

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA**

**DOUGLAS MORAES MACHADO**

**PROCESSO DE ELABORAÇÃO E AVALIAÇÃO DE UMA PROVA DE  
PROFICIÊNCIA EM PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS NO  
CONTEXTO DA UNIPAMPA**

**Bagé, RS  
2020**

**DOUGLAS MORAES MACHADO**

**PROCESSO DE ELABORAÇÃO E AVALIAÇÃO DE UMA PROVA DE  
PROFICIÊNCIA EM PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS NO  
CONTEXTO DA UNIPAMPA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Orientador: Valesca Brasil Irala

**Bagé, RS  
2020**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos  
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do  
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

M149p Machado, Douglas Moraes  
Processo de elaboração e avaliação de um prova de  
proficiência em português para falantes de outras línguas no  
contexto da Unipampa / Douglas Moraes Machado.  
215 p.  
  
Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,  
MESTRADO EM ENSINO, 2020.  
"Orientação: Valesca Brasil Irala".  
  
1. Política linguística. 2. ProPPor. 3. Avaliação de  
proficiência. 4. Rubricas. I. Título.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
Universidade Federal do Pampa

**DOUGLAS MORAES MACHADO**

**PROCESSO DE ELABORAÇÃO E AVALIAÇÃO DE UMA PROVA DE  
PROFICIÊNCIA EM PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS NO CONTEXTO DA  
UNIPAMPA**

Dissertação de mestrado apresentada ao  
Mestrado Acadêmico em Ensino da  
Universidade Federal do Pampa, como  
requisito parcial para obtenção do Título de  
Mestre em Ensino.

Dissertação defendida e aprovada em: 10 de dezembro de 2020.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Valesca Brasil Irala  
Orientador  
UNIPAMPA

Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz

UFMG

Profa. Dra. Marília Lima Pimentel Cotinguiba

UNIR



Assinado eletronicamente por **VALESCA BRASIL IRALA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 25/01/2021, às 13:27, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Leandro Rodrigues Alves Diniz, Usuário Externo**, em 25/01/2021, às 15:48, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Marília Lima Pimentel Cotinguiba, Usuário Externo**, em 26/01/2021, às 10:05, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0450435** e o código CRC **1A06BD8A**.

Referência: Processo nº 23100.001074/2021-73 SEI nº 0450435

Dedico este estudo aos meus pais, Mário e Leila e às minhas irmãs, Nicole e Isadora por serem apoio, inspiração, zelo e carinho em todas as batalhas de minha vida.

## **AGRADECIMENTOS**

A meu Pai Oxalá, pela constante presença em minha vida.

À minha família, por ter compreendido minha ausência em muitos momentos durante a produção deste estudo, por nunca me deixar desistir, e por ter sido o ombro que cuida, a palavra que conforta e o abraço que cura.

À Prof. Dra. Valesca Brasil Irala, minha orientadora e amiga, pelos conselhos, pelas valiosas contribuições e, também, pela paciência, não medindo esforços para que esta pesquisa fosse concluída.

Aos professores incríveis do PPGMAE, que muito contribuíram para o meu aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Às professoras Clara Dorneles e Sara Motta, pela leitura atenta e pelas valiosas contribuições durante e após a banca de qualificação.

Ao Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz e à Prof. Dra. Marília Lima Pimentel, por terem gentilmente aceitado participar da banca examinadora e pelas contribuições que muito qualificaram este trabalho de pesquisa.

Às professoras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que foram minhas orientadoras de iniciação científica, Franciele Matzembacher Pinton e Liliana Soares Ferreira que, durante minha graduação, incentivaram-me a cursar um Curso de Pós-Graduação. Vocês foram orientadoras incríveis. Gratidão por tanto!

Ao amigo e professor Valdemir Oliveira, pelas palavras de incentivo, pelo apoio e por ter disponibilizado tempo para escutar meus anseios em relação à pesquisa, dialogar sobre eles e apontar caminhos nos momentos em que foram necessários, obrigado por tanto!

Aos colegas e amigos do PPGMAE, em especial, Victor Stoll, Liziane Mena, Cíntia Oliveira, Jéssica Machado e Carine Jardim pela amizade, pelo apoio, pelas ajudas incansáveis e pelas produções conjuntas de conhecimento, vocês foram essenciais nesse processo.

Agradeço a amiga e colega do PPGMAE, Andréa de Carvalho Pereira, pelo carinho, pela amizade e, principalmente, pelo olhar atento à formatação deste trabalho. És uma pessoa incrível que quero sempre por perto.

Aos meus amigos Annie Meireles, Bruna Michelotti, Ênio Machado, Franciele Saldanha e MaidaMazoy, por todo o carinho e apoio para que eu não me perdesse nos caminhos nem sempre tranquilos de uma pesquisa, por torcerem e comemorarem minhas conquistas.

À Universidade Federal do Pampa, por me oportunizar o ingresso em um curso de pós-graduação e pelo auxílio concedido por meio do Programa de Auxílio à Pós-Graduação (PAPG), durante o primeiro ano de curso.

A todos que acreditaram e torceram por mim, meus sinceros agradecimentos!

## RESUMO

Esta dissertação de Mestrado versa sobre a Prova de Proficiência em Português para Falantes de Outras Línguas (ProPPor), que consiste em uma política linguística da Universidade Federal do Pampa, institucionalizada pela Portaria/Unipampa nº 596, de 01 de abril de 2019. Definimos como objetivo principal analisar o seu processo de elaboração e avaliação. Coadunando com as concepções de avaliação e proficiência apresentadas por Brow (1993; 2007), Schlatter (1999; 2009), Scaramucci (2000), Schoffen (2003; 2009), Schlatter *et al.* (2004), Prati (2007), Steigleder (2014), dentre outros estudiosos da área, nesta pesquisa de abordagem qualitativa, classificada quanto aos objetivos como descritivo-explicativa, buscamos elaborar uma prova piloto, aplicada na edição 2/2019, que contou com a participação de 13 candidatos, dentre eles(as) 9 ouvintes e 4 surdos(as). Após a aplicação, passamos a coletar os dados, a fim de analisar o desempenho dos(as) candidatos(as) nas tarefas. Organizamos as respostas e utilizamos a prova de um(a) candidato(a) ouvinte e de um(a) surdo(a) para aplicação das rubricas que avaliam o desempenho dos(as) examinandos(as) na língua-alvo. A partir disso, triangulamos os seguintes dados: elaboração da prova, produção das rubricas de avaliação e respostas dos(as) candidatos(as) às tarefas presentes na edição. Concluímos que este trabalho orienta o construto técnico/teórico sobre a prova e contribui para a democratização do processo avaliativo. Desse modo, propomos recomendações para a elaboração e avaliação das próximas edições, à luz das concepções defendidas neste estudo, uma vez que as compreendemos como uma possibilidade de validação dos critérios da praticidade, da confiabilidade, podendo, ainda, por meio de efeito retroativo, subsidiar metodologias para o ensino e avaliação de PFOL nas universidades.

Palavras-chave: Política linguística. ProPPor. Avaliação de proficiência. Rubricas.

## ABSTRACT

This thesis deals with the Portuguese Proficiency Test for Speakers of Other Languages - (ProPPor), which consists of a linguistic policy at the Federal University of Pampa (Unipampa), institutionalized by Ordinance/Unipampa nº 596, of April 1st, 2019. We define as main objective to analyze its elaboration and evaluation process. In line with the concepts of assessment and proficiency presented by Brow (1993; 2007), Schlatter (1999; 2009), Scaramucci (2000), Schoffen (2003; 2009); Schlatter *et al.* (2004); Prati (2007), Steigleder (2014), among other scholars in the field, in this qualitative research, classified in terms of objectives as descriptive-explanatory, we seek to develop a pilottest, applied in the 2/2019 edition, which involved the participation of 13 candidates, including 9 listeners and 4 deaf people. After the application, we start to collect the data, in order to analyze the performance of the candidates in the tasks. We Organized the responses and used the test of a listener candidate and a deaf person to apply the rubrics that assess the performance of the test subjects in the target language. From this, we triangulated the following data: preparation of the test, production of the evaluation rubrics and responses of the candidates to the tasks present in the edition. We conclude that this work guides the technical/ theoretical construction of the test and contributes to the democratization of the evaluation process. Finally, we propose recommendations for the preparation and evaluation of thenexteditions, in the light of the concepts defended in this study, since we understand them as a possibility of validating the criteria of practicality, reliability, and can also, through retroactive effect, subsidize methodologies for teaching and evaluating Portuguese for Speakers of Other Languages (PFOL) in universities.

Keywords: Linguistic policy. ProPPor. Proficiency assessment. Rubric.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1-</b>	<b>Carta enviada por um ouvinte norte-americano à sua cunhada.</b>	<b>42</b>
<b>Figura 2-</b>	<b>Aspectos envolvidos na aquisição da linguagem escrita pelo surdo</b>	<b>44</b>
<b>Figura 3-</b>	<b>Equívocos frequentes no processo de transferência dos mecanismos linguísticos da LIBRAS para a LP.</b>	<b>45</b>
<b>Figura 4-</b>	<b>Critérios de validação de um teste.</b>	<b>59</b>
<b>Figura 5-</b>	<b>Aspectos envolvidos em uma tarefa.</b>	<b>61</b>
<b>Figura 6-</b>	<b>Modelo de rubrica no formato de grade.</b>	<b>71</b>
<b>Figura 7-</b>	<b>Elementos da rubrica e suas definições.</b>	<b>72</b>
<b>Figura 8-</b>	<b>Estrutura e níveis de proficiência da ProPPor.</b>	<b>83</b>
<b>Figura 9-</b>	<b>Níveis de proficiência na ProPPor</b>	<b>86</b>
<b>Figura 10-</b>	<b>Organização da categoria Esferas de Atuação.</b>	<b>91</b>
<b>Figura 11-</b>	<b>Organização da categoria Temática.</b>	<b>92</b>
<b>Figura 12-</b>	<b>Organização da categoria Propósito Comunicativo.</b>	<b>94</b>
<b>Figura 13-</b>	<b>Organização da categoria Relações Interlocução.</b>	<b>95</b>
<b>Figura 14-</b>	<b>Organização da categoria Gêneros Discursivos</b>	<b>97</b>
<b>Figura 15-</b>	<b>Organização da categoria Suporte.</b>	<b>98</b>
<b>Figura 16-</b>	<b>Pontuação dos níveis de proficiência.</b>	<b>102</b>
<b>Figura 17-</b>	<b>Aplicação da Rubrica de Avaliação – Tarefa 1 – Candidato C2.</b>	<b>103</b>
<b>Figura 18-</b>	<b>Aplicação da Rubrica de Avaliação – Tarefa 2 – Candidato C2.</b>	<b>104</b>
<b>Figura 19-</b>	<b>Aplicação da Rubrica de Avaliação – Tarefa 3 – Candidato C2.</b>	<b>105</b>
<b>Figura 20-</b>	<b>Aplicação da Rubrica de Avaliação – Tarefa 4 – Candidato C2.</b>	<b>106</b>
<b>Figura 21-</b>	<b>Aplicação da Rubrica de Avaliação – Tarefa 5 – Candidato C2.</b>	<b>106</b>
<b>Figura 22-</b>	<b>Resultado Final – Candidato C2.</b>	<b>107</b>

<b>Figura 23-</b>	<b>Aplicação da Rubrica de Avaliação – Tarefa 1 – CS1 – Candidato surdo.</b>	<b>108</b>
<b>Figura 24-</b>	<b>Aplicação da Rubrica de Avaliação – Tarefa 2 – CS1 – Candidato surdo.</b>	<b>109</b>
<b>Figura 25-</b>	<b>Aplicação da Rubrica de Avaliação – Tarefa 3 – CS1 – Candidato surdo.</b>	<b>109</b>
<b>Figura 26-</b>	<b>Aplicação da Rubrica de Avaliação – Tarefa 4 – CS1 – Candidato surdo.</b>	<b>111</b>
<b>Figura 27-</b>	<b>Aplicação da Rubrica de Avaliação – Tarefa 5 – CS1 – Candidato surdo.</b>	<b>112</b>
<b>Figura 28-</b>	<b>Resultado Final – Candidato CS1</b>	<b>113</b>
<b>Figura 29-</b>	<b>Etapas da prova oral, conteúdo de interação, práticas desenvolvidas e tempo.</b>	<b>115</b>
<b>Figura 30-</b>	<b>Perguntas aplicadas na primeira etapa da parte oral – ProPPor 2019/2.</b>	<b>116</b>
<b>Figura 31-</b>	<b>Tarefa da segunda etapa da parte oral.</b>	<b>116</b>
<b>Figura 32-</b>	<b>Desempenho do candidato (C5) – parte oral</b>	<b>129</b>

## LISTA DE QUADROS

**Quadro 1- Modelo de Haugen, baseado na dicotomia de Kloss. 29**

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1-</b>	<b>Noções de Política Linguística (SPOLSKY, 2004, 2009, 2012).</b>	<b>30</b>
<b>Tabela 2-</b>	<b>Tarefas da parte escrita – 2ª edição da ProPPor/2019.</b>	<b>87</b>
<b>Tabela 3-</b>	<b>Rubricas de Avaliação - Parte Escrita</b>	<b>99</b>
<b>Tabela 4-</b>	<b>Rubricas de Avaliação – Parte Oral</b>	<b>117</b>
<b>Tabela 5-</b>	<b>Transcrição de áudio – Candidato C5 – Parte Oral</b>	<b>122</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS

**BR** – Brasil

**Nº** - Número

**UY** – Uruguai

**A1** – Avaliador 1

**A2** – Avaliador 2

**A3** – Avaliador 3

**CS** – Candidato Surdo

**C** – Candidato

## LISTA DE SIGLAS

**Celpe-Bras** – Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

**Celu** – Certificado de EspañolLenguay Uso

**FLEP** – Fronteira e Linguagem no Espaço Platino

**GELC** – Grupo de Estudos em Linguagem e Currículo

**IES** – Instituição de Ensino Superior

**ISF** – Programa Idioma sem Fronteiras

**Toefl** – Test of English as a ForeignLanguage

**L1** – Língua 1

**L2** – Língua 2

**LA** – Linguística Aplicada

**LAdic** – Língua Adicional

**LE** – Língua Estrangeira

**LIBRAS** – Língua Brasileira de Sinais

**LS** – Língua de Sinais

**MAE** – Mestrado Acadêmico em Ensino

**MEC** – Ministério da Educação

**ONG** – Organização Não Governamental

**PBE** – Português do Brasil para Estrangeiros Português – Língua Estrangeira

**PE** – Português para Estrangeiros

**PFOL** – Português para Falantes de Outras Línguas

**PLA** – Português – Língua Adicional

**PLAc** – Português Língua de Acolhimento (PLAc)

**PLE** – Português como Língua Estrangeira

**ProPPor** – Prova de Proficiência em Português para Falantes de Outras Línguas

**SINE** – Sistema Nacional de Emprego

**SL** – Segunda Língua

**TCLLE** – Testes de Competência em Leitura em Língua Estrangeira

**UFPeI** – Universidade Federal de Pelotas

**UFRGS** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**UNIPAMPA** – Universidade Federal do Pampa

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA</b>	<b>19</b>
<b>2</b>	<b>LINGUÍSTICA APLICADA E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS</b>	<b>25</b>
<b>3</b>	<b>A LÍNGUA PORTUGUESA EM PERSPECTIVA</b>	<b>33</b>
<b>3.1</b>	<b>Português segunda língua x português língua estrangeira</b>	<b>33</b>
<b>3.2</b>	<b>Português língua adicional</b>	<b>34</b>
<b>3.3</b>	<b>Português língua de acolhimento e integração</b>	<b>36</b>
<b>3.4</b>	<b>A proposta do Português para falantes de outras línguas</b>	<b>38</b>
<b>4</b>	<b>AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO POR SUJEITOS SURDOS</b>	<b>40</b>
<b>5</b>	<b>CONCEPÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO E PROFICIÊNCIA</b>	<b>46</b>
<b>5.1</b>	<b>Testes de proficiência comunicativos</b>	<b>50</b>
<b>5.2</b>	<b>Praticidade, confiabilidade, validade e efeito retroativo</b>	<b>55</b>
<b>6</b>	<b>A CONCEPÇÃO DE TAREFAS</b>	<b>60</b>
<b>7</b>	<b>A CONCEPÇÃO BAKHTINIANA DE GÊNERO DISCURSIVO</b>	<b>63</b>
<b>8</b>	<b>RUBRICAS DE AVALIAÇÃO</b>	<b>68</b>
<b>9</b>	<b>ASPECTOS METODOLÓGICOS</b>	<b>73</b>
<b>9.1</b>	<b>Da abordagem, dos objetivos e dos procedimentos</b>	<b>73</b>
<b>9.2</b>	<b>Procedimentos e instrumentos de coleta de dados</b>	<b>74</b>
<b>9.3</b>	<b>Métodos de análise de dados</b>	<b>75</b>
<b>10</b>	<b>POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA UNIPAMPA</b>	<b>76</b>
<b>10.1</b>	<b>O Plano Institucional de Internacionalização da Unipampa: princípios e objetivos</b>	<b>76</b>
<b>10.2</b>	<b>Políticas Linguística da Unipampa: diretrizes, objetivos e valores</b>	<b>77</b>
<b>10.3</b>	<b>A institucionalização da Prova de Proficiência em Português para Falantes de Outras Línguas - ProPPor</b>	<b>79</b>
<b>11</b>	<b>A PROVA DE PROFICIÊNCIA EM PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS</b>	<b>80</b>
<b>11.1</b>	<b>Processo de elaboração e avaliação da ProPPor</b>	<b>80</b>
<b>11.1.1</b>	<b>Estrutura da prova</b>	<b>80</b>

11.1.2	Descrição dos níveis de proficiência	83
11.1.3	Parte Escrita	86
11.1.4	Categorização das tarefas	90
11.1.5	As rubricas de avaliação	99
11.2	Parte Oral	113
11.2.1	Apresentação das tarefas	115
11.2.2	As rubricas de avaliação	117
12	RECOMENDAÇÕES E SUGESTÕES A SEREM APLICADAS NAS PRÓXIMAS EDIÇÕES DA ProPPor	130
13	CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
	REFERÊNCIAS	138
	ANEXO A: Portaria nº. 596, de 01 de abril de 2019	150
	ANEXO B: Convenções da transcrição oral	151
	APÊNDICE A: Exemplar da ProPPor 2019/2 – Parte Escrita	152
	APÊNDICE B: Exemplar da ProPPor 2019/2 – Parte Oral	160
	APÊNDICE C: Respostas da parte escrita – candidatos ouvintes	162
	APÊNDICE D: Respostas da parte escrita – candidatos surdos	177
	APÊNDICE E: Transcrições da prova oral	184

## 1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Desde minha infância, sempre fui cativado pela profissão de professor. Lembrome das aulas que produzia com os amigos e vizinhos, utilizando uma lousa “imaginária” que consistia na parede dos fundos da casa dos meus pais. Ela estava sempre riscada e parecia a cada risco ganhar uma nova vida, uma nova possibilidade de construção do conhecimento.

Em alguns dias, os(as) vizinhos(as) não queriam ou não podiam “brincar de aulinha”. Então, eu juntava ursos e bonecas, atribuía uma identidade a todos(as) eles(as) e os(as) transformava em meus alunos. Durante a brincadeira, eram produzidos diferentes trabalhos e avaliações (elaborados, respondidos e avaliados por mim mesmo), havia a hora da merenda e do recreio, o controle de frequência e as minhas aulas sempre foram de língua portuguesa.

No decorrer de minha trajetória, tive várias professoras que foram e são minha inspiração. Naquela época, eu nem imaginava as lutas travadas por aquelas profissionais, todavia algumas delas jamais deixaram transparecer a realidade “injusta” que perpassa a história da educação há muito tempo. E como me influenciaram a seguir nesta profissão! Algumas, pelas metodologias de ensino que adotavam; outras, pela forma como explicavam o conteúdo, ou ainda pelo carinho e atenção que dedicavam aos alunos. Todas elas, com suas particularidades, alimentavam em mim, cada vez mais, o desejo de ser professor. Até que chegou o momento de optar por um Curso de Graduação e escolhi a Licenciatura em Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa. No decorrer de minha formação acadêmica, sempre fui muito curioso, questionador e inquieto, principalmente, quando a temática consistia nos processos de avaliação.

Nos estágios curriculares, no ensino fundamental e médio, estudei e pesquisei formas de construir, com o auxílio de meu orientador, avaliações mais justas e coerentes. Determinadas vezes alcancei esse objetivo, outras não, porém compreendi que essas barreiras faziam parte do processo e que as pedras no caminho serviriam para repensar o meu trabalho pedagógico.

Em 2017/1, concluí o curso de graduação e comecei a trabalhar como professor em diferentes contextos educacionais: aulas particulares, cursos preparatórios,

educação técnica e tecnológica, até realizar o sonho de ser professor da educação básica, trabalho que desenvolvo ainda hoje.

No ano de 2018, fui aprovado na seleção para o Mestrado Acadêmico em Ensino, que resultou na produção deste trabalho. Processo desafiador, mas também, repleto de descobertas, possibilitando-me estudar um pouco mais sobre avaliação e sobre o processo de elaboração de avaliações, temática esta que sempre me despertou interesse.

Este trabalho, nesse sentido, apresenta resultados de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Curso Mestrado Acadêmico em Ensino, da Universidade Federal do Pampa – Campus Bagé (MAE/UNIPAMPA). Além disso, a pesquisa é parte dos estudos realizados no contexto do Projeto Fronteira e Linguagem no Espaço Platino (FLEP), bem como do Grupo de Estudos em Linguagem e Currículo (GELC), ambos desenvolvidos no contexto da Unipampa/Campus Bagé e coordenados pela professora orientadora deste trabalho.

Os inúmeros intercâmbios científicos, culturais e econômicos do Brasil com outros países geraram um interesse expressivo de estrangeiros por viverem ou estudarem no Brasil, fato que refletiu diretamente na necessidade da oferta de cursos de português para falantes de outras línguas (PFOL) por instituições de ensino superior (IES), instituições não governamentais e governamentais.

Diante disso, surgiu a necessidade de certificar a proficiência em língua portuguesa desse público, que foi atendida, inicialmente, com a implementação, pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), variedade brasileira (SCHLATTER, 1999; SCARAMUCCI, 1999). A criação de um exame de proficiência em língua portuguesa, segundo Dell'Isola *et al.* (2003, p. 154) consiste em “[...] afirmar a língua portuguesa como um idioma de interesse estratégico para comunicação internacional.”

A Unipampa por meio de suas políticas linguísticas (RESOLUÇÃO 209/2018) que visam a internacionalização dessa Instituição de Ensino Superior, valorizando as relações interculturais e a inclusão social, implantou o Curso de Graduação em Letras Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas no ano de 2013 e, após, o Curso Português para Estrangeiros, oferecido pelo Programa Idioma sem Fronteiras (ISF). Em 2014, surgiu a demanda externa de criação de uma Prova de

Proficiência em Português para Falantes de Outras Línguas (ProPPor/Unipampa), com o objetivo de certificar o nível de proficiência dos estudantes de uma instituição bilíngue, localizada no município de Riveira-UY, fronteira com Santana do Livramento-BR. A prova foi destinada, inicialmente, a esse público e, atendendo a novas demandas e necessidades políticas, sociais e culturais, ampliou sua aplicação a outros contextos sociais, sendo aplicada para sujeitos refugiados, estrangeiros e surdos.

A partir dessas particularidades, surgiu a necessidade de qualificação do processo de elaboração e avaliação da prova e, com isso, a necessidade de elaboração desta dissertação, visando atender a essa demanda. Entendemos, ainda, que a produção deste trabalho possibilitará a criação de uma identidade para a ProPPor, tornando-a uma prova reconhecida e independente, como outros exames de proficiência que norteiam os estudos teóricos deste trabalho, os quais cita-se: o *Certificado de Español Lengua Uso* (Celu) e o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras).

Foi necessário o aprofundamento teórico sobre a concepção de proficiência que norteia a prova, em virtude da diversidade do público que a realiza. Assim, baseamo-nos, primeiramente no CELU, dado que este exame foi o que deu base para a produção das primeiras edições da ProPPor; e, também, no Celpe-Bras, já que certifica a proficiência em Língua Portuguesa, variedade brasileira, língua-alvo da ProPPor.

Concordamos com Scaramucci (2009), ao afirmar que as avaliações em geral e, especificamente, as de proficiência, consistem em instrumentos que não são neutros, nem meramente técnicos, são políticos, ideológicos, uma vez que possuem, subjacentes, valores culturais e crenças daqueles que o idealizam, ou então daqueles que implementam as políticas públicas a partir desses exames.

O conceito de nível de proficiência que sustenta o Celu, foi definido por Scaramucci (2000), como o controle operacional da língua em situações de uso. O exame utiliza a variedade rio-platense do espanhol (norma culta) ao propor textos diversos e instruções (PRATI, 2007). No Celu, as atividades, assim como no Celpe-Bras, são orientadas no uso da língua através do cumprimento de tarefas que se assemelham a situações que possam ocorrer na vida cotidiana (SCHLATTER, 2009), concepções que norteiam o processo de elaboração e avaliação da prova em análise.

Na Unipampa, muitas vezes, as políticas são produzidas a partir do surgimento de demandas externas, ou seja, a universidade é uma agente de políticas, conseqüentemente, de políticas linguísticas (VARELA, 2008). Em 2019, criou uma política pública para a institucionalização da ProPPor.

A Portaria/Unipampa 596, de 01 de abril de 2019, institucionaliza na universidade, a comissão de construção, elaboração e avaliação da ProPPor, comissão da qual sou cadastrado como colaborador. A criação desta portaria se fez necessária, uma vez que surgiram demandas à universidade para a certificação da proficiência em português para outros públicos, como o caso de imigrantes, refugiados, estudantes estrangeiros e, mais recentemente, sujeitos surdos que precisam comprovar proficiência em português como requisito para a obtenção de títulos de mestrado e/ou doutorado.

Dessa forma, observamos a necessidade de, urgentemente, aprofundar o arcabouço teórico que, de forma inclusiva, abarque o público e as concepções da ProPPor, como atendimento de uma demanda local, regional e internacional. Portanto, a questão norteadora para o desenvolvimento desta pesquisa é: *como se dá o processo de elaboração e avaliação de uma prova de proficiência em português desenvolvida no contexto da Unipampa?*

Na ProPPor, adotamos a perspectiva de tarefas a serem desempenhadas pelos candidatos, enfocando o uso da linguagem em situações que simulam ações cotidianas (SCHOFFEN, 2009). Para tanto, concordamos com as perspectivas que ancoram o Celpe-Bras, em que uma tarefa “envolve basicamente uma ação, com um propósito, direcionada a um ou mais interlocutores” (BRASIL, 2011, p. 5). Contudo, refletindo sobre a pluralidade do público de examinandos(as) da ProPPor, entende-se que, nesta pesquisa, há a necessidade de se discutir sobre a natureza dessas tarefas e, principalmente, sobre o aspecto de simulação de ações cotidianas que poderão ou não ser vivenciadas pelos(as) candidatos(as).

Nesse sentido, entende-se a emergência de problematizar as perspectivas de língua e linguagem envolvidas nessas tarefas, considerando as especificidades do público participante da prova, percebendo a linguagem enquanto uma prática social, que acolhe, integra e inclui esses sujeitos nas diversas esferas da sociedade brasileira.

A Proppor se caracteriza como um exame de proficiência de natureza comunicativa, em que os aspectos de avaliação devem nortear o uso da língua em tarefas que simulem situações reais de comunicação. Compreendemos então, que no exame Celpe-Bras, “[...] o candidato é convidado a desempenhar tarefas o mais próximo possível daquelas desempenhadas cotidianamente pelas pessoas em geral” (DELL’ISOLA, *et al.*, 2003, p. 155).

Diante do exposto, esta dissertação visa a atender à demanda que consiste em qualificar o processo de elaboração e avaliação da ProPPor, sendo o objetivo geral da pesquisa analisar *o processo de elaboração e avaliação de uma prova de proficiência em português para falantes de outras línguas, desenvolvida no contexto da Unipampa*. Para chegarmos a esse resultado, elaboramos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Descrever o processo de elaboração da prova aplicada em 2019/2.
- 2) Desenvolver estratégias de avaliação de proficiência, sustentadas pelo construto de rubricas;
- 3) Propor recomendações de elaboração e avaliação para as edições subsequentes da ProPPor, à luz das discussões produzidas neste trabalho.

Dessa forma, apresentados o problema de pesquisa, os objetivos e a justificativa é importante salientar que o presente trabalho está organizado em 13 capítulos, sendo o primeiro a introdução, na qual apresenta-se a pesquisa, o tema, os objetivos e a justificativa da pesquisa.

O segundo capítulo é destinado à uma revisão de literatura sobre a área da Linguística Aplicada e também das políticas linguísticas em um contexto geral.

Já no terceiro capítulo, faz-se uma discussão sobre as perspectivas e nomenclaturas da língua portuguesa, quando abordada como uma língua não materna. Neste capítulo, explica-se o motivo pelo qual escolhemos a nomenclatura Português para Falantes de Outras Línguas.

No quarto capítulo, considerando-se que candidatos (as) surdos (as) também são público-alvo da ProPPor, discute-se o processo de aquisição da linguagem escrita do português brasileiro por sujeitos surdos.

O quinto capítulo aborda sobre as concepções de avaliação e proficiência, abrangendo o que se concebe por testes de natureza comunicativos e os critérios da

praticidade, confiabilidade, validade e efeito retroativo que podem qualificar o processo de implementação de uma prova de proficiência.

No sexto capítulo, discute-se a concepção de tarefa que norteia o processo de elaboração e avaliação da prova; e no sétimo capítulo, sobre a concepção bakhtiniana de gêneros do discurso, adotada na ProPPor para elaboração das tarefas aplicadas na prova.

O oitavo capítulo trata das rubricas de avaliação, procedimento que estabelece parâmetros e critérios de avaliação que conferem o nível de proficiência dos(as) candidatos(as).

No nono capítulo, são apresentados os aspectos metodológicos desta pesquisa, quanto à abordagem, aos objetivos, bem como quanto aos procedimentos e instrumentos de análise de dados.

Do décimo ao décimo terceiro capítulo, apresenta-se a análise dos dados da pesquisa, em que são discutidas as Políticas de Internacionalização da Unipampa, bem como suas Políticas Linguísticas, apresenta-se a Prova de Proficiência em Português para Falantes de Outras Línguas, explanando-se sobre seu processo de elaboração e avaliação e, ainda, são realizadas algumas recomendações e sugestões a serem aplicadas nas próximas edições da prova.

O décimo terceiro capítulo apresenta as considerações finais do trabalho e, por fim, tem-se as considerações finais, as referências bibliográficas, os anexos e apêndices utilizados para a produção deste estudo.

## 2 LINGUÍSTICA APLICADA E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

A Linguística Aplicada (LA) é a área do conhecimento que se dedica ao estudo e a pesquisa sobre a linguagem, de uma forma ampla, considerando diferentes contextos de utilização da linguagem, possuindo caráter multidisciplinar. Desse modo, desde seu surgimento, a LA estabelece relações com diferentes campos que trabalham com a linguagem.

Dado seu caráter multidisciplinar por natureza, visto que perpassa, desde o seu surgimento, questões sociais, psicológicas, pedagógicas, antropológicas e até neurológicas, que estão na gênese do ser humano, esta sistematização científica a respeito das competências linguísticas precisou, desde sempre, interagir com outros campos do saber linguístico. (PANNO, 2008, p.17).

Ao manter essas relações, a LA não ignora aspectos políticos e sociais envolvidos em seus estudos, pois compreende a linguagem como direito e aspecto imprescindível para a formação cidadã e, também, como condição para o exercício da cidadania. Em suma, dentro dos direitos humanos fundamentais estão incluídos os direitos linguísticos (HAMEL, 2003).

Para Menezes, Silva & Gomes (2009) e Moita Lopes (2009), a LA teve seu surgimento a partir de estudos sobre o ensino de língua estrangeira, principalmente, a língua inglesa. Atualmente, ampliou seus espaços de forma significativa, atuando como área responsável por novas formas de pesquisa em diversos campos de investigação.

De acordo com Menezes, Silva & Gomes (2009), existem três visões dentro da LA: como ensino e aprendizagem, aplicação de linguística e estudos de linguagem como prática social. Considerando o vasto campo de atuação, pesquisadores da LA passaram a defender uma postura crítica em relação à área:

Considerando que também proponho o desenvolvimento dos meios que conduzem às críticas transformadoras, tentarei mostrar como o que chamo de *pós-modernismo com princípios* pode nos ajudar a percorrer, num primeiro momento, o caminho em direção à *Linguística Aplicada Crítica*. Portanto, argumentarei a favor de uma abordagem crítica para a Linguística Aplicada que seja mais sensível às preocupações sociais, culturais e políticas do que a maioria dos trabalhos nessa área tem demonstrado ser. (PENNYCOOK, 1998, p. 25 *apud* PANNO, 2008, p. 33)

Segundo o autor, a adição da criticidade à Linguística Aplicada possibilita que outros tópicos importantes sejam discutidos, dentre eles identidade, sexualidade, ética, desigualdade, desejo ou a reprodução de alteridade (PENNYCOOK, 2006, p. 68). A esses tópicos de Linguística Aplicada Crítica acrescenta-se a temática das políticas linguísticas, que em relação a outras áreas de estudos da linguagem, é um campo de investigação recente.

Não há um consenso no que tange à terminologia específica dessa área. Alguns autores utilizam as terminologias Planejamento Linguístico (*Language Planning*) e Política Linguística (*Language Policy*) de forma distinta, outros pesquisadores, utilizam-nas de forma conjunta Planejamento e Política Linguística (*Language Planning and Policy*). Na literatura brasileira sobre o tema, também existe certa inconstância entre as terminologias, porém “Política Linguística” é um termo mais frequente para tratar da totalidade do processo, ou seja, Política Linguística e Planejamento Linguístico (MAHER, 2008, 2010).

Kaplan e Baldauf Junior (1997) destacam a importância da compreensão dessas terminologias como dois fenômenos distintos de um processo sistematizado de mudança linguística. Eles acreditam que o “[p]lanejamento’ linguístico é uma atividade, mais visivelmente implementada pelo Governo (simplesmente porque envolve profundas transformações na sociedade), que visa promover uma mudança linguística sistemática em uma dada comunidade de fala. Já a Política Linguística consiste em um

[...] um conjunto de ideias, leis, regulamentos, regras e práticas que visam implementar, na sociedade, grupo ou organização sociopolítica, as mudanças linguísticas planejadas. Somente quando tal política existe é que algum tipo de avaliação efetiva do planejamento [linguístico] ocorre”. (KAPLAN; BALDAUF JUNIOR, 1997, p. 11).

Para Calvet (2007, p. 11), as políticas linguísticas são definidas como “determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade”. Para o autor, tal política é seguida pela etapa chamada planejamento linguístico, momento em que ocorre a implementação do projeto.

Ainda, segundo Calvet (2007), mesmo que a política linguística possa ser elaborada por qualquer grupo, quem tem o poder para colocá-la em prática é somente o Estado.

No momento de sua constituição, estudiosos da área dedicavam-se ao estudo e à resolução de “problemas linguísticos” de nações que recém haviam sido liberadas da dominação colonial na África e na Ásia. Nas definições de planejamento linguístico, fica evidente que a resolução desses problemas linguísticos ainda é uma das principais características da área. No verbete “Planejamento Linguístico”, Jahr elucida que:

PL [Planejamento Linguístico] refere-se à atividade organizada (privada ou oficial) que busca resolver problemas linguísticos existentes no interior de uma determinada sociedade, geralmente em nível nacional. Por meio do PL, procura-se gerir, transformar ou preservar a norma linguística ou o *status* social de uma determinada língua (escrita/falada) ou variedade linguística. Em geral, o PL é conduzido em conformidade com um programa oficial ou um conjunto definido de critérios e a partir de um objetivo deliberado, por comitês ou grupos oficialmente constituídos, organizações de caráter privado ou linguistas prescritivistas a serviço de autoridades governamentais. Seu objetivo é estabelecer normas (primeiramente escritas), as quais são ratificadas por seu elevado *status* social; sucedem-se a elas normas de fala associadas a esses padrões. (JAHR, 1992, p. 12-13).

Tais definições apresentam o foco na resolutividade dos problemas linguísticos e sobre o período de consolidação da Política Linguística, apresentam alguns postulados básicos:

(1) a diversidade linguística constitui um “problema” para as nações (em desenvolvimento); (2) as línguas são passíveis de modernização; e (3) cabe ao linguista propor, com base em parâmetros científicos, soluções para os “problemas” dessas comunidades e/ou nações. (RIBEIRO DA SILVA, 2013, p. 293).

A partir do processo de descolonização da Ásia e da África, período em que coincide o surgimento dos estudos relativos às Políticas Linguísticas, novos países que emergiam desse período caracterizavam-se por uma grande heterogeneidade étnica e linguística (RIBEIRO DA SILVA, 2013). Tal heterogeneidade era considerada um “problema linguístico”, sendo um obstáculo a ser superado na constituição dos novos estados nacionais (KAPLAN, 1991, p. 143). Isso porque

[...] eles estavam sendo projetados a partir do modelo de estado-nação dominante na Europa, isto é, o estado monolíngue e monocultural. Segundo esse modelo, esses novos países somente se modernizariam a medida em que seus “problemas linguísticos” fossem superados. Assim, uma das línguas ou variantes faladas pela população deveria ser elevada à condição de língua

nacional e, para que isso fosse possível, a língua/variante selecionada deveria passar por um processo de modernização. (RIBEIRO DA SILVA, 2013, p. 293).

Rodríguez-Alcalá (2010) elucida que o atual fenômeno migratório revelou a necessidade de diálogos acerca da reformulação das fronteiras nacionais, em decorrência da tensão existente entre o ideal monolíngue dos Estados e a diversidade etnocultural efetiva dos territórios, sobretudo nos países europeus, com as chamadas línguas minoritárias e na América Latina, com as chamadas línguas pré-coloniais. Assim, há na língua, dois tipos de intervenções. Para Moraes (2015), baseada nos estudos de Pereira (2006):

[...] a primeira contempla as intervenções na forma da língua, tais quais: criação de uma escrita, neologismos, substituição de um vocabulário por outro, enriquecimento do léxico. A segunda contempla as intervenções nas funções da língua, como: estabelecimento da língua nacional, da língua oficial, da língua regional, da defesa das línguas minoritárias ou do uso que as pessoas fazem delas. É pertinente, neste contexto, considerar que ambas as intervenções são pressupostas de suporte jurídico e, portanto, perpassadas pelo aspecto ideológico de determinados grupos, pelas relações de força e de poder e influenciadas pelas posições partidárias de grupos responsáveis pelo processo de planificação. (MORAES, 2015, p. 432).

Calvet (2007, p. 86), corroborando com essas concepções, infere que a linguística de *corpus* necessita estar relacionada a uma utilidade prática: “[...] é preciso saber para quem e para qual uso a transcrição está sendo feita, para quem e para qual uso as palavras são criadas, para quem e para qual uso se padroniza uma língua”.

Haugen, inspirado em Calvet (2007, p.22), no modelo chamado teoria da decisão (de Hebert Simon), teoria do campo da administração ou gestão econômica que está dividida em quatro etapas - diagnóstico de um problema; concepção das soluções possíveis; escolha de uma das soluções e avaliação da solução tomada; criou uma divisão considerando problemas, decisores, alternativas e aplicação. Para Calvet (2007), essa divisão não considerou a participação democrática dos decisores e, também, não evidenciou questões sociais relativas à língua, apenas projetou a padronização da língua.

Em 1983, Haugen inseriu, em um outro estudo, a dicotomia proposta por Kloss, em 1967, que realiza uma divisão das línguas entre *Abstand*, relativa aos idiomas independentes (exemplo, o grego) e os *Ausbau* concernente àqueles idiomas que

pertenceriam a uma mesma família (exemplo, o inglês e o português). Diante disso, em 1969, Kloss criou a distinção entre:

- Planejamento de *corpus*: referindo-se às intervenções na forma da língua, como sua padronização, por exemplo.
- Planejamento de *status*: relativo às intervenções nas funções da língua, seu status social e suas relações com as outras línguas. Concordando com tal dicotomia, Haugen acrescenta em seu modelo, como pode ser percebido na tabela abaixo;

**Quadro 1 – Modelo de Haugen, baseado na dicotomia de Kloss.**

	Forma (planejamento linguístico)	Função (cultura da língua)
Sociedade (planejamento do status)	1. Escolha (processo de decisão) <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Identificação do problema</li> <li>b) Escolha de uma norma</li> </ul>	3. Aplicação (processo educacional) <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Correção</li> <li>b) Avaliação</li> </ul>
Língua (planejamento do corpus)	2. Codificação (padronização) <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Transcrição gráfica</li> <li>b) Sintaxe</li> <li>c) Léxico</li> </ul>	4. Modernização (desenvolvimento funcional) <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Modernização da terminologia</li> <li>b) Desenvolvimento estilístico</li> </ul>

Fonte: Calvet (2007, p. 30).

Os planejamentos de *corpus* e de *status* também são aplicados aos idiomas como línguas estrangeiras, visto que há todo um processo de seleção de amostras da língua que refletem na produção de materiais didáticos e exames. Deste modo, cada país possui uma agenda linguística e o prestígio do teste é responsável por colocar a agenda em prática.

Os examinadores acreditam que o principal critério para o teste bom é que eles possuam características que possam fornecer uma indicação de que podem medir com precisão. Os formuladores de políticas, por outro lado, vêem os testes como uma forma de promover agendas educacionais. A questão, então, não é o teste, mas sim a sua utilização. (SHOHAMY, 2001, p. 12).

Percebe-se, no entanto, que as variantes são escolhidas de acordo com aquelas ensinadas como língua estrangeira, demonstrando um caráter de unicidade da língua, como se fosse a única “correta”. Deste modo:

Essas escolhas afetam as sociedades de onde vem a língua, pois muitas modalidades da língua não se verão representadas, por exemplo, em um material didático de seu idioma como língua estrangeira, e também a sociedade para onde vai essa língua (como LE), que terá a visão de que aquele idioma e aquela cultura são homogêneos, tendo acesso a somente um grupo, uma face daquela comunidade linguística. (SANTOS, 2012, p. 20).

Coadunamos com Dionísio (2017), ao defender a concepção de política linguística adotada por Bernard Spolsky (2004, 2009, 2012), uma vez que ela se difere das perspectivas mais tradicionais em virtude de quatro noções principais que norteiam as pesquisas na área. A tabela abaixo, apresenta tais noções.

**Tabela 1: Noções de Política Linguística (SPOLSKY, 2004, 2009, 2012).**

- Distingue três componentes de política linguística, considerando como tal: i) as práticas cotidianas de língua(gem); ii) as crenças e ideologias sobre a(s) língua(gem)(s) e seus usos; iii) as ações conscientes e explícitas que visam modificar e influenciar as práticas e crenças.
- Considera que a política linguística se dá não apenas em relação às “línguas” tidas como tal (inglês, espanhol, tupi etc.), mas também em relação à opção por determinados elementos estruturais que estão diretamente relacionados ao uso linguístico, como pronúncia, seleção lexical, de gênero discursivo etc.
- Entende que a política linguística opera dentro de comunidades de fala específicas, ou seja, se dá em contextos sociais diversos, não importando de que tamanho eles sejam. Assim como é possível investigar a política linguística de um país, também sob essa concepção se considera a política linguística dentro de igrejas, hospitais, tribunais etc.
- Reconhece a imbricação da política linguística com uma miríade de fatores linguísticos e não linguísticos, sem buscar uma relação de “causa e efeito” entre eles, mas de probabilidades e interação dinâmica e complexa.

Fonte: Adaptado de Dionísio (2017, p. 22).

A política linguística “tem sido entendida tradicionalmente como atividade realizada no âmbito dos assuntos de Estado” (DIONÍSIO, 2017, p. 23), a autora

apresenta em seu texto a definição de Spolsky (2004), pois compreende que a política linguística pode ser encontrada nas interações cotidianas entre falantes. Para Dionísio:

As práticas de linguagem não se referem apenas à utilização de línguas distintas em determinados contextos, com determinados falantes, mas também se referem à escolha de determinadas variantes, variedades e gêneros nas interações pela linguagem. Sendo assim, a decisão do falante pela realização de determinado fonema, pela utilização de um vocábulo e não outro, e pelo uso de determinadas estruturas gramaticais, indica uma política linguística no âmbito das práticas, na medida em que são passíveis de (auto)regulação tendo em vista objetivos outros que não puramente linguísticos. (DIONÍSIO, 2017, p. 23).

A política linguística abarca crenças e ideologias sobre as línguas e seus usos em uma visão multidimensional (SPOLSKY, 2004). Para Ribeiro da Silva (2014, p. 1359), “[...] às crenças levam à constituição de uma ideologia consensual, o que pode levar à atribuição de valor positivo e prestígio a uma língua e a determinados usos linguísticos”.

Nesse âmbito, a política linguística

[...] pode ser exemplificada a partir da valorização recente de uma linguagem “politicamente correta”, quer dizer, o apreço cada vez maior por uma linguagem “livre” de conotações de cunho preconceituoso, principalmente em relação ao léxico, a qual, inserindo-se na tentativa de combate a qualquer tipo de discriminação, busca mitigar comportamentos considerados machistas, homofóbicos, racistas, dentre outros, através da supressão também da linguagem associada a tais ideologias. Naturalmente, as crenças influenciam as práticas de linguagem, seja oral, seja escrita. A busca por uma linguagem livre de determinações de gênero, por exemplo, fomentada principalmente por alguns movimentos sociais, tem se refletido, por exemplo, na prática de substituição das marcas gramaticais de gênero masculino e feminino por ‘@’ ou ‘x’, levantando diversas controvérsias na sociedade. (DIONÍSIO, 2017, p. 24).

Spolsky (2004) aponta uma terceira dimensão de política linguística compreendida como a gestão da(s) língua(s), a mais reconhecida pelas pessoas, ocorrendo em diferentes setores da sociedade, a exemplo, podemos citar a família. Complementando o afirmado:

[...] a política linguística existe mesmo onde ela não é explícita ou estabelecida por alguma autoridade. Muitos países, instituições e grupos sociais não possuem políticas linguísticas formais ou escritas e, por conseguinte, a natureza de sua política linguística deve ser derivada de um estudo das suas práticas e crenças sobre a linguagem. Mesmo quando há uma política linguística formal, escrita, o efeito desta nas práticas de

linguagem não é nem garantido nem consistente.<sup>1</sup>(SPOLSKY, 2004, p. 8, tradução nossa<sup>2</sup>).

Spolsky (2004) infere que a linguagem e, conseqüentemente, a política linguística estão imersas em contextos complexos e dinâmicos. Dessa forma, tem-se como componente da política linguística, a gestão linguística, que possui caráter explícito.

A gestão linguística caracteriza-se por ser explícita e também por ser levada a cabo por alguma autoridade (ou alguém que se julgue com autoridade para tanto) externa àqueles cujos comportamentos linguísticos “devem” ser modificados. Por ser explícita, geralmente é a dimensão da política linguística mais fácil de ser identificada, na medida em que muitas vezes está formalizada em documentos oficiais, a exemplo de algumas Constituições nacionais que, como a brasileira, expressam o posicionamento simbólico das línguas. (DIONÍSIO, 2017, p. 25, *apud* SPOLSKY, 2004).

Destacam-se como componentes da política linguística as práticas, as crenças, as ideologias e a gestão. Essas são interdependentes e para Dionísio (2013), a partir do momento em que um desses componentes é alterado, tal modificação irá repercutir nos demais, portanto as alterações na gestão das línguas ocasionam mudanças nas crenças e/ou nas práticas de linguagem. A partir dessas concepções, discute-se sobre as terminologias utilizadas em relação ao português língua não-materna.

---

<sup>1</sup>Tradução nossa.

<sup>2</sup> No original: “[...] language policy exists even where it has not been made explicit or established by authority. Many countries and institutions and social groups do not have formal or written language policies, so that the nature of their language policy must be derived from a study of their language practice or beliefs. Even where there is a formal, written language policy, its effect on language practices is neither guaranteed nor consistent”. (SPOLSKY, 2004, p. 8).

### 3 A LÍNGUA PORTUGUESA EM PERSPECTIVA

No ensino de português, as terminologias utilizadas são bastante diversificadas, tendo em vista os objetivos a que se propõe. Essas terminologias vêm sendo representadas como: Português como Língua Estrangeira (PLE), Português para Estrangeiros (PE), Português do Brasil para Estrangeiros (PBE), Português – Língua Estrangeira, Português – Língua Adicional (PLA), Português Língua de Acolhimento (PLAc) e Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL).

Neste trabalho, realizamos um percurso de estudos que transitou por algumas dessas terminologias, a fim de se compreender seus conceitos, o que nos possibilitou a decisão da concepção de PFOL neste trabalho. A seguir, discutiremos as terminologias recorrentes em pesquisas científicas que abordam a temática da proficiência.

#### 3.1 Português segunda língua x português língua estrangeira

Para estabelecer um possível contraste entre o que seria uma segunda língua (SL) e uma língua estrangeira (LE), é necessário entender que a SL deve ser empregada para se referir a uma língua não-nativa, inserida em fronteiras territoriais em que essa língua tenha uma função reconhecida. Já a LE deve ser empregada para classificar a aprendizagem e o uso nos espaços em que a língua não tenha relação com qualquer estatuto sociopolítico (STERN, 1983).

Segundo Gargallo (2010)<sup>3</sup>, uma língua estrangeira é aquela aprendida em um contexto que carece de função social e institucional, já a segunda língua consiste naquela que cumpre uma função social e institucional na comunidade linguística na qual se aprende. Nota-se que esses conceitos não dão conta de expressar todo o público de candidatos a uma prova de proficiência. Leffa e Irala (2014, p. 31), ao discutir língua estrangeira e segunda língua relatam sobre as inadequações envolvidas nessa discussão. Para eles:

A inadequação do termo “segunda língua”, no entanto, pode ser facilmente percebida, principalmente quando se consideram as características do aluno. Muitos – como filhos de imigrantes, índios, surdos – já conhecem mais de uma língua. O caso do aluno chinês que viesse morar no Brasil para estudar

---

<sup>3</sup> Tradução do autor.

português, mas que, além de mandarim, já falasse inglês, teria português não como segunda língua, mas como terceira. Nomear como “estrangeira” a língua oficial de outro país também não parece ser a melhor solução. O estudo do alemão no Brasil, por exemplo, seria visto, em princípio, como o estudo de uma língua estrangeira, por ser a língua oficial da Alemanha, mas há comunidades no Brasil, que, além do português, falam também o alemão, e o aluno que nesse caso estudasse alemão na escola, não teria o alemão como uma língua estrangeira, mas como uma segunda língua. (LEFFA; IRALA, 2014, p. 31).

Embora os autores estejam se referindo ao contexto da sala de aula e dos alunos nela inseridos, essa mesma dicotomia pode ser aplicada a candidatos(as) de uma prova de proficiência. Um exemplo que podemos citar, é denominar o ensino de português para alunos fronteiriços como uma língua estrangeira, uma vez que os sujeitos inseridos nesse contexto estão diretamente em contato com duas línguas, o espanhol e o português de um lado e de outro. A ProPPor, em 2019, começou a ser destinada a um público diversificado e, suas primeiras aplicações, eram apenas para estudantes fronteiriços que necessitavam certificar a proficiência em português como língua adicional. Nesse sentido, apresento a seguir, uma breve discussão acerca do surgimento do termo “língua adicional” no Brasil.

### **3.2 Português língua adicional**

A história sobre o ensino de Português como Língua Adicional no Brasil ainda é recente se comparada com a difusão de línguas da comunicação global como inglês e espanhol. Segundo Albuquerque e Esperança (2010, p.4), com cerca de 205 milhões de falantes, a língua portuguesa, possivelmente, demonstra uma dimensão significativa no panorama linguístico mundial, em função de:

- a) ser a segunda língua românica;
- b) ser a terceira língua europeia;
- c) ser a quarta língua mais falada como língua adicional;
- d) ser a quinta língua com maior número de países de língua oficial, espalhados pelos cinco continentes e;
- e) ser considerada a sexta língua mundial.

Nessa perspectiva, por ser uma discussão ainda muito nova no Brasil, implica a necessidade de estudos que contemplem discussões sobre as LA's, bem como sobre o que as concebe como tal. Sendo assim, em nosso país, os estudos de

Margarete Schlatter e de Pedro Garcez compreendem as primeiras aplicações do termo LA, permeado pelo desenvolvimento de estudos e, também, de trabalhos com formação de professores de Línguas, o que contribuiu para reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de línguas. A partir dessa experiência, Schlatter e Garcez, em parceria e autoria conjunta, elaboraram a proposta curricular de Língua Estrangeira Moderna - Espanhol e Inglês para os *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul*, lançado em 2009 (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Schlatter e Garcez, nesses referenciais, se referem ao objeto de ensino do componente curricular “Língua Estrangeira”, não as tratando, o inglês e o espanhol, como línguas estrangeiras, mas sim como línguas adicionais. E apresentam justificativas que fundamentam tal afirmação:

Essa escolha se justifica contemporaneamente por diversas razões, a começar pela ênfase no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório, particularmente a língua portuguesa. Em diversas comunidades de nosso estado, essa língua adicional não é a segunda, pois outras línguas estão presentes, como é o caso das comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e de descendentes de imigrantes. Além disso, temos em conta que o espanhol e o inglês, as duas línguas adicionais oferecidas nas escolas da rede pública estadual, são de fato as duas principais línguas de comunicação transnacional, o que significa que muitas vezes estão a serviço da interlocução entre pessoas de diversas formações socioculturais e nacionalidades, de modo que é comum não ser possível identificar claramente nativos e estrangeiros. [...] essas línguas fazem parte dos recursos necessários para a cidadania contemporânea. Nesse sentido, são línguas adicionais, úteis e necessárias entre nós, não necessariamente estrangeiras. (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 127-128).

Desta maneira, entende-se que a língua adicional não corresponde a uma língua estrangeira, posto que o que as diferencia/distância são as finalidades com que são utilizadas. Uma língua estrangeira é aprendida para um fim específico de interação, enquanto que a língua adicional pode ser considerada uma língua que possibilita ao falante o exercício da cidadania e, de certo modo, esteja presente no cotidiano dos falantes, adicionada a uma outra língua. A adição de uma outra língua deve, portanto,

[...] idealmente – gerar uma convivência pacífica entre elas, sem atritos, pelo fato de que, em geral, atendem a objetivos diferentes. A língua adicional, por exemplo, poderá ser a língua do trabalho (receber hóspedes em um hotel, traduzir manuais, atender os clientes em um call center), do estudo (ler textos, preparar abstracts, pesquisar na internet) ou do lazer (cantar as músicas preferidas, jogar no tablet, ler um romance lançado no exterior). Funciona

numa espécie de distribuição complementar com a língua materna, que será (ou não), preferencialmente usada em outros contextos (na vida familiar, com os amigos, nos serviços públicos). (LEFFA; IRALA, 2014, p. 34-35).

