas las fuentes proporcionadas, seleccionando únicamente la información que considere oportuna. A continuación, organícela y redacte el folleto.
Número de palabras: entre 400 y 450.
A continuación va a escuchar una entrevista a una periodista medioambiental en la que se habla del Año Internacional de los Bosques, y de la situación forestal en España y Europa. Escuchará la audición dos veces. Tome notas de lo que se dice para luego poder utilizarlas en su texto.

AUDICIÓN

MUJER 1: Hola, Marina, ¿qué tal?

MUJER 2: Hola, buenos días, María.

MUJER 1: Hablamos de este Año Internacional de los Bosques... Cuéntanos un poco. ¿Qué se pretende con esta conmemoración?

MUJER 2: Bueno, pues básicamente llamar la atención sobre los problemas que afectan a los bosques y de alguna manera frenar su progresivo deterioro, porque cada año desaparecen alrededor de dieciséis millones de hectáreas, es decir, es una superficie equivalente a la tercera parte de nuestro territorio nacional.

MUJER 1: Es tremendo, sí... Y, en términos prácticos, ¿qué implica esta pérdida de masa forestal?

MUJER 2: Bueno, durante miles de años los árboles han acompañado a los seres humanos, les han procurado madera, refugio, medicinas para curarse... Hoy en día nos siguen prestando estos servicios, y otros beneficios medioambientales, como que frenan la erosión del suelo, filtran la contaminación, eh... bueno, multitud de beneficios... Y también bienes intangibles, que no nos damos cuenta: cómo nos proporcionan descanso, equilibrio emocional cuando paseamos por los bosques de España.

75

Figura 6: Exemplo tarefa DELE C2/Tarefa 1 Fonte: <http://dele.cervantes.es/informacion-general/nivel-a2.html> acessado em 20/05/214

No enunciado da tarefa proposta para este nível, espera-se que o candidato se posicione como membro ativo de uma organização ecológica e que, a partir da leitura de textos de apoio (um áudio de entrevista, um artigo e um cartaz), elabore um cartaz sobre o estado atual dos bosques na Espanha.

A tarefa de enunciação por parte do candidato prefigura um conhecimento do tema “ecológico”, mas também pressupõe uma habilidade para interagir com diversidade de textos com a finalidade de compreender e reorganizar a informação oferecida e produzir um novo texto, cartaz, que mantenha informações dos textos de

apoio, mas que também gere um texto original para um público geral, sendo comumente o objetivo deste tipo de texto. Assim, considera-se que para o nível DELE C2, o candidato esteja em capacidade de desenvolver níveis de elaboração conceitual que estão cada vez mais desapegados dos acontecimentos da vida cotidiana e requerem maior capacidade de inferência e abstração.

Por sua vez, para o nível DELE A2, o esperado é que o candidato possa oferecer e pedir informações pontuais sobre assuntos relativos à sua vida cotidiana, respondendo ou perguntando com orações curtas e simples, já no nível DELE B2, o candidato deve expor claramente seu ponto de vista sobre uma situação que afeta, tanto o seu interesse particular, como o interesse da comunidade da qual faz parte. No nível C2 o candidato desenvolve uma função social mediante a elaboração de um texto com fins informativos, mas a complexidade da tarefa, neste ponto, está determinada pela interação com diversos textos e a habilidade para construir um novo texto a partir das informações oferecidas.

Observamos as tarefas de escrita propostas para o exame CELPE-BRAS, a fim de identificar o nível de semelhanças ou distanciamentos entre elas como as estabelecidas para o DELE. Como já dissemos os critérios de avaliação para o CELPE-BRAS são diferenciados dos níveis estabelecidos para o DELE, portanto não há tarefas elaboradas por níveis. No CELPE-BRAS cada tarefa é avaliada e plausível de se encaixar nos níveis Intermediário (Intermediário, Intermediário Superior) ou avançado (Avançado, Avançado Superior), segundo seja o desenvolvimento do candidato no texto produzido e solicitado pela tarefa. A seguir, são apresentadas as primeiras tarefas dos anos 2012/1 e 2013/ 2.

Figura 7: CELPE-BRAS 2012/1

Celpe Bras 2012/1 Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 1 | Pescando Letras Página 2

Pescando Letras. Disponível em: <http://centraledemidia.mec.gov.br>. Acesso em: 23 fev. 2011.

Você vai assistir duas vezes a uma reportagem sobre Pescando Letras, podendo fazer anotações enquanto assiste.

Você trabalha no Ministério da Educação e é o responsável pela implantação do programa Pescando Letras. Com base nas informações do vídeo, escreva um texto para os prefeitos das 853 cidades selecionadas, com o objetivo de incentivar a implementação do programa. Explícite os critérios de seleção das cidades e forneça informações sobre o curso e o período em que ele é realizado.

Anotações

Figura 7: Exemplo de tarefa CELPE-BRAS 2012/1

Fonte: Acervo CELPE-BRAS. Disponível em: www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo. Acessado 20/05/2014

A primeira tarefa proposta no exame CELPE-BRAS sempre tem um suporte auditivo, como já descrevemos no capítulo de apresentação dos exames. Para a primeira tarefa, a enunciação parte do contexto do papel que deve adotar o candidato: “Você trabalha no Ministério da Educação e é responsável pela implantação do programa ‘pescando letras’ e deve escrever um texto para os prefeitos de 853 cidades selecionadas, com a finalidade de incentivar a implementação do programa”. O candidato deve expor os critérios de seleção das cidades e fornecer informações sobre o período em que é realizado.

A enunciação desta tarefa pressupõe um candidato que se encontra em capacidade de se posicionar a partir de um lugar administrativo no campo educativo, isto é, uma figura de autoridade que deve interagir com outras figuras de autoridade, prefeitos. Isto pressupõe também o conhecimento da linguagem e dos processos administrativos que implicam escrever um texto para promover um programa pedagógico.

Percebemos na tarefa apresentada um marcado nível de distanciamento com relação ao contexto real de atuação do candidato. Para resolver a tarefa proposta, toda a informação com que conta o candidato é a contida no áudio e a partir dela deve se iniciar um ato enunciativo frente a uma situação que pode ser completamente

desconhecida para ele. Poderíamos dizer que a clareza do enunciado em relação ao papel do candidato é heterogênea em relação ao texto que deve ser produzido, por propor uma ênfase no papel a ser assumido em detrimento das explicações sobre o tipo de texto a ser produzido.

Para dar conhecimento aos tipos de tarefas propostas para o CELPE-BRAS ao longo de determinado período (ver Metodologia), analisamos a tarefa 1 do ano 2013.

Figura: 8 CELPE-BRAS 2013/1

2013/2



Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 1 | O CÉU DE BRASÍLIA

Página 2

Você vai assistir duas vezes a um vídeo sobre *O Céu de Brasília*, podendo fazer anotações enquanto assiste.

Como funcionário do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) que recebeu a solicitação do arquiteto Carlos F. M. Delphim, você precisa montar um processo a fim de dar encaminhamento ao pedido. Escreva a introdução desse processo a ser enviado à presidência do Iphan para solicitar o reconhecimento do céu de Brasília como Patrimônio Natural da Humanidade, apresentando os objetivos da solicitação e justificando a sua importância.

Anotações

Disponível em: www.ebc.com.br. Acesso em: 9 jul. 2013.

Figura 8: Exemplo de tarefa CELPE-BRAS 2013/1

Fonte: Acervo CELPE-BRAS. Disponível em: www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo. Acessado 20/05/2014

O enunciado para esta tarefa pressupõe um candidato que vai se posicionar como um funcionário do Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), que ao receber um pedido de um arquiteto, deve montar um processo para encaminhar dito pedido. Tal processo vai ser enviado à presidência do Iphan e deve solicitar o reconhecimento do céu de Brasília como Patrimônio Natural da Humanidade, e devem ser apresentados os objetivos da solicitação e a justificativa da sua importância.

Percebemos novamente nesta tarefa um importante papel outorgado ao rol que deve adotar o candidato. Apresenta-se de maneira detalhada o lugar de poder e autoridade administrativa do qual o candidato vai fazer uso para desenvolver a sua ação de escrita.

No processo de enunciação, o candidato enfrenta nesta tarefa dois desafios complexos, por um lado, assumir-se em um lugar que pode ser distante da realidade geralmente vivida por um sujeito aprendiz de uma segunda língua. Neste ponto, cabe salientar que os candidatos que apresentam exames de proficiência pertencem a um número diverso de ocupações profissionais e fazendo a leitura da tarefa, esta parece estar desenhada para um campo específico (direito, arquitetura ou administração). São estes campos de conhecimento e atuação profissional que podem encontrar um nível de aproximação com uma tarefa deste tipo, mas outros campos do conhecimento apresentam maior distanciamento frente a uma petição com estas características.

O segundo desafio consiste no conhecimento da estrutura do tipo de escrita solicitada e seu processo. Embora os objetivos que são propostos pelo texto sejam claros, o candidato precisa conhecer, para este tipo de tarefa, esse tipo de texto específico e ajustar seu nível argumentativo aos requerimentos formais necessários para apresentar um pedido para um "processo".

Se partirmos da definição de tarefa presente no Manual do Candidato CELPE-BRAS (2011), esta é entendida como “um convite para atuar no mundo”. Se tomarmos como “mundo” os exemplos apresentados nas tarefas 1 do exame CELPE-BRAS e estabelecermos uma possível relação entre elas, podemos dizer que esse “mundo” corresponde a campos de atuação específicos no campo do trabalho e aparecem no processo enunciativo com uma marcada presença institucional (Ministérios da Educação e Iphan”). O trabalho a ser desenvolvido pelo candidato, nas duas tarefas, é de caráter administrativo com a finalidade de impulsionar determinadas solicitações.

Entendido assim, ao candidato do CELPE-BRAS é pressuposto uma atuação e compromisso social e político. Espera-se que quem participe desta prova tenha capacidade de ler uma realidade atravessada pelas instituições, cujos parâmetros estão estabelecidos dentro da cultura na qual se instauram, da língua estrangeira. Há referência específica a instituições brasileiras, isto marca um lugar político que deve ser apropriado pelo candidato e deve atuar em concordância com esses parâmetros para desenvolver seu processo enunciativo.

Em comparação com as tarefas propostas para o DELE, no qual estas são entendidas como problemas a serem resolvidos percebemos que nas tarefas para os níveis A2, B2 e C2 é possível identificar a complexidade do que é solicitado para o examinando em relação, por exemplo, ao tipo de texto que deve ser produzido, além dos materiais com os quais deve interagir em cada nível, mas as situações propostas nestes

níveis podem se encaixar na experiência de mundo que teria em geral uma pessoa comum, escrever um e-mail para uma oficina pedindo informação, escrever uma carta expressando opinião e manifestando inconformidade ou elaborando um cartaz baseado em textos modelo. Estas se constituem como situações discursivo-comunicativas mais próximas às experiências vividas pelos candidatos e representam um amplo campo de situações da vida, possíveis de serem vivenciadas por pessoas com formação em diversos campos do conhecimento e, portanto, com formações profissionais variadas. Este é um ponto no qual as tarefas do DELE e do CELPE-BRAS apresentadas se distanciam significativamente.

Na próxima subseção, apresentamos a análise dos marcadores de pessoa, lugar e tempo no processo enunciativo, de modo a identificar como são construídas tais relações nas tarefas do DELE níveis A2, B2 e C2/ Tarefas 2 e CELPE-BRAS. 2012 e 2013/ Tarefas 2.

4.3.2 A Dêixis: marcadores de pessoa, lugar e tempo na enunciação

O lugar do sujeito na enunciação corresponde à relação dialógica (BAKHTIN, 1979) que é apresentada a partir de um “eu”, que é responsável pelo dizer e um “você” – “tu”, - que é previsto pelo enunciador. Esta relação é manifestada mediante o uso de dêiticos, que atuam como marcadores de pessoa, lugar e tempo na interação enunciativa. Assim, a teoria enunciativa de Benveniste (1965) apresenta os seguintes tipos de Dêixis:

- A Dêixis pessoal dá conta do papel que desenvolve um participante e pode ser de primeira, segunda ou terceira pessoa. Por exemplo: eu, nós, meu, meus, são representações de Dêixis de primeira pessoa.
- A Dêixis de lugar posiciona o participante no espaço e indica aproximação ou distanciamento com a situação enunciativa, por exemplo: aqui, ali.
- A Dêixis de tempo responde ao momento particular em que são produzidas as interações nos atos enunciativos. Esta pode ser manifestada mediante advérbios, locuções e sintagmas adverbiais de presente: (hoje agora) passado (ontem, o mês passado, faz pouco) ou futuro (o mês próximo, daqui a pouco).

Vejamos nos seguintes exemplos como é identificada a Dêixis para o DELE e para o CELPE-BRAS nas tarefas de escrita: analisaremos a segunda tarefa de cada nível para o DELE e a tarefa 2 de 2012/1 e 2013/2:

Figura 9: DELE A2/ T2

TAREA 2

En esta tarea el candidato debe intercambiar información sobre su entorno personal relativa a asuntos cotidianos a través de postales, cartas, notas, mensajes o correos electrónicos. Los temas pueden referirse a sus experiencias académicas o profesionales, tanto del presente como del pasado, a su lugar de trabajo o de estudio, a su residencia temporal o permanente, a sus condiciones de vida o al estado general de las cosas.

La tarea consiste en redactar una nota, una postal, un mensaje, un correo electrónico o una carta del ámbito personal de unas 70-80 palabras.

El candidato cuenta con el texto de entrada al que debe referirse en su respuesta (una carta, una nota, un mensaje, una invitación o un correo electrónico presentados en el formato que les corresponde), y de información sobre el contenido de la respuesta que debe dar.

Ejemplo de la tarea 2

Tarea 2
Usted ha cambiado de trabajo esta semana. Escriba un correo electrónico a una amiga. En él debe:

- decir cómo es su nuevo lugar de trabajo;
- describir a sus compañeros;
- explicar qué tiene que hacer.



No olvide saludar y despedirse.

Número de palabras: entre 70 y 80.

Figura 9: Exemplo tarefa DELE A2/Tarefa 2

Fonte: <http://dele.cervantes.es/informacion-general/nivel-a2.html> acessado em 20/05/214

Para a tarefa 2 do nível A2, no enunciado da mesma parte de uma situação concreta “o candidato mudou de trabalho” e deve escrever um e-mail a uma amiga dizendo:

- Como é o novo lugar de trabalho;
- Descrever os companheiros;
- Explicar quais são suas funções.

A Dêixis de pessoa é identificada a partir do lugar do “eu” enunciatário da tarefa com o “você” que é o candidato. Num primeiro momento, o candidato deve estabelecer uma relação com um “eu” que não está presente, mas que é quem dá os parâmetros para o desenvolvimento da tarefa. Neste sentido, há um primeiro momento entre candidato e enunciatário, no qual o “eu” prefigura o rol desempenhado pelo candidato e “você” estabelece as instruções para que este atue como enunciatário posteriormente.

No segundo momento, quando o candidato já deve iniciar o ato de enunciação, a relação “eu” – “você”, é modificada, agora o candidato adota o rol de enunciador e, portanto, passa a ser o “eu” do ato enunciativo e a amiga passa a ocupar o lugar de “você”; não se apresentam mais pessoas dentro do ato enunciativo nem no primeiro momento entre candidato e enunciador da tarefa, nem no segundo momento entre o candidato que enuncia e um “você” que está representado por uma pessoa próxima ao candidato.

A Dêixis de lugar parte da situação proposta para a elaboração de que “você mudou de trabalho”, o “mudou” responde a segunda pessoa do presente do indicativo que marca o momento a partir do qual o candidato estabelece a ação do seu enunciado e indica um aqui e agora. Neste sentido, o lugar está determinado pela situação concreta de escrita marcada no momento em que o candidato está elaborando a tarefa. O uso deste tempo, pretérito perfeito, pressupõe semanticamente ter realizado uma mudança de estado de um lugar de trabalho par outro lugar de trabalho (uma vez). - se fosse "tem mudado" implica uma repetição de "mudar de trabalho" (várias vezes).

Por outro lado, a Dêixis de tempo no enunciado da proposição ao candidato, no exemplo apresentado, está identificada pela instrução “*Escriba*”, implicando um tratamento formal (*usted*) no imperativo afirmativo, se fizéssemos a tradução ao português do Brasil, podemos ter "escreva" que alude a segunda pessoa do mesmo tempo e que tanto em língua espanhola quanto em língua portuguesa introduz um ato enunciativo que anuncia uma ordem, talvez desejo de que o candidato inicie o ato de escrita naquele momento.

Na sequência apresentamos a tarefa DELE para o nível B2:

Figura 10: DELE B2/T2

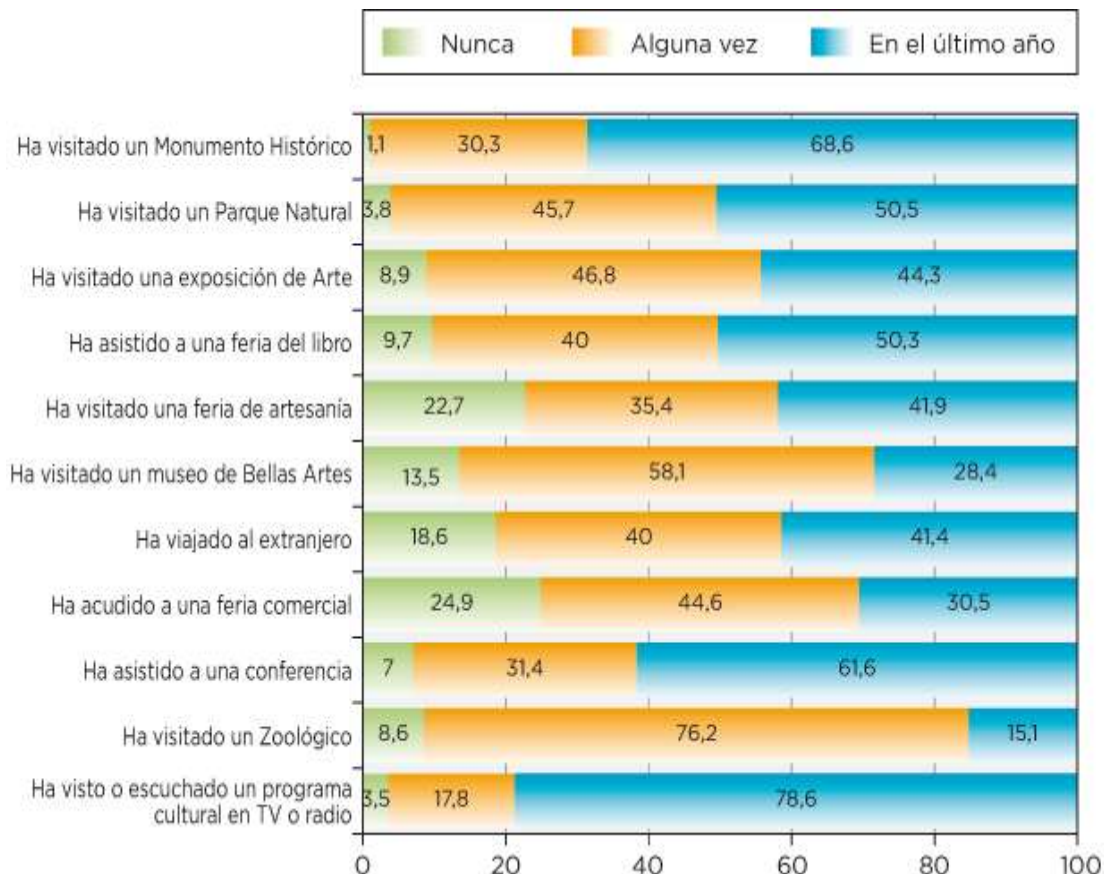
Tarea2

Instrucciones

Elija solo una de las dos opciones que se le ofrecen a continuación:

OPCIÓN 1

Usted colabora con una revista universitaria y le han pedido que escriba un artículo sobre las actividades culturales que realizan con más frecuencia los jóvenes universitarios. En el artículo debe incluir y analizar la información que aparece en el siguiente gráfico:



Redacte un texto en el que deberá:

- comentar la importancia que tiene el ocio cultural para los jóvenes;
- comparar de forma general los porcentajes de las distintas actividades culturales;
- destacar los datos que considere más relevantes;
- expresar su opinión sobre la información recogida en el gráfico;
- elaborar una conclusión.

