



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

TEREZA RAQUEL DE MELO LOBO

AS CONSIGNAS DO EXAME CELPE-BRAS - PARTE ESCRITA

FORTALEZA

2021

TEREZA RAQUEL DE MELO LOBO

AS CONSIGNAS DO EXAME CELPE-BRAS - PARTE ESCRITA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGLin/UFC), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística. Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Leurquin.

FORTALEZA

2021

TEREZA RAQUEL DE MELO LOBO

AS CONSIGNAS DO EXAME CELPE-BRAS- PARTE ESCRITA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGLin/UFC), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística. Área de concentração: Linguística.

Aprovada em: 30/09/2021

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a. Valéria Severina Gomes (UFRPE)

Prof.^a Dr.^a. Gabriela Belo da Silva (UFC)

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico de Nível Superior – Brasil (CNPQ) – PROJETO 832043/1999-0-

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, por ter me dado a vida e ter me fornecido força espiritual para alcançar meus objetivos acadêmicos até aqui.

À Universidade Federal do Ceará, instituição pública, que apresenta um ensino de altíssima qualidade, local onde aprendi, ensinei e sempre fui bastante acolhida no Centro de Humanidade I, desde a graduação. Ao corpo docente e demais funcionários, minha sincera gratidão.

À Professora Dra. Eulália Leurquin, por todo o caminho percorrido até aqui, sua confiança em nosso projeto, sua paciência, seu cuidado, compreensão em meus momentos de debilidade física e emocional e seu exímio trabalho desenvolvido a cada orientação.

Ao CNPq pelo fomento financeiro que me possibilitou produzir este trabalho com maior tranquilidade.

A meus pais, Marcos e Rosa pelo amor incondicional e encorajamento durante todo o período de estudos acerca da pesquisa e da minha caminhada acadêmica e profissional.

Ao meu esposo, Marcus Sidon, por ter compreendido os momentos em que precisei me isolar para cumprir as etapas de estudo, reflexão e escrita e pelo diário incentivo nos momentos de cansaço.

A minha família, representada pelo meu irmão João Lucas, minhas tias, tios, primas e primos, bem como sogra e cunhadas, por todo apoio nestes anos de realização da pesquisa.

Ao grande grupo de estudos GEPLA/UFC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada), por todo conhecimento compartilhado a cada encontro, por cada explicação detalhada acerca das teorias linguísticas, o que tornou o aprendizado mais leve e agradável.

Às professoras da banca de qualificação, Professora Doutora Angélica Gondim e Professora Doutora Valdênia Falcão, pelas importantes e necessárias contribuições direcionadas ao andamento da pesquisa.

Aos membros da banca, Professora Doutora Gabriela Belo Silva, quem contribui com a leitura do trabalho em andamento fornecendo seu parecer durante a disciplina de Seminários de Pesquisa I e a Professora Doutora Valéria Severina Gomes. Agradeço pelo aceite e pelas contribuições.

Por fim, aos amigos de longa data que tanto encorajaram minha caminhada acadêmica e as amigas que estiveram comigo lado a lado a cada etapa da pesquisa: Lívia Lima, Jéssica Bandeira e Amanda Carla.

Dê-me, Senhor, agudeza para entender, capacidade para reter, método e faculdade para aprender, sutileza para interpretar, graça e abundância para falar, acerto ao começar, direção ao progredir e perfeição ao concluir...

São Tomás de Aquino

RESUMO

O Celpe-Bras é o teste de proficiência adotado no Brasil para avaliar o conhecimento de estrangeiros fora e dentro do país acerca de seu conhecimento sobre a língua portuguesa variante brasileira. O referido teste, que hoje se constitui como um instrumento de referência às políticas linguísticas do português, avalia o desempenho de examinandos, no que tange à habilidade escrita, por meio de *tarefas* de compreensão e produção textual como parte de um processo chamado avaliação de habilidades integradas com foco na abordagem comunicativa (SHOHAMY, 2007; SCARAMUCCI, 1999; SCHOFFEN, 2009; 2017; 2018). Este trabalho filia-se aos estudos de Linguística Aplicada, e tem por objetivo analisar as referidas *Tarefas* a partir do estudo das *consignas*, que se constituem como as instruções de tarefas voltadas para o ensino de língua materna e estrangeira. A consigna possui duas funções simultâneas: função comunicativa com foco na instrução (RIESTRA, 2004; 2008) e uma função teórico-cognitiva que articula semiotização, ações e operações mentais (DOLZ, GAGNON, DECANDIO, 2010; ZAKHARTCHOUK, 2016). Partindo dos pressupostos desta teoria, para este estudo verificaremos 47 consignas de produção textual representada pelas *Tarefas III* contidas nos cadernos de questões aplicados nos de 1998 a 2019. Analisamos de forma macro e micro as referidas consignas sob estes três critérios categoriais: a) as escolhas lexicais que constituem a consigna, mais especificamente os verbos de instrução empregados nas tarefas; b) os elementos do contexto de produção nas informações das tarefas; c) as mudanças ou não no plano textual das consignas, no que tange aos elementos de ordem semântica, sintático e paralinguístico (BRONCKART, 1999). A pesquisa caracteriza-se metodologicamente pela abordagem qualitativa, análise documental, possui método indutivo e, quanto aos objetivos, é do tipo explicativa. Ao fim das discussões da pesquisa observamos que as consignas apresentaram mudanças significativas nas suas informações quanto aos elementos lexicais de instrução, quanto a clareza dos contextos de produção bem como os elementos semânticos e paralinguísticos, em especial no intervalo entre os anos de 1998 a 2002 e nos anos de 2004; 2010; 2019.

Palavras-chave português língua adicional; Celpe-Bras; parte escrita; consignas; leitura e produção textual.

ABSTRACT

Celpe-Bras is the proficiency test adopted in Brazil to assess the knowledge of foreigners outside and inside the country regarding their knowledge of the Brazilian variant Portuguese language. The aforementioned test, which nowadays is an instrument of reference to the language policies of Portuguese, assesses the performance of examinees, in terms of writing skills, by tasks of textual comprehension and production, as part of a process called integrated-skills assessment with focus on the communicative approach (SHOHAMY, 2007). This work is affiliated with the studies of Applied Linguistics, and aims to analyze the referred Tasks by using the theoretical studies about the *command*, which consists in the tasks instructions aimed at teaching both native and foreign language. The *command* has two simultaneous functions: communicative function focused on instruction (RIESTRA, 2004, 2008) and a theoretical-cognitive function that articulates semiotization, actions and mental operations (DOLZ; GAGNON; DECANDIO, 2010; ZAKHARTCHOUK, 2016). Based on the assumptions of this theory, for this study we will verify 47 textual production slogans represented by Tasks III contained in the question books applied from 1998 to 2019. We analyzed in a macro and micro way the referred slogans on these three categorical criteria: a) the lexical choices that constitute the *command*, more specifically the instruction verbs used in the tasks; b) the elements of the production context in the task information; c) the possible changes in the textual plane of the slogans, regarding the elements of a semantic, syntactic and paralinguistic order (BRONCKART, 1999). This research is methodologically characterized by the qualitative approach, document analysis, it has an inductive method and about the objectives, it is explanatory. At the end of the research discussions, we observed that the slogans presented significant changes in their information regarding the lexical elements of instruction, the clarity of the production contexts such as the semantic and paralinguistic elements, especially in the interval between 1998 and 2002 and in 2004; 2010; 2019.

Keywords: Portuguese additional language; Celpe-Bras; writing part; commands; textual reading and production.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Estrutura da Parte Escrita	30
Figura 2	– Tarefa 3 da edição de 2019/1 do Celpe-Bras	31
Figura 3	– Parâmetros de avaliação da Parte Escrita	33
Figura 4	– Etapas 1 e 2 da interação face a face do Celpe-Bras	38
Figura 5	– Elemento provocador 3 (edição 2017/1)	39
Figura 6	– Níveis de proficiência certificados pelo Exame Celpe-Bras	42
Figura 7	– Lista de mecanismos entre ideologias e práticas (SHOHAMY, 2006)	48
Figura 8	– Exemplo de Tarefa IV	71
Figura 9	– Tarefa I – Celpe-Bras/Parte Escrita – 2005.1	78
Figura 10	– Tarefa II – Celpe-Bras/Parte Escrita – 2005.1	80
Figura 11	– Tarefa III – Celpe-Bras/Parte Escrita – 2005.1	81
Figura 12	– Texto insumo 1 da Tarefa III da edição de 1998 do Exame Celpe-Bras....	87
Figura 13	– Texto insumo 2 da Tarefa III da edição 1998 do Exame Celpe-Bras.....	87
Figura 14	– Texto insumo da Tarefa III da edição 1999.1 do Exame Celpe-Bras.....	91
Figura 15	– Texto insumo 1 da Tarefa III da edição 1999.2 do Exame Celpe-Bras.....	95
Figura 16	– Texto insumo 2 da Tarefa III da edição 1999.2 do Exame Celpe-Bras.....	96
Figura 17	– Texto insumo da Tarefa III da edição 2000.1 do Exame Celpe-Bras.....	100
Figura 18	– Quadro-Resposta da Tarefa III da edição 2000.1 do Exame Celpe-Bras.....	100
Figura 19	– Texto insumo 1 da Tarefa III da edição 2000.2 do Exame Celpe-Bras	103
Figura 20	– Texto insumo 2 da Tarefa III da edição 2000.2 do Exame Celpe-Bras	103
Figura 21	– Texto de insumo 1 da Tarefa III da edição 2004.1 do Exame Celpe-Bras	107
Figura 22	– Texto de insumo 2 da Tarefa III da edição 2004.1 do Exame Celpe-Bras	108
Figura 23	– Texto de insumo da Tarefa III da edição 2016.2 do Exame Celpe-Bras ...	117

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	–	Número de Examinandos Celpe-Bras em anos 1998 – 2019	28
Gráfico 2	–	Resultados do Exame Celpe-Bras no ano de 2017	44

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	–	Relação entre objetivo, perguntas e categorias analíticas	67
Tabela 2	–	Incidência de cada verbo nas Consignas 1 e 2 das Tarefas III	83
Tabela 3	–	Elementos do Contexto de Produção e Interação Comunicativa da Tarefa III do ano de 1998.....	89
Tabela 4	–	Elementos do Contexto de Produção e Interação Comunicativa da Tarefa III do ano de 1999.1.....	93
Tabela 5	–	Elementos do Contexto de Produção e Interação Comunicativa da Tarefa III do ano de 1999.2.....	98
Tabela 6	–	Elementos do Contexto de Produção e Interação Comunicativa da Tarefa III do ano de 2000.1.....	101
Tabela 7	–	Elementos do Contexto de Produção e Interação Comunicativa da Tarefa III do ano de 2000.2.....	106
Tabela 8	–	Elementos do Contexto de Produção e Interação Comunicativa da Tarefa III do ano de 2004.1.....	110
Tabela 9	–	Elementos do Contexto de Produção e Interação Comunicativa da Tarefa III do ano de 2010.1.....	112
Tabela 10	–	Elementos do Contexto de Produção e Interação Comunicativa da Tarefa III do ano de 2014.1.....	114
Tabela 11	–	Elementos do Contexto de Produção e Interação Comunicativa da Tarefa III do ano de 2016.2.....	118
Tabela 12	–	Elementos do Contexto de Produção e Interação Comunicativa da Tarefa III do ano de 2019.2.....	121

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	CONTEXTO DA PESQUISA: CELPE-BRAS COMO OBJETO	21
2.1	Testes de proficiência em língua estrangeira	21
2.1.1	<i>Os testes de proficiência comunicativa</i>	23
2.2	Histórico do Exame Celpe-Bras	25
2.3	A avaliação Parte Escrita	29
2.3.1	<i>Parâmetros de avaliação da Parte Escrita</i>	32
2.3.2	<i>Tarefas integradas de leitura e produção de textos no Celpe-Bras</i>	36
2.4	A avaliação Parte Oral	38
2.5	Os descritores dos níveis de proficiência Celpe-Bras	40
2.5.1	<i>Mudanças recentes nos descritores gerais dos níveis do teste</i>	42
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	45
3.1	Celpe-Bras e as políticas linguísticas	45
3.1.1	<i>Tarefas: o uso de tal nomenclatura nas questões do Celpe-Bras</i>	51
3.2	As consignas de ensino em questões de prova	52
3.2.1	<i>A apreensão dos textos da consigna</i>	55
3.2.2	<i>A constituição interna da consigna</i>	58
3.2.3	<i>A perspectiva sócio-histórica das consignas</i>	61
3.2.4	<i>A face dialógica das consignas</i>	62
3.2.5	<i>A consigna como mediadora</i>	64
4	PERCURSO METODOLÓGICO	66
4.1	Perguntas da pesquisa	66
4.2	O objeto pesquisado	67
4.3	Caracterização da pesquisa	72
4.4	Técnica de pesquisa	73
4.5	Delimitação do universo	74
4.6	Amostra	74
4.7	Construção do corpus	75
4.7.1	<i>Procedimento de coleta de dados</i>	76
5	ANÁLISE DE DADOS	77
5.1	Apresentação das consignas das Tarefas I, II, III e IV da Parte Escrita	77
5.2	Análise macro das consignas das Tarefas III	81

5.2.1	<i>Os verbos empregados nas consignas das Tarefas III</i>	82
5.3	Análise micro das consignas das Tarefas III	84
5.3.1	<i>Análise do contexto de produção e elementos de ordem semântica, sintática e paralinguística</i>	84
6	CONCLUSÕES	123
	REFERÊNCIAS	128

1 INTRODUÇÃO

O recente Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (doravante, Celpe-Bras) se configura como nosso objeto de estudo nesta pesquisa. Este teste de proficiência é reconhecido pelos órgãos brasileiros de desenvolvimento político e educacional: Ministério das Relações Exteriores de (MRE) e Ministério da Educação (doravante MEC) como certificação de domínio do nosso idioma. Tal medida ocorreu devido à procura de estrangeiros que buscam estudar nosso idioma, o português variante brasileiro, não somente dos imigrantes que aqui habitam, mas no mundo todo, em razão do avanço tecnológico, econômico, educacional e migratório no Brasil. Atualmente o teste se configura como um documento norteador para os estudos de Português como Língua Adicional (doravante PLA) no Brasil.

No âmbito do ensino de línguas estrangeiras, o português como idioma estrangeiro é difundido desde os anos de 1993, por meio dos cursos de extensão e formação continuada, posteriormente com os cursos de graduação e pós-graduação na grande área de Letras / Linguística / Língua Estrangeira / Linguística Aplicada em todo Brasil com ênfase no Português como Língua Estrangeira, Adicional, Acolhimento e Herança. Escolhemos usar a terminologia PLA por conta de sua recorrência em trabalhos mais recentes voltados para políticas linguísticas.

Entendemos a importância da criação do Exame, bem como sua valiosa certificação, como um gesto altamente significativo de autoria brasileira em prol da produção de conhecimento metalinguístico e comunicacional sobre o português como língua estrangeira, bem como a favor de uma gestão, no território nacional e fora dele, do amplo acesso à língua portuguesa por falantes de outras línguas, conforme argumenta Zoppi-Fontana (2009). Trata-se, desse modo, de um rompimento com discursos que consideram o português do Brasil uma língua de variação menor em relação ao português europeu. Como instrumento de política linguística do Estado brasileiro, o Celpe-Bras é, hoje, um Exame de alta relevância, já que decisões importantes são tomadas com base em seus resultados. O Celpe-Bras também tem atendido a diferentes propósitos, profissionais ou acadêmicos, já que pode contribuir para o acesso a diversas oportunidades de trabalho e de estudo no Brasil, e também fora dele.

A motivação para a realização dessa pesquisa de mestrado surgiu a partir de discussões geradas durante nossa formação acadêmica inicial e continuada, acerca do ensino e das formas de aprendizagem das línguas: materna e estrangeira. Tais discussões permeavam

nossos encontros no Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (doravante GEPLA). Dentre os temas abordados no grupo, estão: ensino-aprendizagem de língua estrangeira e materna (em especial português, francês e inglês), formação de professores de línguas, estudo de documentos de políticas linguísticas e educacionais e também, elaboração e análise de material didático (editorial e/ou autêntico).