A ProPPor tem se empenhado para ser o mais coerente possível com os públicos que têm atendido, pois nos últimos anos, demandas internas da Unipampa ampliaram esse público. Hoje, imigrantes e refugiados, alunos estrangeiros e surdos são possíveis candidatos da Prova. Partindo desse pressuposto, discute-se a seguir, a utilização da terminologia Português como Língua de Acolhimento (PLAc), dado que em muitos estudos tem sido utilizada para se referir ao ensino e avaliação de/em língua portuguesa para imigrantes e refugiados.

### **3.3 Português língua de acolhimento e integração**

A migração internacional não é um fenômeno recente no Brasil (COSTA; REUSCH, 2016), porém, nas últimas décadas o país tem recebido um aumento de fluxos migratórios, intensificando o contato entre diferentes nacionalidades, culturas e línguas no contexto das cidades brasileiras. Migram para o país, pessoas com diferentes realidades sociais em busca de melhores condições de vida, o que exige que a sociedade reflita possibilidades, ações e políticas públicas que possibilitem a inserção dos imigrantes nas práticas sociais, propondo acolhê-los e integrá-los na vida cotidiana.

Em um primeiro momento, a agenda de migração brasileira esteve fortemente ancorada na perspectiva de segurança nacional. Recentemente, os governos voltaram a atenção para o atendimento ao imigrante refugiado, visando integrá-lo à sociedade. O Brasil se destacou internacionalmente como um dos países participantes dos principais tratados internacionais de Direitos Humanos, aderindo, inclusive, à Convenção das Nações Unidas, de 1951, responsável pelo estabelecimento do Estatuto dos Refugiados e do Protocolo relativo ao referido Estatuto, de 1967” (ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS, 2014), bem como da Declaração de Cartagena de 1984 (AYDOS, 2010).

Recentemente, o governo brasileiro tem produzido estratégias com o intuito de qualificar o processo migratório no Brasil. A Lei 13.445, de 24 de maio de 2017 dispõe sobre os direitos e os deveres dos migrantes e do visitante, regulamentando a entrada

e a estada desse público no país e, ainda, estabelece princípios e diretrizes públicas para o emigrante. Em 2020, foi instituída a Portaria nº 623, de 13 de novembro de 2020, que dispõe sobre os procedimentos de naturalização, de igualdade de direitos, de perda da nacionalidade, de requisição da nacionalidade e de revogação da decisão de perda da nacionalidade brasileira. A lei supracitada substituiu a Lei nº 818/1949 (que regula a aquisição, a perda e a requisição da nacionalidade e a perda dos direitos políticos) e a Lei nº. 8615/1980 (Estatuto do Estrangeiro), que tratava os não nacionais como uma ameaça aos brasileiros e à imigração como um procedimento de segurança nacional.

Vale destacar que o governo atual é contrário à vinda de migrantes de crise ao país, o que reforça a ineficiência de medidas governamentais de inserção dessas pessoas na sociedade brasileira, o que envolve, entre outros fatores, questões mínimas de sobrevivência, tais como o direito à moradia, alimentação e instrumentos iniciais para que possam sobreviver no país, dentre eles, o ensino da língua portuguesa, visto que a aquisição da língua do país de acolhimento, a qual denominamos nesta pesquisa como *língua de acolhimento e integração*, possibilitando a integração social dos imigrantes e proporcionando o exercício da cidadania consciente e participativa (ANÇÃ, 2008, p. 71), a fim de que por meio da língua e da cultura do país, os imigrantes possam participar das ações cotidianas que os rodeiam.

O Brasil, mesmo sendo um país de imigrantes, ainda não possui uma política de ensino do português como língua de acolhimento aos imigrantes. Países europeus como Portugal estão à frente na institucionalização de políticas públicas, com o programa *Portugal Acolhe - Português para Todos*, criado em 2001. Cabete (2010), em sua dissertação de mestrado, realiza uma análise sobre o português para imigrantes no contexto desse programa do governo português e infere que “[...] ainda que o público aprendente se caracterize pela sua heterogeneidade no que concerne à sua origem, profissão, habilitações acadêmicas, etc., partilham a mesma urgência de se comunicar em português na sociedade onde permanecem.” (CABETE, 2010, p. 76, tradução nossa).

A *terminologia Português como Língua de Acolhimento* (PLAc) tem sido utilizada, expressivamente, nos estudos de LA. Nessa acepção, a língua de acolhimento está relacionada ao ensino de português para pessoas que evadiram de

seus países em virtude de situações econômicas, políticas, religiosas, desastres naturais, preconceito racial e de gênero, entre outros, visando encontrar um lugar que lhes possibilite melhores condições de vida. Relaciona-se ao ensino da língua “[...] por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo como forma de integração para uma plena cidadania” (GROSSO, 2010, p. 74). Portanto, uma prova de português voltada especificamente para este público, deve estar pautada em tarefas que, também, simulem ações cotidianas, propiciando de alguma forma um acesso ampliado a situações cotidianas, de sobrevivência, de direitos e de deveres, o que coaduna com Grosso (2010, p. 69), ao relatar que “[...] o direito ao ensino/aprendizagem da língua de acolhimento possibilitará o uso dos outros direitos, assim como o conhecimento do cumprimento dos deveres que assistem a qualquer cidadão”.

As terminologias aqui discutidas abrangem diversos públicos, umas mais específicas como o caso da língua de acolhimento, outras conseguem abarcar uma variedade maior de situações de uso da língua, como o caso da língua adicional. Na ProPPor optamos pela terminologia *Português para Falantes de Outras Línguas* (PFOL). Na seção seguinte, apresentamos essa concepção, explicitando nossa escolha por essa terminologia.

### **3.4 A proposta do Português para falantes de outras línguas**

A língua portuguesa tem recebido atenção de pesquisadores em relação ao seu ensino como língua estrangeira. A presença de estrangeiros nas universidades brasileiras e as políticas de internacionalização adotadas pelos países do cone sul-americano (SILVEIRA, 1998) consistem nos fatores para “maior sistematização de ensino de PFOL (FURTUOSO, 2001). Para a autora:

Embora possa parecer uma questão menor, a terminologia merece destaque. A distinção entre língua estrangeira e segunda língua de Santos (1999), por exemplo, remete a discussões semelhantes há tempos atrás na área de ensino de inglês. Hoje, a maior associação de profissionais nesta área (TESOL), refere-se ao ensino de inglês para falantes de outras línguas, para evitar polêmica na distinção segunda língua ou língua estrangeira. (FURTUOSO, 2001, p.13).

Um dos motivos principais para utilizarmos essa terminologia é o fato de ela parecer abrangente para tratar de todo o público que estuda, estudou e/ou passou ou passará a se comunicar em português. Essa terminologia, parece-nos, ainda, não distanciar as demais terminologias discutidas, mas abarcar todas as especificidades de língua discutidas nas subseções anteriores, corroborando com a autora no sentido de se evitar polêmicas na distinção dessas nomenclaturas. Em vista disso, concordamos com Furtoso (2001), ao enfatizar que quanto mais abrangente se constituir a área do PFOL, maior será a necessidade de estudos voltados para outras áreas do conhecimento. Para a autora, novos trabalhos poderão se concentrar em discussões que ainda não foram abarcadas nos estudos sobre PFOL até o momento. Furtoso (2001), ao discutir sobre as diversas terminologias e considerar o PFOL um termo mais abrangente, elucida sobre os termos Português para Estrangeiros e Português como Língua Estrangeira:

- 1- Português para Estrangeiros pode deixar de fora aqueles contextos em que a língua portuguesa é ensinada como segunda língua, como por exemplo, em comunidades de imigrantes e indígenas;
- 2- Português como Língua Estrangeira só se aplica ao ensino de Português fora dos países que têm a língua portuguesa como língua materna. (FURTOSO, 2001, p. 13).

Partindo dessa premissa, justificamos a escolha desse termo por ser mais amplo e abrangente. Vários fatores têm contribuído para que a área de PFOL seja disseminada. Podemos destacar, dentre eles, os intercâmbios culturais, científicos e econômicos do Brasil com outros países, o ingresso de estrangeiros no Brasil e nas universidades brasileiras, a entrada de imigrantes e refugiados no Brasil, o interesse na aprendizagem do português por fronteiriços e Surdos.

Partindo dessa visão abrangente, referente à diversidade identitária de candidatos da ProPPor, a partir de uma perspectiva de língua que por intermédio da proficiência acolhe, integra e inclui os participantes na sociedade brasileira, é que optamos por esta terminologia, com vistas a não excluir um ou outro público.

Nesse contexto, achamos pertinente contextualizar algumas concepções no que tange à aquisição da modalidade escrita pelos surdos, visto que algumas inadequações apresentadas na parte escrita da prova por esses(as) candidatos são relacionadas ao sistema linguístico da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

#### **4 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO POR SUJEITOS SURDOS**

A aquisição da linguagem escrita pelos alunos surdos tem preocupado professores que trabalham na área da surdez ou com alunos em processo de inclusão. No decorrer dos tempos, foram inseridas diferentes metodologias no ensino de alunos surdos, dentre elas, o Oralismo e o Bilinguismo.

O oralismo tinha como principal finalidade desenvolver a oralidade dos Surdos. Goldfeald (2002) elucida que essa concepção se enquadra no modelo clínico, enfatizando ser importante que os Surdos fossem integrados na comunidade de ouvintes. A metodologia não obteve sucesso, deixando muitas experiências negativas para a comunidade surda (STREIECHEN; KRAUSE-LAMKE, 2014). Daí o surgimento da metodologia bilingue que consiste no trabalho com duas línguas no contexto escolar. No Brasil, as línguas em questão são a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa (LP) na modalidade escrita.

O Decreto Federal nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e dispõe sobre a Libras, infere sobre a educação bilingue para alunos surdos. O decreto infere que a Libras deve ser considerada a primeira língua (L1), e a LP, na modalidade escrita, a segunda língua (L2). Nessa perspectiva, Capovilla (2008) elucida que o bilinguismo possibilita à criança a imersão no universo da língua de sinais (LS) e, a partir dela, desenvolva-se linguisticamente e cognitivamente. Para o autor, essa imersão possibilitará, mais adiante, o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em LP.

Fernandes (2007, p. 2) afirma que:

[...] embora brasileiras, as crianças surdas necessitam de uma modalidade linguística que atenda às suas necessidades visuais espaciais de aprendizagem, o que significa ter acesso à Libras, assim que for diagnosticada a surdez, para suprir as lacunas que a oralidade não preenche em seu processo de desenvolvimento da linguagem e conhecimento de mundo. Essa situação configura o bilinguismo dos surdos brasileiros: aprender a língua de sinais, como primeira língua, preferencialmente de zero a três anos, seguida do aprendizado do português, como segunda língua.

Na Libras, elementos do LP como artigos, conjunções, preposições e, em alguns casos, certos tipos de verbos não são sinalizados.

[...] essas omissões que ocorrem na Libras em relação aos artigos, preposições e flexões verbais ou nominais (gênero, número) nos levam a pensar que a gramática da Libras seria mais “simplificada” em relação ao português, mas não se trata disso. Enquanto que no português há elementos conectivos indicados com palavras, na Libras esses mecanismos são discursivos e espaciais, estando incorporados ao movimento ou em referentes espaciais. (FERNANDES, 2012, p. 62).

Sendo assim, o sujeito Surdo, nesse contexto, se comunica em uma língua, porém necessita escrever em outra. O artigo 14, § 1º, do Decreto nº 5.206/2005 traz a garantia de que o processo de avaliação deve ocorrer em ambas as línguas, Portuguesa/Libras, ao inferir a necessidade de “mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa” (BRASIL, 2005, p.4-5).

A aprendizagem do sujeito surdo acontece por meio do canal visual, dessa forma necessita apoiar-se “[...] na imagem das palavras, no seu sinal e seu significado e não nos fonemas” (STREIECHEN; KRAUSE-LAMKE, 2014, p. 961), diferentemente dos sujeitos ouvintes que tomam como base o canal auditivo. Ao realizar uma comparação entre a criança surda e a ouvinte, Santos (2011) elucida que

[...] a criança ouvinte, durante o período de contato com os sinais gráficos, passa por estágios de evolução, que são caracterizados em quatro grandes níveis: Pré-Silábico, Silábico, Silábico-Alfabético e Alfabético. [...] a realização dessas etapas não gera resultados satisfatórios, pois elas estão voltadas, na maioria das vezes, para a correspondência entre som e grafia. (SANTOS, 2011, p.4).

As línguas de sinais, então, utilizam a modalidade visual espacial, o que a difere da modalidade oral auditiva, empregada pelas línguas orais (SALLES *et al.*, 2002). Assim, o Surdo busca relacionar a imagem ao sinal e às palavras para produzir a modalidade escrita. Ele precisa ter acesso ao todo gramatical, à estrutura e à concordância verbo-nominal que a língua portuguesa exige, não sendo essa uma tarefa fácil para esse público.

[...] a tarefa de escrever é complexa e não se limita à simples aprendizagem dos códigos de uma língua. Exige do indivíduo tanto a potencialidade de assimilar as diferenças específicas dos sistemas fônico, fonológico, morfológico e lexical da língua, quanto a habilidade de identificar o que há de peculiar na estrutura sintática e no modo como as relações semânticas se estabelecem. (SANTOS, 2011, p. 2).

Streiechen; Krause-Lamke (2014) inferem sobre o papel das imagens na linguagem dos surdos, enfatizando que:

O surdo grava todas as imagens que vê, mas não as ouve, portanto, não sabe as denominações. Quando vai para a escola, não adianta apenas mostrar-lhe o sinal ou a escrita sem lhe apresentar o objeto correspondente e vice-versa. Portanto, não se obtém êxito somente escrevendo uma palavra pois ele tem que associá-la a um sinal que conheça. (STREIECHEN; KRAUSE-LAMKE, 2014, p. 964).

Para as autoras, com base em Perlin (2010, p. 510), “[...] a escrita do surdo não vai se aproximar da escrita do ouvinte”. Desse modo, é necessária uma avaliação alternativa, que dê conta das particularidades da escrita de um sujeito surdo.

Streiechen, Krause-Lamke (2014) trazem no artigo intitulado “Análise da produção escrita de surdos alfabetizados com proposta bilíngue: implicações para a prática pedagógica”, um texto escrito por um sujeito norte-americano, ouvinte, produzido para ser enviado a sua cunhada brasileira. A partir do texto, as autoras demonstram como esse sujeito estrutura a escrita, apresentando suas dificuldades, avaliando o processo como uma forma singular de compreender a LP e expressar-se como ouvinte por meio de uma língua que não é a sua nativa. O quadro abaixo, apresenta o texto.

**Figura1: Carta enviada por um ouvinte norte-americano à sua cunhada.**

*Eu carro vende para \$1600.00 ou posso para um pouco menos se preciso talvez \$1500 um pouco menos para familia. Eu gosto esse computador muito, eu compra uma pra me tambem and e otimo!! Que voces pensa com esse notebook? Pode vende para esse preso? Sabe alguma pessoa intersante? Escreve para me por favor... tambem tem outro cam para computador paricedo do que o cam eu compra para Adriano....quanto voces pense eu possa venda pra? Um abraso para todo mundo... Ron.  
(FERNANDES, 2007, p.9).*

Fonte: Adaptado de Streiechen; Krause-Lamke (2014, p. 966).

Para as autoras:

Ao ler este e-mail pode-se identificar uma singularidade: por ser americano e falante da língua inglesa ele está tentando escrever em uma língua que não é a sua. A língua 1 (L1) de Ron é o inglês, e ele escreveu o e-mail utilizando a sua língua 2 (L2) - o português. A pessoa que não domina o inglês e tenta produzir um texto, certamente, escreverá com vestígios da sua L1 no texto: a estrutura, um vocabulário etc., conforme fez Ron em seu texto. Com o surdo, portanto, não é diferente. Ele fala uma língua e escreve em outra. Quando se trata de língua é importante lembrar que os surdos são praticamente estrangeiros em seu próprio país. Por isso, ao inserir-se em um meio escolar, ele encontra inúmeras dificuldades, tanto socialmente como em relação aos conteúdos. (STREIECHEN; KRAUSE-LAMKE, 2014, p. 967).

Tanto para os sujeitos surdos, como para os ouvintes, a leitura é essencial para a construção do conhecimento, todavia para os surdos, na vida acadêmica, essa prática é uma das maiores barreiras enfrentadas. Alguns estudos enfatizam que os níveis de leitura de universitários surdos são comparados a níveis de leitura de crianças ouvintes de 8 a 9 anos de idade (MARSCHARK; HARRIS, 1996); ainda que cursando os mesmos níveis escolares, estudos evidenciam que os participantes surdos são sempre mais velhos que os ouvintes.

Para Fernandes (1990), os surdos demonstram por meio das construções escritas, limitações no que tange ao domínio da estrutura da LP: restrição lexical; falta de consciência no processo de formação de palavras; uso inadequado das conjugações, tempos e modos verbais; omissão e uso inadequado de preposições e conectivos em geral; falta de domínio e uso restrito de certas estruturas de coordenação e subordinação.

Não é apenas o fato de o surdo não receber informações auditivas que interfere nas suas práticas linguístico-discursivas [...], mas também o fato de sua língua fundadora (a língua de sinais) não estar [ou estar] participando ativamente no processo de elaboração discursiva. A língua de sinais, portanto, não pode ser desconsiderada quando se avaliar e trabalhar com as produções escritas dos surdos. (GUARINELLO, 2007, p. 59).

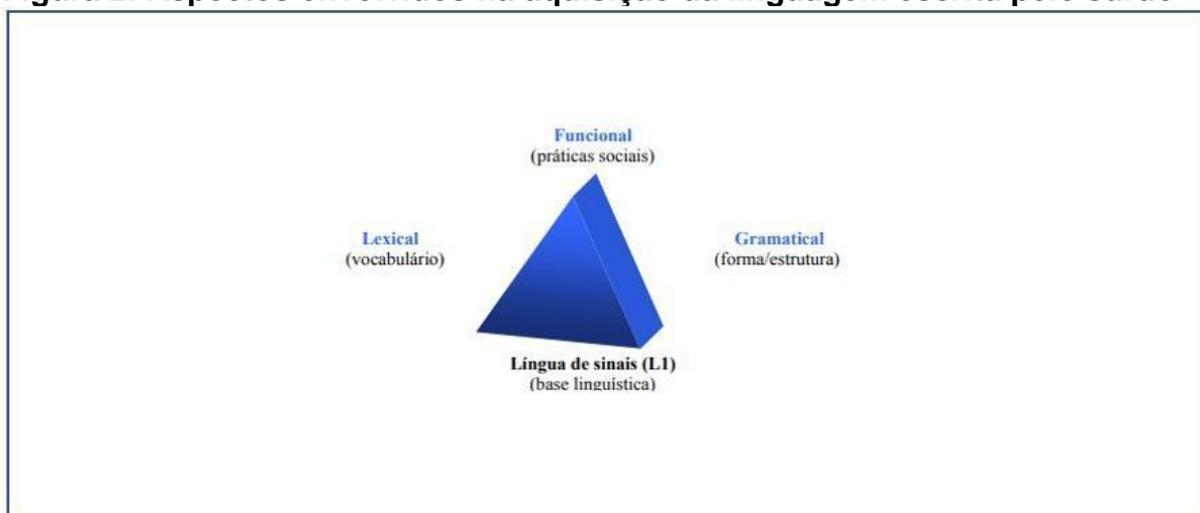
O processo de aprendizagem da língua portuguesa escrita pelos surdos é mediado pela Libras, portanto muitas dificuldades apresentadas por esses sujeitos decorrem por basearem sua construção escrita na LS. Corroborando com o afirmado, Silva explana:

A língua escrita é um objeto linguístico construído a partir de seu lugar social. Assim, tanto o surdo quanto o ouvinte terão como pressuposto a língua que

já dominam para ter acesso à linguagem escrita. A língua que o surdo tem como legítima e usa não é a mesma que serve como base ao sistema escrito, por ser um sistema visuomanual, portanto muito diferente do oral auditivo. (SILVA, 2001, p. 48).

Diante dos fatos expostos, é válido elucidar que o desenvolvimento da linguagem escrita pelo surdo, da mesma forma que para o ouvinte, exige o domínio de três aspectos distintos: o aspecto funcional, o aspecto lexical e o aspecto gramatical (FERNANDES, 2006), como pode ser observado na figura a seguir.

**Figura 2: Aspectos envolvidos na aquisição da linguagem escrita pelo surdo**



Fonte: Adaptado de Universidade de Passo Fundo (2007).

De acordo com Fernandes (2006), o trabalho com a língua escrita para surdos não pode prescindir da sistematização de um desses eixos.

Os aspectos funcionais são fundamentais, uma vez que todo texto presta-se a uma função social; seu sentido só pode ser apreendido se articulado à prática social que lhe deu origem, ao veículo no qual ele se apresenta e às intenções que revela. Também é imprescindível ao educando a compreensão dos aspectos lexicais, pois as palavras só adquirem significado no contexto em que são veiculadas. [...] Além disso, aprender uma língua envolve conhecer seus aspectos gramaticais, isto é, as combinações e regras gramaticais que permitem a interação entre os indivíduos. Essas regras não são externas ao texto, mas são constituídas internamente. Assim, o que deve ser focalizado não é a gramática tradicional, suas regras e nomenclaturas, mas as normas que garantem a construção de enunciados compreensíveis na língua. (SANTOS, 2009, p. 92).

Santos (2009), depreende que, no decorrer do processo de transferência dos mecanismos estruturais da LIBRAS para a LP, equívocos ocorrem frequentemente. A autora apresenta as seguintes inadequações que estão evidenciadas na figura 3.

**Figura 3: Equívocos frequentes no processo de transferência dos mecanismos linguísticos da LIBRAS para a LP.**

Equívocos frequentes no processo de transferência dos mecanismos linguísticos da Libras para a LP	
1	Dificuldade no que se refere aos aspectos de acentuação (que dependem do domínio da tonicidade) e de pontuação (fator diretamente vinculado a aspectos da oralidade – entonação, ritmo, fluxo de fala).
2	Omissão ou utilização inadequada de artigos, visto que em Libras eles não existem.
3	Ausência de preposições, conjunções e verbos de ligação, já que na Libras estes elementos apresentam-se, na maioria das vezes, incorporados à estrutura dos sinais.
4	Uso frequente de verbos na forma infinitiva, uma vez que na Libras as flexões de tempo, modo e pessoa verbal não ocorrem na estrutura do verbo.

Fonte: Adaptado de Santos (2009).

Os equívocos apresentados por Santos (2009), portanto, em sua maioria são marcas de interferência da estrutura da Libras na escrita de LP. Essas evidências também foram encontradas nas respostas dos candidatos(as) surdos às tarefas da prova que compõem o *corpus* de análise deste estudo, evidenciado na seção 5.4.2.2.

## 5 CONCEPÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO E PROFICIÊNCIA

O termo *proficiência* pode ser definido e atribuído em diversos contextos. Um dos motivos pelos quais as pessoas definem não conhecer nada de uma outra língua baseia-se na noção que têm sobre proficiência (STEIGLEDER, 2014).

A origem do termo proficiência vem do Latim *proficere* em que *pro* significa em favor de e *ficere* significa fazer. Pela origem latina pode-se dizer que ser proficiência consiste em ser habilitado a fazer algo. O dicionário Aurélio define proficiência como o cabal conhecimento com que se executa ou se discute sobre algo. Sendo assim, o termo proficiência segundo Steigleder:

[...] é associado à competência, capacidade, experiência, conhecimento e um grande número de palavras semelhantes que poderiam ser mencionados para ilustrar a ideia, mas nenhuma delas daria à palavra o significado que o termo proficiência carrega sobre a ideia de ser proficiente em uma língua. (STEIGLEDER, 2014, p. 12).

Schoffen (2009) relata a complexidade de se testar a proficiência em uma determinada língua. Segundo a autora, nos testes de outras áreas, a língua é utilizada como um instrumento para medir conhecimentos sobre um determinado assunto. Todavia, nos testes de língua, a própria língua é utilizada como instrumento de avaliação da proficiência linguística, ou seja, “[...] a língua é o instrumento e é também o objeto” (SCHOFFEN, 2009, p. 16).

Scaramucci (2000) trata sobre a utilização do termo proficiência que tem sido utilizado de forma não técnica ou ampla ou técnica, no sentido de ser restrita demais. Ou seja, os não técnicos são aqueles elaborados por leigos e que desconhecem a complexidade e as particularidades da língua, linguagem e da proficiência linguística. Por outro lado, os conceitos técnicos, que enfatizam o domínio, o controle operacional da língua em questão, têm se voltado para visão dura de proficiência, restringindo-se os processos de comunicação, as práticas sociais e a capacidade de comunicação e interação dos examinandos.

Para Stern (1983), a proficiência pode ser compreendida como o resultado de uma aprendizagem, uma meta definida a partir de padrões e objetivos. Ao definir seus padrões, relaciona-se a proficiência a outras variáveis, como contexto, aprendizagem, características, condições e o próprio processo de aprendizagem. Tais objetivos e

padrões podem estabelecer os critérios para avaliar a proficiência como um fato empírico (MARTINS, 2013).

Diferentes aprendizes em diferentes estágios de aprendizagem de uma segunda língua, a proficiência pode variar do grau zero ao grau semelhante a um falante nativo. O zero nunca é absoluto porque o aprendiz de uma segunda língua como falante de pelo menos uma língua, que seria sua língua materna, conhece a linguagem e como ela funciona. Uma competência completa, qualquer que seja sua definição, é raramente atingida por aprendizes de L2, e é amplamente reconhecido entre praticantes e teóricos que na maioria dos casos seria um desperdício e talvez indesejável tentar alcançá-la. No entanto ela é uma meta ideal para se ter em mente. A 'competência', 'proficiência' ou 'conhecimento da língua' do falante nativo é um ponto de referência necessário para o conceito de proficiência em segunda língua usado na teoria do ensino de línguas.<sup>4</sup> (STERN, 1983, p. 341).

Schoffen (2009), ao descrever brevemente o histórico da proficiência, relata que a primeira definição de proficiência é originada do estruturalismo, uma vez que é a escola que primeiramente se preocupou em buscar uma definição para o termo. Conforme a autora, baseada nos estudos de Vollmer<sup>5</sup> (1983 *apud* SCHOFFEN, 2009, p. 16), “[...] durante muito tempo os estudos linguísticos aceitaram, sem grande discussão, que ser proficiente em uma língua significava conhecer os seus elementos e ter automatizado diferentes formas de colocá-los em uso”. Percebe-se que essa definição, mesmo que pareça em desencontro com as discussões sobre ensino, aprendizagem e avaliação de línguas mais contemporâneas, ainda está evidente no cenário das salas de aula atuais. Frequentemente, vê-se nas aulas de língua materna e/ou adicional o foco na gramática, nas estruturas gramaticais, uma análise, muitas vezes, fora de contexto e que resulta em um ensino de línguas voltado à memorização

---

<sup>4</sup> No original: “Among different learners at different stages of learning a second language competence proficiency ranges from a zero tonative-like proficiency. The zero is not absolute because the second language learner as speaker of at least one other language, his first language, knows language and how it function. Complete competence, whatever its definition, is hardly ever reached by second language learners, and it is widely acknowledged among practitioners and theorists that in most cases it would be wasteful and perhaps even undesirable to attempt to reach it. Nevertheless, it forms an ideal goal to keep in mind. The native speaker’s ‘competence’, ‘proficiency’, or ‘knowledge of the language’ is a necessary point of reference for the second language proficiency concept used in language teaching theory”. (STERN, 1983, p. 341)

<sup>5</sup> VOLLMER, H. J. The structure of foreign language competence. *In*: HUCHES, A.; PORTES, D. **Current Developments in Language Testing**. London: Academic Press Inc., 1983.

de nomenclaturas que não possuem significado nas práticas sociais e na vida dos alunos.

Um novo conceito surgiu no ano de 1972, adotado pela sociolinguística, o qual Hymes denominou de Competência Comunicativa. Para Hymes <sup>6</sup> (1972 *apud* SCHOFFEN, 2009, p. 18) “competência seria a habilidade para usar a linguagem”. Partindo desse pressuposto, para que ocorra a interação, o conhecimento apurado e sistemático da língua formal não é suficiente, mas sim o conhecimento de acordo com o contexto apropriado dela. Segundo Widdowson (1989), a Linguística de Hymes está centrada no uso da linguagem. Segundo Schoffen (2009, p. 18):

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

Dessa forma, iniciou-se a preocupação com uma proficiência linguística que valorizasse os contextos de uso da língua, possibilitando que os examinandos vivessem situações que considerassem a realidade social. Na perspectiva da competência comunicativa, Clark (1983, p. 432 *apud* SCHOFFEN, 2009) enfatiza que “[...] o todo comunicativo era consideravelmente maior que a soma dos seus elementos linguísticos”, ou seja, os linguistas passaram a se preocupar com o todo da língua e com o seu uso em contextos específicos, contrariando os estudos estruturalistas em que o uso da linguagem não era considerado. Conforme enfatiza Schoffen (2009, p. 18), essa corrente foi chamada por Brown (1993) de “integrativa-sociolinguística”. Desta forma, a sociolinguística direciona os estudos sobre a(s) língua(s) em um contexto, tendo como prioridade a comunicação.

Algumas críticas surgiram ao se abordar a corrente integrativa-sociolinguística. Oller (1979), adepto a chamada competência linguística<sup>7</sup>, que presa pela valorização

---

<sup>6</sup> HYMES, D. H. On communicative Competence. In: PRIDE, J.; HOLMES, J. (org.) **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin, 1972.

<sup>7</sup> Abordagem proposta por Noam Chomsky (1965) que entende o comportamento linguístico como inovativo, em que os falantes nativos de uma determinada língua possuem internalizada uma gramática gerativa concebida como “um sistema de regras que podem ser usadas em novas combinações para formar novas sentenças e que permite a integração semântica das mesmas” (CHOMSKY, 1973, p. 32).

do uso de itens gramaticalmente isolados, ao compreender a competência linguística como uma gama unificada de habilidades interacionais que não poderiam ser separadas. Destarte, criticou a competência comunicativa<sup>8</sup> por acreditar que esta seria muito global e que tal integração seria insuficiente para testes somados de leitura, gramática, vocabulário e outros itens da língua. O autor evidencia:

Se itens isolados separam as habilidades linguísticas, os testes integrativos as unem de novo. Enquanto itens isolados tentam testar conhecimento de língua um pouco de cada vez, os testes integrativos tentam avaliar uma capacidade do aprendiz de usar todas as partes ao mesmo tempo. (OLLER, 1979, p. 37).

Diante do exposto, entende-se que Oller (1979) ressalta que, ao reconhecer um sujeito como proficiente em uma língua, alguns apresentariam mais dificuldades em uma habilidade do que em outras. Discordando do autor, Widdowson (1991) entende que ser proficiente em uma língua exige mais do que simplesmente ser habilitado nas habilidades defendidas por Oller, para ele significa saber utilizar esses itens a fim de se alcançar o efeito comunicativo, uma vez que “geralmente se exige que usemos o nosso conhecimento do sistema linguístico com o objetivo de obter algum tipo de efeito comunicativo. Isso equivale a dizer que geralmente se exige que produzamos exemplos de *uso da linguagem*” (WIDDOWSON, 1991, p. 16, *grifo* nosso).

Corroborando com o autor, Clark (2000, p. 49) evidencia que “[...] a linguagem é usada para fazer coisas”, sendo assim, “o uso da linguagem é realmente uma forma de ação conjunta, que é aquela ação levada a cabo por um grupo de pessoas agindo em coordenação uma com a outra”. Um falante proficiente deve, além de conhecer o sistema abstrato de uma língua, saber utilizá-la adequadamente em diversos contextos de comunicação/interação (SCHOFFEN, 2009). Sendo assim, o falante deve ter habilidades, por exemplo, para participar de uma entrevista de trabalho, escrever um currículo, se comunicar com colegas de aula, produzir gêneros discursivos escolares e/ou acadêmicos. Segundo Schoffen (2009, p. 20),

---

<sup>8</sup> Essa abordagem está preocupada com itens isolados da língua e acredita que se voltar para os contextos de uso real da língua, entendendo-a enquanto uma prática social seria irrelevante, o qual Chomsky reconhece como “condições gramaticalmente irrelevantes”.

[...] seguindo essa visão de proficiência, e acreditando-se que as práticas linguísticas de compreensão e produção funcionam de maneira integrada em situações reais, não é suficiente que um teste de proficiência meça essas práticas linguísticas do candidato descontextualizadas do seu contexto de uso. Um exame assim poderia certificar como proficiente um candidato que apenas tem um conhecimento abstrato da língua, mas que não é de fato proficiente em situações de uso da linguagem.<sup>9</sup>

Diante do exposto, evidenciam-se os testes de competência em leitura aplicados por programas de pós-graduação, que avaliam uma habilidade específica exigida pela pós-graduação (mestrado e doutorado), que é a proficiência em leitura em línguas estrangeiras. Os testes são específicos de leitura e compreensão e, em alguns deles, a maior parte da prova é composta por questões de múltipla escolha. Exemplos de testes dessa natureza são: Testes de Competência em Leitura em Língua Estrangeira<sup>10</sup> (TCLLE), aplicado pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), tendo por finalidade “[...] medir a capacidade de leitura e compreensão de textos por parte do candidato, na língua estrangeira pretendida, por meio de dez questões de múltipla escolha” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, 2019). Na Unipampa, temos o Exame de Proficiência em Língua Espanhola e em Língua Inglesa<sup>11</sup>, que avalia, nas línguas mencionadas, leitura e compreensão de textos, coesão e coerência, vocabulário vernacular e acadêmico e tradução para o português (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2018, p. 7).

Dessa forma, o falante é proficiente apenas naquelas habilidades, pois são provas que avaliam isoladamente habilidades necessárias para um fim específico (acadêmico), o que não é objetivo de outras provas com Toefl, Dele, Celu, Celpe-Bras e ProPPor, que têm por finalidade avaliar o uso da língua em situações de comunicação.

## 5.1 Testes de proficiência comunicativos

---

<sup>9</sup> A autora opta pela utilização do termo “práticas” ao invés de “habilidades” pois acredita que “esse termo reflete melhor a dimensão social da compreensão e da produção da linguagem” (SCHOFFEN, 2009, p. 20).

<sup>10</sup> Acesso o site da prova em: <https://wp.ufpel.edu.br/clc/tclle-testes-de-competencia/>.

<sup>11</sup> Acesso ao site da prova disponível em: <http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/prpg/editais/proficiencia/editais-proficiencia-encerrados/>.

Os estudos comunicativos influenciaram diretamente as metodologias de ensino de línguas e, conseqüentemente, as práticas de avaliação. Os testes, que em grande maioria, eram objetivos, agora contemplam o uso da língua em diferentes situações de comunicação (SCHOFFEN, 2003). Assim, faz-se necessário que se compreenda a natureza da comunicação que consiste em:

1. uma forma de interação social, sendo, portanto, adquirida e usada em interações sociais;
2. envolve um alto grau de imprevisibilidade e criatividade na forma e na mensagem;
3. acontece em contextos socioculturais e discursivos que fazem com que se utilize a linguagem adequada e também pistas de interpretação correta das mensagens;
4. é desenvolvida sob condições psicológicas limitadas e outras condições como memória, fadiga e distrações;
5. sempre tem um objetivo (por exemplo, estabelecer relações sociais, persuadir ou fazer promessas);
6. envolve autenticidade, sendo oposta a linguagem artificial de livros didáticos; é julgada como satisfatória ou não baseado em resultados concretos. (CANALE, 1983, p. 3-4).

O conceito de competência comunicativa, proposto por Hymes (1972), significou para os estudos linguísticos uma nova representação de proficiência, que considera fatores comunicativos, socioculturais e situacionais. Para Bachman (1990), a habilidade linguística comunicativa consiste no conhecimento (competência) e na possibilidade de implementação dessa competência em um uso da língua apropriado, comunicativo e contextualizado.

Ao final dos anos 70 e início dos anos 80, com a ideia da competência comunicativa, os estudos de avaliação começam a dar uma maior atenção para o uso da língua em contexto, deixando de anulá-lo, conforme ocorria. Por conseguinte, o conceito de proficiência se modifica, dando evidência em “[...] ser proficiente no uso da língua, e não apenas na língua” (PILEGGI, 2015).

Críticas surgiram sobre a abordagem dos testes isolados. Oller (1979), baseado no conceito de competência comunicativa, entendeu a língua de forma unitária. Segundo ele, sua avaliação poderia ser por meio de testes como os ditados ou os testes *cloze* (preencher, com as informações adequadas, lacunas no meio de um texto em que palavras foram apagadas, por exemplo). De acordo com Scaramucci (2000, p. 16), nesse sentido, “propunha uma representação de proficiência em termos de um único fator, que passou a ser conhecida como a hipótese da competência

unitária (unitary or *divisibility pothesis*)” (SCARAMUCCI, 2000, p. 16). Diante disso, o falante possui uma competência linguística subjacente que pode ser medida em um único teste. Essa hipótese foi avaliada, negativamente, por vários teóricos que alegavam que este único fator geral, também poderia ser subdividido em componentes (SCARAMUCCI, 2000). A visão alternativa a de Oller (1979) é a de que o falante terá diferentes graus de proficiência, em diferentes áreas de habilidades (JOHNSON, 1999).

Canale e Swain (1983), não concordando com a visão de proficiência unitária, propõem uma divisão à competência comunicativa em três dimensões: competência gramatical, sociolinguística e estratégica. O modelo contrapõe o que Chomsky (1965) definiu como competência, em virtude de que em seus estudos não está evidente a adequação sociolinguística de enunciados expressos em contexto<sup>12</sup> (PURPURA, 2008).

No modelo proposto por Canale e Swain (1983), há ênfase no conhecimento sobre as regras socioculturais de uso da língua, da mesma forma que se valoriza o conhecimento linguístico. Para Santos (2007, p. 22), sua maior contribuição é reforçar “[...] a necessidade de integração das competências linguísticas e ressaltar a importância da noção de estratégias comunicativas para o conceito de proficiência”. Nos anos 80, os testes se modificaram significativamente, uma vez que a avaliação deixou de priorizar habilidades linguísticas separadas, para focar na combinação de todas as habilidades com ênfase na comunicação.

Testes incluem tarefas comunicativas e a avaliação de fatores culturais e sociolinguísticos. As avaliações incluem tarefas reais de comunicação. O aprendiz de línguas deve ser sensível a quem diz o que, para quem, em que momento e de que maneira. A avaliação inclui também adequação, registro e capacidades comunicativas.<sup>13</sup> (SHOHAMY, 1985, p. 4).

Para tanto, os testes comunicativos devem ser práticos. Sendo assim, precisam exigir dos examinandos o uso da língua em um contexto apropriado, medindo uma

---

<sup>12</sup> Citação original: “This model refuted Chomsky’s (1965) notion of competence for failing to account for the sociolinguistic appropriateness of utterances expressed in context.” (PURPURA, 2008, p. 57).

<sup>13</sup> Citação original: “Tests include communicative tasks and testing of cultural and sociolinguistic factors. Testing includes real tasks of communication. The language learner should be sensitive to who says what, to whom, at what time and in what fashion. Testing includes also appropriateness, register, and communicative abilities.” (SHOHAMY, 1985a, p. 4).

variedade de habilidades linguísticas, dentre elas o conhecimento sociolinguístico (BROWN, 2007). Nessa lógica, a área de avaliação de língua passou a definir proficiência a partir da noção de uso da linguagem. De acordo com Schlatter, Garcez e Scaramucci (2004, p. 356):

Com base no conceito de uso da linguagem como uma ação conjunta dos participantes com um propósito social, o conceito de proficiência linguística/sucesso muda de conhecimento metalinguístico e domínio do sistema para **o uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo**.<sup>14</sup> (SCHLATTER; GARCEZ; SCARAMUCCI, 2004, p. 356, *grifo* nosso).

Os testes, e/ou exames e/ou provas<sup>15</sup> de proficiência, buscando a aproximação das tarefas a situações de uso da linguagem voltadas para as práticas sociais, utilizam instrumentos de avaliação que levem em consideração os contextos de uso, os participantes envolvidos e os propósitos desses participantes.

Partindo desses pressupostos, na ProPPor, no decorrer de suas edições, tomamos como base para o construto teórico, as concepções defendidas pelo exame Celp-Bras, em que as tarefas são centradas no uso da linguagem, utilizando de gêneros discursivos adequados aos interlocutores e ao propósito comunicativo em evidência. Nesse sentido, Schoffen (2009, p. 22), ao evidenciar sobre a necessidade de os examinandos produzirem textos adequados ao gênero, em sua tese de doutorado, enfatiza:

A partir da necessidade imposta pelo exame de os candidatos produzirem textos adequados ao gênero, este trabalho buscou uma leitura da obra do Círculo de Bakhtin para tentar caracterizar os diferentes gêneros e poder verificar sua influência na avaliação de proficiência feita pelo exame. A partir das ideias do Círculo e da noção de que todo enunciado é produzido por um sujeito do discurso, dentro de um determinado gênero e em um determinado contexto de produção, entendemos que os textos precisam ser entendidos no plano da enunciação. [...] Proficiência, nesse sentido, deixa de ser a demonstração do conhecimento de regras e formas linguísticas e passa a ser o uso adequado dessas regras e formas em contexto, de acordo com a interlocução configurada dentro do gênero solicitado.

Estudos sobre o conceito de proficiência ainda são necessários para que essa concepção seja melhor definida (SCHOFFEN, 2009); visto que a proficiência é o que os testes de proficiência medem (VOLLMER, 1983), já que compreendemos “que os

---

<sup>14</sup> Concepção de proficiência também defendida pela ProPPor.

<sup>15</sup> Utilizados, neste trabalho, como sinônimos quando referidos como instrumentos de avaliação da proficiência linguística.

testes de proficiência acabam por medir aquilo que os seus elaboradores querem que eles meçam, baseados nas teorias linguísticas em que acreditam, e de acordo com as definições de língua e linguagem em que acreditam” (SHOFFEN, 2009, p. 22).

Concordamos com Bachman (1990), ao elucidar que os exames de proficiência linguística devem ser organizados a partir de uma definição clara das habilidades linguísticas. Desse modo, é fundamental que as concepções de língua e linguagem estejam claras.

Scaramucci (2000), sobre as divergências existentes nas provas de proficiência, relata que essas não se referem diretamente ao conceito do termo ‘proficiência’ e sim nas concepções “do que é saber uma língua” que o termo representa. Quando deixamos evidentes o que se entende por saber uma língua, apresentamos essa perspectiva nas características dos testes que vamos aplicar, sendo, isso, o ponto inicial ao se pensar na elaboração de um teste.

O exame Celpe-Bras deixa evidente em seu Manual do Candidato<sup>16</sup> (BRASIL, 2010, p. 3), ao definir o que é um exame de proficiência, que este “é aquele que tem objetivos de avaliação e conteúdo definidos com base nas necessidades de uso da língua-alvo”. Considerando esse conceito, enfatiza, ainda, que no Exame, esses aspectos incluem habilidades que são pertinentes para realização de atividades, as quais citam: para realização de estudos, desempenhar funções de trabalho no Brasil ou Exterior, quando da necessidade de uso da língua portuguesa (BRASIL, 2010).

Assim, no documento consta o seguinte conceito de proficiência, o qual vai de encontro com as perspectivas adotadas na ProPPor: “[...] uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo” (BRASIL, 2010, p. 3). Segundo Schoffen (2009, p. 22), “[...] esse conceito revela uma visão de linguagem como ação conjunta de participantes com um propósito social”. Nesse contexto, para que se implemente tal visão, deve-se considerar “o contexto, o propósito e o(s) interlocutor(es) envolvido(s) na interação com o texto” (BRASIL, 2010, p. 3).

A ProPPor, assim como o Celpe-Bras, avalia a compreensão e a produção textuais de forma integrada. Desta maneira, avaliamos a compreensão do candidato considerando a adequação e a relevância do que foi produzido em resposta ao texto oral e/ou escrito, pois “[...] quando se considera a proficiência como uso adequado da

---

<sup>16</sup> O manual do candidato do Celpe-Brás está disponível em:  
<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/manuais/manual-do-candidato-2010>.

linguagem para praticar ações, o essencial para a avaliação da produção textual oral ou escrita é o aspecto comunicativo, isto é, a *adequação ao contexto*” (BRASIL, 2010, p. 6).

Nessa perspectiva, o candidato deverá cumprir com o que foi solicitado na tarefa para ser avaliado como adequado, entretanto demonstrar boa utilização de recursos coesivos e adequação linguística não são fatores suficientes para ter êxito na atividade. Isso ocorre porque a finalidade do exame é a de que o candidato tenha sucesso ao se comunicar em diferentes contextos, atingindo o propósito comunicativo e social esperados, sendo assim, a concepção de proficiência que nos mobiliza é aquela que “implica efetivamente agir mediante o uso da linguagem” (BRASIL, 2010, p. 6).

Na elaboração de um teste de proficiência, além da definição clara das habilidades linguísticas, do que se entende por saber uma língua, das concepções de língua e linguagem adotadas, outros critérios são necessários para o êxito dessa avaliação. Um teste precisa ser prático, confiável, válido e retroativo, critérios esses os quais são discutidos na seção a seguir.

## **5.2 Praticidade, confiabilidade, validade e efeito retroativo**

Um teste necessita, em primeiro lugar, ser prático. “Existem limitações financeiras e restrições de tempo, então é importante que o teste seja fácil de administrar, pontuar e interpretar” (SCHOFFEN, 2009, p. 23). Para a autora, a praticidade tem relação com o tempo disponível, a quantidade de candidatos, a disponibilidade dos avaliadores, bem como a disponibilidade financeira para a realização do teste. Um exemplo disso é que o teste não seria prático se o número de candidatos fosse muito superior ao número de avaliadores.

Além de prático, o teste precisa ser confiável. A confiabilidade diz respeito “à medida em que a *grade*<sup>17</sup> é aplicada com rigor e de forma estável por corretores especialmente treinados, que as condições de aplicação sejam semelhantes, que as questões tenham enunciados e instruções claros” (SCARAMUCCI, 2005, p. 44-45),

---

<sup>17</sup> Termo utilizado pela maioria dos testes de proficiência para evidenciar o suporte de avaliação que define critérios a serem avaliados nos instrumentos de avaliação (provas, testes, exames). Na ProPPor utilizamos a *rubrica* de avaliação, a qual discuto posteriormente neste trabalho. (*grifo nosso*)

bem como, a fatores externos do teste. Nesse sentido, a confiabilidade busca minimizar os fatores para que as habilidades linguísticas do(a) examinando(a) sejam avaliadas com uniformidade pelos(as) examinadores(as). Para tanto, um teste confiável deve ser estável e consistente.

Schoffen (2009) elenca fatores externos que podem afetar a confiabilidade de um teste, são eles: cansaço do candidato ou do avaliador, conhecimento ou desconhecimento de determinado tópico, a discrepância de referenciais teóricos entre os avaliadores, a preferência ou aptidão para determinado tipo de teste e conhecimento ou desconhecimento do formato e do contexto de avaliação.

Brown e Bailey (1984), com o intuito de diminuir as causas dos efeitos externos, objetivando aumentar a confiabilidade desses instrumentos, explicam que as especificações sobre as grades de correção devem ser cuidadosas e extensas, a fim de aumentar a confiabilidade. Schoffen (2009) sugere uma uniformidade das condições de aplicação e, também, que os avaliadores sejam, uniformemente, treinados para que não haja discrepância nas correções. Logo, a confiabilidade está ligada à validade de um teste, uma vez que é tida como um tipo de evidência da validade. Na visão tradicional, um teste é válido na medida em que mede precisamente o que deve medir (LADO, 1961; HUGHES, 2003).

Scaramucci (2001) relata que o conceito tradicional de validade não considera as implicações de valor do significado dos resultados e das consequências sociais desses estudos. Assim, Alderson *et al.* (1995) dividem a validade em três tipos ou métodos principais: interna, externa e de construto. A interna refere-se aos estudos que analisam o conteúdo do teste e seu efeito, a externa “relaciona-se aos estudos que comparam as notas obtidas com medidas externas de competência/capacidade avaliada” (SCARAMUCCI, 2011, p. 106). Alderson *et al.* (1995) dividem a validade interna em validade de face, de conteúdo e de resposta; e a externa em paralela e preditiva. Já a validade de construto, diz respeito a como o desempenho no teste pode ser interpretado conforme uma medida significativa de alguma característica ou capacidade (ALDERSON *et al.*, 1995).

Para Scaramucci (2001), o conceito da validade de construto, o qual ela considera como novo conceito, contempla várias facetas. Sendo assim:

[...] a validade de construto compreende as evidências e os argumentos que sustentam a confiabilidade da interpretação do resultado em termo de

conceitos explanatórios que justificam o desempenho no teste e as relações entre os resultados e outras variáveis. (MESSICK, 1989 *apud* PILLEGGI, 2015, p. 35).

Ao entendermos a proficiência escrita como a capacidade do candidato em produzir textos que sejam adequados ao contexto de interlocução, visando atingir satisfatoriamente o propósito comunicativo, o construto deverá ser revelado a partir das tarefas do teste (SCHOFFEN, 2009). Dessa forma, quando os testes são diferentes, os construtos também serão diferentes (SCHALATTER *et al.*, 2005).

Para Pilleggi (2015, p. 36) o conceito proposto por Messick considera a validade:

Um julgamento avaliativo do grau com que evidências empíricas e explicações teóricas sustentam a pertinência e propriedade das inferências e ações baseadas nos resultados dos testes ou em outros modos de avaliação. O que deve ser validado, então, são as inferências derivadas dos resultados do teste, bem como as implicações para a ação, e não o teste em si.

A validade de construto, então, refere-se a forma como podemos interpretar/medir o resultado de um teste como reflexo das habilidades que queremos avaliar. Nesse sentido, o construto é a definição teórica que funciona como a base para que possamos elaborar um teste e interpretar seus resultados.

Outro aspecto é a validade de critério, referente a “quando os resultados de uma avaliação estão de acordo com os resultados de outra que tenha como base os mesmos critérios” (SCHLATTER *et al.*, 2005, p. 16). Os resultados obtidos numa avaliação servem como uma forma de validação dos testes. Assim sendo, é necessário estabelecer critérios de avaliação que sejam singulares as avaliações que tenham os mesmos objetivos e critérios.

Para Brown (2004), a validade de critério possui relação com as seguintes categorias: a validade paralela (*concurrent validity*), aquela em que os resultados de um teste se confirmam quando um candidato tem um desempenho satisfatório em uma situação que não aquela do teste; e a validade preditiva, importante ferramenta nos casos em que não se avalia apenas o desempenho de um candidato, mas, sim, as possibilidades de que o candidato seja bem-sucedido em situações reais futuras.

A validade preditiva, então, é um aspecto relevante para os testes de proficiência, uma vez que na perspectiva da ProPPor, assim como no exame Celpe-Bras, estamos validando o desempenho do examinando em realizar tarefas que simulem situações da vida real (BRASIL, 2006), ou seja, entendemos que um

candidato proficiente em língua portuguesa é capaz de estudar, trabalhar, participar ativamente de diversas situações cotidianas nos países em que utilizam a língua portuguesa.

Brown (2004) traz a validade de impacto (*consequential validity*) como outro critério importante a ser considerado, uma vez que entende que toda a avaliação aplicada, provoca consequências diversas em diferentes contextos educacionais; e a validade de impacto está relacionada a essas consequências. Isso quer dizer que esse impacto se faz presente nas práticas pedagógicas escolares, nos cursos de português para estrangeiros, nas avaliações escolares e não escolares, nos livros didáticos, bem como nas abordagens de língua e linguagem de professores de português língua adicional, mundo afora. A essas ações, Hughes (1989) deu o nome de efeito retroativo (*wash back effect*).

Aderir a provas de proficiência faz com que alunos sejam preparados em diferentes espaços de aprendizagem para o desempenho das tarefas presentes nos testes. Por isso, é que muitos defensores dos testes comunicativos inferem que o efeito retroativo é o argumento chave para que esses testes sejam adotados.

Nas universidades, por exemplo, os cursos de Português como Língua Adicional ou Português para Estrangeiros<sup>18</sup>, oferecidos pelo ISF e/ou internamente, organizam suas atividades a partir da estrutura do exame Celpe-Bras, para que os alunos tenham um desempenho satisfatório no teste. Os cursos de língua inglesa do ISF preparam o aluno para realizarem as provas do Toefl, por exemplo. Isso confirma o efeito retroativo causado pelas provas no ensino de línguas e afere a validade e a confiabilidade desses testes. A figura a seguir busca demonstrar esse entendimento.

---

<sup>18</sup> Denominações utilizadas por diferentes instituições e que mais adiante serão problematizadas neste trabalho.

**Figura 4- Critérios de validação de um teste.**



Fonte: Autor (2019).

Partindo dessa premissa, compreende-se que esses critérios devem ser observados como imbricados um ao outro quando são organizados o planejamento, o construto e a avaliação de um teste de proficiência, já que garantem o êxito da avaliação.

## 6 A CONCEPÇÃO DE TAREFAS

Os exames Celpe-Bras, Celu, TOEFL IBT e, conseqüentemente, a ProPPor trabalham com o conceito de tarefa. Nesta seção, abordaremos algumas perspectivas teóricas a respeito da tarefa.

Conforme Brown (2004), uma atividade organizada a partir de tarefas consiste em qualquer teste que solicite aos estudantes o engajamento em algum comportamento que estimule, com a maior fidelidade possível, o uso da língua-alvo orientado por objetivos fora da situação de teste. Ou seja, os objetivos precisam nortear uma situação de uso que configure ações cotidianas de práticas sociais.

Conforme Pileggi (2015, p. 33):

Um dos princípios fundamentais da avaliação de desempenho linguístico baseada em tarefas (*task-based language performance assessment TBLPA*) é que as tarefas a serem utilizadas no teste devem ser relacionadas de alguma forma a tarefas fora do próprio teste, ou seja, tarefas com as quais os examinandos podem se deparar no uso cotidiano da língua, uma vez que o grau dessa relação poderá contribuir para a autenticidade da tarefa.

Isto posto, seria possível prever o sucesso do candidato ao usar a língua em situações futuras, uma vez que um dos objetivos desse tipo de abordagem, segundo Bachman (2002), é a predição do desempenho das tarefas de uso da língua de um teste, fora do contexto de uma avaliação.

De acordo com o Manual do Examinando do exame Celpe-Bras, as tarefas são utilizadas como um convite para que os candidatos interajam com o mundo, pela utilização da linguagem como um propósito social, ou seja, em uma tarefa estão envolvidos uma ação, com um propósito, com o direcionamento/participação de um ou mais interlocutores (BRASIL, 2015). Podemos destacar, como exemplo de tarefa, a leitura de um anúncio em um jornal, em que uma determinada empresa divulga uma vaga de trabalho, solicitando ao(à) candidato(a) que produza uma carta de apresentação profissional ao gerente da empresa, candidatando-se à vaga. Nessa tarefa temos ações sendo envolvidas, a relação de interlocução e o propósito social, detalhados na figura abaixo.

