

## AVALIAÇÃO DA PROFICIÊNCIA ORAL EM LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM OLHAR PARA A INTERAÇÃO FACE A FACE DO EXAME CELPE-BRAS

Elaine Risques FARIA<sup>1</sup>  
Sandra Regina Buttros GATTOLIN<sup>2</sup>

### Resumo

Este artigo, que tem como foco a avaliação da proficiência oral em língua portuguesa como língua estrangeira, apresenta uma pesquisa sobre a interação face a face do exame Celpe-Bras a partir da análise de alguns Elementos Provocadores e também da percepção de examinandos e avaliadores. Pretende-se, a partir desse estudo, propor reflexões sobre a elaboração dos EPs e sobre o desenvolvimento da interação face a face com o intuito de contribuir para um exame de língua portuguesa como língua estrangeira cada vez mais confiável e válido.

**Palavras-chave:** Avaliação; Celpe-Bras; Língua Portuguesa; Língua Estrangeira; Proficiência.

### ORAL PROFICIENCY EVALUATION IN PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE: A LOOK AT THE FACE-TO-FACE INTERACTION OF THE CELPE-BRAS EXAM

### Abstract

This paper, which focuses on the assessment of oral proficiency in Portuguese as a foreign language, will present an investigation on the face-to-face interaction of the Celpe-Bras exam based on the analysis of some prompts (pictures used to stimulate the conversation between the examiner-interlocutor and the examinee) and also the perceptions of examinees and evaluators. It is intended to propose reflections on the elaboration of the prompts and on the development of the face-to-face interaction in order to contribute to an examination of Portuguese as a foreign language that is increasingly reliable and valid.

**Keywords:** Assessment; Celpe-Bras; Portuguese; Foreign Language; Proficiency.

<sup>1</sup> Mestra e doutora em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Academia da Força Aérea. E-mail: elainerisques@gmail.com

<sup>2</sup> Docente do Departamento de Letras da Universidade de São Carlos (UFSCar). E-mail: sandragattolin@gmail.com

## Introdução

Neste artigo abordamos a avaliação da proficiência oral em língua portuguesa como língua estrangeira (PLE) a partir da Interação Face a Face do exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), que avalia compreensão e produção oral. Nessa parte do Exame, além do examinando, temos a participação de dois examinadores: Avaliador-Interlocutor (AI) e Avaliador-Observador (AO).

A interação face a face do Celpe-Bras consiste em uma conversa com duração de 20 minutos, entre Avaliador-Interlocutor e Examinando. Inicia-se com uma conversa informal, com duração de 5 minutos, na qual o AI utiliza informações de um questionário sobre questões pessoais (família, *hobbies*, profissão, entre outros) que o examinando responde ao fazer a inscrição. “O objetivo desta etapa é criar um ambiente favorável para a interação, dando início à conversa com assuntos mais próximos dos interesses do participante” (BRASIL, 2019, p. 2). O referido questionário também auxilia o AI e o AO na escolha dos Elementos Provocadores (EP) – materiais contendo linguagem verbal e/ou não verbal, como pequenos textos, fotos e cartuns, por exemplo.

Após esse “aquecimento”, Avaliador-Interlocutor e Examinando conversam sobre assuntos do cotidiano e de interesse geral (ecologia, educação, esportes, tecnologia, saúde, entre outros), a partir dos Elementos Provocadores. Para cada examinando, os avaliadores (AI e AO) escolhem, antecipadamente, três Elementos Provocadores. Durante a interação, é destinado um período de cinco minutos para a discussão de cada EP.

Para dar ao examinando a oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o AI tem a sua disposição o “Roteiro de Interação Face a Face”, que deve ser tomado “como ponto de partida para a interação” (BRASIL, 2019, p. 3). Cada roteiro, específico para cada EP, contém três etapas. A Etapa 1 consiste na leitura silenciosa do EP. A Etapa 2 tem como objetivo explorar o entendimento geral do assunto apresentado no EP. Na Etapa 3, o Avaliador-Interlocutor tem a sua disposição um conjunto de perguntas que podem explorar a compreensão do EP, as opiniões e experiências pessoais dos examinandos em relação ao tema abordado e aspectos culturais tanto do país de origem do examinando quanto do Brasil. No entanto, é importante salientar que o “AI deve fazer adequações necessárias em função das respostas do participante, tais

como: alterar a ordem das perguntas, reformulá-las e/ou desdobrá-las. Nem todas as perguntas precisam ser feitas.” (BRASIL, 2019, p. 3). São essas adequações que permitirão que a interação seja uma conversa similar ao que acontece na vida real e não “um ato mecânico de perguntas e respostas descontextualizadas” (BRASIL, 2019, p. 3).

É objetivo deste artigo, que é um recorte de uma tese de doutorado, analisar a avaliação da proficiência oral em PLE a partir dos EPs utilizados na Interação Face a Face do Celpe-Bras. Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa de base interpretativista, por meio da qual foram analisados alguns EPs, bem como foram coletados dados por meio de questionários com examinandos e examinadores com o intuito de verificar os pontos positivos e negativos dessa interação, buscando verificar se ela representa a concepção de um exame de proficiência baseado em desempenho.

A seguir, apresentamos alguns conceitos teóricos que fundamentam o presente artigo, seguidos da análise dos dados e das considerações finais.

### **Fundamentação teórica**

Acreditamos ser importante para o desenvolvimento deste trabalho, apresentar uma discussão sobre testes de desempenho, entrevista como procedimento para avaliação da produção oral e interação na avaliação de desempenho em segunda língua.