Como veremos ao longo desta pesquisa, intencionamos também promover os estudos de PLA em nossa instituição de ensino, a Universidade Federal do Ceará (doravante UFC), para que futuramente a mesma conte com um curso de graduação e/ou pós-graduação exclusivo em português como língua adicional. A internacionalização da nossa língua valoriza não somente nossas pesquisas na área de línguas estrangeiras, mas em várias outras áreas de estudo no campo da linguística aplicada e proporciona o desenvolvimento do país em termos de cenário econômico e tecnológico ao redor do mundo. Veremos mais a frente, no capítulo de contextualização, a importância e o valor de receber e exportar emigrantes para outras nações e de ser associado como nação globalizada e atuante no crescimento de tantas outras.

Os estudantes e professores do curso de Letras da UFC e outras instituições convidadas que fazem parte do grupo GEPLA, bem como sua coordenadora, na pessoa da professora Dra. Eulália Leurquin, desenvolvem trabalhos dos mais diversos âmbitos acadêmicos na área de PLA desde 2008. Fazendo memória de tais estudos, podemos destacar pesquisas recentes que têm como base de seus estudos a investigação em PLA no âmbito do ensino-aprendizagem. No que tange ao ensino, temos a pesquisa da professora coordenadora do grupo, Leurquin (2014) sobre o espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e aprendizagem de PLE, na qual dissertou-se sobre o agir do professor de PLE na mobilização de saberes a ensinar e para ensinar. Temos também a dissertação que trata da formação de professores desenvolvida por Sousa (2013). Ela tratou da análise do discurso do professor na prática do ensino de gramática em aulas de PLE. Outra pesquisadora Sousa (2014) apresentou uma pesquisa-ação acerca do professor de PLE com foco nas representações do seu agir no discurso em sala de aula.

Em relação ao material didático, a dissertação de Gondim (2012) abordou a análise do material didático (livros que são comercializados) utilizado em cursos de PLE, (sigla que deu lugar à atual PLA, observando as atividades que são capazes de mobilizar, nos estudantes, as capacidades de linguagem através das consignas orais e escritas. A mesma pesquisadora Gondim (2017) aprofundou sua pesquisa e investigou sobre o processo de elaboração de material didático por meio de oficinas de produção didáticas no contexto de PLE como segunda língua na Argentina. Prosseguindo sua pesquisa, agora no âmbito de

doutoramento, Sousa (2018) investigou os saberes mobilizados pelo professor em sala de aula de PLE.

Destacamos ainda as recentíssimas pesquisas na área de PLA realizadas pelo grupo. Uma pesquisa de dissertação e outra de doutoramento de Silva (2015, 2020), ambos trabalhos buscaram analisar mecanismos de textualização em produções textuais de estudantes de Português Língua Estrangeira / Adicional (doravante PLE/A) em contexto de imersão, com foco no Letramento acadêmico dos mesmos. Nestas mencionadas pesquisas foi possível encontrar a relação entre as atividades de prática acadêmica e a importância do uso da linguagem como forma de agir em mundo textualmente situado. Seguimos reforçando a seriedade e compromisso do GEPLA com o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa em contexto adicional, em especial no ensino de leitura, gêneros de textos e oralidade.

Elencamos por fim as mais recentes publicações de dissertações do referido grupo de estudos, em especial pelo fato de serem voltadas para o ensino de língua estrangeira, Ferreira (2020) que disserta um trabalho feito em a parceria com as universidades norte-americanas e analisa importantes informações curriculares acerca dos cursos/disciplinas de PLA ofertado nesses espaços. E temos também a pesquisa de Pinheiro (2021), que trata das consignas de ensino em livros de francês destinados a adultos migrantes.

Como já dito outrora, o nosso referido grupo de estudos preocupa-se desde 2008 com a progressão e com o desenvolvimento do ensino de PLA. A presente pesquisa traz contribuições relacionadas ao objetivo de estrangeiros que chegam ao Brasil e buscam aprender a língua nativa. Houve uma super demanda pela qual passou a UFC, com a chegada de alunos intercambistas de diversas nacionalidades, o grupo ofertou e iniciou dois de seus maiores projetos: os intitulados “Curso de Português Língua Estrangeira: língua e cultura brasileiras” e “Oficina de Produção de Material Didático de Português Língua Estrangeira”. Tais iniciativas abrangem três dimensões relacionadas ao ensino e à aprendizagem do PLE/A, que são: a atuação do professor, relacionada à sua formação e ao seu agir; o material didático utilizado para o ensino sob uma perspectiva do agir linguageiro; e a aprendizagem de PLE/A para o desenvolvimento das capacidades de linguagem em nossos alunos, fomentando assim o agir destes em diferentes atividades humanas.

A respeito do curso ofertado pelo GEPLA, podemos enfatizar que este vem desempenhando um importante papel social importante de recepção e acolhimento dos estudantes estrangeiros na UFC no que diz respeito ao uso da língua portuguesa, especialmente pela exigência de uso da mesma nas atividades de ensino e extensão. A partir de um nivelamento, o curso oferece apenas três níveis e respeita as definições do Quadro

Comum Europeu de Referências para as línguas (doravante QECR ou QECRL). Após o resultado obtido no teste de nivelamento, realiza-se uma separação cuja a primeira etapa é a seguinte: para os alunos do nível iniciante (com pouco ou nenhum conhecimento do idioma), o foco é a compreensão e a expressão oral, e o ensino acontece a partir de textos curtos, que façam parte do cotidiano (ex. lista de compras, diálogos, receitas etc.). Para os estudantes da turma de nível intermediário, o foco é o aprofundamento da compreensão e da expressão oral e a introdução de textos escritos mais longos, a fim de promover a capacidade de produção independente. Já no último nível, o avançado, os alunos têm acesso a uma ementa com total foco na produção e na compreensão de textos escritos, dos medianos aos mais complexos. Nesta fase do curso, partimos para o ensino e a produção de gênero de textos de cunho jornalístico e acadêmico (formato oral e/ou escrito).

Dentro da formação continuada de professores, nos momentos de elaboração e planejamento de ações do curso, iniciou-se um Laboratório de Produção de Material Didático de PLE/A, o que gerou momentos de análises de questões coletadas de livros didáticos do mercado editorial privado e público e de criação de materiais interativos autênticos. Essas duas ações culminam com o espaço propício para a realização de pesquisas de pós-graduação, contribuindo para a aprimoramento das duas primeiras ações.

Os alunos do curso promovido pelo GEPLA são em maioria intercambistas universitários. Alguns poucos pertencem ao corpo docente da UFC ou são familiares de alguém da instituição. Estes estudantes começaram a chegar por volta do ano de 2008 ao Brasil. A maioria vinha para começar cursos de graduação e pós-graduação ou cursar disciplinas equivalentes aos de suas universidades de origem. As aulas em maioria eram ministradas em língua portuguesa brasileira. Advindos de diferentes nações, tendo como língua materna idiomas neolatinos e até línguas eslavas. Os estudantes estrangeiros frequentemente apresentavam a necessidade de aprender primeiramente o básico de nossa língua. Ao longo de sua jornada, ainda eram desafiados a reconhecer e a fazer uso de alguns gêneros textuais acadêmicos de frequente ocorrência nas ementas dos cursos brasileiros.

Por detrás do referido curso, os pesquisadores do grupo desenvolviam a oficina de elaboração de materiais didáticos, espaço no qual empenhavam -se na criação e construção de atividades de PLE/A voltadas para habilidades linguísticas e práticas languageiras, isto em todos os níveis mencionados outrora. Desta forma, o nosso material didático tomava forma ficando a cada ano e turmas mais adaptado ao público e a suas necessidades. Os conteúdos sempre foram divididos em unidades, contendo temas universais e coerentes com a estrutura de língua e cultura condizentes com uma abordagem sociointeracionista e comunicativa.

No ano de 2014, as turmas de nível intermediário e avançado neste ano começaram a mudar seu perfil, visto que do começo do curso até esta data, a maioria do público era formada por médicos e ou enfermeiros, recém-ingressos no Programa de Mobilidade ou exclusivamente da área da saúde, profissionais do programa Mais Médicos. Da mencionada data (2014); até o recente ano de 2019, o público é basicamente formada por estudantes intercambistas e parentes estrangeiros de membros da comunidade acadêmica, quanto a nacionalidade, em maioria são latino-americanos. Atualmente o referido Curso de Português como Língua Adicional: Língua e Culturas Brasileira pretende ampliar o projeto de extensão, para o ensino de Português como língua de Acolhimento (PLAM) e pretende trabalhar com uma turma de imigrantes e refugiados da Pastoral do Imigrante.

Por uma determinação do MRE, passou-se a exigir a certificação mencionada no anteriormente, Celpe-Bras, de estrangeiros que vêm morar no Brasil com um propósito específico. Um verdadeiro exemplo disto, foi a criação do Programa de Estudantes – Convênio de Graduação, doravante PEC-G, ação voltada para que o Brasil pudesse receber alunos de outras nacionalidades e Programa de Estudante-Convênio de Pós-graduação (PEC-PG), neste último caso para a validação do diploma para aqueles pretendem estender seus estudos no Brasil e até mesmo trabalhar por meio de suas áreas de pesquisa.

A prova de abordagem comunicativa começou a ser buscada por dezenas de estrangeiros no Brasil e em especial na cidade de Fortaleza-CE desde o ano de 2014 até o atual ano de 2021. No ano de 2019, a Universidade Federal do Ceará foi contemplada como Posto Aplicador por meio da concessão dada à Coordenação do Programa Idioma sem Fronteiras. Por conta da Pandemia de COVID-19, o teste não pôde ser aplicado em nossa cidade no ano de 2020, mas espera-se que volte a ser aplicado no ano de 2021.

Os livros didáticos de PLE/A apresentam em seu conteúdo diversas interações textuais, mas ainda há muito a ser feito para que os alunos sintam mais segurança em produzir textos tão específicos. De acordo com Carilo (2009), os Exames de proficiência provocam modificações nas políticas de ensino de língua (materna e estrangeira) e na preparação dos futuros examinandos. Essas mudanças surgem em todos os âmbitos, desde os conteúdos programáticos dos livros didáticos e suas atividades até as práticas de sala de aula, tanto por parte do professor, como por parte do aluno.

Chamamos esse fenômeno de efeito retroativo, e que pode vir a ter consequências educacionalmente positivas ou negativas, na medida em que os elementos que cercam a

qualidade do exame começam a oscilar, temos como exemplo as mudanças de personalidade e motivação dos examinandos, a formação dos professores e o resultado obtidos a cada ano senso analisados em gráficos. Todos esses elementos fazem parte do tal efeito, e dependem da restrição ou do encorajamento de práticas baseadas no mesmo e relacionadas às práticas de ensino e aprendizagem.

Com o Celpe-Bras não é diferente, para uma das idealizadoras do teste de proficiência brasileiro, Scaramucci (1999), o efeito retroativo apresenta-se como uma realidade propulsora de possíveis mudanças na esfera de ensino, pois leva os professores de PLA a uma preparação mais cuidadosa e a um trabalho mais eficiente e atual dos conteúdos solicitados nas provas escritas e orais, e da mesma forma os alunos se sentirão mais motivados e preocupados com suas lições propostas nos referidos cursos de ensino de PLE/A ou cursos precisamente preparatórios para o Exame. O efeito retroativo se une à valorização também do Celpe-Bras, como uma ferramenta propulsora de política linguística. O teste vem alcançando amplo reconhecimento mundial e é o maior divulgador de nossa cultura e língua, fomentando o reconhecimento da variante língua portuguesa brasileira.

Com isso, para além do que temos disponível no mercado editorial de livros de português como idioma estrangeiro, os cursos de extensão em diversas universidades do país também precisam adequar seus materiais didáticos de PLE/A e suas avaliações ao uso de textos indexados em gêneros, como já acontece no ensino de nossa língua no nível nativo/materno, como se sabe pelos documentos oficiais de educação, como a Base Nacional Comum Curricular (2017; doravante BNCC) e os antigos PCNs(1996;2012). Os comandos observados pelo viés da *consignas* (tal termo que adotaremos para falar das questões de prova da Parte Escrita), precisam ser bem estruturadas em seu nível instrucional, para que o leitor/aluno/aprendiz/examinando possa desenvolver bem o que está sendo pedido na consigna.

Desde o ano de 2019, o curso de PLA do grupo GEPLA, no substrato do nível avançado, passou a ofertar aulas extras de preparação para o teste de proficiência e Certificação Celpe-Bras. Os professores e pesquisadores tomaram a iniciativa de auxiliar os alunos do curso com aulas extras relacionadas ao ensino e à produção textual exclusiva para a prova. Atividades de produção textual foram elaboradas com o intuito de assemelhar-se ao teste Celpe-Bras – Parte Escrita e faziam com que os alunos logo se sentissem em um momento de preparação como futuros candidatos do referido teste de proficiência. Os textos produzidos por eles eram submetidos à correção com base nos descritores genéricos da P.E (quadro contido no capítulo 2) de correção desta prova. A resposta que obtivemos das

redações produzidas por estes alunos foi em parcialmente positiva, atribuímos uma nota-conceito com base nas certificações do Celpe-Bras e a maioria dos alunos atingiam notas com elementos características semelhantes ao Intermediário Superior.

As atividades de produção oral ou escrita que costumamos propor aos alunos de nível intermediário/avançado de algum modo se assemelham à estrutura linguística do Exame Celpe-Bras. Por exemplo, fazemos uso de textos-base de jornais antigos, buscamos reportagens televisivas, revistas e vídeos culturais. Ao propor as atividades extra para os alunos do nível avançado, começamos a perceber algumas dificuldades e certa desconfiguração em suas respostas (em especial os hispanofalantes). As dificuldades observadas e relatadas pelos alunos eram em geral incompreensões acerca da leitura dos enunciados propostos. Poucos tinham algum conhecimento do gênero de texto/discursivo solicitado.

Questionamo-nos neste trabalho de maneira geral acerca de como as questões da Tarefa III, bem como seus textos de insumos, promovem consignas de atividade de produção escrita com base nesses critérios de análises macro e micro. Primeiramente indagamo-nos a respeito das escolhas lexicais adotadas nas tarefas, se eram semelhantes os verbos empregados nas instruções das *consignas*. Buscamos ver ainda se havia evidências claras dos aspectos da contextualização das instruções de produção escrita, tendo em vista a necessidade de apresentarem os elementos do contexto de produção a fim de clarificar o que se é pedido do examinando, estabelecendo assim uma efetiva comunicação linguística em diferentes situações de uso dos gêneros escritos e solicitados. Cada tarefa apresenta um plano textual próprio em frases de instrução, por vezes ligadas a um texto-base para garantir uma melhor compreensão, para observamos e descrevermos quais elementos de ordem semântica e paralinguísticas eram trabalhados nas atividades ao longo dos anos de aplicação.

Retomando pontos buscados por nós durante as pesquisas de estado da arte, para além dos trabalhos do GEPLA citados em trechos acima, encontramos os valorosos trabalhos voltados precisamente ao Exame Celpe-Bras, como é o caso das pesquisas de ordem diversas promovidas pela pesquisadora Scaramucci (1999, 2001, 2004) que também fora criadora e mentora do referido texto e trata com profundidade do conceito das tarefas integradas nos enunciados do Celpe-Bras, e também do efeito retroativo do teste que impulsiona mudanças nos formatos dos cursos de PLE/A nos materiais didáticos e na formação dos professores que trabalham nesse contexto.

Debruçamo-nos ainda sobre as dissertações de Gomes (2009) e Carilo (2009), que tratam da complexidade e da construção das Tarefas de Leitura e Produção de texto do teste,

em especial em anos antecedentes (2008, 2007, 2006). Ambos os trabalhos são de grande relevância para a mudança do construto teórico do Exame. Estas pesquisas relatam modelos de atividades envolvendo gêneros de textos semelhantes aos do teste, que foram aplicadas em suas turmas de curso em PLE/A oferecido por suas instituições de ensino, e verificam a confiabilidade da correção do teste, pois fazem uso da tabela de descritores de correção descrita em documentos oficiais do Exame e descrevem a importância do efeito retroativo que ocorre ao longo dos anos de aplicação do teste e do progressivo desenvolvimento das políticas linguísticas tendo o Celpe-Bras como instrumento de referência. Salientamos por fim, o texto dissertado por Pileggi (2015), que apresenta as semelhanças e as diferenças entre as Tarefas integradas nos Exames TOEFL iBT e Celpe-bras e que nos forneceram informações relevantes e importantes acerca da construção teórica do teste, em especial na Parte Escrita.