**Figura 5 - Aspectos envolvidos em uma tarefa.**



Fonte: Autor (2019).

A partir do exemplo de tarefa mencionado anteriormente, a ação a ser realizada consiste na candidatura à vaga de trabalho. Os interlocutores envolvidos são o(a) candidato, a empresa e o gerente. A tarefa tem como propósito social, a partir da leitura de um anúncio sobre a oferta de uma vaga de emprego, a produção de uma carta de apresentação profissional.

As provas de proficiência de natureza comunicativa configuram-se como a possibilidade de o(a) candidato(a) simular o desenvolvimento de ações no mundo por meio de tarefas que são avaliadas à luz de critérios determinados nas rubricas de avaliação. Todavia, as provas de proficiência em português, em suas nomenclaturas específicas, abordam a língua portuguesa da seguinte forma: *português segunda língua*, *português língua estrangeira*, *português língua adicional*, *português língua de acolhimento* e *português para falantes de outras línguas*. Segundo Leffa e Irala (2014, p. 30):

[...] o ensino de línguas é afetado pelo conceito que dela se tem, às vezes vista como sistema abstrato, prática social em ação, ou mesmo como constituinte do sujeito. Em algumas situações, no entanto, não basta ter apenas um conceito de língua. No caso do ensino de outra língua, por exemplo, precisamos definir também o que entendemos por “outra língua”. Até que ponto o sistema abstrato dessa outra língua aproxima-se ou distancia-se do sistema que já conhecemos? Como ficam as práticas sociais nessa outra língua? Constituirá ela outro sujeito ao lado do que já somos ou adicionará uma nova identidade as que já temos? Tudo isso traz implicações metodológicas para a sala de aula.

Esses conceitos interferem, também, na concepção de proficiência que norteia uma prova. A seguir descreve-se, brevemente, cada uma dessas perspectivas de linguagem.

## 7 A CONCEPÇÃO BAKHTINIANA DE GÊNERO DISCURSIVO

*A língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que se realizam); é igualmente através dos enunciados concretos que a vida entra na língua.*

*(Mikhail Bakhtin)*

Neste trabalho, defendemos a noção bakhtiniana de linguagem e gênero discursivo. Desse modo, compreendemos que o enfoque dado por Bakhtin privilegia o caráter dinâmico e histórico das construções sobre gêneros. A partir desta perspectiva, não optamos por gênero textual, uma vez que concordamos com Sobra (2007) ao elucidar que tal designação, usada como sinônimo ou substituta do conceito de gênero discursivo, enfoca indevidamente o texto, ao entendê-lo como se prescindisse de algum contexto, estabelecendo dessa forma, relação direta entre um gênero e uma forma textual, o que pode nos levar a compreender o gênero como formas fixas e imutáveis.

Bakhtin formula o conceito de gênero discursivo partindo do pressuposto de que entendê-lo como tal, não pode ocorrer de forma isolada para que não incida na simplificação e redução do seu entendimento. Para tanto, para que se conceba efetivamente a noção de gênero discursivo, é necessária a articulação com outros conceitos bakhtinianos, dentre eles as noções de linguagem, discurso, diálogo, enunciado e ideologia e, mais especificamente, a distinção entre ideologia do cotidiano e sistemas ideológicos constituídos.

Ao refletir sobre a linguagem em sua realidade concreta, como meio interativo de comunicação, Bakhtin e o Círculo sustentam o conceito de dialogicidade da linguagem, compreendendo como uma concepção interativa da linguagem na duplicidade em que ela se constitui. Desse modo, entendem a linguagem em sua natureza social, expandindo esse conceito para além dos sentidos do texto, adotando a perspectiva de uma cadeia discursiva, em que a palavra, ao ser enunciada, constitui um elo nessa cadeia (BAKHTIN, 2003) “[...] como resultado da relação do *eu* com o *outro*, portanto do sujeito com o contexto social que o *outro* representa” (PUZZO, 2015, p. 175, *grifos da autora*).

Essa concepção de gêneros discursivos entende que os gêneros se proliferam em virtude das necessidades imediatas de comunicação, tanto do enunciador, quanto do leitor presumido. Para o filósofo:

A riqueza e a diversidade dos gêneros discursivos são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros de discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Nesse sentido, Bakhtin demonstra que os gêneros se adaptam e transformam-se de acordo com a necessidade, conforme as exigências do contexto de produção, de circulação e de recepção. Assim, todas as manifestações discursivas, em todas as esferas das atividades humanas, se materializam na forma de enunciados construídos em diferentes gêneros. Bakhtin (2003), define os gêneros discursivos como tipos relativamente estáveis de enunciados, o meio pelo qual se estabelece a comunicação, entendidos, desse modo, como situações típicas da comunicação social.

Os gêneros acompanham o desenvolvimento e a complexidade da esfera social. Por isso, são relacionados intrinsecamente à interação social, tornando seu domínio indispensável ao falante, ou seja,

Quanto melhor dominarmos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 285).

Os gêneros discursivos, entendidos como formas socialmente elaboradas em função da esfera de atividade humana, apresentam características intrínsecas, que são detalhadas no ensaio sobre os gêneros discursivos, em *Estética da criação verbal* (BAKHTIN, 2003). Nele, o autor infere sobre a existência de dois tipos de gêneros discursivos: os *primários*, aqueles menos elaborados e que atendem a necessidades imediatas da comunicação, e os *secundários*, muito elaborados pelo fato de surgirem em situação de comunicação mais complexas e desenvolvidas. Sobre o aspecto dos gêneros secundários, Bakhtin elucida:

[...] ao se formarem, incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva

imediate. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico literário e não da vida cotidiana. (BAKHTIN, 2003, p. 264).

Partindo dessa premissa, visando a compreender como esses gêneros se organizam nas esferas de produção, circulação e reprodução, uma vez que possuem condições específicas e finalidades que partem da atividade verbal em uma ou outra esfera, torna-se necessário o entendimento dos elementos que o constituem. Cada gênero discursivo apresenta um tema, em função da proposta comunicativa do gênero e da proposta enunciativa de cada enunciador, o que determina sua forma composicional e seu estilo. Assim:

[...] a forma composicional constituída pela materialidade linguística segue mais ou menos o formato de cada gênero, mas de modo a atender as necessidades expressivas de cada autor. De modo semelhante, o estilo e o tema atendem às imposições do gênero, o estilo genérico. Entretanto, o estilo não se reduz ao gênero, também apresenta peculiaridades próprias de cada enunciador. (POZZO, 2015, p. 176).

Consoante a autora, a concepção de estilo se diferencia da estilística idealista, pois “[...] os gêneros discursivos apresentam aspectos irredutíveis a uma classificação simplificada ou esquematizada” (POZZO, 2015, p. 177). A forma composicional refere-se a escolha de um certo gênero discursivo (artigo de opinião, carta de apresentação profissional, comentário crítico). O que determina a escolha do gênero discursivo é realizada a partir da vontade discursiva do falante, da temática, da situação concreta da comunicação discursiva e da composição pessoal dos seus participantes, *etc.* (BAKHTIN, 2003).

O terceiro elemento a ser mencionado diz respeito ao estilo, que determina o todo do enunciado, desde a interpretação e a intenção, até a vontade do falante. Segundo Pozzo:

O estilo representa um dos aspectos cruciais na composição dos enunciados e é um dos tópicos que acompanha as reflexões sobre a estética literária e sobre os gêneros desde a Antiguidade. Seguindo uma tradição clássica, a concepção de estilo reduzia-se ao emprego dos tropos e figuras de linguagem, conforme ditavam os tratados relativos à arte poética, cujo objetivo era orientar os autores na arte de bem escrever. (POZZO, 2015, p. 173).

De acordo com a autora, o estilo não se reduz somente ao gênero, uma vez que também apresenta particularidades próprias do enunciador. Assim, na perspectiva bakhtiniana, o sujeito enunciador se constitui pela linguagem na relação entre o eu e o outro. O outro é resultado da relação do sujeito com o contexto externo, a partir das palavras que recebe e que o constituem e sua relação com o ambiente externo (POZZO, 2015).

Conforme relatam Bahktin e Volochínov (2006), a palavra é concebida em sua duplicidade voltada tanto para o interior do sujeito, como também para o exterior, pois dela ele se apropria e, a partir dela, responde ao contexto sócio-histórico imediato. Esse é o princípio que orienta a teoria dialógica da linguagem, uma vez que para os autores a expressão que é gerada na consciência do sujeito, no seu psiquismo, é exteriorizada de forma objetiva para o outro “[...] com a ajuda de algum código de signos exteriores. A expressão comporta, portanto, duas facetas: o conteúdo (interior) e sua objetivação exterior para outrem (ou também para si mesmo).” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 115), já que a linguagem não nasce com o indivíduo, é originada da tradição sociocultural, o enunciador ao apreendê-la, necessita respeitar suas regras, atendendo a necessidade de cada momento. Para os teóricos,

[...] exteriorizando-se, o conteúdo interior muda de aspecto, pois é obrigado a apropriar-se do material exterior, que dispõe de suas próprias regras, estranhas ao pensamento interior. No curso do processo de dominar o material, de submetê-lo, de transformá-lo em meio obediente, da expressão, o conteúdo da atividade verbal a exprimir muda de natureza e é forçado a um certo compromisso. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 115).

O enunciado, então, dirige-se a alguém e é concretizado a partir da relação da interação de dois indivíduos, determinado pelas condições exteriores e pelo contexto social imediato. Para Bakhtin (2003), os gêneros discursivos são de finita heterogeneidade, mas que se organizam conforme o enunciado, sendo combinações da língua; formas mutáveis, flexíveis que são dadas ao indivíduo.

Dessa forma, os gêneros discursivos constituem-se como uma produção simbólica, como uma ponte mediadora entre o sujeito e uma dada esfera social, uma atividade de interação em que os textos são compreendidos como materialidade e como produto dessa atividade. Assim, a ProPPor partilha da concepção bakhtiniana de que a natureza da linguagem, para existir, depende das diversas ações do homem,

ou seja, essas ações são planejadas para determinados fins, em um evento específico de interação. Assim:

Os gêneros do discurso, comparados às formas da língua, são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos; entretanto, para o indivíduo falante eles têm significado normativo, não são criados por ele, mas dados a ele. Por isso um enunciado singular, a despeito de toda a sua individualidade e do caráter criativo, de forma alguma pode ser considerado uma combinação absolutamente livre de formas da língua, como supõe, por exemplo, Saussure (e muitos outros linguistas que o secundam) que contrapõe enunciado (la parole) como ato puramente individual ao sistema da língua como fenômeno puramente social e obrigatório para o indivíduo. (BAKHTIN, 2003, p. 285).

Assim, compreendemos que o objeto dos gêneros do discurso é o enunciado como totalidade, produzido em espaços e tempos reais, o que implica em auditório (de receptores, destinatários, ouvintes e/ou leitores), recepção (reação do auditório), dupla relação na realidade (exterioridade e interioridade implicadas no gênero). Complementando as afirmações, na ProPPor concebemos a linguagem como prática social. Concordamos com Scaramucci ao evidenciar que

A linguagem como uma prática social requer não apenas a manipulação de formas e regras linguísticas, mas também o conhecimento e uso de regras de comunicação para que o desempenho não seja apenas gramaticalmente correto, mas também socialmente adequado. O aprendiz, nesse caso, necessita saber o que dizer, para quem, quando e de que maneira. Uso, interação e comunicação pressupõem, portanto, ser capaz de lidar com questões relacionadas ao contexto, conhecimento prévio e interpretação. (SCARAMUCCI, 2012, p. 56).

A partir da concepção bakhtiniana de gêneros do discurso, na próxima seção, discute-se sobre as rubricas que avaliam as tarefas que simulam práticas de uso da língua em determinadas situações da vida cotidiana, elaboradas, na ProPPor, a partir da concepção de gênero discursivo.

## 8 RUBRICAS DE AVALIAÇÃO

O termo *Rubrica*, segundo Taggart, *et al.* (1998), tem origem na palavra inglesa “*Rules*” (regras). As regras, as quais Taggart se refere, orientam alunos(as) e candidatos(as) no desempenho de uma avaliação.

As provas de proficiência, comumente, utilizam o termo “grade” para se referir aos critérios a serem medidos durante a avaliação. No ensino superior brasileiro é emergente a discussão sobre as rubricas para definir critérios de avaliação em tarefas de diversas espécies.

Na ProPPor, adotamos as rubricas de avaliação, uma vez que consistem em um procedimento de avaliação possível de ser aplicado a uma diversidade de produções e desempenhos dos alunos (FERNANDES, 2020, p. 3). Compreendemos as rubricas como uma ferramenta importante na avaliação de proficiência, uma vez que a mesma estabelece critérios claros que evidenciam aquilo que é esperado dos(as) candidatos(as) em cada tarefa.

Para Oliveira (2017), rubricas:

[...] são entendidas como uma ferramenta para avaliar o trabalho do aluno a partir do estabelecimento de critérios claros que definem o que exatamente é esperado como resultado de cada atividade. Elas dividem a atividade em partes que a compõem e oferecem descrições claras das características da atividade associadas à cada uma destas partes, graduando o nível de domínio. A partir das rubricas, o professor expõe ao aluno o que é esperado de cada tarefa, e o aluno, por sua vez, recebe um instrumento concreto demonstrando o que precisa ser realizado. (OLIVEIRA, 2017, p. 45).

Brookhart (2013) sustenta que uma rubrica é o conjunto coerente de critérios a serem avaliados no trabalho dos alunos, incluindo descrições de níveis de desempenho no estabelecimento dos critérios.

Conforme Stevens & Levi (2005, p. 5),

As rubricas são ferramentas de classificação que dividem o trabalho dos alunos nas suas partes, componentes e objetivos e proporcionam uma descrição detalhada do que constituem níveis aceitáveis de performance de cada componente.

As rubricas possuem algumas partes básicas em que o(a) professor(a), e/ou avaliador(a) e/ou comissão de avaliação define(m) os critérios/parâmetros a serem atribuídos a essas partes (STEVENS; LEVI, 2005). Para as autoras, as partes e

processos envolvidos para se construir uma rubrica, necessariamente, devem variar de acordo com os objetivos propostos, porém, o formato básico permanece o mesmo. Sendo assim:

Na sua forma mais simples, a rubrica inclui uma descrição da tarefa (a atribuição), uma escala de algum tipo (níveis de realização, possivelmente na forma de notas), as dimensões do trabalho (um detalhamento das habilidades/conhecimentos envolvidos na tarefa) e descrições do que constitui cada nível de desempenho (feedback específico) todos definidos em uma grade. (STEVENS; LEVI, 2015, p. 5-6).

As características definidas pelas autoras são as mesmas que encontramos nas grades do exame Celpe-Bras, Celu, entre outros; porém, não com a denominação de rubrica. Entendemos que a nomenclatura *rubrica* conceitua com mais consistência essa ferramenta de avaliação, visto que o termo *grade* é amplo e pode ser atribuído a outras situações que não as de avaliação, além disso, não possui uma forma detalhada para a elaboração da ferramenta.

É igualmente relevante sublinhar que as rubricas podem ser utilizadas quer no contexto da avaliação formativa, avaliação para as aprendizagens, ou seja, para distribuir feedback de elevada qualidade, quer no contexto da avaliação somativa, avaliação das aprendizagens, para que, num dado momento, se possa fazer um balanço ou um ponto de situação acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer. Neste sentido, as rubricas que nos interessam neste âmbito inserem-se no contexto da avaliação pedagógica, pois são utilizadas nas salas de aula e podem contribuir para apoiar as aprendizagens dos alunos e o ensino dos professores através daquelas duas modalidades de avaliação. (FERNANDES, 2020, p. 3).

O uso de rubricas de avaliação “[...] é uma parte indispensável ao processo de ensino, o elo vital entre avaliação e instrução” (ARTES; MCTIGHE, 2001, p. 11, tradução nossa). Para Arter e Chappuis (2007), toda a avaliação que exija a construção de uma resposta por parte do aluno ou candidato<sup>19</sup>, e não uma resposta que tenha sido elaborada previamente, necessita de algum tipo de critério de avaliação, no caso a rubrica é uma dessas possibilidades. “A conclusão [após a análise de vários estudos sobre o impacto do uso de rubricas na aprendizagem] é que se usadas adequadamente as rubricas melhoram o desempenho” (ARTER; CHAPPUIS, 2007, p. 5).

---

<sup>19</sup> Sendo a ProPPor uma prova de proficiência, optamos pela utilização do termo *candidato(a)*.

Stevens & Levi afirmam que as rubricas são a resposta às seguintes necessidades expressas por professores em relação à coerência e concisão da avaliação:

- Têm dificuldade de comunicar o que pretendem que os alunos aprendam;
- Questionam a consistência de sua avaliação com a dos seus colegas;
- Consideram que a avaliação lhes toma demasiado tempo;
- Não focam nos aspectos que são essenciais na avaliação dos trabalhos dos alunos;
- Demonstram preocupação por ter critérios diferentes para o primeiro e para o último trabalho que avaliam.

As necessidades apresentadas pelas autoras, baseadas nas angústias dos professores em relação ao processo avaliativo na escola, refletem também, nos modelos de avaliação de exames e provas de proficiência, considerando a necessidade de se garantir uma avaliação baseada na coerência e na equidade. Pensar nessas proposições colabora na construção da validade e confiabilidade da prova.

Rubrica é um sistema de classificação pelo qual o professor determina a que nível de proficiência um estudante é capaz de desempenhar uma tarefa ou apresentar/evidenciar conhecimento de um conteúdo/conceito (AIRASIAN, 1991; POPHAM, 1995; STIGGINS, 1994 *apud* BRASIL, 2001). Para Ludke (2003), “[...] as rubricas partem de critérios estabelecidos especificamente para cada curso, programa ou tarefa a ser executada pelos alunos que são avaliados em relação a esses critérios”.

A construção das rubricas de qualidade demanda tempo para sua produção, a fim de que sejam eficazes e desafiadoras (TAGGART *et al.*, 1998). Porém, “[...] são tão versáteis que seu uso é quase ilimitado” (TAGGART *et al.*, 1998, p. 101).

Arter e Chappuis (2007) e Arter e McTighe (2001) afirmam que existem vários tipos de rubricas e que implicam em três escolhas no momento em que são produzidas: holísticas ou analíticas; orientadas a uma tarefa específica ou genéricas; escala a adotar. Tais escolhas exigem respostas aos seguintes questionamentos:

- Qual é o objetivo da avaliação?
- Quais são as metas de aprendizagem a serem alcançadas?
- Quais são as competências a serem desenvolvidas?

A utilização das rubricas tem sido considerada útil na avaliação das aprendizagens e desempenhos. Na literatura, encontramos algumas vantagens pedagógicas que justificam seu uso. Dentre elas, destacam-se: fornecimento de um *feedback* rápido aos alunos (STEVENS; LEVI, 2005), preparação dos alunos para a utilização desse *feedback* (TARAS, 2003), definição dos critérios de avaliação (VEIGA SIMÃO, 2002), poupar tempo dos professores, permitindo-os, ainda, que reflitam sobre suas práticas e métodos (STEVENS; LEVI, 2005); classificar os objetivos de ensino mais complexos e difíceis de definir (PICKETT; DODGE, 2007), proporcionar uma consistente avaliação e progresso dos alunos (ARTER; MCTIGHE, 2001), tornar os alunos mais motivados e confiantes, uma vez que estarão compreendendo a forma como podem obter um bom desempenho (BARBOSA, 2012).

A formatação mais simples de uma rubrica consiste na apresentação das dimensões, ou seja, os parâmetros a serem avaliados em uma tarefa e nos níveis de escala, critérios observados em cada um dos parâmetros e que evidenciam em qual nível de escala os sujeitos estão inseridos.

A figura a seguir, demonstra a construção de uma rubrica básica através do formato de grade.

**Figura 6: Modelo de rubrica no formato de grade.**

<b>Título</b>			
<b>Descrição da tarefa</b>			
	Nível de escala 1	Nível de escala 2	Nível de escala 3
Dimensão 1			
Dimensão 2			
Dimensão 3			
Dimensão 4			

Fonte: Adaptado de Stevens; Levi (2015, p. 6).

Esse modelo de formatação é um modelo básico. Assim sendo, pode ser aumentado de acordo com as necessidades e objetivos da tarefa. Stevens e Levi (2015) não recomendam um número superior a cinco níveis de escalas e sete

dimensões. Entendemos a rubrica como uma ferramenta de avaliação que tem por objetivo dar clareza aos critérios de avaliação, tornando-a justa e transparente. Além disso, a rubrica possibilita ao candidato/aluno reconhecer os critérios em que será avaliado, sendo assim é “uma ferramenta útil para o professor, bem como uma indicação clara das expectativas e do desempenho real para o aluno” (STEVENS; LEVI, 2015, p. 6).

No esquema a seguir, relatamos sobre a função de cada um dos elementos de uma rubrica.

**Figura 7 - Elementos da rubrica e suas definições.**

Descritores	<ul style="list-style-type: none"> <li>•A descrição da tarefa é quase sempre originalmente enquadrada pelo instrutor e envolve um “desempenho” de algum tipo pelo aluno.</li> </ul>
Níveis de escala	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Os níveis de escala descrevem quão bem ou mal uma tarefa foi realizada. Ocupa o outro lado da grade para completar o objetivo de avaliação da rubrica. Devem ser utilizado termos discretos para descrever os níveis, como por exemplo "progresso", "domínio parcial", presando por uma descrição mais positiva e ativa do que é esperado do aluno, visando diminuir o choque de notas/níveis mais baixos atingidos pelos alunos.</li> </ul>
Dimensões	<ul style="list-style-type: none"> <li>•As dimensões de uma rubrica descrevem as partes de uma tarefa de forma simples e completa. Um rubrica pode descrever para os alunos como a tarefa está organizada em componentes e quais deles são mais importantes. A gramática? A análise? O conteúdo? A técnicas de pesquisa? E quanto de peso é dado a cada um desses aspectos da tarefa?</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Stevens; Levi (2015)<sup>20</sup>.

Os níveis, descritores e dimensões de uma rubrica são definidos de acordo com os objetivos que se pretende avaliar. É notável que esses elementos aparecem organizados e descritos nas grades de avaliação dos exames, configurando, assim, o formato de uma rubrica. Na ProPPor, as rubricas definem os critérios de avaliação do desempenho dos candidatos na produção de textos orais e escritos ao simularem práticas cotidianas de uso da língua por meio das tarefas.

<sup>20</sup> Tradução do autor.

## 9 ASPECTOS METODOLÓGICOS

### 9.1 Da abordagem, dos objetivos e dos procedimentos

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, caracterizada por Gil (2010) como aquela que envolve a ampliação, interpretação, aprofundamento, sequenciamento e categorização dos dados. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Quanto aos objetivos, classifica-se como uma pesquisa descritivo-explicativa, uma vez que busca descrever e analisar o processo de elaboração e avaliação da ProPPor.

De acordo com Gil, as pesquisas descritivas

Têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática. (GIL, 2002, p. 42).

O autor enfatiza, ainda, que algumas pesquisas descritivas estão aquém de simplesmente identificar a existência de relações entre variáveis e, assim, buscam determinar a natureza dessa relação. Para tanto, “[...] tem-se uma pesquisa descritiva que se aproxima da explicativa” (GIL, 2002, p. 42).

No que tange à pesquisa explicativa, Gil (2002) elucida que este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, já que busca explicar a razão de algum fenômeno.

Além disso, entende-se que esta pesquisa consiste em uma abordagem interpretativista-crítica, pois analisa criticamente as concepções que norteiam o processo de construção, elaboração e avaliação da ProPPor. Essa abordagem pressupõe que para compreender o mundo, o pesquisador deve interpretá-lo. Preparar uma interpretação é também construir uma leitura desses significados, é oferecer a construção do pesquisador a partir da construção dos atores em estudo (SCHWANDT, 1994).

Orlikowski e Baroudi (1991) consideram como estudos interpretativistas, aqueles que apresentam evidências de uma perspectiva não determinista; na qual a intenção do pesquisador é ampliar seu entendimento sobre o fenômeno em situações contextuais e culturais, em que este é examinado em seu local de ocorrência e a partir das perspectivas dos participantes; e na qual os pesquisadores não impõem a priori seu entendimento de alguém “de fora” da situação.

Na seção a seguir, apresentamos os procedimentos e instrumentos de coletas dos dados utilizados na pesquisa.

## **9.2 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados**

A partir dos objetivos pretendidos com este trabalho, o primeiro passo da pesquisa, após o estudo bibliográfico, foi a produção da prova de proficiência aplicada no segundo semestre de 2019. A prova foi elaborada considerando as duas partes em que está dividida: escrita e oral. A partir dos pressupostos teóricos que norteiam as concepções de língua e proficiência da ProPPor, elaboramos 5 tarefas da parte escrita. Após, elaboramos 9 perguntas e simulamos uma situação sobre uma prática de uso da língua em uma prática de trabalho.

Posteriormente, a partir da análise dos enunciados das tarefas, produzimos as rubricas de avaliação das partes escrita e oral, o que consiste no segundo procedimento. O processo de aplicação da prova contou com a participação de 13 candidatos, sendo eles 9 ouvintes e 4 surdos.

Consequente a aplicação, coletamos os dados da prova, a fim de analisar o desempenho dos(as) candidatos(as) nas tarefas. Organizamos as respostas em tabelas e utilizamos a prova de um(a) candidato(a) ouvinte e de um(a) candidato(a) surdo(a), para aplicação das rubricas que avaliam o desempenho dos(as) candidatos(as) na língua-alvo.

Por fim, triangulamos os seguintes dados: produção da prova, produção das rubricas de avaliação e respostas dos(as) candidatos(as) às tarefas presentes na edição, e evidenciamos quais objetivos foram ou não alcançados. Diante disso, apresentamos recomendações para a elaboração e avaliação das próximas edições, à luz das concepções defendidas neste trabalho.

### 9.3 Métodos de análise de dados

Nesta pesquisa, os dados empíricos foram analisados com base na Análise de Conteúdo descrita por Bardin (1977), que se estrutura em três partes:

- 1) pré-análise - objetiva sistematizar as ideias iniciais, organizando-as, de modo a desenvolver um plano de análise. Nesta parte analisamos os enunciados e as propostas das 5 tarefas da parte escrita da prova, com a intenção de se evidenciar categorias que envolvem o processo de elaboração das tarefas.
  
- 2) exploração do material - consiste na codificação, conforme as regras previamente formuladas. Esse foi o momento em que categorizamos as tarefas em seis elementos que norteiam o processo de criação das mesmas, apresentando subcategorias encontradas em cada uma delas. As categorias e subcategorias emergentes são apresentadas na seção 11.1.4.
  
- 3) tratamento dos resultados e interpretação - realiza a inferência e a interpretação dos dados respaldados no referencial teórico. O tratamento dos dados ocorreu a partir da interpretação que realizamos, evidenciando como ocorre o construto dessas tarefas.

Para transcrição dos áudios da parte oral, baseamo-nos nas convenções de transcrição das instruções para submissão de artigos ao periódico especializado *Research on Language and Social Interaction* (Lawrence Erlbaum). Visando preservar os dados dos(as) candidatos(as) e demais participantes, utilizamos códigos fictícios para nomeá-los – C1 (Candidato 1), C2, C3...; A1 (Avaliador 1), A2...; P1 (Professor 1), P2.

## 10 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA UNIPAMPA

### 10.1 O Plano Institucional de Internacionalização da Unipampa: princípios e objetivos

A Unipampa, historicamente, diversificou as práticas de internacionalização, tanto no que se refere ao recebimento de estrangeiros e ao envio de acadêmicos a universidades estrangeiras, como também na forma de integrar as práticas de ensino, pesquisa, extensão e gestão que estão além das fronteiras Estado-nação (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2018). Desde seu planejamento institucional, a universidade compreende a internacionalização como eixo transversal, evidenciando que toda a comunidade acadêmica deve integrar e se beneficiar das políticas de internacionalização:

Construir a internacionalização como política institucional perpassando todos os níveis de atuação através da cooperação bilateral e multilateral com instituições internacionais, para ampliação do programa de mobilidade de toda a comunidade acadêmica. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2014).

Nesse contexto, os princípios da Política Institucional de Internacionalização da Unipampa, são os seguintes: dignidade da pessoa humana, prevalência dos direitos humanos, defesa da paz, integração entre os povos, harmonia e reciprocidade nas relações entre instituições, desenvolvimento de regiões e países, transversalidade nas distintas competências educacionais e de região, oportunidades inclusivas igualitárias, práticas de protagonismo e proatividade institucional (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2018).

A partir desses princípios, está evidente no Plano de Internacionalização, visando, executá-los, de fato, a universidade atua nos seguintes processos:

[...] de ensino e aprendizagem, o planejamento e organização dos currículos e programas, ações de pesquisa e extensão, atividades extracurriculares, relações com as culturas locais e grupos étnicos, a integração de alunos, docentes e técnico-administrativos, oportunidade de aprendizado de línguas estrangeiras e a oferta de língua portuguesa e cultura brasileira aos estrangeiros. Ademais, a internacionalização deve promover-se enquanto característica intrínseca da UNIPAMPA, de forma a diferenciá-la no cenário fragmentado e plural das instituições acadêmicas. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2018, p. 9).

Nota-se que na Política de Internacionalização da universidade constam como aliados nesse processo os cursos de línguas estrangeiras, de português e cultura brasileira para falantes de outras línguas. Nesse sentido, a universidade valoriza o ensino de línguas como política de internacionalização, visando a integração e inclusão social da comunidade acadêmica e, também, da comunidade externa.

No mesmo ano de criação do Plano Institucional de Internacionalização da Unipampa, foram criadas as Políticas Linguísticas da Universidade, as quais são apresentadas na próxima seção.

## **10.2 Políticas Linguística da Unipampa: diretrizes, objetivos e valores**

Na 84ª Reunião Ordinária do Conselho Universitário da Universidade Federal do Pampa, por meio da Resolução nº 209, de 30 de agosto de 2018, foram aprovadas as Políticas Linguísticas da UNIPAMPA. Tais políticas visam a internacionalização da universidade, por meio da valorização das relações interculturais e a inclusão social, referenciadas na formação integral, na solidariedade e no respeito à diversidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2018).

Dentre as diretrizes que baseiam as Políticas Linguísticas da universidade, podemos destacar as seguintes: diversidade linguística e cultural, valorizando os processos formais e informais que contribuam para a aprendizagem de línguas e para a interação com outras culturas; desenvolvimento e ampliação de ações voltadas à certificação de proficiência em línguas estrangeiras/adicionais; valorização e ampliação dos aspectos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais, presencial e/ou a distância, contextualizados na realidade do aluno, atendendo aos pressupostos de qualidade do ensino, tendo em vista as necessidades locais e globais do aprendiz; e ensino da língua portuguesa para estrangeiros, como forma de valorização desse patrimônio e da cultura dos países de língua portuguesa.

As políticas linguísticas da Unipampa têm como base as seguintes diretrizes:

I – diversidade linguística e cultural, valorizando os processos formais e informais que contribuam para a aprendizagem de línguas e para a interação com outras culturas; II – cooperação e mobilidade internacional, com a valorização de processos de formação compartilhados, envolvendo a cooperação internacional para o intercâmbio de discentes e servidores; III –

desenvolvimento e ampliação de ações voltadas à certificação de proficiência em línguas estrangeiras/adicionais; IV – valorização e ampliação dos espaços de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais, presencial e/ou a distância, contextualizados na realidade do aluno, atendendo aos pressupostos de qualidade do ensino, tendo em vista as necessidades locais e globais do aprendiz; V – metodologias colaborativas e interculturais, em ambientes presenciais e/ou virtuais, que promovam a autonomia do aprendiz de línguas estrangeiras/adicionais e possibilite a interação em diversos ambientes; VI – desenvolvimento integral do aluno, promovendo sua formação no âmbito cognitivo, social e cultural; VII – democratização do acesso à aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais para todos os alunos e servidores da UNIPAMPA; VIII – ensino da língua portuguesa para estrangeiros, como forma de valorização desse patrimônio e da cultura dos países de língua portuguesa; IX – ampliação de espaços formativos para professores de línguas estrangeiras/adicionais e alunos de licenciaturas da UNIPAMPA; X – participação social, com o envolvimento da comunidade interna e externa à universidade nas ações voltadas à internacionalização. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2018, p. 2).

Essas diretrizes refletem nas discussões feitas até o momento, quando explanado sobre a concepção de linguagem que espelha uma prova de proficiência de base comunicativa, em que se prioriza a linguagem como prática social, a criação de cursos de português para estrangeiros nas universidades públicas, a forma de abordagem dos conteúdos e temas nas tarefas das provas de proficiência e a própria política linguística envolvida em uma prova de proficiência. As Políticas de Internacionalização e Linguísticas da Unipampa demandaram que se instituisse na universidade cursos de línguas estrangeiras (hoje oferecidos com incentivo do Programa ISF), bem como a implementação de provas de proficiência que certifiquem examinandos nas mais diversas línguas, dentre elas, o português, que se instituiu, expressivamente, com a criação do Exame Celpe-Bras e que motivou, na Unipampa, em 2014, a implementação da Prova de Proficiência em Português para Falantes de Outras Línguas (ProPPor), inicialmente destinada ao público jovem fronteiriço.

Apresentamos na próxima seção, a Prova de Proficiência em Português para Falantes de Outras Línguas, concebendo-a como uma política linguística da Unipampa.

### **10.3 A institucionalização da Prova de Proficiência em Português para Falantes de Outras Línguas - ProPPor**

A Prova de Proficiência em Português – ProPPor é desenvolvida no contexto da Universidade Federal do Pampa como parte das atividades dos projetos Fronteira e Linguagem no Espaço Platino (FLEP) e do Grupo de Estudos sobre Linguagem e Currículo (GELC).

A institucionalização desta prova surgiu a partir de uma demanda externa, em que uma instituição uruguaia de ensino bilíngue, solicitou a criação de uma prova de proficiência em português, com vistas a atestar a proficiência em LP dos discentes da instituição. Partindo do envolvimento das criadoras da prova, com a aplicação e avaliação do *Certificado de Español Lengua e Uso*, as concepções de avaliação deste, nortearam a construção da ProPPor e os percursos teóricos e práticos que a originaram e tornaram possível sua aplicação.

De 2014 a 2018, a ProPPor foi aplicada apenas para o público jovem, residente na fronteira Brasil-Uruguai, especificamente, nas cidades de Santana do Livramento/RS–Brasil e Rivera–Uruguai. Em 2019, a partir de demandas externas e ancorados nas políticas de internacionalização e nas políticas linguísticas desta universidade, com a Portaria/Unipampa 596, de 01 de abril de 2019, insitucionalizou-se a Comissão de Construção, Elaboração e Avaliação da ProPPor. Com isso, ampliou-se o público da prova, que passou a ser aplicada três vezes ao ano (duas vezes no Campus da Unipampa - Bagé e uma vez ao ano no município de Rivera, no Uruguai).

## 11 A PROVA DE PROFICIÊNCIA EM PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS

### 11.1 Processo de elaboração e avaliação da ProPPor

#### 11.1.1 Estrutura da prova

A ProPPor, desde o início de sua implementação, configurou-se como uma prova de proficiência de base comunicativa. Porém, suas primeiras aplicações foram direcionadas para jovens residentes na fronteira Brasil/Uruguai e suas tarefas eram adequadas a esse público, que participou das edições da ProPPor de 2014 até 2018, antes da institucionalização da Resolução - Unipampa 596/2019. A base comunicativa adotada, foi inspirada, primeiramente, no Celu, entendendo que “o que se avalia na produção escrita dos candidatos é o seu desempenho no uso da língua, a fim de cumprir um objetivo real” (COSCARRELLI, 2017, p. 54, tradução nossa<sup>21</sup>) e no exame Celpe-Bras, que no Brasil, foi o primeiro exame de proficiência em português com base comunicativa (SCHLATTER, 1996).

Scaramucci (1995) entende a avaliação comunicativa como aquela que tem como foco o desenvolvimento de uma habilidade de expressão ou de competência de uso, que exige mais do que a manipulação de regras e formas linguísticas, mas também o domínio das regras de comunicação, tendo em vista não somente a correção gramatical, mas o uso da língua socialmente adequado. Sendo assim, a ProPPor é uma prova com ênfase na comunicação, na interação e na utilização de conteúdos autênticos que conduzem os(as) examinandos(as) a exercerem práticas sociais em atividades contextualizadas.

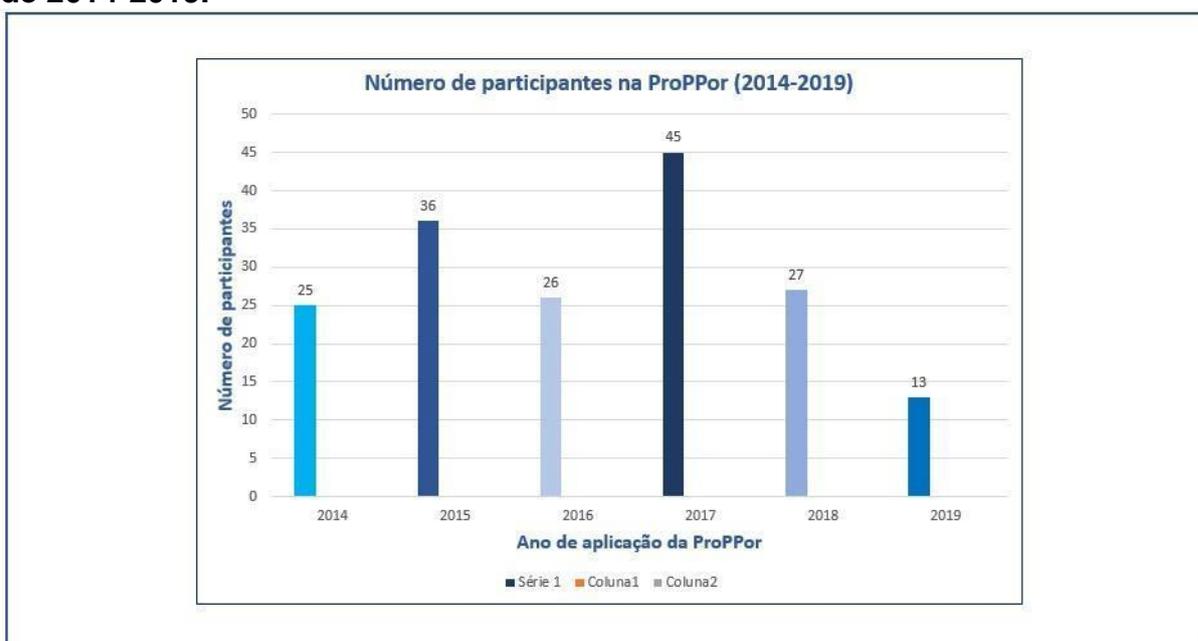
De 2014 a 2018, a prova foi aplicada em um colégio particular do município de Rivera. Trata-se de uma instituição bilíngue, em que as aulas são ministradas em espanhol e inglês e o português é ofertado como uma língua adicional. Durante o ano letivo, os alunos cursam aulas de língua portuguesa e ao final do segundo semestre realizam a ProPPor, a fim de avaliar o nível de proficiência em português desses alunos.

---

<sup>21</sup> Original: *lo que se evalúa en la producción escrita de los candidatos es su desempeño en el uso de la lengua para cumplir con un objetivo real.*

Desde 2014, a quantidade de candidatos inscritos e que realizam a prova mantém-se estável. No ano de 2014, prestaram a prova 25 (vinte e cinco) candidatos(as), em 2015, 36 (trinta e seis) candidatos(as), em 2016, 26 (vinte e seis) candidatos(as), já em 2017, 45 (quarenta e cinco) candidatos(as), e em 2018, 27 (vinte e sete) candidatos(as) realizaram a prova, conforme demonstra o gráfico abaixo.

**Gráfico 1 - Índice de candidatos que realizaram a prova ProPPor entre os anos de 2014-2019.**



Fonte: Autor (2019).

Notamos que se mantém estável o número de candidatos entre as aplicações sucedidas de 2014 a 2018. Em 2017 verificou-se um aumento de candidatos devido ao aumento do número de alunos nas turmas de PLA, da Unipampa. No ano de 2019 aconteceu uma queda no número de candidatos, entretanto mesmo com número reduzido, a edição contou com participantes estrangeiros, refugiados e surdos.

A partir de 2019, houve expansão do público interessado em realizar a prova. Diante disso, começou a ser destinada a falantes de outras línguas, tendo como objetivo classificar o desempenho desses falantes, a fim de que possam atestar seu conhecimento em língua portuguesa para realizar tarefas cotidianas e/ou profissionais e/ou acadêmicas nas quais o uso dessa língua lhes é exigido. Prati (2007)<sup>22</sup> alude que a melhor maneira de avaliar se alguém é proficiente em uma língua consiste em

<sup>22</sup> Tradução do autor.

colocá-la em uma situação em que o avaliado possa demonstrá-la de modo direto. O autor não se limita a avaliar indiretamente esta proficiência mediante instrumentos que focalizem itens isolados de gramática.

As tarefas elaboradas para a ProPPor avaliam o desempenho dos(as) candidatos(as) em situações que simulem a realidade. Sendo assim, classifica-se como um teste de desempenho e, desse modo, avalia-se práticas de produção de compreensão escrita e oral. Nesse sentido, são exemplos dessas atividades: ler verbetes da *Wikipédia* e produzir outros verbetes; simular a publicação de uma postagem do *Facebook* no perfil de um amigo; assistir a um vídeo no *Youtube* e produzir uma publicação em apoio ao seu conteúdo. Essas atividades, presentes na prova escrita, envolvem as três habilidades: ler, escutar e escrever que ocorrem de modo integrado.

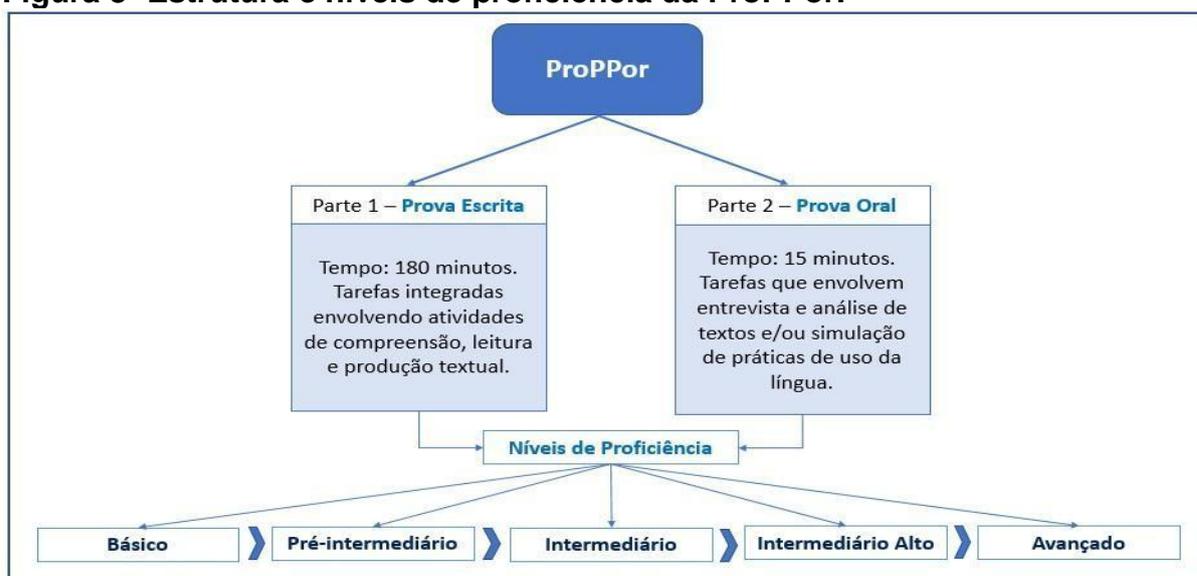
A prova avalia o desempenho dos examinandos em cinco níveis de proficiência: básico, pré-intermediário, intermediário, intermediário alto e avançado. Posteriormente, nas próximas seções, serão descritos os critérios elencados para cada nível. A prova de caráter classificatório incide na função social, profissional e acadêmica a ser vivenciada pelo candidato, já que classifica seu nível de proficiência (AZEREDO, 2015).

A ProPPor é composta por duas partes: a primeira, transcorre de maneira coletiva e possui duração de três horas. Na primeira parte, ocorre a realização da parte escrita. Já na segunda, os candidatos são avaliados individualmente, a partir da sua oralidade e a duração é de 15 minutos. Ressalta-se que os(as) candidatos(as) Surdos(as) não realizam a segunda parte da prova.

A parte escrita é composta de atividades integradas de leitura e compreensão de textos escritos e/ou orais e produção textual na perspectiva dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003, 2009). São diversos os gêneros discursivos utilizados na ProPPor, dentre eles, a carta de apresentação pessoal e profissional, postagem nas redes sociais, a exposição de opinião sobre um outro texto. Essas tarefas envolvem propósito social, relação de interlocução e estão inseridas em um determinado contexto social.

A prova oral é realizada na presença de um avaliador/entrevistador e do(a) candidato(a), e acontece em dois momentos, conforme figura a seguir:

**Figura 8- Estrutura e níveis de proficiência da ProPPor.**



Fonte: Autor (2019)

No primeiro momento o candidato é entrevistado sobre atividades cotidianas, dados pessoais, características de seu país, de sua origem, as percepções desses sujeitos em relação ao Brasil e suas expectativas de vida em relação a estadia em nosso país. Já em um segundo momento, os candidatos realizam atividade de compreensão de textos, de diferentes gêneros discursivos, ou então são desafiados a desempenhar o uso da língua portuguesa, na modalidade oral, em práticas que simulem ações cotidianas.

### 11.1.2 Descrição dos níveis de proficiência

Na ProPPor há uma diversidade de público que se candidata para realizar a prova. Na sua criação o objetivo era atender à demanda de uma escola bilíngue, como já explicado anteriormente, que necessitava verificar o nível de proficiência de seus alunos para desempenhar ações de uso da língua em situações cotidianas. Contudo, expandiu-se esse público com a implantação de cursos de PLA na Unipampa, com a chegada de refugiados e estrangeiros nas regiões do Pampa e da fronteira, que necessitavam da certificação de proficiência em língua portuguesa para questões relativas ao trabalho e à naturalização de estrangeiros.

A partir deste contexto, entendemos o ponto crucial da ProPPor como descrever os níveis de proficiência e dar conta da certificação adequada perante à

diversidade de públicos e contextos. Ao nos debruçarmos na descrição dos níveis de proficiência do Celpe-Brás e do Celu, observamos que os níveis de proficiência desses exames não seriam suficientes para abarcar o público e os objetivos da ProPPor.

O Celpe-Brás possui os seguintes níveis de certificação:

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

O **Certificado Intermediário superior** é conferido ao candidato que preenche as características descritas no nível Intermediário. Entretanto, as inadequações e as interferências da língua materna e/ou de outra(as) língua(as) estrangeira(as) na pronúncia e na escrita são menos frequentes do que naquele nível.

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

O **Certificado Avançado superior** é conferido ao candidato que preenche todos os requisitos no Nível Avançado; porém, as inadequações na produção escrita e oral são menos frequentes do que naquele nível (BRASIL, 2020, p. 131, *grifos dos autores*).

Já o Celu apresenta apenas duas certificações:

#### NÍVEL INTERMEDIÁRIO

O usuário de Nível Intermediário é capaz de desempenhar-se com certa fluência e naturalidade em situações familiares, sociais e de serviços, mesmo vacilando em contextos desconhecidos ou frente à necessidade de matizar ou especificar seus enunciados. Pode se desempenhar de maneira aceitável em âmbitos de trabalho e estudo. Este nível é considerado o limiar universitário.

#### NÍVEL AVANÇADO

O usuário se desempenha confortável e espontaneamente na língua numa ampla gama de situações familiares e sociais. Desempenha-se adequadamente tanto no âmbito do trabalho quanto no acadêmico. Sua compreensão é ampla e variada, pode compreender a informação geral e de detalhe, os implícitos e as opiniões enunciadas em textos de diferentes gêneros. Pode entender quase sempre o humor e a ironia, exceto quando desconhece referências culturais específicas. Pode redigir uma ampla variedade de textos claros, precisos e adequados: cartas informais e formais, instruções, relatos, ensaios, resumos, artigos de opinião, relatórios de trabalho ou acadêmicos (ARGENTINA, 2004).

Em alguns casos específicos, como o da naturalização de estrangeiros no Brasil, não fica claro na Constituição Federal brasileira o nível de proficiência exigido para essa finalidade. A Portaria Interministerial nº 5, de 27 de fevereiro de 2018 que, no inciso V, infere que para naturalização brasileira é necessário que o indivíduo “tenha capacidade de se comunicar em língua portuguesa, consideradas suas condições, comprovada de acordo com o art. 5º da Portaria Nº 623, de 13 de novembro de 2020, que dispõe sobre os procedimentos de naturalização, de igualdade de direitos, de perda da nacionalidade, de reaquisição da nacionalidade e de revogação da decisão de perda da nacionalidade brasileira (BRASIL, 2020). Além disso, tal comprovação pode ser adquirida por meio da apresentação de um dos seguintes documentos:

- a) proficiência em língua portuguesa para estrangeiros obtido por meio do exame Celpe-Bras, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP;
  - b) conclusão de curso de educação superior ou pós-graduação, realizado em instituição educacional brasileira, credenciada pelo Ministério da Educação;
  - c) aprovação no Exame de Ordem, realizado pelo Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil; ou
  - d) conclusão, com aproveitamento satisfatório, de curso de língua portuguesa direcionado a imigrantes realizado em instituição de educação superior credenciada pelo Ministério da Educação;
- II - comprovante de conclusão do ensino fundamental ou médio por meio do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA;
- III - nomeação para o cargo de professor, técnico ou cientista decorrente de aprovação em concurso promovido por universidade pública brasileira;
- IV - histórico escolar ou documento equivalente que comprove conclusão em curso de ensino fundamental, médio ou supletivo, realizado em instituição de ensino brasileira, reconhecido pela Secretaria de Educação competente; ou
- V - diploma de curso de medicina revalidado por instituição de educação superior pública após aprovação obtida no Exame Nacional de Revalidação de Diplomas Médicos Expedidos por Instituições de Educação Superior Estrangeira - REVALIDA aplicado pelo INEP.
- § 1º A comprovação de atendimento ao requisito previsto neste artigo está dispensada aos requerentes nacionais de países de língua portuguesa.
- § 2º Serão aceitos os diplomas ou documentos equivalentes à conclusão dos cursos referidos na alínea "b" do inciso I e os do inciso IV que tiverem sido realizados em instituição educacional de países de língua portuguesa, desde que haja a legalização no Brasil, conforme legislação vigente.
- § 3º Os cursos referidos na alínea "b" do inciso I e os do inciso IV poderão ser realizados na modalidade a distância, desde que aprovados pelo Ministério da Educação.
- § 4º O curso referido na alínea "d" do inciso I poderá ser realizado na modalidade a distância, desde que o aluno, previamente identificado, seja submetido a pelo menos uma avaliação presencial no estabelecimento responsável ou, no caso de discente domiciliado em local diverso da sede, em instituição de educação superior a ele conveniado e também credenciada pelo Ministério da Educação.

§ 5º O certificado de conclusão do curso referido na alínea "d" do inciso I deverá ser acompanhado do histórico escolar e do conteúdo programático da capacitação realizada.

§ 6º Admite-se prova em contrário da capacidade de se comunicar em língua portuguesa fundada na apresentação de um dos documentos previstos neste artigo.

Art. 6º A avaliação sobre a relevância do serviço prestado ou a ser prestado ao País e sobre a capacidade profissional, científica ou artística, para efeitos de redução do prazo de residência de que trata o art. 236 do Decreto nº 9.199, de 2017, será realizada pelo Departamento de Migrações da Secretaria Nacional de Justiça, ouvidos os órgãos técnicos competentes. (BRASIL, 2020).

Considerando tais exigências e os objetivos do público candidato à ProPPor, a organização da prova optou por elencar cinco níveis de proficiência, visto que em alguns casos como, por exemplo, o trabalho de refugiados no Brasil, a certificação básica é suficiente, uma vez que os documentos legais não inferem o nível de proficiência exigido. A figura abaixo, descreve os níveis de proficiência da ProPPor.

**Figura 9: Níveis de proficiência na ProPPor**

Descrição dos Níveis de Proficiência da ProPPor	
Básico	Conferido ao(à) candidato(a) que não demonstra domínio operacional da língua, sendo capaz de compreender textos sobre assuntos <i>limitados</i> , em <i>situações cotidianas</i> . Usa estruturas simples da língua e vocabulário limitado. Apresenta frequentemente inadequações e interferências da língua materna e/ou de outras(s) língua(s) estrangeira(s) na pronúncia e na escrita em <i>situações cotidianas</i> .
Pré-Intermediário	Conferido ao(à) candidato(a) que preenche as características descritas no nível Intermediário. No entanto, as inadequações e as interferências da língua materna e/ou de outra(as) língua(as) estrangeira(as) na pronúncia e na escrita ocorrem com menos frequência do que naquele nível.
Intermediário	Conferido ao(à) candidato(a) que demonstra domínio operacional da língua portuguesa, sendo capaz de compreender e produzir textos orais e escritos sobre assuntos <i>limitados</i> , em <i>contextos conhecidos e situações do cotidiano</i> ; Usa estruturas simples da língua e vocabulário adequado a contextos conhecidos, podendo apresentar inadequações e interferências da língua materna e/ou de outras(s) língua(s) estrangeira(s) mais frequentes em <i>situações desconhecidas</i> .
Intermediário Alto	Conferido ao(à) candidato(a) que preenche as características descritas no nível Intermediário. No entanto, as inadequações e as interferências da língua materna e/ou de outra(as) língua(as) estrangeira(as) na pronúncia e na escrita ocorrem com menos frequência do que naquele nível.
Avançado	Conferido ao(à) candidato(a) que demonstra domínio operacional amplo da língua portuguesa. Compreende e produz textos orais e escritos de forma fluente, sobre assuntos variados em <i>contextos conhecidos e desconhecidos</i> . Usa estruturas complexas da língua e vocabulário adequado, podendo apresentar inadequações ocasionais na comunicação, especialmente em <i>contextos desconhecidos</i> . O(a) candidato(a) que obtém este certificado de proficiência interage com desenvoltura nas mais variadas situações que exigem domínio da língua-alvo.

Fonte: Autor (2020) adaptado de Brasil (2020, p.131).

Aos candidatos que não atingem algum dos níveis de proficiência certificados, são emitidos atestados de participação, para fins de comprovação.

### 11.1.3 Parte Escrita

O primeiro momento da Prova consiste na parte escrita. Nela, cinco tarefas solicitam que o(a) candidato(a) realize interações com o mundo, utilizando da linguagem como um propósito social. Resumindo, as tarefas utilizadas na ProPPor

envolvem uma situação que simula uma ação cotidiana, com um propósito e direcionando-se a um ou mais interlocutor(es).