Número de palabras: **entre 150 y 180.**

OPCIÓN 2

Usted escribe en un blog sobre teatro. Ayer asistió a una obra que se estrenó en su ciudad y debe escribir una crítica. A continuación puede ver la información extraída del programa que repartieron en la sala:

«La Verdadera y singular historia de la princesa y el dragón»

de José Luis Alonso de Santos.

Teatro infantil (a partir de 6 años).

Fecha: 26 de agosto.
Hora: 18:30 h
Lugar: Teatro de la biblioteca Torrente Ballester
Compañía: El Barco Verde
Sinopsis: Aunque la obra imita la estructura y el argumento de los cuentos tradicionales de princesas y dragones, también introduce algunos cambios importantes como, por ejemplo, que el caballero y el dragón invierten sus papeles: el dragón es aquí el héroe bueno, y el caballero se convierte en su oponente, el malo de la obra. El dragón Regalíz, incapaz de dominar su pasión, rapta a la princesa Peladilla. La joven comienza un viaje que acabará transformándola en un ser adulto. La ternura y la honestidad del dragón logran conquistarla y el amor surge entre ambos. El poder del rey, la tradición, las normas y el hecho de que los enamorados pertenecen a especies distintas, parecen obstáculos in-salvables. Su felicidad dependerá de la energía y determinación mostrada por los héroes.

Redacte un texto en el que deberá:

- hacer una pequeña introducción sobre la importancia del teatro infantil;
- valorar la interpretación de los actores;
- contar cómo reaccionó el público que asistió al espectáculo;
- elaborar una opinión personal sobre la obra de teatro.

Número de palabras: **entre 150 y 180.**

OPCIÓN 2

Usted escribe en un blog sobre teatro. Ayer asistió a una obra que se estrenó en su ciudad y debe escribir una crítica. A continuación puede ver la información extraída del programa que repartieron en la sala:

«La Verdadera y singular historia de la princesa y el dragón»
de José Luis Alonso de Santos.
Teatro infantil (a partir de 6 años).

Fecha: 26 de agosto.
Hora: 18:30 h
Lugar: Teatro de la biblioteca Torrente Ballester
Compañía: El Barco Verde
Sinopsis: Aunque la obra imita la estructura y el argumento de los cuentos tradicionales de princesas y dragones, también introduce algunos cambios importantes como, por ejemplo, que el caballero y el dragón invierten sus papeles: el dragón es aquí el héroe bueno, y el caballero se convierte en su oponente, el malo de la obra. El dragón Regalíz, incapaz de dominar su pasión, rapta a la princesa Peladilla. La joven comienza un viaje que acabará transformándola en un ser adulto. La ternura y la honestidad del dragón logran conquistarla y el amor surge entre ambos. El poder del rey, la tradición, las normas y el hecho de que los enamorados pertenecen a especies distintas, parecen obstáculos in-salvables. Su felicidad dependerá de la energía y determinación mostrada por los héroes.

Redacte un texto en el que deberá:

- hacer una pequeña introducción sobre la importancia del teatro infantil;
- valorar la interpretación de los actores;
- contar cómo reaccionó el público que asistió al espectáculo;

Figura 10: Exemplo tarefa DELE B2/Tarefa 2

Fonte: <http://dele.cervantes.es/informacion-general/nivel-a2.html> acessado em 20/05/214

Para a tarefa aqui apresentada, o candidato tem a possibilidade de escolher entre duas possibilidades, por um lado, apresenta-se um texto de apoio estatístico, o qual deve ser interpretado pelo candidato e, a partir desta interpretação realizar um artigo ou um texto que possa:

- Comentar a importância do lazer cultural para os jovens;
- Comparar as porcentagens das atividades culturais que aparecem no gráfico;
- Salientar os dados relevantes;
- Expor opinião sobre a informação coletada no gráfico;
- Concluir.

Por outro lado, na segunda opção o candidato deve se posicionar como autor de um blog e deve escrever um texto de caráter crítico a partir de um cartaz da obra, no qual tenha que:

- Fazer uma introdução sobre a importância do teatro infantil;
- Valorizar a interpretação dos atores;
- Relatar a reação do público;
- Dar uma opinião pessoal sobre a obra.

A Dêixis pessoal é indicada logo no primeiro momento na tarefa proposta, posicionando o sujeito do enunciado em primeira pessoa do singular, dirigindo-se ao sujeito examinando (enunciador da prova) como sendo “você” (Terceira pessoa do singular do indicativo), pressupondo que o sujeito examinando, no momento da enunciação de seu texto se posicione em primeira pessoa do discurso, mas no lugar de “um outro” sujeito, exemplo: como colaborador de uma revista universitária - “você é colaborador de uma revista [...] “. Pode-se perceber que esta forma de convidar o sujeito, gera uma relação de proximidade com o cotidiano dos sujeitos da modernidade, ou seja, íntima relação com as redes sociais e com atos culturais, com o objetivo proposto que será “você é autor de um blog” e vai apresentar uma visão crítica sobre uma obra de teatro.

A Dêixis de lugar está representada no momento em que o candidato é colocado frente a um texto gráfico para ser interpretado e cujo objetivo é alimentar o artigo ou o texto crítico pedido. O sujeito deve atuar como escritor. Isso é um convite direto para desenvolver o ato da escrita com os elementos que oferecem os textos de apoio, tanto o artigo como o texto crítico estão abertos para um público geral, não há uma definição concreta de um “você”, característica própria de textos que são pensados para divulgação e que estão destinados para um público aberto à diversidade de temas.

A Dêixis de tempo por sua vez está indicada toda vez que o candidato é colocado frente a uma situação partindo de um momento atual, ou seja, o momento a partir do qual ele vai iniciar o ato de escrita. Assim, para a primeira opção a instrução assinala: “você é colaborador de uma revista universitária” ou para a segunda opção: “você escreve num blog”, o tempo entendido como a relação do enunciador com o ato da enunciação, é o presente do indicativo, dando conta do momento potencial no qual o ato de enunciação vai ser desenvolvido embora os elementos que vão provocar a

enunciação estejam afincados no passado, quando na primeira opção foi pedido para o candidato interpretar um gráfico para escrever seu artigo e na segunda opção o candidato teve que assistir a uma obra de teatro, da qual deve escrever um texto crítico.

Para a tarefa DELE C2 por sua vez a Dêixis é apresentada da seguinte maneira:

Figura 11: DELE C2/T2

DELE - NIVEL C2
Destrezas integradas: comprensión auditiva y de lectura y expresión e interacción escritas.

TAREA 2

En esta tarea el candidato debe transformar un texto en un género o registro distinto, haciendo los cambios y correcciones que sean necesarios en el tono, la estructura, la puntuación, el léxico, etc.

La tarea consiste en reescribir un texto de extensión media, entre 150 y 250 palabras, en función de las características del texto de entrada, corrigiendo las faltas, puntuándolo correctamente, utilizando un léxico preciso y estructurándolo de forma coherente.

El candidato cuenta con el texto de entrada que debe reescribir y que puede pertenecer al ámbito público, profesional o académico: borradores de cartas e informes, exposiciones orales, textos de cualquier tipo producidos por un traductor automático.

Ejemplo de la tarea 2

Tarea 2
Instrucciones:
A continuación puede ver una transcripción de una conferencia sobre el libro electrónico que tuvo lugar en un congreso de bibliotecarios. Ahora se están elaborando las actas del Congreso y le han pedido que elabore la versión final del texto y lo edite para su publicación estructurándolo de manera coherente, puntuándolo de forma adecuada, corrigiendo los errores, eliminando redundancias o repeticiones, y sustituyendo palabras por otras más precisas o adecuadas al registro necesario.

Número de palabras: entre 250 y 275.

TEXTO

Estos cacharritos que ahora le pasaré para que juguéis con ellos, eh... tiene otra tecnología, se llama "tinta electrónica", que imita por así decirlo a la lectura en pantalla..., a la lectura en un libro, en soporte tradicional. Eh... tiene una tecnología que no emite brillos y te permite disfrutar de manera similar a una lectura en papel.

El sector bibliotecario..., en España, yo he visto una aceptación en positivo de la incorporación de las nuevas tecnologías. ¡Hombre! también ellos miran por un dinero y siempre, pues cuando hay dinero entre medias pues las cosas se miden tres o cuatro veces, ¿no? Pero yo sí he visto, a nivel biblioteca escolar, biblioteca municipal, biblioteca universitaria, una mayor aceptación y en positivo como decía. Yo creo que vais a tener una oportunidad como luego veréis de ofrecer a los usuarios un montón de nuevos servicios y un montón de nuevo contenido que antes por diferentes limitaciones; la primera, limitación física. ¿Cuántos libros podían caber, entrar en un edificio, en unas estanterías, y hacía que vuestra oferta siempre estuviera limitada? Y el segundo, presupuestaria. Los presupuestos siempre de asignación para compra de libros siempre ha sido una de las principales quejas. Gracias a la digitalización de un montón de fondos, y muchos de ellos en dominio público o bajo licencias copyleft, va a hacer que podáis ofrecer muchísimo más contenido a vuestros usuarios. Y luego, también los libros con derecho de autor se está viendo que el precio de venta al público es inferior al precio en papel. Por lo tanto vais a poder acceder a ello.

(Texto adaptado de: http://www.cervantes.es/literatura_pensamiento/video_conferencia_libro_electronico.html)

Figura 10: Exemplo tarefa DELE B2/Tarefa 2 Fonte: <http://dele.cervantes.es/informacion-general/nivel-a2.html> acessado em 20/05/214

Para este exemplo, o candidato encontra uma tarefa que detalha amplamente a situação a partir da qual deve ser gerada a enunciação, isto é, o candidato é pensado como estando em capacidade de editar uma conferência que teve lugar num congresso de bibliotecários. A tarefa define claramente o trabalho a ser desenvolvido: “Estruturar o texto coerentemente”, “aplicar regras de pontuação”, “eliminar redundâncias” e “utilizar termos mais adequados para o tipo de texto”. Em geral, o candidato deve normatizar o texto e fazer com que seja adequado às regras léxico-semânticas que possibilitem sua publicação.

A Dêixis de pessoa é expressa nesta tarefa com uma relativa variante em relação às tarefas anteriores. Tanto que para os exemplos até o momento apresentados se faz uma referência pontual ao candidato como um “você” expresso claramente na enunciação da tarefa, neste exemplo, particularmente, o “você” é presumido mediante a

expressão: “têm pedido (para você), que elabore a versão final do texto”. O “têm” (terceira pessoa plural do presente do indicativo), marca um sujeito plural que bem pode ser a comissão organizadora do congresso que pede para o candidato (terceira pessoa do singular de indicativo) editar a transcrição da conferência.

Posto isto é possível identificar a presença do “eu” da enunciação como aquela presença que descreve a situação contextual da tarefa e que prefigura um “você” (candidato) que possui os conhecimentos linguísticos necessários para reescrever a conferência sob os parâmetros da formalidade, neste sentido, é outorgado ao candidato um lugar de poder e conhecimento que deve se assumir como sendo altamente qualificado no seu conhecimento da LE para desenvolver a tarefa proposta.

Já a Dêixis de lugar, entendida como a relação espaço-momento da enunciação, se encontra marcada no texto mediante a proposição “a continuação poder ver uma transcrição de uma conferência”, que indica o encontro do candidato com a tarefa e que sugere um “aqui” que não está claramente especificado na enunciação da tarefa, mas que posiciona ao candidato num espaço contextual para que este inicie seu processo enunciativo.

Para a Dêixis de tempo, por sua vez, a expressão “têm pedido que faça a versão final e a edite”. É produzido o encontro entre a forma do particípio passado do verbo “pedir”, que denota ação, com a forma do imperativo para as ações concretas de reescrita que o candidato deve desenvolver a partir do texto base.

Percebemos para esta tarefa, uma diferença considerável em relação às tarefas propostas para os níveis A2 e B2, nas quais o candidato possui um grau de controle do texto a ser produzido, diferente da proposta para o nível C2, tal diferença está marcada pelo contexto da tarefa na qual já não é apresentado uma situação concreta para relatar ou uma situação expressa graficamente para ser interpretada. O candidato, neste nível, está mais desligado do contexto e a localização espaço-temporal detalhada para se desenvolver em espaços mais abstratos. Neste caso concreto, o examinando conta com um texto já produzido e deve dar conta de conhecimentos linguísticos, semânticos e pragmáticos para desenvolver adequadamente a tarefa.

Com a intenção de identificar particularidades entre as tarefas propostas, a seguir apresentamos os exemplos das tarefas 2 do exame CELPE-BRAS.

Figura 12: Tarefa CELPE-BRAS 2012-I/T2

Celpe Bras 2012/1

Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 2 | Ecomoda **Página 4**

Ecomoda. Rádio Metrópole. Salvador, BA.

Você vai ouvir duas vezes uma matéria sobre Ecomoda, podendo fazer anotações enquanto ouve.

Você foi contratado para fazer o material de divulgação de um estande de ecomoda participante de uma importante semana de moda brasileira. Com base nas informações do áudio, escreva um texto informativo para compor o catálogo do evento, apresentando a ideia da ecomoda e salientando as vantagens de se investir em roupas e acessórios ecologicamente sustentáveis.

Anotações

Figura 12: Exemplo de tarefa CELPE-BRAS 2012/1

Fonte: Acervo CELPE-BRAS. Disponível em: www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo. Acessado 20/05/2014

A tarefa aqui apresentada aparece num contexto de promoção de uma tendência de moda, assim a Dêixis de pessoa aparece logo no princípio do enunciado. O “eu” da enunciação pressupõe um “você” candidato, que tem sido contratado para dar a conhecer o estande de “Ecomoda” que participará do evento “Semana da Moda Brasileira”. Com o contexto estabelecido a partir da informação apresentada no texto base (áudio), o candidato, que na resolução da tarefa adota o lugar do “eu” enunciador, deve “compor o catálogo do evento”, apresentando tal tendência ecológica e salientando vantagens de investimento que trazem consigo este tipo de roupas e acessórios ecológicos.

A Dêixis de lugar está identificada no texto a partir de um evento: “a Semana da Moda Brasileira”. O fato de apresentar o contexto da tarefa num evento específico posiciona o candidato em relação às particularidades desse tipo de situação. As informações que o candidato deve oferecer no “catálogo” devem dar conta da compreensão e a capacidade identificar e inter-relacionar o tipo de evento (moda) com o

tipo de produto (acessórios e roupas com materiais ecológicos).

A Dêixis de tempo é apresentada no início do enunciado da tarefa: “você foi contratado”. Esta forma do pretérito imperfeito indica que o candidato vai desenvolver uma ação temporária limitada no tempo, ou seja, o período de tempo que o candidato, (que bem pode ser membro de uma agência de publicidade), vai usar, desenvolvendo o material de divulgação do estande de Ecomoda. Isso acompanhado do imperativo “escreva” que indica a necessidade do “eu” da enunciação para que o “você” pressuposto, isto é, o candidato, desenvolva a ação de escrita segundo os parâmetros contextuais já apresentados.

Para finalizar com esta subseção, apresentaremos a tarefa CELPE-BRAS do ano 2013:

Figura 13: Tarefa CELPE-BRAS 2013-II/T2

2013/2 Celpe Bras Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 2 | ESCOLA ABERTA Página 4

Você vai ouvir duas vezes uma matéria sobre o programa *Escola Aberta*, podendo fazer anotações enquanto ouve.

Você coordena o programa *Escola Aberta* e, com o propósito de ampliá-lo, escreverá uma carta para diretores de escolas situadas em comunidades carentes, incentivando-as a participarem do programa. Em seu texto, apresente o *Escola Aberta* e argumente sobre os benefícios do programa para a escola e a sua comunidade.

Disponível em: www.conteudo.ebcservicos.com.br. Acesso em: 27 ago. 2013.

Anotações

Figura 13: Exemplo de tarefa CELPE-BRAS 2013/II

Fonte: Acervo CELPE-BRAS. Disponível em: www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo. Acessado 20/05/2014

Para esta tarefa, a Dêixis de pessoa acontece quando o candidato é prefigurado a partir do “eu” da enunciação como uma figura de poder administrativo: “você coordena o programa Escola Aberta”. A partir deste lugar, o candidato adota o lugar do “eu” do ato enunciativo e deve escrever uma carta para outras figuras de poder local, como são “diretores de escolas de comunidades carentes”. O candidato deve, por sua vez,

prefigurar como interlocutores válidos que receberam a “carta” por ele escrita e participarão de dito programa pedagógico, dados os benefícios que pode gerar para a comunidade em geral.

Por sua vez, a Dêixis de lugar presume dois lugares: o lugar do candidato enquanto enunciador como uma figura representativa que pode encontrar-se num espaço mais favorecido socialmente e os destinatários “diretores de escolas desfavorecidas”, aos quais está dirigida a carta que oferece benefícios do programa para as comunidades destas escolas.

Logo no primeiro momento da enunciação da tarefa, a Dêixis de tempo é apresentada em dois momentos. Por um lado, no início do enunciado encontramos a proposição “você coordena”, terceira pessoa do presente do indicativo, que nos remete à situação atual do candidato, por outro lado, seguindo o enunciado da tarefa, o candidato se encontra com a forma “escreverá”, terceira pessoa do futuro do indicativo e que pressupõe uma marca de ação que vai ser iniciada logo após o momento de ter escutado o áudio.

As relações espaço-temporais do candidato com o contexto construído nas tarefas que têm sido apresentadas nesta subseção indicam uma progressão que vai desde a descrição de contextos consideravelmente mais próximos às experiências dos candidatos, até níveis que indicam maior nível de abstração como visto no caso da tarefa para o DELE C2. Por sua vez, para as tarefas do CELPE-BRAS, identificamos uma relação com a tarefa que posiciona o candidato a partir de sua participação ativa no contexto socioeducativo, até uma posição transitória na qual deve gerar um produto específico como é o caso da tarefa CELPE-BRAS 2012-I. As interações entre o candidato e as tarefas de escrita estão atravessadas pela leitura das vozes, que ainda veladas, fazem presença na construção das mesmas. Assim, na seguinte subseção apresentaremos a análise da tarefa “três” dos Exames DELE e CELPE em relação à polifonia enunciativa.

4.3.3 A polifonia enunciativa

Para Bakhtin (1979), a polifonia enunciativa corresponde à possibilidade de fazer com que outras vozes circulem no interior do discurso próprio. Assim, se entende que a língua é por definição polifônica, porque coexistem em seu interior uma variedade de vozes sociais que compõem a totalidade do sentido entre o dito e o não dito.

Ducrot (1991) propõe uma visão polifônica da enunciação e percebe, no sentido dos enunciados, que o dizer é uma polifonia na qual coexistem diversidades de vozes abstratas de variados pontos de vista. Num mesmo enunciado estão presentes várias entidades polifônicas com níveis linguísticos e funções diferentes, figuras discursivas que o próprio sentido do enunciado gera: assim o autor estabelece uma distinção entre “voz própria” e “voz de outro”, que é usada como própria para ajudar a construir o sentido total do texto.