#### **Testes de desempenho**

A era comunicativa, nos anos de 1970, gerou muitas críticas aos testes comunicativos tradicionais. Eles passaram a ser vistos como testes que produziam uma língua artificial, com repetições mecânicas de palavras e sentenças, além de respostas padronizadas para perguntas também padronizadas. Assim, nos anos seguintes, os testes passaram a requerer dos examinandos um desempenho linguístico mais autêntico, direto, comunicativo, baseado em situações do mundo real e de uso futuro da língua, conforme podemos observar no item 2 da citação de McNamara (1997), quando o autor apresenta os motivos que motivaram o desenvolvimento dos testes de desempenho.

1) necessidade de responder às exigências de uma política pública, por exemplo, desenvolver procedimentos de seleção para estudantes estrangeiros que queiram estudar em universidades cuja língua principal seja o inglês; controlar o acesso a cargos que exijam habilidade comunicativa em uma segunda língua, ou de aumentar a credibilidade pública de programas de língua por meio de foco maior na demonstração de resultados mensuráveis; e

2) necessidade de alinhar a avaliação aos desenvolvimentos no ensino de línguas que resultaram a partir das teorias da competência comunicativa. (McNAMARA, 1997a, p. 132)<sup>3</sup>.

Os testes de desempenho foram discutidos por vários autores. Clark (1975), citado por Shohamy, refere-se a eles “como testes diretos, nos quais tanto o formato quanto o procedimento reproduziam, o mais próximo possível, situações de vida real nas quais a proficiência linguística é normalmente demonstrada<sup>4</sup>.” (SHOHAMY, 1995, p. 189). Para Morrow (1977), os testes deveriam priorizar o uso de língua espontânea em contextos autênticos. Canale e Swain (1980) referem-se a testes comunicativos baseados em desempenho, como aqueles testes que requerem dos examinandos falar a coisa certa, na hora certa e para a pessoa certa.

Jones (1985), também citado por Shohamy (1995), apresenta três tipos de testes de desempenho de acordo com os graus em que as tarefas presentes nos testes exigem “desempenhos reais”:

- a) avaliação “direta”: quando o examinando é colocado em um contexto alvo real, e o desempenho na segunda língua é avaliado em resposta à evolução da situação;
- b) “amostra de trabalho”: quando há uma tarefa real, geralmente no contexto alvo. Esse tipo de teste permite o controle da resposta da tarefa e uma comparação do desempenho de diferentes examinandos ao mesmo tempo em que mantêm o realismo contextual.
- c) “simulação”: este tipo de teste cria cenários e tarefas que representam aspectos do contexto da vida real.

No entanto, Shohamy (1995) esclarece que nunca é possível satisfazer todas as bases contextuais de desempenho, por não se tratar de uma atividade real. McNamara (2000) define esses limites de autenticidade dos testes de “Paradoxo do Observador” que é “o simples fato da observação poder alterar o comportamento que está sendo

---

<sup>3</sup> Tradução para: 1. The practical need to respond to the requirements of public policy, for example, to develop selection procedures for foreign students wishing to study at English-medium universities, to control access to particular occupational roles requiring communicative skill in a second language, or to enhance the public accountability of language programmes through a greater focus on demonstrating measurable outcomes; and 2. the need to bring testing into line with developments in language teaching which resulted from the advent of theories of communicative competence (McNAMARA, 1997a, p. 132).

<sup>4</sup> Tradução para: direct tests in which both the testing format and the procedure duplicate, as closely as possible, the setting and operation of real-life situations in which language proficiency is normally demonstrated (SHOHAMY, 1995, p. 189).

observado<sup>5</sup>” (McNAMARA, 2000, p. 9), ou seja, um teste, por mais que simule situações reais de uso futuro da língua, sempre será um teste e nunca uma situação real.

Nesse sentido, Shohamy (1995) afirma que ao elaborar um teste de desempenho é necessário que se conduza uma análise de necessidades para fornecer descrição detalhada do contexto e das tarefas que os examinandos deverão desempenhar; as condições sob as quais essas tarefas serão realizadas e os critérios por meio dos quais o desempenho será julgado. É a partir dessas necessidades que o teste de desempenho é elaborado, textos e tarefas são escolhidos e os critérios de avaliação são determinados.

### **A entrevista como procedimento para avaliação da produção oral**

O exemplo mais relevante de teste de proficiência baseado em desempenho é a entrevista oral do Instituto de Serviço Estrangeiro (*The Foreign Service Institute - FSI*) Oral Proficiency Interview (OPI). Esse teste baseia-se em uma interação oral face a face, na qual o avaliador faz perguntas sobre uma variedade de tópicos e avalia a amostra linguística do examinando por meio de uma grade de avaliação.

As Entrevistas de Proficiência Oral foram adaptadas junto às Diretrizes do ACTFL (*American Council on the Teaching of Foreign Languages*) com o objetivo de “definir níveis de proficiência a partir do uso funcional da língua e instituir uma medida nacional”. (SCARAMUCCI, 2000, p. 7). Ela é considerada “o ancestral genérico da geração de testes orais de hoje<sup>6</sup>” (LAZARATON, 2002, p. 5)

Por ser o teste de proficiência oral face a face mais utilizado na América do Norte, a Entrevista de Proficiência Oral do ACTFL ficou em uma posição passível de receber muitas críticas (LAZARATON, 2002), em relação à sua validade e confiabilidade.

Uma das críticas, segundo Lazaraton (2002) ao trazer os autores Byrnes (1987), Clark e Lett (1988), Raffaldini (1988) e Shohamy (1988), é a de que a entrevista oral fornece apenas uma quantidade limitada de eventos de fala ao ilustrar um domínio específico de interação, o que leva Raffaldini a afirmar que, com isso, os entrevistados têm pouca oportunidade de demonstrar competência sociolinguística ou de discurso.