Nesta pesquisa, cinco tarefas da parte escrita constituem o corpus de análise. A tabela a seguir apresenta o enunciado das tarefas:

**Tabela 2: Tarefas da parte escrita – 2ª edição da ProPPor/2019.**

(continua)

Tarefa	Enunciado
Tarefa 1:	Suponha que uma agência de viagens está fazendo uma promoção via rede social Facebook. Para participar, você deve escrever uma postagem explicando o que você gostaria que acontecesse na viagem dos seus sonhos. Você deve justificar a escolha do destino, o que você imagina que fará quando lá chegar, quem você gostaria de levar nessa viagem, o porquê de escolher essa(s) pessoa(s), quando você gostaria de ir e o porquê da escolha desse local. Busque ser detalhista, visando apresentar um texto criativo, que chame a atenção da agência de viagens pelo número de possíveis curtidas que a publicação venha a obter, na tentativa de ser premiado na promoção.
Tarefa 2:	<p>O Sistema Nacional de Emprego (SINE) foi criado em 1975, na Convenção nº. 88, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que orienta cada país-membro a manter um serviço público e gratuito de emprego para melhor organização do mercado de trabalho. As principais ações disponibilizadas por essa rede de atendimento são a intermediação de mão-de obra e habilitação ao seguro desemprego. Fonte: <a href="http://trabalho.gov.br/servicos-do-ministerio/servicos-do-trabalho/para-o-trabalhador/vagas-de-emprego-sine">http://trabalho.gov.br/servicos-do-ministerio/servicos-do-trabalho/para-o-trabalhador/vagas-de-emprego-sine</a>.</p> <p>A maioria das cidades brasileiras conta com uma unidade do SINE que divulga vagas de emprego e seleciona trabalhadores para ocupá-las. Suponhamos que, na sua cidade, o SINE esteja recrutando trabalhadores para ocuparem cargos em uma empresa de grande porte e, para isso, dividiu a seleção em etapas. A primeira etapa da seleção consiste no envio de um relato de apresentação profissional em que os candidatos deverão contar suas experiências e habilidades. Seu relato deverá ser escrito em, no mínimo, 10 linhas. Use o espaço abaixo para redigir seu relato:</p>
Tarefa 3:	<p>O Sistema Nacional de Emprego (SINE) foi criado em 1975 na Convenção nº. 88 da Organização Primeiramente, leia o texto abaixo com atenção:</p> <p>Usar o cinto de segurança no veículo evitaria uma alta porcentagem de mortes causadas por acidentes</p> <p>Os cintos de segurança são o meio mais eficaz que se dispõem para reduzir o risco de ferimentos graves e mortes em acidentes de automóvel. Para sua própria proteção e dos demais ocupantes do veículo utilize sempre os cintos de segurança quando o veículo estiver em movimento. Gestantes e pessoas fisicamente debilitadas também devem utilizar os</p>

**Tabela 3: Tarefas da parte escrita – 2ª edição da ProPPor/2019.**

(continuação)

cintos de segurança, elas estão mais propensas a ficarem seriamente feridas se não estiverem usando cintos de segurança.

O cinto de segurança é um dispositivo simples que serve para proteger sua vida e diminuir as consequências dos acidentes. Ele impede, em caso de colisão, que seu corpo se choque contra o volante, painel e pára-brisas, ou que seja projetado para fora do carro. Os passageiros sentados no banco traseiro, sem os cintos de segurança, não somente se põem em perigo, como também colocam em perigo os passageiros dos bancos dianteiros. Numa colisão frontal eles também se moverão para a frente onde podem bater e ferir o motorista ou passageiro do banco dianteiro.

Fonte: Adaptado de Clube Detran. Texto completo disponível em: <https://clubedetran.com.br/importancia-do-cinto-de-seguranca/>

Suponhamos que você decidiu escrever um artigo de opinião voltado à conscientização sobre a educação no trânsito para ser publicado no jornal local. Preocupado (a) com a quantidade de condutores que dirigem seus veículos sem a utilização do cinto de segurança e pensando em conscientizá-los sobre a importância da utilização desse acessório, você resolve escrever sobre os perigos da não utilização do cinto de segurança e sobre os benefícios de seu uso. O artigo de opinião é um gênero dissertativo-argumentativo em que o autor apresenta o seu ponto de vista sobre o tema tratado de forma concisa.

Tarefa 4: Leia o texto abaixo com atenção:

#### UM PROJETO PARA MELHORAR A VIDA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE POBREZA

Melhorar a vida de crianças que vivem na pobreza ou em vulnerabilidade social é o desejo de muitas pessoas. E isso não é por acaso. No Brasil, de acordo com um levantamento da Fundação Abrinq, 40,2% das pessoas com até 14 anos vivem em situação de pobreza, quase 4 milhões vivem em favelas e 17,5% das nossas adolescentes se tornaram mães antes de completarem 19 anos.

A pobreza e a desigualdade social são fortes propulsores para que essas crianças e jovens tenham mais dificuldades. Eles estão sujeitos a altos índices de violência (inclusive doméstica), evasão escolar e até problemas de saúde, sobretudo àqueles que vivem em locais sem saneamento básico.

Mas, como modificar esse quadro? Apoiando e contribuindo com projetos sociais sérios e que realmente façam a diferença na vida dessas pessoas.

Quer saber mais? Selecionamos um projeto que faz a diferença na vida de muitas crianças.

#### PROJETO “O FUTURO COMEÇA EM CASA”

O projeto “O futuro começa em casa” teve início em uma comunidade da cidade de Recife chamada Bomba do Hemetério e tinha como meta inicial beneficiar 250 famílias. O objetivo principal é trabalhar para que crianças

**Tabela 3: Tarefas da parte escrita – 2ª edição da ProPPor/2019.**

(conclusão)

e adolescentes que estão vivendo em situação de pobreza tenham uma casa melhor para morar.

Hoje o projeto já aumentou a sua meta e visa beneficiar 750 famílias em todo o Nordeste. Já são 255 pessoas beneficiadas e 51 moradias reparadas.

Fonte: <https://www.childfundbrasil.org.br/blog/5-projetos-para-melhorar-a-vida-de-criancas-em-situacao-de-pobreza/>.

Imagine que você exerce a função de membro de uma Organização não-governamental (ONG) e, motivado por essa iniciativa, escreva um e-mail ao coordenador da ONG sugerindo a implementação de um projeto semelhante. Para isso, explique como o projeto poderá ser desenvolvido e destaque as suas vantagens. O e-mail do destinatário é: [ajuda\\_mutua@gmail.com](mailto:ajuda_mutua@gmail.com).

Tarefa 5:

**TAREFA 5**

Suponhamos que você tenha lido a charge a seguir em um tweet e resolveu retweetar a postagem, produzindo um comentário crítico sobre o texto lido e expressando a sua reflexão pessoal acerca da temática em discussão.



Fonte: Autor (2020).

Analisando-se as tarefas da 2ª edição da prova de 2020, observa-se que as temáticas, as relações de interlocução, as esferas de atuação, os possíveis suportes de publicação, o propósito comunicativo, e os gêneros discursivos utilizados são distintos, porém todos solicitam que o candidato, por meio do uso da língua simule uma situação de prática social. Deste modo, as tarefas corroboram com Bakhtin (2011) ao enfatizar que os enunciados possuem características relativamente estáveis e, por meio deles, a língua é capaz de intervir na vida e vice-versa. Assim, elencamos

categorias capazes de descrever os elementos que norteiam o processo de elaboração e avaliação da ProPPor.

#### **11.1.4 Categorização das tarefas**

O *corpus* de análise da parte escrita da prova é constituído a partir das cinco tarefas mencionadas na seção anterior. Apoiado no corpus realizou-se uma categorização das tarefas, tendo como base elementos que são utilizados para avaliação de proficiência na ProPPor: cada tarefa exigia que o texto a ser produzido faça parte de alguma esfera da comunicação humana, esteja relacionado a uma determinada temática e a um propósito comunicativo, envolvendo uma determinada situação de interlocução, tornando possível a publicação do texto em um determinado suporte. Assim, as tarefas são constituídas por meio de gêneros discursivos que apresentam características informacionais e composicionais (Bakhtin, 2003). Analisando-se tais elementos, foram definidas as seguintes categorias, tomando como base os estudos descritivos das tarefas da parte escrita do Exame Celpe-Brás (1998-2017), adaptando-as ao contexto e aos objetivos da ProPPor:

- Esfera de atuação;
- Temática;
- Propósito comunicativo;
- Relação de interlocução;
- Gênero do discurso;
- Suporte.

Ressalta-se que tais categorias foram elencadas considerando as cinco questões elaboradas para a 2<sup>o</sup> edição da prova, aplicada no ano de 2019. Deste modo, a partir da criação de um banco de questões de todas as provas já aplicadas novas categorias surgiram.

Com base no agrupamento das tarefas, em cada uma das categorias surgiu a necessidade de subcategorias que contemplassem as diferentes temáticas que norteiam as tarefas da prova. Ao averiguar a temática de cada uma das tarefas, foi perceptível a presença de diferentes assuntos. Assim, agrupamos apenas um assunto para cada tarefa, embora, em alguns casos, mais de um assunto pudesse ser atribuído.

Com relação às categorias descritas anteriormente, no que tange às *esferas de atuação*, entende-se que elas são relativas aos espaços sociodiscursivos que envolvem as práticas de linguagem propostas pelos enunciados das tarefas da prova. Desse modo, ao fazer uso da língua, nossas relações de interlocução sempre estão presentes dentro de uma dessas esferas. A figura a seguir, evidencia que as tarefas da prova em análise fazem parte das seguintes esferas de atuação:

**Figura 10: Organização da categoria Esferas de Atuação.**



Fonte: Adaptado de Schoffen *et. al.* (2018).

Considerando os espaços sócio discursivos nos quais as práticas de uso da linguagem acontecem, observa-se que as tarefas 1 e 5 são compostas por interações que envolvem as redes sociais. No primeiro caso, têm-se a utilização da rede social Facebook, instruindo o (a) candidato (a) a produzir um texto que atraia o maior número de curtidas possíveis e na seguinte, solicita-se que ele (a) se posicione na rede social em relação ao conteúdo abordado em um *tweet*, o que insere ambas na esfera de atuação digital.

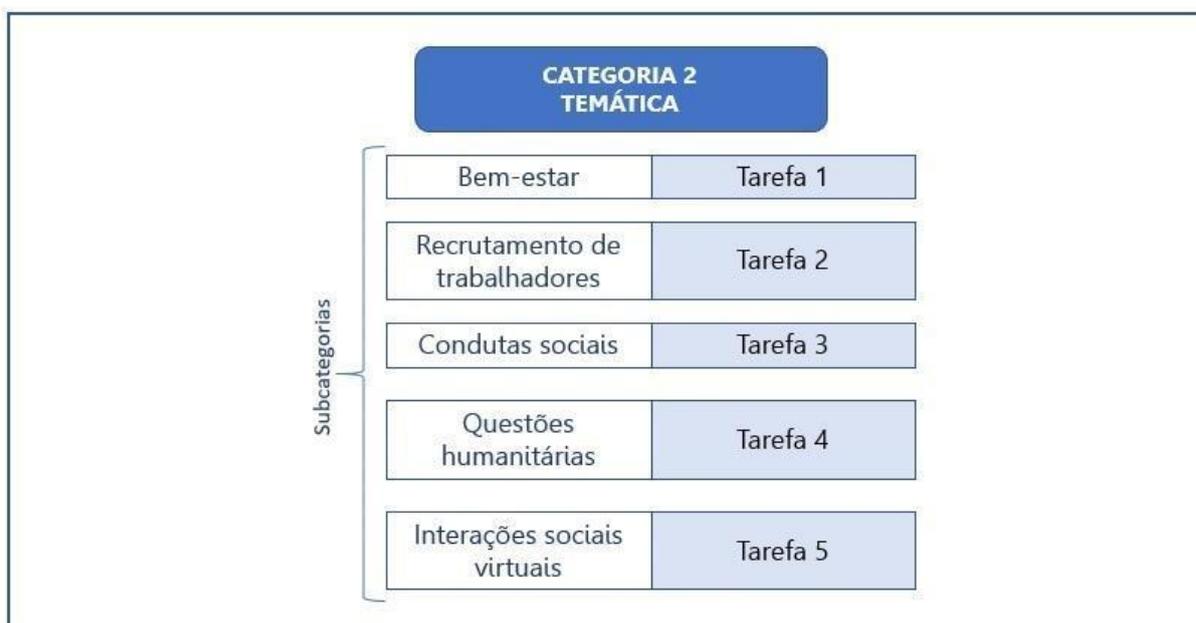
A tarefa 2, o fato de solicitar do(a) candidato(a) que relate sua experiência profissional para concorrer a uma vaga de emprego, contempla a esfera de atuação profissional. Nessa esfera, os enunciados envolvem interações relativas a atividades de trabalho, comunicação entre empresas, seleção e recrutamento de pessoal. Na tarefa 3, o fato de ter um enunciado solicitando que o candidato produza um artigo de opinião visando conscientizar a população sobre o uso do cinto de segurança relaciona-se com esfera de atuação político-cidadã, uma vez que sugere interação

relativa ao pensamento coletivo, aos direitos e deveres dos cidadãos, bem como ao bem comum social.

Já a tarefa 4, ao colocar o candidato no papel de membro de uma ONG e sugerir a implementação de um projeto que visa à melhoria da vida de pessoas em situação de pobreza e vulnerabilidade social, refere-se à esfera de atuação comunitária, que está relacionada àquelas situações de interação que envolvem atividades entre pessoas ou organizações que coadunam com valores sociais, políticos e culturais (SCHOFFEN *et al.* 2018).

Pela categoria *temática*, entendemos que ela possibilita aos candidatos a compreensão dos assuntos tratados nas tarefas. Para Schoffen, *et. al* (2018, p. 19), essa categoria “impacta no repertório linguístico utilizado, especialmente no campo lexical”. Assim, a 2ª edição da ProPPor do ano de 2019, entendida como prova piloto neste trabalho, tem suas tarefas agrupadas nas seguintes subcategorias:

**Figura 11: Organização da categoria Temática.**



Fonte: Adaptado de Schoffen *et al.* (2018).

Na temática *bem-estar*, inserem-se aquelas tarefas voltadas para todos os tipos de lazer (viagens, entretenimento, livros, filmes, etc.), como o caso da tarefa 1. Nela, o(a) candidato(a), concorrendo à promoção de uma agência de viagens,

precisa relatar informações sobre o destino desejado, explicando os motivos pelos quais merece a premiação.

A temática *recrutamento de trabalhadores* envolve as tarefas que solicitam dos(as) candidatos(as) o uso da língua para candidatarem-se a vagas de empregos. Nessa temática, diferentes gêneros discursivos podem ser utilizados, tendo em vista os objetivos almejados com a tarefa. Assim, a tarefa 2, solicita a produção de um relato de apresentação profissional, requerendo ao candidato que discuta suas habilidades e competências profissionais, o que insere a tarefa na temática em discussão.

Na temática *condutas sociais* inserem-se aquelas tarefas que solicitem aos(às) candidatos(as) que conscientizem a população no que tange aos padrões éticos e legais na sociedade. A tarefa 3 tematiza a conduta social, uma vez que mobiliza o(a) candidato(a) a conscientizar as pessoas sobre o uso obrigatório do cinto de segurança.

A temática *questões humanitárias* relaciona-se àquelas práticas de linguagem que envolvem a participação das pessoas em projetos comunitários e/ou sociais que busquem auxiliar, ajudar sujeitos e/ou comunidades em vulnerabilidade social, como no caso da tarefa 4.

Na temática *interações sociais virtuais* são incluídas tarefas com a organização semelhante a número 5. Essas tarefas sugerem que os(as) candidato(as) interajam com a sociedade, posicionando-se e dialogando sobre algum tema, aproveitando as redes sociais para esse fim.

A próxima categoria a ser descrita é a do *propósito comunicativo*. Nesta categoria o que buscou-se analisar nas tarefas, foram as ações a serem desempenhadas pelos(as) candidatos(as). Para Schoffen *et. al* (2018, p. 23) “o propósito comunicativo está relacionado à principal ação a ser realizada em cada tarefa, sendo que essa ação tem uma relação direta com a interlocução e o evento comunicativo proposto”.

Considerando-se que o conceito de proficiência que fundamenta a ProPPor, a partir das concepções adotadas pelos exames Celpe-Brás e Celu, consiste na utilização adequada da língua para o desempenho de práticas sociais cotidianas a partir de uma determinada situação de interlocução, foram elencados cinco propósitos relativos às cinco tarefas em análise, que resultaram nas seguintes subcategorias:

**Figura 12: Organização da categoria Propósito Comunicativo**



Fonte: Adaptado de Schoffen *et al.* (2018)

Tendo em vista que os propósitos comunicativos das tarefas se referem às ações realizadas por meio de determinadas situações de interlocução, as subcategorias foram nomeadas com verbos no modo infinitivo com vistas a propor essas ações. Assim, observa-se nos enunciados das tarefas, solicitações para realização das seguintes ações: participar de promoção de uma agência de viagens (tarefa 1), relatar experiência profissional ao SINE (tarefa 2), escrever artigo de opinião posicionando-se sobre a obrigatoriedade do uso de cinto de segurança (tarefa 3), sugerir implementação de projeto social (tarefa 4) e produzir comentário crítico acerca de um tweet (tarefa 5). Os comandos de produção textual estão baseados em ações que estão relacionadas diretamente com relações de interlocução e evento comunicativo.

A categoria relações de interlocução diz respeito à relação entre os interlocutores na simulação de situações cotidianas orientadas pelos enunciados das tarefas. Desse modo, as configurações dessas relações de interlocução concernem com o propósito comunicativo solicitado, dado que o ato de se dirigir a alguém detém particularidades que constituem a diversidade dos gêneros do discurso (BALHTIN, 2003, p. 325).

Assim, ao analisarmos essa categoria nas tarefas da prova piloto, as relações de interlocução construídas nas produções textuais escritas dos(as) candidatos(as)

ao realizarem os propósitos comunicativos solicitados, evidenciamos a ocorrência das seguintes subcategorias, adaptadas dos estudos de Schoffen (2018):

**Figura 13: Organização da categoria Relações Interlocução**



Fonte: Adaptado de Schoffen *et al.* (2018).

As relações de interlocução acontecem na prática viva da língua, relacionando a linguagem com os contextos de uso de cada forma particular da língua e linguagem.

Os autores abordam a linguagem na prática, em diversas situações de interlocução. Apoiando-nos nas subcategorias das relações de interlocução, a tarefa 1, ao solicitar que os(as) candidatos(as) produzissem um texto para postar nas redes sociais, com a finalidade de concorrer a uma promoção oferecida por uma agência de viagens, evidenciou uma relação de interlocução entre indivíduo e instituição.

No caso da tarefa 2, a relação de interlocução ocorre entre candidato a emprego e empresa. Nela os(as) candidatos(as) necessitam produzir um relato de experiência profissional para uma empresa que realiza processo de recrutamento de profissionais.

A tarefa 3, ao solicitar a produção de um artigo de opinião aos(as) candidatos(as), organiza a relação de interlocução entre indivíduo e veículo de comunicação. O artigo de opinião é um texto da esfera jornalística e tem como suporte de publicação jornais, revistas, sites, blogs, etc, o que configura a relação de interlocução mencionada.

Na tarefa 4, há uma relação de interlocução entre membro de uma ONG solicitando implantação de um projeto social a uma outra ONG. Assim, entende-se que a subcategoria organização para organização pactua com o propósito da tarefa. Já a tarefa 5, solicita dos(as) candidatos(as) que realizem um comentário crítico sobre uma HQ publicada no *twitter*. Ao produzir um *retweet* incluindo a ação solicitada, o indivíduo interage com os seguidores da rede social, o que configura uma relação de interlocução entre amigo e amigos de rede social.

Quanto a categoria gêneros do discurso, entende-se ser uma categoria importante, visto que o gênero do discursivo agrupa os diferentes textos nos quais a produção textual dos(as) candidatos(as) ocorre, a fim de cumprir determinado propósito social para atender ao exigido nas tarefas. Para Bakhtin (2003, p. 262) “evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso”. Assim, os enunciados relativamente estáveis, originados dos diferentes campos de atuação da língua, têm por objetivo os propósitos comunicativos relativos a esses campos (MICARELLO; MAGALHÃES, 2014).

No decorrer dos anos de aplicação (2014 – 2019) diferentes gêneros discursivos foram utilizados nas tarefas da ProPPor, visando privilegiar “a avaliação de uso da linguagem em diferentes situações de comunicação” (SCHOFFEN *et. al.* 2018, p. 35). Sendo o corpus dessa parte da análise as cinco tarefas avaliadas na prova 2/2019, evidenciaremos os cinco gêneros discursivos utilizados na edição.

**Figura 14: Organização da categoria Gêneros Discursivos**

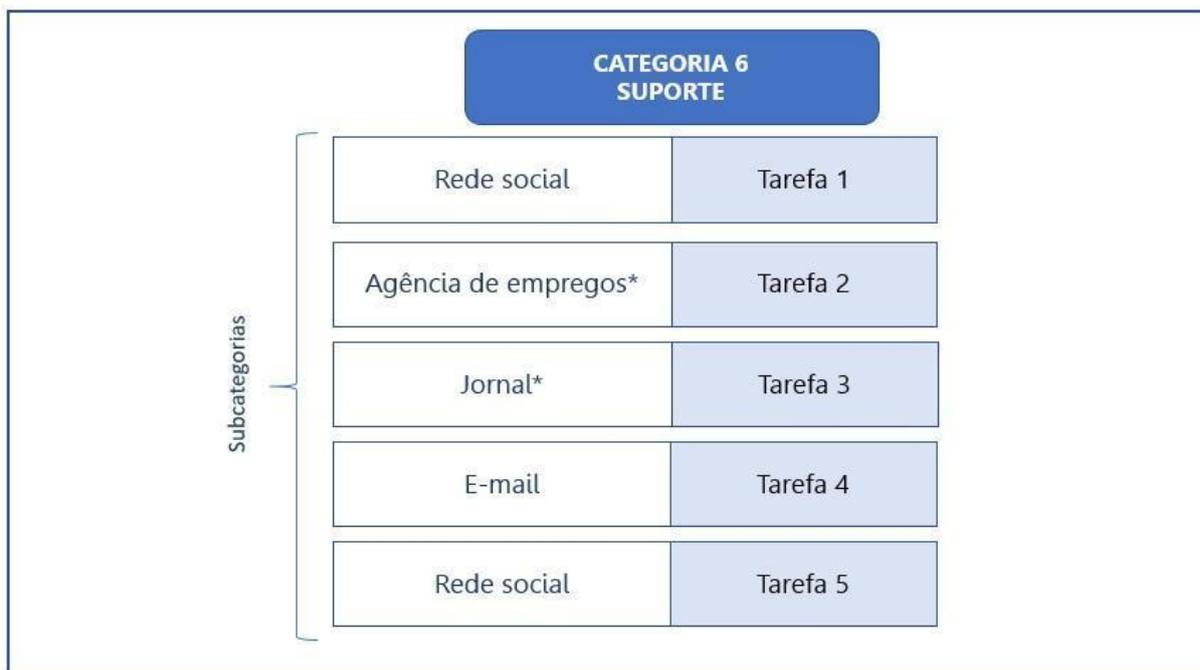


Fonte: Adaptado de Schoffen *et al.* (2018).

Como se pode observar, as cinco tarefas da parte escrita apresentam gêneros discursivos diferentes, ou seja, não teve uma repetição dos gêneros em diferentes tarefas. Além disso, é cabível observar a evidência de gêneros discursivos digitais, como o caso das tarefas 1 e 5, postagem em rede social.

Quanto ao suporte, infere-se que ele é relativo ao “local de publicação ou método de envio do texto a ser produzido, conforme a situação social hipotética apresentada no enunciado da tarefa” (SCHOFFEN *et al.*, 2018, p. 39). Na edição em análise percebeu-se a ocorrência dos seguintes suportes:

**Figura 15: Organização da categoria Suporte.**



Fonte: Adaptado de Schoffen *et al.* (2018)

Nas tarefas 1, 4 e 5 estão evidentes nos enunciados das tarefas os suportes de publicação ou envio dos textos, não obstante as tarefas 2 e 3 deixam subentendida essa informação, pois não evidenciam a forma de envio e/ou publicação dos textos. No primeiro caso (tarefa 2), solicita-se o envio de um relato de apresentação profissional, porém não está expresso o meio de publicação ou envio, supõe que para o e-mail da empresa, ou então pelo preenchimento de algum formulário no site da empresa. Já no segundo caso (tarefa 3), não fica explícito o local de publicação do artigo de opinião, apenas solicita-se a produção textual, explica-se sobre o gênero discursivo, não evidenciando o suporte no qual será publicado o texto.

Após a descrição dos níveis de proficiência certificados pela ProPPor, da apresentação das tarefas utilizadas na prova piloto, bem como da categorização dessas tarefas, discutiremos sobre o processo de avaliação dos candidatos, à luz das rubricas de avaliação.

### **11.1.5 As rubricas de avaliação**

Nesta seção, explicitaremos o processo de avaliação da prova, tendo como base os descritores apresentados na rubrica de avaliação previstos em cada nível de proficiência e aplicadas em todas as tarefas. As dimensões e descritores presentes nas rubricas da parte escrita foram produzidas a partir da concepção de proficiência que fundamenta a ProPPor, baseada no que defendem Celpe-Brás e Celu - consiste na utilização adequada da língua para o desempenho de práticas sociais cotidianas a partir de uma determinada situação de interlocução.

Na sequência, apresentamos a rubrica de avaliação da parte escrita da prova.

#### **Tabela 3 – Rubricas de avaliação da parte escrita**

**Tabela 3 – Rubricas de avaliação da parte escrita**  
(continua)

<b>RUBRICAS DE AVALIAÇÃO DA ProPPor – PARTE ESCRITA</b>						
<b>Pontuação →</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
<b>Parâmetros / Níveis →</b>	<b>Avançado</b>	<b>Intermediário Alto</b>	<b>Intermediário</b>	<b>Pró – Intermediário</b>	<b>Básico</b>	<b>Não alcança</b>
<b>Adequação gramatical</b>	Emprega adequadamente as estruturas verbais da língua. Produz um texto claro e coeso, utilizando adequadamente os recursos gramaticais da língua, não comprometendo a fluidez da leitura.	Emprega adequadamente as estruturas verbais da língua. Produz um texto claro e coeso em que possíveis inadequações podem comprometer, em momentos localizados, a fluidez da leitura.	Apresenta poucas inadequações quanto às estruturas verbais, porém problemas de clareza e coesão podem ocasionar, em alguns momentos, dificuldades na leitura.	Apresenta inadequações quanto às estruturas verbais, porém problemas de clareza e coesão podem ocasionar, em diferentes momentos, dificuldades na leitura.	Os recursos gramaticais acionados são muito limitados e/ou inadequados, o que prejudica substancialmente o cumprimento do propósito e a configuração da relação de interlocução, comprometendo a construção do gênero solicitado. Problemas frequentes de clareza e coesão ocasionam, em vários momentos, problemas na leitura.	Problemas generalizados de clareza e coesão e/ou inadequações linguísticas impedem a configuração da relação de interlocução no gênero solicitado, comprometendo a compreensão geral do texto. OU A produção é insuficiente para a avaliação.
<b>Adequação lexical</b>	As escolhas lexicais são variadas, precisas e adequadas ao gênero discursivo e ao propósito de interlocução. Apresenta rara influência de léxicos oriundos da língua materna.	As escolhas lexicais são variadas e adequadas ao gênero discursivo e ao propósito de interlocução. Apresenta influência de léxicos oriundos da língua materna, em momentos isolados.	As escolhas lexicais são variadas, porém, em alguns casos, são inadequadas ao propósito de interlocução, comprometendo, em alguns momentos, a compreensão do texto.	Apresenta limitação na adequação lexical, comprometendo, em diferentes momentos, o propósito comunicativo. Há presença de léxicos inadequados quanto a sua ao propósito de interlocução. É comum a utilização de léxicos oriundos da língua materna, comprometendo, em diferentes momentos,	Não domina a estrutura lexical da língua portuguesa, comprometendo o propósito comunicativo. Utiliza frequentemente léxicos oriundos da língua materna que comprometem a compreensão do texto.	A produção é insuficiente para a avaliação.

Fonte: Brasil (2020).

**Tabela 3 – Rubricas de avaliação da parte escrita**  
(conclusão)

<p><b>Compreensão da proposta apresentada na tarefa</b></p>	<p>Recontextualiza apropriadamente e de maneira autoral as informações necessárias para cumprir o propósito de interlocução de forma consistente.</p>	<p>Recontextualiza apropriadamente as informações necessárias para cumprir o propósito de interlocução, mas possíveis equívocos ou incompletudes podem fragilizar, em momentos localizados, a consistência da interlocução.</p>	<p>Pode recontextualizar de forma pouco articulada e/ou equivocada ou não recontextualizar informações necessárias para cumprir o propósito dentro do contexto de produção solicitado</p>	<p>Pode estabelecer uma relação de interlocução próxima à solicitada, não cumprir propósito(s) menores) e/ou apresentar problemas na construção do gênero. Pode apresentar trechos do texto que remetem a um gênero diferente, comprometendo a relação de interlocução.</p>	<p>Remete-se ao tema, mas pode não considerar o contexto de produção e não construir o gênero discursivo proposto ou apresentar problemas recorrentes na sua construção.</p>	<p>Demonstra problemas generalizados de compreensão, impedindo o cumprimento do propósito e a configuração da relação de interlocução E/OU. Limita-se a reproduzir o(s) texto(s)-base(s), sem marcas de autoria.</p>
<p><b>Adequação ao gênero Discursivo</b></p>	<p>Demonstra conhecimento do gênero discursivo proposto, no que tange a organização do discurso, estrutura e estilo do gênero discursivo.</p>	<p>Apresenta boa organização, estilo e estruturação do texto, levando em consideração o gênero discursivo solicitado.</p>	<p>Demonstra conhecimento do gênero discursivo proposto na tarefa. Apresentando, em alguns momentos, problemas na organização do texto de acordo com o gênero discursivo proposto. Realiza a tarefa de forma previsível.</p>	<p>Demonstra conhecimento do gênero discursivo proposto na tarefa. Apresentando, em diferentes momentos, problemas na organização do texto de acordo com o gênero discursivo proposto, comprometendo, em parte, a relação de interlocução.</p>	<p>Apresenta problemas de estruturação do texto, de acordo com o gênero discursivo proposto, em diferentes momentos, comprometendo a realização da tarefa em sua totalidade.</p>	<p>Demonstra desconhecimento da estrutura do gênero discursivo proposto na tarefa. Ignora a organização do discurso de acordo com o gênero discursivo solicitado. Ou não realizou a atividade.</p>

Fonte: Brasil (2020).

No que diz respeito à forma como as rubricas são aplicadas, o processo de avaliação decorre da seguinte forma:

1º passo: aplicam-se os parâmetros (adequação gramatical, adequação lexical, compreensão da proposta apresentada, adequação ao gênero discursivo) da rubrica nas cinco tarefas da prova, individualmente, para verificação do nível de proficiência do(a) candidato(a) em cada um dos parâmetros;

2º passo: A pontuação atribuída a cada parâmetro da tarefa será somada e dividida por quatro (quantidade de parâmetros);

3º passo: Verificada a pontuação da rubrica em cada tarefa, somam-se os pontos e divide-os por cinco (quantidade de tarefas).

4º passo: obtido o resultado da divisão, tem-se a indicação do nível de proficiência do candidato(a) - (Tabela 16).

**Figura16: Pontuação dos níveis de proficiência.**

PONTUAÇÃO NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA	
Pontuação	Nível de proficiência
De 1,0 a 1,9	Básico
De 2,0 a 3,0	Pré-intermediário
De 3,1 a 3,5	Intermediário
De 3,6 a 4,0	Intermediário alto
De 4,1 a 5,0	Avançado

Fonte: Autor (2020).

O candidato que obtiver pontuação menos que 1,0 ponto, não recebe certificado indicando o nível de proficiência, uma vez que o nível básico inicia em 1,0 ponto. A esse candidato é emitido um atestado de participação.

Na sequência, apresentamos a aplicação da rubrica a partir das respostas de uma das treze provas usadas no corpus da pesquisa e que serviram de referência para construção teórica desta pesquisa. O processo de escolha aconteceu de maneira aleatória utilizando como critério a ordem de registro do candidato no documento de transcrição das respostas (Apêndice C).

Optamos por denominar os candidatos, avaliadores e professores que participam ou estão nos discursos dos candidatos com letras e números, com o propósito de preservar a identidade dos participantes. A prova em análise é de autoria do candidato C2. Acreditamos, que separar as tarefas e aplicar os parâmetros torna mais didática a explicitação desses dados e por esse motivo, assim realizamos a análise. Apresentaremos a seguir, a aplicação da rubrica a partir da operacionalização dos procedimentos supracitados.

**Figura 17: Aplicação da Rubrica de Avaliação – Tarefa 1 – Candidato C2.**

Tarefa 1		
Candidato: C2		
<p><b>Resposta:</b> Gostei muito acontecesse no viagem e queria muito vejar com você meu Olha no Rio de Janeiro meu sonho eu gosto muito visitar la quero levar comigo o camira para tirar pastante foto contigo, quando nos chega la vai ser muito legal natureza, praia, crestos redentor, e muito mais. Vamos nos vou ser o premido na promoção. Beijos.</p>		
Parâmetro	Nível	Pontuação
Adequação Gramatical	Básico	1
Adequação Lexical	Pré-intermediário	2
Compreensão da Proposta Apresentada	Pré-intermediário	2
Adequação ao Gênero Discursivo	Intermediário	3
Total:		8 ÷ 4 = 2

Fonte: Autor (2020).

Na tarefa 1, o(a) candidato(a) pontuou 2 pontos. É notável a presença de incoerências léxico-gramaticais, bem como de inferências relativas à língua materna e/ou outra(s) língua(a) estrangeira na produção textual em análise. Além disso, verifica-se incompreensão em relação à ação solicitada na tarefa, tendo o(a) candidato(a) cumprido, em parte, o proposto no enunciado.

**Figura 18: Aplicação da Rubrica de Avaliação – Tarefa 2 – Candidato C2.**

Tarefa 2		
Candidato: C2		
<p><b>Resposta:</b> Senhores:</p> <p>Eu vi no Sine que voces esteja recutando trabalhadores para ocuparem cargos em uma empresa de grande porte e, para isso, vou falar poco no meu profissional:</p> <p>Eu trabalho no salão de bleza, e faz sobancelha com linha tecnica bem deferente e muito legal, rapida, e demor para querser..</p> <p>Faz 8 anos que to com essa trabilho e gostaria trabalhar com voces, vou dexas meu contato.</p> <p>Emil:xxxxxxx</p> <p>Fone</p> <p>Espero nos trabalha jontos, agradeço C2.</p>		
Parâmetro	Nível	Pontuação
Adequação Gramatical	Pré-intermediário	2
Adequação Lexical	Pré-intermediário	2
Compreensão da Proposta Apresentada	Intermediário	3
Adequação ao Gênero Discursivo	Pré-intermediário	2
Total:		9 ÷ 4 = 2,25

Fonte: Autor (2020).

Analisando-se a tarefa 2, compreende-se que por ser uma tarefa em que os(as) candidatos(as) precisavam expor suas habilidades profissionais, C2 conseguiu desenvolver um pouco mais as habilidades relativas à adequação gramatical e lexical. C2 compreendeu parcialmente a proposta da tarefa, porém, em alguns momentos não organizou adequadamente o texto considerando questões de conteúdo e estrutura do gênero discursivo, carta de apresentação profissional.

**Figura 19: Aplicação da Rubrica de Avaliação – Tarefa 3 – Candidato C2.**

Tarefa 3		
Candidato: C2		
<p>Resposta: Usar o cinto de segurança no veículo evitaria uma alta porcentagem de mortes causadas por acidentes. precisa nos sempre saba que melhor para nossa vida, importância, segurança, educação no trânsito. porque eu acho muito perigos que não uosa cinto de segurança para motaresat ou passageiros. precisa nos cuida e da atençan de todo sobre a educação no trânsito. para nós e por outros tambem.</p>		
Parâmetro	Nível	Pontuação
Adequação Gramatical	Pré-intermediário	2
Adequação Lexical	Pré-intermediário	2
Compreensão da Proposta Apresentada	Pré-intermediário	2
Adequação ao Gênero Discursivo	Intermediário	3
Total:		9 ÷ 4 = 2,25

Fonte: Autor (2020).

O candidato C2 conseguiu expor sua opinião e compreender o gênero solicitado. No entanto, apresentou na tarefa algumas inadequações em relação à adequação lexical, gramatical e à compreensão da proposta. Apresenta alguns problemas referentes à organização do texto, em relação ao gênero discursivo. Além disso, o(a) candidato(a) não coloca a situação-problema a ser desenvolvida com vistas a guiar o leitor, não trazendo uma contextualização do assunto a ser abordado.

**Figura 20: Aplicação da Rubrica de Avaliação – Tarefa 4 – Candidato C2.**

Tarefa 4		
Candidato: C2		
Resposta: um projeto "organização não-governamental para melhorar ONG precisa nos da atenção e cuidar nossa trabalho é para saber mais entra no o e-mail: <a href="mailto:ajudmutua@gmail.com">ajud mutua@gmail.com</a>		
Parâmetro	Nível	Pontuação
Adequação Gramatical	Pré-intermediário	2
Adequação Lexical	Pré-intermediário	2
Compreensão da Proposta Apresentada	Básico	1
Adequação ao Gênero Discursivo	Básico	1
Total:		6 ÷ 4 = 1,5

Fonte: Autor (2020).

Na tarefa 2, percebeu-se lacunas relativas à compreensão da proposta e, principalmente, à adequação ao gênero discursivo. C2 não apresenta destinatário, nem o assunto no e-mail que pretende enviar. Além disso, não há a presença de saudações de início e encerramento do texto. Apenas uma sugestão evidenciada de forma muito direta, sem uma justificativa sobre o desenvolvimento do projeto sugerido.

**Figura 21: Aplicação da Rubrica de Avaliação – Tarefa 5 – Candidato C2.**

Tarefa 5		
Candidato: C2		
Resposta: em ele seguro no Deus mão não vai fica todo certo.		
Parâmetro	Nível	Pontuação
Adequação Gramatical	-	-
Adequação Lexical	Básico	1
Compreensão da Proposta Apresentada	-	-
Adequação ao Gênero Discursivo	-	-
Total:		1 ÷ 4 = 0,25

Fonte: Autor (2020).

A tarefa 5 foi a que C2 apresentou mais lacunas em relação aos quatro parâmetros avaliados. O(a) candidato(a) não conseguiu atingir o nível básico em três, dos quatro parâmetros avaliados na rubrica, demonstrando não compreender a proposta apresentada, a organização do gênero discursivo e evidenciando em seu texto, na maior parte das vezes, inferência da língua materna. Além disso, por não compreender o assunto desenvolvido na HQ não conseguiu desenvolver um comentário crítico sobre o tema tratado.

A seguir, apresentamos o resultado final da parte escrita, a partir da pontuação obtida em cada uma das tarefas, o que resultou na atribuição do nível básico ao (à) candidato(a).

**Figura 22: Resultado Final – Candidato C2**

NÍVEL DE PROFICIÊNCIA – PARTE ESCRITA	
Candidato: <b>C2</b>	
TAREFA	PONTUAÇÃO
1	2,0
2	2,25
3	1,5
4	1,5
5	0,25
Total:	$8,25 \div 5 = 1,65$
Nível	<b>Básico</b>

Fonte: Autor (2020).

As respostas dos(as) outros(as) doze candidatos(as) estão apresentadas nos apêndices deste trabalho e, para sua avaliação, desenvolvemos os mesmos critérios e sistemática de avaliação.

Na sequência, apresentamos análise da prova de um(a) candidato(a) surdo(a), demonstrando que em virtude de não possuírem contato com o português oral, tomam como base para o aprendizado do português escrito a Língua de Sinais e acabam na escrita do português “misturando” os dois sistemas (FINAU, 2014). Contudo, mesmo ocorrendo inferências da Libras, como por exemplo o uso de marcas de não concordância, característicos de alguns verbos da Libras (SANTOS, 2009) ocorrem, em alguns casos, relação de interlocução adequada não comprometendo a

comunicação e compreensão textual. As figuras (23, 24, 25, 26, 27, 28) apresentam o resultado do(a) candidato(a) CS1 nas tarefas da parte escrita.

**Figura 23: Aplicação da Rubrica de Avaliação – Tarefa 1 – CS1 – Candidato surdo.**

TAREFA 1		
Candidato: CS1		
<p><i>Resposta: Olá pessoa! Sou surda, professora de Educação Física e Libras (Língua Brasileira de Sinais), quero muito de viajar para cidade Paris na França juntos meus marido e filho. Porque sei que Paris é uma cidade maravilhosa, tem tudo. Qualquer estação é linda, culturas francesas, museus, igrejas, comidas, modas, além tudo disso, sonho conhecer escola para surdos, quando eu for para lá, vou me sentir realizada! Me ajudem levar para Paris, só preciso muitas curtidas mais do que possível! Obrigada!</i></p>		
Parâmetro	Nível	Pontuação
Adequação gramatical	Intermediário	3
Adequação lexical	Intermediário Alto	4
Compreensão da proposta apresentada	Intermediário Alto	4
Adequação ao gênero discursivo	Intermediário Alto	4
Total		15 ÷ 4 = <b>3,75</b>

Fonte: Autor (2020).

Percebemos que CS1 demonstra conhecimento dos sinais de pontuação, além de utilizar de diversas escolhas lexicais em sua produção textual. No entanto, observa-se uma estrutura gramatical das frases semelhante à da língua de sinais, características do que Selinker (1994) conceitua como interlíngua concebida como a transição entre a língua nativa (Libras) e a língua alvo (Português brasileiro), ou seja, o(a) candidato(a) denota estar em processo de transição para assimilação de uma língua estrangeira (SCHÜTZ, 2003).

No desenvolvimento da tarefa, percebe-se que há inadequação na flexão verbal em algumas situações. O fato ocorre “porque na Libras o tempo é expresso por meio de relações espaciais: passado - para trás, futuro – para frente e presente – no espaço imediatamente à frente” (STREIECHEN; KRAUSE-LEMKE, 2014, p. 971). Mesmo assim, percebemos que CS1 apresenta elementos gramaticais do português brasileiro, como a utilização da 1ª pessoa do discurso (*sou surda*).

A seguir apresentamos o desempenho da(o) candidato(a) CS1 na tarefa 2.

**Figura 24: Aplicação da Rubrica de Avaliação – Tarefa 2 – CS1 – Candidato surdo.**

TAREFA 2		
Candidato: CS1		
<p>Resposta: <i>Tenho experiência há 10 anos como professora de Língua Brasileira de Sinais e há 6 anos como profissão de educação física. Atualmente trabalho na escola polo para surdos no município, na área do Atendimento Educacional Especializado em Libras, na universidade provada como docente de Libras. Também sou professora de Pós-Graduação do Tradução e Interpretação em Português e Libras.</i></p>		
Parâmetro	Nível	Pontuação
Adequação gramatical	Intermediário	3
Adequação lexical	Intermediário Alto	4
Compreensão da proposta apresentada	Intermediário Alto	4
Adequação ao gênero discursivo	Intermediário Alto	4
Total		15 ÷ 4 = <b>3,75</b>

Fonte: Autor (2020).

O(a) candidato(a), na tarefa 2, verificamos que ele(a) demonstra ter compreendido a proposta de produção textual, apresenta conhecimento do gênero discursivo, constando em sua estrutura inadequações como, por exemplo, falta da data de envio e também da assinatura do(a) candidato(a). Em relação à adequação gramatical, há recorrências que se dão ao fato da inferência da Libras na produção escrita do português (FINAU, 2014). Nesse sentido, entendemos que a língua de sinais funciona como base para aquisição da modalidade escrita (PEREIRA; VIEIRA, 2009).

Na sequência, demonstramos a resposta de CS1 para a tarefa 3.

**Figura 25: Aplicação da Rubrica de Avaliação – Tarefa 3 – CS1 – Candidato surdo.**

TAREFA 3		
Candidato: CS1		
<p>Resposta: <i>Maior taxa de morte é causa de acidente de automovel, os motivos esses acidente são uso sem cinto de segurança, bebidas alcoolicas enquanto dirigir e também corridas. Para reduzir o risco de morte é usar cinto de segurança sempre, bafometro, olhar para sinaleira e placas.</i></p>		
Parâmetro	Nível	Pontuação
Adequação gramatical	Pré - Intermediário	2
Adequação lexical	Intermediário	3
Compreensão da proposta apresentada	Pré - Intermediário	2
Adequação ao gênero discursivo	Pré - intermediário	2
Total		9 ÷ 4 = <b>2,25</b>

Fonte: Autor (2020).

Na resposta à tarefa 3, CS1 demonstra inadequações em relação aos quatro parâmetros de avaliação da parte escrita. Quanto à adequação gramatical e lexical, possui restrições referentes ao uso de preposições, artigos, sinais de pontuação, concordância nominal, apresentando um repertório lexical restrito (QUADROS, 1997; MEIRELES; SPINILLO, 2004). Percebemos que o(a) candidato(a) compreendeu a proposta da tarefa, porém manifesta dificuldade para estruturar o texto conforme o gênero discursivo proposto.

De acordo com Quadros (1997), Meireles e Spinillo (2004), nas produções escritas de alunos surdos, em diferentes etapas do ensino fundamental e médio, essas evidências são recorrentes na utilização do português<sup>23</sup> escrito. Contudo, verificamos que essas marcas ocorrem, também, nas produções dos(as) candidatos(as) que frequentam cursos de graduação e pós-graduação, como o caso do(a) candidato(a) em análise.

Confrontando as tarefas 1 e 2 com a tarefa 3, percebe-se que na última o(a) candidato(a) apresentou um grau maior de dificuldade na produção textual.

Além destes, foram também identificados importantes problemas relativos a aspectos de coesão, concernentes à referencialidade ou à progressão temática, resultando em prejuízos à coerência do texto.

Na tarefa 4, CS1 demonstrou não compreender o proposto pela tarefa, como pode ser observado na figura 26.

---

<sup>23</sup> Português brasileiro.

**Figura 26: Aplicação da Rubrica de Avaliação – Tarefa 4 – CS1 – Candidato surdo.**

TAREFA 4		
Candidato: CS1		
<p>Resposta: Destinatários: <a href="mailto:ajuda_mutua@gmail.com">ajuda_mutua@gmail.com</a>            Assunto: Projeto “Libras para todos”            Prezado coordenador da ONG.            O Projeto “Libras para todos”, objetivo esse projeto é ajudar as famílias e amigos dos surdos para aprender Libras dentro em casa, comunidade ou escola. Essa ideia é professores voluntários de Libras visitar qualquer lugar. Meta é toda cidade que saiba comunicar em Libras.</p>		
Parâmetro	Nível	Pontuação
Adequação gramatical	Pré - Intermediário	2
Adequação lexical	Intermediário	3
Compreensão da proposta apresentada	Básico	1
Adequação ao gênero discursivo	Pré - intermediário	2
Total		8 ÷ 4 = <b>2,00</b>

Fonte: Autor (2020)

CS1 repete na tarefa inadequações relativas à adequação gramatical e lexical. No entanto, o parâmetro em que o(a) candidato(a) demonstrou mais dificuldade é o de compreensão da proposta apresentada. Entendemos que houve a compreensão de solicitação de um projeto, quando o candidato sugere um projeto Libras para Todos, porém, há uma generalização do público. Notamos também que não há evidências sobre a melhoria das residências desses sujeitos, conforme solicitado na tarefa.

Ressaltamos que os problemas de compreensão textual de surdos são potencializados em relação a sujeitos ouvintes uma vez que “as dificuldades encontradas na pessoa ouvinte se potencializam no Surdo, devido a sua limitação auditiva ou grau de surdez” (ALEGRIA, 2004; MELO, 2006, *e.g.*).

A figura a seguir demonstra o desempenho de CS1 na tarefa 5:

**Figura 27: Aplicação da Rubrica de Avaliação – Tarefa 5 – CS1 – Candidato surdo.**

TAREFA 4		
Candidato: CS1		
Resposta: É triste acontece isso que tempo moderno as pessoas se importam mais redes sociais do que ajudar outra.		
Parâmetro	Nível	Pontuação
Adequação gramatical	Pré - Intermediário	2
Adequação lexical	Intermediário	3
Compreensão da proposta apresentada	Pré-intermediário	2
Adequação ao gênero discursivo	Pré - intermediário	2
Total		9 ÷ 4 = <b>2,25</b>

Fonte: Autor (2020).

CS1 foi bastante sucinto(a) na realização da tarefa 5, o que está de acordo com a estrutura do gênero digital *tweet*. Seu comentário crítico inicia com uma avaliação a respeito da situação apresentada na HQ. Embora tenha compreendido a proposta, não demonstrou domínio da linguagem para exposição de suas reflexões acerca da temática abordada no texto. Refletem em sua escrita, como nas outras tarefas, marcas da Libras na escrita do português brasileiro, como por exemplo, a não utilização de elementos de coesão, como a falta de uma conjunção antes do verbo “acontecer” e do substantivo “redes”. Outro aspecto analisado diz respeito a não utilização de sinais de pontuação, apresentando apenas o ponto final no encerramento do seu texto. A utilização dos sinais de pontuação possui relação direta com a oralidade (entonação, ritmo, fluxo da fala) o que reflete na escrita dos surdos devido ao fato de que “o surdo aprende por meio do canal visual e, portanto, precisa se apoiar na imagem da palavra, seu sinal e seu significado e não nos fonemas” (STREIECHEN; KRAUSE-LEMKE, 2014, p. 961).

A seguir, apresentamos o resultado final da parte escrita, a partir da pontuação obtida em cada uma das tarefas, o que resultou na atribuição do nível pré-intermediário ao (à) candidato(a).

**Figura 28: Resultado Final – Candidato CS1**

NÍVEL DE PROFICIÊNCIA – PARTE ESCRITA	
Candidato: <b>CS1</b>	
TAREFA	PONTUAÇÃO
1	3,75
2	3,75
3	2,25
4	2,0
5	2.25
Total:	14+5 = <b>2,8</b>
Nível	<b>Pré-intermediário</b>

Fonte: Autor (2020).

Em relação ao desempenho dos candidatos surdos é notável que o sistema linguístico da Libras reflete na escrita do português brasileiro por esses(as) candidatos(as). A aquisição da escrita do português brasileiro pelos Surdos não é adquirida de forma natural, e sim como uma língua outra, o que justifica as inadequações observadas, visto que são consequentes a partir da associação entre a língua já adquirida, a partir de uma linguagem visuoespacial (SANTOS, 2009) com aquela em que está sendo aprendida.

Na próxima seção, apresentamos a organização da parte oral da ProPPor.

## 11.2 Parte Oral

A parte oral da ProPPor tem por objetivo aferir o desempenho do(a) candidato(a) no que tange a compreensão e produção de textos orais em língua portuguesa. Assim, coadunamos com comMarcuschi (2005, p.25) ao enfatizar que a oralidade “é uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros discursivos fundados na realidade sonora”.

Após a parte escrita, os candidatos são direcionados para outro espaço, conforme finalizam a parte escrita, no qual iniciam a realização da parte oral. Esse momento consiste em uma interação de 15 minutos, coordenado e conduzido por um dos avaliadores da ProPPor. Ressalta-se que os candidatos surdos realizam somente a parte escrita da prova.

A parte oral ocorre apenas com um(a) candidato(a) por vez, não havendo a presença dos(as) demais candidatos(as). As interações ocorrem a partir de situações que simulem situações reais de uso da língua, abrangendo, sempre que possível, conversas que ocorrem no cotidiano dos(as) candidatos(as).

De acordo com o descrito no Documento Base do Exame Celpe-Bras, o momento da parte oral

[...] ao mesmo tempo que se estimula a produção do participante, durante a interação, para que tenha fins comunicativos, ela também é, evidentemente, um instrumento para avaliar seu desempenho. Em decorrência da hierarquia inevitavelmente em jogo nessa situação – um dos locutores está na posição de avaliar a proficiência oral do outro –, a interação acaba por assumir (...) algumas características passíveis de distanciá-la de uma conversa natural do dia a dia. (BRASIL, 2020, p. 42).

Assim, mesmo em que se tenta aproximar ao máximo as interações da prova com interações cotidianas, o fato de ser um processo avaliativo acaba, inevitavelmente, distanciando os momentos de interação de uma conversa natural. Isso se dá, devido a questões hierárquicas em que há a presença de um avaliador naquele momento e há, também, a análise do desempenho de um candidato, o que pode, de certa forma, refletir no resultado obtido.

Segundo as concepções do Celpe-Bras existem algumas características referentes a esse distanciamento, são elas: "(i) é ao avaliador-interlocutor, e não ao participante, que cabe, em princípio, a tarefa de propor os tópicos para a interação; (ii) o primeiro deve reduzir ao máximo seus turnos, de forma a estender as possibilidades de fala do último" (BRASIL, 2020, p. 42). De todo modo, na ProPPor tem-se o cuidado de tentar tornar a parte oral o mais próximo possível de uma conversa, tentando trazer tranquilidade ao(a) candidato(a) para que ele(a) se expresse com espontaneidade perante ao permitido na situação de uso da língua.

As interações ocorridas na parte oral, sempre, são gravadas com o intuito de se avaliar o desempenho do(a) candidato(a) e também de garantir a confiabilidade do processo avaliativo. Seu desenvolvimento ocorre em duas etapas: no primeiro o avaliador-interlocutor realiza perguntas sobre a vida dos(as) candidatos(as), a fim de deixá-lo mais à vontade explanando sobre suas vivências. As perguntas abrangem

questões sobre idade, país de origem, características culturais do país de origem, lazer, objetivos futuros e etc.

No segundo momento, a interação ocorre a partir de uma ação que simula uma prática de trabalho. Na edição em análise, os(as) candidatos(as) foram instigados a realizar a venda de um produto, no qual precisavam explicitar os benefícios do produto, custo-benefício, relatar exemplos (fictícios) de clientes que adquiriram o produto, tudo isso utilizando de argumentos convincentes e de um discurso criativo com o intuito de convencer o consumidor (situação simulada).

A figura a seguir demonstra as etapas da prova oral.

**Figura 29: Etapas da prova oral, conteúdo de interação, práticas desenvolvidas e tempo.**

ETAPAS DA PROVA ORAL			
ETAPA	CONTEÚDO DA INTERAÇÃO	PRÁTICAS DESENVOLVIDAS	TEMPO
1	Conversa sobre a vida dos(as) candidatas tendo em vista suas vivências, país de origem, objetivos futuros	Compreensão e produção oral.	10 minutos
2	Momento de simulação de uma prática de trabalho ou de outras práticas que simulem ações cotidianas	Compreensão e produção oral.	5 minutos

Fonte: Adaptado de Brasil (2020).