Pesquisamos ainda nas plataformas digitais alguns dos diversos Manuais do Candidato (BRASIL, 2006, 2011) disponíveis em domínio público, até mesmo o documento que apresenta a mudança de nomenclatura, para Guia de Capacitação para o examinando (BRASIL, 2013). Nestes documentos encontramos valorosos esclarecimentos quanto à organização do Exame, também a descrição da sua abordagem metodológica, o porquê do uso das tarefas integradas e muitas outras informações pertinentes. No site do AcervoCelpeBras¹ acessamos o Relatório que trata da descrição e da análise das tarefas da parte escrita do Celpe-Bras entre 1998 e 2017 (SCHOFFEN et al, 2018). E por fim recorreremos bastante ao mais recente conteúdo disponibilizado pelo INEP – Documento-Base do Exame Celpe-Bras produzido no ano de 2020.

Sem mais delongas, tratemos do objetivo geral desta pesquisa, que é a análise das consignas das Tarefas III do Celpe-Bras - Parte Escrita, dentro dos Cadernos de questões dos anos de 1998 até os anos de 2019. A partir deste objetivo geral, elencamos os seguintes objetivos específicos: conhecer os elementos que fazem parte da composição das consignas das Tarefas III, no período de 1998 a 2019, por meio de uma análise macro acerca das escolhas lexicais, mas especificamente dos verbos de instrução; evidenciar quais são os elementos que se repetem ou não textualmente nos contextos de produção, propostos nas consignas das Tarefas III do caderno de questões (1998-2019), por meio de uma análise micro; interpretar na análise micro, os elementos que fazem parte das consignas das Tarefas III (1998-2019) de ordem semântica e paralinguística.

¹ Site oficial: www.ufrgs.br/acervocelpebras.

Para que haja uma melhor compreensão do leitor, organizamos a dissertação em cinco capítulos. Temos inicialmente a Introdução, que é a motivação para a pesquisa e apresentação do nosso objeto de pesquisa, Celpe-Bras, bem como descrição de nossos objetivos e os demais desdobramentos da pesquisa.

No capítulo 2, dissertamos sobre o Contexto da Pesquisa, há informações sobre construto teórico e histórico do Celpe-Bras, sua categorização como teste comunicativo e importantes descrições sobre as especificações das suas duas provas (Parte Escrita e Parte Oral), seus critérios de avaliação e outros dados.

Seguimos para o capítulo 3, no qual tratamos do percurso teórico, com os pressupostos teóricos e metodológicos que guiam nossa pesquisa. Assim apresentamos a definição de Efeito Retroativo e Políticas Linguísticas (SHOHAMY, 2001, 2006, 2007), o Conceito de Tarefa (BACHMAN; PALMER, 1996), o Conceito de Consigna; (RIESTRA, 2004,2008; DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010; ZAKHARTCHOUK, 2016) e a Apreensão dos Gêneros de textos (BRONCKART, 1997).

Na abordagem do capítulo 4, referente ao percurso metodológico, descrevemos o percurso da pesquisa, os instrumentos de geração de dados e os procedimentos de análise. Apresentamos um *corpus* constituído de 39 Cadernos de Questões da Parte Escrita do Exame de Proficiência Celpe-Bras e dele fizemos um recorte que melhor delimitava nosso objetivo com 47 consignas das chamadas Tarefas III.

Por fim o capítulo 5 apresenta a análise dos dados documentais e os recortes das provas oficiais. Essa análise se dá primeiramente de uma forma macro, na qual observamos questão como um todo e sua estrutura linguística, para identificar o tipo de verbo de comando utilizado, o objetivo de cada consigna por meio dessas escolhas morfológicas como delimita Riestra (2004,2008). Na segunda parte, explanamos uma análise micro, ou seja, buscamos evidenciar os elementos solicitados nas categorias no corpo textual das consignas por meio da contextualização, também observando as definições de contexto de produção definidas por Bronckart (1999) e, por fim, ainda trabalhando com os aspectos da análise micro, interpretamos os elementos de ordem semântica e paralinguística definidos pelo mesmo autor quando se fala em apreensão de textos. Em seguida, apresentamos a conclusão da pesquisa e seus futuros desdobramentos.

2 CONTEXTO DA PESQUISA: CELPE-BRAS COMO OBJETO

2.1 Testes de proficiência em língua estrangeira

Os testes de proficiência em língua estrangeira têm um papel importante na área de Linguística Aplicada, pois fomentam as teorias da área e fornecem subsídios importantes para que os pesquisadores façam análises do conhecimento linguístico e do seu uso (CLAPHAM, 2000 *apud* PILEGGI, 2015). Considerando tal importância, buscamos mostrar brevemente como os conceitos de teste de proficiência e testes comunicativos tornaram-se moldes para a criação de diversos testes comunicativos nas línguas neolatinas, e sua influência na criação do Celpe-Bras.

Segundo Spolsky (1995, 2008 *apud* PILEGGI, 2015), acredita-se que foi em meados dos anos de 1960 que a área de teste e avaliações em línguas surgiu e se tornou uma área de estudos propriamente dita. Historicamente, é sabido que foi com o início do progresso da industrialização e da centralização da aplicação dos testes em larga escala produzidos nas universidades norte-americanas de Princeton e Stanford, com o intuito de difundir o idioma inglês americano, tendo em vista que já havia os testes ingleses fornecidos pela universidade Cambridge na Inglaterra.

Durante tal período, a visão estruturalista tratava a língua como um conjunto de elementos distintos e, nesse paradigma, acreditava-se ser possível medir com precisão as particularidades de um idioma, tais como pronúncia, vocabulário, estrutura gramatical e as habilidades de leitura, escrita, audição e oralidade de forma separada.

De acordo com Lado (1961 *apud* PILEGGI, 2015), as teorias que tratavam da avaliação de língua concebiam a língua como um sistema simplificado em hábitos de comunicação. Era dito que tais hábitos envolveriam questões de forma, sentido e distribuição em vários – e separados – níveis de estrutura (níveis de frase, oração, sentença, palavra, morfema e fonema).

A partir desses costumes e hábitos de fala, Lado define (1961 *apud* PILEGGI, 2015) que existem pelo menos duas variáveis que merecem ser testadas nesse tipo de teste. Vejamos a divisão sugerida pelo autor acerca dos elementos da estrutura linguística: fonologia, ortografia, vocabulário e estrutura morfológica – e as quatro habilidades: compreensão, oralidade, escrita, audição. Destaca-se ainda em sua fala, a existência de um fenômeno denominado *psicometria* no ensino de línguas, segue seu conceito:

[...] juntando essas habilidades linguísticas temos a psicometria, aspecto fundamentado na teoria da medida científica, que serve para explicar o sentido que têm as respostas dadas pelos sujeitos a uma série de tarefas e propor técnicas de medida dos processos mentais como a fala e a escrita (PASQUALI, 2009 *apud* PILEGGI, 2015, p. 28).

Mesmo após o descobrimento de que os tais elementos e habilidades ditos acima nunca são utilizados de maneira separada na língua, Lado (*apud* PILEGGI, 2015, p. 27) reafirma que os elementos e as habilidades linguísticas devem ser testados de maneira separada e somente depois combinados em forma de resultados, a depender do propósito do teste. Tal definição teórica foi fundamentando o conceito de proficiência daquela época, bem como serviu de base para o desenvolvimento dos testes.

Conceituando uma visão estruturalista, para admitir que uma pessoa fosse proficiente em uma língua, era pressuposto que o sujeito dominasse todos os seus elementos e habilidades linguísticas (compreensão, oralidade, escrita e audição), ou seja, ser proficiente significava “ter conhecimentos pleno sobre uma língua e saber analisá-la em seus vários componentes” (SCARAMUCCI, 2000, p. 15 *apud* PILEGGI, 2015, p. 29). A existência da separação dos níveis linguísticos (LADO, 1961 *apud* PILEGGI, 2015) fato este decorrente da influência do estruturalismo também no ensino de língua estrangeira. A frequentemente remodelagem presente nos conceitos de proficiência vigente na década de 60 foi se mostrando ineficiente ao longo do tempo, insurgiu a necessidade de testes mais confiáveis e práticos, e assim foram se desenvolvendo os *discrete point tests*, traduzidos como testes isolados no português.

Nesse formato de teste, o candidato de fato não geraria uma resposta nova, mas deveria escolher, dentre uma série de opções, apenas uma resposta única. Os comandos deste teste poderiam ser constituídos por enunciados de atividade com estes moldes: questões de escolha dúbia tipo verdadeiro ou falso, questões de múltipla escolha, preenchimento de lacunas, e todas estas majoritariamente aceitam apenas uma resposta correta. Tal nome condizia perfeitamente com a estrutura do exame, pois os testes isolados efetivamente avaliavam os componentes linguísticos de forma isolada e descontextualizada. Os resultados obtidos em tal modelo de avaliação não eram suficientemente satisfatórios e por conta disto em meados dos anos de 1970, surgem outros modelos de provas, voltados para o viés da competência comunicativa, este novo conceito de abordagem linguística visava extrair do examinando seu conhecimento sobre o que há de mais real no uso da língua e trataremos dele neste próximo tópico, pois é sobre este molde que se encaixa o Celpe-Bras.

2.1.1 Os testes de proficiência comunicativa

A terminologia de abordagem de ensino de línguas estrangeira chamada competência comunicativa surgiu como uma crítica feita por Hymes (1972), tal contestação indagava o real conceito de competência linguística, elaborado pelo americano Chomsky em 1965 (SANTOS, 2007 *apud* PILEGGI, 2015). Para Chomsky, a competência linguística é a realidade baseada num falante nativo ideal, que pertence a uma comunidade de fala homogênea que domina a sua língua perfeitamente. Clarificando o pensamento do linguista, essa competência era a capacidade que um falante nativo de uma língua tinha de fazer julgamentos sobre a gramaticalidade das sentenças. Segundo Pileggi (2015), Hymes (1972 *apud* SCHOFFEN, 2009) se contrapõe a essa definição afirmando que existem regras de uso da língua e estas podem tornar regras gramaticais inúteis. Portanto, para Hymes, a competência era a habilidade para usar a língua (WIDDOWSON, 1989 *apud* PILEGGI, 2015).

Partindo desse conceito, no fim da década de 1970 e início de 1980, enfatizou-se nos estudos da área de avaliação o conceito de Hymes, o uso da língua em contextos diversos, diferente da realidade estruturalista que apagava o contexto de uso e suas particularidades. A partir desse momento, o sentido e o conceito de proficiência acompanharam essa corrente de valorização do uso efetivo da língua; buscou-se avaliar o ser proficiente no uso da língua, e não apenas na estrutura dessa língua. Desta forma, e seguindo o conceito de ciência, insurgiram diversas críticas à abordagem dos testes isolados.

Uma das tentativas de aplicação da mudança dos testes, com base no conceito de competência comunicativa, foi a de Oller (1979), a qual tratava de apresenta um conceito de língua unitário, os testes foram desenvolvidos nos modelos de ditados ou os testes *cloze* (consiste no preenchimento de espaços, com as informações adequadas; lacunas no meio de um texto em que palavras foram apagadas, por exemplo). A forma unitária “propunha uma representação de proficiência em termos de um único fator, que passou a ser conhecida como a hipótese da competência unitária (*unitary or indivisibility hypothesis*)” (SCARAMUCCI, 2000, p. 16 *apud* PILEGGI, 2015, p. 29, grifo do autor). Nessa visão, o indivíduo possui uma competência linguística subjacente que pode ser medida em um único teste. Esta hipótese foi criticada e rebatida por vários teóricos, que alegavam que este único fator geral na língua também poderia ser subdivido em vários componentes (SCARAMUCCI, 2000 *apud* PILEGGI, 2015).

A suposição alternativa (*divisible competence hypothesis*) de Oller (1979) se mostra com a proposição de que um indivíduo poderá ter diferentes graus de proficiência em diferentes áreas de habilidades (JOHNSON, 1999). Ainda surgiu em paralelo o conceito unitário de proficiência, de Canale e Swain (1980), estabelecendo que a competência comunicativa possa ser repartida em três dimensões diferentes: nas competências gramatical, sociolinguística e estratégica. Tal modelo reforça ainda mais o distanciamento entre a noção de competência de Chomsky (1965), que não tratava da adequação sociolinguística de enunciados expressos em contexto (PURPURA, 2008).

Em outro modelo, Canale e Swain (1980), apresenta o conhecimento das regras socioculturais de uso da língua era tão importante quanto o conhecimento estrutural linguístico, sendo sua maior contribuição fomentar a “necessidade de integração das competências linguísticas e ressaltar a importância da noção de estratégias comunicativas para o conceito de proficiência” (SANTOS, 2007, p. 22 *apud* PILEGGI, 2015).

Nesse período dos anos 80, os testes passaram por uma mudança significativa, conforme afirma Shohamy (1958 *apud* PURPURA, 2008, p. 57) nesta citação: This model refuted Chomsky’s notion of competence for failing to account for the sociolinguistic appropriateness of utterances expressed in context². Neste novo contexto, as avaliações de proficiência abandonam o paradigma que dava ênfase às habilidades linguísticas separadas e vai em direção à comunicação prática, ao uso que representa a combinação de todas as habilidades.

Os testes começam a incluir tarefas comunicativas acrescidas de fatores culturais e sociolinguísticos. Os Exames adotaram tarefas reais de comunicação. O examinando de línguas estrangeiras 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 (SHOHAMY *apud* ARAÚJO, 2007, p. 37). Nesse sentido, Brown (2007 *apud* PILEGGI, 2015, p. 29) afirma que os testes comunicativos devem ser práticos, exigindo que o candidato use a língua dentro de um contexto apropriado, e devem medir, em concordância com o apontado acima, uma gama variada de habilidades linguísticas, incluindo conhecimentos sociolinguísticos, de coesão e de funções da língua.

Desde a difusão do ensino de línguas estrangeiras no mundo todo, o maior responsável pelo gerenciamento de políticas linguísticas é o Estado-nação detentor daquele

² Tradução livre nossa do original inglês: Este modelo refutou a noção de competência de Chomsky (1965) por não levar em conta a adequação sociolinguística dos enunciados expressos no contexto.

idioma como língua materna ou oficial. Em prol da valorização de uma determinada língua, articuladores políticos fazem uso de diferentes mecanismos para a difusão e a implementação de seu idioma, seja de maneira clara e objetiva, seja com textos dirigidos a este propósito, e até mesmo de maneira implícita, como observamos em nosso objeto de estudo. O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), que mesmo sendo apenas um teste que visa certificar a proficiência de uma língua, se apresenta hoje como um documento bastante importante no processo de consolidação da área de Português como Língua Adicional no Brasil (SCHOFFEN; MARTINS, 2016 *apud* MARTINS, 2018, p. 224).

As pesquisadoras de PLA e também mentoras do referido teste, Scaramucci e Schlatter (1998), tratam em seus primeiros artigos sobre a relevância e a essencialidade da criação deste Exame. É fato que há uma autopromoção do teste por parte da Comissão para a Elaboração do Exame, independente das lacunas que ele possa apresentar, por se caracterizar como um teste comunicativo, de habilidades integradas. Ao longo dos anos o Exame Celpe-Bras foi se transformando em um documento de alta importância, como já foi dito em outros trechos dessa pesquisa. Espera-se que futuramente haja uma difusão da concepção de ensino e de aprendizagem no âmbito das línguas: maternas e adicionais e que ambas caminhem juntas com o fim de ampliarmos a cultura e particularidade de nossa língua a todos.

Este propósito de impactar sobre os contextos educacionais é refletido nos diversos documentos disponibilizados nos sites oficiais do teste, bem como nas cartilhas e manuais destinados a pesquisadores e a examinandos. Vejamos que, em uma das edições do Manual do Candidato ao Exame Celpe-Bras (BRASIL, 2011), verificamos que há uma seção nomeada “Como se preparar para o Exame?” (BRASIL, 2011, p. 7) fornece indicadores para o ensino e direcionamentos importantes sobre como e quando se deve estudar para o teste, bem como informações de seu construto teórico, condizente com o que há de mais recente e inovador em testes de proficiências de línguas estrangeiras.