---

<sup>5</sup>Tradução para: [...] the Observer’s Paradox: that is, the very act of observation may change the behavior beign observed” (McNAMARA, 2000, p. 9).

<sup>6</sup>Tradução para: [...] ‘the generic ancestor of today’s generation of oral tests’ (LAZARATON, 2002, p. 5).

Byrnes admite que as avaliações por meio de entrevista oral subestimam as capacidades pragmáticas e sociolinguísticas, enquanto enfatizam a capacidade linguística. Isso, segundo o autor, deve-se ao fato de que estudos sobre segunda língua

[...] raramente olham para características de desempenho global tais como hesitações, falsas iniciações, reparos e correções”, e, em consequência, seus significados com respeito à competência comunicativa são desconhecidos. Sem essa informação, uma descrição de habilidades sociointeracionais, socioculturais e sócio-cognitivas não pode ser incluída em escalas de avaliação de proficiência oral<sup>7</sup>. (BYRNES, 1987, apud LAZARATON, 2002, p. 6)

Lantolf e Frawley (1985, 1988), citados por Lazaraton (2002), afirmam que as definições de proficiência da ACTFL são baseadas em intuições e não em fatos empíricos sobre comunicação natural e são também baseadas no falante nativo, o que, segundo os autores, é indefensável.

Para Bachman e Savignon (1986), a OPI limita a capacidade de fazermos inferências sobre habilidades linguísticas em contextos de não avaliação e, segundo os autores, a OPI é baseada em uma visão de proficiência que não é sustentada nem pela teoria e nem pela pesquisa.

Dandonoli e Henning (1990), citados por SALABERRY (2000), compartilham a opinião ao reconhecerem que a crítica mais significativa contra o uso da ACTFL-OPI é a de que não há estudos que sustentam a validade do teste.

No entanto, em alguns casos, a OPI pode ser o melhor instrumento disponível. Por essa razão, é importante compreender as limitações de um teste de desempenho para avaliar as consequências pretendidas e não pretendidas do resultado de uma OPI (SALABERRY, 2000).

A validade de face tem sido citada como a principal justificativa para a OPI (SHOHAMY, 1988; van LIER, 1989; DANDONOLI e HENNING, 1990), uma vez que ela aparenta, tanto para os examinadores quanto para os examinandos, avaliar a competência comunicativa em uma situação real. Entretanto, “[...] a validade de face por si só não pode fornecer prova de validade<sup>8</sup>” (SHOHAMY, 1990, apud

<sup>7</sup> Tradução para: [...] rarely look at global performance features such as hesitations, false starts, repairs, and corrections’, and, as a result, their meaning for aspects of communicative competence is unknown. Without this information, a description of sociointeractional, sociocultural, and sociocognitive ability cannot be included in oral proficiency rating scales (BYRNES, 1987, apud LAZARATON, 2002, p. 6).

<sup>8</sup> Tradução para: [...] ‘face validity by itself cannot provide proof of validity’ (SHOHAMY, 1990, apud SALABERRY, 2000, p. 294).

SALABERRY, 2000, p. 294).

Com o intuito de lidar com as importantes críticas em relação à OPI, Bachman (1990, apud SALABERRY, 2000, p. 294) propõe que o desenvolvimento de testes de línguas siga três passos, a saber: “identificação e definição do construto teórico; definição operacional do construto e a identificação das regras e procedimentos para quantificar as observações”.

Nesse sentido, podemos dizer que o comprometimento das entrevistas como instrumento para avaliação oral ocorre principalmente pela falta de especificação de validade de construto e pela falta de estabelecimento de critérios para medir o desempenho oral. Posto isso, podemos acrescentar a falta de pesquisas que investiguem, no caso dos construtos e critérios terem sido definidos, se eles estão representados e estão sendo operacionalizados no desenvolvimento do exame, por meio do desempenho dos examinandos e pelas inferências feitas a partir dos resultados deles.

No entanto, apesar das críticas, as Diretrizes do ACTFL tiveram uma grande influência no desenvolvimento de entrevistas simuladas em exames de proficiência de várias línguas e em vários países, e segundo Scaramucci (2000, p. 8), “merecem ser reconhecidas pela tentativa de oferecer um modelo de proficiência”.

Embora pareça ser um instrumento simples, Luoma (2004) diz que a entrevista esconde um conjunto complexo de projeto, planejamento e treinamento que subjazem a interação, especialmente se a entrevista fizer parte de um exame de proficiência. Isso porque quando a entrevista é realizada individualmente, o entrevistador precisa seguir algum tipo de guia para assegurar-se de que irá agir igualmente com todos os candidatos. Esse fato torna-se ainda mais importante quando temos entrevistadores diferentes conduzindo o mesmo exame, como acontece com o Celpe-Bras, já que são vários os Postos Aplicadores e em vários países. Essa situação pode interferir na confiabilidade do exame, comprometendo a sua validade.

Apesar das críticas e limitações da entrevista como instrumento para a avaliação da produção oral, Consolo (2004, p.272), ao citar Moder e Halleck (1998), afirma que as entrevistas “se constituem eventos de fala autênticos e que ilustram comportamentos de comunicação verbal, mesmo que esses comportamentos não sejam exatamente iguais àqueles que ocorrem em conversas mais formais”.