Ambas as etapas da parte oral são práticas de compreensão e produção oral. A seguir, apresentamos as tarefas da parte oral.

### 11.2.1 Apresentação das tarefas

No que tange as tarefas da parte oral, momento de interação face-a-face entre interlocutor/avaliador e interlocutor/candidato(a), optamos por não categorizar as tarefas, tendo em vista que são apenas dois momentos (Figura 29). Assim, na figura abaixo, são apresentadas as tarefas da parte oral.

**Figura 30: Perguntas aplicadas na primeira etapa da parte oral – ProPPor 2019/2.**

Perguntas da primeira etapa da parte oral – ProPPor	
Nº. das perguntas	Perguntas
1	Como você se chama?
2	Quantos anos você tem?
3	Em que cidade e país você nasceu?
4	Quais são as principais características culturais e econômicas que você pode apontar sobre o país e/ou cidade em que você viveu durante mais tempo em sua vida?
5	O que você mais gosta de fazer em seu tempo livre?
6	Onde você se imagina daqui a cinco anos? Por que você se imagina nesse lugar?
7	Como você imagina a sua vida nesse lugar?
8	Escolha um momento marcante de sua vida que você gostaria de compartilhar.
9	Relate a sua história de aprendizagem em relação à língua portuguesa. Onde aprendeu? Como aprendeu? Foi ou é uma boa experiência? Conte alguma situação específica relacionada a esse aprendizado.

Fonte: Autor (2020)

As perguntas realizadas na primeira parte são referentes, especificamente, à vida do(a) candidato. Na imagem a seguir, apresentamos a segunda etapa da parte oral, que consistiu na simulação de venda de um produto.

**Figura 31: Tarefa da segunda etapa da parte oral.**

**Segunda etapa da parte oral – ProPPor**  
**Simulação de venda**



O remédio chamado *Diazepam* é indicado para alívio sintomático da ansiedade, tensão e outras queixas associadas com a síndrome da ansiedade.

Fonte: Adaptado de <https://www.sausedica.com.br/diazepam-para-que-serve-como-tomar-e-efeitos-colaterais/>

Atualmente, muitas pessoas utilizam o aplicativo *WhatsApp* de forma descontrolada, deixando de realizar outras tarefas diárias importantes, prejudicando inclusive a sua rotina. Suponhamos que você é representante comercial de uma empresa de medicamentos que criou um remédio para combater esse problema. Realize a venda do produto considerando os seguintes aspectos:

- Aponte os benefícios de consumi-lo;
- Relate um exemplo (fictício) da história de uma pessoa antes e depois de tê-lo consumido;
- Aborde aspectos relacionados ao preço e aos locais onde o remédio pode ser encontrado;
- Por último, busque apresentar o produto de forma criativa e convincente.

Fonte: Autor (2020).

Nesta tarefa os(as) candidatos(as) foram desafiados a desempenhar a função de vendedor de um produto (simulado). Entende-se que tal atividade pode ter dificultado o processo de compreensão e produção da oral, visto que necessitariam ter conhecimento mínimo sobre a relação do nome do remédio (simulado) com o medicamento real (Diazepam). Assim, os (as) avaliadores (as) necessitaram mobilizar estratégias que possibilitassem a compreensão dos (as) candidatos (as) ao que estava sendo solicitado na tarefa. Um exemplo, seria explicar sobre o medicamento original com vistas a possibilitar que os candidatos entendessem a analogia presente no enunciado da tarefa.

### **11.2.2 As rubricas de avaliação**

Nesta seção, apresentaremos as rubricas de avaliação da parte oral da prova. Devido ao contexto pandêmico e a problemas relacionados ao prazo de entrega deste trabalho não foi possível realizar uma análise das respostas dos candidatos, aplicando a rubrica de avaliação. No entanto, entendemos que os parâmetros de avaliação que inserimos na rubrica são suficientes para a avaliação da diversidade do público que realiza a prova.

Considerando-se que a edição em análise contou com públicos de diferentes línguas maternas, dentre eles tem-se os(as) candidatos (as) surdos(as), que não realizam a prova oral. Nesse sentido, são avaliados apenas na parte escrita.

### **Tabela 4: Rubricas de Avaliação – Parte Oral**

**Tabela 4: Rubricas de Avaliação – Parte Oral**  
(continua)

RUBRICAS DE AVALIAÇÃO DA PROPPOR – PARTE ORAL						
Pontuação →	5	4	3	2	1	0
Níveis → Parâmetros ↓	Avançado	Intermediário alto	Intermediário	Pré-intermediário	Básico	Não alcança
<b>Competência Interacional</b>	Compreensão do fluxo natural da fala. Rara necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras menos frequentes e/ou por aceleração da fala.	Compreensão do fluxo natural da fala. Pouca necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras menos frequentes e/ou por aceleração da fala.	Alguns problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Alguns problemas de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso frequente, em ritmo normal da fala.	Alguns problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade frequente de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso frequente, em ritmo normal da fala.	Muitos problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade muito frequente de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso muito frequente, em ritmo normal da fala.	Problemas sérios na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade constante de repetição e/ou reestruturação, mesmo em situação de fala simplificada e muito pausada.
	Apresenta desenvoltura e autonomia, contribuindo muito para o desenvolvimento da interação. Rara necessidade de uso de estratégias comunicativas. Para superar impasses na interação, lança mão, predominantemente e, de recursos linguisticamente elaborados (paráfrases, reformulações, autocorreções etc.).	Apresenta desenvoltura e autonomia. Não se limita a respostas breves, contribuindo para o desenvolvimento da interação. Pouca necessidade de uso de estratégias comunicativas. Para superar impasses na interação, lança mão, predominantemente e, de recursos linguisticamente elaborados (paráfrases, reformulações, autocorreções etc.).	Não se limita a respostas breves, contribuindo para o desenvolvimento da interação. Necessidade de uso de estratégias comunicativas. Para superar impasses na interação, lança mão, predominantemente e, de recursos linguisticamente elaborados (paráfrases, reformulações, autocorreções etc.).	Pode se limitar a respostas breves, mas contribui para o desenvolvimento da interação. Necessidade de uso de estratégias comunicativas. Para superar impasses na interação, lança mão de variada gama de recursos, incluindo, frequentemente, os linguisticamente menos elaborados (ex.: mudança de língua, tradução literal).	Limita-se a respostas breves, contribuindo pouco para o desenvolvimento da interação. Necessidade frequente de uso de estratégias comunicativas. Para superar impasses na interação, lança mão de variada gama de recursos, incluindo, frequentemente, os linguisticamente menos elaborados (ex.: mudança de língua, tradução literal).	Limita-se a respostas breves, raramente contribuindo para o desenvolvimento da interação, que fica totalmente dependente do avaliador. Necessidade muito frequente de uso de estratégias comunicativas. Para superar impasses na interação, lança mão, principalmente, de recursos linguisticamente menos elaborados

Adaptado de Brasil (2020)

**Tabela 4: Rubricas de Avaliação – Parte Oral**  
(continua)

		reformulações, autocorrecções etc.).				(ex.: mudança de língua, tradução literal), mas que acabam não se mostrando efetivos.
<b>Fluência</b>	<p>Apresenta fluxo natural e espontâneo de fala, salvo em raros momentos. Apresenta pausas e hesitações para organização do pensamento e, eventualmente, para resolver algum problema de construção linguística, com raras interrupções no fluxo da fala.</p>	<p>Apresenta fluxo natural e espontâneo de fala, salvo em poucos momentos. Apresenta pausas e hesitações para organização do pensamento e, eventualmente, para resolver algum problema de construção linguística, com poucas interrupções no fluxo da fala.</p>	<p>Apresenta fluxo natural de fala, salvo em alguns momentos. Apresenta pausas e hesitações para organização do pensamento e, algumas vezes, para resolver algum problema de construção linguística, com algumas interrupções no fluxo da fala.</p>	<p>Apresenta dificuldade para manter o fluxo natural da fala, o que, em diferentes momentos, compromete a interação. Apresenta pausas e hesitações frequentes que exigem um grande esforço do interlocutor.</p>	<p>Apresenta dificuldade para manter o fluxo natural da fala, o que frequentemente compromete a interação. Apresenta pausas e hesitações muito frequentes que interrompem o fluxo da conversa ou apresenta fluxo de fala em outra língua.</p>	
	<p>Apresenta repertório lexical amplo e apropriado para discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões variados. Eventuais inadequações raramente comprometem a interação.</p>	<p>Apresenta repertório lexical amplo e apropriado para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões variados. Poucas inadequações, que raramente comprometem a interação.</p>	<p>Apresenta repertório lexical apropriado para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões variados, com algumas limitações e inadequações que, ocasionalmente, comprometem a interação.</p>	<p>Apresenta repertório lexical apropriado para a discussão de tópicos do cotidiano, com algumas limitações e inadequações que ocasionam, em diferentes momentos, comprometimento da interação.</p>	<p>Apresenta repertório lexical limitado para a discussão de tópicos do cotidiano e para expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas inadequações, ocasionando frequente comprometimento da interação.</p>	<p>Apresenta repertório lexical muito limitado para a discussão de tópicos do cotidiano e a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas inadequações, comprometendo substancialmente a interação.</p>
<b>Adequação lexical</b>						

Adaptado de Brasil (2020)

**Tabela 4: Rubricas de Avaliação – Parte Oral**  
(conclusão)

Adequação gramatical	Utiliza recursos gramaticais amplos e adequados ao discutir tópicos do cotidiano e ao expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados. Eventuais inadequações raramente comprometem a interação.	Utiliza recursos gramaticais amplos e adequados ao discutir tópicos do cotidiano e ao expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados. Poucas inadequações, que raramente comprometem a interação.	Utiliza recursos gramaticais apropriados ao discutir tópicos do cotidiano e ao expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados, apresentando algumas limitações e inadequações que ocasionalmente comprometem a interação.	Utiliza recursos gramaticais apropriados ao discutir tópicos do cotidiano, apresentando algumas limitações e inadequações que ocasionam, em diferentes momentos, comprometimento da interação.	Utiliza recursos gramaticais limitados ao discutir tópicos do cotidiano e ao expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados. Apresenta muitas inadequações, ocasionando frequente comprometimento da interação.	Utiliza recursos gramaticais muito limitados ao discutir tópicos do cotidiano e ao expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas inadequações, comprometendo substancialmente a interação.
----------------------	--	--	--	--	--	--

Adaptado de Brasil (2020)

As rubricas de avaliação da parte oral são fortemente baseadas na grade de avaliação do exame Celpe-Bras. A avaliação da parte oral acontece da mesma forma que a da prova escrita. Porém, a primeira parte é avaliada conjuntamente. Ou seja, o(a) candidato(a) é avaliado no conjunto das respostas dadas a todos os questionamentos feitos pelo interlocutor/avaliador, somando-se a pontuação dos parâmetros e dividindo-os por quatro (quantidade de parâmetros). Após, é avaliada de forma conjunta a segunda etapa realizando os mesmos processos avaliativos da etapa anterior.

Considerando os parâmetros de avaliação da parte oral, na avaliação da compreensão observamos o fluxo natural da fala, ou seja, se ocorrem solicitações de repetição ou reestruturação da fala devido ao(à) candidato(a) não compreender a fala do interlocutor/avaliador ou, ainda, pela aceleração da fala. Outro aspecto, diz respeito à compreensão do(a) candidato(a) em relação as perguntas feitas pelo interlocutor/avaliador.

A competência interacional avalia a forma como o(a) candidato contribui para o desenvolvimento da conversa. Observa-se se o(a) candidato(a) possui autonomia para interagir na conversa e as estratégias utilizadas para resolver algum problema linguístico sem prejudicar a interação face-a-face.

Já o parâmetro fluência, avalia a forma como o(a) candidato organiza o pensamento para responder aos questionamentos e agir em situações que simulem ações cotidianas. Avalia-se, nesse caso, como o candidato produz a fala em língua portuguesa e como resolve algum problema de compreensão linguística e suas interrupções no fluxo da conversa.

Em relação à adequação lexical busca-se um olhar para a utilização do vocabulário do candidato e sua adequação em relação ao contexto comunicativo. Além disso, atenta-se para as inferências em relação à língua materna.

A adequação gramatical avalia como o(a) candidato(a) utiliza categorias gramaticais. Se usa ou não uma variedade ampla adequada ao contexto. São observadas categorias como tempos, modos e aspectos verbais, concordância, uso de conectores, etc.

A seguir, analisa-se a prova oral do candidato C5, escolhido aleatoriamente, a fim de verificar seu desempenho na parte oral. Para exposição dos dados, optamos por realizar a transcrição dos áudios, à luz das instruções para

submissão de artigos ao periódico especializado *Research on Language and Social Interaction* (Lawrence Erlbaum) (Anexo B).

**Tabela 5: Transcrição de áudio – Candidato C5 – Parte Oral.**

(continua)

TRANSCRIÇÃO DA PROVA ORAL – CANDIDATO C5		
1	A1 <sup>24</sup>	Eu so a professora A1, aqui da Unipampa da Universidade Federal do Pampa. ESSA é a professora A2 <sup>25</sup> e essa é a A3 <sup>26</sup> que está nos acompanhando também na aplicação da <pro:va> tá?: (0,2) Eu vo: num primeiro momento te explica como vai funciona a prova, °tá bom°?, e gostaria de em primeiro lugar confirmar a pronúncia do teu no:me ( ) ( ) sim? Brigada. Então, C5,hã a prova, ela funciona em duas partes ta::? Na primeira parte nós vamos conversar tá, eu vou te fazer algumas perguntas tá::?E aí tu vai responder essas perguntar a partir hã (0,1) das do [ ] do que eu for colocando aqui. Na segunda parte, vai ser uma simulação de uma ven:da tá? Então você vai poder ler esse texto, vai poder se preparar para fazer a simulação, se tiver alguma dúvida pode perguntar também: e depois ( ) tá bom::? Alguma pergunta sobre as duas <u>partes</u> ?
2	C5 <sup>27</sup>	Não!
3	A1	Não? Tá bom! A prova, ela é gravada pra que a gente possa fazer depois a correção tá? Então assim que nós começarmos a gravar ali, aí a professora vai te avisar.
4	A2	°Já tá°
5	A1	Já tá? >então acho que pode começar de novo, pra começar tudo< ( )
6	A2	Deu! (0,3)
7	A1	Tá gravando?
8	A2	>Aham<
9	A1	Então tá, Prova ProPPor, candidato C5.
10	A1	Bom dia, [C5], [eu] sou a professora A1.Então,.
11	C5	[Bom dia]
12	A1	Gostaria de pedir como você se chama, por favor?
13	C5	Meu nome é C5
14	A1	Certo! E quantos anos você tem:?
15	C5	<eu tenho trinta e um <u>anos</u> >
16	A1	Certo! Em que cidade, país você nasceu?
17	C5	<u>Eu</u> :so do Haiti
18	A1	Aham,>que legal!<. E quais são as principais características cultuRAIS e ecoNÔmicas que você poderia apontar sobre seu país e a cidade que você viveu durante mais tempo na sua vida?

<sup>24</sup>A1 – Avaliador 1.

<sup>25</sup>A2 – Avaliador 2.

<sup>26</sup>A3 – Avaliador 3

<sup>27</sup>C5 – Candidato 5.

Tabela 6: Transcrição de áudio – Candidato C5 – Parte Oral.

(continuação)

19	C5	>hum,tá!<eee, no caso,<vô tenta fala algumas coisas sobre a cultura:: e economia [do Haiti] [tá]
20	A1	[certo] [aham]
21	C5	>do ponto de vista< cultural, tem bastante coisa..Haiti foi um país enendígina tá? Enton tem Brasil Haiti tem bastante coisa culturais bem interessante e parecido também tem a <u>música</u> , tem música bem dife-de maneira diferente, <u>ritmo</u> , mesma coisa e também tem- e- do ponto de vista música tá? [música] tem música do Haiti bem famosa [tá?] e tem também do ponto de vista cultural, tem uma tradição turística de destino turística [para] todos os países da américa [tá?].Tem também eee: (0,1) na europa tá [ porque:: ti- Haiti] fica no centro tá? Perto da Caribe, enton tem um movimento turístico bem forte porque tem eee bastante pessoa que gostaria viajar para cá eee tem música tem,: tipo:, uma mistura com religion e:: cultura, tem <u>vodu</u> que é da África [tá], é uma mistura do indígena I: e da África tá i:: >des-senvolveu< uma forma de cultura do Haiti. Tá?Enton a cultura do Haiti mais proximo da África [tá?], mas tabem tem os i-indígenas e também tem bastante coisa África e tem agora um movimento de <u>aculturação</u> [tá]?Tem do Estados Unidos e outros países na Cari[be] e tem um movimento cultural mais amplo,enton agora tem: uma atividade cultural bem terissante para destino para visitar qualquer pessoa <que precisava <u>ir</u> visitar> e: sobre o ponto de vista <u>econômica</u> :, [Haiti] sempre um país pobre tá?, [Empobrecido] [tá], como podemos dizer tá? E agora tem crise. ( )e toda essa é indicadores macroeconômicos sempre vermelho porque tem crise econômica social.Agora fala sobre uma coisa, é crise humanitária porque tem crise econômica, crise política e: social e se desenvolveu uma grande- comprição dentro do movimento social,>dentro do Haiti<, e também se desenvolveu a aspecto de pobres na extrema pobreza também tem crescimento sempre <u>baixo</u> , tem pobrema de investimento, tem também e: (0,1) otros aspectos econômicas tá? [E] investimento e produção local é bem baixa .não tem ?investimento,enton isso desenvolveu um crise bem complicado. ( )desenvolvimiento da economia. Então, a partir disso- o país <u>agora</u> sofre bastante: da questão de <u>crise</u> econô:mica, [então], é:: enquanto tem crise política >porque agora tem crise ( )quando tem crise política isso vai re- desenvolver uma repercussão sobre o funcionamento da economia, então,isso desenvolveu uma complicação agora sobre o modo de funcionamento da <u>economia</u> .Tem uma dependência do:: exterior, Estados Unidos [particulaumente] e também tem otros países ta? >Isso desenvolveu uma situação bem complicada<( ) bem rapidinho agora ( ) é foi os pobremas.
22	A1	Certo, obrigada! E o que você mais gosta de fazer no seu tempo livre? [aqui no Brasil já ou lá também]
23	C5	[.hh], [tá], [hum]...Tempo livre?E::u acho que não tenho tempo livre, mas cria tempo livre. Costumo visitar:, gosto filme e: lê, tá? Le bastante- ( ) as coisas acadêmicas [e] no é otros tipos de livros só acadêmicas por isso ( ) bastante e filme quanto precisa °é isso° [só isso]
24	A1	[certo:] e: onde você se imagina daqui há cinco anos né? passados cinco anos, onde você se imagina? Por que você se imagina nesse lugar?

**Tabela 6: Transcrição de áudio – Candidato C5 – Parte Oral.**

(continuação)

25	C5	Brasil
26	A1	Aham
27	C5	E:: o primeiro momento e: não é uma preocupação mais, mas e:: pesquisa bolsa, mas tem um relação Brasil com Estados Unidos e com a organização dos Estados Unidos da América tá?
28	A1	Aham
29	C5	Enton tem bolsa disponível para todos >todas essas pessoas que fica:<né?- Região América- Sul Brasil. Então, tem bolsa disponível para todo e:: pesquisa a partir disso eu tive uma bolsa e: vem aqui para estudar [tá?]
30	A1	[aham]
31	C5	Mas no primeiro momento eu não tenho e- e- eu não tenho na minha cabeça vim aqui para ficar, mas vim para estudar. Enton, se eu vou fazer uma profissão aqui cinco anos e >doutorado isso<?
32	A1	Não! Onde você se imagina daqui há cinco anos? Onde você gostaria de estar daqui há cinco anos? Pode ser no Brasil ou não!
33	C5	Não vo esperar Brasil cinco años [depois].
34	A1	[Aham, tá bom].
35	C5	Pode (                    ), por exemplo, agora de 2019 até 2024 tá, então. E: agora já já fico no Brasil para estudar, enton tem possibilidade para fazer doutorado, trabalha de outras oportunidades, tá? E: depende, mas- o que- gostaria gostaria de >fica< pra estudar para fazer doutorado e depois (                    ) até cinco anos vo fica (                    ) doutorado para estudar hum... [minha:]...
36	A1	[Qual] é sua área C5?
37	C5	...[profissão], tá?
38	A1	Área de estudos, a sua área de estudos?
39	C5	[ah Tá], [enton], eu: sou economista e agora eu estou estudando na pós-graduação de política pública. Então fica para estudar no Brasil e (                    ) para contribuir no desenvolvimento e resolve bastante crise que tem agora no Haiti. Então (                    ) cinco anos para minha profissão e fica para estudar [mais] (                    )
40	A1	[Certo!] E: como você imagina sua vida nesse lugar né?: (0,1) Você já falou um pouco de questões, né? De de principalmente relacionadas ao estudo, né? E você gostaria de acrescentar mais alguma informação?
41	C5	E:: (                    )
42	A1	Pensando nesses cinco anos [né?]
43	C5	Sim sim!
44	A1	Permanecer <u>aqui</u> : em função do doutorado né? Dos estudos do doutorado, como você falava né? E: você gostaria de acrescentar mais alguma outra informação ou só seria de fato essa questão do estudo?
45	C5	>Então,< é é::, hum:, minha primeira é, primeira preocupação, mas depende do momento que se tem tempo disponível para se- fazer outras coisas, mas eu que eu que (                    ) fica: aqui até cinco anos isso >precisa< bastante coisa em relação com <u>às</u> pessoas, desenvolver mais, cresci a relação com <u>as</u> pessoas, cultura e desenvolver uma mistura para ver qual é a relação mais profunda com cultura do Brasil e do Haiti e também fazer umas comparação com Haiti Brasil (                    ) e algumas coisas, e: no é só acadêmica, por

**Tabela 6: Transcrição de áudio – Candidato C5 – Parte Oral.**

(continuação)

exemplo, fora fica pra estudar tá, enton tem bastante coisa aí, que o Brasil já é um país é um país que e-imergente tá? Então tem:: bastante ( ) econômico, político e social ( ),enton<posso nesse momento> ver <como> fora de estudar, pesquisa, algumas coisas para ver se o posso buscar algumas informações para [que] pode usar no Haiti pra resolver outros problemas. Não é só econômica, mas as coisas política, jurídica e tem que-que pode melhorar isso. Enton, estudar sim dentro de uma área bem específica, mas fora da área posso desenvolver outras:- outras coisa cultural que pode me ajudar para fazer algumas coisas.

46	A1	Certo! Você poderia escolher um momento marcante da sua vida que você gostaria de compartilhar conosco, que você gostaria de comentar? Qual foi o momento marcante da sua vida?
47	C5	É: <u>momento</u> marcante. (0,1) Uma pergunta bem fácil, mas complicada.
48	A1	HhHh
49	C5	[Porque] tem bastante coisa para escolha, bom tá, vo escolher meu primeiro momento cheguei aqui, porque quando eu cheguei aqui eu não falo nada de português, só bom dia , boa tarde, obrigado, só isso. E as minhas aulas do mestrado tá? [é] só em português. E:,enton, é um momento bem horrível para mim para fica dentro a sa:ra, a sara de mestrado com as pessoas e trata bastante coisa que tem relação com pol[í]tica, é: econ[ô]mica, é enton entende quase nada sobre isso.Fica e trata as cosas com minha ( ) dentro do mestrado e que tem uma contribuição bem interessante quando: escreva umas cosas de tudo para mim isso é um momento complicado para mim. Outro momento no Brasil é vi aqui ficar <u>Sozinho</u> no Brasil dentro uma cidade ( ).Eu soso haitiano aqui no Brasil, nessa cidade São Borja tá? Eu: no primeiro dia, primeiro dia, vim aqui tá? Eu so uma pessoa que fala português e ingrês, mas a partir disso e: fale com ella para ( ) depois tem um africano e: ( ) que fica: na universidade e vem para me ajudar e ( ) primero momento eu, muito eu:: e: (0,1), num primero momento é compricado, mas depois fara com africanos sobre isto e tudo e muda otramanera, mas e:: eu fico sempre triste porque eu fica sozinho, >não tem <u>ninguém</u> < pra fazer qualquer coisa, >se eu precisa fazer alguma coisa<eu precisa fara com ( ) meu amigo africano para ver se ele ta disponível para fazer tudo. Enton, é: no posso fazer minhas coisas sozinho,enton isto é uma história que é compricado.Aqui 20 meses agora posso dizer que ( ) porque posso fazer as coisas que preciso tá e:: depois, mas isso fica bem triste porque eu fico sozinho ( ), é compricado ( ) ((porta abrindo)) e eu ( ) mas fica fazer tudo essas coisas sem mia família, então é uma situação bem complicada de ficar aqui.
50	A1	Certo! Hã, você poderia falar um pouco sobre sua >aprendizagem< em relação <u>ao</u> português:, <u>onde</u> você aprendeu, <u>como</u> >aprendeu?<. Aprendeu no Brasil, né?Como tu já estava falando e como aprendeu? Com os cole::gas, como é que foi?
51	C5	Ah, bom! ( ) Primero momento, ( ) continuidade da história, [e] o primero momento é teve minha primeira aura de português com a professora P1 <sup>28</sup> tá? [E],( ) [tá], e depois iniço essa aura, eu tem paciente pra com eu ( )

<sup>28</sup>P1 – Professora 1.

**Tabela 6: Transcrição de áudio – Candidato C5 – Parte Oral.**

(continuação)

escrever algumas coisas tá? E mesmo momento tem aula de português e aula dentro da sara tá? É difícil para falar com as pessoas dentro da universidade porque e dentro as pessoas falam de maneira mais coloquial, é eu tem minha aura de português é mais formal, as auras são mais formaus, enton tem pobrema para assimilar bem com as pessoas e depois que o primero momento da aura com a professora ( ) que trata bastante de coisa mais interessante do aspecto acadêmico e: acadêmico-cultural, que tem uma mistura de aura bem grande, que trata bastante coisa e depois minha professora P2<sup>29</sup> tá? No primeromomento:, segundo momento: e trata todas essas coisas com eu tá? Sobre as coisas com relação de: a continuidade da aula da P1 e depois trata otras coisas que tem relação com o aspecto acadê[mico] e me ajuda a superás e as coisas escritas acadêmicas aqui no Brasil. E, também, eu tenho uma amigo que: me ajuda sobre meu trabalho ( ) tá? E se eu escrevo um artigo para entrega, antes de entregar para o meu professor e enviar para ele corrigir tudo. Também, professor P3<sup>30</sup> corrige para mim também. Enton, é uma contribuição para todas as pessoas, professor P3 e para outros amigos, mas dentro a universidade isso é bem difícil porque non si porque, mas nunca falar com as pessoas tá? E nunca falar so com as pessoas do mestrado e e: quando preciso fazer alguma coisa no >supermercado< ( ) pergunta quanto preciso mas ( ) minha casa então e: nesse período 20 meses ((tosse)) [desculpa], 20 meses, e acho que posso agora tratar como as coisas que tem relação com o português ((tosse)) [desculpa] ((tosse))

52	A1	( ) aqui
53	C5	Posso ( )
54	A1	<u>Claro</u> , não tem problema, eu vo pegar um pouquinho da minha ( ) 0,3
55	A2	( )
56	C5	Tá, e: agora posso fazer as minhas coisas sozinho. Se eu preciso qualquer coisa, mas é:: posso te- tenho dificuldade para falar com a outras pessoas na rua tá? Porque fala mais coloquial que formal, então agora dentro da universidade tudo certo. Posso fazer todas as minhas coisas sem pobremae::, mas preciso também ajudA para: e: (0,1) todos os meus trabalhos científicos, preciso uma contribuição particular quando escrevo porque você fala diferente do que você escreve tem bastante coisa para mudar. é isso.
57	A1	Tá bom, a gente vai ter que ir encaminhando para o final tá bom. Então, agora a última parte você vai ler tá? Esse texto em silêncio e vai apresentar ( ) e vai fazer após a leitura e entendimento do que se trata né? >A simulação da venda desse produto tá?< Que é o whatszepam tá? Falando dos benefícios, falando do preço e apresentando esse produto de forma criativa e convincente, certo? Então pode ler e tão logo já °começar a falar°, tá? (0,95) Aqui tá o produto
58	C5	AHAM (0,72)
59	A1	Aham
60	C5	Tá bem. Eu, eu ( ), isso é um medicamento, tá? Disponível para todo que pode resolver bastante coisa, pobrema de saúde, tá? Enton eu vo trata de responder essa questão tá?

<sup>29</sup>P2 – Professora 2.<sup>30</sup>P3 – Professor 3.

**Tabela 6: Transcrição de áudio – Candidato C5 – Parte Oral.**

(conclusão)

61	A1	Isso, responder!
62	C5	E, esse medicamento, é um medicamento bem bom para resolver qualquer problema que tem relação com e:: tensão e outras questões associadas com esse problema, tá?>Então< é boa para você se tem pessoa que tem problema de dor e tensão você pode também, você pode comprar ( ) e se tudo existe bem ( ) há- anos tá? Ele existe aqui e é disponível para tudo. Ele já resolveu,é:, bastante problema que tem relação com esse problema de saúde tensão e e:: tá? Então, é (0,1) preciso tem esse produto na tua casa, tá? [Na] tua casa casa, de outras pessoas que você conhece que tem sempre problema:: esse problema, tá? Enton é: historicamente ele esse produto tem cinco anos, tá?,
63	A1	[Aham]
64	C5	[Enton], ele tem uma,uma:: e:: tem bastante pessoa que tem conhecimento sobre esse ( ), tá?
65	A1	Ai que bom, eu agradeço a sua sugestão, então eu vou tentar usar ele, [eu acho que vai ser bom]
66	C5	[Sim, já, já], tá?Já, já usei tá?. Eu tenho umas pessoas que usa tá? E: é disponível e: dentro farmácia e tem disponível, bem bom para comprar.
67	A1	Que bom, não sabia.
68	C5	É, também é um produto não é caro, é mais de [qualidade:]
69	A1	Ah é, isso é [importante], ser bom e barato!
70	C5	É barato também, então depende como você vai comprar.A quantidade, quanto ( ), se você vai comprar quantidade ele vai ter desconto, tá? Para você [se] você vai comprar ( ) de farmácia ( ) também.
71	A1	Aham. C5 eu acho que nós podemos encerrar por aqui, tá bom? Já é o suficiente pra apresentação. Tá ótimo, tá bom?
72	C5	Tá?
73	A1	Agradeço. Agradeço tua <u>presença</u> . Tua prova termina aqui tá. Peço então que tu assine aqui.

Fonte: Autor (2020) Adaptado Lawrence Erlbaum<sup>31</sup>

A avaliação da parte oral integra as duas partes, considerando o todo da interação face-a-face.

Observamos que C5 obteve um bom desempenho na prova oral, apresentando uma boa compreensão dos aspectos abordados na interação.

Notamos também, que por vezes, A1 realiza perguntas de forma muito acelerada e necessita repetir para que o candidato possa compreender o que lhe está sendo solicitado (linhas 30, 31, 32). Percebemos, ainda, que o candidato contribui para o

<sup>31</sup> Adaptado das Convenções instruções para submissão de artigos ao periódico especializado Researchon Languageand Social Interaction.

desenvolvimento da conversa (linhas 27, 28, 29), uma vez que aceita e responde às perguntas realizadas por A1.

Quanto a fluência, C5 apresenta algumas pausas para formulação de pensamento e, essas, por vezes, interrompem o fluxo da fala. No segundo momento da parte oral, C5 demorou um bom tempo para compreender o que estava sendo solicitado na tarefa (0,95) e (0,72), necessitando haver uma tomada de turno de A1 para dar sequência ao desenvolvimento da prova (linha 59).

Em relação a adequação lexical, C5 realiza algumas transferências de um léxico ou expressão. Para Schoffen (2009, p. 52) “caracteriza-se pela transferência direta de um item lexical ou de uma expressão existente em espanhol na fala do candidato. Podemos observar essa ocorrência nas linhas 49 e 51 (*otro, primero*).

Na análise da adequação gramatical, ressaltamos que a parte oral é avaliada diferentemente da parte escrita, por justamente se tratar da língua falada, uma vez que no português, a língua falada tem se distanciado da norma culta escrita (SCHOFFEN, 2009). Para Bagno (1999), várias ocorrências consideradas inadequadas na escrita, são totalmente aceitáveis na língua falada, como por exemplo a concordância de número ou as diferenças na colocação pronominal.

Observamos que C5 utiliza a regência verbal do espanhol ou utiliza a regência inadequada do português brasileiro, como podemos observar na linha 29 (...*eu teve uma bolsa*) e (*vem aqui para...*). Schoffen (2009) infere que esse é um dos problemas gramaticais mais apresentados pelos candidatos no exame Celpe-Brás.

C5 apresenta alguns problemas quanto a regência nominal do português ou utiliza a regência do espanhol, em alguns casos. Tal ocorrência pode ser verificada na linha 35 (*enton tem possibilidade para fazer doutorado trabalha de otras oportunidades tá*).

Em alguns momentos, C5 utiliza o tempo verbal inadequado conforme a sequência do discurso, como pode ser observado na linha 29 (*todas essas pessoas que fica...*). Outros aspectos observados dizem respeito à troca de gênero de algumas palavras (linha 27), à omissão de artigos (linha 70), à utilização inadequada de pronomes (linha 62).

A figura 32 demonstra o desempenho do candidato.

**Figura 32: Desempenho do Candidato (C5)-Parte Oral**

Desempenho do Candidato C5 na parte Oral.		
Candidato: C5		
Parâmetro	Nível	Pontuação
Compreensão	Avançado	5
Competência Interacional	Intermediário Alto	4
Fluência	Intermediário	3
Adequação lexical	Intermediário Alto	4
Adequação gramatical	Intermediário	3
		Total 19 ÷ 5 = <b>3,8</b>
		Nível <b>Intermediário Alto</b>

Fonte: Autor (2020).

O candidato foi certificado na prova oral com o nível intermediário alto, considerando as concepções e avaliações discutidas anteriormente. Ressaltamos a necessidade de uma reestruturação do primeiro momento da parte oral, visando um espaço em que ocorra, de fato, uma conversa voltada para assuntos que envolvem a cultura brasileira e, também, para a relação do candidato com a aprendizagem da língua portuguesa.

## **12 RECOMENDAÇÕES E SUGESTÕES PARA SEREM APLICADAS NAS PRÓXIMAS EDIÇÕES DA ProPPor**

Diante dos pressupostos apresentados neste trabalho e tendo em vista que um trabalho que dê conta de todo o processo de elaboração e avaliação da ProPPor não poderia ser realizado em sua completude em uma única dissertação de mestrado, elencamos algumas sugestões, as quais consideramos pertinentes para o aprofundamento de estudos sobre a prova, bem como para uma melhorar a organização das informações sobre ela. Nesse sentido, propomos:

- 1- Elaboração de uma rubrica da parte escrita específica para os(as) candidatos surdos(as);
- 2- Produção de manuais do(a) avaliador(a) e também do(a) candidato(a), a fim de explicitar e tornar transparente todo o construto da prova, desde sua elaboração até os processos de avaliação e divulgação dos resultados, disponibilizando de versão na Libras para garantir o acesso e a inclusão de mais candidatos(as) surdos(as) para participar do prova;
- 3- Criação de um site para a ProPPor que explicita questões relativas a sua organização, as partes que compõem o processo de avaliação, disponibilizando das rubricas de avaliação para que candidatos(as) possam ter ciência do que é avaliado em ambas as partes da prova;
- 4- Criação de um QR Code para que os(as) candidatos(as) tenham acesso às rubricas de avaliação;
- 5- Pensar numa forma de cobrança de inscrições, como ocorre no Celpe-Bras e Celu.
- 6- Aprofundamento das discussões trazidas neste trabalho com vista a melhorar a qualificação do processo de elaboração e avaliação da prova.

### 13 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste trabalho era analisar o processo de elaboração e avaliação de uma prova de proficiência em português para falantes de outras línguas (ProPPor), desenvolvida no contexto da Unipampa.

Ao analisarmos esse processo observamos que a implementação da ProPPor surgiu a partir de demandas externadas, o que desencadeou a necessidade de uma política linguística que institucionalizasse a prova dentro da universidade, uma vez que a prova é destinada a candidatos(as), falantes de outras línguas, a fim de certificar o nível proficiência em português dos mesmos para diferentes fins, dentre eles questões de nacionalização, inserção em cursos de mestrado e doutorado, trabalho e integração social.

A concepção de proficiência adotada na ProPPor baseia-se naquelas defendidas pelos exames Celpe-Brás e Celu: consiste na utilização adequada da língua para o desempenho de práticas sociais cotidianas a partir de uma determinada situação de interlocução.

Retomando nossos objetivos específicos, o primeiro deles consistia em descrever, à luz da concepção Português para Falantes de Outras Línguas, o processo de elaboração da prova. A partir dessa perspectiva, analisamos a prova aplicada no 2º semestre de 2019, edição que contou com a participação de 13 candidatos, dentre eles nove ouvintes e 4 surdos.

Quanto aos níveis de proficiência, a ProPPor certifica os candidatos a partir de cinco níveis: básico, pré-intermediário, intermediário, intermediário alto e avançado. Certificamos o nível básico, tendo em vista que em alguns contextos em que os certificados de proficiência são exigidos, o nível básico de proficiência é aceito, como o caso de imigrantes e refugiados que precisam certificar a proficiência para trabalhar no Brasil e, também, dos(as) candidatos(as) estudantes fronteiriços, que a partir dessa certificação podem acompanhar seu desempenho, visando melhorá-lo nas próximas edições.

Destacamos que a ProPPor está dividida em duas partes: escrita e oral. Os(as) candidatos(as) dispõe de 180 minutos para realização da parte escrita, que envolve cinco tarefas de leitura, compreensão e produção textual. Nossa reflexão evidenciou que as tarefas da prova são coerentes com a proposta de avaliação dos(as)

candidatos(as) de acordo com o seu desempenho no uso da língua, por meio de situações que simulem ações cotidianas de uso da linguagem.

A parte escrita da prova é composta por cinco tarefas que se assemelham a situações que possam ocorrer na vida cotidiana (BRASIL, 2006a e 2006b) e Manual do CELU (2007) em práticas de uso da língua. Nesse caso, as tarefas estão em coerência com a concepção de tarefas e de proficiência, defendidas neste estudo. Ademais observamos que cada tarefa exige que o texto a ser produzido esteja inserido em alguma esfera da comunicação humana e se relacione a uma determinada temática, e a um determinado propósito comunicativo, envolvendo simulação de interlocução que torne possível a publicação do texto em um suporte de comunicação. Nesse sentido, constatamos, na parte escrita, que nas tarefas 2 e 3 da prova analisada não há evidência do suporte de comunicação.

Ao analisarmos o construto das cinco tarefas da parte escrita da edição 2019/2, constituídas a partir da perspectiva bakhtiniana de gênero discursivo (BAKHTIN, 2003), realizamos a categorização das mesmas, tendo como base para este processo, as categorias presentes no documento intitulado “Estudos descritivos das tarefas da parte escrita do exame Celpe-Bras (1998-2017), adaptando as categorias encontradas no documento aos objetivos pretendidos pela ProPPor. Portanto, foram evidenciadas seis categorias, que se desdobram em outras subcategorias de acordo com o objetivo de cada tarefa da prova.

A primeira delas refere-se à esfera de comunicação, relacionada aos espaços sócio discursivos que envolvem as práticas de linguagem propostas pelas tarefas. Deste modo, encontramos as seguintes esferas da comunicação: digital, profissional, político-cidadã e comunitária.

A segunda categoria diz respeito às temáticas abordadas, que impactam na utilização de um repertório linguístico utilizado pelo(a) candidato(a), em especial no campo lexical (SCHOFFEN, *et al.*, 2018). As cinco tarefas da prova analisada apresentavam uma abordagem das seguintes temáticas: bem-estar, recrutamento de trabalhadores, condutas sociais, questões humanitárias e interações sociais virtuais. A terceira categoria aborda o propósito comunicativo, momento em que analisamos as ações a serem desempenhadas nas tarefas. Partindo dessa premissa, localizamos cinco propósitos diferentes, os quais nomeamos a partir da utilização de verbos na

forma infinitiva para explicitar as ações a serem realizadas: participar, relatar, experienciar, opinar, sugerir e posicionar-se.

Escolhemos como a quarta categoria as relações de interlocução. Nela verificamos que as tarefas da prova, apresentaram cinco subcategorias que estabelecem simulação de interlocução de indivíduo para instituição, candidato a emprego para empresa, indivíduo para veículos de comunicação, membro de organização para organização, amigo para amigos de rede social.

Na quinta categoria, pesquisamos os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003) presentes nas tarefas e evidenciando a presença de cinco diferentes gêneros discursivo: postagem em rede social, relato de apresentação profissional, artigo de opinião, projeto e comentário crítico.

A última categoria que elencamos refere-se ao suporte, ou seja, ao local de publicação ou método de envio do texto a ser produzido (SCHOFFEN *et al.*, 2018). Na edição analisada observamos a presença dos seguintes suportes: rede social, agência de empregos, jornal e e-mail. Verificamos que nas tarefas 2 e 3 não há evidência à forma de envio e/ ou publicação dos textos, apenas fica subentendido que poderiam ser publicadas em jornal e e-mail, respectivamente, devido ao gênero discursivo solicitado nas tarefas. Consideramos essa ocorrência como uma falha na construção dos enunciados das tarefas, que pode ter refletido no desempenho dos (as) candidatos(as).

Em relação à parte oral, trazemos nossas inferências acerca do seu processo de elaboração e avaliação. Evidenciamos que seu objetivo principal consiste em aferir o desempenho dos(as) candidatos(as) em relação à compreensão e produção de textos orais em LP. Destacamos que candidatos(as) surdos(as) não realizam esta parte da prova, visto que não são ouvintes totais e, por isso, não apresentam oralidade para desempenhar as tarefas.

A parte oral acontece em dois momentos. O primeiro momento consiste em uma conversa entre entrevistador/avaliador e candidato(a) sobre a vida desses sujeitos, abordando assuntos sobre suas vivências, seu país de origem e objetivos de vida futuros. São destinados 5 minutos para realização dessa parte. O segundo momento consistiu, na edição analisada, na simulação de uma prática de trabalho que simulou uma ação cotidiana de uso da oralidade nesse contexto. O desempenho

dessa tarefa ocorre em, no máximo cinco minutos, o que totaliza 15 minutos de prova oral, tempo que consideramos adequado para avaliar o desempenho dos candidatos.

Outro objetivo específico deste trabalho consistiu em desenvolver estratégias de avaliação de proficiência, sustentadas pelo construto de rubricas. Consideramos que as rubricas de avaliação foram pertinentes para a definição dos parâmetros avaliados na prova, como também, auxiliam para a definição de critérios que estabelecem o que se espera dos(as) candidatos(as) em cada um dos níveis de proficiência certificados na ProPPor.

No entanto, verificamos a necessidade de que as tarefas sejam avaliadas por dois ou mais avaliadores, para que possamos diminuir alguns elementos característicos da subjetividade dos avaliadores que podem vir a refletir no processo de avaliação. Acreditamos que essa, seja uma solução para não ferir a validade e a confiabilidade da prova.

Por meio da utilização de rubricas, conseguimos estabelecer critérios específicos para a avaliação do desempenho dos(as) candidatos(as), tornando transparente os aspectos em que eles(as) são avaliados(as).

Na parte escrita, a rubrica contém quatro parâmetros de avaliação: Adequação gramatical, Adequação lexical, Compreensão da proposta apresentada na tarefa e Adequação ao gênero discursivo. Tais parâmetros são avaliados a partir de critérios que designam os cinco níveis de certificação de proficiência adotados pela ProPPor.

Ao analisarmos o desempenho dos(as) candidatos(as) surdos(as), identificamos que os parâmetros “Adequação gramatical” e “Adequação lexical” generalizam o público da prova e não abarcam as especificidades relativas às marcas inferidas pelo sistema linguístico da Libras. Referimo-nos aqui a ocorrências como a ausência de sinais de acentuação na escrita desses sujeitos, que estão diretamente relacionados ao domínio da tonicidade. Além disso, esses(as) candidatos(as) apresentaram ausência de pontuação em suas produções escritas concernentes a aspectos da oralidade, como a entonação, o ritmo e o fluxo da fala, elementos esses, que não são desenvolvidos no sistema linguístico da Libras (SANTOS, 2009).

Observamos nas análises que a ausência de artigos também é uma marca do sistema linguístico da língua de sinais, presente na produção escrita da LP (SANTOS, 2009), pois na Libras não existem artigos (classe gramatical).

Outro aspecto que reflete diretamente na escrita de sujeitos surdos é em relação a flexão verbal. Devido na Libras as flexões de tempo, modo e pessoa verbal não ocorrerem na estrutura do verbo, notamos o uso recorrente de verbos empregados na forma infinitiva.

Ainda em relação a esses(as) candidatos(as) há, na em suas escritas, marcas de ausência de preposições, conjunções e verbos de ligação. Esse fato ocorre, segundo Santos (2009), porque na língua de sinais, na maioria das vezes, esses elementos são incorporados à estrutura de sinais. Assim, observamos que na maioria dos casos, as inadequações presentes na escrita de candidatos(as) surdos(as) decorre da inferência da língua de sinais, em virtude de que esses sujeitos se comunicam por meio da língua de sinais.

Por esses motivos é que sugerimos uma adequação nos parâmetros “Adequação gramatical” e “Adequação lexical” das rubricas, a fim de que se realize uma avaliação justa em relação ao desempenho desses(as) candidatos(as), uma vez que mesmo apresentando essas limitações em relação a escrita em LP, demonstram compreender a proposta das tarefas e seus textos não comprometem a comunicação.

Sobre os(as) candidatos(as) ouvintes, suas produções textuais possuem, na maioria dos casos, com raras exceções, interferência da língua materna. Em alguns casos, tais interferências prejudicam a compreensão do texto (Apêndice C). Outro aspecto que notamos na escrita desses candidatos relaciona-se à falta de compreensão textual, de alguns deles (Apêndice C), em relação ao proposto nas tarefas.

A rubrica de avaliação da parte oral conta com cinco parâmetros de avaliação: compreensão da proposta, competência interacional, fluência, adequação lexical e adequação gramatical. Desenvolvemos critérios que norteiam os cinco níveis de proficiência.

Na parte oral, a avaliação dos dois momentos em que ela está dividida, diferentemente da parte escrita, ocorre de forma conjunta. Ou seja, os candidatos são observados no todo, no momento da interação face-a-face. A pontuação é calculada da seguinte forma: somam-se os pontos de cada parâmetro e divide-os por cinco. O resultado é atribuído de acordo com os valores apresentados na pontuação dos níveis de proficiência (Figura 16). Ressaltamos ainda, a necessidade de uma melhor estruturação do primeiro momento da parte oral, buscando focar mais em assuntos

sobre a cultura brasileira e do país de origem do(a) candidato(a) e da relação do(a) mesmo(a) com a aprendizagem da língua portuguesa. Além disso, vale ressaltar a forma como A1 (avaliador 1) conduziu o segundo momento da parte oral, organizando o discurso de forma diferente, visando atender as dificuldades de compreensão dos(as) candidatos(as) em relação à tarefa. As dificuldades apresentadas no segundo momento, podem ter ocorrido devido à falta de conhecimento sobre o remédio e, também, à dificuldade que os(as) candidatos(as) apresentaram ao fazer a relação entre o aplicativo *Whatsapp* e o medicamento, para construir o sentido do medicamento fictício “Whatszepam”. Uma solução para o problema seria utilizar situações que utilizem situações ou objetos que sejam de fácil compreensão e estejam diariamente no cotidiano dos(as) examinandos(as).

O último objetivo específico consistiu em propor recomendações de elaboração e avaliação para as edições subsequentes da ProPPor, à luz das discussões produzidas neste trabalho. Partindo dessa premissa, sugerimos a construção de um site para a ProPPor, contendo todas as informações que norteiam o processo de desenvolvimento da prova, disponibilizando QR Code para acesso às rubricas de avaliação das duas partes, escrita e oral. Além disso, acreditamos que a disponibilização de um acervo que contenha todas as provas já aplicadas, pode colaborar para que ocorra o efeito retroativo esperado, uma vez que candidatos(as) e professores(as) de cursos de PLE e PLA podem se espelhar no momento de preparação para a prova.

Compreendemos que a elaboração de editais de abertura das inscrições consiste em outra possibilidade pertinente e que poderá qualificar os efeitos da validade e confiabilidade, como também que cada prova seja avaliada por mais de um avaliador. Esta iniciativa contribui para a redução de possíveis marcas de subjetividade dos avaliadores e tornará o processo mais confiável e justo.

Com relação à sugestão para estudos e pesquisas futuras, acreditamos que a ampliação das categorias da prova escrita, considerando todas as edições já aplicadas, estudos relativos à aplicação de rubricas nas provas orais, trabalho este que não tivemos tempo hábil para realizar e um olhar mais afinado para o desempenho dos candidatos surdos, auxiliam no processo de qualificação da prova.

Somos conscientes de que este estudo é apenas uma pequena parcela do que pode ser estudado em relação à prova. No entanto, acreditamos que as reflexões

produzidas nesta dissertação colaboram para nortear e aprofundar o processo de elaboração e avaliação das próximas edições da ProPPor.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, A.; ESPERANÇA, J. P. El valor económico del portugués: lengua de conocimiento con influencia global. Madrid: Fundación Real Instituto Elcano, 2010. Disponível em: [https://www.files.ethz.ch/isn/121145/AR1127-2010\\_Albuquerque\\_Esperanca\\_valor\\_economico\\_portugues\\_lengua\\_influencia\\_global.pdf](https://www.files.ethz.ch/isn/121145/AR1127-2010_Albuquerque_Esperanca_valor_economico_portugues_lengua_influencia_global.pdf). Acesso: 14 abr. 2019

AIRASIAN, P. W. **Classroom Assessment**. Nova York: McGraw-Hill, 1991.

ALDERSON, J. C.; CLAPHAM, C.; WALL, D. **Languagetest construction and evaluation**. Cambridge: Cambridge University Press, c1995.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (2014). **Protegendo refugiados no Brasil e no mundo**. [S.l.]: Acnur, 2014. Disponível em: [http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=t3/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2014/Protegendo\\_refugiados\\_no\\_Brasil\\_e\\_no\\_mundo\\_2014](http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=t3/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2014/Protegendo_refugiados_no_Brasil_e_no_mundo_2014). Acesso em: 05 jan. 2019.

ANÇÃ, M. H. S. F. Língua portuguesa em novos públicos. **Saber (e) Educar**, (S. I.)v. 13, p. 71-87, 2008. Disponível em: [Download citation of Língua portuguesa em novos públicos \(researchgate.net\)](#). Acesso em: 05 jan. 2019.

ARGENTINA. CERTIFICADO DE ESPAÑOL LENGUA Y USO. Site do Celu, 2004. Disponível em: <https://www.celu.edu.ar/>. Acesso: 12 jun. 2018.

ARISTÓTELES. **Ética a nicômacos**. Brasília: Ed. da UnB, 1985.

ARTER, J.; MCTIGHE, J. **Scoring rubrics in the classroom**: Using performance criteria for assessing and improving student performance. Thousand Oaks, California: Corwin Press, 2001.

ARTER, J.; CHAPPUIS, J. **Creating and recognizing quality rubrics**. UpperSaddle River, New Jersey: Pearson Education Inc., 2007.

AYDOS, M. R. **Migração forçada**: uma abordagem conceitual a partir da imigração de angolanos para os estados de São Paulo e Rio de Janeiro, Brasil (1970-2006). 2010. 180 p. Dissertação (Mestrado em Demografia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/279346>. Acesso em: 12 jan. 2019.

AZEREDO, L. A. S. **Relação poder-saber no/pelo certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros e os modos de subjetivação de professores**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Taubaté, Programade Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Taubaté, 2012. Disponível em: [http://www.bdtd.unitau.br/tesdesimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=612](http://www.bdtd.unitau.br/tesdesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=612). Acesso em: 5 fev. 2019.

BACHMAN, L. F. **Fundamental considerations in language testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

BACHMAN, L. F.; PALMER, A. S. **Language testing in practice**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

BACHMAN, L. F. Some reflections on task-based language performance assessment. **Language Testing**, Londres, v. 19, n. 4, p. 453–476. 2002. Disponível em: [10.1191/0265532202lt240oa](https://doi.org/10.1191/0265532202lt240oa). Acesso em: 15 maio. 2019

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BARBOSA, M. B. **Rubrics**: presente e futuro na avaliação das aprendizagens. Uma proposta de ferramenta de criação de grelhas de avaliação para o 1º ciclo do ensino básico. Dissertação de Mestrado – Programa Ciências da Educação. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, 2012. Disponível em: [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1132/2/TM\\_SUP%20Marlenebarbosa\\_2012.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1132/2/TM_SUP%20Marlenebarbosa_2012.pdf). Acesso em: 12 jan. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Documento base do exame Celpe-Bras [recurso eletrônico]**. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

BRASIL. **Manual do Candidato ao Exame Celpe-Bras**. Brasília, Secretaria de Educação Superior (SESu), MEC, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/CelpeBras/manualcandidato2006.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. **Manual do candidato do exame Celpe-Bras**. Brasília: MEC. 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/CelpeBras/manualcandidato2010.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2018

BRASIL. **Manual do examinando do exame Celpe-Bras**. Brasília: MEC. 2015. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/manuais/manual-do-examinando-2015>. Acesso em: 06 nov. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 13.445 de 24 de maio de 2017. Lei de migração brasileira. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF. 24 maio 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm). Acesso em: 07 jan. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 6.815 de 19 de agosto de 1980. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 ago. 1980. p. 16533. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L6815.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6815.htm). Acesso em: 15 jan. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. Portaria nº 623, de 13 de novembro de 2020. **Diário Oficial da União**. Ministério da Justiça e Segurança. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-623-de-13-de-novembro-de-2020-288547519>. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 11.640 de 11 de janeiro de 2008. Institui a Fundação Universidade Federal do Pampa. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 de jan. 2008. Disponível em: [http://novoportal.unipampa.edu.br/novoportal/sites/default/files/arquivos\\_pdf/unipampa\\_lei\\_de\\_criacao.pdf](http://novoportal.unipampa.edu.br/novoportal/sites/default/files/arquivos_pdf/unipampa_lei_de_criacao.pdf). Acesso em: 12 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 209**, DE 30 de agosto de 2018. Políticas Linguísticas, Universidade Federal do Pampa. Disponível em: [https://sites.unipampa.edu.br/consuni/files/2018/09/res-209\\_2018-politicas-linguisticas-.pdf](https://sites.unipampa.edu.br/consuni/files/2018/09/res-209_2018-politicas-linguisticas-.pdf). Acesso em: 02 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 596, de 01 de abril de 2019. Comissão de Realização da Prova de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (ProPPor). Universidade Federal do Pampa. Disponível em: [encurtador.com.br/ivDS5](http://encurtador.com.br/ivDS5). Acesso em: 04 abr. 2019.