2.2 Histórico do Exame Celpe-Bras

No ano de 1995, o Exame foi oficialmente instituído pela Portaria Ministerial nº 1787/95 (BRASIL,2020), e só veio a ser aplicado pela primeira vez em 1998. Os candidatos precisavam obter certificação em dois níveis: Primeiro Certificado e Segundo Certificado.

O primeiro certificava uma proficiência parcial; o segundo, uma proficiência plena. Diferentemente das avaliações de rendimento que fazem parte do percurso histórico das

provas no contexto educacional, um Exame de proficiência tem como objetivo avaliar o desempenho do candidato em relação ao uso futuro daquela língua-alvo (no caso estrangeira). Apresentando de um modo mais conciso, o objetivo do Celpe-Bras é avaliar se os candidatos conseguem:

[...] se comunicar em situações reais do dia-a-dia: ler e redigir textos, interagir oralmente ou por escrito em atividades dentro do contexto escolar (esclarecer dúvidas com o professor, fazer provas, apresentar seminários, etc.) e externas a ele (fazer relatos, fazer compras, reclamar, ir ao médico, etc.). Por ser um Exame de proficiência, o Celpe-Bras não é elaborado com o objetivo de avaliar o que um candidato aprendeu em um determinado curso, mas o que esse candidato consegue ou não fazer na língua-alvo quando se submete ao Exame, independentemente de onde, quando ou como essa língua foi adquirida (MANUAL DO CANDIDATO, 2003, p. 3 *apud* CÂNDIDO, 2015).

Constitui-se como único certificado de proficiência em português reconhecido pelo governo brasileiro. O Exame é aplicado duas vezes ao ano, tanto no Brasil como também em outros países no mundo. Os candidatos ao Celpe-Bras são estrangeiros não lusófonos, maiores de 16 anos e que tenham, como pré-requisito, cursado o ensino fundamental.

No Brasil, o certificado já é exigido desde o primeiro ano de sua aplicação para ingresso na maioria das universidades para os cursos de graduação e pós-graduação. Ademais, algumas instituições e órgãos privados e públicos também estão exigindo esta certificação dos profissionais estrangeiros para que possam atuar na sua área de formação no Brasil. O Celpe-Bras também é exigido pelo Conselho Regional de Medicina (CRM) em todo país. Para que fique claro este trâmite: um médico de outra nacionalidade e com formação em instituições fora do nosso país precisa convalidar o seu diploma para exercer a sua profissão no Brasil. Outros conselhos e outras entidades que têm o teste como quesito de obrigatoriedade para estrangeiros ainda não estão cadastrados oficialmente no site do INEP/Celpe-Bras.

A proposta de criação do Celpe-Bras teve início em junho de 1993, por uma equipe formada por pesquisadores das universidades federais de Brasília, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Pernambuco e, especificamente, da Estadual de Campinas. Para este feito, técnicos da Secretaria de Ensino Superior do MEC (SESU) também se envolveram. Esse Exame teve como base de criação um Exame anterior, elaborado por pesquisadores da Universidade Estadual de Campinas, como parte de um projeto de desenvolvimento de um certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros e exclusivo de uso interno dessa universidade. A equipe de elaboração do Exame Celpe-Bras decidiu por fazer desse Exame um embrião para a elaboração do Exame nacional, porque tanto a equipe inicial de elaboração do Celpe-Bras quanto os pesquisadores da Unicamp compartilhavam de

semelhantes escolhas acerca dos pressupostos teóricos e o mesmo se dava em relação à visão de linguagem e modelo de avaliação (SCARAMUCCI, 1999).

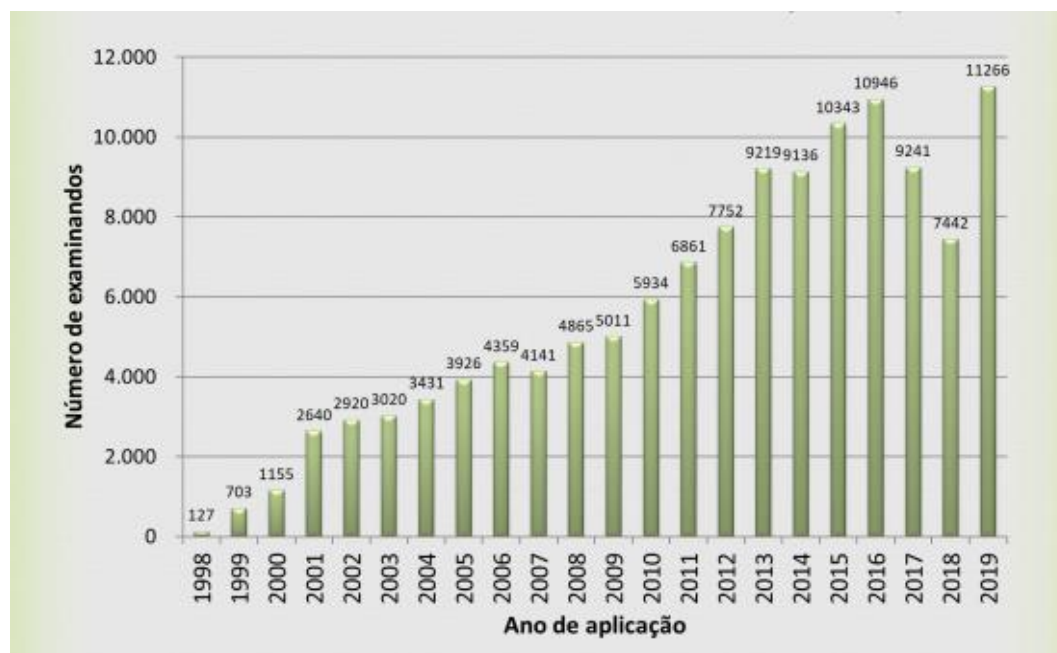
Atualmente, o candidato pode obter a certificação em quatro níveis: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior (MANUAL DO CANDIDATO, 2003 *apud* CÂNDIDO, 2015). A visão que fundamenta o Exame é de natureza sociointeracional, isto é, há a preocupação em avaliar o uso que o candidato faz da língua em diversas situações. As questões relacionadas à gramática e ao vocabulário não estão presentes de forma explícita no Exame, embora seu conhecimento seja necessário para que um candidato possa redigir um texto, por exemplo.

Com base em uma visão de linguagem como ação conjunta de participantes com um propósito social e considerando língua e cultura como indissociáveis, o conceito de proficiência que fundamenta o Exame consiste no “uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo”. Nesse sentido, a prática da linguagem tem de levar em conta o contexto, o propósito e o(s) interlocutor(es) envolvido(s) na interação com o texto (MANUAL DO CANDIDATO, 2003, p. 4).

As quatro habilidades são avaliadas de forma integrada: compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita. No caso da interação face a face, por exemplo, tanto a produção oral quanto a compreensão oral e escrita são levadas em conta para definir o nível de proficiência de um candidato. O Exame está estruturado em dois módulos: a) Parte Coletiva: uma prova escrita, com enfoque nas habilidades de compreensão (oral e escrita) e produção escrita; b) Parte Individual: uma interação face a face, em que a compreensão (oral e escrita) e a produção oral são avaliadas.

No ano de 1999, houve duas aplicações, sendo que, nesse ano, o número de centros aplicadores passou de 5 para 15 instituições brasileiras (no Distrito Federal e nos estados da Bahia, Minas Gerais, São Paulo, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Santa Catarina), e de 3 para 18 instituições no exterior (Alemanha, Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, El Salvador, Equador, Guiana, México, Namíbia, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Suriname, Uruguai, Venezuela). O número de inscritos na segunda aplicação do Exame foi de 273 e na terceira aplicação, de 430 candidatos.

Gráfico 1 – Número de Examinandos Celpe-Bras em anos 1998 – 2019



Fonte: Site do Acervo Celpe-Bras: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/estatisticas>.

Em 2000, houve uma aplicação, com 1155 inscritos (204 no Brasil e 951 no exterior); em 2001, inscreveram-se para as duas aplicações do Exame 2.640 candidatos (1638 no Brasil e 1002 no exterior) e, em 2015, o total de inscritos chegou a uma marca impressionante, apenas para primeira aplicação foi um total de 5.900 inscritos. A tabela mostra ainda que houve uma relativa quedano ano de 2017, apenas cerca de 9241 estrangeiros prestaram o Exame do Celpe-Bras no Brasil (77 postos aplicadores) e nos 45 postos aplicadores espalhados no mundo todo. O teste é aplicado em várias capitais do Brasil e no ano de 2019 passou a ser aplicado pela UFC na cidade de Fortaleza e em diversas outras universidade e institutos de ensino credenciados, o número de candidatos foi o maior até agora, 11.266 examinandos. O valor do teste é de 230,00 reais e no exterior chega aproximadamente a 100 dólares.

Observamos a evolução muito positiva do número de estrangeiros que vêm aplicando para a prova Celpe-Bras por diversos motivos. Acreditamos que, como já dito acima, a maior motivação destes examinandos seja a busca por intercâmbio de estudos/trabalho em nosso país, não desconsiderando tantas outras motivações, como a realidade de famílias emigrantes brasileiras que buscam esta certificação para seus cônjuges e ou filhos estrangeiros. Na próxima seção, trataremos do percurso teórico que nos serviu de base na discussão de nossa análise, em especial na explanação das características das

consignas recortadas nas tarefas do Celpe-Bras e na apreensão destes textos pelo viés do Interacionismo Sociodiscursivo.

2.3 A avaliação Parte Escrita

A Parte Coletiva a que chamamos Parte Escrita, com duração de duas horas e meia, é constituída por tarefas. Segundo os elaboradores do Exame, a tarefa é definida como “um convite para o uso da linguagem com um propósito social”. Dessa maneira, ela é composta de uma ação, um propósito e interlocutores. Em cada tarefa há sempre um propósito claro de comunicação (escrever um texto para reclamar, para informar, para discordar) e um interlocutor (direcionar o texto para um jornal, para um amigo, para um chefe), de forma que o candidato possa adequar seu texto ao propósito da comunicação e ao interlocutor (MANUAL DO CANDIDATO, 2003).

Nessa parte, há duas tarefas que avaliam a compreensão oral (em que são apresentados um trecho em áudio e outro em vídeo), e mais duas tarefas que, por sua vez, concentram-se na leitura de textos e na produção escrita. Por exemplo, em uma das tarefas pode ser pedido ao candidato que, após ter lido uma reportagem, escreva uma carta para o jornal expressando sua opinião. O material utilizado para o Exame é diversificado e constituído de textos autênticos que circulam na sociedade, incluindo desde panfletos a textos de jornais, literários, entrevistas, documentários.

Na avaliação, os aspectos explicitados no enunciado das tarefas são utilizados para julgar a adequação dos textos do participante (BRASIL, 2013). A adequação lexical e a gramatical serão, então, consideradas à medida que tornem o texto menos ou mais adequado à relação solicitada dentro do gênero proposto, e não considerada como itens a serem avaliados separadamente do que acontece no restante do texto.

Com base em uma visão bakhtiniana de gêneros do discurso, a avaliação, no Celpe-Bras, parte da premissa de que os enunciados são sempre produzidos em uma situação comunicativa específica, por alguém com um papel específico nessa situação, e são endereçados a interlocutores com propósitos específicos e também produzidos em um contexto, que também produz sentido (SCHLATTER *et al.*, 2009 *apud* BRASIL, 2020).

As tarefas propostas na Parte Escrita do Celpe-Bras, as especificações do Exame e os procedimentos de correção dos textos produzidos levam em conta que esses fatores contribuem para a produção de sentidos no texto. Desse modo, a avaliação deve considerá-los de forma integrada. Cada tarefa da Parte Escrita pressupõe uma resposta que construa

adequadamente uma determinada relação de interlocução em um determinado gênero discursivo, implicando que sejam considerados, no momento da avaliação, os seguintes aspectos:

- Enunciador
- Interlocutor
- Propósito
- Informações
- Organização do texto
- Recursos linguísticos (gramática e vocabulário) (BRASIL, 2020, p. 36).

A Figura 1 abaixo apresenta o quadro de execução das Tarefas da Parte Escrita.

Figura 1– Estrutura da Parte Escrita

Tarefas	Habilidades envolvidas	Tempo total
1	Compreensão oral e imagética (vídeo) + produção escrita	3h
2	Compreensão oral (áudio) + produção escrita	
3	Leitura + produção escrita	
4	Leitura + produção escrita	

Fonte: Documento-Base (BRASIL, 2020).

Os acontecimentos desta etapa, são: primeiramente a realização da Tarefa I, momento em que um vídeo é exibido pelo menos duas vezes. Os candidatos têm 30 minutos para realizar esta tarefa, incluindo assistir à exibição do vídeo. Após 30 minutos, os participantes são chamados a realizar a Tarefa II, a qual solicita que eles ouçam atentamente um áudio, apresentado duas vezes. Ao final da apresentação do áudio da Tarefa II, os participantes podem se organizar conforme sua preferência para a execução desta e demais tarefas (3 e 4), podendo, inclusive, retornar à Tarefa I, se assim o desejarem.

Retiramos do Documento Base (BRASIL,2020) um exemplo de atividades aplicada bem recente, uma questão de Tarefa III da Parte Escrita do Celpe-Bras, vejamos a imagem e o que se espera que se retire de informações para uma futura produção textual:

Figura 2 – Tarefa 3 da edição de 2019/1 do Celpe-Bras

2019/1 **Celpe Bras** Certificada de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 3 | Parklets

Página 6

Você é o presidente da Associação de Comerciantes de uma cidade onde ainda não há parklets. Após ler a reportagem, decidiu sugerir que os associados invistam na instalação dessas estruturas. Escreva a eles uma carta, explicando o que são os parklets e justificando a importância do investimento.

Parklets ganham espaço e caem no gosto de Belo Horizonte



FOTO: Iair Anzani/EM/IO A Pressa

Em meio ao movimento acelerado de carros e ao vácuo de pedestres em áreas agitadas da capital, o belo-horizontino passou a ter novos espaços para relaxar, bater papo, ouvir música, ler, encontrar amigos, se divertir ou apreciar a paisagem. As varandas urbanas, como vêm sendo chamadas as minipraças do projeto BH Parklets – espaços de convivência rentes à calçada, em vagas de estacionamento –, já estão montadas em três pontos da capital, com previsão de novo endereço já na semana que vem.

Um dos responsáveis pela implantação da unidade é o empresário Alexandre Horta, sócio-proprietário do Deck Bar, em frente à varanda com estrutura de madeira, jardim, *wifi* e ponto de energia. A aposta no projeto, segundo ele, está atrelada à ideia de aumentar o uso público dos espaços urbanos.

"Nos interessamos já na época do lançamento do edital, porque vimos que poderíamos ajudar a asejar esta região", afirma. Segundo ele, o investimento para instalação da estrutura foi de R\$ 20 mil. "Nosso objetivo não é ter retorno financeiro, mas contribuir para o bem comum da cidade", disse.

Na prática, o projeto BH Parklets funciona assim: a prefeitura licencia a estrutura a pedido de representantes da iniciativa privada, que são responsáveis pelo custeio da instalação. De acordo com o idealizador do projeto, Luamã Lucinda, mesmo com o financiamento e a divulgação da marca, não há vínculo comercial, ou seja, as pessoas que usam o espaço não têm obrigatoriedade de consumir no estabelecimento. "Não há restrição de atendimento a quem estiver sentado e queira consumir. Mas qualquer pessoa pode usufruir do espaço, a qualquer hora, porque o local é público", explica Luamã. Segundo ele, as varandas urbanas já existem em São Paulo, Fortaleza e Porto Alegre.

No centro da cidade, onde a varanda foi montada em uma rua de grande circulação de veículos e pessoas, o projeto já ganhou adeptos fiéis. Moradores da via há 15 anos, o casal de aposentados Lúcia Sartori Sena e José Sena Reis comemora a implantação do espaço em um ponto tão movimentado da cidade. "Em todo esse tempo, vimos algumas mudanças positivas, como a retirada dos camelôs e a redução dos assaltos. Mas esse projeto é uma das melhores iniciativas, pois oferece entretenimento para quem mora na região", afirma José.

Dono da loja Ortobom, que banca a instalação, o empresário e vice-presidente de Educação da Câmara de Dirigentes Lojistas de Belo Horizonte (CDL-BH) Marcos Ineco, fala do sucesso do projeto. "As pessoas entram na loja para elogiar e agradecer. O resultado tem sido muito positivo", disse.