O autor também cita a facilidade de se fazer acontecer uma interação verbal

entre entrevistador e examinando, sobre determinados assuntos, em um intervalo de tempo determinado, como fatores que contribuem para a utilização das entrevistas como instrumento para a avaliação da produção oral (CONSOLO, 2004).

Reconhecemos, portanto, as limitações da entrevista, bem como da Interação Face a Face. No entanto, parece-nos, ainda, o melhor formato para avaliar o desempenho oral do examinando. É necessário, então, controlar as variáveis de modo que o exame seja o mais válido e confiável possível. No caso do exame Celpe-Bras essas variáveis constituem-se em avaliadores e Elementos Provocadores.

### **A interação na avaliação de desempenho em segunda língua**

Segundo McNamara (1997b, p. 449), “[...] para Bachman o termo *interação*, mesmo ao referir-se à interação social, refere-se exclusivamente à atividade cognitiva por parte do examinando<sup>9</sup>” (ênfase no original). Porém, McNamara (1997b) considera que essa concepção do termo interação implica uma visão isolada do examinando. Para o autor, o perigo desse foco exclusivo na capacidade do examinando em termos cognitivos é que o desempenho passa a ser visto como simples projeção da capacidade do examinando. É como se ele fosse o único responsável pelo seu desempenho. No entanto, segundo McNamara (1997b, p. 453), “obviamente, o desempenho não é uma simples projeção do que está na cabeça do examinando<sup>10</sup>”.

Nesse mesmo sentido, Brown (2007) corrobora a afirmação de McNamara ao definir interação como uma troca colaborativa de pensamentos, sentimentos ou ideias entre duas ou mais pessoas e que provoca um efeito recíproco em cada um. Para o autor, é por meio da interação que as pessoas “negociam” sentidos.

Conforme pontua Luoma (2004, p. 20) em relação à interação oral, “cada participante é tanto um falante quanto um ouvinte; eles constroem o evento juntos e compartilham o direito de influenciar os resultados – os quais podem ser tanto compartilhados quanto individuais”<sup>11</sup>.

<sup>9</sup> No original: [...] for Bachman the term interaction, even when it is referring to social interaction, refers exclusively to cognitive activity on the part of the candidate. (McNAMARA, 1997b, p. 449).

<sup>10</sup> No original: But clearly a performance is not a simple projection of what is in the head of the candidate. (McNAMARA, 1997b, p. 453).

<sup>11</sup> Tradução para: Each participant is both a speaker and and a listener; they construct the event together and share the right to influence the outcomes – which can be both shared and individual. (LUOMA, 2004, p. 20).



Sendo assim, não é possível ter uma visão isolada do examinando no contexto de avaliação de línguas. A atuação do entrevistador, juntamente com o seu estilo, podem interferir no desempenho do examinando durante a interação. Lazaraton (1996), uma das primeiras pesquisadoras a focar os estilos de entrevistadores de exames orais, analisou uma aplicação do exame CASE (*Cambridge Assessment of Spoken English*) de modo a verificar como os entrevistadores interagiam com os examinandos por meio de apoios e quais implicações, vantagens e desvantagens, esses diferentes apoios exerciam no desempenho dos examinandos.

### **Análise dos dados**

A cada edição do exame Celpe-Bras são disponibilizados 20 (vinte) Elementos Provocadores (EP) sobre temas variados. “Os Elementos Provocadores são montagens que incluem textos de gêneros diversos e que podem estar acompanhados de elementos visuais, que circulam ou circularam no Brasil.” (BRASIL, 2013, p. 13).

Esses EPs são o “gatilho” para o início da interação entre entrevistador e examinando e servem como fonte de informação para alimentar a conversa ao longo da interação. Dessa forma, os EPs, desde a sua elaboração até a escolha pelos avaliadores, devem ser muito bem pensados.

O tema dos EPs é fator preponderante nas percepções dos examinandos e dos avaliadores-interlocutores em relação à Interação Face a Face do Exame Celpe-Bras. Quando questionados em relação ao impacto que os EPs exerceram na interação e, conseqüentemente, no desempenho dos examinandos, tanto examinandos quanto avaliadores afirmaram que o impacto tende a ser positivo quando o tema do EP é familiar. Por outro lado, quando eles não têm conhecimentos sobre o tema, o impacto tende a ser negativo.

Alguns examinandos relataram que a escolha do tema teve impacto positivo nas suas interações, pois, segundo eles, foram escolhidos em função dos seus interesses e eram ligados a sua formação e experiências.

Essa informação nos remete ao questionário respondido no ato da inscrição e nos mostra que os examinadores estão seguindo o que é proposto no Guia de Capacitação para Examinadores:

Os formulários servirão, portanto, como fonte de informações para que os examinadores conheçam melhor o examinando e selecionem os

Elementos Provocadores que favoreçam a interação em função do sexo, idade, interesses, nacionalidade, área de atuação etc. dos examinandos. (BRASIL, 2013, p.13).

Quanto às percepções dos Avaliadores-Interlocutores, os temas dos EPs tiveram impacto tanto positivo quanto negativo no desempenho dos examinandos na interação face a face. Segundo eles, temas gerais, mais atuais e, também, mais pertinentes ao perfil do examinando, propiciaram uma interação mais produtiva.

Diante das respostas dos examinandos e dos Avaliadores-Interlocutores, é possível afirmar que o impacto, seja ele positivo ou negativo, pode estar ligado ao tema dos EPs selecionados para cada examinando, ao questionário que permite fazer essa escolha e à atuação do entrevistador ao conduzir a interação tendo como base o Roteiro de Interação Face a Face. Todos esses fatores podem comprometer ou contribuir para um bom desempenho dos examinandos e conseqüentemente interferir na confiabilidade do exame.