BROOKHART, S. M. **How to create and use rubrics**: for formative assessment and grading. Includes bibliographical references and index. ASCD Member Book. Alexandria, Virginia USA, 2013.

BROWN, J. D.; BAILEY, K. M. A categorical instrument for scoring second language writing skills. **Language Learning** v. 34, 21-42, 1984. Disponível em: [A CATEGORICAL INSTRUMENT FOR SCORING SECOND LANGUAGE WRITING SKILLS - Brown - 1984 - Language Learning - Wiley Online Library](#). Acesso em: 18 jan. 2020.

BROWN, H, D. **Principles of language learning and teaching**. Third Edition. Englewood Cliffs, WJ. Prentice Hall Regentes, 1993.

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

BROWN, H, D. **Principles of language learning and teaching**. 5th ed. White Plains: Pearson/Longman, 2007.

CABETE, M. A. C. S. S. **O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento**. 2010. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 146p, 2010. Disponível em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4090/1/ulfl081236\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4090/1/ulfl081236_tm.pdf). Acesso em: 02 mar. 2019.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas lingüísticas**. Florianópolis e São Paulo: Ipol/Parábola, 2007. 166 p.

CANALE, M., SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**. v.1, p. 1-47, 1983. Disponível em: [THEORETICAL BASES OF COMMUNICATIVE APPROACHES TO SECOND LANGUAGE TEACHING AND TESTING\\* | Applied Linguistics | Oxford Academic \(oup.com\)](#). Acesso em: 02 mar. 2019.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1965.

CLARK, J. Language testing: past and current status – directions for the future. **Modern Language Journal**, v. 67, p. 431-443, 1983. Disponível em: [\(2\) \(PDF\) Language Testing: An Historical Overview 2 | Anthony Rafanan - Academia.edu](#). Acesso em: 18 jul. 2019.

COSCARELLI, A. Posibilidades y limitaciones del material didáctico: los pronombres relativos. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL CELU, 9. San Fernando Del Valle de Catamarca. **Anais [...]**. San Fernando Del Valle de Catamarca: Universidad Nacional de Catamarca, 2017. Disponível em: [https://www.bing.com/search?q=IX+Colóquio+Internacional+Celu.+Universidad+Nacional+de+Catamarca%2C+San+Fernando+Del+Valle+de+Catamarca%2C+2017.+&q\\_s=n&form=QBRE&sp=-1&pq=ix+colóquio+internacional+celu.+universidad+nacional+de+catamarca%2C+san+fernando+del+valle+de+catamarca%2C+2017.+&sc=0-110&sk=&cvid=2B2B567F0BC448A0A2530E1BC2B75966](https://www.bing.com/search?q=IX+Colóquio+Internacional+Celu.+Universidad+Nacional+de+Catamarca%2C+San+Fernando+Del+Valle+de+Catamarca%2C+2017.+&q_s=n&form=QBRE&sp=-1&pq=ix+colóquio+internacional+celu.+universidad+nacional+de+catamarca%2C+san+fernando+del+valle+de+catamarca%2C+2017.+&sc=0-110&sk=&cvid=2B2B567F0BC448A0A2530E1BC2B75966). Acesso em: 21 maio 2019.

COSTA, M. M. M.; REUSCH, P. T. Migrações internacionais (soberania, direitos humanos e cidadania). *In*: Passagens. **Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica**. Rio de Janeiro: v. 8, n. 2, maio/ago., 2016, p. 275-292. Disponível em: [v8n2a42016\\_ing.pdf \(uff.br\)](#). Acesso em: 12 jun. 2019.

DELL'ISOLA, R. L. P.; SCARAMUCCI, M. V. R.; SCHLATTER, M.; JUDICE, N. A avaliação de proficiência em português língua estrangeira: o exame CELPE-Bras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.3, 153-184, 2003. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/28120/1/S198463982003000100010.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2017.

DIONÍSIO, C. I. B. **O exame Celpo-Bras: mecanismo de política linguística para o Programa de Estudantes o Convênio de Graduação (PEC-G).** Dissertação PPG em Linguística - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB: UFPA, 2017. Disponível em: [Arquivototal.pdf \(ufpb.br\)](#). Acesso em: 18 maio 2019.

FERNANDES, E. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo.** Rio de Janeiro: Editora Agir, 1990.

FERNANDES, E. **Práticas de letramento na educação bilíngüe para surdos.** Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: [http://www8.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/praticas\\_letramentos.pdf](http://www8.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/praticas_letramentos.pdf). Acesso em: 25 ago. 2019

FURTOSO, V. A. B. **Português para falantes de outras línguas: aspectos da formação do professor.** Dissertação de Mestrado. PPG Letras - Universidade Estadual de Londrina. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2001. 174p. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000081495>. Acesso em: 06 maio 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista.** 2 ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GROSSO, M. J.; TAVARES, A.; TAVARES, M. **O Português para falantes de outras línguas: o utilizador elementar no país de acolhimento,** DGIDC, IEF, ANQ. Lisboa: Ministério da Educação, 2008.

GROSSO, M. J. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010. Disponível em: [Língua de acolhimento, língua de integração | Revista Horizontes de Linguística Aplicada \(unb.br\)](#). Acesso em: 07 maio 2019.

GUARINELLO, A. C. O papel do outro na escrita de sujeitos surdos. **Plexus Editora**, v. 14, n.1, São Paulo, 2007. Disponível em: [Disturbios17-2.p65 \(pucsp.br\)](#). Acesso em: 22 ago. 2019.

HUGHES, A. **Testing for language teachers.** 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

YMES, D. H. On communicative competence. *In*: PRODE, J. B; HOLMES, J. (org). **Sociolinguistics.** Harmondsworth: Penguin, 1972.

JAHN, E. H. Language Planning. *In*: Bright, W. (ed.). **International encyclopedia of Linguistics:** v. 4. Oxford: Oxford University Press, pp. 12-14, 1992.

JOHNSON, K. Unitary competence hypothesis. Encyclopedic dictionary of applied linguistics. *In*: JOHNSON, K.; JOHNSON, H. (eds). Blackwell Publishing, Blackwell **Reference Online**, 1999. Disponível em: [http://www.blackwellreference.com/subscriber/toconode.html?id=g978631214823\\_chunk\\_g978063121482325\\_ss1-1](http://www.blackwellreference.com/subscriber/toconode.html?id=g978631214823_chunk_g978063121482325_ss1-1). Acesso em: 25 mar. 2019.

KAPLAN, R. B..Applied linguistics and language policy and planning. *In*: Grabe, W.; Kaplan, R. B. (eds.). **Introduction to applied linguistics**. New York: Eddison-Weslçey Publishing Company, p. 143-165, 1991. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/annual-review-of-applied-linguistics/article/abs/language-policy-and-planning-fundamental-issues/D37520DC117BEFEC6720D7F8024C53E5>. Acesso em: 09 set. 2019.

KAPLAN, R. B.; BALDAUF JUNIOR, R. B. **Language planning**: from practice to theory. Clevedon: MultilingualMatters LTD, 1997.

LADO, R. **Language testing**: the construction and use offor eign language tests. New York: McGraw-Hill, 1961. 389 p.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B.O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In*: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula**: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014.

LUDKE, M. O. Trabalho com projetos e a avaliação na educação básica. *In*: ESTEBAN, M. T.; HOFFMANN, J.; SILVA, J. F. (orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 67-80.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARTINS, T. H. B. **Análise e validação de um teste de classificação em inglês**: um estudo de caso em cursos superiores de tecnologia. Tese de doutorado. São Paulo: USP, 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28062013-162731/pt-br.php>. Acesso em: 18 jul. 2018.

MAHER, T. J. M. Em busca de conforto linguístico e metodológico no Acre indígena. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 47, n. 2, p. 409-428, 2008. Disponível em: [In search of linguistic and methodological comfort in indigenous Acre \(scielo.br\)](https://doi.org/10.1590/S1519-13222008000200007). Acesso em: 12 set. 2019.

MCNAMARA, D. D.; KINTSCH, E.; BUTLER-SONGER, N.; KINTSCH, W. Are good texts Always better? Interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text. **Cognition and Instruction**, Estados Unidos, v. 14, p. 1-43, 1996. Disponível em:

[https://doi.org/10.1207/s1532690xci1401\\_1](https://doi.org/10.1207/s1532690xci1401_1)[https://doi.org/10.1207/s1532690xci1401\\_1](https://doi.org/10.1207/s1532690xci1401_1). Acesso em: 07 maio 2019.

MEIRELLES, V.; SPINILLO, A. G. Uma análise da coesão textual e da estrutura narrativa em textos escritos por adolescentes surdos. **Estudos de Psicologia**. (Natal) [online]. 2004, v. 9, n.1, p.131-144. Disponível em: [Revista.pmd \(scielo.br\)](http://www.scielo.br/revista.pmd). Acesso em: 12 set. 2019.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: De onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

MICARELLO, H. A. L. S.; MAGALHAES, T. G. Letramento, linguagem e escola. **Bakhtiniana**, 2014, v. 9, n. 2, p.150-163. Disponível em: [a10v9n2.pdf \(scielo.br\)](http://www.scielo.br/a10v9n2.pdf). Acesso em: 20 jan. 2019.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p.09-29.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12 ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco. 2010.

MOITA LOPES, L. P. (org). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. ISBN 85-88456-49-4.

MORAES, S. O. Política linguística no Brasil: breves reflexões sobre as perspectivas de estudo e pesquisa na pós-graduação. **Travessias**, v. 9, n. 1, 2015. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/11280/0>. Acesso em: 12 fev. 2020.

OLIVEIRA, J. **O ensino da produção oral em Língua Inglesa no Instituto Federal Farroupilha**: uma experiência pedagógica com material didático autoral focado na instrução diferenciada. Bagé, 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pampa, Mestrado Profissional em Ensino de Língua, Bagé, 2017. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/riu/2292>. Acesso em: 08 mar. 2019.

OLLER, J. W. **Language tests at School: a pragmatic approach**. London: Longman Group Ltd., 1979.

PERLIN, G. T. T. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 4.ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

PILEGGI, M. G. S. **Tarefas integradas nos exames de proficiência Celpe-Bras e Toeflbt**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, 2015. 145 p. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269574>. Acesso em: 21 fev. 2019.

PEREIRA, M. C. C.; VIEIRA, M. I. S. Bilinguismo e educação de Surdos. **Revista Intercâmbio**, v. 19: São Paulo, p. 62-67, 2009. Disponível em: [Microsoft Word - 4 MCristina \(diaadia.pr.gov.br\)](#). Acesso em: 17 jun. 2019.

PICKETT, N.; DODGE, B. **Rubrics for web lessons**. [S. l.] : Nancy Pickett e Bernie Dodge, 2007. Disponível em: [Rubrics for Web Lessons \(webquest.org\)](#). Acesso em: 18 maio 2019.

PRATI, S. **La evaluación español lengua extranjera**. 1ª ed. Buenos Aires: Libros de laAraucaria, 2007.

Popham, W. J. **Classroom assessment: what teachers need to know**. Needham Heights, MA: Allynand Bacon, 1995.

PURPURA, J. E. Assessing communicative language ability: models and their components. *In*: HORNBERGER, N. H. **Encyclopedia of language and education**. Boston: Springer Science+Business Media LLC, 2008. p. 3-17. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3>. Acesso em: 1 nov. 2018.

PUZZO, M. B. Gênero discursivo, estilo e autoria. **Linha D' Água** (online), São Paulo, v. 28, n. 2, p. 172-189, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/105646/106258>. Acesso em: 03 set. 2020.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos**. A aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SILVA, E. R. “[...] **você vai ter que aprender inglês de qualquer jeito, querendo ou não!**”: exames de línguas e política linguística para o inglês no Brasil. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas. Campinas, SP: UNICAMP, 2011. Disponível em: [RibeirodaSilva\\_Elias\\_D.pdf \(unicamp.br\)](#). Acesso em: 21 jun. 2019.

SANTOS, F. M. A. **Marcas da Libras e indícios de uma interlíngua na escrita de surdos em Língua Portuguesa**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Universidade Federal da Bahia. Bahia: Universidade Federal da Bahia, 2009. Disponível em: [Microsoft Word - Dissertação Fernanda \(ufba.br\)](#). Acesso em: 18 jun. 2019.

SANTOS GARGALLO, I. **Linguística aplicada a la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera**. 3 ed. Madrid: Arco Libros, 2010.

SÃO BERNARDO, M. A. **Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil**. Tese (doutorado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP: UFsCar, . Disponível em: [TeseMASB.pdf \(ufscar.br\)](#). Acesso em: 12 fev. 2019.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Editora Cultrix, 2012.

SCARAMUCCI, M. V. R. O projeto Celpe-Bras no âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. *In*: ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Português para estrangeiros: interface com o espanhol**. Campinas: Pontes, 1995. p. 77-90.

SCARAMUCCI, M. V. R. Celpe-Bras: um exame comunicativo. *In*: CUNHA, Maria Jandyra e SANTOS, Percília (orgs.). **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros**. Brasília: Editora UnB, 1999. p. 105-112.

SCARAMUCCI, M. V. R. Vestibular e ensino de língua estrangeira (inglês) em uma escola pública. **Trabalhos em linguística aplicada**, Campinas, n. 34, p. 07-20. jul./dez., 1999. Disponível em: [Vestibular e ensino de língua estrangeira \(Inglês\) em uma escola pública | Trabalhos em Linguística Aplicada \(unicamp.br\)](#). Acesso em: 10 maio 2019.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v. 36, p. 11-22, jul.-dez. 2000. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/2500/192>. Acesso em: 02 jan. 2019.

SCARAMUCCI, M. V. R. Propostas curriculares e exames vestibulares: potencializando o efeito retroativo benéfico da avaliação no ensino de LE (inglês). **Contexturas**, São Paulo, n. 5, p. 97-109. 2001. Disponível em: [https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as\\_sdt=0,5&cluster=10387871156797156532](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0,5&cluster=10387871156797156532). Acesso em: 19 jun. 2019.

SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 43, p. 203-226, 2004. Disponível em: [Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte \(scielo.br\)](#). Acesso em: 18 jul. 2019.

SCARAMUCCI, M. V. R.; RODRIGUES, M. S. A. Compreensão (oral e escrita) e produção escrita no exame Celpe-Bras: análise do desempenho de candidatos hispanofalantes. *In*: SIMÕES, A.; CARVALHO A. M.; WIEDEMANN, L. (orgs.). **Português para falantes de espanhol**. Campinas: Editora Pontes, 2004. p. 153-174.

SCARAMUCCI, M. V. R. Prova de redação nos vestibulares: educacionalmente benéfica para o ensino/aprendizagem da escrita? *In*: FLORES, V. N. *et al.* (orgs.). **A redação no contexto do Vestibular 2005 – a avaliação em perspectiva**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2005. p. 37-57.

SCARAMUCCI, M. V. R. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. **Lingvarvm Arena**, Porto, v. 2 , p. 103- 120, 2011. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9824.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2015.

SCHLATTER, M. MERCOSUL: uma pátria de várias línguas. *In*: LIMA, M. S.; GUEDES, P. C. (orgs.). **Estudos da Linguagem – Coleção Ensaio do CPG Letras/UFRGS**. Porto Alegre: Sagra - D.D. Luzzatto, 1996.

SCHLATTER, M. Celpe-Bras: Certificado de Língua Portuguesa para estrangeiros – breve histórico. *In*: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (orgs.). **Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros**. Brasília: Editora UnB., 1999. p. 97-104.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M.; SCARAMUCCI, M. V. R. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. **Letras de Hoje**, 39 ed., v. 3, 345-378, 2004. Disponível em: [O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira | Segundo Idioma | Aprendizado \(scribd.com\)](#). Acesso em: 18 jul. 2019.

SCHLATTER, M.; ALMEIDA, A. N.; FORTES, M. S.; SCHOFFEN, J. R. Avaliação de desempenho e os conceitos de validade, confiabilidade e efeito retroativo. *In*: NASCIMENTO, V. F.; NAUJORKS, J. C.; REBELLO, L. S.; SILVA, D. S. (orgs.). **A redação no contexto do vestibular 2005: a avaliação em perspectiva**. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Línguas adicionais (espanhol e inglês). *In*: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. (Orgs.). **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, v.1, p. 127-172, 2009.

SCHOFFEM, J. R.; SCHLATTER, M.; KUNRATH, S. P.; NAGASAWA, E. Y.; MENDEL, K.; TRUYLLIO, L. R.; DIVINO, L.S. **Estudo descritivo das tarefas da parte escrita do exame Celpe-Bras: edições a 1998 a 2017**. Porto Alegre, RS: Editora do Instituto de Letras – UFRGS, 2018. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/textos-publicados/schoffen-et-al-2018>. Acesso em: 13 abr. 2018.

SCHOFFEN, J. R. **Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras**. 2009. 192f. Tese de Doutorado. Porto Alegre. PPG em Letras. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/16900/000707617.pdf?sequence=1>. Acesso em: 21 ago. 2018.

SCHÜTZ, R. E. "Interlíngua e fossilização" : **english made in Brazil** . [S. l.]: EnglishMade in Brazil, 2018. Disponível em: <https://www.sk.com.br/sk-interfoss.html>. Acesso em: 14 maio 2020.

SHOHAMY, E. **A practical handbook in language testing for the second language teacher**. [S. l.]: Tel-Aviv University, Tel-Aviv. Experimental Edition, 1985.

SPOLSKY, B. **Language policy**. Cambridge: Cambridge University Press., 2004.

SPOLSKY, B. **Language management**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

SPOLSKY, B. What is language policy. *In*: SPOLSKY, B. (ed.). **The Cambridge handbook of language policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. p. 3-15.

STEIGLEDER, C. C. N. **Proficiência em língua inglesa: concepções e preconceitos**. 2014. Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Letras. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/115684/000956535.pdf?sequence=1>. Acesso em: 13 mar. 2019.

STERN, H. H. Models of second language learning and the concept of proficiency. *In*: **Fundamental concepts of language teaching**. London: Oxford University Press, 1983.

STEVENS, D. D.; LEVI, A. J. **Introduction to Rubrics: na assesment tool to save, grading time, convey effective feedback and promote student learning**. 1 ed. [S. l.: s. n.], 2005. ISBN 1-57922-114-9. Includes bibliographical references and index.

STIGGINS, R. J. **Student-centered classroom assessment**. NY: MacMillan, 1994.

TAGGART, G. L., PHIFER, S. J., Nixon, J. A., Wood, M. **Rubrics: a handbook for construction and use**. Lancaster, Pennsylvania: Technomic Publishing Company, Inc., 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Provas de proficiência**. Pelotas: UFPel, 2019. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/clc/tcile-testes-de-competencia/>. Acesso em: 04 maio 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Plano Institucional de Internacionalização**. Universidade Federal do Pampa. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/propeq/files/2019/01/plano-internacionalizacao-unipampa.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Conselho Universitário. Plano institucional de internacionalização da Unipampa. **Resolução n. 197 de 26 de abril de 2018**. Disponível em: [http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/consuni/files/2018/04/res--197\\_2018-plano-de-internacionalizacao.pdf](http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/consuni/files/2018/04/res--197_2018-plano-de-internacionalizacao.pdf). Acesso em: 03 abr. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Conselho Universitário. Políticas linguísticas da Unipampa. **Resolução n. 209 de 30 de agosto de 2018**. Disponível em: [http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/consuni/files/2018/09/res--209\\_2018.politicas-linguisticas-.pdf](http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/consuni/files/2018/09/res--209_2018.politicas-linguisticas-.pdf). Acesso em: 03 abr. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Conselho Universitário. Comissão de Elaboração da Prova de Proficiência em Português – ProPPor. **Portaria 596 de 01 de abril de 2019**.

VOLLMER, H. J. The structure of foreign language competence. *In*: HUGHES, A.; PORTER, D. **Current developments in language testing**. London: Academic Press Inc., 1983.

WEEDWOOD, B. **História concisa da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

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

## ANEXO A: Portaria

11/11/2020 <https://mail-attachent.googleusercontent.com/attachment/u/1/?ui=2&ui=370f9e704e&attid=0.1&pmmsgid=msg.f.163026070534>



Boletim de Serviço Eletrônico em 01/04/2019

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Universidade Federal do Pampa

GABINETE DA REITORIA

Avenida General Osório, 900, Bagé/RS, CEP 96400-100

Telefone: (53) 3240 5400 Endereço eletrônico: [reitoria@unipampa.edu.br](mailto:reitoria@unipampa.edu.br)

portaria Nº 596, DE 01 DE abril DE 2019

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, no uso de suas atribuições legais e estatutárias,

CONSIDERANDO o Memorando nº 1/2019 - UNIPAMPA/REITORIA/DAEINTER/COORDRINT (0047280), emitido em 01 de abril de 2019,

RESOLVE:

DESIGNAR para constituírem a Comissão de Realização da Prova de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (ProPPor) os membros abaixo relacionados:

- Valesca Brasil Imla, Professor do Magistério Superior, SIAPE 1546933, como Coordenadora;
- Aden Rodrigues Pereira, Professora do Magistério Superior, SIAPE 1343978;
- Douglas Moraes Machado, aluno do Mestrado Acadêmico em Ensino, matrícula 1804110129;
- Sara dos Santos Mota, Professora do Magistério Superior, SIAPE 1850267.

Marco Antonio Fontoura Hansen

Reitor



Documento assinado eletronicamente por MARCO ANTONIO FONTOURA HANSEN, Reitor, em 01/04/2019, às 16:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o Assinatura código verificador 0047335 e o código CRC 89479439.

Referência: Processo nº 28.000.006201/2019-14

SEI nº 0047335

<https://mail-attachent.googleusercontent.com/attachment/u/1/?ui=2&ui=370f9e704e&attid=0.1&pmmsgid=msg.f.1630260705343805215&tr...> 1/2

**ANEXO B: Convenções de transcrição da Parte Oral**

,	<b>Vírgula</b>	Entonação de continuidade.
-	<b>Hífen</b>	Marca de corte abrupto.
: ou ::	<b>Dois pontos</b>	Prolongamento do som.
Presença	<b>Sublinhado</b>	Sílaba ou palavra enfatizada.
PALAVRA	<b>Maiúsculas</b>	Fala em volume alto.
°palavra°	<b>Sinais de graus</b>	Fala em voz baixa.
>palavra<	<b>Sinais de maior do que e menor do que</b>	Fala acelerada.
<palavra>	<b>Sinais de menor do que e maior do que</b>	Fala desacelerada.
Hh	<b>Série de H's</b>	Aspiração ou riso.
.hh	<b>H's precedidos de pontos</b>	Inspiração audível.
[ ]	<b>Colchetes</b>	Fala simultânea sobreposta.
(0,6)	<b>Números entre parênteses</b>	Medida de silêncio (em segundos).
( )	<b>Parênteses vazios</b>	Segmento de fala que não pôde ser transcrito.
((palavra))	<b>Parênteses duplos</b>	Barulhos observados durante a execução da prova.

Fonte: Adaptado das instruções para submissão de artigos ao periódico especializado Research on Language and Social Interaction (Lawrence Erlbaum)

**APÊNDICE A: Exemplar da ProPPor 2019/2 – Parte Escrita**



**PROVA DE PROFICIÊNCIA EM  
PORTUGUÊS - OUTUBRO - 2019**



**NOME COMPLETO:**

---

**E-MAIL LEGÍVEL:**

---

**ESCOLARIDADE:**

---

**IDADE:**

---

**NACIONALIDADE:**

---

**QUE IMPORTÂNCIA VOCÊ ATRIBUI À LÍNGUA PORTUGUESA NA SUA VIDA?  
POR QUÊ?**

---

---

---

---

---

**MARQUE A OPÇÃO QUE MELHOR DEFINE SEU INTERESSE NA  
APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA:**

- TENHO GRANDE INTERESSE.**
- TENHO ALGUM INTERESSE.**
- TENHO POUCO INTERESSE.**
- NÃO TENHO INTERESSE NENHUM.**

**INSTRUÇÕES PARA A PROVA:**

**1) LEIA TODAS AS QUESTÕES COM ATENÇÃO;**

- 2) VOCÊ RECEBERÁ UMA FOLHA DE RASCUNHO. FAÇA TODAS AS ANOTAÇÕES QUE DESEJAR NESTA FOLHA E PASSE A LIMPO NA PROVA DEFINITIVA;
- 3) A FOLHA DE RASCUNHO DEVERÁ SER ENTREGUE JUNTO COM A PROVA DEFINITIVA. VOCÊ DEVERÁ COLOCAR SEU NOME NA SUA FOLHA DE RASCUNHO;
- 4) A PROVA DEFINITIVA DEVERÁ SER RESPONDIDA COM CANETA AZUL OU PRETA;
- 5) ESCREVA COM UMA LETRA LEGÍVEL;
- 6) AS PROVAS SÓ PODERÃO SER ENTREGUES APÓS UMA HORA E MEIA DO SEU INÍCIO.

**BOA PROVA!!!**

#### **TAREFA 1:**

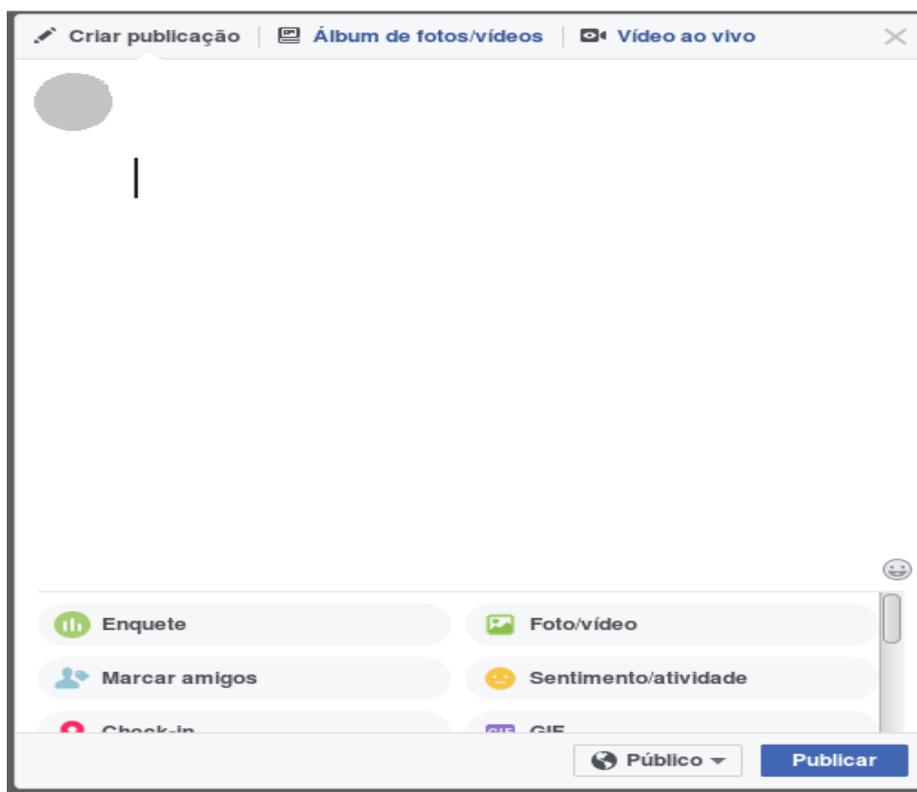
Suponha que uma agência de viagens está fazendo uma promoção via rede social *Facebook*. Para participar, você deve escrever uma postagem explicando o que você gostaria que acontecesse na viagem dos seus sonhos. Você deve justificar a escolha do destino, o que você imagina que fará quando lá chegar, quem você gostaria de levar nessa viagem, o porquê de escolher essa(s) pessoa(s), quando você gostaria de ir e o porquê da escolha desse local. Busque ser detalhista, visando apresentar um texto criativo, que chame atenção da agência de viagens pelo número de possíveis curtidas que a publicação venha a obter, na tentativa de ser o premiado na promoção.

#### **TAREFA 2:**

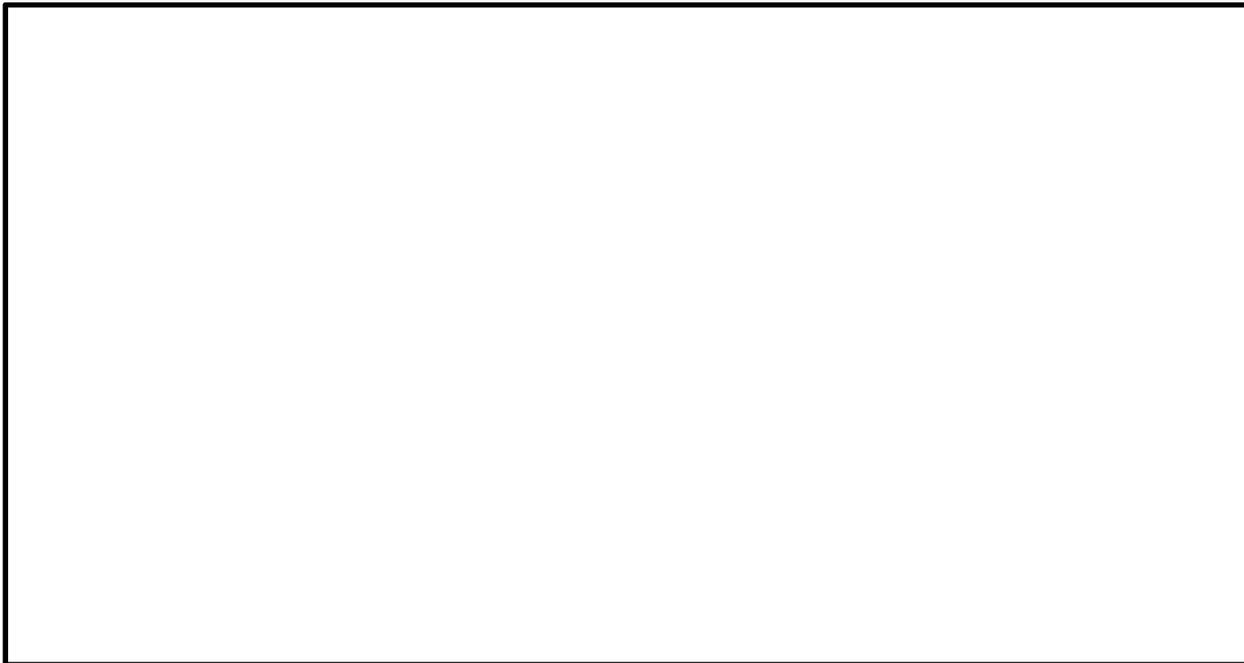
O Sistema Nacional de Emprego (SINE) foi criado em 1975 na Convenção nº. 88 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que orienta cada país-membro a manter um serviço público e gratuito de emprego para a melhor organização do mercado de trabalho. As principais ações disponibilizadas por essa rede de atendimento são a intermediação de mão-de-obra e a habilitação ao seguro-desemprego. Fonte:

<http://trabalho.gov.br/servicos-do-ministerio/servicos-do-trabalho/para-o-trabalhador/vagas-de-emprego-sine>.

A maioria das cidades brasileiras conta como uma unidade do SINE que divulga vagas de emprego e seleciona trabalhadores para ocupá-las. Suponhamos que, na sua cidade, o SINE esteja recrutando



trabalhadores para ocuparem cargos em uma empresa de grande porte e, para isso, dividiu a seleção em etapas. **A primeira etapa da seleção consiste no envio de um relato de apresentação profissional em que os candidatos deverão contar suas experiências e habilidades. Seu relato deverá ser escrito em, no mínimo, 10 linhas. Use o espaço abaixo para redigir o seu relato:**



### TAREFA 3:

**Primeiramente, leia o texto abaixo com atenção:**

*Usar o cinto de segurança no veículo evitaria uma alta porcentagem de mortes causadas por acidentes*

Os cintos de segurança são o meio mais eficaz que se dispõem para reduzir o risco de ferimentos graves e mortes em acidentes de automóvel. Para sua própria proteção e dos demais ocupantes do veículo utilize sempre os cintos de segurança quando o veículo estiver em movimento. Gestantes e pessoas fisicamente debilitadas também devem utilizar os cintos de segurança, elas estão mais propensas a ficarem seriamente feridas se não estiverem usando cintos de segurança.

O cinto de segurança é um dispositivo simples que serve para proteger sua vida e diminuir as consequências dos acidentes. Ele impede, em caso de colisão, que seu corpo se choque contra o volante, painel e pára-brisas, ou que seja projetado para fora do



carro. Os passageiros sentados no banco traseiro, sem os cintos de segurança, não somente se põem em perigo, como também colocam em perigo os passageiros dos bancos dianteiros. Numa colisão frontal eles também se moverão para a frente onde podem bater e ferir o motorista ou passageiro do banco dianteiro. Fonte: Adaptado de Clube Detran. Texto completo disponível em: <https://clubedetran.com.br/importancia-do-cinto-de-seguranca/>

Suponhamos que você decidiu escrever um artigo de opinião voltado à conscientização sobre a educação no trânsito para ser publicado no jornal local. Preocupado (a) com a quantidade de condutores que dirigem seus veículos sem a utilização do cinto de segurança e pensando em conscientizá-los sobre a importância da utilização desse acessório, você resolve escrever sobre os perigos da não utilização do cinto de segurança e sobre os benefícios de seu uso. O

artigo de opinião é um gênero dissertativo-argumentativo em que o autor apresenta o seu ponto de vista sobre o tema tratado de forma concisa.

#### **TAREFA 4:**

Leia o texto abaixo com atenção:



#### **UM PROJETO PARA MELHORAR A VIDA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE POBREZA**

Melhorar a vida de crianças que vivem na pobreza ou em vulnerabilidade social é o desejo de muitas pessoas. E isso não é por acaso. No Brasil, de acordo com um levantamento da Fundação Abrinq, 40,2% das pessoas com até 14 anos vivem em situação de pobreza, quase 4 milhões vivem em favelas e 17,5% das nossas adolescentes se tornaram mães antes de completarem 19 anos.

A pobreza e a desigualdade social são fortes propulsores para que essas crianças e jovens tenham mais dificuldades. Eles estão sujeitos a altos índices de violência (inclusive doméstica), evasão escolar e até problemas de saúde, sobretudo àqueles que vivem em locais sem saneamento básico.

Mas, como modificar esse quadro? Apoiando e contribuindo com projetos sociais sérios e que realmente façam a diferença na vida dessas pessoas. Quer saber mais? Seleccionamos um projeto que faz a diferença na vida de muitas crianças.

#### **PROJETO “O FUTURO COMEÇA EM CASA”**

O projeto “O futuro começa em casa” teve início em uma comunidade da cidade de Recife chamada Bomba do Hemetério e tinha como meta inicial beneficiar 250 famílias. O objetivo principal é trabalhar

para que crianças e adolescentes que estão vivendo em situação de pobreza tenham uma casa melhor para morar.

Hoje o projeto já aumentou a sua meta e visa beneficiar 750 famílias em todo o Nordeste. Já são 255 pessoas beneficiadas e 51 moradias reparadas.

Fonte: <https://www.childfundbrasil.org.br/blog/5-projetos-para-melhorar-a-vida-de-criancas-em-situacao-de-pobreza/>.

Imagine que você exerce a função de membro de uma Organização não-governamental (ONG) e, motivado por essa iniciativa, escreva um e-mail ao coordenador da ONG sugerindo a implementação de um projeto semelhante. Para isso, explique como o projeto poderá ser desenvolvido e destaque as suas vantagens. O e-mail do destinatário é: [ajuda\\_mutua@gmail.com](mailto:ajuda_mutua@gmail.com).

Nova mensagem — ↗ ✕

Destinatários

---

Assunto

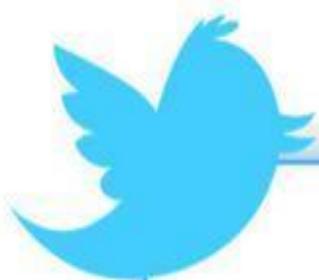
---

|

Enviar A | 📎 + Salvando 🗑️ | ▾

### TAREFA 5:

Suponhamos que você tenha lido a charge a seguir em um *tweet* e resolveu *retweetar* a postagem, produzindo um comentário crítico sobre o texto lido e expressando a sua reflexão pessoal acerca da temática em discussão.



A large empty rectangular box for writing a tweet.

140 Tweet

**APÊNDICE B – Exemplar da ProPPor 2019/2 – Parte ORAL****QUESTÕES PARTE ORAL 2019-2****PARTE 1**

- 1) Como você se chama?
- 2) Quantos anos você tem?
- 3) Em que cidade e país você nasceu?
- 4) Quais são as principais características culturais e econômicas que você pode apontar sobre o país e/ou cidade em que você viveu durante mais tempo em sua vida?
- 5) O que você mais gosta de fazer em seu tempo livre?
- 6) Onde você se imagina daqui a 5 anos? Por que você se imagina nesse lugar?
- 7) Como você imagina a sua vida nesse lugar?
- 8) Escolha um momento marcante de sua vida que você gostaria de compartilhar.
- 9) Relate a sua história de aprendizagem em relação à língua portuguesa. Onde aprendeu? Como aprendeu? Foi ou é uma boa experiência? Conte alguma situação específica relacionada a esse aprendizado.

**PARTE 2**

Simulação de venda.

- 1) Whats Zepam:



O remédio chamado *Diazepam* é indicado para alívio sintomático da ansiedade, tensão e outras queixas associadas com a síndrome da ansiedade.

Fonte: Adaptado de <https://www.saudedica.com.br/diazepam-para-que-serve-como-tomar-e-efeitos-colaterais/>

Atualmente, muitas pessoas utilizam o aplicativo *WhatsApp* de forma descontrolada, deixando de realizar outras tarefas diárias importantes, prejudicando inclusive a sua rotina. Suponhamos que você é representante comercial de uma empresa de medicamentos que criou um remédio para combater esse problema. Realize a venda do produto considerando os seguintes aspectos:

- Aponte os benefícios de consumi-lo;
- Relate um exemplo (fictício) da história de uma pessoa antes e depois de tê-lo consumido;
- Aborde aspectos relacionados ao preço e aos locais onde o remédio pode ser encontrado;
- Por último, busque apresentar o produto de forma criativa e convincente.

### APÊNDICE C – Respostas da parte escrita – candidatos ouvintes

TAREFA 1		
<p>Suponha que uma agência de viagens está fazendo uma promoção via rede social <i>Facebook</i>. Para participar, você deve escrever uma postagem explicando o que você gostaria que acontecesse na viagem dos seus sonhos. Você deve justificar a escolha do destino, o que você imagina que fará quando lá chegar, quem você gostaria de levar nessa viagem, o porquê de escolher essa(s) pessoa(s), quando você gostaria de ir e o porquê da escolha desse local. Busque ser detalhista, visando apresentar um texto criativo, que chame a atenção da agência de viagens pelo número de possíveis curtidas que a publicação venha a obter, na tentativa de ser premiado na promoção.</p>		
Candidato	Resposta	<u>Nível de Proficiência</u>
<b>C1</b>	<i>Não realizou a tarefa.</i>	
<b>C2</b>	<p><i>Gostei muito acontecesse no viagem e queria muito vejar com você meu</i></p> <p><i>Olha no Rio de Janeiro meu sonho eu gosto muito visitar la quero levar comigo o camira para tirar pastante foto contigo, quando nos chega la vai ser muito legal natureza, praia, cresto redentor, e muito mais.</i></p> <p><i>Vamos nos vou ser o premido na promoção.</i></p> <p><i>Beijos.</i></p>	<u>Nível de proficiência</u>
<b>C3</b>	<p><i>Bom dia todos: Meu nome é C5, sou casado e pai de duas filhas. Quero comentar que a maior parte do meu tempo o dedico ao trabalho e vez que chego em casa cobran pela minha ausencia. Não ganho muito dinero mais preciso dele para manter a minha familia. Gostaria muito ser o ganhador dessa promoção para dar um momento de felicidade e de union que falta demais. Nosso sonho sempre foi a ilha de San Andres, Colombia por suas aguas turquesas e areia branca, um lugar muito lindo de conhecer, para esquecer a rutina e para brincar o dia todo junto a minha familia. Não levaria celular niun mais sim uma camara de video para registrar cada momento e compartilhar-lo com vocês neste comentario ao final do viagem.</i></p>	<u>Nível de proficiência</u>
<b>C4</b>	<p><i>boa tarde, Eu gostaria de participar na sua promoção porque eu acretito que vai me dar a chance de realizar o meu sonho de vistiar a India. é um país muito rico de varios culturas e tradições que me intersou muito tipo as roupas e dancas deles, tambem eles tem o lugar mais lindo do mundo TajMahal, e gostaria tambem de Lebar minha esposa comigo para ela ver esse taj Mahal que foi consturido pelo o homem que fez para a esposa dele que se foi e ai gostaria que a gente chegar lá e passar muitas horas andando nas prais de la porque é incrivel e tem vistas muito encantafas, espero que vocês escolhe nois e ser grande parte em realizar meu sohno. obrigado</i></p>	<u>Nível de proficiênci</u>
<b>C5</b>		<u>Nível de proficiência</u>

	<p>Bom dia às lodos (as), meu nome C7, vejo na televisão uma promoção que chama minha atenção, para isso, preciso algumas informações.</p> <p>moro São Borja, uma cidade no RS, gostaria ir no São Paulo mês que vem (dia 5 de novembro). escolho esse lugar como um destino turístico para morar. nesse sentido, preciso as informações ligadas à segurança, as coisas que podem me ajudar para saber mais. sobre o que precisar para organizar lodo.</p> <p>depois, preciso também a garantia sobre outros aspectos de proteções sociais, as vantagens oferecidas nesse lugar, mas, também sabe quanto tempo você tem na organização desse evento. Isso é para me uma oportunidade que me permitira de buscar o alguns conhecimento. cultural e descobri as vantagens sociais isso vai me procurar.</p> <p>Por fim, so interesse para tua promoção, ou apenas precisa as informações pertinente para garantir mihaviagem .</p> <p>Abraço para todos</p>	
<b>C6</b>	<p>Vietnam! A terra de sonhos.</p> <p>para mim Vietnam e um país maravilhoso. Deste 10 anos que queira viajar para la. E meu sonho. A natureza e trilhas, a comida exótica, e a idioma som os razõesprincipães para ir. O primero coisa que vai fazer é comer um kilo de camarão pimentoso. (???) eu ganho este promoção vai levar minha mãe porque ela gosta conhecer culturas bem diferentes de nois. As praias la estar muitas lindas, e eu se que ela vai gostar. O tempo melhor para ir é em Dezembro porque colorado estar muito frio e podemos escapar a neve.</p> <p>Muito Obrigado!</p> <p>C6</p>	<p><u>Nível de proficiência</u></p>
<b>C7</b>	<p>Minha mãe e eu: mais vinho, mais humorosas. Quando era criança foi somente minha mãe e eu. Por isso formamos uma parceira incomparável e agora, que tenho 26, loucas pelo vinho. Ela sempre trabalhou dois trabalhos, Por isso ela merece montar no trem Maria Fumaça do Bento Gonçalves, RS, Brazil. Nossos aniversários são no outubro, e lá começa o verão, é o tempo perfeito a visitar e nos perder nos vinhedos de Bento Gonçalves. Gostamos muito de cantar, conhecer pessoas novas e disfrutar da vida com um vinho num mão e um café no outro. Seria o viagem mais inesquecível para nós, deixa-noacompartirlhar risadas e humor com brasileiros lá no Bento Gonçalves.</p>	<p><u>Nível de proficiência</u></p>
<b>C8</b>	<p>Quero muito ir para Florianópolis em Santa Catarina, é um lugar incrível, com muitas praias ao seu redor, aguas cristalinas, noites quentes, pessoas alegres o tempo todo, a caipirinha que eles fazem você não imagina o gostosa que é. Nessa viagem levaria a minha colega Magela, uma pessoa que sei que faria curtir essa viagem, Já nós vejo curtindo o sol em Canasvieiras, o passeio de Barco Pirata pelas ilhas, o banho de mar. Acredito que o melhor momento para essa viagem seja no carnaval, para sair um pouco da rotina da nossa cidade e viver algo novo.</p> <p>É motivante!!!</p>	<p><u>Nível de proficiência</u></p>

<b>C9</b>	<p><i>Oi pessoal! Tudo bem?</i></p> <p><i>Depois de um dia difícil do trabalho, às vezes, fico pensando na praia, muito longe daqui, onde posso escapar tudo... em Salvador (emoji). Desde criança, queria conhecer à Bahia. Que delícia provar a comida de lá e tomar um solzinho bem forte na praia de Buração... Quero provar as fritas de Amozônias com um açaí, comer acarajé com camarões bem fresquinhos... Quero dançar samba com os músicos maravilhosos em casa da mãe em Rio Vermelho, e provar as águas magníficas de lá. Como eu imaginava quando era criança, sofendo na neve!!! Pessoal, curte este post para que eu ganhe a viagem dos meus sonhos!!!</i></p>	<p><u>Nível de proficiência</u></p>
-----------	---	-------------------------------------

#### TAREFA 2

O Sistema Nacional de Emprego (SINE) foi criado em 1975 na Convenção nº. 88 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que orienta cada país-membro a manter um serviço público e gratuito de emprego para melhor organização do mercado de trabalho. As principais ações disponibilizadas por essa rede de atendimento são a intermediação de mão-de obra e habilitação ao seguro desemprego. Fonte: <http://trabalho.gov.br/servicos-do-ministerio/servicos-do-trabalho/para-o-trabalhador/vagas-de-emprego-sine>.

A maioria das cidades brasileiras conta com uma unidade do SINE que divulga vagas de emprego e seleciona trabalhadores para ocupa-las. Suponhamos que, na sua cidade, os SINE esteja recrutando trabalhadores para ocuparem cargos em uma empresa de grande porte e, para isso, dividiu a seleção em etapas. **A primeira etapa da seleção consiste no envio de um relato de apresentação profissional em que os candidatos deverão contar suas experiências e habilidades. Seu relato deverá ser escrito em, no mínimo, 10 linhas. Use o espaço abaixo para redigir seu relato:**

Candidato	Resposta	<u>Nível de Proficiência</u>
<b>C1</b>	<p><i>Meu nome C1.</i></p> <p><i>Eu soparbero.</i></p> <p><i>Faz 20 anos trabalha parbero.</i></p> <p><i>Corta feminino é masculino.</i></p> <p><i>E fazer barba tambem.</i></p> <p><i>Corte moderno.</i></p> <p><i>E fazer sesaemsoprenselha.</i></p>	<p><u>Nível de Proficiência</u></p>
<b>C2</b>	<p><i>Senhores:</i></p> <p><i>Eu vi no Sine que voces esteja recutando trabalhadores para ocuparem cargos em uma empresa de grande porte e, para isso, vou falar poco no meu profissional:</i></p> <p><i>Eu trabalho no salão de bleza, e faz sobrenselha com linha tecnica bem deferente e muito legal, rapida, e demor para querser..</i></p> <p><i>Faz 8 anos que to com essa tralho e gostaria trabalhar com voces, vou dexar meu contato.</i></p> <p><i>Emil:xxxxxxx</i></p> <p><i>Fone</i></p> <p><i>Espero nos trabalha jontos, agradeço C2.</i></p>	<p><u>Nível de proficiência</u></p>
<b>C3</b>	<p><i>Bom dia a todos:</i></p>	<p><u>Nível de proficiência</u></p>

	<i>Sou C3, chileno, casado e pai de duas filhas. Formado como engenheiro industrial e químico industrial (Chile). Com oito años de experiencia laboral em mineração de cobre (chile) me desempenhando ultimamente como supervisor químico-metalúrgico no laboratório de control de qualidade. Atualmente mestrando em bioquímica na Universidade Federal do Pampa – Uruguiana, onde desarrollo o trabalho de investigação, comparação metodologia da hidro-destilação convencional v/s hidro-destilação assistida por radiação de micro-ondas, onde também será avaliado para o depósito de patente.</i>	
<b>C4</b>	<i>Bom dia. em relação das vagas abertas na sua empresa gostaria de apresentar para vocês minhas experiências e habilidades - eu sou uma pessoa determinado e trabalhador - terminei meu ensino médio em Sudão - fiz minha faculdade no Egipto em engenharia civil - trabalhei no ministério de justiça por 6 meses em Sudão organizando os planos de construção para a casa do gerente de uma grande empresa - tenho capacidade de fazer todos tipos de planos para construção -trabalhei no um equipe por 4 anos construindo um hospital em Rio de Janeiro</i>	<u>Nível de proficiênciaa</u>
<b>C5</b>	<i>Bom dia às todos (as), vejo, a partir da promoção para o trabalho divulga nesta semana, uma vaga corresponde com minha competência no site SINE. Ps. Sou economista, especialista em políticas públicas, tenho uma experiência profissional de 10 anos nessa vaga. para isso, eu sou disponível e tenho habilidade para ocupar essa vaga. acho que minha experiência como especialista, pode contribuir bastante na realização desse trabalho, após minha leitura sobre a descrição da taxa, isso e em perfeita correlação com meu nível acadêmica e profissional exigido para ocupar essa vaga. ademias, acho que poderia contribuir na outros atividades, a partir da utilização de tecnologia, na produção de conhecimento adicional e criar outros fatores que poderiam facilitar um trabalho mais eficaz e eficiente na tua empresa. por fim, considerando as minhas experiências em tecnologia aplicada e outras ferramentas exigidas, essa vaga é, em outra, uma oportunidade para aumentar minha experiência e minha visibilidade sobre o mercado do trabalho. encaminho meu CV que de maneira mais detalhada as informações relativas com minhas experiências e competências. C5.</i>	<u>Nível de proficiência</u>
<b>C6</b>	<i>Eu tenho 10 anos de experiência em duas empresas de grande porte. As primeira cinco anos trabalho com máquinas e motores. Eu arrumo as máquinas cada mes para verificar o status. Eu sempre verifico que as máquinas e partes electricas estão desligadas para salvar o emprego dinheiro e alongar a vida de as máquinas. Depois de este tempo foi supervisor de empresa e novo tecnologia. Sempre pesquiso novas formas e practicas de trabalho para melhorar a saúde de as trabalhadores. No mesmo tempo ajudo as colegas pesquisar certificados para obter habilidades</i>	<u>Nível de proficiência</u>

	<i>para melhorar salario e valor de trabalho. Obrigado pelo sua tempo e consideração.</i>	
<b>C7</b>	<p><i>Estimada Sra. Rosa, Meu nome é C7, me formei da universidade em 2015 com especializações em relações internacionais e espanhol. Eu falo inglês, português e espanhol, e tenho experiência trabalhando com muitas diferentes culturas fora e dentro dos Estados Unidos. Por exemplo, quando eu trabalhava para Ohio StateUniversity, organizando estudantes novos e suas famílias para a orientação, e para Disneyworld como concierge num hotel aprendi muito sobre trabalhando com um time diverso para clientes diversos. Alem disso, eu morei na espanha por dois anos ensinando estudantes de ensino médio inglês e ensinando crianças como dançar. Sou uma oradora muito experiênciada e um membro de time bem flexível e otimista. Eu sei que eu seria um bom adição a seu equipe. Obrigada pela sua atenção.</i></p> <p><i>Atenciosamente,</i></p> <p><i>C7.</i></p>	<u>Nível de proficiência</u>
<b>C8</b>	<p><i>Meu nome e C8, tenho 25 anos, trabalho desde os 18 anos, minha ocupação e secretaria, sempre trabalhei nessa area mais estou aberta a novas possibilidades. Tenho estudos cursados em licenciatura em pedagogia pela Universidade Unipampa. Falo três idiomas; espanhol, português e inglês, tenho conhecimentos avançados em informatica – sou uma pessoas que se adapta muito rápido ao local de trabalho, não tendo antecedentes negativos ou conflitos nessa área.</i></p> <p><i>Sem mais, me ponho ao seu dispor,</i></p> <p><i>Atentamente:</i></p> <p><i>C8.</i></p>	<u>Nível de proficiência</u>
<b>C9</b>	<p><i>Estimado chefe, Meu nome é C9 e escrevo em meio do emprego na empresa de grande porte. Sou um ótimo trabalhador.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>- Tenho 17 anos de experiência nesta área de trabalho.</i></li> <li><i>- Sou bom trabalhador.</i></li> <li><i>- Tenho boas referências.</i></li> <li><i>- Sou forte e determinado.</i></li> <li><i>- Cuido para minha esposa meus cinco filhos e sou responsável pela família.</i></li> <li><i>- Sempre pode contar em mim como trabalhador.</i></li> <li><i>- Sempre tenho uma ótima relação com meus colegas e chefes.</i></li> <li><i>- Ajudo a todos no meu emprego quando eles precisaram.</i></li> </ul> <p><i>Espero que podemos conversar mais sobre minhas habilidades e as contribuições que posso fazer para sua empresa no futuro. Muito obrigado.</i></p> <p><i>Attenciosamente,</i></p> <p><i>C9.</i></p>	<u>Nível de proficiência</u>

O Sistema Nacional de Emprego (SINE) foi criado em 1975 na Convenção nº. 88 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que orienta cada país-membro a manter um serviço público e gratuito de emprego para melhor organização do mercado de trabalho. As principais ações disponibilizadas por essa rede de atendimento são a intermediação de mão-de obra e habilitação ao seguro desemprego. Fonte: <http://trabalho.gov.br/servicos-do-ministerio/servicos-do-trabalho/para-o-trabalhador/vagas-de-emprego-sine>.