De postar em: <http://www.anc.com.br/app/boi-da-igreja/2015/07/26/lozma_govais/672200/parklets-ganham-espaço-e-caem-no-gosto-de-belo-horizonte.shtml>
Acessos em: 7 jul. 2016 (ata grade).

Fonte: Documento-Base (BRASIL, 2020).

A expectativa de resposta para a tarefa *Parklets* era a seguinte:

- **Gênero discursivo:** carta;
- **Enunciador:** presidente de uma Associação de Comerciantes de uma cidade onde não há *parklets*;
- **Interlocutor(es):** comerciantes (membros da associação) da cidade onde não há *parklets*;

- **Propósito(s):** escrever uma carta aos associados das cidades onde ainda não existe essa estrutura, explicando o que são *parklets* e justificando a importância do investimento (BRASIL, 2020).

Percebe-se, assim, que, para ser considerado proficiente na Parte Escrita do Celpe-Bras, o participante precisa demonstrar capacidade de realizar ações em língua portuguesa, configurando adequadamente a interlocução solicitada na tarefa, cumprindo o propósito solicitado dentro de um gênero e de um contexto de produção específicos.

2.3.1 Parâmetros de avaliação da Parte Escrita

Em conformidade com a visão de proficiência adotada, optou-se, no Celpe-Bras, por uma avaliação holística na Parte Escrita (BRASIL, 2020). Essa escolha busca operacionalizar o construto do Exame, incompatível com a ideia de avaliar o conhecimento ou a acurácia dos recursos linguísticos de forma independente do uso da língua. Isso significa que as configurações dos textos produzidos pelos participantes não são sempre as mesmas; ao contrário, variam de acordo com a tarefa e com o texto avaliados, da mesma forma como acontece no uso cotidiano da língua nas práticas sociais (BRASIL, 2020).

Figura 3 – Parâmetros de avaliação da Parte Escrita

Parâmetros de Avaliação da parte escrita
5 – Configura adequadamente a relação de interlocução no gênero discursivo proposto na tarefa, realizando a ação solicitada. Recontextualiza apropriadamente e de maneira autoral as informações necessárias para cumprir o propósito interlocutivo de forma consistente. Eventuais inadequações ou equívocos não comprometem a configuração da interlocução. Produz um texto autônomo, claro e coeso, em que os recursos linguísticos acionados são apropriados para configurar a relação de interlocução no gênero solicitado, e possíveis inadequações raramente comprometem a fluidez da leitura.
4 – Configura a relação de interlocução no gênero discursivo proposto na tarefa, realizando a ação solicitada. Recontextualiza apropriadamente as informações necessárias para cumprir o propósito interlocutivo, mas possíveis equívocos ou incompletudes podem fragilizar, em momentos localizados, a consistência da interlocução. Os recursos linguísticos acionados são apropriados para configurar a relação de interlocução no gênero proposto, construindo um texto claro e coeso em que possíveis inadequações podem comprometer, em momentos localizados, a fluidez da leitura.
3 – Configura a relação de interlocução no gênero discursivo proposto na tarefa, realizando a ação solicitada, ainda que a consistência da relação de interlocução possua algumas falhas. Pode recontextualizar de forma pouco articulada e/ou equivocada ou não recontextualizar informações necessárias para cumprir o propósito dentro do contexto de produção solicitado. Os recursos linguísticos acionados são apropriados, podendo apresentar limitações ou inadequações que podem prejudicar, em alguns momentos, a configuração de interlocução do gênero proposto. Problemas de clareza e coesão podem ocasionar, em alguns momentos, dificuldades na leitura.
2 – Configura a relação de interlocução de forma pouco consistente, realizando superficialmente a ação solicitada. Pode estabelecer uma relação de interlocução próxima à solicitada, não cumprir propósito(s) menor(es) e/ou apresentar problemas na construção do gênero. Pode apresentar trechos do texto que remetem a um gênero diferente, comprometendo a relação de interlocução. A relação entre o propósito do texto e a interlocução configurada não é clara ou não é totalmente adequada. Pode não recontextualizar informações que seriam necessárias para a configuração adequada da interlocução ou não articular claramente essas informações. Equívocos de compreensão podem comprometer parcialmente o cumprimento do propósito. Os recursos linguísticos acionados são limitados e/ou inadequados, podendo prejudicar parcialmente a configuração da relação de interlocução no gênero solicitado. Problemas de clareza e coesão podem ocasionar, em diferentes momentos, dificuldades na leitura.
1 – Configura com problemas recorrentes ou não configura a relação de interlocução solicitada, realizando muito superficialmente ou não realizando a ação solicitada. Remete-se ao tema, mas pode não considerar o contexto de produção e não construir o gênero discursivo proposto ou apresentar problemas recorrentes na sua construção. Não recontextualiza informações suficientes para o cumprimento do propósito comunicativo, considerando a relação de interlocução configurada. OU Pode apresentar equívocos graves e/ou frequentes de compreensão que comprometem o cumprimento do propósito. Os recursos linguísticos acionados são muito limitados e/ou inadequados, o que prejudica substancialmente o cumprimento do propósito e a configuração da relação de interlocução, comprometendo a construção do gênero solicitado. Problemas frequentes de clareza e coesão ocasionam, em vários momentos, problemas de leitura.
0 – Não configura, ou configura de forma equivocada, a relação de interlocução, não realizando a ação solicitada. OU Trata de outro tem. OU Demonstra problemas generalizados de compreensão, impedindo o cumprimento do propósito e a configuração da relação de interlocução. E/OU Problemas generalizados de clareza e coesão e/ou inadequações linguísticas impedem a configuração da relação de interlocução do gênero solicitado, comprometendo a compreensão geral do texto. OU A produção é insuficiente para a avaliação.

Fonte: Documento-Base (BRASIL, 2020).

A grade de avaliação da Parte Escrita tal como tem sido usada desde a edição 2014/2 sofreu algumas alterações ao longo dos anos para dar clareza textual aos descritores e

para favorecer a qualidade da avaliação. Avaliar, segundo a perspectiva de proficiência proposta pelo Celpe-Bras, implica compreender que cada enunciado é único e irrepetível e, dessa forma, precisa ser avaliado em sua singularidade (SCHOFFEN, 2009). Para avaliar segundo essa perspectiva, optou-se sempre na Parte Escrita do Celpe-Bras por uma avaliação holística. Esse modo de avaliação está de acordo com o construto do Exame, que, conforme já discutido, rejeita a ideia de avaliar o conhecimento ou a acurácia dos recursos linguísticos de forma independente do uso que é feito da língua. Inicialmente, no entanto, a grade de avaliação da Parte Escrita era semianalítica e segmentava os três eixos principais da avaliação:

- **Adequação contextual**, que englobava enunciador, interlocutor, propósito, informações e suporte;
- **Adequação discursiva**, que englobava coesão e coerência; e
- **Adequação linguística**, que englobava aspectos lexicais e gramaticais.

A grade original, utilizada de 1998 até o primeiro semestre de 2013 era dividida em três eixos, e são estes descritos acima, a avaliação realizada na Parte Escrita sempre foi holística, isto é, o avaliador não atribuía uma nota diferente a cada um dos eixos, mas os avaliava de maneira interdependente e atribuía ao texto uma única nota. Mesmo com a separação dos eixos na grade, a orientação para os avaliadores sempre foi a de que os recursos linguísticos não deveriam ser avaliados de forma independente, mas, sim, por sua contribuição para a construção do texto. Essa perspectiva ressalta, portanto, que o uso da língua se dá de modo contextualizado e sem fragmentação do ponto de vista dos elementos formais e pragmáticos envolvidos na interação.

Ao longo dos anos de implementação do Exame, um melhor entendimento do processo permitiu fazer algumas mudanças, e a grade passou em 2013/2 a ter somente dois eixos de avaliação: adequação contextual e adequação linguístico discursiva (que incluía os antigos eixos de adequação linguística e adequação discursiva). Esse modelo de grade foi utilizado para as correções das edições de 2013/2 e 2014/1. Tendo como base discussões realizadas durante os eventos de correção, bem como trabalhos acadêmicos que tiveram como foco de estudo as grades de avaliação da Parte Escrita do Celpe-Bras, o Inep decidiu, a partir da edição 2014/2, substituir a grade anteriormente utilizada na avaliação da Parte Escrita pelos parâmetros atuais de avaliação, que definem o ponto de corte entre os níveis avaliados com base na gradação da consistência da interlocução, sem recorrer a descrições da utilização

de recursos linguísticos ou da recuperação de informações desvinculadas das condições de recepção e de produção do texto.

É importante explicitar que integrar os descritores da grade de avaliação da Parte Escrita do Celpe-Bras em parâmetros unificados, sem a separação em eixos existentes antes, não implica mudança na forma como a avaliação é feita. Ao contrário, essa integração contribui para aprimorar a avaliação, visto que os parâmetros reforçam a orientação para fazer uma avaliação holística, que sempre foi dada aos avaliadores no momento da capacitação e durante todo o processo de avaliação.

A Parte Individual, ou interação face a face, tem duração de 20 minutos e é composta de duas etapas. Nos primeiros cinco minutos, o entrevistador faz perguntas baseadas em um questionário previamente respondido pelo candidato a respeito de seus *hobbies*, os motivos que o levaram a se interessar pela língua e cultura brasileira, dentre outros. Os quinze minutos restantes são divididos em três partes, cada uma relacionada a um elemento provocador constituído por pequenos textos, fotos, cartuns etc., sobre *tópicos do cotidiano e de interesse geral* que foram montados pela comissão do Celpe-Bras e são usados com suas ideias e opiniões sobre assuntos variados. Três elementos provocadores são escolhidos pelo entrevistador antes do início da entrevista com o intuito de provocar uma interação com o candidato, para que ele possa se expressar. Cabe ressaltar que existem dois tipos de questionários: um para os estrangeiros que moram no Brasil e outro para os que moram no exterior.

É preciso considerar que, nesse cenário de comunicação, ocorrem duas instâncias interativas diferenciadas: a interação face a face – situação de ver, compreensão e produção orais –, e a avaliação propriamente dita, instaurada pelo propósito dessa parte do Exame: avaliar a proficiência oral do participante (SCHOFFEN, 2009; GOMES, 2009). Assim, ao mesmo tempo em 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, como já mencionado, algumas características passíveis de distanciá-la de uma conversa natural do dia a dia. Entre essas características, destacamos as seguintes: (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. Essas características são menos comuns em

situações de interação oral com uma hierarquia menos marcada, em que os locutores alternam seus papéis de maneira mais flexível. Em que pese, porém, essa assimetria, procura-se, na Parte Oral do Celpe-Bras, minimizá-la, de forma que a interação se aproxime de uma conversa, em que o examinando seja convidado a se expressar com a liberdade e a espontaneidade que a situação permite.

2.3.2 Tarefas integradas de leitura e produção de textos no Celpe-Bras

De acordo com o Manual do Examinando Celpe-Bras (BRASIL, 2012), as tarefas neste teste substituem os tradicionais itens ou perguntas, abrangem mais de um componente e compõem a Parte Escrita do Exame. Fundamentalmente, a tarefa é um convite à interação do indivíduo com o mundo, fazendo uso da linguagem com um propósito social. São exemplos de tarefas:

Ler uma coluna de aconselhamento de uma revista (ação) para escrever um cartão (ação) à seção “Cartas do Leitor” dessa revista (interlocutor), opinando sobre as respostas do colunista aos leitores (propósito);
Escrever um e-mail (ação) para um amigo (interlocutor) sugerindo atividades para o fim de semana (propósito), com base na leitura da seção de programação de um jornal (ação);
Assistir a uma reportagem sobre estresse no trabalho (ação) para selecionar argumentos contra o aumento da carga horária no trabalho (propósito), para serem apresentados por escrito (ação) em uma reunião com o chefe (interlocutor) (BRASIL, 2013, p. 5).

A projeção de cada tarefa vem sempre enxertada de um propósito de comunicação, segundo as informações contidas no manual. O intuito do documento é deixar claro as intenções comunicativas que podem vir a ser cobradas, mas elas são diversas, levando em conta o acesso que se tem às provas no acervo (escrever um texto para reclamar, para informar, para discordar etc.), e um interlocutor virtual, entendido como qualquer sujeito componente da sociedade (um jornal, uma prefeitura, um chefe, um amigo etc.). O ideal para o teste é que o examinando adeque seu texto à situação de interação proposta, pois isto influenciará o resultado da avaliação.

As competências de leitura e escrita são entendidas, nesta pesquisa, como atos correlacionados com o uso da linguagem com interlocutores envolvidos em propósitos comunicativos. A palavra “tarefa” se subdivide em muitos significados e como verbete se insere em diferentes modos de aplicação em frase. Temos as expressões “tarefas de uso da

língua e tarefas de avaliação”, que se diferenciam no campo das especificidades por alguns critérios (DOUGLAS, 2000, p. 38 *apud* GOMES, 2009). Vejamos:

Enquanto em uma tarefa de uso da língua “as instruções, a estrutura, o tempo e os critérios de avaliação são normalmente implícitos”, em uma tarefa de avaliação “esses componentes devem estar explicitados claramente para evitar que um candidato tenha um desempenho inferior à sua habilidade apenas por não conhecer os procedimentos para responder tal tarefa.” Em outras palavras, a restrição das possibilidades de resposta a uma tarefa é importante para todos os envolvidos no processo do seu desenvolvimento: quem elabora, quem responde e quem avalia.

Entendemos que existem semelhanças entre as instruções do referido teste e as atividades dos livros didáticos voltados para o ensino de PLE/A. Leitura de textos, escuta de áudios e observação de vídeos resultam no processo de compreensão e produção textual. A escrita de um texto é majoritariamente o ponto mais solicitado em toda a estrutura do teste. Os outros aspectos linguísticos citados estão apenas compondo o espaço estrutural da prova.

A declaração acima motiva-nos ainda mais a dar prosseguimento a esta pesquisa, pois, de acordo com nosso objetivo geral, entendemos a importância de se pesquisar detalhadamente esses enunciados, que, no caso, nós reconhecemos também como consignas, como será explicitado no embasamento de nossa fundamentação teórica, para que se compreenda a complexidade e a multiplicidade de interpretações que estas tarefas integradas geram nos examinandos. Após a discussão destes pontos, evidenciamos que as instruções das tarefas mais concisas, precisas, dialogais e mediadoras podem auxiliar na frequente melhoria do desempenho dos examinandos.

A integração de habilidades depende dos enunciados das tarefas, os quais devem esclarecer os usos esperados do material de insumo, isto é, se a compreensão do texto disponibilizado é essencial para a realização da tarefa, ou se o seu uso se configura como opcional (BOUWER *et al.*, 2015; DOUGLAS, 2000; KNOCH; SITAJALABHORN, 2013; PLAKANS; GEBRIL, 2012; PLAKANS, 2015).

Em relação ao Exame Celpe-Bras, Schoffen (2009), ao propor novos parâmetros para a avaliação da P.E do Exame, mostra que o número de informações retiradas do material de insumo não deve constar como um critério de avaliação na grade de correção, como vinha sendo feito até então. A partir desse entendimento, a integração de habilidades não pode ser considerada sob um aspecto quantitativo, mas a leitura do material de insumo deve permitir a recontextualização de informações relevantes para as condições de produção do texto solicitado para o examinando.

2.4 A avaliação Parte Oral

A Parte Oral (BRASIL, 2020) consiste numa prova gravada. Este procedimento é importante para a conferência da avaliação da interação face a face, quando necessário, e, assim, para o aumento da confiabilidade dos resultados do Exame. Estrutura-se em duas etapas. Na primeira etapa, o avaliador-interlocutor procura conduzir o participante a expandir as respostas por ele já registradas em um questionário preenchido on-line no momento da inscrição. As perguntas dessa etapa abrangem questões relativas à vida do participante, à sua família, à sua profissão, às suas atividades, aos seus interesses, às suas percepções sobre o Brasil e aos elementos das construções culturais brasileiras, entre outras questões que podem surgir no desenrolar desse momento inicial.

O Exame intenciona criar uma atmosfera inicial, menos nebulosa e menos assimétrica; uma atitude favorável à interação. Já na segunda etapa, o avaliador-interlocutor guia a interação de modo que o participante fale sobre diferentes temas, a partir da leitura de materiais curtos, chamados Elementos Provocadores (doravante EPs). Ao longo dos quinze minutos que constituem a segunda etapa da P.O do Celpe-Bras, são propostos três temas para subsidiar a interação. As duas etapas da P.O são apresentadas e descritas no quadro abaixo: essas e outras limitações de entrevistas de proficiência oral são retomadas por Schoffen (2009) e Fortes (2009) em uma revisão da literatura.