Neste sentido, a voz própria é designada ao “eu” responsável pela enunciação toda vez que o falante se apropria do sistema da língua e se inscreve nela como sujeito que é o ponto de referência e portanto apresenta uma visão subjetiva, produto da sua experiência. Por outro lado, entende-se que a palavra de “um outro” sempre está presente em todo ato enunciativo. Para Bakhtin (1979) existe um dialogismo constante entre o falante e o “outro” e é isso que faz com que todo discurso seja heterogêneo sempre que os vestígios da enunciação de variedade de enunciadores o constituem.

Nos exemplos a seguir, a tarefa entendida como uma construção sócio discursiva dentro do marco das políticas avaliativas em línguas estrangeiras, dá conta de uma configuração complexa, na qual coexistem diversidade de discursos. Neste sentido, trabalhamos sobre como está constituída a polifonia nos processos enunciativos internos das tarefas. Em seguida, um recorte de quatro tarefas, duas do DELE e duas do CELPE-BRAS a fim de identificar regularidades ou singularidades nos processos enunciativos das mesmas.

Apresentamos a tarefa “três” para o nível A2 do Exame DELE, na qual é identificada, inicialmente, a voz do enunciador que constrói todo o contexto para que o candidato se posicione e inicie seu processo de escrita. Embora essa voz do enunciador da tarefa não incida diretamente na tarefa, ela prefigura diretamente os processos de adequação discursiva do texto a ser produzido. No momento prévio à apresentação da tarefa propriamente dita, são apresentados os objetivos que são esperados no desenvolvimento de tarefas deste nível. Assim, por exemplo, é esperado que o candidato “tenha a capacidade de elaborar textos descritivos ou narrativos” a partir da informação oferecida mediante textos de entrada ou textos base.

Este contexto está marcado por uma voz de “um eu” que atua proporcionando todos os recursos linguísticos, textuais e contextuais que prefiguram um “você – candidato” que vai atuar, por um lado, posicionando-se no contexto já construído por

esse “eu” e, por outro lado, interagindo com os elementos do texto base para iniciar seu ato de escrita:

Figura 14: DELE A2/T3

TAREA 3

En esta tarea el candidato debe redactar textos descriptivos o narrativos a partir de los datos que se le proporcionan.

La tarea consiste en redactar una descripción, una narración, una entrada de diario o una biografía real o imaginaria de unas 70-80 palabras.

El candidato cuenta con información sobre el contenido del texto que debe escribir y con un estímulo gráfico y/o escrito (diagramas, mapas, tablas, gráficos, iconos, etc.) que le ayudará a acotar y contextualizar el texto. Este apoyo informa de manera clara y muy sencilla sobre el contenido del texto que debe escribir, proporcionándole datos sobre la población, las lenguas, los hábitos y las costumbres de un área determinada; sobre la vida de una persona, etc.

Ejemplo de la tarea 3

Tarea 3
Aquí le presentamos algunas fotografías del viaje que usted hizo el verano pasado. Escriba un texto para una revista. En él tiene que contar:

- cómo era la ciudad donde fue;
- con quién estuvo;
- qué hizo durante su viaje.

Número de palabras: entre 70 y 80.








Figura 14: Exemplo tarefa DELE B2/Tarefa 2 Fonte: <http://dele.cervantes.es/informacion-general/nivel-a2.html> acessado em 20/05/214

Ao apresentar o material de apoio, o “eu” da enunciação, que está marcando a perspectiva institucional da equipe que desenha as tarefas para o DELE, estabelece um ponto de partida para iniciar a tarefa que é puramente evocador mediante a apresentação de fotografias de uma viagem já realizada. Espera-se, portanto, ativar a memória do candidato e gerar ideias sobre o que escrever.

É importante salientar nesta tarefa a forma como o “eu” do enunciado aparece marcado por um nós: “aqui lhe apresentamos algumas fotografias”. Isto corresponde à

representação da multiplicidade de vozes que suportam o desenho e criação da tarefa. Tais vozes correspondem, pelo menos, a três componentes: o componente teórico, no qual o candidato deve conhecer o tipo de texto que deve produzir; o sustento teórico em relação a criar um material adaptado ao nível de proficiência que indica este nível e, finalmente, os conhecimentos linguísticos e metalinguísticos de que deve fazer uso o candidato para desenvolver de maneira adequada a tarefa proposta.

O processo enunciativo deve iniciar uma vez assimilado o estímulo oferecido (fotografias), é esperado que o candidato tenha a capacidade de expor suas experiências de conhecimento de mundo que, por sua vez, é social e culturalmente construído e da conta de uma soma de vozes em relação à nacionalidade, as preferências gastronômicas, os lugares de interesse e as tradições, entre outros aspectos relevantes.

O Candidato deve responder perguntas específicas:

- Como era a cidade onde foi;
- Com quem esteve;
- O que fez durante a viagem.

Levando em conta a condição de exame de proficiência, consideramos importante salientar a multiplicidade de experiências que surgem de uma proposta deste tipo dadas as condições dos candidatos: sua diversidade cultural, social, política e econômica, que indiscutivelmente marcam um lugar, uma memória coletiva, desde a qual será produzido o ato enunciativo. Encontramos, portanto, uma dupla relação entre a voz do enunciado da tarefa que tem sido produzida a partir das exigências institucionais e a voz que essa “voz institucional” pressupõe que o candidato deve assumir.

A voz própria é evidenciada no enunciado logo no primeiro momento, “aqui lhe apresentamos”, em contrapartida, que a voz sugerida para a enunciação que deve adotar o papel de “eu” para responder às perguntas apresentadas no texto. Há, portanto, um dialogismo em dupla via para falar da voz do enunciado, cuja constituição é polifônica e a do enunciador-candidato com suas memórias coletivas serão representadas na resolução da tarefa.

Na sequência, apresentamos a tarefa “três” para o Nível C2 do DELE, o enunciado da tarefa. A diferença da tarefa para o nível A2 gera uma enunciação diferenciada. A voz do enunciado não está claramente expressa, como acontecia no exemplo anterior, sua presença é mais sutil. O propósito da tarefa é que o candidato escreva um artigo a partir de um texto gráfico que deve ser interpretado em relação aos “hábitos televisivos dos professores”:

Figura 15: DELE C2/T3

DELE - NIVEL C2
Destrezas integradas: comprensión auditiva y de lectura y expresión e interacción escritas.

TAREA 3
En esta tarea el candidato debe redactar o escribir un texto de un género especificado a partir de apoyos gráficos o de estímulos escritos muy breves.

La tarea consiste en redactar un texto (informes, artículos, cartas al director, entradas de blog,...) de extensión media, entre 200 y 250 palabras, que acompañe a las imágenes que se le presentan.

El candidato cuenta con información sobre el contenido del texto de entrada e información gráfica o textual para que extraiga información para elaborar el texto: gráficos, dibujos, viñetas, frases...

Ejemplo de la tarea 3

Tarea 3
Instrucciones:
La revista de la universidad donde usted trabaja le ha pedido que redacte un breve artículo en el que resuma y valore los datos obtenidos en una encuesta sobre los hábitos televisivos de los profesores.

Número de palabras: entre 200 y 250.

PROGRAMAS QUE SUELEN VER CON MÁS FRECUENCIA

(Extraído de <http://www.profesoresandaluces.es/UPQ.htm>)

20

Figura 10: Exemplo tarefa DELE B2/Tarefa 2

Fonte: <http://dele.cervantes.es/informacion-general/nivel-a2.html> acessado em 20/05/214

A voz do enunciado aparece diretamente a partir da descrição da tarefa: “a revista da universidade onde você trabalha [...]”, mas não aparece um “nós” marcado como vimos no exemplo imediatamente anterior. Assim, a voz do enunciado aparece como onisciente¹⁶. Sabendo o curso dos acontecimentos e descrevendo o contexto da situação que vai ser apropriada pelo candidato para iniciar seu ato enunciativo, o lugar desta voz do enunciado recria a situação contextual da tarefa e enuncia que é aquilo que o candidato deve fazer: “escreva um artigo que resuma os dados apresentados no gráfico”.

Como voz de autoridade e definida como única fonte de informação, a voz do enunciado se apresenta como direcionando as ações do candidato, que por sua vez, é assumido como sujeito que interage tanto com o enunciado da tarefa, quanto com as informações outorgadas para iniciar seu processo enunciativo, ou seja, como texto base.

¹⁶ É entendido como um narrador que da conta dos acontecimentos em terceira pessoa e não participa diretamente da situação relatada, esta é transmitida desde fora. Assim o narrador onisciente tem conhecimento de todo o contexto e prevê todas as situações que acontecem, aconteceram o poderão acontecer no contexto estabelecido como campo de ação entre os participantes da ação enunciativa.

Percebemos nesta tarefa que dada a situação proposta, o grau de conhecimento de mundo do sujeito está mais delimitado, dado que desta vez o candidato não se apoia na sua experiência direta de mundo, como tinha acontecido para a tarefa proposta no nível A2, sua participação como enunciador do texto proposto “artigo”, vai depender de sua adaptação e apropriação do papel prefigurado para esta tarefa. Nesse sentido, o diálogo que estabelece com as informações do texto base não parte desde sua subjetividade, de fato, deve criar em seu ato enunciativo um “eles-professores”, que vai ser a comunidade sobre a qual vai desenvolver o artigo.

Assim, é marcada uma distância entre as propostas enunciativas e as vozes presentes nas tarefas A2 e C2 do exame DELE. Esta marca é determinada pelo propósito avaliativo, que tem cada um dos níveis. No primeiro nível do exame DELE é esperado que o candidato tenha a capacidade, principalmente, de oferecer informações concretas e para o nível mais avançado, é esperado que o candidato tenha a habilidade de interpretar informações mais distantes da sua realidade imediata, interaja com diversos textos e produza textos com um maior nível de elaboração conceitual.

A seguir apresentamos a terceira tarefa para o exame CELPE-BRAS 2012 e 2013. Para o ano 2012 a tarefa número três apresenta um contexto marcado por uma situação possivelmente pouco habitual para a generalidade da população que apresenta este tipo de exames. No enunciado do texto espera-se um candidato posicionado como “preocupado com o lixo abandonado na órbita da terra”, motivo que lhe leva a escrever para o Greenpeace solicitando a inclusão deste tema dentro da agenda de reivindicações deste movimento ecológico. Posto este contexto, a voz do enunciado pede para o candidato:

- Apresentar a origem do problema e possíveis desdobramentos;
- Sugerir algumas soluções.

Figura 16: Tarefa CELPE-BRAS 2012-I/T3

Celpe-Bras 2012/I
Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 3 | Faxina no Céu Página 6

Preocupado com a situação do lixo abandonado na órbita da Terra, você decidiu escrever para o Greenpeace, solicitando que a instituição inclua essa discussão em sua agenda de reivindicações. No seu texto, você deverá apresentar a origem do problema e seus possíveis desdobramentos, bem como sugerir algumas soluções.



Faxina no céu

O espaço está cheio de lixo. O lixo espacial é formado por milhares de pedaços de lixo que orbitam a Terra. Alguns são pedaços de satélites, outros são pedaços de foguetes, e outros ainda são pedaços de lixo que os humanos jogaram no espaço.

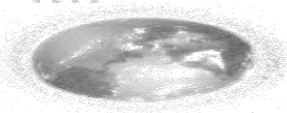
De acordo com a NASA, há mais de 25 mil pedaços de lixo espacial em órbita da Terra. Isso inclui pedaços de satélites, foguetes, e outros objetos que os humanos jogaram no espaço.

Este lixo espacial é uma ameaça para os satélites e para os humanos que vivem no espaço. Se um pedaço de lixo espacial atingir um satélite, ele pode ser destruído. Se um pedaço de lixo espacial atingir um humano, ele pode causar ferimentos graves.

Para evitar isso, a NASA e a ESA estão trabalhando para desenvolver maneiras de remover o lixo espacial do espaço. Uma das maneiras é usar robôs para pegar o lixo espacial e levá-lo para a Terra, onde ele pode ser destruído. Outra maneira é usar lasers para destruir o lixo espacial no espaço.

A NASA também está trabalhando para desenvolver maneiras de evitar que os humanos joguem lixo no espaço. Isso inclui desenvolver regras para o lixo espacial e desenvolver maneiras de garantir que os humanos não joguem lixo no espaço.

Se você quiser saber mais sobre o lixo espacial, visite o site da NASA em www.nasa.gov.



Apêndice: Lixo no Céu

Apêndice: Lixo no Céu. Este apêndice contém informações sobre o lixo espacial e suas consequências. Ele também contém algumas sugestões para evitar o lixo espacial.

O lixo espacial é um problema sério para a humanidade. Ele pode causar danos a satélites e a humanos que vivem no espaço. Se você quiser saber mais sobre o lixo espacial, visite o site da NASA em www.nasa.gov.

National Geographic, jul. 2010.

Figura 16: Exemplo de tarefa CELPE-BRAS 2012/I

Fonte: Acervo CELPE-BRAS Disponível em: www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo. Acessado 20/05/2014

A informação com a que conta o candidato para ativar seu processo enunciativo é um artigo que expõe o tema “Faxina no Céu”, texto que a voz do enunciado estabelece como válida para que o candidato interaja com as informações e crie um texto que atinja os objetivos da tarefa. O candidato deve estabelecer uma relação entre seus conhecimentos prévios e as informações proporcionadas pelo texto, a fim de gerar uma produção discursiva que seja o resultado de tal diálogo.

A criação discursiva gerada será, portanto, o diálogo dos âmbitos de conhecimento: o conhecimento de mundo e o conhecimento do tema proposto. Cabe salientar, para este caso, a distância temática a partir da qual é proposto o diálogo entre candidato e tarefa, dado que faz parte de um conhecimento específico e se outorga ao candidato a responsabilidade, por um lado, de adequar sua produção linguística a um registro científico, e por outro lado, lhe pede para posicionar-se numa categoria argumentativa que possibilita a interação com uma organização como Greenpeace.

Toda produção discursiva apresenta uma condição dupla, na qual são estabelecidos relações de dois tipos, por um lado estão aquelas relações que todo

enunciado estabelece com outros anteriormente produzidos sobre um determinado tema (relações interdiscursivas) e aquelas que o enunciado mantém com os enunciados de compreensão – resposta dos destinatários reais ou virtuais (relações interlocutivas) (BAKHTIN, 1979). Neste sentido, o dialogismo interdiscursivo, aquele que remete a outros textos e fontes de informação, é apresentado mediante um único texto que é o resultado de outros diálogos com produções textuais de temática similar. Por sua vez, este processo iniciado pelo enunciado, estabelece relação com um destinatário virtual e prefigurado (candidato) que deve compreender tais relações e interagir, desta vez, como produtor de uma voz própria, que conhece, problematiza e está validado sócio discursivamente para participar da problematização e possível solução da situação problematizada no tema da tarefa.

Continuando, a segunda tarefa de análise para do CELPE-BRAS, na qual é apresentada uma temática específica em relação à inclusão de deficientes físicos: “Turismo de inclusão”, a voz do enunciado prefigura ao candidato como se posicionando a partir de sua relação com uma empresa de turismo: “você é dono de uma agência de viagens”. A leitura do artigo base apresentado na tarefa é o gatilho para que no seu ato enunciativo, o candidato ofereça serviços de turismo aos deficientes físicos, mediante uma propaganda de divulgação, que é o texto solicitado para esta tarefa:

Figura 17 Tarefa CELPE-BRAS 2013-II/T3

2013/2 Celpe Bras Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
Tarefa 3 | TURISMO DE INCLUSÃO Página 6

Você é o dono de uma agência de viagens e, após ler o texto *Turismo de Inclusão*, decidiu oferecer programas de turismo de aventura destinados a pessoas com deficiência física. A fim de divulgar esses programas, elabore o texto que fará parte da propaganda de divulgação da agência a ser publicada em uma revista de turismo, descrevendo os serviços de apoio oferecidos pela sua agência aos deficientes físicos e estimulando esse público a viajar mais.

TURISMO DE INCLUSÃO

Agências investem em viagens para deficientes físicos que incluem rafting e rapel e até guias preparados para carregá-los no colo.

Claudia Jordão

Ricardo Shimozaki sempre foi do tipo que adorava fazer as montanhas e se aventurar pelo mundo. Mas, aos 24 anos, ficou paraplégico. Depois, numa cadeira de rodas, encontrou forças para superar as suas limitações físicas exatamente no prazer de viajar. Hoje, quase 20 anos depois do acidente, é o nome brasileiro a frente de um movimento internacional para inclusão de deficientes físicos no turismo. Cada vez mais, governos, organizações não governamentais e órgãos do setor se preocupam em tornar hotéis, restaurantes, meios de transportes, guias locais e cidades inteiras mais bem preparados para receber esse público. Shimozaki é o diretor da Turismo Adaptado, uma empresa que monta e vende pacotes de viagens para deficientes, que vão desde passeios convencionais até experiências de ecoturismo e esportes de aventura, além de oferecer consultoria e treinamento para profissionais da área. “Ao montar as minhas viagens, depois de ser recusado numa agência convencional por causa da minha deficiência, notei um interesse de pessoas nessa situação, e percebi que isso poderia ser uma oportunidade de trabalho”, diz o empresário, que desde o acidente já visitou dez países e se aventurou em atividades como salto de paraquedas, rafting e rapel.

Quando trabalhava numa agência de ecoturismo, Adriana treinou guias para lidar com os cadeirantes. “Muitas vezes o deficiente precisa ser carregado por que não há como a cadeira de rodas passar”, diz ela, que já foi levada no colo, de cavalo e de liteira. “É importante que guias locais estejam treinados para transferir o de sua cadeira para bancos ou canoas, ou para transportá-lo no terreno cheio de obstáculos”, Shimozaki e Adriana chegaram a locais como Machu Picchu e Chapada Diamantina (BA), respectivamente, com ajuda humana, por exemplo. “Bom, se diz que, no ecoturismo, o homem tem de se adaptar ao meio, inclusive a pessoa com deficiência”, diz o empresário. A adaptação também é necessária na prática de esportes radicais. Ao saltar de paraquedas, por exemplo, Shimozaki precisa que suas pernas fossem amarradas para evitar distensões musculares. São pequenos ajustes que tornam sonhos realidade.

DESBRAVADORES
Ricardo Shimozaki (BA) e Adriana (BA) e Ricardo Shimozaki (BA) e Adriana (BA).

Parte dos deficientes não quer apenas conhecer destinos convencionais com hospedagem, transporte e atrações preparados para recebê-los. Desejam também alcançar lugares de difícil acesso e pouca infraestrutura, até mesmo para quem possui plenos movimentos corporais. Isso quer dizer que, além de visitar cidades como Paris, Londres e Nova York – as mais adaptadas do mundo – a ideia é que este viajante possa conhecer lugares mais selvagens, como Fernando de Noronha, no Brasil, ou sites arqueológicos, como Machu Picchu, no Peru. Entusiastas do movimento do turismo adaptado explicam que não sonham com campos de acesso em trilhas selvagens ou patrimônios da humanidade, mas desejam melhores condições para alcançar esses locais. “Não podemos descharacterizar a região, ainda mais quando é um destino ecoturístico”, diz Adriana Braun, 34 anos, cadeirante desde os 15, autora do guia virtual para deficientes físicos “O Viajante Especial”, que agora começa a organizar viagens para o público.

Quando trabalhava numa agência de ecoturismo, Adriana treinou guias para lidar com os cadeirantes. “Muitas vezes o deficiente precisa ser carregado por que não há como a cadeira de rodas passar”, diz ela, que já foi levada no colo, de cavalo e de liteira. “É importante que guias locais estejam treinados para transferir o de sua cadeira para bancos ou canoas, ou para transportá-lo no terreno cheio de obstáculos”, Shimozaki e Adriana chegaram a locais como Machu Picchu e Chapada Diamantina (BA), respectivamente, com ajuda humana, por exemplo. “Bom, se diz que, no ecoturismo, o homem tem de se adaptar ao meio, inclusive a pessoa com deficiência”, diz o empresário. A adaptação também é necessária na prática de esportes radicais. Ao saltar de paraquedas, por exemplo, Shimozaki precisa que suas pernas fossem amarradas para evitar distensões musculares. São pequenos ajustes que tornam sonhos realidade.