A maioria das cidades brasileiras conta com uma unidade do SINE que divulga vagas de emprego e seleciona trabalhadores para ocupa-las. Suponhamos que, na sua cidade, os SINE esteja recrutando trabalhadores para ocuparem cargos em uma empresa de grande porte e, para isso, dividiu a seleção em etapas. **A primeira etapa da seleção consiste no envio de um relato de apresentação profissional em que os candidatos deverão contar suas experiências e habilidades. Seu relato deverá ser escrito em, no mínimo, 10 linhas. Use o espaço abaixo para redigir seu relato:**

Candidato	Resposta	<u>Nível de Proficiência</u>
<b>C1</b>	<p>Meu nome C1.            Eu soperbero.            Faz 20 anos trabalha parbero.            Corta feminino é masculino.            E fazer barba tambem.            Corte moderno.            E fazer sesaemsoprenselha.</p>	<u>Nível de Proficiência</u>
<b>C2</b>	<p>Senhores:            Eu vi no Sine que voces esteja recutando trabalhadores para ocuparem cargos em uma empresa de grande porte e, para isso, vou falar pouco no meu profissional:            Eu trabalho no salão de bleza, e faz sobrenselha com linha tecnica bem deferente e muito legal, rapida, e demor para querser..            Faz 8 anos que to com essa trablho e gostaria trabalhar com voces, vou dexar meu contato.            Emil:xxxxxxx            Fone            Espero nos trabalha jontos, agradeço C2.</p>	<u>Nível de proficiência</u>
<b>C3</b>	<p>Bom dia a todos:            Sou C3, chileno, casado e pai de duas filhas. Formado como engenheiro industrial e químico industrial (Chile). Com oito años de experiencia laboral em mineração de cobre (chile) me desempenhando ultimamente como supervisor químico-metalúrgico no laboratório de control de qualidade. Atualmente mestrando em bioquímica na Universidade Federal do Pampa – Uruguaiana, onde desarrollo o trabalho de investigação, comparação metodologia da hidro-destilação convencional v/s hidro-destilação assistida por radiação de micro-ondas, onde tambem será avaliado para o deposito de patente.</p>	<u>Nível de proficiência</u>
<b>C4</b>	Bom dia.	<u>Nível de proficiênciaaa</u>

	<p><i>em relação das vagas apertas na sua empresa gostaria de apresentar para vocês minhas experiências e habilidades</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- eu sou uma pessoa determinado e trabalhador</li> <li>- terminei meu ensino médio em Sudão</li> <li>- fiz minha faculdade no Egyto em enginere civil</li> <li>- trabalhei no minstro de justiça por 6 meses em Sudão organizando os planos de constuirção para a casa do gerente de uma grande empresa</li> <li>- tenho capacidade de fazer todos tipos de planos para construção</li> <li>-trabalhei no um equipe por 4 anos constuirndo um hospital em Rio de janeiro</li> </ul>	
<b>C5</b>	<p><i>Bom dia às todos (as), vejo, a partir da promoção para o trabalho divulga nesta semana, uma vaga corresponde com minha competência no site SINE.</i></p> <p><i>Ps. Sou economista, especialista em políticas públicas, tenho uma esperiênciapreficional de 10 anos nessa vaga. para isso, eu sou disponível e tenho habilidade para ocupar essa vaga.</i></p> <p><i>acho que minha experiência como especialista, pode contribui bastante na realização desse trabalho, após minha leitura sobre a descrição da taxa, isso e em perfieto correlação com meu nível acadêmica e profecional exigido para ocupar essa vaga.</i></p> <p><i>ademias, acho que poderia contribuir na outros atividades, a partir da utilização de tecnologia, na produção de conhecimento adicional e criar outros fatores que podiam facilitar um trabalho mais eficaz e eficiente na tua empresa.</i></p> <p><i>por fim, considerando as minhas experiências em tecnologia aplicada e outras ferramentas exigidas, essa vaga é, em outra, uma oportunidade para aumentar minha experiência e minha visibilidade sobre o mercado do trabalho.</i></p> <p><i>encaminho meu CV que de maneira mais detalhada as informações relativas com minhas experiências e competências.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>C5.</i></p>	<u>Nível de proficiência</u>
<b>C6</b>	<p><i>Eu tenho 10 anos de experiência em dois empresas de grande porte. As primeira cinco anos trabalho com maquinás e motors. Eu arrumo as maquinas cada mes para verificar o status. Eu sempre verifico que as maquinas e portes electricasestán desligadas para salvar o emprego dinheiro e alongar a vida de as maquinas. Depois de este tempo foi supervisor de empresa e novo tenologia. Sempre pesquiso nova formas e practicas de trabalho para melhorar a saúde de as trabalhadores. No mesmo tempo ajudo as colegas pesquisar certificados para abtener habilidades para melhorar salario e valor de trabalho. Obrigado pelo sua tempo e consideração.</i></p>	<u>Nível de proficiência</u>
<b>C7</b>	<p><i>Estimada Sra. Rosa,</i></p>	<u>Nível de proficiência</u>

	<p>Meu nome é C7, me formei da universidade em 2015 com especializações em relações internacionais e espanhol. Eu falo inglês, português e espanhol, e tenho experiência trabalhando com muitas diferentes culturas fora e dentro dos Estados Unidos. Por exemplo, quando eu trabalhava para Ohio StateUniversity, organizando estudantes novos e suas famílias para a orientação, e para Disneyworld como concierge num hotel aprendi muito sobre trabalhando com um time diverso para clientes diversos. Além disso, eu morei na Espanha por dois anos ensinando estudantes de ensino médio inglês e ensinando crianças como dançar. Sou uma oradora muito experiênciada e um membro de time bem flexível e otimista. Eu sei que eu seria um bom adição a seu equipe. Obrigada pela sua atenção.</p> <p>Atenciosamente,</p> <p>C7.</p>	
<p><b>C8</b></p>	<p>Meu nome e C8, tenho 25 anos, trabalho desde os 18 anos, minha ocupação e secretaria, sempre trabalhei nessa area mais estou aberta a novas possibilidades. Tenho estudos cursados em licenciatura em pedagogia pela Universidade Unipampa. Falo três idiomas; espanhol, português e inglês, tenho conhecimentos avançados em informática – sou uma pessoas que se adapta muito rápido ao local de trabalho, não tendo antecedentes negativos ou conflitos nessa área.</p> <p>Sem mais, me ponho ao seu dispor,</p> <p>Atentamente:</p> <p>C8.</p>	<p><u>Nível de proficiência</u></p>
<p><b>C9</b></p>	<p>Estimado chefe,</p> <p>Meu nome é C9 e escrevo em meio do emprego na empresa de grande porte.</p> <p>Sou um ótimo trabalhador.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tenho 17 anos de experiência nesta área de trabalho.</li> <li>- Sou bom trabalhador.</li> <li>- Tenho boas referências.</li> <li>- Sou forte e determinado.</li> <li>- Cuido para minha esposa meus cinco filhos e sou responsável pela família.</li> <li>- Sempre pode contar em mim como trabalhador.</li> <li>- Sempre tenho uma ótima relação com meus colegas e chefes.</li> <li>- Ajudo a todos no meu emprego quando eles precisaram.</li> </ul> <p>Espero que podemos conversar mais sobre minhas habilidades e as contribuições que posso fazer para sua empresa no futuro.</p> <p>Muito obrigado.</p> <p>Atenciosamente,</p> <p>C9.</p>	<p><u>Nível de proficiência</u></p>

**TAREFA 4**

Leia o texto abaixo com atenção:

### UM PROJETO PARA MELHORAR A VIDA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE POBREZA

Melhorar a vida de crianças que vivem na pobreza ou em vulnerabilidade social é o desejo de muitas pessoas. E isso não é por acaso. No Brasil, de acordo com um levantamento da Fundação Abrinq, 40,2% das pessoas com até 14 anos vivem em situação de pobreza, quase 4 milhões vivem em favelas e 17,5% das nossas adolescentes se tornaram mães antes de completarem 19 anos.

A pobreza e a desigualdade social são fortes propulsores para que essas crianças e jovens tenham mais dificuldades. Eles estão sujeitos a altos índices de violência (inclusive doméstica), evasão escolar e até problemas de saúde, sobretudo àqueles que vivem em locais sem saneamento básico.

Mas, como modificar esse quadro? Apoiando e contribuindo com projetos sociais sérios e que realmente façam a diferença na vida dessas pessoas. Quer saber mais? Seleccionamos um projeto que faz a diferença na vida de muitas crianças.

#### PROJETO “O FUTURO COMEÇA EM CASA”

O projeto “O futuro começa em casa” teve início em uma comunidade da cidade de Recife chamada Bomba do Hemetério e tinha como meta inicial beneficiar 250 famílias. O objetivo principal é trabalhar para que crianças e adolescentes que estão vivendo em situação de pobreza tenham uma casa melhor para morar.

Hoje o projeto já aumentou a sua meta e visa beneficiar 750 famílias em todo o Nordeste. Já são 255 pessoas beneficiadas e 51 moradias reparadas.

Fonte: <https://www.childfundbrasil.org.br/blog/5-projetos-para-melhorar-a-vida-de-criancas-em-situacao-de-pobreza/>.

Imagine que você exerce a função de membro de uma Organização não-governamental (ONG) e, motivado por essa iniciativa, escreva um e-mail ao coordenador da ONG sugerindo a implementação de um projeto semelhante. Para isso, explique como o projeto poderá ser desenvolvido e destaque as suas vantagens. O e-mail do destinatário é: [ajuda\\_mutua@gmail.com](mailto:ajuda_mutua@gmail.com).

Candidato	Resposta	Nível de Proficiência
C1	Não realizou a tarefa.	Nível de Proficiência
C2	- um projeto “organização não-governamental para melhorar ONG precisa nos da atenção e cuidar nossa trabalho é para saber mais entra no o e-mail: <a href="mailto:ajudmutua@gmail.com">ajudmutua@gmail.com</a> C2	Nível de proficiência
C3	Destinatários: <a href="mailto:ajuda_mutua@gmail.com">ajuda_mutua@gmail.com</a>	Nível de proficiência

	<p><i>Assunto: Ajuda mutua - Bagé</i>  <i>Muito bom dia: Meu nome é C3 e sou membro do Comitê Social Ajuda-Mutua-Bagé, que constantemente está em ajuda dos mais necessitados. Acontece que na cidade parou uma chuva de 7 dias e o 70% das casas ficaram destruídas e o 30% são moradores de rua que seria ótimo a oportunidade e aproveitar de dar um teto definitivo e uma instalação de água.</i>  <i>Agradeço sua atenção</i></p> <p>C3</p>	
<b>C4</b>	<p><i>Destinatários: <a href="mailto:ajuda_mutua@gmail.com">ajuda_mutua@gmail.com</a></i>  <i>Assunto: Projeto "Vida Nova"</i></p> <p><i>Querida apresentar para você nesse email o meu projeto "Vida nova" para melhorar a vida de crianças que vivem na pobreza ou em vulnerabilidade.</i>  <i>O projeto é semelhante ao projeto "o futuro começa em casa" o objetivo do meu projeto "vida nova" é tentar abrir mais oportunidades nos lugares que tem pessoas vivendo em situação de pobreza é objetivo para construir as escolas e hospitais nesse lugares para ajudar acabar com a dificuldade também tem meta inicial beneficiar 300 famílias.</i>  C4  Gerente do ONG.</p>	<p><u>Nível de proficiência</u></p>
<b>C5</b>	<p><i>Destinatários: O senhor, Coordenador de PAM / Programa Alimentar Mundial</i>  <i>Assunto: O Programa de Luta Contra a Pobreza</i>  <i>A pobreza é hoje uma questão mais debatida, têm bastante trabalho mas, sempre ficar como um dos problemas sociais mais complexos. Vários projetos já implementou para melhorar as condições de vida das pessoas mais pobres, porém a tendência mostra que existe de grandes dificuldades no modo de funcionamento, e a escolha estratégica usada.</i>  <i>Nesse caso presente, vejo a necessidade de desenvolver um projeto capaz de facilitar uma condição de vida melhor. Para isso precisamos evitar algumas dificuldades tendo relação com as categorias que precisam e prioriza as crianças e adolescentes. Costatamos tem bastante fome as pessoas precisam ajuda social com o fator de segurança alimentar; desenvolver um programa social sério é determinante. Como o "coordenador desse programa, já pesquisou todas as informações, para facilitar uma redistribuição para todos.</i>  <i>Encaminha em anexo o projeto mais desenvolvido, espero que minha demanda vai aceitar</i></p> <p><i>Cordialmente,</i></p>	<p><u>Nível de proficiência</u></p>
<b>C6</b>	<p><i>Destinatários: <a href="mailto:ajuda_mutua@gmail.com">ajuda_mutua@gmail.com</a></i></p>	<p><u>Nível de proficiência</u></p>

	<p>Assunto: Novo projeto: Começar fresco Boa tarde Coordenadora Moraes,</p> <p>Estou escrevendo hoje porque tenho uma ideia para melhorar o trabalho que somos fazendo na area de sociais sérios. Aqui em Denver, temos 20 mil adolescentes morando na rua, 50% usam narcoticas, e as membros estan em um situação mal para saude. Para estes razões precisamos ajudar eles com um programa novo que nome é "começar fresco". Vamos renovar apartamentos em tudo cidade para dar me casa nova a estos jovens, dar ajuda vontra usar drogas, e clinicas especificamente para as meninas. Com tudo incluso em no mesmo lugar nois podemos mudar nas vidas de mais de 20 mil pessoas. Obrigado.</p> <p style="text-align: center;">C6</p>	
C7	<p>Destinatários: <a href="mailto:ajuda_mutua@gmail.com">ajuda_mutua@gmail.com</a> Assunto: Melhorar a casa, melhorar a vida</p> <p>Venho por meio de combater os impactos negativos da pobreza em nossa comunidade. Vindo sobre o projeto "O futuro começa em casa" acredito que este programa pode ser implantado aqui e melhorar muitas vidas.</p> <p>Para melhorar as vidas, primeramente temos que melhorar as casas onde pessoas vivem em situação de pobreza. Podemos construir casas, trabalhando com a nossa comunidade. Também aumentando a qualidade da vida para todos ao mesmo tempo.</p> <p>Espero sua resposta. Obrigada pela atenção.</p> <p>Atenciosamente, C7.</p>	<p><u>Nível de proficiência</u></p>
C8	<p>Destinatários: <a href="mailto:ajuda_mutua@gmail.com">ajuda_mutua@gmail.com</a> Assunto: Projeto "Consumo Conciênte"</p> <p>Baseado no alto índice de pobreza que o Brasil presenta, esse projeto pretende focar-se na alimentação dessa população. A re-educação alimentar não e algo fácil nem barato, e por isso e pensando nos problemas de saúde dessa população qe proponho o projeto "Consumo Conciênte". Nesse projeto crianças e familias poderão aceder ao consumo de frutas e verduras direto de uma orta que eles mesmos produziram. como aconteceria isso? Onintegrandtes da comunidade junto as crianças se organizarão e dividirão e grupos, orientados, por uma semana, um de cada vez, da orta. Eles deverão cuidar da plantação, rego, etc</p> <p>O local da ortasera um prédio a ser doado.</p> <p>As vantagens desse projeto e ativar o consumo conciênte nessa população de produtos não elaborados, alimentação saudável assim como estimular o trabalho em grupo socialização e a integridade da comunidade.</p>	<p><u>Nível de proficiência</u></p>
C9	<p>Destinatários: <a href="mailto:ajuda_mutua@gmail.com">ajuda_mutua@gmail.com</a></p>	<p><u>Nível de proficiência</u></p>

	<p>Assunto: O futuro começa conosco</p> <p>Estimada Sra. Rodrigues,</p> <p>Escrevo para a senhora com uma ideia que vai mudar vidas, devida em parte a nossa organização. Disto tenho lido sobre um projeto maravilhoso que se chama "O futuro começa em casa" que está superando a qualidade da vida para o brasileiro. Acho que a gente também pode fazer nossa parte. No Brasil, 40,2% das pessoas com até 14 anos vivem em situação de pobreza, de acordo com dados da Fundação Abrinq. Também 17,5% de adolescentes são mães antes da idade de 19 anos. Podemos ajudar com estabelecer uma melhor base para nossas crianças começando em casa. O projeto "O futuro começa em casa" ajuda a construir um futuro melhor para eles com uma melhor casa. Já ajudaram a 750 famílias nordestinas e acho que com o apoio de nossa organização, podemos aumentar este número.</p> <p>Muito obrigado.</p> <p>Atenciosamente,</p> <p>C9.</p>	
--	--	--

## TAREFA 5

Suponhamos que você tenha lido a charge a seguir em um *tweet* e resolveu *retweetar* a postagem, produzindo um comentário crítico sobre o texto lido e expressando a sua reflexão pessoal acerca da temática em discussão.





Candidato	Resposta	<u>Nível de Proficiência</u>
<b>C1</b>	---	<u>Nível de Proficiência</u>
<b>C2</b>	<i>em ele seguro no Deus mão não vai fica todo certo.</i>	<u>Nível de proficiência</u>
<b>C3</b>	<i>Não posso acreditar o que você postou!! Ele precisava de ajuda e prefirio fazer um registro de sua morte. Tu vai ir preso por aquilo. O mundo cada vez esta louco demais, frio, egoísta e sem empatia pelos nossos mesmos!!</i>	<u>Nível de proficiência</u>
<b>C4</b>	<i>eu to muito triste que hoje em dia a maioria se preocupa mais com que vai postar nas redes sociais e não ligar para as consquicas ou o que daria fazer no premiro lugar – por exemplo nesse postagem ai a outra ppeço podia ajudar a pessoa que caiu mas ele preferiu não largar o celular e usar as duas mãos para ajudar ele não cair e o resultado foi triste porque ele acabou de ver algum perder a vida e outro so ficou filmando e pensando nas redes sociais.</i>	<u>Nível de proficiênciia</u>
<b>C5</b>		<u>Nível de proficiência</u>

	<p><i>Esse texto trata uma situação complicada quando uma pessoa precisa ajuda, é bom para contribuir qualquer maneira</i></p> <p><i>é uma situação complexa, geralmente quando uma pessoa é em situação difícil a intenção das outras é de fazer vedio, foto para publicar na rede social. Acredito que isso deve fazer objeto de uma consciencia cidadãoara ajudar quando uma pessoa precisa.</i></p> <p><i>tão isso, pode ser uma maneira oara diminuir os riscos para as pessoas em dificuldades.</i></p>	
<b>C6</b>	<p><i>E no fim da sociedade!</i></p> <p><i>Somos so concentrando em “likes” e retweeters que não pensamos em pessoas na vida atual. pois a gente, retwetar minha postagem por favor kkkk! preciso mais amigos virtuais! Ridiculou!</i></p>	<p><u>Nível de proficiência</u></p>
<b>C7</b>	<p><i>nunca conseguiremos morar na realidade com um olho só olhando fora, mentre o outro está pegado ao telefone. A tecnologia nos separa da realidade e das outras pessoas que estçao em frente de nos pedindo pela noção atenção.</i></p>	<p><u>Nível de proficiência</u></p>
<b>C8</b>	<p><i>Muitas veces deixamos de lado ao próximo por aparentar ser o que não somos.</i></p> <p><i>Nunca negê ajuda, um dia pode ser você.</i></p>	<p><u>Nível de proficiência</u></p>

<b>C9</b>	<i>Nossa! Vocês acham que isso é brincadeira, mas acredito que isso tivesse acontecido na vida real. Para muitas pessoas, a vida virtual tem mais valor que a vida actual. Sejam presentes, deixem o celular e ajudem ao seu vizinho. Só tem uma vida aqui, tem que aproveitar!</i>	<u>Nível de proficiência</u>
-----------	---	------------------------------

## APÊNDICE D – Respostas da parte escrita – candidatos surdos

TAREFA 1		
<p>Suponha que uma agência de viagens está fazendo uma promoção via rede social <i>Facebook</i>. Para participar, você deve escrever uma postagem explicando o que você gostaria que acontecesse na viagem dos seus sonhos. Você deve justificar a escolha do destino, o que você imagina que fará quando lá chegar, quem você gostaria de levar nessa viagem, o porquê de escolher essa(s) pessoa(s), quando você gostaria de ir e o porquê da escolha desse local. Busque ser detalhista, visando apresentar um texto criativo, que chame a atenção da agência de viagens pelo número de possíveis curtidas que a publicação venha a obter, na tentativa de ser premiado na promoção.</p>		
Candidato	Resposta	<u>Nível de Proficiência</u>
CS1	<p><i>Olá pessoal! Sou surda, professora de Educação Física e Libras (Língua Brasileira de Sinais), quero muito de viajar para cidade Paris na França juntos meus marido e filho. Porque sei que Paris é uma cidade maravilhosa, tem tudo. Qualquer estação é linda, culturas francesas, museus, igrejas, comidas, modas, além tudo disso, sonho conhecer escola para surdos, quando eu for para lá, vou me sentir realizada!</i></p> <p><i>Me ajudem levar para Paris, só preciso muitas curtidas mais do que possível!</i></p> <p><i>Obrigada!</i></p>	
CS2	<p><i>Vamos conhecer em nordeste, várias praias lindas! Tem um promoção de viagem.</i></p> <p><i>Primeiro curtir</i></p> <p><i>Segundo compartilhar</i></p> <p><i>Terceira marca seu amigo</i></p> <p><i>Quatro escreve “eu quero”</i></p> <p><i>Porque eu escolhi esse local mais linda nordeste praia, cultura, comida, turismo e feira etcc...</i></p> <p><i>Não esquecem marcar seus amigos</i></p> <p><i>Semana que bem premiado na promoção</i></p> <p><i>Entre contato em agência de viagens.</i></p>	<u>Nível de Proficiência</u>
CS3	<p><i>Meu maior sonhos de viajar na Europa. Quero visita primeira Escola Pública no Paris (para surdos). Lá tem história da Educação de surdos, museu, criado a Língua de Sinais por abade Charles É'LEEPE foi o pai dos surdos que acreditou os surdos podem desenvolver cogitivo para comunixação de Língua de Sinais. Por isso, quero conhecer como funciona da Escola para surdos. Também passeio lugares mais famosa da cidade francesa. Ara justifica a escolha de lá tem cultura diferente, costumes, comida, museu, etc... É primeiro mundo. Gostaria de convidar minha melhor amiga intérprete de Libras. Porque, ela gosta de viajar o mundo para divertir.</i></p>	<u>Nível de proficiência</u>
CS4	<p><i>Obvio! Gosto muito de viagens lugares qualquer, mas prefiro vos deste mesmo sonho grande, nunca isquecivel (???) cidade é Máceio-AL porque praia linda que tem onda alta ou (???) ou baixo, coma, mas pedra, Rio doce (???) e mas sal, peixes coloridos, também cultura lugares diferentes gaúcho porque aqui só mar marrom.</i></p> <p><i>Vamos me curtir – curtir!!!</i></p>	<u>Nível de proficiência</u>

## TAREFA 2

<p>O Sistema Nacional de Emprego (SINE) foi criado em 1975 na Convenção nº. 88 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que orienta cada país-membro a manter um serviço público e gratuito de emprego para melhor organização do mercado de trabalho. As principais ações disponibilizadas por essa rede de atendimento são a intermediação de mão-de obra e habilitação ao seguro desemprego. Fonte: <a href="http://trabalho.gov.br/servicos-do-ministerio/servicos-do-trabalho/para-o-trabalhador/vagas-de-emprego-sine">http://trabalho.gov.br/servicos-do-ministerio/servicos-do-trabalho/para-o-trabalhador/vagas-de-emprego-sine</a>.</p> <p>A maioria das cidades brasileiras conta com uma unidade do SINE que divulga vagas de emprego e seleciona trabalhadores para ocupa-las. Suponhamos que, na sua cidade, os SINE esteja recrutando trabalhadores para ocuparem cargos em uma empresa de grande porte e, para isso, dividiu a seleção em etapas. <b>A primeira etapa da seleção consiste no envio de um relato de apresentação profissional em que os candidatos deverão contar suas experiências e habilidades. Seu relato deverá ser escrito em, no mínimo, 10 linhas. Use o espaço abaixo para redigir seu relato:</b></p>		
Candidato	Resposta	<u>Nível de Proficiência</u>
CS1	<p>Tenho experiência há 10 anos como professora de Língua Brasileira de Sinais e há 6 anos como profissão de educação física. Atualmente trabalho na escola polo para surdos no município, na área do Atendimento Educacional Especializado em Libras, na universidade provada como docente de Libras. Também sou professora de Pós-Graduação do Tradução e Interpretação em Português e Libras.</p>	
CS2	<p>Minha experiência profissional assistencia de administração, importante eu trabalho os documentos, comunicação, e-mail e reunião.</p> <p>Precisa verificar de produtos se faltar entra em contato responsável para compra de produtos mais para vende.</p> <p>Divulga de produtos de promoção rede social publica para vendido. Um empresa de grande mais vende de produtos coisa. Mais barato compra de produtos. Minha experiencia conhece mais.</p>	<u>Nível de Proficiência</u>
CS3	<p>Tenho 2º grau do curso de administração (concluído).</p> <p>Já trabalhei no primeiro emprego de Fábrica de fitas para computador e máquina de escrever (auxiliar de fábrica) por 2 anos. Resolvi fazer o curso de informática no SENAC. Deixei a vida de trabalho de fábrica e consegui outro emprego no hospital de cardiologia na função de auxiliar de digitação (setor da farmácia) já quase 10 anos de trabalho.</p> <p>Pretendo fazer faculdade de administração na Ulbra na cidade de Canoas. Futuro fazer um concurso no Banco do Brasil. Tenho bo experiência de digitação, arquivar e conferente.</p>	<u>Nível de proficiência</u>
CS4	<p>(???) trabalhar é Suporte informatica. Sou surdo, eu já experiencia computador, hardware e software, tem mais coisa programas T.I. é Java e Banco que criar variação escrita como Banco "CMD" também eu sei fazer instalar varios, montagem CDV e rede.</p> <p>Meu problema eu não posso ligar ouvintes, só usa comunicar What-sapp ou chat.</p> <p>Já fui empresa Dekk, é produtos varios montagem para notebook – 2017.</p> <p>Já fui empresa HP e produtos impressora e instalar programa – 2015,</p> <p>Já fui empresa AMD é estoquista multifuncional – 2001.</p> <p>Já formei ciência de computação em PUC-POA, RS, 1999.</p> <p>Já formei T.I. (Tecnico de Informática), 1995.</p>	<u>Nível de proficiência</u>

## TAREFA 3

O Sistema Nacional de Emprego (SINE) foi criado em 1975 na Convenção nº. 88 da Organização  
**Primeiramente, leia o texto abaixo com atenção:**

Usar o cinto de segurança no veículo evitaria uma alta porcentagem de mortes causadas por acidentes

Os cintos de segurança são o meio mais eficaz que se dispõem para reduzir o risco de ferimentos graves e mortes em acidentes de automóvel. Para sua própria proteção e dos demais ocupantes do veículo utilize sempre os cintos de segurança quando o veículo estiver em movimento. Gestantes e pessoas fisicamente debilitadas também devem utilizar os cintos de segurança, elas estão mais propensas a ficarem seriamente feridas se não estiverem usando cintos de segurança.



O cinto de segurança é um dispositivo simples que serve para proteger sua vida e diminuir as consequências dos acidentes. Ele impede, em caso de colisão, que seu corpo se choque contra o volante, painel e pára-brisas, ou que seja projetado para fora do carro. Os passageiros sentados no banco traseiro, sem os cintos de segurança, não somente se põem em perigo, como também colocam em perigo os passageiros dos bancos dianteiros. Numa colisão frontal eles também se moverão para a frente onde podem bater e ferir o motorista ou passageiro do banco dianteiro. Fonte: Adaptado de Clube Detran. Texto completo disponível em: <https://clubedetran.com.br/importancia-do-cinto-de-seguranca/>

Suponhamos que você decidiu escrever um artigo de opinião voltado à conscientização sobre a educação no trânsito para ser publicado no jornal local. Preocupado (a) com a quantidade de condutores que dirigem seus veículos sem a utilização do cinto de segurança e pensando em conscientizá-los sobre a importância da utilização desse acessório, você resolve escrever sobre os perigos da não utilização do cinto de segurança e sobre os benefícios de seu uso. O artigo de opinião é um gênero dissertativo-argumentativo em que o autor apresenta o seu ponto de vista sobre o tema tratado de forma concisa.

Candidato	Resposta	<u>Nível de Proficiência</u>
CS1	<i>Maior taxa de morte é causa de acidente de automovel, os motivos esses acidente são uso sem cinto de segurança, bebidas alcoolicas enquanto dirigir e também corridas. Para reduzir o risco de morte é usar cinto de segurança sempre, bafometro , olhar para sinaleira e placas.</i>	
CS2	<i>Minha opinião é muito importante para a segurança para evita o risco de ferimento graves e mortes em acidentes, precisa responsavel e consciencia. O policial precisa cuidar de automovel, se não usa cinto de segurança deve multa porque não pode livre aumete o risco em acidente. Tambem precisa testar bafometro não pode dirigir beber é cuida a vida para segurança o veiculo. Precisa usar todos os cintos de segurança sempre é responsável o motorista.</i>	<u>Nível de Proficiência</u>
CS3		<u>Nível de proficiência</u>

	<p><i>Reflieto sobre o assunto usar o cinto de segurança é muito importante para reduzir o perigo da vida. Usar o cinto de segurança pode acontecer qualquer momento do acidente e mortes. Usar o cinto de segurança para proteger de pessoas, animais e os bebês também, por que a vida não tem garantia. Importante usar consciência, prudente e controlar a velocidade de carro, evitar bebida álcool, sono, etc. Usar sempre o cinto de segurança e a vida agradece.</i></p>	
CS4	<p><i>(???) cinto de segurança como vida segurança é certo porque família benefício boa.</i></p> <p><i>Se sem cinto de segurança que perder família, sonhar família grande também eseuicídio porque sozinho sem feliz lados.</i></p> <p><i>Precisa publica jornal e tv que em (???) “Protega família” mesmo coisa cinto de segurança, outra em mais obrigatório cintos. Todos passagens sentados. Se não usa cinto que vai MULTA.</i></p> <p><i>Então sera melhor baixa porcentagem de mortes causadas por acidentes.</i></p> <p><i>Mas Bolsonaro falou “não precisa, não importante cinto de cadeirinha”.</i></p> <p><i>Minha opinião “Ele não” Riso!!!</i></p>	<p><u>Nível de proficiência</u></p>

#### TAREFA 4

Leia o texto abaixo com atenção:

#### UM PROJETO PARA MELHORAR A VIDA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE POBREZA

Melhorar a vida de crianças que vivem na pobreza ou em vulnerabilidade social é o desejo de muitas pessoas. E isso não é por acaso. No Brasil, de acordo com um levantamento da Fundação Abrinq, 40,2% das pessoas com até 14 anos vivem em situação de pobreza, quase 4 milhões vivem em favelas e 17,5% das nossas adolescentes se tornaram mães antes de completarem 19 anos.

A pobreza e a desigualdade social são fortes propulsores para que essas crianças e jovens tenham mais dificuldades. Eles estão sujeitos a altos índices de violência (inclusive doméstica), evasão escolar e até problemas de saúde, sobretudo àqueles que vivem em locais sem saneamento básico.

Mas, como modificar esse quadro? Apoiando e contribuindo com projetos sociais sérios e que realmente façam a diferença na vida dessas pessoas. Quer saber mais? Selecionamos um projeto que faz a diferença na vida de muitas crianças.

#### PROJETO “O FUTURO COMEÇA EM CASA”

O projeto “O futuro começa em casa” teve início em uma comunidade da cidade de Recife chamada Bomba do Hemetério e tinha como meta inicial beneficiar 250 famílias. O objetivo principal é trabalhar para que crianças e adolescentes que estão vivendo em situação de pobreza tenham uma casa melhor para morar.

Hoje o projeto já aumentou a sua meta e visa beneficiar 750 famílias em todo o Nordeste. Já são 255 pessoas beneficiadas e 51 moradias reparadas.

Fonte: <https://www.childfundbrasil.org.br/blog/5-projetos-para-melhorar-a-vida-de-criancas-em-situacao-de-pobreza/>.

Imagine que você exerce a função de membro de uma Organização não-governamental (ONG) e, motivado por essa iniciativa, escreva um e-mail ao coordenador da ONG sugerindo a implementação de um projeto semelhante. Para isso, explique como o projeto poderá ser desenvolvido e destaque as suas vantagens. O e-mail do destinatário é: [ajuda\\_mutua@gmail.com](mailto:ajuda_mutua@gmail.com).

Nova mensagem
— ↗ ✕

---

Destinatários

---

Assunto

---

Enviar
A | 📎 | +
Salvando 🗑️ | ▾

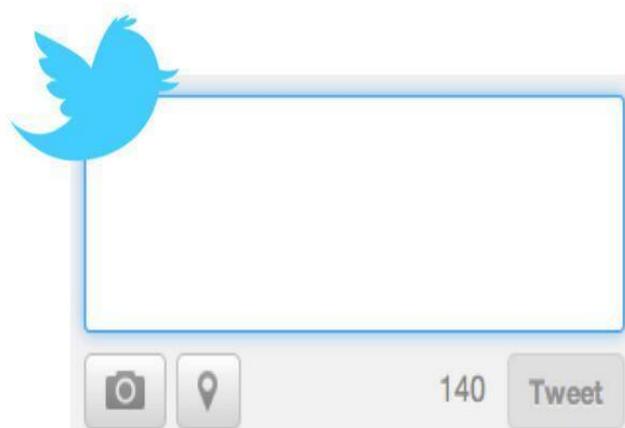
Candidato	Resposta	<u>Nível de Proficiência</u>
CS1	<p>Destinatários: <a href="mailto:ajuda_mutua@gmail.com">ajuda_mutua@gmail.com</a>  Assunto: Projeto “Libras para todos”  Prezado coordenador da ONG.</p> <p>O Projeto “Libras para todos”, objetivo esse projeto é ajudar as famílias e amigos dos surdos para aprender Libras dentro em casa, comunidade ou escola. Essa ideia é professores voluntários de Libras visitar qualquer lugar. Meta é toda cidade que saiba comunicar em Libras.</p>	
CS2	<p>Destinatários: <a href="mailto:ajuda_mutua@gmail.com">ajuda_mutua@gmail.com</a>  Assunto: Doação de alimentação</p> <p>O Projeto “Doação de Alimentação” tem morar na rua muita pobreza zero fome. O objetivo doa para alimentação é trabalhar cozinha para criança, adulto e família para ajudar. Morava rua muito pobreza não tem comer e deve doar para alimentação.</p> <p>Att,</p>	<u>Nível de Proficiência</u>
CS3	<p>Destinatários: <a href="mailto:doacao@gmail.com">doacao@gmail.com</a> / <a href="mailto:ajuda_mutua@gmail.com">ajuda_mutua@gmail.com</a>  Assunto: Doação de alimentos</p> <p>Prezados senhores da ONG</p> <p>Estou enviando o projeto “Doação de alimentos”. Desde já começo na cidade de Guaíba distância de Porto Alegre 10km. Tinha boa oportunidade inicial uma doação de alimentos para 100 famílias de tribos. Objetivo principal é doar e ajudar para as famílias que estão sofrendo e vivendo para combater à fome e sobrevivência de cada dia. Hoje o projeto já aumentou mais 250 mil de alimentos para doar para as famílias de tribos em todo cidade de Guaíba.</p> <p>Att. Coordenadora do projeto. CS3.</p>	<u>Nível de proficiência</u>
CS4	<p>Destinatários: <a href="mailto:ajuda_mutua@gmail.com">ajuda_mutua@gmail.com</a></p>	<u>Nível de proficiência</u>

Assunto: "Empresa ajuda pobreza da casa"

minha opinião empresa propria criar curso e trabalhar varios porque ONG não vê nacional grande, pessoas pobreza que quanto tem pessoas? Então! Aquelas empresas propria projeto é melhor porque é seu cidade cuidar bem, Não precisa impostos como sem pagar direito ONG. Porque empresa propriaseu cidade é cuida bem certo. por causa politico corrupção que dimorar paga para cuida pobreza e casa familia.  
É "futuro melhor empresa ajuda pobreza".

#### TAREFA 5

Suponhamos que você tenha lido a charge a seguir em um *tweet* e resolveu *retweetar* a postagem, produzindo um comentário crítico sobre o texto lido e expressando a sua reflexão pessoal acerca da temática em discussão.



Candidato	Resposta	Nível de Proficiência
CS1	É triste acontece isso que tempo moderno as pessoas se importam mais redes sociais do que ajudar outra.	

CS2	<p><i>Minha reflexão situação de depende porque não ajudou salvar o homem. So quer ganhar dinheiro mais no youtube gravado o homem cair ou tem problema não conseguir puxa um mão pode ser não tem duas mãos.</i></p> <p><i>É situação depende.</i></p>	<p><u>Nível de Proficiência</u></p>
CS3	<p><i>Minha opinião no final das cenas. Acho não é justo sem ajuda da pessoa está pedindo socorro e caiu no chão morreu? Pois somos humana e precisa ajudar as pessoas que precisam, tentar salvar uma pessoa.</i></p>	<p><u>Nível de proficiência</u></p>
CS4	<p><i>Verdade! População mundial, vicio mixe celular. Aquele quer divulgar pois sonha alto famoso meu nome youtube melhor do que outra, mas ele foi.</i></p>	<p><u>Nível de proficiência</u></p>

## APÊNDICE E – Transcrições da Prova Oral

32	C1	Tem que sem:pre aprende coisa, ° sempre tem que aprende munto °.
33	A1	Sim!
34	A1	E: você poderia escolher: um momento marcante da sua vida, um momento muito importante da sua vi:da que você gostaria de compartilhar: e de falar pra nós, de contar, aqui agora, qual seria esse momento mais importante ou mais marcante?
35	C1	O quê?
36	A1	Um momento DA SUA vida, uma situação, um determinado acontecimen:to na sua vida que foi um momento marcante e que você poderia contar pra nós agora.
37	C1	°Hum::°
38	A1	Não tem um momento assim? Não?
39	C1	Não!
40	A1	Tá certo!
41	A1	Como é que você começou a aprender português? Como é que foi a aprendizagem do português? Logo que chegou aqui, falando com as pessoas aqui? Ou já tinha escutado ou conversado com as pessoas antes que falavam português:?
42	C1	Primero, com conversa com pessoas, abre um poco internet, youtube, pra aprender. Porque aqui não tem pra- prender::: Nós fala Árabe, aqui não tem pra prende:::
43	A1	Aham.
44	C1	Só <u>conversa</u> com as pessoas, abriu o youtube ( ) ainda nos fala mais palavra errada, nós fala um poco errado. Eu aprendi ( ) Agora nós temos professora aprendi pra nós, <u>aprendi</u> escrita, le:er.
45	A1	Aham! Então tá bom. Agora nós vamos passar para segunda parte da prova. Tá? Essa segunda parte como eu dizia, é uma simulação de uma venda. Né, então nós vamos fazer de conta, aqui, que: voc~e é um vendedor:, tá?
46	C1	Eu vendedor:?
47	A1	Isso, o senhor vendedor, será que é fictício ou é real? HhHhHh. E aí você vai vender esse medicamento pra mim, certo? (0,2) Aqui nesse texto explica do que se trata esse remédio, tá? Pra que que ele <u>ser:ve</u> e o que que o senhor tem que falar a respeito do remédio pra ME convencer a comprar, certo?
48	C1	O, que: Fala a respeito ( ).

49	A1	Aqui o senhor tem algumas orientações oh. O senhor vai ler primeiro em silêncio aqui e se tiver alguma dúvida pode perguntar e depois nós começamos, certo?
50	C1	Tá bom!
51	A1	Como?
52	C1	Não consigo!
53	A1	Tudo bem. Eu vou explicar pro senhor, então, novamente, tá bom? É assim: (0,2)
54	C1	Hum... hhhhh. °tá bom, tá bom, tá bom°
55	A1	Hum? Podemos seguir:?
56	C1	Tá bom!
57	A1	Hum, então aqui, explica, qual é::, hum:, hum o remédio no qual esse aqui é inspirado tá? Que é um outro remédio. E aqui diz o que esse remédio aqui, tem de benefício, o que que ele traz de benefícios. Vamos ler aqui então. O remédio chamado Diazepam, que °é o outro remédio°, é indicado para sintomático de ansiedade, tensão e outras queixas associadas com a síndrome da ansiedade, tá?
58	C1	Aham.
59	A1	Depois, aqui diz. Atualmente muitas pessoas utilizam o aplicativo whatsapp de forma descontrolada, deixando de realizar outras tarefas diárias importantes, prejudicando, inclusive a sua rotina, né. Suponhamos que VOCÊ, né, é representante comercial de uma empresa de medicamentos que criou um remédio para combater esse problema. Realize a venda do produto, considerando os seguintes aspectos: apontar os benefícios de consumir esse produto, relate um exemplo de alguém que já usou esse produto, fale, por exemplo, sobre o preço ou e apresente esse remédio, certo?
60	C1	Certo!
61	A1	Podemos começar, então, >essa simulação?<
62	C1	Ok!
63	A1	Então eu vou dizer, por exemplo: Bom dia!
64	C1	Só eu só escolhe quôquêremédio:?
65	A1	É esse remédio aqui!
66	C1	Esse mesmo, o escolhi outro/
67	A1	Não, tem que ser esse aqui, aham, tá!

68	A1	Então eu vo dizer: Bom di:a, por favor, o senhor poderia me explicar pra que serve esse remé:dio?
69	C1	Tá! Bo di:a! >Tudo bem:?:<
70	A1	Tudo bem!
71	C1	Pode explica pra ti pra essa remé:dio::?
72	A1	Aham!
73	C1	(0,3) hhhh Tá!
74	A1	Não? Prefere encerrar por aqui então?
75	C1	Não, só pra mim é difícil porque eu não entendi nada.
76	A1	Certo!
77	C1	Tá! Olha essa remé:dio mutobom::, [ele tira dor de cabeça, ele faz ( )] Pode compra uma, outra presen:te.
78	A1	[Aham]. [aham] Ah eu ganho uma caixa de presente, [então]?
79	C1	[Sim!]
80	A1	Ah, que bom:!! Ele é pra dor de cabeça?
81	C1	Sim!
82	A1	Ai: ótimo! Porque eu tenho muita dor de cabeça!
83	C1	Da toma:: uma po dia, dois po dia capsula.
84	A1	Ai ótimo e se eu compra uma caixa eu levo a outra, é isso?
85	C1	Compra uma, leva otra.
86	A1	Qual é o valor de venda da caixa se eu levar duas?
87	C1	( ) mais barato!
88	A1	Que ótimo, eu não conheço ainda, mas eu acho que eu vo prova. [Então] eu vo levar: essas duas caixas.
89	C1	Tá!
90	A1	Tá certo? Obrigada então!
91	C1	De nada!
92	A1	Terminamos por aqui a prova, tá? Agora você só assina aqui.

**TRANSCRIÇÃO DA PROVA ORAL – CANDIDATO C2**

1	A1	A prova será gravada para correção, a professor A2 irá começar a gravação.
2	C2	TÁ!

3	A1	Candidato(a) C1- ProPPor 2019.
4	A1	Então, em primeiro lugar, como você se chama?
5	C2	C2
6	A1	C2! Prazer C2! Quantos anos você tem?
7	C2	Trinta e cinco.
8	A1	Certo! Em que cidade/país você nasceu?
9	C2	( )
10	A1	Certo! Quais são as principais características <u>culturais</u> e econômicas que você poderia apontar: sobre o país ou a cidade que você viveu durante mais tempo na sua vida?
11	C2	Eu ( ) cidade mesmo que é muito linda e:: muito atiga e tenia muitas coisa a legal e eu senti muito falta de lá, que eu fiquei muito tempo lá e agora e:u: tônotro país
12	A1	E o que que você poderia falar dessa cidade, né? País? Cul- hã, as características culturais e econômicas que você poderia destacar? (0,2)
13	C2	( ) tem muita coisa sabe? <são vários lugares anti:gos>muy bonito era:: que nem o coração do nos- da nossa país da Síria era, tantas coisa bonita ( ) tudo coisa bem legal.
14	A1	Certo! E o que que você mais gosta de fazer no tempo livre aqui no Brasil? Ou lá também, pode >pode trazer:: algumas características de lá<. O que que você mais gosta de fazer no tempo livre?
15	C2	Esquiutamiusica:. E: faz comida, °[essas coisa]°.
16	A1	Aham, cozinhar: e escutar música?
17	C2	<u>Aham</u> :
18	A1	Aham, e onde você se imagina daqui a cinco anos, né? Você vai, pretende, né? Voc~e gostaria de ficar no Brasil, de retornar pra lá? Onde você se imagina daqui a cinco anos?
19	C2	Da cinco anos Brasil eu <u>acho</u> que no Brasil <u>mesmo</u> , vo continua a vida com a minha filha, espero que nos passa estudo mais entrar no faculdade, vo fica feliz por isso
20	A1	Então, porque você se imagina nesse lugar? Você já falou um pouco né, de ficar com as filhas, ficar <u>estudando</u> , tem mais alguma coisa >que você gostaria de

		acrestar:<? Numa vida daqui a cinco anos, >o que possa acontecer, que você gostaria que acontecesse<
21	C2	Que eu vo gostaria que trabalho melhor e: minha vida mais tranquila e consegui: a fica mais ain[da].
22	A1	[Aham]
23	A1	Hãm, você pode escolher um momento que foi marcante na sua vida que você gostaria de conta: pra nós aqui, que você gostaria >de compartilhar: nesse momento?< Um momento que foi importante, que foi marcante, né?
24	C2	[Importante] que:: feliz:: ou triste? HhHh
25	A1	Você pode escolher, tanto feliz, como triste.
26	C2	[Agora] tem coisa importante que ela mudou nossa vida ( ) na nossa país em 2011 quando começo e quando deixei meu país em 2014 que eu não tava sabendo onde eu vo:, onde eu vo fica: e fazê: esse tava tempo hã, bem importante pra mim. Sim si.
27	A1	Você poderia falar um pouco da sua história de aprendizagem em relação ao português, ou seja, como é que você aprendeu o português, onde você aprendeu? Quando você soube que viria pra cá, você já conseguiu começar a aprender antes lá, ou começou a aprender aqui, que que você >tem pra contar: em relação ao português?<
28	C2	É, ( ) primeiro tempo:: aqui no Brasil eu ni aprendi nenhuma palavra que eu no sabe que eu vo vim no Brasil e quando eu cheguei aqui, sabe falar:: nada ( ) hollanum sabe falar, sabe falar poco inglês e ele ajudou no primeiro tempo e quando cheguei aqui eu fiquei entrando no programa da internet pra aprende e essas coisa: e quando morei no Bagé as professora Unipampa estudaram nois pra estudar e >agora nós ta muito melhor<
29	A1	Aham. <Então, agora, nós vamos> passar pra segunda parte: da °prova, tá?° Então esse aqui é um <u>remédio</u> , né? [E] você vai fazer a simulação de venda >desse remédio<, então você vai vender >pra mim esse remédio, como se eu não conhecesse, como se eu quisesse comprar, tá? Aqui explica um pouco sobre o remédio, tá? Esse aqui é o remédio no qual este que você vai me vender foi inspirado e aqui aparece a descrição desse remédio que você vai me vender, certo? ( ) tá? E depois vai apontar os benefícios desse remédio, um exemplo de >amigo

		que tenha usado, por exemplo<, né? O: preço dele se é barato, se é caro e vai apresentar ( )>pra comprar<, certo?:? Pode ler tá? E quando você tiver pronta pode começar. Se tiver uma pergunta antes, pode falar, tá bom?
30	C2	Minha nossa!
31	A1	Você tem alguma pergunta, ou não?
32	C2	Si, é porque usa ele e so- ele ( )
33	A1	Tá, então eu vo fazer, você voltar aqui pro texto, certo? Essa parte explica o remédio que é outro remédio, que já existe, que não é esse aqui, tá? Mas no qual esse aqui foi inspirado tá? Esse aqui é um remédio mais tradicional que as pessoas já ( ), é! Esse aqui seria o remédio que você vai me vender, esse aqui, oh! E aí ele vai ser utilizado pra isso oh. >Suponhamos que você é representante comercial de uma empresa de medicamentos e tem um remédio para combater esse problema oh< ( ° ° )>atualmente muitas pessoas utilizam o aplicativo whatsapp de forma descontrolada deixando de fazer muitas tarefas diárias importantes, prejudicando inclusive a sua rotina, tá? Suponhamos que você é representante comercial de um empresa de medicamentos que criou um remédio para combater esse problema< Realize a venda desse medicamento<. Então é isso que você vai me vender. Pode ser?
34	C2	Ok! Hhhh
35	A1	Tá, podemos começar?
36	A1	(0,4) Esse remédio, whatszepam, é diferente eu não conheço.
37	C2	Ah ( ) dele, ele tá no programa, muito legal eu acho.
38	A1	É::?E Esse remédio, pra que que ele serve?
39	C2	Pra uso oral.
40	A1	Ah::, uso oral e o que que ele ajuda a combater, que tipo de problema e doença. Eu não entendi muito bem, você sabe?
41	C2	Ele, qualquer tipo de probrema, ele usa pra ( ) e e e:: pra acalma: essas coisas .
42	A1	Ele ajuda as pessoas se sentirem melhor então?
43	C2	É sim.
44	A1	Mas, qualquer pessoa ou quem tiver sofrendo que::
45	C2	( ) oral eu acho que dá pra qualquer tipo.

45	A1	É, eu to me sentindo um pouco cansada, será que posso usar, será que ele ajuda nesse sentido?
46	C2	Eu acho que vai deixar mais relaxada, mais ( )
47	A1	E, e quais o preço dele, será que é caro, barato? Eu não vi quanto que ele custa.
48	C2	( ) melhor, o valor dele mais ou menos quinze reais.
49	A1	Ah:: quinze reais só? Ah, não, então é bem barato. Que que você acha? Voce>me recomendaria levar ele< pra provar hoje?
50	C2	Eu acho muito ( ) você vai gostar e vai falar por otros também, porque ele bem legal, pra vários tipo dá pra usar ele.
51	A1	Bom, então acho que vou levar um hoje, tá bom. [Tá aqui, quinze reais].
52	C2	Obrigada, tchau, tchau.
53	A1	Tchau!
54	A1	Bom, obrigada C2 e nós terminamos aqui a prova.

<b>TRANSCRIÇÃO DA PROVA ORAL – CANDIDATO C3</b>		
1	A1	Ok, então como você se chama?
2	C3	Eu so C3:
3	A1	Certo! E quantos anos você tem, C3?
4	C3	Trenta e nove.
5	A1	Aham! Em que cidade/país você nasceu.
6	C3	Eu sochileno:, é: nas- nasci na cidade de Ari.
7	A1	Certo! E quais seriam as principais características culturais e econômicas que você poderia falar:, destaca:, da cidade e do país em que você viveu durante mais tempo?
8	C3	Bom, minha cidade é:: é movimentada pelo comércio, tá? É na cidade limítrofe. Então:: tem bastante e: e: comércio. E: com respeito ao país: é bastante é movimentada por lá ( ) de madeira ( ) também. Mutos outros ( ) que são da natureza. Ultimamente o país: vibe de ( ). Tá?
9	A1	Aham, certo! Tem mais alguma questão cultural, assim, que seria interessante destacar também?
10	C3	Bom, é um país que tem batante cultura. Logo o chile tem ( ) é: costume ( ) No centro do país tem outras e no sul tem mais cam:po, mais é cultura mais de alvenadaria, mais é, mais ( ) mais aberto. Então ai ai diferentes tipos de sotaque

		que também pode se diferenciar um: uma pessoa que mora no norte você pode adetifica só pelo sotaque e, é, no sul tabem é >facilmente identificável< mais, tudo és uma cultura que todo ( ) um dia do chile, então, todos juntos e podem se misturar e inteirar culturas e: um dia que pode, que pode:: se juntar todo mundo.
11	A1	Aham! Que dia é?
13	C3	Dezoito de:: setembro.
14	A1	Aham. Hum, e o que você mais gosta de fazer no seu tempo livre? Você tem algum tempo livre aqui no Brasil? [Que atividade você faz]?
15	C3	Oh, difícil né? Aqui no Brasil. Muito difícil pra mim. Eu tenho duas filhas que tenho que levar pra escola, trazer, cuidar. E minha esposa trabalha, então, é um tempo bem dibidido:, mais bem: agitado. É:, então:, é que poco tempo tengo pra mim, mas que quando eu tava no Chile tinha mais, porque:: tinha apoio da minha fam <u>l</u> ia e agora tá um poco difícil, mas tempo para mi:: só ( ) ah, como posso falar: sa- sa- tempo assi que aproveito ao máximo ( ). Sai de Alegrete e no dia seguinte tinha prova de ProPPor e aproveite e: aqui a prova e vo termina a prova e vo embora de vereda.
16	A1	Sim! Certo então!
17	A1	E onde você se imagina daqui a cinco anos? Você tem uma ideia de onde vai estar daqui a cinco anos?
18	C3	Eu sou uma pessoa bastante pra frente. Sempre vou pra frente ( ) outro lugar ( ) e: provavelmente to em participação de eventos. Eu so:: bem marcado na área da inovação. Entonces sempre to procurando ser um >empreendedor< e: sempre ( ) tá em caminho aun onde é melhor que possa acolher. Enton Uruguaiiana, nesse caso, meu Caso, é:: no acho que sea um lugar pra ficar, ou que vá ser mais pra dentro ( ) Porto Rico, São Paulo, Rio ( ).
19	A1	Aham! Certo, tá bom!
20	A1	Você poderia escolher um momento da sua vida que foi importante, que foi marcante que você poderia compartilhar conosco aqui, nos contar alguma coisa?
21	C3	Si, fo- o dia mais, mais: marcante pra mi, foi é: renunciar meu país nesse momento e vim pra qui, porque eu tenho uma cultura onde é difícil nós né. Nós, não é nossa cultura que, tem um cordão:, como é que se diz, é::, uma união muito no país.

		Então cortar e sair outro país é: é: bem forte, né. Porque começar aqui ( ) cedo, certo? Minha mesa era uma ( ) e agora a pouco ( ) pra frente pra minha família e agora temos uma casa de minha família ( ) temos muitas coisas compra pra pode substitui, tá?. Temos um carro, uma moto, então ( ) e isso me ajudo bastante, valoriza as coisa que consegui fora de outro país.
22	A1	°Certo!°
23	A1	Bom, em relação ao português, como é que você começou a aprender o português, foi logo chegando aqui ou aprendeu um pouco antes, tinha amigos que falavam português?
24	C3	Não:! E, eu:conheci minha esposa, nos se conhecemos lá no Chile. Então, português não falava português, ( ) espanhol, então quando decidimos morar aqui em Brasil é: foi bastante difícil, porque queria socializar e e: ( ) então ( ) dentro da sociedade ajudou bastante. Agora, dentro da universidade ver palavras ( ) ajuda bastante. Enton, de começo até agora eu acho que evolui: non cem por cento, eu acho ( ) e: ( ) entender ( ). Enton é a gurizada, meu ( ) escutar bem e falar, modular melhor, [mais] eu acho que falta bastante também, falta la outra metade para falar mais fluído e não preciar tanto >tru:duzir<, e falar corretamente.
25	A1	[Aham]. Certo! Tá bom, certo!
26	A1	C3, agora passamos para a segunda parte, tá? Como eu falava então, se trata de uma simulação de venda, tá? Faz de conta, aqui, que você vai vender esse remédio. Então primeiro você vai: ler esse texto aqui, que explica do que se trata, pra que que serve esse remédio e quais os aspectos aqui que você precisa >incluir na sua venda, tá? Na hora de me apresentar esse remédio< Vai ler em silêncio esse texto, se tiver alguma dúvida pode me fazer a pergunta que tiver e logo nós podemos começar, [certo?]
27	C3	[Tá bem!] Tá! (0,92) Uma dpuvida. Tem o remédio Diazepam, pero mais vendido por um aplicativo, porque ( )?
28	A1	Não, eu te ajudo aqui novamente! Nesse primeiro parágrafo ele vai falar do Diazepam que é o medicamento no qual este aqui foi inspira:do. Este aqui é o

		Whatszepam:! Tá? E aqui explica, né, quais são as funcionalidades desse remédio, tá?
29	C3	Tá! .hh (0,71). Tá bem bom!
30	A1	Certo! Podemos começar:?
31	A1	Bom di:a, tudo bem:~ Moço, hum, você poderia me explicar um pouco mais desse remédio? Eu >não conheço e fiquei bem interessada.<
32	C3	Olha, hoje: este remédio é bastante similar: é: bastante similar por ser mesmo princípio ativo do Diazepam?
33	A1	Ah, sim!
34	C3	Si! O Diazepam o que acontece combate de ansiedade, ele é um antiansiolítico: ( ) tá. Então livre da tensão, livre da o estresse, tá? ( ) cem por cento seguro. O princípio ativo essa Whatszepam é bastante similar ( ) la capacidade ( ) de >la maneira similar atividade, então não vá tener nenhum problema< e pode ser, pode ser, e: utilizar, é, uma vez por dia > suficiente para que você ( ) um correto funcionamento de qualquer dia<.
35	A1	Aham, e ele funciona para ansiedade de qualquer tipo ou de algum específico, por exemplo, um determinado tipo de ansiedade?
36	C3	Olha:, é >especificamente< para esse tipo de é:: de problemas, tá? Whatszepam usa memo princípio só que ( ) chega no >memo princípio ativo, tá? Então você pode usar é facilmente sim nenhum problema.
37	A1	Tá bom! E: o preço desse remédio, hein? Será que vale a pena? Será que levo uma ou duas caixas pra °provar:°?
38	C3	Vale a pena, porque nos utilizamos outro ( ) para chegar princípio ativo. Então ( ) MUto mais baratos, então é:: no tenemos ( ) concorrente ( ) otros laboratórios ( ) >preço, né, preço bastante superior.< Então nosotros queremos entrar no mercado tá, fazendo uma concorrência contra eles, é:, libre ( ) livre, para poder entrar no mercado e fazer lamisma solução, né, com respeito ( ) e:: ( ).
39	A1	Certo, e por quanto eu consigo levar essas duas caixas hoje?
40	C3	Olha:, pode levar:: hum, uma caixa tá trinta reais.
41	A1	Hum: Eu acho que vou ter que levar só uma mesmo, porque duas já fica muito caro pra mim, vo levar: uma, então, pra conhecer, tá bom?