Figura 4 – Etapas 1 e 2 da interação face a face do Celpe-Bras

Etapa	Conteúdo da interação	Práticas envolvidas	Tempo
1	Conversa sobre interesses pessoais do examinando com base nas informações do formulário de inscrição	Compreensão oral e produção oral	5 minutos
2	Conversa sobre tópicos do cotidiano e de interesse geral com base em três elementos provocadores	Compreensão oral, compreensão escrita e produção oral	15 minutos (cinco minutos para cada elemento provocador)

Fonte: Documento-Base (BRASIL, 2020).

Os EPs declarados pelo examinador ao participante durante a segunda etapa da Parte Oral do Exame compreendem textos curtos e objetivos, por vezes são recortes de

diferentes gêneros de texto ou discursivos (reportagens, notícias, panfletos, propagandas, cartuns, tirinhas, gráficos, mapas etc.) que circulam ou circularam no Brasil, retirados de distintos suportes (jornais, revistas, sites, livros etc.). A composição das páginas dos elementos provocadores é predominantemente formada por gêneros multimodais e representa a grande diversidade de gêneros que circulam socialmente em nosso país. Conforme Júdice (2009 *apud* BRASIL, 2020), esses gêneros multimodais são configurados com recurso à imagem isolada ou em associação com a palavra e suscetíveis de proporcionar diferentes possibilidades de diálogos entre o verbal e o não-verbal. Por meio dos EPs, almeja-se contextualizar um determinado tema, apresentando informações e/ou pontos de vista com potencial para alimentar a interação sobre um assunto ao longo de cinco minutos.

A cada aplicação do Celpe-Bras, são disponibilizados aos avaliadores da Parte Oral cerca de 20 elementos provocadores sobre temas variados e um roteiro de perguntas que possam ajudar na forma de interpelar os examinandos. Utilizamos como exemplo o texto 3, sugestão utilizada na edição 2016/2.

Figura 5 – Elemento provocador 3 (edição 2017/1)



Fonte: Documento Base (2020, p. 3).

Com o intuito de contribuir para o desenvolvimento do momento de interação oficial, o roteiro objetiva aumentar a confiabilidade da P.O, propiciando condições

semelhantes de realização do Exame para os vários participantes. Vale enfatizar, porém, que o roteiro não deve ser seguido tal e qual a sequência proposta, visto que o avaliador-interlocutor deve levar em conta as respostas do participante, podendo, para isso, alterar o roteiro a fim de contribuir para a manutenção da validade da P.O. Desta forma, analisa Furtoso (2011 *apud* Brasil, 2020) que essas alterações no roteiro podem ser modificadas desta forma: (a) propõe-se a mudança na ordem das perguntas do roteiro para que a conversa siga um fluxo natural conforme as respostas dadas pelo participante; (b) sugere-se uma complementação ou um desdobramento das perguntas propostas no roteiro, em detrimento de respostas breves do participante ou silêncio do mesmo em certos pontos; (c) a recriação de uma pergunta feita pelo avaliador-interlocutor, caso ele perceba que o participante não entendeu, não escutou ou não compreendeu bem a questão; e (d) a exclusão de perguntas que foram contempladas em respostas prévias dada pelo participante.

2.5 Os descritores dos níveis de proficiência Celpe-Bras

Todos os candidatos são avaliados através de um único Exame (ainda que haja a divisão Prova Escrita e Prova Oral). Os Exames são aplicados nas mesmas datas (raramente modificadas) e podem receber certificação em um dos quatro níveis de proficiência: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior. Existe também o conceito “Sem certificação” para aqueles que não comparecem ou que zeram uma ou as duas provas. A certificação do candidato em um nível ou em outro depende do equilíbrio entre as duas partes do Exame, ou seja, a Escrita e a Oral. Entendemos que, se um candidato obtiver um desempenho considerado Avançado na Parte Individual e não conseguir certificação na Parte Coletiva, ele não obterá certificação. A certificação de nível Avançado na Parte Oral de nada vale se o candidato não conseguir certificação na Parte Coletiva ou Escrita, ao final das contas não obterá a certificação alguma. Os critérios utilizados na correção da Parte Coletiva são: adequação ao contexto, adequação discursiva e adequação linguística:

A diferença entre os níveis espelha a qualidade do desempenho do candidato nas tarefas de compreensão e produção textual (oral e escrita), em três aspectos: adequação ao contexto (cumprimento do propósito de compreensão e de produção, levando em conta o gênero discursivo e o interlocutor), adequação discursiva (coesão e coerência) e adequação linguística (adequação e variedade lexical e de estruturas gramaticais) (MANUAL DO CANDIDATO, 2003, p. 6)

Diferentemente de outros Exames, o Celpe-Bras avalia distintos níveis de proficiência por meio de um único instrumento, ao reconhecer que a distinção entre os níveis de proficiência se dá mediante os recursos mobilizados pelo participante para lidar com as tarefas (DELL'ISOLA *et al.*, 2003). Dessa forma, os enunciados das tarefas, assim como os textos que os acompanham, são iguais para todos os participantes. A diferença entre os níveis certificados espelha a qualidade do desempenho do participante na parte escrita e oral. Se, por um lado, a decisão de fazer um único Exame para todos os níveis o torna mais complexo, visto que as situações de interação por meio da linguagem não são, na sociedade, classificadas por níveis, e poderíamos dizer que é exatamente ao contrário, por desníveis. A opção por adotar uma tabela única, com base em princípios de habilidades linguísticas semelhantes ao QECRL, mas de modelo único, faz com que seus descritores sejam distintos dos descritores dos demais Exames, além do fato de as faixas de certificação não serem equivalentes, o que dificulta a realização de comparações com outros quadros de referência.

Entendemos, por meio dos documentos-base, que existem quatro níveis certificados pelo Celpe-Bras, pontos de corte em um contínuo de proficiência: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior. Cabe observar que, durante alguns anos (1998 – 2009), embora, tanto na sua parte oral como na sua parte escrita, o Exame avaliasse também dois outros níveis – o básico e o elementar –, estes não são certificados e, portanto são chamados “sem avaliação”. A decisão dos avaliadores e posteriormente do INEP em não certificar os níveis básico e elementares foi tomada levando-se em conta os usos do Exame: pensando no público-alvo, composto geralmente de estudantes que vêm para as universidades brasileiras e outros profissionais que necessitam da língua para o exercício de suas funções, o nível intermediário possibilita a esses participantes condições para que continuem sua aprendizagem da língua de forma independente, quando em situação de imersão.

Desta forma, entendemos que a decisão do órgão responsável pelo Exame foi coerente em apresentar o nível intermediário como o primeiro nível de certificação do Exame Celpe-Bras. Acreditamos que este resultado representa que alguém possui um mínimo de conhecimento linguístico, e consegue se comunicar com respostas e frases curtas.

Quanto ao resultado dos testes, sugerimos que deveria haver um espelho discriminando o que foi ponto de acerto e de erro do candidato, seguindo de forma mais próximas os pontos sugeridos nos descritores. Ano após ano, lacunas são observadas e sempre que é posto em xeque a confiabilidade do teste, os descritores principais são modificados e frequentemente melhorados levando em conta os efeitos retroativos causados pelo teste. Os

resultados dos exames, pelo que se observa em gráficos, pouco se modificam a cada estatística, em geral a percentagem de Certificação releva altos índices de notas Intermediárias, Intermediárias Superior e Avançadas.

2.5.1 Mudanças recentes nos descritores gerais dos níveis do teste

Como visto, ao pesquisarmos os documentos-base disponíveis no acervo do Celpe-Bras e site do INEP, os descritores gerais dos níveis do Celpe-Bras apresentados no Documento-Base (BRASIL, 2020), o documento mais recente, mostram uma nova implementação a partir da aplicação única de 2020: os pontos de avaliação sofreram modificações pontuais. Foram revistos para que fosse possível refletir de maneira efetiva e transparente tudo o que tem sido feito no decorrer de todos esses anos de aplicações e no que diz respeito ao fato de o Exame se propor a avaliar quatro níveis diferentes de proficiência em um único Exame. Os descritores divulgados a partir do ano de 2002 foram utilizados até 2019/2 e constam em diversos Manuais do Candidatos que foram publicados entre estes anos de aplicação.

Figura 6 – Níveis de proficiência certificados pelo Exame Celpe-Bras

<p>Avançado Superior</p> <p>O examinando que atinge o nível Avançado Superior é capaz de produzir textos escritos claros e coesos de diferentes gêneros discursivos sobre assuntos variados, configurando a interlocução de forma adequada e consistente, utilizando recursos lexicais e gramaticais apropriados aos gêneros produzidos. É capaz de recontextualizar, com propriedade, informações relevantes obtidas a partir da interpretação de textos de diferentes gêneros orais e escritos, demonstrando compreensão eficiente e seletiva. Eventuais inadequações pontuais não comprometem o bom cumprimento dos propósitos dos textos produzidos.</p> <p>É capaz de interagir oralmente com muita autonomia e desenvoltura, utilizando vocabulário amplo e adequado e variedade também ampla de estruturas para expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados, contribuindo muito para o desenvolvimento da interação. Apresenta fluência, sem interrupções do fluxo natural da conversa, e pronúncia adequada. Demonstra compreensão do fluxo natural da fala do interlocutor, com rara necessidade de repetição e/ou reestruturação.</p>
<p>Avançado</p> <p>O examinando que atinge o nível Avançado Superior é capaz de produzir textos escritos claros e coesos de diferentes gêneros discursivos sobre assuntos variados, configurando a interlocução de forma adequada, utilizando recursos lexicais e gramaticais apropriados aos gêneros produzidos. É capaz de recontextualizar adequadamente informações relevantes obtidas a partir da interpretação de textos de diferentes gêneros orais e escritos, demonstrando compreensão eficiente. Inadequações pontuais podem fragilizar partes do texto, ainda que não comprometam o cumprimento dos propósitos dos textos produzidos.</p> <p>É capaz de interagir oralmente com autonomia e desenvoltura para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados, contribuindo para o desenvolvimento da interação. Demonstra fluência, com poucas interrupções do fluxo natural da conversa. Seu vocabulário é amplo e adequado, com poucas interferências de outras línguas. Utiliza uma variedade ampla e adequada de estruturas, com poucas inadequações no uso de estruturas complexas e raras inadequações no uso de estruturas básicas. Sua pronúncia pode apresentar algumas inadequações e/ou interferências de outras línguas. Demonstra compreensão do fluxo natural da fala do interlocutor, com alguma necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras menos frequentes e/ou por aceleração da fala.</p>

<p>Intermediário Superior</p> <p>O examinando que atinge o nível Intermediário Superior é capaz de produzir textos escritos de diferentes gêneros discursivos sobre assuntos variados, podendo configurar a interlocução de forma nem sempre adequada e mobilizando recursos lexicais e gramaticais nem sempre apropriados aos gêneros produzidos, podendo apresentar problemas de clareza, coesão e/ou inadequações que podem comprometer a fluidez da leitura.</p> <p>É capaz de recontextualizar, ainda que com equívocos, informações a partir da interpretação de textos de diferentes gêneros orais e escritos, podendo demonstrar problemas de compreensão. Inadequações podem dificultar o cumprimento dos propósitos dos textos produzidos.</p>
<p>Intermediário</p> <p>O examinando que atinge o nível Intermediário é capaz de produzir textos escritos de diferentes gêneros discursivos sobre assuntos variados que, com dificuldade, podem ser reconhecidos como pertencentes a determinados gêneros discursivos, podendo não configurar adequadamente a interlocução. Os recursos lexicais e gramaticais mobilizados são limitados, podendo apresentar problemas de clareza e coesão e/ou inadequações frequentes que comprometem mais frequentemente a fluidez da leitura. É capaz de selecionar algumas informações a partir da interpretação de textos de diferentes gêneros orais e escritos, evidenciando problemas de compreensão e dificuldades no trabalho de recontextualização que podem levar ao cumprimento parcial dos propósitos dos textos produzidos.</p> <p>É capaz de interagir oralmente para a expressão de ideias e opiniões sobre assunto variados. Apresenta poucas hesitações, com algumas interrupções no fluxo da conversa. Seu vocabulário pode apresentar limitações que podem comprometer o desenvolvimento da interação. Utiliza variedade limitada de estruturas, com algumas inadequações em estruturas complexas e poucas inadequações em estruturas básicas. Sua pronúncia contém inadequações e/ou interferências frequentes de outras línguas. Demonstra alguns problemas de compreensão do fluxo da fala, com necessidade frequente de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso frequente em nível normal de fala.</p>

Fonte: Documento-Base (BRASIL, 2020).

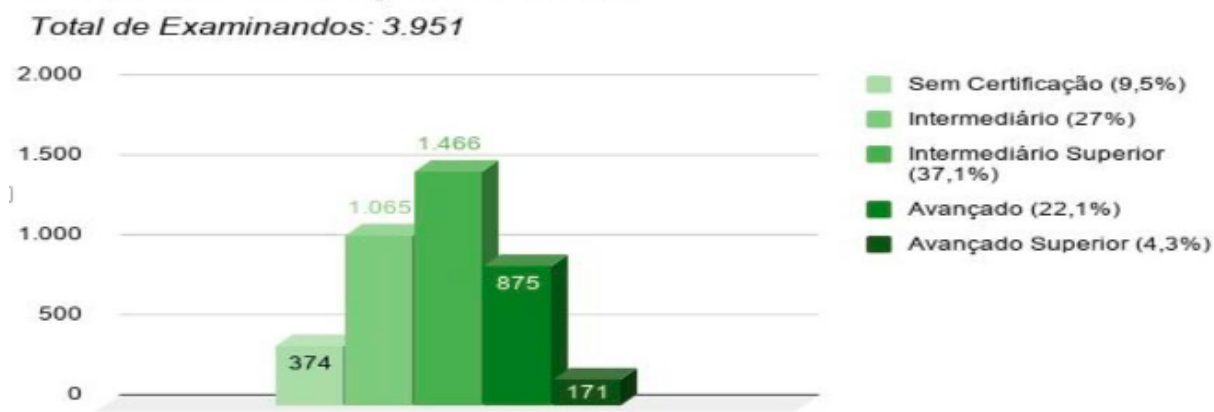
No que tange ao quadro acima, observa-se nesta versão atual dos descritores, uma maior diferenciação entre os assuntos dos textos compreendidos e produzidos a depender do nível: para obter o certificado intermediário, os textos precisam ser sobre assuntos limitados e inseridos em contextos conhecidos e situações do cotidiano. Além disso, também distinguem situações conhecidas e desconhecidas. Tal diferenciação ocorre de forma semelhante na correção do texto daqueles que obterem nível avançado.

Outra observação feita na mudança dos descritores diz respeito à diferenciação entre os níveis próximos intermediário e intermediário superior, avançado e avançado superior, que era feita apenas em termos da frequência das inadequações da língua materna na pronúncia e na escrita. Devido ao fato de ser utilizado um único Exame para certificar quatro níveis de proficiência, essa diferenciação em termos de textos e situações é insuficiente porque os textos e as situações são os mesmos para todos os participantes. O que diferencia o nível de proficiência é a qualidade do desempenho dos examinandos em cada tarefa proposta no Exame.

Vejamos a última análise gráfica disponível no site do Acervo Celpe-Bras como o do resultado das provas de 2017.1 e a estratificação dos níveis de certificação. Todas as notas

dos candidatos que se candidataram para o Exame foram contempladas aqui (tanto para os que prestaram Exame no Brasil, quanto para os outros que se candidataram no exterior).

Gráfico 2 – Resultados do Exame Celpe-Bras no ano de 2017



Fonte: site do acervo da UFRGS: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo>

Observamos no quadro acima que a maioria dos alunos alcançou uma nota considerada mediana, contando as notas obtidas nas provas orais e nas provas escritas. Lembrando que a nota que prevalece é a nota com média inferior à outra em qualquer uma das duas habilidades solicitadas nas provas. Ainda que este gráfico represente uma temporalidade cinco anos distante deste ano, podemos perceber que, com todo o auxílio fornecido desde 2004 até o ano de 2017 nos manuais do examinando, cartilha de estudo do Celpe-Bras, as notas ainda oscilam e não apresentam uma melhoria tão significativa, o que nos confirma ainda mais que haja lacunas nas consignas da Parte Escrita, que desfavorecem a leitura e a escrita da produção textual.