Bachman (1990) afirma que o tópico do insumo tem um efeito substancial no desempenho do examinando. Segundo o autor, se um tópico é familiar somente para algumas pessoas, estas podem ter uma vantagem injusta e que pode resultar em um melhor desempenho. Se, por um lado, os envolvidos no processo de avaliação precisam minimizar esse problema, para impedir um viés no teste, por outro lado, os tópicos devem ser interessantes e relevantes aos examinandos, o que leva Bachman (1990) a dizer que o desafio aos elaboradores do teste é evitar os extremos.

A seguir, apresentaremos a análise de alguns EPs da edição 2014/2. Iniciaremos com um dos EPs considerados pelos examinandos como um dos favoritos.

### **EP – *Com quem viajar?***

Este EP é composto por uma pergunta-título e por uma afirmação, além da imagem de uma moça com bagagem de viagem e de um avião decolando, conforme podemos observar na figura 1:

**Figura 1: Com quem viajar?**



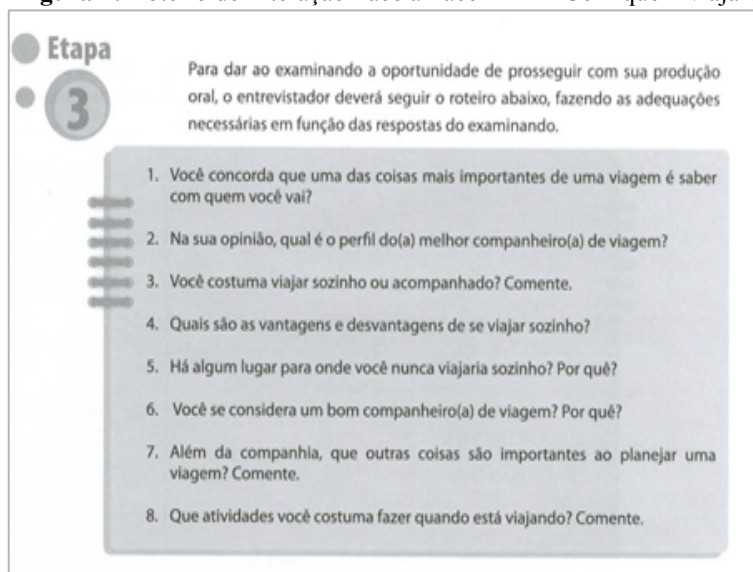
**Fonte:** Acervo UFRGS<sup>12</sup>

Todos os elementos visuais e textuais que compõem o EP contribuem para sua compreensão, que julgamos ser fácil, já que é um assunto comum a todos os examinandos, por serem estrangeiros que estão no Brasil e que, portanto, tiveram de fazer pelo menos uma viagem.

As perguntas do Roteiro de Interação Face a Face do EP – *Com quem viajar?*, apresentadas a seguir, são pessoais, e, portanto, conduzem o examinando a falar sobre si próprio, o que propicia o controle sobre o tópico a ser discutido, e, conseqüentemente contribui para a produção oral. (ELLIS, 1990).

<sup>12</sup> Disponível em: [http://www.ufpr.br/acervocelpebras/arquivos/elementos-provocadores-da-parte-oral/2014\\_2](http://www.ufpr.br/acervocelpebras/arquivos/elementos-provocadores-da-parte-oral/2014_2)

**Figura 2:** Roteiro de Interação Face a Face – EP – Com quem viajar?



**Fonte:** Acervo UFRGS<sup>13</sup>

O EP a seguir representa um dos casos quando temos um EP com o tema relacionado à formação profissional. Isso ocorreu com uma grande parte de examinandos, pois se tratavam de médicos.

### **EP – Remédio de Índio**

O EP - *Remédio de Índio*, assim como o EP – *Com quem viajar?*, possui pouca informação textual: o título e uma frase, além de uma pequena imagem. Ele não apresenta nenhuma expressão ou vocabulário de difícil compreensão desde que o examinando seja da área médica, pois traz vocábulos como: malária e lombriga, que para um estrangeiro podem ser difíceis de entender, especialmente “lombriga”. Consideramos que a imagem do EP é boa, uma vez que o desenho tem a ver com remédios e o texto apresentado é pequeno, porém suficiente para que o examinando construa sentido.

**Figura 3:** EP 17 – Remédio de Índio<sup>14</sup>

<sup>13</sup> Disponível em: [http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/elementos-provocadores-da-parte-oral/2014\\_2](http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/elementos-provocadores-da-parte-oral/2014_2)



Fonte: Acervo UFRGS<sup>15</sup>

Entre quatro examinandos (E3, E11, E15 e E16) que tiveram esse EP na sua interação, três escolheram-no como favorito (E11, E15, E16). Segundo dois deles, esta escolha ocorreu devido à aproximação com a área de trabalho, conforme é possível observar nos excertos:

E15: Pessoalmente, gostei do remédio de índio, porque é diretamente ligado a minha área de conhecimento. (O examinando é pesquisador e estava fazendo pós-doutorado).

E16: pessoalmente me gosto mas el elemento provocador 17 pues es un elemento que esta diretamente relacionado con mi profesion. (O examinando é médico).

Ao contrário do exposto acima, o EP a seguir, não apresenta nenhuma proximidade com a área de atuação e também, aparentemente, não parece ser um tema que desperta o interesse dos examinandos devido, principalmente, à dificuldade e desconhecimento do assunto abordado.