Viagens Possíveis

Quando a pessoa com deficiência física quer conhecer destinos convencionais, como Nova York e Paris, ou locais mais selvagens, como Fernando de Noronha, no Brasil, ou sites arqueológicos, como Machu Picchu, no Peru. Entusiastas do movimento do turismo adaptado explicam que não sonham com campos de acesso em trilhas selvagens ou patrimônios da humanidade, mas desejam melhores condições para alcançar esses locais.

Destinos possíveis

Quando a pessoa com deficiência física quer conhecer destinos convencionais, como Nova York e Paris, ou locais mais selvagens, como Fernando de Noronha, no Brasil, ou sites arqueológicos, como Machu Picchu, no Peru. Entusiastas do movimento do turismo adaptado explicam que não sonham com campos de acesso em trilhas selvagens ou patrimônios da humanidade, mas desejam melhores condições para alcançar esses locais.

Revista **Veja**, 15 jun. 2011 (adaptado).

Figura 17: Exemplo de tarefa CELPE-BRAS 2013/II

Fonte: Acervo CELPE-BRAS Disponível em: www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo. Acessado 20/05/2014

A polifonia enunciativa está marcada nesta tarefa toda vez que o candidato, como enunciador potencial, interage com um texto que, de por um lado apresenta uma realidade social palpável, e por outro lado, apresenta interdiscursivamente, um diálogo com outros textos, “testemunhas de deficientes físicos”, que confrontam essa relação com as experiências de vida desta comunidade.

O candidato, a partir da sua compreensão do enunciado, segue as pautas propostas e, potencialmente, responde às necessidades enunciativas para o desenvolvimento desta tarefa. O encontro de vozes gera uma trama a partir da qual é produzida uma nova manifestação discursiva reelaborada numa produção textual diferente que dá conta da renovação discursiva no discurso e pelo discurso.

A presença preponderante de diferentes gêneros textuais para o desenvolvimento das tarefas nos remete ao assunto da relação entre os textos e as produções que são propostas para serem construídas a partir destes. Na seguinte subseção, apresentamos uma seleção de exemplos para indicar como é manifestada a intertextualidade numa seleção de tarefas dos exames de proficiência.

4.3.4 Intertextualidade

A Intertextualidade, segundo Kristeva (1989), é entendida como um cenário de transposição de diversos significantes. O texto por sua vez, corresponde ao espaço no qual são atravessados diversos enunciados tomados de outros textos. As marcas de intertextualidade nas tarefas propostas poderiam ser estabelecidas a partir de dois lugares. Isto é, a intertextualidade própria do enunciado, na qual estão presentes um modelo e enfoques particulares (Método comunicativo – Enfoque por tarefas), e por outro lado, o exercício de intertextualidade que é proposto ao examinando durante o desenvolvimento da tarefa. Assim, na tarefa para o DELE, retomamos a tarefa três do nível A2:

Figura18: Tarefa DELE A2/ T3

TAREA 3

En esta tarea el candidato debe redactar textos descriptivos o narrativos a partir de los datos que se le proporcionan.

La tarea consiste en redactar una descripción, una narración, una entrada de diario o una biografía real o imaginaria de unas 70-80 palabras.

El candidato cuenta con información sobre el contenido del texto que debe escribir y con un estímulo gráfico y/o escrito (diagramas, mapas, tablas, gráficos, iconos, etc.) que le ayudará a acotar y contextualizar el texto. Este apoyo informa de manera clara y muy sencilla sobre el contenido del texto que debe escribir, proporcionándole datos sobre la población, las lenguas, los hábitos y las costumbres de un área determinada; sobre la vida de una persona, etc.

Ejemplo de la tarea 3

Tarea 3
Aquí le presentamos algunas fotografías del viaje que usted hizo el verano pasado. Escriba un texto para una revista. En él tiene que contar:

- cómo era la ciudad donde fue;
- con quién estuvo;
- qué hizo durante su viaje.

Número de palabras: entre 70 y 80.



Figura 18: Exemplo tarefa DELE B2/Tarefa 2

Fonte: <http://dele.cervantes.es/informacion-general/nivel-a2.html> acessado em 20/05/214

É possível perceber como o texto estabelece com clareza essa complexidade da tarefa nos diálogos que estabelece com outros textos. Para isso, no primeiro momento, antes de ser enunciada a tarefa, são postos alguns pontos que evidenciam a presença do que é importante que o candidato consiga fazer: “nesta tarefa o candidato deve escrever textos descriptivos ou narrativos, partindo dos dados que lhe são apresentados”. Não há uma relação direta com a mesma tarefa, mas ajuda a enunciá-la. Por outro lado, no

enunciado, são postos os parâmetros a partir dos quais o candidato deve criar um processo enunciativo, mediante o qual, seja possível estabelecer a relação entre o texto gráfico e o conhecimento do mundo que possui. Assim é possível identificar a relação entre os textos que são “evocados”¹⁷ e os que são “convocados”¹⁸ para a resolução da tarefa proposta.

Outro modo de mostrar a intertextualidade é o apresentado na tarefa “dois” do CELPE-BRAS:

Figura 19: Tarefa CELPE-BRAS 2013/2-T2

Figura 19: Exemplo de tarefa CELPE-BRAS 2013/II

Fonte: Acervo CELPE-BRAS Disponível em: www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo. Acessado 20/05/2014

A primeira parte do texto é puramente descritiva em relação à situação da qual deve fazer parte o candidato para assumir um determinado papel. Isto deveria corresponder ao conhecimento de mundo, mas neste caso, percebemos que nem sempre esse lugar consegue um estado de identificação com a situação proposta. Isto é, para que o candidato possa resolver a tarefa, deve se posicionar como um coordenador de um programa pedagógico “escola aberta”. Esse é um texto, (um conhecimento de mundo), que nem sempre é conhecido pelos candidatos, embora esse mundo seja recriado

¹⁷ Aquela informação que o candidato deve trazer de sua experiência do mundo

¹⁸ Aquela informação que é apresentada explicitamente ao candidato para a resolução da tarefa.

mediante o áudio, o texto que se espera que o candidato produza é de caráter argumentativo com a finalidade de ampliar a cobertura do programa.

Pode-se verificar que as tarefas dos dois exames apontam para dois contextos, por um lado, o contexto interno da tarefa que prevê o explicitado anteriormente, ou seja, que o examinando deve assumir um lugar de sujeito, por outro, sendo no DELE “um outro” mais próximo às experiências de vida real de um sujeito que realiza esse tipos de exames, em contrapartida, no CELPE, pressupõe um lugar de sujeito mais comprometido política e socialmente.

Por outro lado, temos o contexto do enunciado da tarefa, ou seja, do sujeito elaborador dos exames, este embora velado (ORLANDI, 1983), está presente, trata-se de um sujeito que corresponde a uma coletividade, a equipe que constrói as tarefas e que aparece nelas como primeiro enunciador, aquele pelo qual o candidato tem conhecimento do que deve realizar e os parâmetros que deve seguir para desenvolver a tarefa.

O candidato em primeiro lugar deve compreender a voz desse sujeito que está fazendo presença na organização da tarefa. Pode ser comum, que o candidato, no processo de leitura se pergunte ou faça afirmações tais como: “entendi que é o que querem dizer”, ou perguntas do tipo: “não entendo o quê é o que querem que eu faça”. Estes tipos de interações com o texto dão conta de uma interação com “alguém” cuja presença é constitutiva (REVUZ, 1989) do texto, embora não seja assinalada abertamente. Não é este o único componente da tarefa, mas da leitura adequada dessa voz depende em grande medida o desenvolvimento eficaz da tarefa.

4.3.5 O sujeito previsto no CELPE-BRAS e no DELE

Para identificar o lugar do sujeito nos exames CELPE-BRAS e DELE, é necessário partir da situação na qual este atua. Assim, quando falamos do sujeito previsto nos exames de proficiência que são propostos para a nossa análise, estamos partindo do que é esperado do candidato que presta estes tipos de exames, com o objetivo de compreender o lugar ou lugares a partir do qual o examinando tem que se posicionar para resolver as tarefas. Não poderíamos deixar de mencionar o conceito de sujeito que subjaz nos textos oficiais, que sustentam teoricamente a criação das duas provas de proficiência. Para isso, serão apresentados a seguir, alguns excertos dos textos que fazem referência ao que deve atingir o sujeito-candidato nas provas.

Tratando-se inicialmente do exame DELE, quando no quadro comum de referência (QECR, 2002) faz-se menção às competências gerais, base teórica e metodológica deste exame, são estabelecidos tipos de conhecimentos que os sujeitos possuem. São destacados três componentes: conhecimento de mundo, conhecimento sociocultural e consciência intercultural.

No conhecimento do mundo, salienta o texto: “os seres humanos têm um modelo muito desenvolvido e cuidadosamente articulado do mundo e de seu funcionamento que está fortemente unido com o vocabulário e a gramática da sua língua materna” (QECR, 2002). Essa é uma característica que acompanha os seres humanos, desde seus primeiros anos de nascimento, e vai se construindo conforme as experiências de vida e a educação na adolescência e durante a vida adulta.

Uma comunicação efetiva depende, portanto, da relação estabelecida entre os modelos do mundo e da língua que assumem os sujeitos. O ensino de línguas estrangeiras parte da premissa de que já existe um conhecimento do mundo suficiente, o qual pode garantir a entrada no mundo e nas configurações da língua alvo. Propõem-se duas interessantes perguntas dentro do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR): que conhecimento de mundo se supõe que tem o aluno ou qual será exigido? E por outro lado, que novo conhecimento de mundo, sobretudo do país da língua alvo, terá que adquirir? Tenta-se estabelecer, mediante estas perguntas, o lugar do sujeito estrangeiro em relação à língua que está aprendendo e da qual vai ter que dar conta em processos avaliativos. Assim, as perguntas para o conhecimento assumido e o conhecimento adquirido permitem compreender a distância entre a experiência imediata da língua materna e as situações geralmente recriadas que devem ser trabalhadas na segunda língua.

Embora o conhecimento sociocultural faça parte do conhecimento de mundo na aprendizagem de uma língua estrangeira, este conhecimento geralmente não é vivenciado pelo aprendiz, além disso, pode estar distorcido pelos (pré)-conceitos que este tem do mundo e de suas vivências na sua língua materna.

A competência intercultural tem a ver com a percepção e a compreensão da relação entre o “mundo de origem” e o “mundo da comunidade origem de estudo” (QECR, 2000). A relação entre similitudes e diferenças dá origem à consciência intercultural, que envolve consciência em relação às diferenças de ordem regional e social nesses dois mundos e que é enriquecida com a consciência de outras culturas. É importante pensar nos estereótipos e evitá-los, buscando, portanto, conhecer cada vez

mais a cultura da língua que se está aprendendo. Pensando nessas questões, as perguntas presentes no QEER são: que experiência e conhecimento sociocultural prévio se supõe que tem o aluno e qual lhe será exigido? Que nova experiência e que conhecimento da sua comunidade e da comunidade alvo terá que adquirir o aluno para atingir a competência comunicativa na segunda língua? Que consciência da relação entre a língua materna e a cultura alvo precisará o aluno para desenvolver uma competência intercultural apropriada? A relação entre o que aluno já conhece e o que vai ser exigido para ele atingir a meta trazem a necessidade de perguntar qual será o lugar do outro em relação às expectativas que se tem de seu desempenho na língua alvo. Esta dinâmica marca o lugar do sujeito avaliado e do sujeito avaliador.

Espera-se, portanto, que o sujeito desenvolva uma importante quantidade de destrezas para atuar no mundo da língua alvo. Entendemos, então, que as destrezas deverão atingir o *saber fazer, saber ser e saber aprender*, a partir destas formas de se relacionar e atuar frente aos conhecimentos novos. Os sujeitos aprendem a se movimentar na língua alvo, a entender os mecanismos mediante os quais é apropriado assumir determinadas atitudes, a desenvolver tarefa e a incorporar novos conhecimentos.

Tem-se em conta também, no QEER, as competências linguísticas, as quais partem da clareza a respeito de que nenhuma língua tem sido descrita completamente e que não poderia ser assim, dado o caráter reconstrutivo das línguas, levando em conta os processos sociais dentro dos quais emergem, mas apresentam categorias que possibilitem a descrição do conteúdo linguístico a ser avaliado. Deste modo, a competência linguística constitui-se pelas competências léxica, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica. O QEER também apresenta alguns questionamentos em relação ao que significam tais competências em línguas estrangeiras.

Para cada competência, a pergunta pelo que deve dominar o aluno e o que será exigido é constante. Esclarece-se no texto do QEER que esse é apenas um caminho para a elaboração de planos curriculares e processos avaliativos, que bem podem as equipes acadêmicas optar por outras propostas, para as quais será necessário explicitar os supostos teóricos e o modo como serão desenvolvidos nas propostas curriculares em línguas estrangeiras.

Considerando a proposta dos parâmetros estabelecidos anteriormente, entende-se que o sujeito possui um conhecimento de mundo relacionado à sua língua materna e um conhecimento de mundo que está sendo apropriado por ele quando se trata da aquisição

de uma língua estrangeira. Isso determina as relações de proximidade e distanciamento entre a língua materna e a língua alvo. Assim sendo, o sujeito é entendido a partir de seu constante processo de aprendizagem em relação à nova língua. De fato, a língua é entendida como língua estrangeira, não como segunda língua ou como língua adicional.

O estrangeiro marca um lugar, o lugar do que está sendo conhecido, mas que ainda lhe é estranho, dependendo do momento no processo de aprendizagem da língua estrangeira, ainda não estaria envolvido com o sistema de conhecimento, mas está em processo de ser aperfeiçoado mediante a aprendizagem. Falamos de línguas para serem aprendidas, não de bilinguismo, ou seja, o estrangeiro ainda está no processo de inscrição na língua (REVUZ, 1998).

Embora o bilinguismo seja descrito como um dos objetivos da União Europeia em relação às línguas, é claro que a proposta inicial encontra-se baseada no ensino, de fato o texto é intitulado Quadro Comum de Referência para as Línguas Ensino, Aprendizagem e Avaliação. Neste sentido, podemos pensar na aprendizagem como o primeiro passo para se chegar à aquisição. Segundo Krashen (1987), nas suas reflexões sobre os processos de aprendizagem e aquisição, no qual pontua a diferença entre os dois processos no esforço consciente que tem que ter os aprendizes de uma língua estrangeira, é possível chegar a processos de aquisição quando esse esforço já não é uma marca reiterada no falante não nativo.

Com o objetivo de ilustrar como é pensado o candidato neste exame apresentamos a tarefa para o nível C2 na qual este deve atuar como sendo ele mesmo, não representa “uma outra pessoa” este é um caso excepcional, dentre as amostras coletadas para a análise dado que neste exame há uma variação nas propostas de tarefa por um lado, podem-se encontrar tarefas nas quais são feitas perguntas que devem ser resolvidas mediante a elaboração de e-mails; o candidato também se depara com tarefas nas quais ele atua como cidadão afetado por determinada decisão administrativa da qual ele poder fazer reclamação e também oferece a seguinte alternativa na qual o candidato atua desde seu conhecimento formal da língua reorganizando umas notas tomadas num congresso.

A situação de enunciação da tarefa posiciona ao candidato em relação com seu conhecimento das regras de organização léxica, morfológica e sintática de um texto em LE, outorgando-lhe um lugar de reconhecimento do conhecimento logrado até esse momento do seu aprendizado. Importante salientar que, levando em conta que a amostra selecionada pertence ao máximo nível de proficiência para este exame e que, não há um

modelo textual a seguir, o avaliado é o que o candidato consegue fazer com o texto base, poderíamos pensar que é avaliado mais do que o produto (um tipo de texto determinado) o processo (um texto editado sob a meta-compreensão dos parâmetros de escrita da LE)

Figura 20:Tarefa DELE C2-T2

DELE - NIVEL C2
Destrezas integradas: comprensión auditiva y de lectura y expresión e interacción escritas.

TAREA 2
En esta tarea el candidato debe transformar un texto en un género o registro distinto, haciendo los cambios y correcciones que sean necesarios en el tono, la estructura, la puntuación, el léxico, etc.
La tarea consiste en reescribir un texto de extensión media, entre 150 y 250 palabras, en función de las características del texto de entrada, corrigiendo las faltas, puntuándolo correctamente, utilizando un léxico preciso y estructurándolo de forma coherente.
El candidato cuenta con el texto de entrada que debe reescribir y que puede pertenecer al ámbito público, profesional o académico; borradores de cartas e informes, exposiciones orales, textos de cualquier tipo producidos por un traductor automático.

Ejemplo de la tarea 2

Tarea 2
Instrucciones:
A continuación puede ver una transcripción de una conferencia sobre el libro electrónico que tuvo lugar en un congreso de bibliotecarios. Ahora se están elaborando las actas del Congreso y le han pedido que elabore la versión final del texto y lo edite para su publicación estructurándolo de manera coherente, puntuándolo de forma adecuada, corrigiendo los errores, eliminando redundancias o repeticiones, y sustituyendo palabras por otras más precisas o adecuadas al registro necesario.
Número de palabras: entre 250 y 275.

TEXTO
Estos cacharritos que ahora lo pasaré para que juguéis con ellos, eh... tiene otra tecnología, se llama "tinta electrónica", que imita por así decirlo a la lectura en panta..., a la lectura en un libro, en soporte tradicional. Eh... tiene una tecnología que no emite brillos y te permite disfrutar de manera similar a una lectura en papel.
El sector bibliotecario... en España, yo he visto una aceptación en positivo de la incorporación de las nuevas tecnologías. ¡Hombre! también ellos miran por un dinero y siempre, pues cuando hay dinero entre medias pues las cosas se miden tres o cuatro veces, ¿no? Pero yo sí he visto, a nivel biblioteca escolar, biblioteca municipal, biblioteca universitaria, una mayor aceptación y en positivo como decía. Yo creo que vais a tener una oportunidad como luego veréis de ofrecer a los usuarios un montón de nuevos servicios y un montón de nuevo contenido que antes por diferentes limitaciones; la primera, limitación física. ¿Cuántos libros podían caber, entrar en un edificio, en unas estanterías, y hacia que vuestra oferta siempre estuviera limitada? Y el segundo, presupuestaria. Los presupuestos siempre de asignación para compra de libros siempre ha sido una de las principales quejas. Gracias a la digitalización de un montón de fondos, y muchos de ellos en dominio público o bajo licencias copyleft, va a hacer que podáis ofrecer muchísimo más contenido a vuestros usuarios. Y luego, también los libros con derecho de autor se está viendo que el precio de venta al público es inferior al precio en papel. Por lo tanto vais a poder acceder a ello.
(Texto adaptado de: http://www.cervantes.es/literatura_pensamiento/video_conferencia_libro_electronico.htm)

Figura 20: Exemplo tarefa DELE B2/Tarefa 2

Fonte: <http://dele.cervantes.es/informacion-general/nivel-a2.html> acessado em 20/05/214

Percebemos que a flexibilidade na elaboração das tarefas é condicente com os níveis de proficiência que avalia “inicial, intermediário e avançado”, esta condição possibilita identificar ao candidato como um sujeito que se encontra num processo gradual em relação com o aprendizado da LE. A concordância entre níveis e elaboração de tarefa espelha uma compreensão do candidato como se posicionando entanto usuário dessa língua. Assim neste exame percebesse uma ênfase no caráter instrumental da língua. Característica esta que também faz parte dos exames CELPE-BRAS mas nesse caso há uma ênfase maior na compreensão e criação de gêneros textuais.