42	C3	Mas pra conhecer pode [levar], te deixo por cinquenta.
43	A1	Duas, Ah perfeito, por cinquenta eu levo as duas, muito obrigado então!
44	C3	Tá bem!
45	A1	Terminamos aqui a prova, C3, agradeço a tua participação!

TRANSCRIÇÃO DA PROVA ORAL – CANDIDATO C4		
1	A1	Prova ProPPor – 2019.
2	A1	Bom, boa tarde, como você se chama?
3	C4	C5.
4	A1	Aham, certo! E quantos anos você tem?
5	C4	33.
6	A1	Trinte e <u>três</u> , aham! Quais são as principais características <u>ãh</u> culturais e econô <u>m</u> icas que você pode apontar >sobre o país ou cidade que você viveu durante< <u>mais</u> tempo de sua vida?
7	C4	Esse é Brasil ( ) de mais tempo ah:: quer saber [do que]...
8	A1	As principais características culturais e econô <u>m</u> icas, é:: como é que >você vê assim<, bom o que o Brasil tem de características culturais de economia, pode fazer uma comparação com o seu país de origem, né?
9	C4	Bom, no Brasil, ache, na verdade eu vim pra o Brasil porque eu já vi, aqu- aqui tem mais oportunidade [é::] o estilo de vida aqui e muito milor do que lá no meu país a gente somos ( ) e lá é, tipo, tudo fechado lá.
10	A1	Qual é o seu país, perdão?
11	C4	Sudão.
12	A1	Sudão!
13	C4	Sim! Aí é:: aqui quando vi para o Brasil, aqui achei mais liberdade, mais oportunidade para mi estudar, para mi trabalhar e: mas e também nas culturas aqui também né? Muto legal, eu já vi é:: carnaval aqui, já ( ) no carnaval, [pois] muito °legal assim°.
14	A1	[Certo!]
15	C4	E:: ( ) .hh (0,3), não sei mais fala sobre o [que mesmo]?
16	A1	Então [as principais diferenças dessas questões de:: trabalho, de oportunidade, aham!]

17	C4	[és muitas coisas]. [É, trabalho, oportunidade de trabalho e de estudo e de ter a melhor vida é que é isso que importa é issa que eu vim para cá].
18	A1	Aham! Pra ter uma vida melhor? Certo! Oque que você mais gosta de fazer em seu tempo livre aqui no Brasil?
19	C4	Não teo eu costo de ler: e, hum, assistir televisão, essas coisa sabe? Mexe no celular. ( ) Difícil pa mi fala:.
20	A1	HhHhHh
21	C4	HhHHh
22	A1	Isso?
23	C4	Isso!
24	A1	E onde você se imagina daqui há cinco anos, né? Você pretende continuar no Brasil ou [não]?
25	C4	( ) eu espero que já:: ( ) brasileiro e eu [espero] que hã: também o pensando em fazer a faculdade porque não terminei mês estudos ainda, aí eu to pensando em acha: um serviço melhor e e começa faze minha faculdade, constui: minha família e gostaria de fica aqui no Brasil [ter] uma morada aqui no Brasil porque aqui quose achei tudo o que eu quero aqui .
26	A1	Ótimo!
27	A1	Ãh!:: Como você imagina sua vida nesse lugar. Você já falou algumas coisas, né? Você gostaria de ficar [estudando], você gostaria de iniciar uma faculdade, tem mais alguma >coisa que você gostaria de acrescentar?< Que estaria presente na sua vida daqui há cinco anos, conforme o que você >projeta, o que você projeta, o que você sonhou<
28	C4	Ih::: Além: do que: ( ) ter uma vida melor e dá uma vida melor pala minha família também, que eu to aqui também ajudando minha família, e:: acho que ( ) mais ( ) HhHh.
29	A1	Hum, tá, tá bem! Certo! Hã: Você poderia escolher um momento marcante da sua vida que você gostaria de compartilhar conosco aqui, que você gostaria de comentar?
30	C4	É:: na mia vida qualquer lugar?
31	A1	Sim, em qualquer lugar!
32	C4	Ah:: (0,3) hum num tem tipo um momento só [que]...

33	A1	Isso, algum momento marcante, importante, seja pelo momento que for, né? Seja porque foi engraçado, foi inusitado, ou porque foi inesperado, ou que >foi muito diferente do que você imaginava<. Cê pode escolher esse momento.
34	C4	Hum, eu acho que ( ) mas é o dia que eu peguei o visto no Brasil porque eu tava lá no meu país e tava sofrendo muito lá, sem serviço, sem poder estudar e a minha família também tava passando por outras ( ) lá ( ) e eu tava, sempre ta na minha cabeça ( ) que saí fora pra vida milor para minha família e para mim e tentei a primera vez, e segunda vez e terceira vez o visto:: para Brasil ( ) me foi negado, aí na quarta vez fui com um conhecido lá é: conhece lá embaxada do meu país do Brasil, aí eu fui com ele lá e aquela vez que Deus fez e aquela hora que peguei o passaporte na minha mãe assim, foi um momento be:: incrível na minha vida, e nunca vo esquecer: ( ) agora que vo- ( ) realizar meu sonho.
35	A1	Que legal, que bom então. Hã, você pode falar um pouco da sua história de aprendizagem em relação ao português, como você aprendeu português, né? Onde aprendeu, então Foi depois de vir ao Brasil ou aprendeu alguma coisa antes °de vir de lá°.
36	C4	Na verdade eu num sabia nada, num falava nada de português. Enquanto vi para cá, eu comecei a estudar sozinho, no celular mesmo, eu: comecei a entrar no <i>youtube</i> , ver os vídeos e tenho um tradutor no celular que não traduzem direito mas eu comecei com ele e eu tirava us palavras e cada palavra que eu via ou ouvi tudo eu escrevo e e: em português ou na minha língua né? ( ) o significado da palavra e né? ( ) muitas palavras. E sempre fo- foi assim, né? Eu, aprendendo português assim, e também com a con- con- convivência com as pessoas [e] foi assim, mas ( ) pra mi estudar, es por casa serviço ( ) trabalho cidades pequenas que não tem faculdades, que não tem ( ) estuda também. Aí foi sozinho, em casa, [e:] internet, [pesquisando].
37	A1	Certo! Como autodidata então? Vamos passar então pra parte 2, tá? Nessa parte nós vamos fazer como eu tinha comentado, tá? A simulação de uma venda de um remédio e ele é esse aqui. Aqui tem >uma descrição desse remédio, tá? Ele é esse aqui que aparece<<e o que que ele> faz né, como benefício. Então você vai vender, esse remédio pra mim, tá? Como se eu não conhece esse remédio, você vai falar desse remédio pra mim, com ( ) vender e vai falar dos benefícios desse

		remédi:o, vai falar de alguém que já usou, por exemplo, e como é que foi ( ) ou não e vai tentar me convencer a comprar. Então tá aqui oh, tu pode ler primeiro em silêncio pra saber do que se trata e já pode começar a falar, [tá bom]?
38	C4	Tá! Eu non so bom vededor, mas, vo( ) HhHh
39	A1	Pode tentar. (0,104)
40	C4	É:: hum-
41	A1	Você tem alguma duvida::?
42	C4	É de remédio, e de ansiedade o de que?
43	A1	Nessa primeira parte aqui tem um remédio no qual esse atual foi inspirado, tá? Então aqui tem a descrição do anterior e aqui tem a descrição desse que você vai me vender.
44	C4	De[sse]!
45	A1	Isso! (0,23)
46	C4	Bom, é: ( ) remédio para pessoas que não sabem para fazer, né? ( ) né? HhHhHh.
47	A1	Aham, correto.
48	C4	Estranho assim oh. Tá é:: (0,22) eh::
49	A1	Pode começar!
50	C4	É: ( ) empresa.
51	A1	Oi, C4, tudo bem?
52	C4	Oi, qual seu nome?
53	A1	A1!
54	C4	A1, você tem zap, você usa muito, fica muito no zap?
55	A1	Tenho. Ai fico muito, muito tempo, uso todos os dias!
56	C4	É:? Pois é ( ) coisa em geral, todo mundo né.
57	A1	Verdade!
58	C4	Então a nossa empresa, ãhfazê um rimédio que você vai precisa de um rimpedio, é: muito bom para você. ( ) esse remédio você toma uma vez por dia.
59	A1	Ah, uma vez só::!
60	C4	Uma vez por dia, ela não tem, tipo, não deixa você com sono ( ) entendeu, e também deixa você meio, tipo, pensando em nas otras coisas, porque eu se:: que

		quando a gente fica no zap esquece tudo, fica desligado de tudo o resto das atividades da vida [( )]...
61	A1	É verdade!
62	C4	...tudo que a agente tem que fazer na vida, né? Aí, esse remédio ajuda usar menos o zap e meçar a entender as outras coisas que importa.
63	A1	Que legal, que interessante, eu tô precisando mu:::ito, [( )] [direto]
64	C4	Aí, é muito barato.
65	A1	Barato? Que bom, [ótimo]!
66	C4	É:::, muito barato ( ).
67	A1	Quanto?
68	C4	Dois reais!
69	A1	Dois reais?
70	C4	Dois reais só.
71	A1	Que excelente!
72	C4	É!
73	A1	Então eu vou comprar muitas caixas, então!
74	C4	É, não vai se arrepender não! Que ( ) eu já conheço muitos amigos meus que já vendi pra eles.
75	A1	Que legal! Tu tem pessoas que usaram então?
76	C4	Muitas pessoas, °>muitas pessoas<. Eles já me ligaram de volta, me agradeceu muito entendeu? Porque:: a vida deles miloro mesmo depois desse rimédio.
77	A1	Sério? Ótimo! Eu vou querer muitos, você tem alguma caixa aí, além dessa?
78	C4	Tenho!
79	A1	Tá bom, vou comprar todas que tiverem. Brigada então, terminamos aqui, por aqui, terminamos a prova então C4

### TRANSCRIÇÃO DA PROVA ORAL – CANDIDATO C5

1	A1	Eu so a professora A1 aqui da Unipampa da Universidade Federal do Pampa. ? ESSA é a professora A2 e essa é a A3 que está nos acompanhando também na aplicação da <pro:va> tá: (0,2) eu vo: num primeiro momento te explica como vai funcionar a prova °tá bom° e gostaria de em primeiro lugar confirmar a pronúncia do teu no:me ( ) ( ) sim? Brigada. Então C5 hã a prova ela funciona em duas partes ta:: Na primeira parte nós vamos conversar tá, eu vou te fazer algumas perguntas tá:: e aí tu vai responder essas perguntar a partir hãn (0,1) das do [ ] do que eu for colocando aqui. Na segunda parte vai ser uma simulação de uma
---	----	---

		ven:da tá? Então você vai poder ler esse texto, vai poder se preparar para fazer a simulação se tiver alguma dúvida pode perguntar também: e depois [ ] tá bom::? Alguma pergunta sobre as duas partes?
2	C5	,não
3	A1	Não? Tá bom! A prova ela é gravada pra que a gente possa fazer depois a correção tá? Então assim que nós começarmos a gravar ali, aí a professora vai te avisar.
4	A2	°Já tá°
5	A1	Já tá? >então acho que pode começar de novo, pra começar tudo< ( )
6	A2	Deu! (0,3)
7	A1	Tá gravando?
8	A2	>Aham<
9	A1	Tão tá, Prova ProPPor, candidato C5.
10	A1	Bom dia [C5] [eu] sou a professor A1 então.
11	C5	[Bom dia]
12	A1	Gostaria de pedir como você se chama, por favor?
13	C5	Meu nome é C5
14	A1	Certo! E quantos anos você tem:?
15	C5	<eu tenho trinta e um anos>
16	A1	Certo! Em que cidade, país você nasceu?
17	C5	Eu:so do Hai.ti
18	A1	Aham>que legal<. E quais são as principais características cultuRAIS e ecoNÔmicas que você poderia apontar sobre seu país e a cidade que você viveu durante mais tempo na sua vida?
19	C5	>hum tá<eee no caso <vo tenta fala algumas coisas sobre a culturai:: e economia [do Haiti] [tá]
20	A1	[certo] [aham]
21	C5	>do ponto de vista< cultural tem batantecoisa .Haiti foi um país enendígina tá? Enton tem Brasil Haiti tem bastante coisa culturais bem interessante e parecido também tem a música, tem música bem dife-de maneira diferente ritmo mesma coisa i também tem- e- do ponto de vista música tá? [música] tem música do Haiti bem famosa [tá?] e tem também do ponto de vista cultural tem uma tradição turística de destino turística [para] todos os países da américa [tá?] tem também eee: (0,1) na europa tá [ porque:: ti- Haiti] fica no centro tá? Perto do Caribe, enton tem um movimento turístico bem forte porque tem eee bastante pessoa que gostaria viajar para cá eee tem música tem: tipo uma mistura com religion e:: cultura tem vodú que é da África [tá] é uma mistura do indígena I: e da África tá i:: >des-senvolveu< uma forma de cultura do Haiti. Tá enton a cultura do Haiti mais proximo da África [tá] mas tabem tem os i-indígenas e também tem bastante coisa África e tem agora um movimento de aculturação [tá] tem do Estados Unidos e outros países na Cari[be] e tem um movimento cultural mais amplo enton agora tem: uma atividade cultural bem terissante para destino para visitar qualquer pessoa <que precisava ir visitar> e: sobre o ponto de vista econômica: [Haiti] sempre um país pobre tá, [empobrecido] [tá], como podemos dizer tá? E agora tem crise ( )e toda essa é indicadores macroeconômicos sempre vermelho porque tem crise econômica social agora fala sobre uma coisa é crise humanitária porque tem crise econômica, crise política e: social e se desenvolveu uma grande-

		complicação dentro do movimento social >dentro do Haiti< e também se desenvolveu a aspecto de pobres na extrema pobreza também tem crescimento sempre <u>baixo</u> , tem problema de investimento, tem também e: (0,1) outros aspectos econômicas tá [e] investimento e produção local é bem baixa .não tem ?investimento enton isso desenvolveu um crise bem complicado ( )desenvolvimientto da economia. Então a partir disso- o país <u>agora</u> sofre bastante: da questão de <u>crise</u> econô:mica [então] é:: enquanto tem crise política >porque agora tem crise ( )quando tem crise política isso vai re-desenvolver uma repercussão sobre o funcionamento da economia então <u>Isso</u> desenvolveu uma complicação agora sobre o modo de funcionamento da <u>economia</u> tem uma dependência do:: exterior, Estados Unidos [particulaamente] e também tem otros países ta? >isso desenvolveu uma situação bem complicada<( ) bem rapidinho agora ( ) é foi os pobremas.
22	A1	Certo, obrigada! E o que você mais gosta de fazer no seu tempo livre? [aqui no Brasil já ou lá também]
23	C5	[.hh] [tá] [hum] tempo livre e::u acho que não tenho tempo livre mas cria tempo livre. Costumo visitar: gosto filme e: lê, tá? Le bastante- ( ) as coisas acadêmicas [e] no é otros tipos de livros só acadêmicas por isso ( ) bastante e filme quanto precisa °é isso° [só isso]
24	A1	[certo:] e: onde você se imagina daqui a cinco anos né passado cinco anos onde você se imagina? Por que você se imagina nesse lugar?
25	C5	Brasil
26	A1	Aham
27	C5	E:: o primeiro momento e: não é um preoquiiação mais, mas e:: pesquisa bolsa mas tem um relaçon Brasil com Estados Unidos e com a organização dos Estados Unidos da América tá?
28	A1	Aham
29	C5	Enton tem bolsa disponíve para todos >todas essas pessoas que fica:< né- região américa- <u>sul</u> Brasil. Então tem bolsa disponível para todo e:: pesquisa a partir disso eu teve uma bolsa e: vem aqui para ixtudar [tá?]
30	A1	[aham]
31	C5	Mas no primeiro momento eu não tenho e- e- e- eu não tenho na minha cabeça vim aqui para ficar mas vim para estudar. Enton se eu vou fazer uma profissão aqui cinco anos e >doutorado isso<?
32	A1	Não! Onde você se imagina daqui a cinco anos? Onde você gostaria de estar daqui a cinco anos? Pode ser no Brasil ou não
33	C5	Não vo esperar Brasil cinco años [depois]
34	A1	[Aham, tá bom],
35	C5	pode ( ) por exemplo agora de 2019 até 2024 tá, então. E: agora já já fico no Brasil para estudar, enton tem possibilidade para fazer dotorado trabalha de otras oportunidades tá? E: depende mas- o que- gostaria gostaria de >fica< pra estudar para fazer dotorado e depois ( ) até cinco anos vo fica ( ) dotorado para estudar hum... [minha:]
36	A1	[Qual] é sua área C5?
37	C5	[profissão] tá?
38	A1	Área de estudos, a sua área de estudos?
39	C5	[ah Tá] [enton] eu: sou economista e agora eu estou estu-diando na pós-graduação de política pública. Então fica para estudar no Brasil e

		( ) para contribuir no desenvolvimento e resolve bastante crise que tem agora no Haiti. Então ( ) cinco anos para mia profissão e fica para estuda [mais] ( )
40	A1	[Certo] E: como você imagina sua vida nesse lugar né:: (0,1) você já falou um pouco de questões né? De de principalmente relacionadas ao <u>estudo</u> né e você gostaria de acrescentar mais alguma informação?
41	C5	E:: ( )
42	A1	Pensando nesses cinco anos [né]
43	C5	Sim sim
44	A1	Permanecer <u>aqui</u> : em função do doutorado né? Dos estudos do doutorado como você falava né? E: você gostaria de acrescentar mais alguma outra informação ou só seria de fato essa questão do estudo?
45	C5	>então< é é:: hum: minha primeira é primeira preocupação, mas depende do momento que se tem tempo disponível para se- fa-zer outras coisas, mas eu que eu que ( ) fica: aqui até cinco anos isso >precisa< bastante coisa em relação com <u>às</u> pessoas desenvolver mais cresci a relação com <u>as</u> pessoas, cultura e desenvolver uma mistura para ver qual é a relação mais profunda com cultura do Brasil e do Haiti e também fazer umas comparação com Haiti Brasil ( ) e algumas coisas e: no é só acadêmica, por exemplo, fora fica pra estudar tá, entontem bastante coisa aí que o Brasil já é um país é um país que e-imergente tá? Então tem:: bastante ( ) econômico, político e social ( ) enton<posso nesse momento> ver <como> fora de estudar, pesquisa, algumas coisas para ver se o posso buscar algumas informações para [que] pode usar no Haiti pra resolver outros problemas. Não é só econômica, mas as coisas política, jurídica e tem que-que pode melhorar isso. Enton estudar sim dentro de uma área bem específica, mas fora da área posso desenvolver otras:- otras coisa cultural que pode me ajudar para fazer algumas coisas.
46	A1	Certo! Você poderia escolher um momento marcante da as vida que você gostaria de compartilhar conosco, que você gostaria de comentar? Qual foi o momento marcante da sua vida?
47	C5	É: <u>momento</u> marcante. (0,1) Uma pergunta bem fácil mas complicada.
48	A1	HhHh
49	C5	[Porque] tem bastante coisa para escolha, bom tá, vo escolher meu primeiro momento cheguei aqui, porque quando eu cheguei aqui eu não falo nada de português só bom dia , boa tarde e obrigado, só isso. E as minhas aulas do mestrado tá? [é] só em português. E: enton é um momento bem horrível para mim para fica dentro a sa:ra a sara de mestrado com as pessoas e trata bastante coisa que tem relação com <u>política</u> é: <u>econômica</u> é enton entende quase nada sobre isso fica e trata as cosas com minha ( ) dentro do mestrado e que tem uma contribuição bem interessante quando: escreva umas cosas de tudo para mim isso é um momento complicado para mim. Otro momento no Brasil é vi aqui ficar Sozinho no Brasil dentro uma cidade ( ) eu soso haitiano aqui no Brasil, nessa cidade São Borja tá? Eu: no primeiro dia, primeiro dia vim aqui tá? Eu so uma pessoa que fala português e inglês mas a partir disso e: fale com ella para ( ) depois tem um africano e: ( ) que fica: na universidade e vem para me ajudar e ( ) primero momento eu muito eu:: e: (0,1) num primero momento é complicado, mas depois fara com africanos sobre isto e tudo e muda otramanager, mas e:: eu fico sempre triste porque eu fica sozinho, >não tem <u>ninguem</u> < pra fazer

		qualquer coisa, >se eu precisa fazer alguma coisa<eu precisa fara com ( ) meu amigo africano para ver se ele ta disponível para fazer tudo. Enton é: no posso fazer minhas coisas sozinho enton isto é uma história que é complicado aqui 20 meses agora posso dizer que ( ) porque posso fazer as coisas que preciso tá e:: depois mas isso fica bem triste porque eu fico sozinho ( ) é complicado ( ) ((porta abrindo)) e eu ( ) mas fica fazer tudo essas coisas sem mia família então é uma situação bem complicada de ficar aqui.
50	A1	Certo! Hã, você poderia falar um pouco sobre sua >aprendizagem< em relação ao português: <u>onde</u> você aprendeu <u>como</u> >aprendeu<. Aprendeu no Brasil né como tu já estava falando e como aprendeu? Com os cole::gas, como é que foi?
51	C5	Ah, bom! ( ) primero momento ( ) continuidade da história [e] o primero momento é teve minha primeira aura de português com a professora P1 tá? [e] ( ) [tá] e depois iniço essa aura, eu tem paciente pra com eu ( ) escrever algumas coisas, tá? E mesmo momento tem aula de português e aula dentro da sara tá? É difícil para falar com as pessoas dentro da universidade porque e dentro as pessoas falam de maneira mais coloquial é eu tem minha aura de português é mais formal as auras são mais formausenton tem pobrema para assimilar bem com as pessoas e depois que o primero momento da aura com a professora ( ) que trata bastante de coisa mais interessante do aspecto acadêmico e: acadêmico-cultural que tem uma mistura de aura bem grande que trata bastante coisa e depois minha professora P2 tá no primero momento: segundo momento: e trata todas essas coisas com eu tá? Sobre as coisas com relação de: a continuidade da aula da P1 e depois trata otras coisas que tem relação com o aspecto acadê[mico] e me ajuda a superás e as coisas escritas acadêmicas aqui no Brasil e também eu tenho uma amigo que: me ajuda sobre meu trabalho ( ) tá? E se eu escrevo um artigo para entrega antes de entregar para o meu professor e enviar para ele corrigir tudo. Tabem professor P3 corrige para mim também. Enton é uma contribuição para todas as pessoas professor P3 e para outros amigos, mas dentro a universidade isso é bem difícil porque non si porque mas nunca falar com as pessoas tá? E nunca falar so com as pessoas do mestrado e e: quando preciso fazer alguma coisa no >supermercado< ( ) pergunta quanto preciso mas ( ) minha casa então e: nesse período 20 meses ((tosse)) [desculpa], 20 meses e acho que posso agora tratar como as coisas que tem relação com o português ((tosse)) [desculpa] ((tosse))
52	A1	( ) aqui
53	C5	Posso ( )
54	A1	Claro não tem problema eu vo pegar um pouquinho da minha ( ) 0,3
55	A2	( )
56	C5	Tá e:agora posso fazer as minhas coisas sozinho se eu preciso qualquer coisa, mas é:: posso te- tenho dificuldade para falar com a outras pessoas na rua tá? Porque fala mais coloquial que formal então agora dentro da universidade tudo certo. Posso fazer tudas as minhas coisas sem pobremae:: mas preciso também ajuda para: e: (0,1) todos os meus trabalhos científicos preciso uma contribuição particular quando escrevo porque voc~e fala diferente do que você escreve tem bastante coisa para mudar é isso.
57	A1	Tá bom, a gente vai ter que ir encaminhando para o final tá bom. Então agora a última parte você vai ler tá? Esse texto em silêncio e vai apresentar ( ) e vai fazer após a leitura e entendimento do que se trata né a simulação da venda desse produto tá? Que é o whatsepam tá falando dos benefícios, falando do preço e

		apresentando esse produto de forma criativa e convincente, certo? Então pode ler e tão logo já °começar a falar°, tá? (0,95) Aqui tá o produto
58	C5	AHAM (0,72)
59	A1	C5 em função do tempo pode fazer uma:: fala mais abreviada, mais resumida tá? Porque a gente precisa passar pro próximo então não precisa se estender muito, tá certo? pode começar tá bom?
60	C5	Tá bem. Eu eu( ) isso é um medicamento tá disponível para todo que pode resolver bastante coisa pobrema de saúde tá? Enton eu vo trata de responder essa questão tá?
61	A1	Isso, responder
62	C5	E esse medicamento é um medicamento bem bom para resolver qualquer pobrema que tem relação com e::tenão e otras questão associadas com esse pobrema tá. >então< é boa para você se tem pessoa que tem pobrema de dor e tensão voc~e pode também você pode comprar ( ) e se tudo existe bem ( ) 5 a- anos tá? Ele existe aqui e é disponível para tudo. Ele já resolveu é: bastante pobrema que tem relação com esse pobrema de saúde tensão e e:: tá. Então é (0,1) preciso tem esse produto na tua casa tá? [na] tua casa casa de otras pessoas que você conhece que tem sempre pobrema:: esse pobrema tá? Enton é: historicamente ele esse produto tem cinco anos tá?
63	A1	[Aham]
64	C5	[enton] ele tem uma uma:: e:: tem bastante pessoa que tem conhecimento sobre esse ( ) tá?
65	A1	Ai que bom eu agradeço a sua sugestão então eu vou tentar usar ele [eu acho que vai ser bom]
66	C5	[Sim, jájá] tá já já usei tá. Eu tenho umas pessoas que usa tá? E: é disponível e: dentro farmaCia e tem disponível bem bom para comprar.
67	A1	Que bom, não sabia.
68	C5	É também é um produto não é caro é mais de [qualidade:]
69	A1	Ah é isso é [importante] ser bom e barato
70	C5	É barato também então depende como você vai comprar a quantidade quanto ( ) se você vai comprar quantidade ele vai ter desconto tá? Para você [se] você vai comprar ( ) de farmacia ( ) também.
71	A1	Aham. C5 eu acho que nós podemos encerrar por aqui tá bom. Já é o suficiente pra apresentação. Tá ótimo, tá bom?
72	C5	Tá?
73	A1	Agradeço. Agradeço tua presença. Tua prova termina aqui tá. Peço então que tu assine aqui.

#### TRANSCRIÇÃO DA PROVA ORAL – CANDIDATO C6

1	A1	ProPPor, 2019. Então, bom dia C6. Como você se chama? Qual seu nome completo?
2	C6	C6
3	A1	<u>Certo!</u> Quantos anos você tem?
4	C6	Tenho trinta e três anos.

5	A1	°Tá bom!°. EM <u>QUE</u> cidade/país você nasceu?
6	C6	( ) Culouruado.
7	A1	Certo! E: quais são as principais características culturais e econômicas que você poderia falar: a respeito da sua cidade e do seu país? Ou do país e da cidade em que você viveu durante <u>mais</u> tempo? Que você viveu durante mais tempo [( )]
8	C6	[Sim]. ( ) Tuda mi vida ( ) morei lá ( ) colorado. Hã:: O único tempo que morei a fora é aqui, no Brasil! E:: de falar de aspetos <u>culturais</u> ? [Ãh?]
9	A1	[Isso!], >culturais e< [ <u>e</u> conômicos], aham!
10	C6	[E econômicos]. A primer coisa que vou ( ) é que no Colorado a Colorado nós temos muitas coisas ( ) de cultos <u>turísticas</u> mais >um pouco pra de dentro Colorado< e, entanmuitas>pessoas vai para lá< para ( ), para ver natureza e é fora da cidade! [um pouco], quinze minutos, mas é dentro de ( ) muitas coisas de tecnologia e: da- nesses, nesses 10 años, sabe? Eu, hum:: tem sua:: sua:: >( )< [então] aí lá Hh. Então agora a muitos negócios existindo lá, e:: acho que tem população de case três milhão de pessoas. Não é uma cidade grande, mas não é tão [pequena] e tem muita tecnologia e natureza. Entau melhor de dois ( ) porque pode fazer as duas coisas. Muita <u>oportunidade</u> :, mas outro aspecto de econômica, é bem caro para viver lá.
11	A1	Aham, é muito caro? Mesmo [pra] quem é de lá::? Mesmo quem ganha em [dólar]?
12	C6	[Sim::], lá bem difícil para comprar casa, aluguel, por exemplo, pra gente é quatro mil reais e ( ) apartamento e:: sala é dois mil, é dois mil dólar, >então é caro para morar lá<.
13	A1	Hum, é <u>verdade</u> ! Certo! E o que que você mais gosta de fazer no seu tempo livre? Tanto LÁ como <u>aqui</u> .
14	C6	[Aham]. Hum:: é .qualquer coisa que< é >pedalar< bicicleta, eu adoro ai na cidade o:: ( ) nas campanhas, hum, eu adorei.
15	A1	E aqui você pedala?
16	C6	Não, não posso. Eu, eu tire minha bicicleta na Terezina e foi para ( ) porque no posso usar aqui ( ) um pouco ( ).

17	A1	Ah isso é verdade! Hh. E aqui o que você gosta de fazer no seu tempo livre, já que você não pode pedalar?
18	C6	Ah! Eu correr né? Gosta correr, fazer exercí <u>z</u> io, hum... muito tempo, é:: lendo livros de portugueses>para praticar< e também para inglês. Hum: passa tempo como meus amigos. Hum... ( ) eu quero pesquisar umas trilhar que é: para: caminhar. Que é uma atividade para fazer.
19	A1	Aham. Certo! E onde você se imagina daqui a cinco anos? Você se imagina: <u>ainda</u> no Brasil:, ou em °algum outro° luGAR?
20	C6	Bom pergunta:!Hum::te:nho planos para acabar mis estúdios pós-graduação em geogra <u>f</u> ia, hum:: °>nesse tempo<° e quero voltar ( ) quero tra-balar em outros lugares no mundo, mas <u>agora</u> ( ) precisa acabar estúdios e depois trabalhar nas universidades ou numa empresa assim ( ). Então., eu >dentro de cinco anos< voe trabalhar numa empresa internacional e posso trabalhar aqui ou [Uruguai]. Hum, adorei Uruguai ( ).
21	A1	[Aham]. Tá certo! Hum, você poderia relatar: um momento marcante da sua vida que você gostaria de compartilhar: conosco, que você >gostaria de falar<?
22	C6	°Hum::°. Pode se: repetido.
23	A1	Você poderia compartilhar conosco, nos conta: um momento que foi marcante na sua vida, um momento que foi: <u>im:portante</u> , que você gostaria de comentar:.
24	C6	Sim! Hum::, ( ) quando eu tive 14 anos, e eu me ( ) primerotrabalo. Meu vô tem um restaurante e el ti tinta e cinco, quase quarenta anos e: catorze años quando eu ti meu primerotrabalo e nesse tempo posso trabalhar com el, posso ( ) coisas de empresa e, hum ( ) si, e também serviço de cliente, a responsabilidade co dinheiro e com trabalho. E:: pra aprender essas coisas co- quando so jovem acho que é bem >imotante< par mim e para, hum:, reforçar. HhHhHh, <u>mios</u> , <u>mios</u> :: habilidade.
25	A1	[Aham]
26	C6	[Ou], o: também ( ) mais séria ( ) as habilidades, como posso trabalhar ( ) quando so um poco adulto , [isso]!
27	A1	[Aham!] Certo! Ta bom C6, então agora nós vamos passar para a segunda parte da prova, tá. Então, ( ) você vai fazer uma simulação de uma venda. Você vai ser o vendedor e vai me vender esse remé <u>d</u> io <u>aqui</u> . ((tosse)). Aqui a uma descrição

		no texto no qual este aqui foi inspirado, tá? E essa segunda <u>par</u> :te descreve esse remédio aqui, já. ( ) você vai me vender, tá? Você vai fazer essa simulação, falando dos benefício, né, que que hum exemplo de alguém que já usou e também ( ) preço e outros itens, tá? Você pode ler agora em silêncio e se tiver alguma dúvida pode perguntar.
28	C6	Tá! (0,74) Ok, tá. Aqui:: ( ) uma coisa, que esse aqui whatsepam é para ( ) é uma remédio para:: ajudar pessoas que usa mui:to whats, ok? Tá, ok?
29	A1	Vamos começar?
30	C6	Sim!
31	A1	É uma simulação de venda então!
32	C6	Tá!
33	A1	Bom <u>dia</u> !
34	C6	Bom <u>dia</u> !
35	A1	Eu queria saber: a respeito >desse remédio aqui:<, pra que que ele serve:?
36	C6	Sim! Aun tenho: uma pergunta para você! Você usa whatsapp?
37	A1	Uso, bastante!
38	C6	Tem famili que usa whatsapp?
39	A1	Sim, todo mundo! A gente mal conversa em casa.
40	C6	Amigos?
41	A1	Sim! Também, todo mundo que eu conheço.
42	C6	Tem vários paí:ses no só até aqui no Brasil?
43	A1	Não só daqui, de outros países também.
44	C6	Muitas pessoas, usam TANtosgrupo:s?
45	A1	Ah é verdade, muitos grupos, realmente! É horrível!
46	C6	Mutosmex::um ( )
47	A1	Sim, todo o tempo!
48	C6	Também, A:gendar coisas com alu::nos, whatsapp.
49	A1	Todo tempo. No trabalho também, não tem como fugir.
50	C6	Ixi, meu Deus! Es- É parte de vida também. ( )
51	A1	É ( )

52	C6	Sim::É::, pois é! Whatsappem, hum, é um, hum:: ã HhHhH, é reméd <u>io</u> para pessoas que usa Whatsapp dia por dia e já usam por anos. >Por exemplo< já tive muito tempo usando Whatsapp?
53	A1	Sim, pelo menos dois anos já!
54	C6	Dois anos?
55	A1	É, acho que mais já, três ou quatro, [uhum]
56	C6	[Tá], bem comum, agora bem: popular, tudo mundo. Ah:: muitas pessoas, dotores, médicos que falam que whatsapp é como que um:: que uma:: HhHh Hum quem um gran problema para muitos pessoas. Hum: então. Hum:
57	A1	Então você acha que vale a pena? Qual é o valor dele?
58	C6	El valo::r, pois eu recomendo, e os médicos recomendam que usa uma a cada dia, de parar de ( ) quando esse problema ( ), hum por dois meses.
59	A1	Certo! E será que ele é muito ca:ro, barra:to? Como que é? Qual o preço dele?
60	C6	Depende: que é caro para você! ( )
61	A1	Sim! E por quanto posso comprar, essas caixas hoje se eu quiser levar hoje já?
62	C6	( ) recomenda que eu compra quatro!
63	A1	Quatro caixas!
64	C6	É!
65	A1	Certo, por quanto posso levar quatro cai:xas?
66	C6	Por:: é trin::ta reais cada um e dá um total cento vinte reais todo!
67	A1	Aham. Posso pagar no cartão?
68	C6	Sim! De crédito ou débito?
69	A1	Hum::, crédito!
70	C6	OK
71	A1	Tá bom, então! Então eu vo levar, °tá bom?°Briga:da! [Brigada]!
72	C6	[De nada]
73	A1	Certo, C6! [Então]~nós terminamos!
74	C6	HhHhHhHh
75	A1	Tá? Terminamos essa parte, terminamos a prova. Então pode assinar aqui.

**TRANSCRIÇÃO DA PROVA ORAL – CANDIDATO C7**

1	A1	Candidata C7.
2	A1	Bom dia, então, C7! Como >você se chama< pode dizer seu nome completo?

3	C7	C7
4	A1	Quantos anos você tem, C7::?
5	C7	Vinte seis, quase vinte sete.
6	A1	Certo! Em que cidade/país você nas[ceu]?
7	C7	Chicago!
8	A1	°Aham:°. E quais são as principais características culturais e econômicas que você poderia destacar: da sua cidade ou do seu país ou da cidade ou país que você viveu durante mais tempo?
9	C7	É::, em Chicago: tem muito movimento, muita turístico, muita restaurante de, de, comida de todas partes do mundo. Assim, que:: Chicago é muito turista, é muito econômica, economia de lá, e:: é como classe média ( ) alguns que tem muito, com muitas pessoas, sempre é uma mistura [assi].
10	A1	[Aham]! E as características econômicas culturais, teria mais alguma coisa pra desta[car, também].
11	C7	[HhHhHhÉh]
12	A1	[Aham, que bom]
13	C7	A cultura é >astronômica< temos ( ) especial que muito profundo. Tem muito queijo e você tem que comer com talier porque lá não pode comer com mão. Tá? Isso é uma coisa famosa de Chicago também, o Beisebol ( )
14	A1	Certo! E o que você mais gosta de fazer no seu tempo livre? No seu tempo livre, tanto aqui em Bagé como lá nos Estados Unidos ( )
15	C7	Eu gosto de fazer: exercícios muito. E tam:bém, hum, devo fazer isso mais, ligar para minha mãe, minha irmã, que elas eston ainda nos Estados Unidos. Eu gosto dançar: mui:to e eu gosto cantar, e:: praticar meu português:: HhHhHhHh
16	A1	HhHhHh, que ótimo!
17	A1	E onde você se imagina daqui cinco anos? Tem alguma projeção já?
18	C7	Hum::, boa pergunta isso. É:, agora eu vo candidatar-me para trabalhos nos Estados Unidos. Eu não sei muito ainda, eu sei que talvez eu tenho que estudar Direito, eu vo olhando diferentes universidades aqui, mas é bem caro nos Estados Unidos pra fazer isso e é:: investimento que não sempre assegura que você vai ter trabalho bom depois. Sim que aindavo:: olhando >diferentes opções< ( ) universidade, como Unipampa, eu gosto mui:to:, [e é isso].

19	A1	[Aham!] Certo! E:, bom, você poderia escolher, então, um momento que foi marcante na sua vida, que foi bem importante, que você poderia comentar conosco, contar >como que foi< esse momento?
20	C7	Si:. Deixe eu ver ( ) <u>momento</u> . hhhh. Quando <u>eu</u> : me mude para a Espanha. Hum: eu sempre queria: viajar lá, para saber, conhecer a cultura melhor e minha avó, ela queria ir, mas ela se faleceu antes assim, que foi uma viagem tanto para <u>mim</u> , como para ela e minha >melhor< amiga ( ) ela >veio< comigo lá na Espanha, morávamos juntas e:: enfrentamos choques culturais jun:tasHhHh e: foi uma cidade, assim, mais pequena que Bagé, assim que foi eu Hh é:, eu me morei uma casa, ao lado tinha uma fazenda, assim, muito aberto. E:: si, foi uma experiência, eu aprendi muito comi- mesma e de como fazer, como, hum:, como posso explicar isso, é:: como ter paciência comia mesma com >diferentes< choques °culturais°.
21	A1	Aham! E por quanto tempo você morou lá?
22	C7	Dois anos!
23	A1	Dois [anos]!
24	C7	[É:] um ano nessa cidade pequena e o outro em Madri.
25	A1	[Aham!]:
26	C7	[Madri] foi bem diferente, mutoma::is movimento!
27	A1	[Um ano em cada uma?]
28	C7	É
29	A1	E como era o nome da primeira cidade?
30	C7	( ) de Gualajara. HhHh
31	A1	Aham.
32	A1	Bom, então, C7, gostaria de te perguntar também em relação a aprendizagem hum... da língua portuguesa, né? Você começou aprender português antes de vir pro Brasil, em outro momento ou depois que você chegou aqui? Como foi?
33	C7	Eu: estudei português na faculdade, é: eu tenho ( ) pra português. Mas quando eu saí pra morar na ( ) sem praticar que eu esqueci muito e não me dei conta do quando perdi, só quando vim pra cá. E eu ( ) mas morando na cidade melhor, o jeito melhor, a permite maior aprendizagem, acredito. Eu aprendi na faculdade, esqueci muito de coisas, to aqui outra vez to voltando a que eu estudei antes. Eu

		também acho que ma:is fácil lembrar do que aprender de novo, foi mais fácil para mim, do que aprender coisas, porque ah:: está aí, eu estudei isso, está aí em algum lugar: HhHhH [enfim].
34	A1	[enfim, aham]. Certo! Então vamos passar agora para parte dois, °como eu tinha dito° se trata de uma <u>simulação</u> de uma venda, então você vai me vender esse medicamento aqui e esse texto ele explica como pode ser feito isso, tem uma descrição, né, a respeito do remédio e aqui dizendo o que você deve falar durante essa venda, certo?
35	C7	Certo!
36	A1	Então você pode ler em silencio primeiro e se tiver alguma dúvida você pode perguntar, tá?
38	C7	Aham: (0,73) Tá!
39	A1	Certo!
40	C7	Sim!
41	A1	Alguma dúvida?
42	C7	Hum:: acho que não, que criativo isso! HhHhHh Comecei como OK, aí depois ah, Ok::HhHhHhH
43	A1	HhHhHhHh. Então podemos começar, tá!
44	A1	Bom dia, moça! Tudo bem?
45	C7	Bom di:a!
46	A1	Eu vi esse remédio aqui e fiquei na dúvida, pra que que ele serve? °e como é° que ele funciona?
47	C7	Você sabe que às vezes, o aplicativo, você conhece o aplicativo whatsapp, né?
48	A1	Sim, sim! Eu uso!
49	C7	Eu também! Você usa muito, assi, o whatsapp né?
50	A1	Ai verdade, todo o dia praticamente.
51	C7	É, eu também! E isso ajuda: pa:ra: o interrupção da vida usando whats, porque ajuda a >focar< nas coisas mais importantes da sua vida: e ajuda deixar de pensar no whats, cada minuto, né?
52	A1	É verdade? Que legal! Bem interessante!
53	C7	É::, bem interessante. E eu tenho uma amiga lá, que ela:: começou a usar isso. Antes ela não podia ficar sem telefone, sempre assim pin, pin, pin, pin, assim e

		ajudou ela a tranquilizar, deixar o telefone e conseguir fazer as tarefas da casa e ir ao bancário, qualquer coisa e agora ela tem:: um equilíbrio bem bom, também e eu vi que funciona. Mui:to legal!
54	A1	Você sabe que eu acho que preciso também, porque lá em casa eu uso e toda minha família usa também – meu esposo, meu fi:lho. E qual é o valor desse medicamento?
55	C7	HHHH. É só por esse fim de semana, quinze real!
56	A1	Ah:::, eu acho que eu vo levar, então. Esse eu levo duas caixas?
57	C7	É! Tá!
58	A1	Será que tem algum desconto?
59	C7	Não porque quinze real cada um e geralmente é trinta cada um. Assim que você já tem dois por um.
60	A1	Hum, já está na promoção! Ta bom, então eu vou levar as duas, muito obrigada!
61	C7	A você! HhHhHhHhHh
62	A1	Vamos terminar aqui então, agradeço a tua presença e peço que assine aqui primeiro!

**TRANSCRIÇÃO DA PROVA ORAL – CANDIDATO C8**

1	A1	C8, ProPPor, 2019.
2	A1	Então, como você se chama, C8?
3	C8	C8
4	A1	Certo! Quantos anos você tem?
5	C8	Eu tenho vinte e cinco anos.
6	A1	Em que cidade/país você nasceu?
7	C8	Eu nasci em Melo, Uruguai.
8	A1	E quais seriam as principais características culturais e econômicas que você poderia apontar sobre a cidade <e o país> que você viveu por mais tempo.
9	C8	Ah, >eu continuo morando no Uruguai<. O Uruguai é um país de agricultor, vive do ga::do e do arroz, >da plantação de arroz< hum:, gira em torno disso.
10	A1	Aham! E nas questões culturais o que que você poderia destacar?
11	C8	É um país que tem cultura mesmo, que investe em educação agora é tá: com período de eleições. Outubro, agora, é a eleição do- do:: [presidete] e ele tem bastante projetos culturais e de turismo [também]. Não sei agora como, mas:,

		porque eu to estudando no Brasil, mas continuo no Uruguai, mas eu moro no Uruguai.
12	A1	Certo! E o que você mais gosta de fazer no seu tempo <u>livre</u> ?
13	C8	Bom, não tenho muito tempo TEMpo livre, porque eu estudo e trabalho, mas no tempo livre, final de semana é:: passear:, andar de jetski>na água;< porque tem rio lá::, é isso viajar quando tem tempo.
14	A1	Certo! E onde você se imagina daqui cinco anos?
15	C8	Bom, eu estou fazendo pedagogia na Unipampa. Eu me imagino como professora, né?!
16	A1	Sim e no Brasil:: ou no Uruguai?
17	C8	Ah, pode ser em qualquer um dos dois lugares. No Uruguai eu tenho todo tramite de trraduçon do título e tal, mas no Brasil também tá bom:!
19	A1	Certo, e porque que você gostaria de permanecer nesse lugar, no Brasil, por exemplo?
20	C8	Eu acho que tem mais oportunidade que no Uruguai. Que no Uruguai é bem restrito a parte de concurso e tal. No Brasil eu acho que é, não tenho experiência tão poco, mas parece que é mais aberto de concurso.
21	A1	Certo! E:: nesse sentido, tem mais relação com a sua profissão né, mas depois, por exemplo, por algum outro motivo você permaneceria no Brasil, ou mais pela >questão profissional<.
22	C8	Eu acho mais ( ) prof- profissional porque eu não tenho famili <u>ares</u> , que tão tudo no Uruguai.
23	A1	Aham! Poderia, então, escolher um momento da sua vida que foi marcante, que foi importante que você poderia compartilhar conosco, que você poderia comentar aqui conosco, que poderia relatar?
24	C8	Sim::, momento marcante foi a dois anos atrás quando nasceu minha afilhada. Ela trouxe toda a alegria pra família, pois foi no momento que a minha vó tinha falecido e aí ela, mi irmão fico grávida: e ela ( ) todos os dias ( ) tira ela pra passear, levar ela no ( ) todo a família se centrou nela. Eu acho que o momento mais feliz da minha vida.
25	A1	Aham! Bom e como é que você começou, então, a aprender a língua portuguesa, no Uruguai ou a partir do Curso de Pedagogia, como foi?

26	C8	Eu aprendi mais no Curso. Eu, eu digo que eu sei mais escrever do que falar português, porque na minha família ninguém fala e eu entrando no Curso já tive que dialogar em português, >fazer as prova em português< eu tentei fazer no consulado do Uruguai, só daí não dava também e eu acho que aprendi mais no Curso.
27	A1	Não estudou, por exemplo, português no [Uruguai]
28	C8	[Não!] ( )
29	A1	( ) Tá bom! Então agora nós vamos passar- pra segunda parte da prova, tá? Que se trata dessa simulação. Você vai vender:: esse medicamento pra mim, tá? Aqui tem um texto que explica a situação, tá?: E aqui diz a partir do que que você precisa °vender° o medicamento. Então você pode ler esse texto primeiro, em silêncio, e se tu tiver alguma pergunta ((tosse)) pode fazer e depois a gente começa, então, certo? (0,84)
30	A1	Alguma pergunta, C8?
31	C8	Não!
32	A1	Não? Tá bom! Então podemos começar.
33	A1	Bom di:a, tudo bem:?
34	C8	Bom dia! Tudo bem?
35	A1	Você poderia me explicar pra que que serve esse remédio?
36	C8	Sim:!Whatszepam, e:le é: contra o vício do whatsapp, sabe:: as pessoas que vivem no whatsapp, em grupos todo tempo, ele controla esses excessivo do whatsapp de forma a regular: ( )
37	A1	Ah, que bom! Acho que preciso também, e e todo mundo lá da minha casa.
38	C8	Isso, você consegue em qualquer lugar e o preço desse aqui é mui::to bom, tá com desconto de vinte por cento.
39	A1	Sé:rio? Hum
40	C8	Sério, você pode levar em qualquer cartão!
41	A1	Eu preciso bastante sabe! Às vezes eu nem durmo mandando mensagens!
42	C8	No:ssa! Vai te ajudar muito, tu nem sabe! Eu to usando em mi, minha mãe e todo mundo lá em casa tá usando ele.
43	A1	É? Funciona?
44	C8	Funciona!:: Te garanto!

45	A1	Ai que bom! Então vou levar essas duas caixas, pode ser?
46	C8	Pode ser!
47	A1	Tá bom, muito obrigada então.
48	C8	Obrigada!
49	A1	C8, terminamos por aqui a prova, tá! Agradeço >tua participação< e vou pedir pra que você assine aqui.

TRANSCRIÇÃO DA PROVA ORAL – CANDIDATO C9		
1	A1	ProPPor, 2019. Candidata C9
2	A1	Então, C9, como você se chama?
3	C9	É:, meu nome é C9
4	A1	Aham, e quantos anos você tem:?
5	C9	Eu tenho vinte e sete anos.
6	A1	Certo! Em que cidade/país você nasceu C9?
7	C9	Hum: Nasci em ( ), nos Estados <u>Un</u> idos.
8	A1	Certo! E quais as principais características culturais e econômicas que você poderia mencionar dessa cidade OU da cidade ou do país que você viveu durante mais tempo na sua vida?
9	C9	Aham. É: Tá, é::Cultu[rais]
10	A1	[Culturais] e econômicos.
11	C9	Tá! Lá no ( ) é ( ) então é parecido com par:te da europa, tem muito que ver com isso, com os imigrantes que ( ) hum:: ( ) acho que:: era mai:or quando começo a cidade ( )
12	A1	Hum, legal!
13	C9	( ) hum. Tem ( ) que as pessoas lá son muito agradáveis, pessoas. Também é uma cidade que tem ( ) de África e Ásia porque a cultura é mais aberta:. As pessoas foram começar: uma vida LÁ. Uma das partes dos Estados Unidos e otros países do mundo hum- hum, acho que para ( ) cidade natal que é uma sociedade mais aberto que otras .
14	A1	Certo! Tá bom! Hum: e o que você mais gosta de fazer no seu tempo libre? Tanto lá, como aqui.
15	C9	Hum:, acho que o que gosta de fazer mais quando estou soz <u>in</u> ha em casa é cozinhar. Minhas ( ) que aprendi, hum: aqui Bagé. Que, que tive mais ( ) aqui,

		queria::, sempre queria aprender: como fazer ( ) hum, ( ) restaurantes e exprementar ( ) hum acho que tranquilo ( ) HhHhHh
16	A1	É HhHhHh, verdade! Exatamente:!
17	A1	E onde você se imagina daqui a cinco anos, você já tem alguma projeção, se pretende continuar morando no Brasil:: ou ( )
18	C9	Hum: Acho que eu quero: voltar aos Estados Unidos. Sinto >saudade< dos meus amigos e da minha família.
19	A1	Como é que você aprendeu o Português, foi lá ou aprendeu aqui, ou: estudou também nos Estados Unidos, como é que foi?
20	C9	Aham! Bem, é: comecei com um ( ) português , mas nau estudei ( ). Foi com: amigos e daí passi um ano é:: numa universidade que nau tinha português, aí eu troquei para uma outra universidade que tinha e lá estudei por dois anos e:: depois passei muito tempo trabaiano e consegui a bolsa aqui aqui e:: hum: e aprendi a mais português. Acho que agora HhHh( ) estudar ( ) porque perdi muito depois que fiquei muito tempo sem:: participar:
21	A1	Claro, certo! Então passamos, C9, para a segunda parte, tá? Aqui a prova, como disse é uma simulação de venda, então primeiro você vai ler esse texto aqui que explica o que é pra fazer, as características do medicamento e se tiver alguma dúvida pode fazer essa pergunta e depois iniciamos a simulação. (0,84) HhHhHhH
22	A1	Podemos começar?
23	C9	Sim!
24	A1	Tá pronta?
25	C9	To!
26	A1	Vamos lá! >Olá<, bom dia!
27	C9	Bom dia!
28	A1	Quer saber so- sobre: o que se trata esse medicamento!
29	C9	Clar:o! Hum: ( ) Bem, esse é Novo que vai curar: uma das coisas mais tristes da vida moderna.
30	A1	Aham!
31	C9	( ) de usar Whatsapp! Você conhece?
32	A1	Sim, uso mui:to, o dia todo!
33	C9	( ) agora, né?

34	C9	Bem, o que esse produto faz é calma os nErvos também: pois fica muito no whatsapp. Eu tinha uma amiga: que não conseguia dormir todas as noites porque estava trancada com o celular, mand <u>a</u> mensagem.
35	A1	Eu também fico assim, às vezes eu já tô na cama e começo responder mensagens, muito tarde da noite.
36	C9	É, é uma barbaridade. Depois ( ) Então o que esse remédio faz é calma os nervos e aumenta a felicidade.
37	A1	Ai, que legal::, que ótimo. Ai eu acho que é tudo que eu [preciso], eu e o pessoal lá de casa. E:: o preço desse remédio, ele é muito caro?
38	C9	Não:, é <so-meti> vinte reais ( )
39	A1	Ai, muito bom, vinte reais, realmente. E se eu levar essas duas caixas, tem algum desconto?
40	C9	Sim:! Pode levar dois por quinze reais. Uma promoção só de hoje!
41	A1	Muito bom! Imperdível! Eu vo levar então essas duas, tá bom? Posso pagar no cartão?
42	C9	Pode!
43	A1	Tá bom então, muito obrigada!
44	C9	De nada, merece! HhHh.
45	A1	Terminamos por aqui então né? Agradeço...