<sup>14</sup> Disponível em: [http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/elementos-provocadores-da-parte-oral/2014\\_2](http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/elementos-provocadores-da-parte-oral/2014_2)

<sup>15</sup> Disponível em: [http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/elementos-provocadores-da-parte-oral/2014\\_2](http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/elementos-provocadores-da-parte-oral/2014_2)

## EP – Campanha Piseagrama

O EP 3 – *Campanha Piseagrama* foi utilizado apenas por um Avaliador-Interlocutor 5 (AI5) .

Figura 4: EP – Campanha Piseagrama<sup>16</sup>



Fonte: Acervo UFRGS<sup>17</sup>

Conforme podemos observar, o EP - *Campanha Piseagrama* possui a imagem de cinco sacolas (de compras? / de lixo? recicláveis?) e em cada uma delas há um pequeno texto escrito. Além das sacolas, são apresentadas algumas informações sobre a campanha.

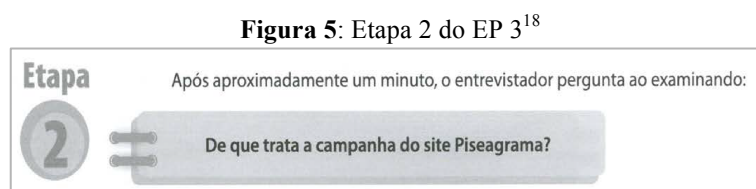
É importante lembrar que a etapa 1 é igual para todos os EPs e examinandos. Nessa etapa eles têm aproximadamente um minuto para ler o EP e construir sentido a partir dele. A Etapa 2 refere-se a uma pergunta de âmbito geral sobre o entendimento do

<sup>16</sup> Disponível em: [http://www.ufrgs.br/acervocelpesbras/arquivos/elementos-provocadores-da-parte-oral/2014\\_2](http://www.ufrgs.br/acervocelpesbras/arquivos/elementos-provocadores-da-parte-oral/2014_2)

<sup>17</sup> Disponível em: [http://www.ufrgs.br/acervocelpesbras/arquivos/elementos-provocadores-da-parte-oral/2014\\_2](http://www.ufrgs.br/acervocelpesbras/arquivos/elementos-provocadores-da-parte-oral/2014_2)

material proposto, sendo esta etapa obrigatória a todos os entrevistadores. (BRASIL, 2013).

No caso do EP - *Campanha Piseagrama*, o examinando deve dizer do que trata a campanha *Piseagrama*, título do EP, conforme verificamos abaixo:



**Fonte:** Acervo UFRGS<sup>19</sup>

Acreditamos que o título do EP, o qual dá o nome à campanha (*Piseagrama*), pode contribuir para aumentar a dificuldade do EP, pois, apesar de referir-se a aspectos ambientais sobre viver na cidade, o título pode remeter-nos à expressão “pisar na grama”. Além disso, informações como “Nadar e pescar no Arrudas” (texto da quarta sacola) pode dificultar o seu entendimento, uma vez que provavelmente o examinando estrangeiro não saberá o que é “Arrudas<sup>20</sup>” ou até mesmo catraca (segunda sacola), dependendo do seu país de origem, pois nem todos os ônibus possuem catraca.

Quanto aos examinadores, eles afirmaram não tê-lo utilizado por se tratar de um EP com texto longo e letras pequenas. No entanto, acreditamos que a sua não utilização se deve a outros fatores como a dificuldade de compreensão que o EP implica.

Entre as dificuldades, podemos citar, por exemplo, como entender o que é o “Arrudas”, pois trata-se de um rio não muito conhecido pelos brasileiros de modo geral e, portanto, provavelmente desconhecido por estrangeiros que estão no Brasil, ou até mesmo em Posto Aplicadores credenciados, distribuídos por 35 países. O “Arrudas”, provavelmente, deve ser um rio conhecido para os mineiros, pois nasce no Estado de Minas Gerais, o que pode caracterizá-lo em um bom EP para um grupo de examinandos, ou seja, para pessoas que moram em Minas Gerais ou, principalmente, para pessoas que

<sup>18</sup> Disponível em: [http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/elementos-provocadores-da-parte-oral/2014\\_2](http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/elementos-provocadores-da-parte-oral/2014_2)

<sup>19</sup> Disponível em: [http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/elementos-provocadores-da-parte-oral/2014\\_2](http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/elementos-provocadores-da-parte-oral/2014_2)

<sup>20</sup> O Arrudas é um ribeirão que nasce no município de Contagem-MG e desce por parte de Belo Horizonte até desaguar no Rio das Velhas no município de Sabará-MG, maior afluente em extensão do rio São Francisco. Disponível em <http://www.agbpeixeviso.org.br/nascentesurbanas/index.php/ribeirao-arrudas> Acesso em 17/05/2016.

tiveram acesso à campanha apresentada no EP. Trata-se de campanha com propostas de algumas reivindicações coletivas para as cidades, que estão com o tráfego cada vez mais intenso, rios cada vez mais poluídos, não permitindo a pesca nem a natação, transporte público cada vez mais caro e ineficiente, espaços de lazer, como praças e parques cada vez menos cuidados, perigosos e dando espaços para outros empreendimentos. É provável que nem mesmo o AI tenha conhecimento sobre esta campanha.

Por fim, apresentaremos um EP que, a princípio, passa a imagem de um EP interessante, pois apresenta imagens, poucas frases e um título de fácil entendimento.

### **EP – *Cinto de segurança salva vidas***

A dificuldade relatada por um examinando, em relação ao EP - *Cinto de segurança salva vidas*, foi a de não entender a imagem, conforme observamos abaixo:

E14: Para mí no quedó claro lo querían decir las imágenes ya que no se puede ver si todas las personas tenían puesto el cinturón, sin embargo, todas parecían felices y realmente no da para saber cuál es la causa de dicha felicidad.