Por outro lado, notamos, no exame DELE, uma compreensão da tarefa como um processo e as línguas. Neste caso, as línguas estrangeiras deveriam ser abordadas, ensinadas e avaliadas a partir da dimensão do processo e não do conteúdo. Zanón (1989) assinala:

A dimensão instrumental da linguagem não se pode reduzir ao domínio dos conteúdos necessários para a comunicação, implica o exercício dos processos que transformam esses conteúdos em ações de comunicação. Processos que subjazem às atividades de comunicação que caracterizam a relação social humana [...] que implicam o uso de estratégias de uso do instrumento linguístico com o objetivo de resolver problemas concretos em relação à tarefa proposta¹⁹. (ZANÓN, 1989; p. 67).

Assim, o lugar do sujeito encontra-se determinado pela capacidade de desempenho em relação à tarefa proposta, o qual envolve outros conceitos relevantes, levando em conta a relação da linguagem com os processos e os produtos produzidos. A linguagem é entendida como instrumento que valida para o desempenho. O sujeito só poderá atuar na língua alvo, se contar com as ferramentas necessárias da mesma para desenvolver a tarefa e também para compreender os processos que deve desenvolver. Com relação aos textos produzidos, estabelecemos uma relação de produto: o texto é um produto sujeito à avaliação partindo da sua capacidade de interpretar, tanto os propósitos textuais, quanto o objetivo proposto na tarefa dentro da perspectiva comunicativa.

No CELPE-BRAS, as tarefas têm sido criadas com uma importante ênfase nos gêneros textuais, nesse sentido nos enunciados das mesmas esperam que o candidato desenvolva seu processo de escrita partindo de uma clareza em relação com esse critério, além de posicionar uma capacidade para se assumir como responsável direto da enunciação mediante a adoção de um papel dentro da situação enunciada. Com o advento da teoria dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 1979), deu-se um novo lugar aos estudos da linguagem e, portanto, aos processos de ensino e aprendizagem de línguas, promovendo assim a articulação teórica entre o exame CELPE-BRAS e estudos discursivos. Para Bakhtin (idem), o gênero é “um conjunto de enunciados relativamente estável ligado a uma esfera social determinada”. Assim, um gênero discursivo é formado por esferas sociais que compreendem: o público, que envolve tudo aquilo relacionado com a interação social; o pessoal, que envolve as relações familiares e as práticas sociais individuais; o profissional, que envolve o relativo às atividades de uma pessoa no exercício do seu trabalho, e o educativo, que envolve o contexto de

¹⁹La dimensión instrumental del lenguaje no puede ser reducida al dominio de los contenidos necesarios para la comunicación, implica el ejercicio de los procesos que transforman esos contenidos en acciones de comunicación. Procesos que subyacen a las actividades de comunicación que caracterizan la relación social humana [...] que implican el uso de estrategias de uso del instrumento lingüístico con el objetivo de solucionar problemas concretos relacionados con la tarea propuesta.

Fonte: Acervo CELPE-BRAS Disponível em: www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo. Acessado 20/05/2014

O candidato deve se posicionar como agente financeiro de uma escola de samba que deve escrever uma carta para empresas nacionais ou internacionais para solicitar patrocínio para sua escola. Há vários elementos que identificam o que é esperado do sujeito-candidato para este tipo de tarefa.

No primeiro lugar atuar como “agente financeiro” posiciona ao candidato desde um lugar específico no campo do trabalho que nem sempre é comum às áreas de conhecimento de todos os candidatos que apresentam tal exame. Entendemos que, a fim de delimitar a situação para gerar a produção escrita dos candidatos, estas descrições buscam propor um ponto de partida que indique o contexto no qual deve atuar o candidato. Embora esta seja a intenção do enunciado da tarefa, o candidato não possui mais do que a informação do texto base que indica uma problemática de caráter cultural no contexto brasileiro, isto indica um conhecimento que também faz parte de um campo social específico não sempre reconhecido fora do Brasil.

Se posicionar para buscar investimento coloca ao candidato como figura com poder de persuasão e com um papel sociocultural determinante. Assim o candidato é entendido dentro do marco da participação cidadã e, sobretudo com um importante potencial político.

Em relação às tarefas pensadas como situações da “vida real” (NUNAN, 1989), cabe perguntar até que ponto esta é uma situação cotidiana para um estrangeiro em contraposição com um falante nativo do português para o qual sem dúvida a situação apresentada cobra um valor significativo maior e, além disso, conta com a memória histórica da língua que poderia potencializar sua produção escrita.

Segundo o exposto, outra pergunta que tenta problematizar a elaboração das tarefas para este exame é que parecem ser pensadas partindo da competência do falante nativo o qual, sugere uma avaliação do desempenho do candidato partindo deste parâmetro, posicionando-se desde um lugar no qual sua identidade cultural ocupa um segundo plano (BYRAM, 1997).

É sabido que as situações propostas nas tarefas de avaliação são recriadas é dizer, são simuladas situações que o candidato poderia viver na realidade. Entende-se também que os exames de proficiência são elaborados para falantes não nativos, que possivelmente não tem tido, dentro dos seus modelos de exame, uma proposta baseada nos gêneros textuais, assim as tarefas sob este modelo, supõem que o candidato atenda às particularidades do tipo de texto que é pedido e igualmente interprete o contexto de enunciação da tarefa.

5 CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa, ao propor um estudo de tipo comparativo para analisar tarefas de escrita propostas aos candidatos nos Exames DELE e CELPE-BRAS, estabeleceu parâmetros para a compreensão da complexidade que envolve o processo de elaboração das tarefas, nas quais o papel do candidato encontra-se marcado por um nível de deslocamento entre a descrição do contexto das tarefas e os textos de apoio.

Com o objetivo de identificar os processos de construção das tarefas a partir do seu contexto histórico de origem e na constituição interna das mesmas, foram propostas perguntas de pesquisa que nos dessem informações mais precisas sobre a relação estabelecida entre os contextos de criação da tarefa e as relações entre as situações de enunciação, o enunciado e os textos solicitados.

Como marco geral de referência sobre os exames DELE e CELPE-BRAS indagamos sobre o momento histórico de surgimento dos exames. Deste modo, observamos, por um lado, que as características sócio-históricas estabeleceram os parâmetros para propor a elaboração de avaliações das línguas e, por outro lado, determinaram os critérios para pensar nas línguas como bem de troca e interação sociocultural para além das fronteiras nacionais.

Como resultado desses movimentos sócio-históricos surgiram posteriormente políticas linguísticas e tratados internacionais direcionados ao campo da educação, tais como as políticas para a unificação de critérios para o ensino, aprendizagem e avaliação das línguas na Europa o que estão contidas no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR, 2000), e, neste mesmo sentido, para o caso Latino-Americano surgem os parâmetros estabelecidos pelo Mercado Comum do Sul (MERCOSUL, 1991).

Nossa primeira pergunta da pesquisa indagou sobre o valor outorgado aos gêneros textuais na elaboração de tarefas de escrita nestes dois exames de proficiência. Constatamos, neste sentido, que o valor atribuído à utilização de gêneros textuais para potencializar e ativar a produção de escrita dos examinandos na língua estrangeira é preponderante. Embora o Exame DELE e CELPE-BRAS apropriam-se dos gêneros textuais como fonte de informação para responder e resolver as tarefas propostas há uma maior ênfase no trabalho com gêneros textuais no exame CELPE-BRAS até tal ponto que as situações nas tarefas desde exame costumam relacionar ao candidato com situações específicas no campo do trabalho, estudo ou a participação cidadã e pedem a

elaboração de um determinado gênero textual no qual o candidato desenvolve um papel que nem sempre corresponde às situações que um falante não nativo poderia experimentar no uso contextualizado da língua alvo. Assim, poderia se pensar que é outorgado um papel preponderante à produção de um determinado gênero textual, mas do que a relacionar a experiência dos candidatos com o conhecimento que podem ter da língua que estão aprendendo.

Por sua vez, na segunda pergunta questionamos a relação do candidato com as situações enunciadas nas tarefas e o nível de proximidade ou distanciamento que o enunciado das mesmas pode gerar na posição que deve adotar (o candidato). Assim, percebemos, pela análise empreendida, que para as tarefas propostas no exame DELE o candidato geralmente encontra situações nas quais ele pode se encaixar mais facilmente dado o nível de proximidade destas com a vida cotidiana. Assim sendo, o DELE é entendido como um exame que salienta o caráter instrumental em relação à língua estrangeira. Focalizando o exame CELPE-BRAS, este prefigura um candidato muito mais envolvido no campo do trabalho com tarefas que o situam como relevante em posições de decisão administrativa ou social, condição esta que indica uma visão de um candidato mais politizado e com poder de decisão social.

Dessa forma, argumentamos que exames de proficiência como DELE e CELPE-BRAS partem de uma ideia de candidato estandardizada a fim de poder encaixar seu desempenho nos níveis propostos para tais avaliações. Embora este critério estabeleça um parâmetro para potenciar os processos avaliativos, aspectos das experiências de vida e do conhecimento de mundo do examinando parecem ser deixadas de lado.

Nossa hipótese de pesquisa em relação com a proximidade e o distanciamento entre as tarefas propostas nos permitiu compreender que os dois exames encontram pontos comuns em relação com os motivos pelos quais foram originados. As duas propostas avaliativas respondem a políticas econômicas que posicionam as línguas espanhola e portuguesa como bem cultural para estabelecer trocas econômicas, políticas e sociais que posteriormente foram voltadas para o campo educativo e do trabalho.

Posto isto, são as estruturas econômicas que marcam os parâmetros das transformações educativas, as quais geram uma reorganização das estruturas educativas na qual a língua é objetivada e colocada como ferramenta para potencializar intercâmbios que instauram sociedades cada vez mais movimentadas dentro dos campos da competitividade e do posicionamento econômico mundial. Assim, entende-se que exames como o DELE e o CELPE-BRAS, aparecem no panorama mundial como

referentes de avaliação em suas respectivas línguas e marcam um lugar político para a difusão das mesmas.

O diferencial nas provas DELE e CELPE-BRAS têm a ver com as ênfases para cada caso, por um lado, o DELE baseia-se no enfoque por tarefas e, por outro, o CELPE-BRAS nos Gêneros textuais. Embora as teorias propostas para construir os suportes dos exames pareçam divergentes, trata-se, nas duas provas, de gerar exames a partir dos quais seja possível avaliar a competência comunicativa dos falantes não nativos, nas duas provas, são criadas situações que simulam situações da vida real, os candidatos são avaliados segundo a capacidade para atuar nessas situações é dizer, no seu desempenho linguístico em relação com a situação proposta. .

Um diferencial importante é que o estrangeiro que tem a intenção de prestar o exame de proficiência DELE decide fazer seu exame segundo seus conhecimentos da língua espanhola para algum dos níveis propostos no (QECR). Dessa forma, é o candidato quem decide para qual nível vai prestar a prova. Já no CELPE-BRAS o candidato não escolhe um nível específico, ele é encaixado segundo o seu desempenho em intermediário, intermediário superior, avançado, avançado superior, que são os níveis que certifica este exame.

Assim, conceito de sujeito que subjaz às provas é concordante com as propostas avaliativas. Parte-se de um indivíduo cujas condições de nacionalidade e identidades próprias são atravessadas pelos requerimentos da produção escrita na LE, o qual produz uma marca discursiva de deslocamento do sujeito. O que é tido em conta nas provas é a capacidade do sujeito de atuar na LE. A língua apreendida dá conta de um sujeito que, em maior ou menor grau, tem adaptado sua capacidade linguística segundo as aprendizagens vindas das línguas estrangeiras que conhece. Uma tarefa é uma oportunidade para a ação, tem a ver com a resolução de um problema e para resolver esse problema é necessário que o candidato conheça os parâmetros de execução próprios na cultura e sociedade na qual essa língua se institui.

De modo geral, esta pesquisa analisou os processos e os contextos de criação das tarefas de escrita propostas aos examinandos que apresentam os exames DELE e CELPE-BRAS e pretendeu gerar um campo para a reflexão sobre as possibilidades e dificuldades com as quais os candidatos se enfrentam no momento de fazer tais provas. Esta pesquisa apresentou análises focadas nas tarefas propostas para os níveis de proficiência do DELE e para o nível de desempenho do CELPE-BRAS. Deste modo,

apresentam-se possíveis encaminhamentos futuros para a continuidade dos processos investigativos proposto nesta pesquisa.

Assim sendo, a presente pesquisa poderia se expandir para o campo pedagógico com o objetivo de potencializar a criação de material didático para trabalhar com alunos estrangeiros. Além disso, poderá gerar um estudo de contraste entre as produções escritas dos examinandos estrangeiros e as produções escritas de alunos cuja língua materna seja o espanhol ou o português, a fim de identificar regularidades e irregularidades nas produções escritas entre falantes nativos e falantes estrangeiros em relação a um mesmo exame de proficiência. Por outro lado, esta mesma pesquisa poderia desencadear uma proposta sobre a análise do nível meta-compreensivo e meta-cognitivo dos examinandos na elaboração das suas provas escritas.

Os exames de proficiência, aqui apresentados como objeto e fonte de análise, têm sido um importante referencial nos processos avaliativos em línguas estrangeiras, tanto de um lado, quanto do outro do atlântico. As condições sociais e políticas que justificam o surgimento do exame DELE no contexto europeu na década de oitenta, dão conta das transformações e interações surgidas num momento histórico de mudanças importantes no campo político e educativo. O fato de apresentar uma proposta com a ideia de gerar unificação depois das crises, produto das guerras no território europeu e a consequente separação dos países membros, dá conta da necessidade de reconstruir um continente que deve ser pensado desde a unidade em meio a diferença. A língua na Europa é um sinal de diversidade. De norte a sul e de oriente a ocidente o território europeu encontra-se delimitado por fronteiras linguísticas que identificam os sujeitos de cada um dos países que conformam este diverso bloco linguístico.

O olhar para a educação, com o intuito de gerar relações, mais do que separação, é concretizado nos acordos internacionais. O QECR (2000) surge como uma proposta para gerar pontos comuns no campo das políticas linguísticas e visa estabelecer um mecanismo de entendimento linguístico que seja aplicável para toda a União Europeia. Assim, o DELE ajusta suas necessidades avaliativas em relação ao proposto nas políticas linguísticas para toda Europa. A modo de conclusão, apresentaremos um quadro com o objeto de resumir as relações de proximidade e distanciamento nestes dois exames de proficiência:

Quadro 9 - Relações de aproximação e distanciamento exames DELE e CELPE-BRAS

	DELE	CELPE-BRAS
Aproximações HISTÓRICO	Conformação de bloco União Europeia.	Conformação bloco Acordo Mercosul.
	Distanciamentos Primeira aplicação 1988	Primeira aplicação 1999
Aproximações NATUREZA	Componente epistêmico enfoque por tarefas	Componente epistêmico enfoque por tarefas.
	Distanciamentos Ênfase: Resolução de problemas	Ênfase: Gêneros textuais
Aproximações SUJEITO	Posicionamento/interação/escrita	Posicionamento/interação / escrita
	Distanciamentos Menor nível de deslocamento	Maior nível de deslocamento

Elaboração própria.

Considera-se que um estudo com as características expostas anteriormente pode contribuir: 1) com os processos de reflexão sobre como estão sendo propostas as tarefas para candidatos estrangeiros com realidades sociolinguísticas determinadas por suas culturas de origem. 2) contribuir nos processos de formação de avaliadores de línguas estrangeiras e, igualmente, 3) como uma ferramenta de contraste entre as provas elaboradas para avaliar a língua materna e as que são pensadas para avaliar línguas estrangeiras a fim de identificar o limite entre umas e outras.

Este último aspecto poderia fazer parte dos encaminhamentos futuros desta pesquisa a fim de identificar a relação entre os conteúdos, materiais de apoio e exames de língua aplicados nas escolas e universidades que ensinam línguas estrangeiras, em comparação com propostas avaliativas de proficiência em LE que nem sempre são utilizadas como padrão no campo da educação.

REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, J. *Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso*. In: Authier-Revuz, J. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998, p. 11-80.

_____. *Heterogeneidades e rupturas: algumas considerações no campo enunciativo*. In: Authier-Revuz, J. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 173-188.

_____. As não coincidências do dizer. In: Authier-Revuz, Jacqueline. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 81-189.

_____. Heterogeneidades(s) enunciativas. **Cadernos de estudos linguísticos**, Campinas, n. 19, jul. - dez., 1990, p. 25-42.

_____. As não-coincidências do dizer. In: Authier-Revuz, J. **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer**. Campinas, São Paulo: Ed. UNICAMP, 1998, p. 13-28.

_____. Falta do dizer, dizer da falta: as palavras do silêncio. In: ORLANDI, E. (Org.). **Gestos de Leitura: da história no discurso**. Campinas, São Paulo: Ed. UNICAMP, 1994. p. 253-277.

ALBA, J., ZANÓN J. “Unidades didácticas para la enseñanza del español en los Institutos Cervantes” Em: ZANÓN, J. (Coord) **La Enseñanza del español mediante tareas**. Edinumen. Madrid, 1999. Págs. 151-171.

ALDERSON, CH., CLAPHAM, C. & WALL, D. **Exámenes de idiomas**. Madrid: Cambridge University Press. 1998.

ALCÓN, E.. El Desarrollo de la Competencia Discursiva Oral en el Aula de Lenguas Extranjeras: Perspectivas Metodológicas y de Investigación. Em: **Segundas Lenguas**, MUÑOZ, C. Barcelona, Ariel. 2000. P. 259-276.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões Comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editora. 1993.

_____. **O Professor de língua estrangeira em formação**. Campinas, SP: Pontes Editora.

_____. **Linguística Aplicada, ensino de línguas e comunicação**. Campinas, SP: Pontes Editores e Arte Língua, 2005.

BACHMAN, L. **Fundamental considerations in language testing**, 7.^a impressão, Oxford, Oxford University Press. 1990.

AVELAR, S. de. Mudanças na concepção e prática da avaliação e seu efeito no ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) em uma escola de ensino médio e técnico. **Dissertação de Mestrado**: Campinas, 2001.

BARALO, M. **La Teoría lingüística y la teoría de la adquisición de lenguas extranjeras**. Revista de Estudios de adquisición de la lengua Española (REALE), Alcalá de Henares, n. 5, 1990.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1979.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

BEAUGRANDE, R. de, DRESSLER, W. **Introducción a la lingüística del texto**. Barcelona: Ariel. 1981

BOHN, H. I. (1997). Uma política de ensino de línguas estrangeiras para o Brasil. Plenária apresentada no **XIX World Congress da FIPLV**. Recife, março, 1997. 1997a.

_____. Implementação de uma política de ensino de línguas: A responsabilidade do Estado. **Anais da 49 Reunião Anual da SBPC**, Belo Horizonte, 1997. p. 251-255. 1997b.

_____. Foreign language teaching policy for Brazilian learners. Trabalho apresentado no **ENPULI**, Belo Horizonte: UFMG, 1997c.

BENVENISTE, Émile. O aparelho formal da enunciação. Em: BENVENISTE, É. **Problemas de lingüística geral II**. São Paulo: Pontes, 1989. p.81-90.

BIALYSTOK, E. A theoretical model of second language learning en Language Learning, Vol. 28, 1, traducido en Liceras, J.M. (comp.) 1992: **La adquisición de las lenguas extranjeras**. Madrid. Editorial Visor.

BORDÓN, T. (2008). Panorama histórico del desarrollo de algunas de las cuestiones fundamentales en la evaluación de segundas lenguas. **Marcoele**, 7, pp. 4-24

BRASIL (1997). Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Rio de Janeiro: Casa Editorial Pargos, 1997.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. v. 1 Introdução. Brasília: MEC, 1997. BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino fundamental, Ciclos 1 e 2, v. 2 Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 1997.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Estrangeira. Brasília: MEC, 1997, Versão Preliminar. CELANI, Maria, A., Alba. **A integração político-econômica do final do milênio e o ensino de língua(s) estrangeira(s)** no 1º e 2º graus. Boletim da ABRALIN, v.18, 1996, p. 20-35.