Sabemos ainda que os resultados da prova oral também podem ter influenciado o posicionamento das maiores notas medianas nesse gráfico, pois trata das certificações em geral, mas não adentraremos nestas questões da habilidade oral. Tenhamos este quadro em mente de forma frequente para que possamos lembrar dos níveis alcançados pelos alunos em um tempo relativamente próximo.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Apresentaremos e dissertaremos nesta seção sobre os principais aportes teóricos que nos guiaram nesta pesquisa. Trataremos de início sobre a relevância do Celpe-Bras e seu efeito propulsor na Política Linguística brasileira. Factualmente, o teste difunde a língua portuguesa falada no Brasil bem como os aspectos culturais de nosso país ao redor do mundo. Seguiremos na apresentação e descrição do termo conceito *consigna*, que é a terminologia escolhida neste trabalho para trabalhar os enunciados das questões por meio do Interacionismo Sociodiscursivo. Trataremos por fim da definição de apreensão de textos, e de suas categorias essenciais para a análise dos textos utilizados no *corpus*.

3.1 Celpe-Bras e as políticas linguísticas

O Celpe-Bras é um mecanismo político e governamental que serve como um instrumento exemplificador do processo de difusão de políticas linguísticas definida pela linguista norte-americana Elana Shohamy (2006), centrado nas *hidden policies* (políticas ocultas), geralmente difundidas por mecanismos que carregam certas ideologias e que tornam possível a implementação de políticas relativamente homogêneas. É por esta tomada que reconhecemos e destacamos aqui o potencial e o impacto que os Exames de larga escala causam nos processos educativos, entendemo-los como um propulsor de políticas linguísticas de fato (SHOHAMY, 2006 *apud* SIRIANNI; SCHOFFEN, 2017; conforme MARTINS, 2018. O referido Exame é tratado não como um ponto de partida para uma nova epistemologia linguística na área de PLA, mas como uma passagem que proporcionou o advento de novas reflexões metodológicas no país no diálogo com ideias linguísticas anteriores.

Os primeiros passos do ensino de PLA no Brasil atrelam-se de certa forma ao contexto de criação do Celpe-Bras – é certo que já haviam produções acadêmicas em andamento, cursos e materiais didáticos de PLE/A e muitos destes trabalhos apontavam para a necessidade de criação de um teste de proficiência originalmente brasileiro. Havia um clamor para a obtenção de um estatuto oficial para nossa variante do português. As bases teóricas de LA subjazem muitas reflexões no que tange a representação linguística de um país no cenário mundial. Para isso, propõe-se, inicialmente, uma compreensão política do estatuto do referido Exame.

Retomando as Políticas Linguísticas, adotaremos aqui a visão de um modelo ideológico proposto por Shohamy (2006 *apud* MARTINS, 2018). É notório que a valorização do português variante brasileira está estritamente ligada às ações de política-linguística voltadas para o espalhamento do Celpe-Bras em vários lugares do mundo, tal fato sustenta que haja frequentes intervenções que visam alavancar o ensino da língua na área de PLA.

Tal afirmação do Exame, bem como sua expansão e relevância, importa para compreensão do discurso que o precede, da progressão da área de PLA, anteriormente chamada de PLE no Brasil ao longo dos anos 1990, fato contemporâneo a uma mudança da posição econômica do país no cenário internacional. Nessa medida, as produções acadêmicas do período temporal mencionado são reveladoras, os pesquisadores refletiam sobre os fenômenos de mudança epistemológica nos testes de proficiência estrangeira, e a isso, relacionavam os processos de desenvolvimento da área de ensino de língua materna que ainda não eram voltados para o ensino de línguas estrangeiras. As políticas linguísticas adentraram neste período em nosso país. O linguista Spolsky (2004), na tradução de Martin (2018), conceitua políticas linguísticas:

[...] a política linguística existe mesmo onde ela não foi explicitada ou estabelecida oficialmente. Muitos países, instituições e grupos sociais não têm políticas linguísticas formais de tal modo que a natureza de sua política linguística deve ser derivada do estudo de suas práticas e crenças linguísticas. Mesmo onde há uma política linguística formal, seu efeito nas práticas linguísticas não é garantido nem consistente (Spolsky, 2004, p. 8 *apud* Martins, 2016).

Baseado na fala de Martin (2016), concordamos aqui que há uma relação intrínseca entre o Exame, visto como uma política de Estado, e as produções acadêmicas da área, assumidas como fontes que fomentam as políticas reais da língua-alvo. A autora Shohamy (2006) rompe com a separação tradicional entre planejamento linguístico e política linguística. Este modelo desloca o foco do texto legislativo, que pode fazer parecer que existem somente intenções econômicas nas medidas de promoção das línguas e declarações para as práticas sociais ligadas à linguagem. Da perspectiva de Shohamy (2006) a política linguística real é esta prerrogativa que se engloba a existência de uma língua para além do texto oficial, e esta definição conceitual da autora completa o quadro tríplice de Spolsky (2004), que tenta descrever o funcionamento de uma política linguística oculta, difundida por mecanismos que carregam determinadas ideologias. Oliveira (2013 *apud* MARTINS, 2018) ainda

fundamenta que não se desassocia as noções de política e planejamento linguístico nos estudos da área das Políticas Linguísticas, observando que as políticas são comumente relacionadas com as questões das crenças não legisladas, bem pondera a autora americana.

As políticas de educação linguística, por exemplo, podem assumir formas de imposição e de manipulação linguística, pois se apresentam como dispositivos governamentais capazes de difundir práticas e ações governamentais que representariam uma verdadeira conversão ideológica nas práticas do domínio educacional. O poder de intervenção sobre a realidade é a ação mais explícita dos mecanismos de políticas linguísticas, porque ele nos permite verificar as políticas ocultas presentes nas comunidades linguísticas, que são percebidas através das práticas linguísticas e das crenças sobre as línguas. Vejamos a fala de Shohamy (2006), que define:

a política, assim como a linguagem, não é neutra: a língua influencia as políticas reais nas sociedades mostrando a possibilidade de um mecanismo de promoção, comportamento e práticas sociais/educativas, mas ela nada impõe, explicitamente, para uma sociedade (Shohamy, 2006,p.55).

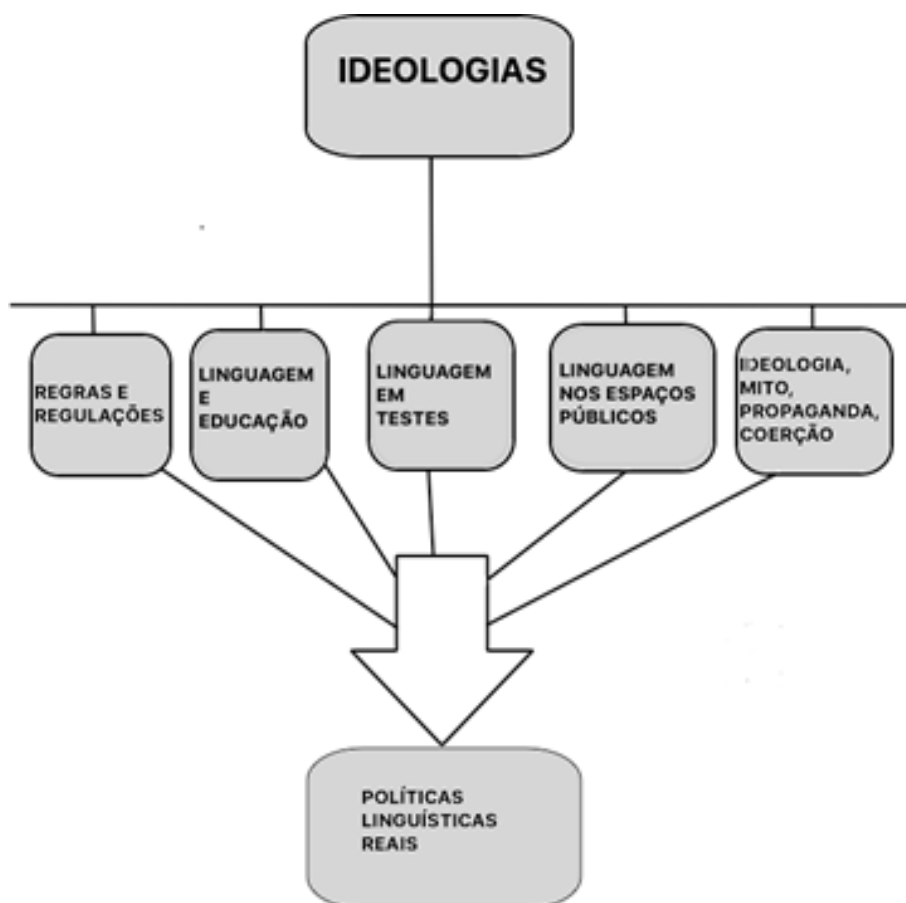
Como trataremos logo mais, a existência das políticas linguísticas age sutilmente a favor da expansão de determinada língua na sociedade e vai exercendo de forma oculta ou discreta sobre tantos outros aspectos que vão além das práticas, crenças e gerenciamentos, como ponderou o autor Spolsky (2004). Vejamos na próxima página o quadro proposto por Shohamy (2006), com a lista de outros mecanismos que atuam nas políticas linguísticas dentro das crenças e práticas de língua e linguagem.

Adaptamos o quadro com a tradução para o português a respeito das definições de ideologias e crenças em relação às políticas linguísticas. Percebemos que muitas ações são derivadas de determinados mecanismos da esfera política, tais ações são descritas como a junção de um marketing de ideologias. Como se pode observar no esquema imagético, temos as regras e as regulações, a educação linguística, os testes de língua, a linguagem nos espaços públicos e as ideologias, os mitos, a propaganda linguística e a coerção. Todos esses mecanismos intervêm sobre as políticas linguísticas em um próprio país e fora dele.

Nesta percepção, a autora Shohamy (2001, 2006) acrescenta que os testes de língua/linguagem são dispositivos que atuam de forma poderosa no âmbito da educação, gerando efeitos nas práticas educativas de ensino e aprendizagem. Isso nos remete ao debate que se volta ao conceito de efeito retroativo (*washback effect*), utilizado na área

de Avaliações e nos estudos de Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeira. As pesquisas com críticas precisas e baseadas nas realidades da aplicação das provas de proficiência, bem como as reflexões nas lacunas e ou reparos a serem feitos para modificação e melhorias nos resultados destas provas, podem influenciar os suportes pedagógicos, a gestão de sala de aula (HUGHES, 1989) e os materiais didáticos preparatórios ou não dos referidos testes.

Figura 7 – Lista de mecanismos entre ideologias e práticas (SHOHAMY, 2006)



Fonte: Traduzido e adaptado pelo autor.

É possível observar no esquema acima, que Shohamy (2006, p.58) elenca diversos mecanismos de política linguística e inclui regras e regulações, educação linguística, exame de línguas, língua no espaço público e ideologia, mitos, propaganda e coerção. Segundo Dorigon (2016) tais elementos acima demarcam expressamente e publicamente uma posição relativa a uma resolução política (é preciso uma legislação que oficialize uma determinada língua num país). Ainda que nada ocorra em termos de políticas públicas, não significa que todos estes fatores acima sejam apolíticos. Dificilmente haverá uma linguagem neutra ou mecanismo neutros, mesmo de forma

implícita as pautas políticas ocorrem em cada passo do processo educacional e perpetuação de uma língua.

No primeiro capítulo de *Washback in Language Testing: Research Contexts and Methods*, Cheng & Curtis (2016) mostram a presença de, ao menos, duas tendências dos estudos sobre efeito retroativo. Vejamos que, de um lado, a primeira tendência mostra-se ligada aos testes de múltipla escolha e realizados em grande escala, conhecidos por transparecerem o movimento tradicional de ensino. Esses testes são percebidos como tendo influências essencialmente negativas sobre a qualidade do ensino e da aprendizagem. Por outro lado, observa-se uma metodologia de aprendizagem que, por ter sido modificada e/ou melhorada a partir de um mecanismo inserido, sabemos que exercerá uma influência positiva – de reorientação – sobre os processos educacionais, como é o caso do Celpe-Bras, que, enquanto tal, apresentou operacionalização de um construto teórico sintetizador das reflexões presentes na área naquele momento. A esse propósito, Schlatter *et al.* (2009) garantem que certos estudos sobre os efeitos retroativos desse Exame no ensino de PLA mostram uma mudança gradual nas metodologias de ensino graças à introdução de práticas de uso da língua mediadas por gêneros do discurso.

Esse aspecto pode conferir ao Exame uma grande pertinência para a área, como nos mostra Martins (2016), fazendo menção aos critérios demonstrados por Schlatter *et al.* (2009) para a influência de avaliações no ensino:

[...] verificam-se mudanças provocadas pelo Celpe-Bras, especificamente, sobre a) os processos educacionais, na medida em que há a elaboração de materiais e mudanças na metodologia na busca por alternativas mais eficazes para uma preparação mais adequada de estudantes para o Exame e, igualmente, para uma atuação mais proficiente dos aprendizes nos contextos relevantes para o uso da linguagem; sobre os b) participantes envolvidos nesses processos, visto que há mudança nas concepções de língua e de linguagem de professores e de aprendizes de PLA, o que se reflete no posicionamento em relação a práticas sociais de uso da linguagem, assim como ao comportamento discursivo em diferentes esferas sociais; e sobre os c) produtos de ensino e de aprendizagem, que explicitam a mudança mencionada com relação à concepção dos alunos (MARTINS, 2016, p. 65).

O efeito retroativo é compreendido neste artigo em complementaridade ao quadro teórico proposto por Shohamy (2006) para as políticas linguísticas reais: o impacto do Exame é considerado como uma abertura à consolidação de novas políticas linguísticas – e, então, de novas ideias linguísticas – apesar da inexistência de um texto

oficial de orientação do ensino de PLA no Brasil, e estabelece um novo horizonte epistemológico. A partir desta noção ampliada de políticas linguísticas, que estariam presentes no tecido social – isto é, fora do texto oficial –, o Celpe-Bras pode ser visto como um mecanismo de políticas linguísticas que serve de ponte para uma nova abordagem de ensino de PLA no Brasil. Os atores educacionais estiveram diretamente influenciados pelo advento do Exame, e percebemos, ao longo da história teórico-metodológica da área, a redefinição da noção de uso da linguagem através do diálogo com a concepção de gêneros do discurso de Bakhtin (2006). Tratou-se, portanto, de um novo horizonte de prospecção na área de PLA. Em função do investimento na aprendizagem do português e do espanhol no âmbito do Mercado Comum do Sul (Mercosul) e, igualmente, do crescimento político e econômico do Brasil no cenário mundial, houve uma demanda crescente, por parte de estudantes estrangeiros, pela aprendizagem da língua portuguesa, primordial para a inserção no território nacional (CARVALHO; SCHLATTER, 2011).

As interpelações apresentadas no parágrafo acima são comumente referenciadas como efeitos retroativos do Exame em um sentido fenomenológico. O quadro teórico proposto por Shohamy (2006) nos permite conhecer o processo de passagem entre uma ideologia linguística, isto é, as representações sobre língua e linguagem, e a consolidação de novas políticas reais. Vê-se que o mecanismo de políticas linguísticas representado pelo Celpe-Bras representou um novo horizonte para a produção acadêmica e os diferentes aspectos concernentes à sala de aula. Os discursos que circularam e ainda acontecem na área de PLA antes e depois do advento do Celpe-Bras criaram uma rede de políticas linguísticas reais, de orientações para o ensino, que delimitam uma perspectiva de ensino relativamente consolidada.

Assim, além de contribuir para a produção dessas políticas reais, o Exame igualmente favoreceu o estabelecimento de um novo horizonte epistemológico nos estudos brasileiros. É, no entanto, necessário sublinhar que a preexistência de uma nova epistemologia na área é um fator pertinente para se poder compreender mecanismos de políticas linguísticas como o Celpe-Bras, que não se propõem como orientações, mas veiculam concepções que reconfiguram novas práticas de sala de aula. Nessa relação, o olhar lançado neste trabalho para a área de PLA, compreendida a partir de suas produções científicas, por exemplo, revela que não são propriamente as políticas estatais que criam novas políticas reais. Os diferentes mecanismos não são senão meios pelos quais as ideologias se convertem em práticas.