Ao analisarmos o EP verifica-se que só é possível saber que se trata de segurança, mais especificamente sobre o cinto de segurança, pelo título, já que a imagem, conforme a fala do E14, só traz pessoas felizes dentro de um carro, com seus respectivos nomes, idade e profissão. Além disso, não dá para ver se as pessoas estão usando o cinto ou não. Dessa forma, não entendemos que possa ter havido um problema de leitura da imagem, mas um problema na elaboração do EP, que traz uma imagem totalmente desvinculada do seu título.



**Figura 6:** EP: *Cinto de segurança salva vidas*



**Fonte:** Acervo UFRGS<sup>21</sup>

Um aspecto importante a ser considerado também e, apontado por alguns avaliadores, refere-se aos EPs que apresentam textos estereotipados e/ou posicionamentos preconceituosos. Segundo o AI5, o EP - *Cinto de segurança salva vidas*, permite a leitura de que a “única vida que vale a pena ser salva é a de indivíduos brancos, heterossexuais, de classe média/alta”, por trazer em suas imagens apenas pessoas com essas características.

Conforme apontado por eles, o mesmo acontece com o EP - *Expectativa de vida* (figura 7) e com o EP – *Beleza no trabalho*, que traz a imagem de pessoas brancas para representar a beleza, conforme podemos observar na figura 8. De acordo com AI 4:

para um exame de proficiência que tenta representar a língua e cultura brasileira, selecionar textos estereotipados em revista de grande circulação no país pode suscitar a construção de que ou o exame ou os avaliadores/instituição são coniventes com esse posicionamento estereotipado e preconceituoso. (AI4, questionário)

<sup>21</sup> Disponível em: [http://www.ufrgs.br/acervocelprebras/arquivos/elementos-provocadores-da-parte-oral/2014\\_2](http://www.ufrgs.br/acervocelprebras/arquivos/elementos-provocadores-da-parte-oral/2014_2)

Figura 7: EP: Expectativa de Vida

2014/2 Celpe Bras Interação Face a Face  
Elemento Provocador 9 INEP Ministério da Educação

### Expectativa de vida

## OS BRASILEIROS QUE VIVEM MAIS

A expectativa de vida medida pelas estatísticas oficiais não vale para todos. Uma pesquisa mostra que há uma parte da população que chega mais longe

**VIDA LONGA**  
Um levantamento da SPFR estatísticas os brasileiros com plano de previdência privada e seguro de vida, ou ambos, e descobriu um contingente de **32 milhões de pessoas** cuja expectativa de vida é maior que a da população em geral e também que a dos americanos com o mesmo perfil

SEXO	BRASILEIROS	AMERICANOS
Homens	81,9	81,8
Mulheres	87,2	85,9

Do grupo pesquisado: 69,1% População brasileira, 81,8% Americanos

Na maioria, esses brasileiros...  
...pertencem às classes A, B e C  
...são empregados formais  
...vivem nas regiões Sul e Sudeste

Grupo social de quem tem:  
Previdência privada A e B, Seguro de vida A, B e C

Faltas de renda familiar:  
Classes A e B: Acima de R\$ 4.807/mês, Classe C: Renda entre R\$ 1.106 e R\$ 4.807/mês

Fonte: SPFR, 28 maio 2014.

Fonte: Acervo UFRGS<sup>22</sup>

Figura 8: EP: Cinto de segurança salva vidas

2014/2 Celpe Bras Interação Face a Face  
Elemento Provocador 2 INEP Ministério da Educação

### Beleza no trabalho

## Beleza no trabalho

Novos estudos revelam que a aparência é um dos principais segredos do sucesso - e não há nada de errado em usá-la

Fonte: Epoca, Globo, 28 set. 2011.

Fonte: Acervo UFRGS<sup>23</sup>

Nesse sentido, julgamos importante trazer essas informações a fim de suscitar algumas reflexões, pois um exame de alta relevância e em ascensão como o Celpe-Bras, precisa evitar ou minimizar certas visões que podem ser consideradas tendenciosas ou que podem levar o examinando a pensar dessa forma, principalmente em uma época quando muito se discute sobre a inclusão social, desigualdade de gêneros e classes, além de questões de identidade.

### Considerações Finais

Para concluir, ressaltamos a importância de EPs que contenham temas que permitam discussões, não apenas no âmbito pessoal, mas que propiciem e estimulem a produção oral do examinando em diversos contextos, a fim de que o alcance da sua proficiência oral possa ser realmente avaliado pelo Avaliador-Interlocutor e Avaliador-Observador.

<sup>22</sup> Disponível em: [http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/elementos-provocadores-da-parte-oral/2014\\_2](http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/elementos-provocadores-da-parte-oral/2014_2)

<sup>23</sup> Disponível em: [http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/elementos-provocadores-da-parte-oral/2014\\_2](http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/elementos-provocadores-da-parte-oral/2014_2)

EPs que permitem muitas interpretações podem converter-se em dificuldade para os Avaliadores-Interlocutores, pois caberá a eles, por meio de perguntas adicionais (SAKAMORI, 2006), de estratégias de reformulação e desdobramento (FURTOSO, 2011), fazer com que o examinando compreenda o assunto e converse sobre o tópico apresentado no EP. Nesse caso, a responsabilidade recai sobre os Avaliadores-Interlocutores, que podem ter atuações diferentes nas interações conduzidas por eles e, dessa forma, comprometer a confiabilidade do exame. Nesse sentido, sugerimos que os EPs apresentem coerência entre tema e imagem.