BROWN, G. **Teacher's conceptions of assessment: implications for policy and professional development.** *Assessment in Education*, 11(3), 2004, p. 301-318.

BYRAM, M. **Teaching and assesing intercultural comunciative competence.** Philadelphia, PA: Multilingual Matters. 1997.

_____. LYLE, F. **Statistical analyses for language assessment,** Cambridge: Cambridge University Press. 2004.

_____. Lyle F., PALMER, A. **Language testing in practice,** Oxford: Oxford University Press. 1996.

CANALE, M. Y SWAIN, M. A theoretical framework for communicative competence», em: PALMER, A., GROOT, P. y TROSPER, S. (eds.), **The construct validation of tests of communicative competence,** Washington, DC. TESOL. 1981.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. Em: LLOBERA, M.(Org.). **Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras.** Madrid: Edelsa, 1995.

CANDLIN, C. **Hacia la enseñanza del lenguaje mediante tareas. Comunicación, lenguaje, y educación,** 7-8, 1990, p. 33-53. (Original en inglés en 1987).

CASPER, G. KELLERMAN, E. (Eds) **Communication strategies. Psycholinguistic and sociolinguistic pesrpectives.** Longman. Londres-Nueva York, 1997.

CELADA, M., FANJUL, A., NOTHSTEIN, S. (coord.) **Lenguas en espacio de integración: Acontecimientos, acciones, representaciones.** Buenos Aires: Biblos, 2010.

CENOZ, J. Las Variables Contextuales y el Efecto de la Instrucción en la Adquisición de Segundas Lenguas. En: **Segundas Lenguas,** MUÑOZ, Carmen. Barcelona, Ariel, 2000, p. 110-121.

_____. Las variables contextuales y el efecto de la instrucción en: la Adquisición de segundas lenguas. En Muñoz, C (editora), **Segundas Lenguas. Adquisición en el Aula,** 2000 p, 109-125. España: Ariel lingüística.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación** (capítulo 2.1.). Madrid: Instituto Cervantes - Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya, 2002.

CORACINI, M., GHIRALDELO, C. Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade. **Formação de professores (línguas materna e estrangeira), leitura e escrita.** Campinas: Pontes, 2011.

CORTÉS MORENO, M. **Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas.** Barcelona: Octaedro. 2000

CUNHA, M.J. **Ensino e pesquisa em Português para Estrangeiros.** Brasília, Edunb, 1998.

CUNHA, Maria Jandyrá, SANTOS, Percília. O certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-BRAS): a possibilidade de um diagnóstico na Universidade de Brasília. In: (Org.). **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

CHOMSKY, N. **Three models for the description of language**. IRE Transactions on Information Theory, IT-2, 1957. 113-124.

DAVIES, A. **Three heresies of language testing research**. Language Testing 20 (4), 1997, p. 355-368.

DELL' ISOLA, R. Português para estrangeiros: do texto ao texto. In: **III Seminário da Sociedade Internacional de Português LE**. Anais... Niterói: Ed.UFF, 1997, v. 1, n. 3, p. 33-39.

_____. Aprendendo português no Brasil - O comunicativo e o estrutural nas aulas de língua portuguesa para estrangeiros. **Boletim do Centro de Estudos Portugueses**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/ UFMG, 1997, v. 17, n. 21, p.99-113.

_____. A construção do sentido durante a leitura em PLE. In: JUDICE, N. (Org.) **Português Língua Estrangeira: leitura produção e avaliação de textos**. Niterói: Intertexto, 2000. p. 37-45.

_____. Léxico, contexto e o processamento da leitura em língua estrangeira. In: MENDES, E., OLIVEIRA, P., BEN IBLER, V. (Org.), **O novo milênio: interfaces linguísticas e literárias**. Belo Horizonte: UFMG/ FALE, 2001. p. 179-189.

DEWEY, J. **Democracy and Education**: An introduction to the Philosophy of Education, McMillan, New York. Traduc. Castellana: «Democracia y Educación», Losada, Buenos Aires, 1971

DÍAZ, L. HERNANDEZ, M.J. **Gramática y comunicación en la clase de lengua extranjera**. Cuadernos del tiempo libre, col. Expolingua, Madrid, 1993, p. 89-106.

ELLIS, R. **La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza**. En Biblioteca Virtual redELE. 2006.

FANJUL, A. **Português-Espanhol: línguas próximas sob o olhar discursivo**. São Carlos: Claraluz, 2002.

_____. CELADA, M. (Coord.) Signo E Seña: **El español en Brasil. Investigación, enseñanza, políticas**. Revista del Instituto de Lingüística Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires, Número 20, Enero de 2009.

FERNÁNDEZ, S. **Estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera**. Universidad Antonio de Nebrija, Colección de aula de español. Madrid. 1996.

FIGUERAS, N., PUIG, F. **Pautas para la evaluación del español como lengua extranjera**. Madrid: Edinumen. 2013

GARCÍA, F. Sociolingüística y didáctica de la lengua extranjera. Cuestiones metodológicas. **Jornadas sobre Aspectos de la Enseñanza del Español como lengua Extranjera**. Universidad de Granada, 1982 p. 105.

GARTON, A., PRATT, C. (1998). **Learning to be literate: The development of spoken and written language**. Oxford: Blackwell.

GÓMEZ TORREGO, L. **Nuevo Manual de Español Correcto**. T. I. España: Arco Libros. 2002

_____. **Nuevo Manual de Español Correcto**. T. II. España: Arco Libros. 2003.

GUBA, E., LINCOLN, Y. **Effective evaluation**. San Francisco: Jossey Bass Publishers. 1988.

GUMPERZ, J. **Discourse Strategies**. Cambridge: Cambridge University Press. 1982.

_____. **Fourth generation evaluation**. Newbury Park: Sage Publications, 1989. 988.

HAMP-LYONS, L. **Washback, impact and validity: ethical concerns. Language testing**. London, UK, v. 14, n. 3, 1997, p. 295-303, nov. 1997.

HYMES, D. H.. On communicative competence. In: DURANTI, A. (Ed.). **Linguistic anthropology: A reader**. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2001.

JÚDICE, N. Imagens do Brasil: uma experiência com leitura/produção de textos ensino de português - língua estrangeira. **Cadernos do Centro de Línguas da Universidade de São Paulo**, n. 1, p. 11-31, 1997.

_____. (Org.), **Português Língua Estrangeira: leitura produção e avaliação de textos**. Niterói: Intertexto, 2000.

_____. **Avaliação: um instrumento de diálogo**. Palavras, n.19. *Primavera* de 2001a. Lisboa, p.41-51.

_____. Do texto do aprendiz aos testes de proficiência em PLE: avaliação e interlocução. In: MENDES,E.A.M; OLIVEIRA, P.M.C.; BENIBLER, V. (Org.), **O novo milênio: interfaces linguísticas e literárias**. Belo Horizonte: UFMG/ FALE, 2001b. p. 169-178.

_____. O texto como espaço de interlocução em exames de proficiência. Em: CD-Rom do **VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. ALAB/FALE/UFMG, 2002.

KRASHEN, S. The monitor model of adult second language performance Em BURT, M. – DULAY, H. (Eds) **View points on English as a second language**. Regents. Nueva York, 1977, p. 152-161.

KRISTEVA, J. Wort, Dialog und Roman Bei Bachtin. Em: *Literaturwissenschaft und*

Linguistik III, hg.v.J Ihwe; Frankfurt am Main 1967, p 345-375.

_____. Writing: **Research. Theory and Application**. Cambridge: Pergamon, 1984.

KLEIMAN, Â. **Leitura, ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 2008.

LIMA, R. Avaliação formativa no desenvolvimento da escrita de aprendizes de português como segunda língua. **Dissertação de Mestrado**. Niterói, 2002a. Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-875819

_____. Avaliação no processo de aquisição da escrita em Português como segunda língua. In: JUDICE, N. (Org.) **Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina**. Niterói: Intertexto, 2002b.

LÓPEZ, A. **A Potencial impact of language tests. Examining the alignment between testing and instruction**. Alemanha: VDM Verlag Dr. Müller. 2008

LÓPEZ-ORNAT, S. **Sobre la gramaticalización. Prototipos para la adquisición de la concordancia verbo-sujeto: datos de lengua española en niños de 1;6 a 3;6**. Cognitiva, 4, 1, 1996 49-74.

_____. La adquisición gramatical: un esquema. Em: S. López Ornat et al., **La adquisición de la lengua española** (pp. 101-126). Madrid: Siglo XXI. 1994.

_____. Mecanismos de adquisición morfosintáctica Em: M. Pérez-Pereira (Ed.), **Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego** (pp. 175-193). Santiago de Compostela: Publicaciones de la Unversidad de Santiago de Compostela. 1992

_____. What lies in between a pre-grammatical and a grammatical representation? Em: W. R. Glass, A-T. Pérez-Leroux (Eds.), **Contemporary perspectives on the acquisition of Spanish** (pp. 3-20). Somerville, MA: Cascadilla Press. 1997

_____. La adquisicìon del lenguaje: nuevas perspectivas Em: M. de Vega & F. Cuetos (Coords.), **Psicolingüística del español** (Capítulo 11, pp. 469-533). Madrid: Trotta. 1999.

LURIA, A. **Introducción evolucionista a la psicología**. Barcelona: Fontanella. 1977

MADAUS, G., SCRIVEN, M., & STUFFLEBEAM, D. L. **Evaluation models**. Boston: Kluwer Nijhoff Publishing. 1983

MANCHÓN, R. **La Evolución del componente estratégico del aprendizaje de lenguas**. *Cuadernos del tiempo libre*. Colección Expolingua. Madrid, 1993, p. 151-166.

MARTÍN, E. Nuevas facetas en la figura del profesor de español como lengua extranjera. **Jornada Sobre Aspectos del Español como Lengua Extranjera**. 1992, p. 227-131). España: Universidad de Granada.

MATOS, F., QUINTANA, E. El apoyo visual en el marco de la exploración de textos escritos: dos experiencias. **Jornada Sobre Aspectos del Español como Lengua Extranjera**, 1992 p. 227-131. España: Universidad de Granada

MENDES, E. **Diálogos interculturais: ensino e formação em português como língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2011.

MOITA LOPES, L. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MORAN, P. **Teaching culture: perspectives in practice**. Massachusets: Heinle &Heinle-Thomson Learning, 2001.

MUNOZ, C. (Ed) **Segundas Lenguas. Adquisición en el aula**. Ariel. Barcelona. 2000.

NOHLEN D, **Diccionario de Ciencia Política: Teorías, métodos, conceptos**. Voz: Método Comparativo, México, Porrúa, 2006. Disponível em: http://www.nohlen.unihd.de/es/doc/diccionario_metodo-comparativo.pdf Acessado consultado 04/28/2015.

OLIVERAS, A. **Estudio del Choque Cultural y los Malentendidos**. Serie master E/LE. España: Universidad de Barcelona. 2000.

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

ORTEGA, L. El desarrollo de la competencia gramatical oral en una segunda lengua a través de la actuación lingüística: Aproximaciones interaccionistas y cognitivas”. Em: MUÑOZ, C. (Ed) **Segundas lenguas: adquisición en el aula**. Ariel. Barcelona, 2000. Págs. 197-228.

_____. Atención Implícita a la forma: teoría e investigación Em: MUÑOZ, C. (Ed) **Segundas lenguas: adquisición en el aula**. Ariel. Barcelona, 2000. Págs. 179-212.

_____. El Desarrollo de la Competencia Gramatical Oral en una Segunda Lengua a Través de la Actuación Lingüística: Aproximaciones Interaccionistas y Cognitivas Em: **Segundas Lenguas: adquisición en el aula** MUÑOZ, C. Barcelona, Ariel 2000 p 198-222

OSÓRIO, P., MEYER, R. **Português Língua Segunda e Língua Estrangeria: da teoria à prática**. Lisboa: Lidel, 2008.

PASTOR, S. y SALAZAR, V. (Eds.) **Tendencia y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas**. Dpto. de Filología española, Universidad de Alicante, Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante, Anexo 1. 2001.

PAVIO, A. Y BEGG, I. **Psychology of language**. New Jersey: Prentice-Hall. 1981.

PÊCHEUX, M. (1982). **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 2 ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1995.

_____. (1980). **Remontémonos de Foucault a Spinoza**. El discurso político. Universidad Nacional Autónoma de México. Nueva imagen, 1980. p. 181-199.

_____. La sémantique et la coupure saussurienne: langue, langage, discours. Em: MALDIDIER, D. (org.). **L'inquiétude du discours: textes de Michel Pêcheux**. Paris: Éditions de Cendres, 1990, p.133-153.

NUNAN, D. **Designing Tasks for the Communicative Classroom**. Cambridge University Press. 1989.

ONG, W. **Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra**. México, Fondo de Cultura Económica. 2000.

ORTEGA, J. Métodos y enfoques en la enseñanza de una lengua extranjera. **Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura**, 34, 2003, p. 44-55. España: Editorial Graó.

PRATT, C., GRIEVE, R. The development of metalinguistic awareness: An introduction. Em W. E. Tunmer, C. Pratt & M. L. Herriman (Orgs.), **Metalinguistic awareness in children: Theory, research and implications**, 1984, p. 2-11. New York: Springer-Verlag

RICHARDS, J., LOCKHART, C. (1998). **Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas**. Madrid España: Colección Cambridge de didáctica de lenguas.

_____. RODGERS, T. **Enfoques y Métodos en la Enseñanza de Idiomas**. Madrid España: Colección Cambridge de didáctica de lenguas. 1998

RUIZ, G., CHAMORRO, M. La importancia del conocimiento del mundo compartido por la comunidad de hablantes en la clase de conversación de español como lengua extranjera. **Jornada Sobre Aspectos del Español como Lengua Extranjera**, 1992 p. 159-163. España: Universidad de Granada.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. Trad. A. Chelini. J. P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1906.

SÁNCHEZ, A. **La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques**. Madrid: SGEL, 2009.

SÁNCHEZ, A. **Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico**. Madrid: SGEL. 1997.

SANTOS, E., Mendes. A abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. **Tese de Doutorado**: Universidade Estadual de Campinas, 2004.

_____. **El modelo comunicativo y su aplicación a la clase de idiomas**. España: Sociedad General Española de Libros. 1987.

_____. **El enfoque comunicativo aplicado a la enseñanza de la lengua materna: una revisión.** ASOVELE. Caracas, Venezuela. 1996.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental:** língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

SERRÓN, S. **El enfoque comunicativo y sus implicaciones- una visión desde la enseñanza de la lengua materna en un marco democrático.** *Letras*, 63, 2000, p. 225-260. Caracas, Venezuela: UPEL – CILLAB.

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

SCARAMUCCI, M. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L., SANTOS, S. (Orgs.). **Ensino-aprendizagem de línguas: língua estrangeira.** Ijuí: Editora da UNIJUI, p. 49-64, 2006.

_____. O projeto CELPE-BRAS no âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. In Almeida Filho, J. (org.), **Português para Estrangeiros: Interface com o Espanhol.** Pontes, 1995, p. 77-90.

_____. Vestibular: instrumento direcionador do ensino de segundo grau? Trabalho apresentado no **V Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada (V CBLA)**, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. 1998.

_____. O efeito retroativo dos vestibulares de língua inglesa da Unicamp no ensino de segundo grau de escolas públicas e particulares de Campinas. **Relatório final de pesquisa**, FAPESP 95/06551-9. 1998.

_____. CELPE-BRAS: um exame comunicativo. Em Santos, P. e M. J. Cunha (orgs.) **Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998 p. 75-81.

_____. O efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem, nas atitudes de professores e alunos e na elaboração de material didático em língua estrangeira. **Relatório de pesquisa** CNPq 301151/96-2 (NV). 2001.

_____. Evaluación de “proficiencia” em lengua extranjera: relaciones con la enseñanza y evaluación de rendimiento. **Palestra apresentada no Sexto Ciclo Internacional de Enseñanza de Lenguas Extranjeras**, Buenos Aires, Argentina. 2003

_____. , Rodrigues, M. Compreensão (oral e escrita) e produção escrita no exame CELPE-BRAS: análise do desempenho de candidatos hispano-falantes. Em: **Português para falantes de espanhol - artigos selecionados escritos em português e inglês** (orgs) Simões, A, Carvalho, A.M. & Wiedemann, L. Pontes Editores, SP, p. 126-144 (no prelo).

_____. CELPE-BRAS exam and teacher's perceptions of impact on teaching/assessment of Portuguese as a FL/L2. Trabalho apresentado no **Language Testing Research Colloquium**, Temecula, Califórnia, USA. 2004.

_____. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem em contextos diversos de língua estrangeira/segunda língua: percepções e ações de professores e alunos. **Relatório de pesquisa** CNPq 03822/2002-3. 2004.

SIUFI, G. Cooperação internacional e internacionalização da Educação Superior Em: **Educação Superior e Sociedade** Nro 14. Nueva época, 2009. p. 140.

SAVIGNON, S. **Communicative competente: an experiment in foreign language teaching**. Philadelphia: Center for Curriculum Development. 1972.

SHOHAMY, E. **The power of tests: a critical perspective on the uses of language tests**. Pearson Education, 2001.

SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SCHLATTER, M. CELPE-BRAS: Certificado de Língua Portuguesa para Estrangeiros – breve histórico. In: CUNHA, M., SANTOS, P. (Org.). **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

SNOW, C. **Second language learner's formal definitions: An oral language correlate of school literacy** (Tech. Rep. No. 5). Los Angeles: University of California, Center for Language Education and Research. 2000.

_____. Bilingüismo y Adquisición de una Segunda Lengua. En: **Psicolingüística**. Compilación. BERKO, J., RATNER, N. España, McGraw Hill. 2000. p. 496.

SPOLSKY, B. The examinations - classroom backwash cycle: some historical cases. Em D. Nunan, R. Berry & V. Berry (eds) **Bringing about changes in language education**. Proceedings of the International Language Education Conference, 1997, p. 55-66, University of Hong Kong, Hong Kong.

STRETTON, H. **The Political Sciences: General Principles of Selection in Social Sciences and History**, Londres: Routledge et al. Vallier, J. Comparative Methods in Sociology, Berkeley: UCP. Wiarda, H. J. (Ed.) 1969.

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

TEIXEIRA, M. Sobre a enunciação: a heterogeneidade fundante. Em: TEIXEIRA, Marlene. **Análise do discurso e psicanálise: elementos para uma abordagem do sentido no discurso**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. p. 131-169.

TYLER, R. **Basic principle of curriculum and instructuon**. Chicago University. 1950

TRAVERS, R. **Introducción a la investigación educacional**. Buenos Aires. Paidós. 1979.

THORNDIKE, E. **Educational Psychology**. Vol. 1: *The Original Nature of Man*. Vol. 2: *The Psychology of Learning*. Vol. 3: *Work and Fatigue, Individual Differences and Their Causes*. New York: Teachers College Press. 1913-1914

VALLESPÍR, J. Interculturalismo e identidad cultural. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 36, 1999, p. 45-56. España.

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

_____. **Teaching language as communication**. London: Oxford University. 1978.

ZANÓN, J. **La enseñanza del español mediante tareas**. Edinumen. Madrid. 1999.

ZOPPI-FONTANA. M. **O português do Brasil como língua transnacional**. Campinas: RG. 2009.

ZUSNE, L., BLAKELY. **Names in the history of psychology. A biographical sourcebook**. Washington, D. C.: Hemisphere. 1975.

_____. **Biographical Dictionary of psychology**. Westport, CT: Greenwood Press. 1984

ANEXOS

ANEXO 1 - TAREFA DELE A2/T1

Expresión e interacción escritas

DURACIÓN DE LA PRUEBA: 50 minutos

TAREA 1

En esta tarea el candidato debe intercambiar información personal sencilla relativa al entorno próximo o a asuntos cotidianos, como hábitos, deseos, gustos o preferencias; intercambiar información breve y sencilla sobre asuntos prácticos de la vida cotidiana, como confirmaciones, reservas, citas o disculpas; hacer descripciones de objetos, lugares y personas; o narrar acciones muy sencillas. Lo hará con oraciones breves y básicas.

La tarea consiste en completar con unas 30-40 palabras campos abiertos de formularios, fichas o encuestas, o espacios para comentarios en blogs o foros de noticias en los que se introduce una información concreta basada en el texto de entrada.

El texto que se debe completar es un impreso, una solicitud, o un campo de comentarios en soporte electrónico o tradicional. Para ello el candidato cuenta con indicaciones sobre el contenido o de un apoyo gráfico que proporciona información acerca del contexto.

Ejemplo de la tarea 1

Tarea 1

Instrucciones:

Usted se ha ido a estudiar a la universidad de otra ciudad. Escriba un mensaje al servicio de deportes de esa universidad para pedir información. En él debe preguntar:

- en qué deportes puede participar;
- si hay plazas libres en algún equipo de baloncesto;
- qué horarios de entrenamiento tiene este deporte.

Número de palabras: entre 30 y 40.

ANEXO 2 - TAREFA DELE A2/T2**TAREA 2**

En esta tarea el candidato debe intercambiar información sobre su entorno personal relativa a asuntos cotidianos a través de postales, cartas, notas, mensajes o correos electrónicos. Los temas pueden referirse a sus experiencias académicas o profesionales, tanto del presente como del pasado, a su lugar de trabajo o de estudio, a su residencia temporal o permanente, a sus condiciones de vida o al estado general de las cosas.

La tarea consiste en redactar una nota, una postal, un mensaje, un correo electrónico o una carta del ámbito personal de unas 70-80 palabras.

El candidato cuenta con el texto de entrada al que debe referirse en su respuesta (una carta, una nota, un mensaje, una invitación o un correo electrónico presentados en el formato que les corresponde), y de información sobre el contenido de la respuesta que debe dar.

Ejemplo de la tarea 2**Tarea 2**

Usted ha cambiado de trabajo esta semana. Escriba un correo electrónico a una amiga. En él debe:

- decir cómo es su nuevo lugar de trabajo;
- describir a sus compañeros;
- explicar qué tiene que hacer.



No olvide saludar y despedirse.

Número de palabras: entre 70 y 80.

ANEXO 3 - TAREFA DELE A2/ T3

TAREA 3

En esta tarea el candidato debe redactar textos descriptivos o narrativos a partir de los datos que se le proporcionan.

La tarea consiste en redactar una descripción, una narración, una entrada de diario o una biografía real o imaginaria de unas 70-80 palabras.

El candidato cuenta con información sobre el contenido del texto que debe escribir y con un estímulo gráfico y/o escrito (diagramas, mapas, tablas, gráficos, iconos, etc.) que le ayudará a acotar y contextualizar el texto. Este apoyo informa de manera clara y muy sencilla sobre el contenido del texto que debe escribir, proporcionándole datos sobre la población, las lenguas, los hábitos y las costumbres de un área determinada; sobre la vida de una persona, etc.

Ejemplo de la tarea 3

Tarea 3

Aquí le presentamos algunas fotografías del viaje que usted hizo el verano pasado. Escriba un texto para una revista. En él tiene que contar:

- cómo era la ciudad donde fue;
- con quién estuvo;
- qué hizo durante su viaje.

Número de palabras: entre 70 y 80.



ANEXO 4 - TAREFA DELE B2/ T1

Tarea 1

Instrucciones

Usted es un ciudadano aficionado al arte que visita con frecuencia los museos. Escriba una carta al director de un periódico local para expresar su rechazo a la próxima subida de los precios en las entradas. Para ello va a escuchar una noticia en la que se anuncia la próxima subida de los precios de entrada a los museos. Escuchará la audición dos veces. Tome notas para luego utilizarlas en su carta. En la carta deberá:

- presentarse;
- explicar por qué le afecta a usted la subida del precio de las entradas a los museos;
- exponer las consecuencias que, en su opinión, provocará esta medida;

Número de palabras: **entre 150 y 180.**

TRANSCRIPCIÓN DEL AUDIO

Usted va a escuchar una noticia relacionada con el precio de las entradas a los museos:

MUJER: Un portavoz del Ministerio de Cultura anunció en la tarde de ayer la decisión de subir un 30% los precios de las entradas a los museos estatales a partir del próximo 1 de septiembre. Para justificar una subida tan llamativa, el portavoz habló de la necesidad de reestructurar una demanda cada vez más importante de visitantes (el año pasado se incrementó un 12%), pero sobre todo señaló como causa fundamental de la subida la obligación de adaptar las tarifas a las condiciones socioeconómicas actuales y a las tarifas de otras instituciones museísticas similares, tanto en Europa como en el resto del mundo. Asimismo alegó que hay que tener en cuenta el elevado gasto que tienen los diferentes museos no solo en inversión sino también en conservación. El portavoz terminó su intervención informando de que se compensará la subida con algunos días gratuitos al mes y con abonos y descuentos especiales para estudiantes, desempleados y mayores de 65 años.

Nada más conocer la noticia, numerosos representantes del mundo de la cultura y de diferentes organizaciones de consumidores han criticado la medida, que se aleja de la tan publicitada idea de acercar el arte al gran público. Consideran que se limitará la afluencia de muchas familias a los museos públicos y rechazan la idea de la cultura como artículo de lujo. Diversos colectivos han anunciado movilizaciones ante las puertas de los principales museos para expresar su protesta ante esta decisión.

ANEXO 5 - TAREFA DELE B2/ T2

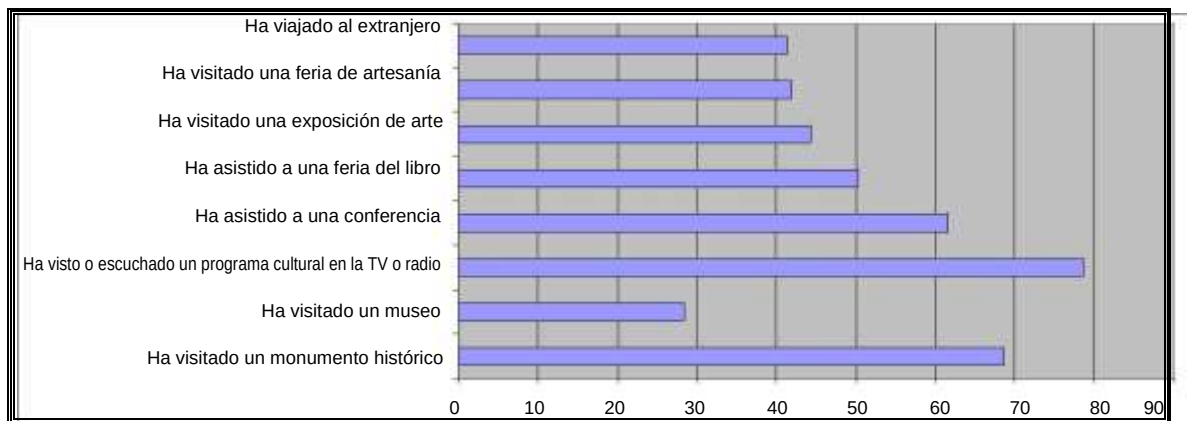
Tarea 2

Instrucciones

Elija solo una de las dos opciones que se le ofrecen a continuación:

OPCIÓN 1

Usted colabora con una revista universitaria y le han pedido que escriba un artículo sobre las actividades culturales que realizan con más frecuencia los jóvenes universitarios. En el artículo debe incluir y analizar la información que aparece en el siguiente gráfico:



Fuente:

<http://www.usosculturalesuniversidadesandaluzas.es/Usos%20UNIVERSITARIOS/UPO%20UNIV%20frame.htm>

Redacte un texto en el que deberá:

- comentar la importancia que tiene el ocio cultural para los jóvenes;
- comparar de forma general los porcentajes de las distintas actividades culturales;
- destacar los datos que considere más relevantes;
- expresar su opinión sobre la información recogida en el gráfico;
- elaborar una conclusión.

Número de palabras: **entre 150 y 180.**

OPCIÓN 2

Usted escribe en un blog sobre teatro. Ayer asistió a una obra que se estrenó en su ciudad y debe escribir una crítica. A continuación puede ver la información extraída del programa que repartieron en la sala:

«La Verdadera y singular historia de la princesa y el dragón»

de José Luis Alonso de Santos.

Teatro infantil (a partir de 6 años).

Fecha: 26 de agosto.

Hora: 18:30 h

Lugar: Teatro de la biblioteca Torrente Ballester

Compañía: El Barco Verde

Síntesis: Aunque la obra imita la estructura y el argumento de los cuentos tradicionales de princesas y dragones, también introduce algunos cambios importantes como, por ejemplo, que el caballero y el dragón invierten sus papeles: el dragón es aquí el héroe bueno, y el caballero se convierte en su oponente, el malo de la obra. El dragón Regalíz, incapaz de dominar su pasión, rapta a la princesa Peladilla. La joven comienza un viaje que acabará transformándola en un ser adulto. La ternura y la honestidad del dragón logran conquistarla y el amor surge entre ambos. El poder del rey, la tradición, las normas y el hecho de que los enamorados pertenecen a especies distintas, parecen obstáculos in-salvables. Su felicidad dependerá de la energía y determinación mostrada por los héroes.

Redacte un texto en el que deberá:

- hacer una pequeña introducción sobre la importancia del teatro infantil;
- valorar la interpretación de los actores;
- contar cómo reaccionó el público que asistió al espectáculo;
- elaborar una opinión personal sobre la obra de teatro.

Número de palabras: **entre 150 y 180.**

ANEXO 6 - TAREFA DELE C2/ T1

DELE - NIVEL C2

Destrezas integradas: comprensión auditiva y de lectura y expresión e interacción escritas.

TAREA 1

En esta tarea el candidato debe recoger información de distintas fuentes orales (un texto) y escritas (dos o tres textos). La audición tendrá una duración aproximada de 5 minutos y se escuchará dos veces. La extensión de los textos que leerá el candidato dependerá del número de textos que se incluyan en la tarea, no superando en total las 1000 palabras.

La tarea consiste en redactar de manera clara, detallada y bien estructurada un texto (actas, cartas al director, mensajes electrónicos, informes, reseñas, ensayos, textos didácticos, artículos divulgativos...) de extensión larga, entre 400 o 450 palabras, que sea adecuado al formato y registro que se le pida y a las convenciones y rasgos del género que se le haya solicitado.

El candidato cuenta con información sobre el tipo de texto que debe elaborar y se basará para su redacción en estímulos orales (presentación, opinión, debate entre dos o más personas, testimonios argumentativos, etc.) y escritos (correo electrónico, carta, instrucciones, informes, noticias...) de registro neutro o formal que servirán de base para la elaboración del texto escrito final. Los textos proporcionados serán de diferentes géneros (y distintos al que se le pide producir al candidato).

Ejemplo de la tarea 1

Tarea 1

Instrucciones:

La organización ecologista a la que pertenece le ha encargado la redacción de un folleto sobre el estado actual de los bosques en España. Para ello cuenta con el audio de una entrevista, un artículo periodístico y una reseña de otro folleto, en los que se tratan distintos aspectos del tema.

Primero escuchará la entrevista dos veces. Tome notas y, después, utilice todas las fuentes proporcionadas, seleccionando únicamente la información que considere oportuna. A continuación, organicela y redacte el folleto.

Número de palabras: entre 400 y 450.

A continuación va a escuchar una entrevista a una periodista medioambiental en la que se habla del Año Internacional de los Bosques, y de la situación forestal en España y Europa. Escuchará la audición dos veces. Tome notas de lo que se dice para luego poder utilizarlas en su texto.

AUDICIÓN

MUJER 1: Hola, Marina, ¿qué tal?

MUJER 2: Hola, buenos días, María.

MUJER 1: Hablamos de este Año Internacional de los Bosques... Cuéntanos un poco. ¿Qué se pretende con esta conmemoración?

MUJER 2: Bueno, pues básicamente llamar la atención sobre los problemas que afectan a los bosques y de alguna manera frenar su progresivo deterioro, porque cada año desaparecen alrededor de dieciséis millones de hectáreas, es decir, es una superficie equivalente a la tercera parte de nuestro territorio nacional.

MUJER 1: Es tremendo, sí... Y, en términos prácticos, ¿qué implica esta pérdida de masa forestal?

MUJER 2: Bueno, durante miles de años los árboles han acompañado a los seres humanos, les han procurado madera, refugio, medicinas para curarse... Hoy en día nos siguen prestando estos servicios, y otros beneficios medioambientales, como que frenan la erosión del suelo, filtran la contaminación, eh... bueno, multitud de beneficios... Y también bienes intangibles, que no nos damos cuenta: cómo nos proporcionan descanso, equilibrio emocional cuando paseamos por los bosques de España.

ANEXO 7 - TAREFA DELE C2/ T2

DELE - NIVEL C2

Destrezas integradas: comprensión auditiva y de lectura y expresión e interacción escritas.



TAREA 2

En esta tarea el candidato debe transformar un texto en un género o registro distinto, haciendo los cambios y correcciones que sean necesarios en el tono, la estructura, la puntuación, el léxico, etc.

La tarea consiste en reescribir un texto de extensión media, entre 150 y 250 palabras, en función de las características del texto de entrada, corrigiendo las faltas, puntuándolo correctamente, utilizando un léxico preciso y estructurándolo de forma coherente.

El candidato cuenta con el texto de entrada que debe reescribir y que puede pertenecer al ámbito público, profesional o académico: borradores de cartas e informes, exposiciones orales, textos de cualquier tipo producidos por un traductor automático.

Ejemplo de la tarea 2

Tarea 2

Instrucciones:

A continuación puede ver una transcripción de una conferencia sobre el libro electrónico que tuvo lugar en un congreso de bibliotecarios. Ahora se están elaborando las actas del Congreso y le han pedido que elabore la versión final del texto y lo edite para su publicación estructurándolo de manera coherente, puntuándolo de forma adecuada, corrigiendo los errores, eliminando redundancias o repeticiones, y sustituyendo palabras por otras más precisas o adecuadas al registro necesario.

Número de palabras: entre 250 y 275.

TEXTO

Estos cacharritos que ahora lo pasaré para que juguéis con ellos, eh... tiene otra tecnología, se llama "tinta electrónica", que imita por así decirlo a la lectura en pantalla..., a la lectura en un libro, en soporte tradicional. Eh... tiene una tecnología que no emite brillos y te permite disfrutar de manera similar a una lectura en papel.

El sector bibliotecario..., en España, yo he visto una aceptación en positivo de la incorporación de las nuevas tecnologías. ¡Hombre! también ellos miran por un dinero y siempre, pues cuando hay dinero entre medias pues las cosas se miden tres o cuatro veces, ¿no? Pero yo sí he visto, a nivel biblioteca escolar, biblioteca municipal, biblioteca universitaria, una mayor aceptación y en positivo como decía. Yo creo que vais a tener una oportunidad como luego veréis de ofrecer a los usuarios un montón de nuevos servicios y un montón de nuevo contenido que antes por diferentes limitaciones; la primera, limitación física. ¿Cuántos libros podían caber, entrar en un edificio, en unas estanterías, y hacía que vuestra oferta siempre estuviera limitada? Y el segundo, presupuestaria. Los presupuestos siempre de asignación para compra de libros siempre ha sido una de las principales quejas. Gracias a la digitalización de un montón de fondos, y muchos de ellos en dominio público o bajo licencias copyleft, va a hacer que podáis ofrecer muchísimo más contenido a vuestros usuarios. Y luego, también los libros con derecho de autor se está viendo que el precio de venta al público es inferior al precio en papel. Por lo tanto vais a poder acceder a ello.

[Texto adaptado de: http://www.cervantestv.es/literatura_pensamiento/video_conferencia_libro_electronico.htm]

ANEXO 8 - TAREFA DELE C2/T3

DELE - NIVEL C2

Destrezas integradas: comprensión auditiva y de lectura y expresión e interacción escritas.



TAREA 3

En esta tarea el candidato debe redactar o escribir un texto de un género especificado a partir de apoyos gráficos o de estímulos escritos muy breves.

La tarea consiste en redactar un texto (informes, artículos, cartas al director, entradas de blog...,) de extensión media, entre 200 y 250 palabras, que acompañe a las imágenes que se le presentan.

El candidato cuenta con información sobre el contenido del texto de entrada e información gráfica o textual para que extraiga información para elaborar el texto: gráficos, dibujos, viñetas, frases...

Ejemplo de la tarea 3

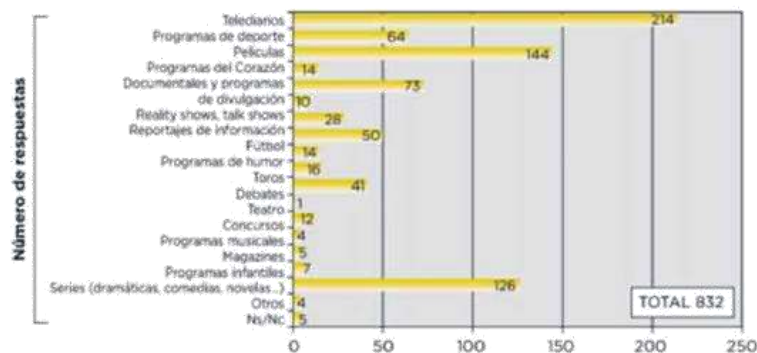
Tarea 3

Instrucciones:

La revista de la universidad donde usted trabaja le ha pedido que redacte un breve artículo en el que resuma y valore los datos obtenidos en una encuesta sobre los hábitos televisivos de los profesores.

Número de palabras: entre 200 y 250.

PROGRAMAS QUE SUELEN VER CON MÁS FRECUENCIA



[Extraído de <http://www.profesoresandaluces.es/UP0.htm>]

ANEXO 9 - TAREFA CELPE-BRAS 12/1-T1



Certificado de Proficiência
em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 1 | Pescando Letras

Página 2

Pescando Letras. Disponível em: <http://centraldemidia.mec.gov.br>. Acesso em: 23 fev. 2011.

Você vai assistir duas vezes a uma reportagem sobre Pescando Letras, podendo fazer anotações enquanto assiste.

Você trabalha no Ministério da Educação e é o responsável pela implantação do programa Pescando Letras. Com base nas informações do vídeo, escreva um texto para os prefeitos das 853 cidades selecionadas, com o objetivo de incentivar a implementação do programa. Explicita os critérios de seleção das cidades e forneça informações sobre o curso e o período em que ele é realizado.

Anotações

ANEXO 10 -TAREFA CELPE-BRAS 2012/1-T2

Certificado de Proficiência
em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 2 | Ecomoda

Página 4

Ecomoda. Rádio Metrópole. Salvador, BA.

Você vai ouvir duas vezes uma matéria sobre Ecomoda, podendo fazer anotações enquanto ouve.

Você foi contratado para fazer o material de divulgação de um estande de ecomoda participante de uma importante semana de moda brasileira. Com base nas informações do áudio, escreva um texto informativo para compor o catálogo do evento, apresentando a ideia da ecomoda e salientando as vantagens de se investir em roupas e acessórios ecologicamente sustentáveis.

Anotações

ANEXO 11 -TAREFA CELPE-BRAS 2012/1-T3



Certificado de Proficiência
em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 3 | Faxina no Céu

Página 6

Preocupado com a situação do lixo abandonado na órbita da Terra, você decidiu escrever para o Greenpeace, solicitando que a instituição inclua essa discussão em sua agenda de reivindicações. No seu texto, você deverá apresentar a origem do problema e seus possíveis desdobramentos, bem como sugerir algumas soluções.