Compreendemos as dificuldades, desafios e responsabilidade de ser elaborador ou avaliador de uma avaliação oral de um exame de proficiência de alta relevância como o exame Celpe-Bras. No entanto, acreditamos que, estudos que tratam da avaliação oral de língua portuguesa como língua estrangeira, bem como os cursos de capacitação para aplicação do exame Celpe-Bras, possam trazer novas reflexões acerca do Exame, contribuindo para um processo cada vez mais eficaz, e conseqüentemente, mais confiável e válido.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACHMAN, L. F. **Fundamental Considerations in Language Testing**. New York: Oxford University Press, 1990.
- BACHMAN, L.; SAVIGNON, S. The evaluation of communicative language proficiency: a critique of the ACTFL oral interview. **Modern Language Journal**, v. 70, p. 380–390, 1986.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: **Caderno de Roteiro de Interação Face a Face 2019/2**. Brasília, 2019. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/roteiro-de-interacao-face-a-face/2019\\_1](http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/roteiro-de-interacao-face-a-face/2019_1), 2019. Acesso em 25/05/2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: **Guia de Capacitação para Examinadores da Parte Oral do Celpe-Bras**. Brasília, 2013a.
- BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 3. ed. San Francisco State University: Pearson Education, Inc., 2007.
- CANALE, M; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, v.1, n.1, 1980.

CLARK, J. L. D.; LETT, J. A research agenda. In: LOWE, p. jr; STANSFIELD, C.W. (eds.). **Second Language Proficiency Assessment: Current Issues**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, p. 53 -82, 1988.

CLARK, J.L.D. **Direct Testing of speaking proficiency: theory and practice**. Princeton, NJ: Educational Testing Service, 1975.

CONSOLO, D. A. A construção de um instrumento de avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira. In: **Trabalhos de Linguística Aplicada**. Campinas, vol.43, no.2, p. 265-286, Jul/Dez. 2004.

DANDONOLI, P.; HENNING, G. An investigation of the construct validity of the ACTFL proficiency guidelines and oral interview procedure. **Foreign Language Annals**, v. 23, 11–22, 1990.

ELLIS, R. **Instructed second language acquisition: learning in the classroom**. Oxford: Blackwell, 1990.

FURTOSO, V. B. Avaliação de proficiência em português para falantes de outras línguas: relação com ensino e aprendizagem. In: MENDES, E. (Org). **Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira**, Campinas, Pontes Editores, 2011. p. 207-236.

JONES, R.L. Second language performance testing. In HAUPTMAN, P.C.; LeBLANC R.; WESCHE, M.B. (eds.) **Second language performance testing**. Ottawa: University of Ottawa Press, 15-24, 1985.

LANTOLF, J.; FRAWLEY, W. Oral proficiency testing: a critical analysis. **Modern Language Journal**, v. 69, p. 337– 345, 1985.

LAZARATON, A. **A qualitative approach to the validation of oral language tests**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

LAZARATON, A. Interlocutor support in oral proficiency interviews. The case of CASE. **Language Testing**, Vol. 13, No. 2, p. 151-172, Jul. 1996.

LUOMA, S. **Assessing Speaking**. Cambridge University Press, 2004.

MCNAMARA, T. **Language Testing**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

MCNAMARA, T. Performance Testing. Encyclopedia of Language Education. **Language Testing and Assessment**. Vol. 7, p. 131-139, Kluwer Academic Publishers, 1997a.

MCNAMARA, T. Interaction in second language performance assessment: Whose Performance? **Applied Linguistics**, vol. 18, n. 4, p. 446-466, 1997b.

MODER, C. L. & HALLECK, G. B. Framing the language proficiency interview as a speech event: Native and nonnative speakers' questions. In: YOUNG, R.; HE, A. W. (orgs.) **Talking and Testing: Discourse Approaches to the Assessment of Oral Proficiency**. Philadelphia: John Benjamins, p. 117-148, 1998.

MORROW, K. **Techniques of evaluation for a notional syllabus**. London: Royal Society of Arts, 1977.

RAFFALDINI, T. The use of situation tests as measures of communicative ability. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 10, p. 197–216, 1988.

SAKAMORI, L. **A atuação do entrevistador na interação Face a face do exame Celpe-Bras**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, 2006.

SALABERRY, R. Revising the revised format of the ACTFL oral proficiency interview. **Language Testing**, Vol. 17, No. 3, p. 289 – 310, 2000.

SCARAMUCCI, M.V.R. Proficiência em LE: Considerações terminológicas e conceituais, **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Vol. 36, p. 11-22, 2000.

SHOHAMY, E. Performance assessment in language testing. **Annual Review of Applied Linguistics**. Cambridge University Press, vol. 15, p. 188 – 211, 1995.

SHOHAMY, E. **The power of tests: The impact of language tests on teaching and learning**. The National Foreign Language Center, Washington DC, 1993.

SHOHAMY, E. Language testing priorities: a different perspective. **Foreign Language Annals**, v. 23, 385–94, 1990.

SHOHAMY, E. A proposed framework for testing the oral language of second/foreign language learners. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 10, p. 165 -179, 1988.

SHOHAMY, E. **A practical handbook in language testing for second language teachers**. Tel-Aviv University, 1985.

#### **Como referenciar este artigo:**

FARIA, Elaine Risques; GATTOLIN, Sandra Regina Buttros. Avaliação da proficiência oral em língua portuguesa como língua estrangeira: um olhar para a interação face a face do exame Celpe-Bras. revista **Linguagem**, São Carlos, v.39. *Número temático PLE*. out./2021, p. 213-233.