Faxina no céu

O espaço está cheio de veículos descartados e fragmentos metélicos girando em alta velocidade. Como eliminar esses detritos?

OUTROS CIENTISTAS DA NASA estão empenhados em levar astronautas ao espaço ou enviar sondas interplanetárias a Júpiter, mas o que preocupa Nicholas Johnson é um cenário de pesadelo chamado "síndrome do Kessler", em homenagem a seu colega Donald Kessler, o cientista que a descreveu pela primeira vez, na década de 1970. O cenário básico é uma órbita atulhada de objetos. Duz

milhões de objetos de lixo espacial — como satélites ou foguetes de lançamento — colidem a uma velocidade superior a 32 mil quilômetros por hora, e ambas se transformam em centenas de fragmentos. Um desses fragmentos em seguida choca-se com outro objeto volumoso, que por sua vez se desfaça em centenas de pedaços — e assim por diante, em uma reação em cadeia que culmina na formação de um anel de detritos espaciais densos demais para ser atravessado em segurança.

Até o ano passado, diz Johnson, o responsável pelo Departamento do Programa de Detritos Orbitais da Nasa, "se perguntava apenas uma questão acadêmica". Mas, em 10 de fevereiro de 2009, foi registrado o primeiro choque direto entre objetos em hipervelocidade, acima de 10 mil quilômetros por hora. Um satélite da Índia colidiu com um satélite russo obsoleto à altitude de 800 quilômetros sobre a Sibéria. Esse único acidente acrescentou cerca de 2 mil grandes fragmentos à nuvem de detritos que gira em torno da Terra.



Cerca de 11,5 mil objetos maiores que 10 centímetros flutuam em órbita próxima à Terra. Outros 10 mil estão em órbitas mais distantes.



National Geographic, jul. 2010.

Agências espaciais de todo o mundo monitoram os fragmentos maiores, evitando que haja colisões entre eles e os veículos espaciais, sobretudo os tripulados. E, em 2007, a ONU pediu a adoção de medidas preventivas, como o esgotamento do combustível dos foguetes utilizados para que não explodam, e a recomendação de que não se usem satélites desativados como alvos para testes de mísseis — o que a China havia feito no ano anterior.

Tais regras básicas, contudo, não vão impedir colisões acidentais. "Nos próximos 50 anos", diz Johnson, "é razoável que haja uma colisão de dois grandes objetos a cada cinco anos". É provável que isso não seja suficiente para desencadear o pesadelo de Kessler. Por outro lado, tampouco se vê no horizonte algum esquema de faxina viável. Estão sendo discutidas várias maneiras de lidar com o lixo espacial. Um cabo contínuo e capaz de conduzir eletricidade poderia ser

fixado aos satélites obsoletos, colocando-os sob a influência do campo magnético do planeta, que acabaria por arrastá-los para a atmosfera, onde seriam consumidos. Outra solução: um satélite coletor, uma espécie de carretão de lixo espacial, reconheceria os detritos para jogá-los fora perto da atmosfera para que se desintegrassem ao cair.

No caso de fragmentos menores, um satélite dotado de um laser poderoso daria conta de destruí-los. Outra abordagem seria menos violenta: uma gigantesca bola de espuma inflável no espaço. Os detritos não seriam capturados na espuma, que apenas absorveria deles quantidade de energia suficiente para que caíssem na atmosfera. Mas é evidente que, como reconhece Johnson, talvez seja difícil lançar ao espaço uma bola com 1,6 mil metros de diâmetro". — Por Michael D. Lemonick

ILUSTRAÇÃO DE SEAN MUMFORDTON
FONTE: DEPARTAMENTO DO PROGRAMA DE DETRITOS ORBITAIS DA NASA

ANEXO 12 -TAREFA CELPE-BRAS 2012/1-T4

Celpe **Bras**
2012/1

Certificado de Proficiência
em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 4 | Anuncie no samba-enredo e salve o Carnaval

Página 8

Você é o gerente financeiro de uma escola de samba do Rio de Janeiro. Com base em informações do texto "Anuncie no samba-enredo e salve o Carnaval", redija uma carta a empresas brasileiras ou estrangeiras, solicitando patrocínio para sua escola. Explícite as vantagens que o patrocínio poderá trazer para a empresa, relacionando-as ao valor cultural e social do investimento no Carnaval.

POLÊMICA

Anuncie no samba-enredo e salve o Carnaval

Incluir publicidade no samba é o jeito que as escolas encontraram para fugir do financiamento ilegal. E de manter o espetáculo vivo por muitos Carnavais.

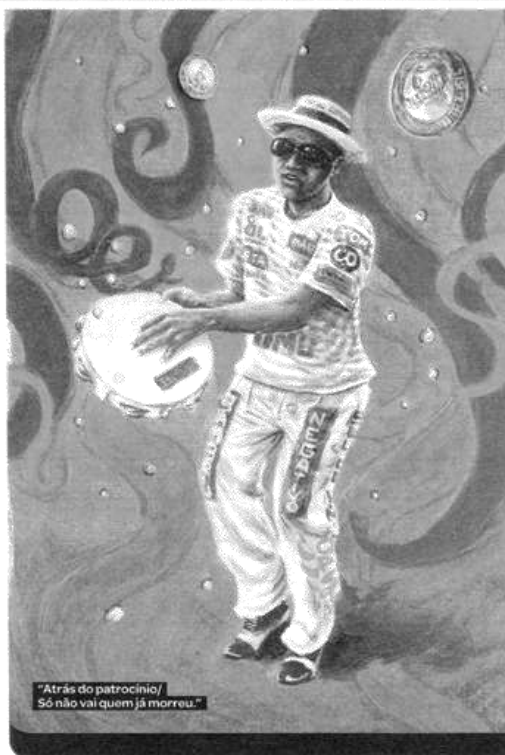
— TEXTO CARLOS PERRONE*

Disputar

o título de Campeã do Carnaval carioca exige um investimento e tanto. Em dinheiro, mais de R\$ 5 milhões. Em pessoas, mais de 3 mil. E, mal acaba um Carnaval, já começa a preparação para outro. Quem banca tudo? Para começar, a Rede Globo, que paga milhões para a liga das escolas de samba pelo direito de transmitir os desfiles ao vivo para mais de 150 países. Há também uma verba repassada às escolas pela prefeitura do Rio, pelo estado do Rio e pelo governo federal, além da bilheteria — nos 3 dias de desfile de 2010, as escolas de samba do Grupo Especial conseguiram arrecadar R\$ 42 milhões com os ingressos. Tudo isso é dividido entre as 12 escolas do grupo.

Mesmo assim falta dinheiro. É aí que entra o marketing. Ou, como chamo, o "Carnaval corporativo". Em 2002, propus à escola de samba Salgueiro o primeiro enredo patrocinado por uma marca privada. A ideia era falar da história da aviação, do sonho de voar, desde Icaro até hoje. Virou o enredo *Asas de um Sonho, Viajando com o Salgueiro, o Orgulho de Ser Brasileiro...* Não era esse o tema do marketing da TAM? Sim, era. O Carnaval da escola, patrocinado pela companhia aérea, teve um resultado sensacional: o Salgueiro ficou em 3º lugar. Em 2010, a Portela também aceitou a ideia. Levou à passarela um Carnaval que mostrava como a inclusão social passa pela inclusão digital. A Positivo Informática foi a empresa que investiu na escola.

Não se trata de vender o samba, e sim de viabilizá-lo. Comecei a trabalhar com marketing no Carnaval há mais de 20 anos. Naquela época, o espetáculo era quase 100% pago com recursos "não declarados". Digo "quase" 100% porque as escolas de samba recebiam verba da prefeitura do Rio. Mas dependiam principalmente do "patrono", uma espécie de mecenas que investia no Carnaval dinheiro de atividades não oficiais, como o jogo do bicho. De lá para cá, o Carnaval deixou de ser só Cartola, Noel e Candeia. Virou uma indústria, ficou profissional. E



precisa dos recursos vindos de patrocínio para que sua cultura não desapareça. Sem isso, corremos o risco de voltar ao financiamento duvidoso.

É um grande negócio para todos os envolvidos. As escolas de samba não precisam mais buscar dinheiro "frio". O patrocinador associa sua marca à mais pura manifestação cultural brasileira, com direito a convidar contatos de empresas parceiras para assistir aos desfiles. Em geral, a expectativa é de que o retorno conseguido pelas companhias seja o dobro do valor investido no Carnaval.

A questão está em como aliar patrocínio e samba. Cantar "Salve o Bombril aí, gente!" seria ridículo. O que vale é bom senso: é preciso trabalhar com um contexto. Lata de leite, sabão em pó, o que não tiver uma história por trás não vira enredo. Com criatividade e pertinência, o Carnaval continuará um espetáculo saudável, sem perder a sua essência. 3

"Há 20 anos o Carnaval era quase 100% pago com recursos não declarados. De lá para cá, o espetáculo se profissionalizou. Sem patrocínio, corremos o risco de voltar ao dinheiro de fonte duvidosa."

*Carlos Perrone é presidente da agência de publicidade Pepper. Os artigos aqui publicados não representam necessariamente a opinião da SUPER. Ilustração Felipe Gonzalez

ANEXO 13 -TAREFA CELPE-BRAS/13/2-T1

2013/2

Celpe  **Bras**

Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 1 | O CÉU DE BRASÍLIA

Página 2

Você vai assistir duas vezes a um vídeo sobre *O Céu de Brasília*, podendo fazer anotações enquanto assiste.

Como funcionário do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) que recebeu a solicitação do arquiteto Carlos F. M. Delphim, você precisa montar um processo a fim de dar encaminhamento ao pedido. Escreva a introdução desse processo a ser enviado à presidência do Iphan para solicitar o reconhecimento do céu de Brasília como Patrimônio Natural da Humanidade, apresentando os objetivos da solicitação e justificando a sua importância.

Disponível em: www.ebc.com.br. Acesso em: 9 jul. 2013.

Anotações



ANEXO 14 - TAREFA CELPE 13/2-T2



2013 / 2

Celpe
Bras

Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 2 | ESCOLA ABERTA

Página 4

Você vai ouvir duas vezes uma matéria sobre o programa *Escola Aberta*, podendo fazer anotações enquanto ouve.

Você coordena o programa *Escola Aberta* e, com o propósito de ampliá-lo, escreverá uma carta para diretores de escolas situadas em comunidades carentes, incentivando-as a participarem do programa. Em seu texto, apresente o *Escola Aberta* e argumente sobre os benefícios do programa para a escola e a sua comunidade.

Disponível em: www.conteudo.ebcservicos.com.br. Acesso em: 27 ago. 2013.

Anotações

ANEXO 15 - TAREFA CELPE-BRAS 13/2-T3

2013/2

Celpé Bras

Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 3 | TURISMO DE INCLUSÃO

Página 6

Você é o dono de uma agência de viagens e, após ler o texto *Turismo de Inclusão*, decidiu oferecer programas de turismo de aventura destinados a pessoas com deficiência física. A fim de divulgar esses programas, elabore o texto que fará parte da propaganda de divulgação da agência a ser publicada em uma revista de turismo, descrevendo os serviços de apoio oferecidos pela sua agência aos deficientes físicos e estimulando esse público a viajar mais.

TURISMO DE INCLUSÃO

Agências investem em viagens para deficientes físicos que incluem rafting e rapel e até guias preparados para carregá-los no colo.

Claudia Jordão

Ricardo Shimosakai sempre foi do tipo que adorava fazer as malas e se aventurar pelo mundo. Mas, aos 24 anos, ficou paraplégico. Preso numa cadeira de rodas, encontrou forças para superar as suas limitações físicas exatamente no prazer de viajar. Hoje, quase 20 anos depois do acidente, é o nome brasileiro à frente de um movimento internacional para inclusão de deficientes físicos no turismo. Cada vez mais, governos, organizações não governamentais e órgãos do setor se preocupam em tornar hotéis, restaurantes, meios de transportes, guias locais e cidades inteiras mais bem preparados para receber esse público. Shimosakai é o diretor da Turismo Adaptado, uma empresa que monta e vende pacotes de viagem para deficientes, que vão desde passeios convencionais até experiências de ecoturismo e esportes de aventura, além de oferecer consultoria e treinamento para profissionais da área. "Ao montar as minhas viagens, depois de ser recusado numa agência convencional por causa da minha deficiência, notei um interesse de pessoas nessa situação, e percebi que isso poderia ser uma oportunidade de trabalho", diz o empresário, que desde o acidente já visitou dez países e se aventurou em atividades como salto de paraquedas, rafting e rapel.



DESBRAVADORES
Shimosakai em canoa em Itacaré (BA), e Adriana, carregada de Itacaré, na Chapada Diamantina (BA).



Parte dos deficientes não quer apenas conhecer destinos convencionais com hospedagem, transporte e atrações preparados para recebê-los. Desejam também alcançar lugares de difícil acesso e pouca infraestrutura, até mesmo para quem possui plenos movimentos corporais. Isso quer dizer que, além de visitar cidades como Paris, Londres e Nova York – as mais adaptadas do mundo – a ideia é que este viajante possa conhecer lugares mais selvagens, como Fernando de Noronha, no Brasil, ou sítios arqueológicos, como Machu Picchu, no Peru. Entusiastas do movimento do turismo adaptado explicam que não sonham com rampas de acesso em trilhas selvagens ou patrimônios da humani-

dade, mas desejam melhores condições para alcançar esses locais. "Não podemos descaracterizar a região, ainda mais quando é um destino ecoturístico", diz Adriana Braun, 34 anos, cadeirante desde os 15, autora do guia virtual para deficientes físicos "O Viajante Especial", que agora começa a organizar viagens para o público.

Quando trabalhava numa agência de ecoturismo, Adriana treinou guias para lidar com os cadeirantes. "Muitas vezes o deficiente precisa ser carregado por que não há como a cadeira de rodas passar", diz ela, que já foi levada no colo, de cavallinho e de liteira. "É importante que guias locais estejam treinados para transferi-lo de sua cadeira para barcos ou canoas, ou para transportá-lo num terreno cheio de obstáculos", Shimosakai e Adriana chegaram a locais como Machu Picchu e Chapada Diamantina (BA), respectivamente, com ajuda humana, por exemplo. "Pode-se dizer que, no ecoturismo, o homem tem de se adaptar ao meio, inclusive a pessoa com deficiência", diz o empresário. A adaptação também é necessária na prática de esportes radicais. Ao saltar de paraquedas, por exemplo, Shimosakai precisou que suas pernas fossem amarradas para evitar distensões musculares. São pequenos ajustes que tornam sonhos realidade.

Viagens Possíveis

Quando a geografia e a arquitetura local facilitam a viagem de deficientes. Ex: Bonito (MS), por causa de suas trilhas largas, e praia do forte (BA), onde a vila é toda plana.

São as grandes cidades, como Nova York e Paris, que têm arquitetura, hospedagem e transporte pensados para esse público. E destinos naturais ou tombados, que não podem ser descaracterizados, mas têm guias treinados para transportar o deficiente, como Machu Picchu, no Peru.

Destinos acessíveis

Destinos adaptados

ANEXO 16 - TAREFA CELPE-BRAS 13/2-T4



2013/2

Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 4 | MORAR SOZINHO

Página 8

Um jornal de grande circulação está preparando uma edição especial sobre tendências contemporâneas de comportamento. Como colunista desse jornal, você ficou responsável por escrever um artigo de opinião sobre o fenômeno *morar sozinho*. Em seu artigo, discuta as visões apresentadas nos textos "*Morar Sozinho*" e "*Solidão pode causar mais males à saúde que obesidade e tabagismo*", exponha o seu ponto de vista e aponte as possíveis consequências do fenômeno *morar sozinho* para a vida em sociedade.

Morar Sozinho

Revista IstoÉ.com

Sozinho em um apartamento. Assim virá grande parcela da população mundial nas próximas décadas, de acordo com os analistas de tendências. A largada foi dada pelos países mais ricos, em especial os localizados na península escandinava. Ali estão os três com mais moradores avulsos do mundo: Noruega, Finlândia e Dinamarca – em todos, mais de um terço das casas tem um só habitante. No Brasil, o fenômeno ainda desponta, mas com bastante vigor. Entre o censo de 2000 e o de 2010, o número total de moradias com um só habitante subiu 41%. Hoje são cerca de sete milhões de casas de sozinhos. A equação que explica o fenômeno, seja aqui, seja na Noruega, tem em sua base três fatores comuns. "São eles a estabilidade econômica, a independência feminina e a revolução da comunicação", disse à ISTOE Eric Klinenberg, pesquisador da Universidade de Nova York e autor do livro "*Vivendo Sozinho*" (tradução livre, Editora Penguin, 2012). Nesse somatório, explica Klinenberg, cada elemento influencia a seu modo. O dinheiro é fundamental para pagar os custos, que são maiores. A independência feminina permitiu às mulheres bancar um estilo de vida independente, tornando-as parcela significativa dessa população. E os meios de comunicação facilitam a convivência, evitando que os sozinhos se tornem solitários.

Solidão, inclusive, não é boa palavra para definir essa nova geração de quem mora só. O que se vê nesses lares nem de

longe lembra a imagem estigmatizada da excêntrica tia solteirona sem amigos e cheia de gatos. "Moro só por opção e nem bicho de estimação tenho, pois passo quase o dia todo fora", diz o engenheiro Frederico Lainer, 30 anos, que vive em um espaçoso quarto e sala na Cidade Baixa, bairro tradicional de Porto Alegre. Lainer resolveu assumir a casa por sua conta e risco após um período de vida em comum com uma namorada. Hoje engrossa a lista dos sozinhos de Porto Alegre, capital brasileira líder no ranking de gente que vive só. Por lá, 21,4% das residências abriga um único morador, índice bem acima da média do País, que é de 12,2%. Mas quem imagina que morar só é coisa de jovem, se engana. Os maiores de 60 anos representam 42% das casas de um único habitante no Brasil. "O fenômeno ocorre atrelado ao envelhecimento da população", afirma a pesquisadora do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) Ana Lúcia Sabóia. Mais velhos, com boa saúde e estabilidade financeira, os idosos têm optado por seguir a vida em suas próprias casas, bancando as despesas.

Enquanto cada vez mais gente opta por um estilo de vida sozinho (apenas nos Estados Unidos, 36% de sua população estará morando só até 2020), teóricos começam a discutir outra faceta desse fenômeno: sua sustentabilidade. "A quantidade de alimento que se compra é grande, então se perde muito, sem contar os gastos fixos, como eletricidade, que não são divididos", afirma o professor Samy Dana, da Escola de Economia da Fundação Getúlio Vargas de São Paulo. Todo esse consumo concentrado

em uma só pessoa tem feito vários pesquisadores rotularem esse estilo de vida como insustentável em larga escala. O próprio Dana, porém, faz a defesa de quem mora só e diz que há necessidade de se estudar melhor o tema. "Se por um lado se gasta mais eletricidade, de outro se economiza combustível, porque a maior parte das residências dos sozinhos está nas regiões centrais, então se gasta menos com deslocamento."

Disponível em: www.istoe.com.br.
Acesso em: 8 jul. 2013.

Jornal O Globo

Solidão pode causar mais males à saúde que obesidade e tabagismo

Roberta Jansen
Publicado: 26/03/11 - 0h00.

RIO - A solidão, aquela sensação ruim de ser incompreendido, de não poder contar com ninguém, de estar sozinho no mundo, pode causar mais males à saúde do que a obesidade e o tabagismo, tradicionalmente ligados a problemas cardíacos e cânceres, entre diversos outros problemas. Mas, enquanto os dois últimos são fatores de risco muito bem estabelecidos do ponto de vista médico e aceitos pela sociedade, o isolamento social raramente é analisado, num contexto mais amplo, como potencial detonador de doenças.

Disponível em: www.oglobo.globo.com.
Acesso em: 8 jul. 2013.