No decorrer dos anos 1990, através de seus Ministérios da Educação, Portugal e Brasil se empenharam na criação de seus respectivos Exames de proficiência em português. Neste artigo, em virtude do escopo desta reflexão epistemológica, discute-se a respeito do Celpe-Bras, Exame brasileiro que surge na esteira de posicionamentos político-econômicos a nível transnacional. Nesse sentido, salienta-se que a preocupação com o lugar do português no cenário mundial está na origem do advento do Exame brasileiro, na medida em que o Brasil, para responder às exigências contextuais ligadas aos convênios entre o país e o exterior, criou, em 1993, uma comissão para a elaboração do referido mecanismo, composta por professores e profissionais de educação. Esse período corresponde à emergência de ações que reforçaram a internacionalização da língua portuguesa, como a criação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), em 1996. No sentido da promoção do português no exterior, Oliveira e Dornelles (2008) mostram que os organismos e as instituições dos governos português e brasileiro tiveram um papel preponderante em relação aos outros países membros, o que justifica a recorrência da referência a esses países no que diz respeito a políticas de difusão da Língua Portuguesa.

3.1.1 Tarefas: o uso de tal nomenclatura nas questões do Celpe-Bras

Como vimos nas descrições da P.E dos Exames Celpe-Bras, o teste trabalha com o conceito de tarefa. Este termo é utilizado de forma ampla e assume, além do papel instrucional, o visual, como veremos em nossas análises. Sendo assim, uma breve conceitualização do porquê de o termo “Tarefa” fazer parte da prova Parte Escrita se faz necessário para que em nossas análises compreendamos o fato de cada atividade ter sido adotada com essa nomenclatura. Todos os enunciados instrucionais contidos nas Tarefas se traduzem em atividades designadas *consignas*, terminologia que será dissecada a posteriori. De acordo com Brown (2004 *apud* PILEGGI, 2015), uma avaliação que se baseia em tarefas se enquadraria em qualquer teste que solicite que os candidatos se engajem com um certo tipo de comportamento, sobre algo que os estimule, com máxima fidelidade possível, ao uso da língua-alvo orientado por objetivos fora da situação de teste, ou seja, por objetivos de uma situação fictícia de uso próxima às situações do “mundo real”.

De acordo com essa perspectiva, considera-se a tarefa em si como a unidade fundamental de análise que guia a seleção de itens, a construção do instrumento de teste

e a medida do desempenho na tarefa. A avaliação baseada em tarefas não utiliza simplesmente uma tarefa do “mundo real” como um meio de extrair componentes específicos do sistema linguístico para serem medidos ou avaliados; ao contrário, o construto de interesse na avaliação baseada em tarefas é o desempenho na tarefa em si. (NORRIS *et al.*, 2002). Norris *et al.* (1998 *apud* BACHMAN, 2002, p. 78) definem a nomenclatura Tarefas, como texto com atividades da vida cotidiana que fazem uso da língua. Nesse caso poderíamos considerar Tarefa qualquer atividade do ‘mundo real’ que envolva a língua, dentro ou não do contexto avaliativo.

Bachman e Palmer (1996) apresentam uma definição mais específica de Tarefa, chamada pelos autores de “tarefa de uso da língua” (*language use task*), na qual Tarefa é vista como uma atividade que envolve indivíduos no uso da língua com o propósito de alcançar uma meta ou um objetivo em específico em uma situação particular.

Um dos princípios fundamentais da avaliação de desempenho linguístico baseada em tarefas (originalmente do inglês *task-based language performance assessment* - TBLPA) é que as tarefas a serem utilizadas no teste devem ser relacionadas de alguma forma a outras ações que venham a existir 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. Dessa forma, uma das ambições dessa abordagem é que os testes possam ser utilizados para a predição de desempenho do uso da língua fora do teste (BACHMAN, 2002; PILEGGI, 2015), ou seja, através do desempenho do examinando nas Tarefas, seria possível prever seu sucesso no uso da língua e em situações futuras, e é isto que verificaremos, por meio de identificação de consignas nesta estrutura de tarefas.

3.2 As consignas de ensino em questões de prova

As consignas de ensino, em especial as que se voltam para o ensino de língua estrangeira, se configuram como o principal objeto de análise nesse projeto. Elas se caracterizam como um objeto de pesquisa muito pertinente no ensino de línguas. Segundo Riestra (2008), embora operem como mecanismo de controle para a recepção do que foi ensinado, não constituem um espaço muito estudado no âmbito acadêmico.

Trataremos de reforçar esse gênero de texto e de sua importância não só para atividades em sala de aula, mas para além dela, no âmbito das avaliações de

proficiência, não obstante escolhemos explicar no tópico acima a motivação dos autores do teste Celpe-Bras, nosso objeto de estudo, em denominar suas questões de prova na modalidade escrita de Tarefas, ao invés de apenas marcá-las com números, letras ou seções. A consigna é a expressão que traduz de forma oral ou escrita um ou mais instruções de tarefas, questões e exercícios. Os autores Dolz, Gagnon e Decândio (2010) relatam que a consigna é o gênero por meio do qual se instrui o aluno para a realização das atividades e a caracterizam como uma chave importante que nos ajuda a compreender melhor as produções textuais dos alunos, neste caso dos examinandos.

Ainda segundo Riestra (2004, 2008), a consigna se configura como veículo de comunicação, ensino e mediação e aponta também para outros aspectos da interação. Pretendemos avaliar os processos de comunicação estabelecidos, as suas semioses e os processos psicológicos ou pedagógicos que podem estar embutidos em tais instruções. Cada comando não está isento de aspectos problemáticos na descrição das instruções de tarefas (RIESTRA, 2004), em especial no tocante ao ensino de línguas, como já mencionamos acima. Riestra (2008) ainda define que uma análise das consignas, em uma ampla amostra de diferentes contextos, pode oferecer indícios do status de situação e, ao mesmo tempo, esclarecer aspectos das práticas discursivas que constituem ações de linguagem eficazes e as menos eficazes.

De acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2010) a consigna de produção se configura como um gênero discursivo que busca orientar e instruir. Ao observarmos os principais elementos de qualquer tarefa proposta, é por meio de suas consignas que entendemos e identificamos os aspectos solicitados. Para os autores, aspectos muito específicos devem ser considerados para que haja a adequação entre o comando da consigna e o produto final, ou seja, a produção escrita ou oral. Vejamos os aspectos necessários: papel social a ser adotado pelo enunciador ao escrever; objetivo enunciativo a se atingir; o destinatário; o lugar social em que o texto irá circular; e os gêneros de discursos que serão mobilizados.

No que tange aos estudos bakhtinianos/volochinovianos sobre a interação e o dialogismo, temos que a proposta dos enunciados referidos retomam o conceito dos autores a respeito da enunciação sistemática, e que essa abordagem enunciativa e discursiva permeia todo o teste, como já foi descrito no capítulo que contextualiza a natureza e a abordagem do Celpe-Bras. Sob a ótica de provas de larga escala e testes de proficiência, existe uma distinção entre ambos e suas propostas: no primeiro, espera-se

a produção de redação (textos escritos para fins estéticos e profissionais); no segundo, há a produção de textos específicos (textos produzidos para fins de avaliação).

Para se produzir um texto, em qualquer modalidade que seja, é preciso atender a determinadas condições de produção, como mencionamos anteriormente. A BNCC (BRASIL, 2017) destaca alguns elementos como fundamentais nas condições da produção textual em português como língua materna: a) especificidade do gênero; b) finalidade; c) circunstância enunciativa em questão; e d) interlocutor. Além do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas, o famoso quadro norteador que verifica os níveis de proficiência em línguas estrangeiras neolatinas, ao tratarmos exclusivamente da língua portuguesa variante brasileira temos a BNCC, documento norteador de ensino em nosso país, e outrora tínhamos os Parâmetros Curriculares Nacionais, os chamados PCN, que foram de extrema importância no início da construção dissertativa da prova e de seus objetivos linguísticos voltados para o aspecto comunicativo. Este documento estabelece que a aprendizagem em Língua Portuguesa sugere que a escrita dos alunos em todos os níveis e situações educacionais seja ancorada em ampla diversidade de gêneros existentes.

Com isso, observamos a necessidade de adequar o discurso do enunciado a cada situação sociodiscursiva e de programar um texto que infira a existência de um interlocutor que pode ser real ou virtual, o que determinará em grande parte aquilo que será dito e o modo como será feito pelo produtor do texto. Portanto, ratificamos que a elaboração da consigna, entendida como um momento que antecede a produção de textos, é de importância angular para garantir que o examinando desenvolva seu conhecimento adquirido no idioma e o traduza em situações de produção textual como saldo positivo do seu aprendizado. Fica implícito que o professor e a banca de profissionais que elaboram as provas de larga escala, como é o caso das provas de proficiência, precisam observar e repensar a consigna, e que estejam precisamente adequadas a seus objetivos. Porém, não há, nesse caso, como o professor se assegurar de que todo aluno terá no momento da realização da atividade a mesma compreensão do que ele espera que se faça, nem prever que todos detenham os conteúdos esperados; muito está assentado no campo da suposição, que se explicita naquilo que pede que se faça na consigna.

Do ponto de vista do aprendiz, haverá para cada um uma recepção singular do enunciado e muitas serão as pressuposições dos não ditos, com base nas experiências prévias com os professores e com as atividades anteriores. A bagagem de cultura

educativa de cada aprendiz é parte central na compreensão da consigna. A adequação à situação discursiva (quando, onde, como) deve promover na escrita a existência de um interlocutor (para quem). E desse modo, ao ser elaborado, cada comando deve contemplar, pelo menos, os elementos que organizam o discurso e que garantem o aspecto interacional da linguagem, isso tudo materializado por meio do estilo linguístico desse gênero.

3.2.1 A apreensão dos textos da consigna

Apresentamos aqui a concepção empírica de que as produções de linguagem se manifestam por meio de textos. Em nossa pesquisa a amostra das consignas que analisamos, se materializam em textos, assim também se materializarão em produção textual resultante da mediação entre escritor e leitor. Assim sendo, é necessário assumir aqui alguns aportes teóricos no que diz respeito ao tratamento desses textos. Segundo o autor Bronckart (1999), a noção de texto pode se apresentar bastante abrangente, seguindo desde um simples diálogo familiar até uma complexa exposição pedagógica, uma solicitação de emprego, um artigo de jornal ou um romance livresco.

Portanto, sob esta perspectiva, entendemos que não é a extensão que definirá o que é ou não texto de fato, e sim certas características *comuns* a todos os textos, como o fato de que cada um deles está em relação de interdependência com as propriedades do contexto em que são produzidos; todos estes devem ser compostos de frases articuladas umas às outras de acordo com as regras de composição estritas (em maior ou menor intensidade). Vejamos essa citação direta do famigerado autor:

[...] cada texto exhibe um modo determinado de organização de seu conteúdo referencial...enfim, cada texto apresenta mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos destinados a lhes assegurar a coerência interna. (Bronckart, 1999, p. 71).

O autor ainda salienta que o texto em si é uma unidade autossuficiente, no que tange ao ponto de vista da ação ou da comunicação. Ainda é descrito pelo teórico que os textos se inserem em novos conjuntos de textos que compartilham algumas

características em comum, ou seja, os textos com muita semelhança entre si assumem-se como gênero. Bronckart (1999, p. 75) opta pela expressão gênero de texto em vez de gênero de discurso. E nesta pesquisa seguimos também pela mesma escolha de nomenclatura. Os gêneros de texto tornam-se cada dia mais múltiplos e infinitos em termos de quantidade, pois existem constantes mutações e derivações. Estes são apenas alguns dos mais conhecidos segmentos que entram em sua composição: os segmentos de narração, de argumentação, de diálogo etc. Apresentando-se em número finito, os tais segmentos podem, ao menos, em parte, ser identificados por suas características linguísticas específicas. Existem duas propriedades específicas no que concerne ao texto, e estas nos parecem estar estritamente ligadas; primeiramente se os tipos de segmento estão em número limitado, é porque eles colocam em prática os subconjuntos de recursos de uma língua natural, de forma secundária estes recursos são por sua vez, finitos ou limitados.

O referido teórico ainda diz que essas duas propriedades, discurso e texto, estão estritamente relacionadas, porém o discurso é trabalho de modo particular da semiotização ou apresenta-se dentro de um texto na forma de colocação discursiva. Observemos ainda o que Bronckart define sobre ambas propriedades: “na medida em que apresentamos fortes regularidades de estruturação linguística, consideraremos que pertencem ao domínio dos *tipos*, portanto, utilizaremos a expressão tipo de discurso para designá-los, em vez da expressão *tipo textual*” (BRONCKART, 1999, p. 78).

A respeito dos procedimentos de análise dos textos, o autor frequentemente citado ainda propõe que as análises sejam feitas a partir da construção de um *corpus*, ou seja, uma determinada seleção de categoria de textos definida *a priori*. No caso de nossa pesquisa, trataremos das consignas de ensino. No próximo passo, o analista deve procurar apurar informações acerca da situação de comunicação na qual os textos se inscrevem. Após a descrição deste passo, temos ainda outras minuciosas etapas de procedimentos metodológicos, os quais não descreveremos aqui, mas reforçaremos em nossa pesquisa o quanto é benéfico adotar tais procedimentos de análise propostos por Bronckart (1999), em especial quando estamos diante de textos empíricos. Tal afirmação ocorre porque em nossa pesquisa evidenciaremos em nosso próprio *corpus*, os itens de análise textual, os quais discorreremos no texto abaixo.

Diante dos textos selecionados no *corpus*, a próxima etapa é analisá-los e agrupá-los sob a égide de um mesmo gênero de texto. Após este agrupamento destes

dados, definimos os principais critérios, como será visto em nossas análises, segundo Bronckart (1999, p. 80), devemos fazer uma busca inicial por informações a partir de três conjuntos de ordens observáveis: a) a ordem semântica, que trata de uma leitura inicial (inclusive dos paratextos) que fornece índices sobre o conteúdo referencial semiotizado no texto, assim como índices referentes ao contexto e ao modo como o autor se situa em relação a esse contexto; b) ordem léxico-sintática, que trata de explicar as mobilidades específicas de codificação lexical das unidades de conteúdo, o que corresponde às escolhas dos lexemas e de paradigmas para se indicar um mesmo referente.

Ainda segundo o autor, permite-se também uma primeira apreensão dos subconjuntos das regras gramaticais que parecem ser particularmente mais aplicadas no texto; c) ordem paralinguística, faz-se a observação de indícios que estão para além do que é puramente linguístico, o que inclui signos imagéticos, esquemas, quadros, mas também procedimentos supratextuais, como a formatação da página, elementos de relevo (sublinhado, itálico), nos textos orais, os silêncios, as mudanças de tom, os acentos prosódicos etc.

No que tange os procedimentos metodológicos propostos por Bronckart (1999) aplicados em nossos textos de análises, faz-se necessário compreender uma relevante categoria de análise proposta de acordo com a constituição do gênero de texto. Trata-se do contexto de produção (mencionado acima no texto da BNCC e dos PCN). Seguem os parâmetros específicos a se levar em conta nesta contextualização: a) Lugar de produção – corresponde ao espaço físico onde o texto foi produzido; b) Momento de produção: corresponde à extensão no tempo durante a qual o texto foi produzido; c) O emissor: aquele que produziu o texto; d) O receptor: os que podem concretamente perceber ou receber o texto.

Em uma espécie de segundo plano, o autor ainda propõe que os textos contextualizados se inscrevam em um quadro de interação comunicativa ancorada por contexto subjetivo e social, como resultado do que foi descrito no primeiro plano. Elencando os elementos quanto aos parâmetros, que também são quatro: a) Lugar social: a instituição onde o texto circula, pode ser a escola, a família (oralidade), rede sociais etc. b) A posição social do emissor: o papel social que ele desempenha, pode ser professor, aluno, amigo, executivo, jornalista; c) A posição social do receptor: mesmo princípio do anterior; d) O objetivo da interação: qual será, do ponto de vista do enunciador, quais os efeitos que o texto pode/poderá produzir sob o destinatário.

Ao longo do aparato textual descrito nas análises, aplicamos os parâmetros específicos em cada uma das consignas apresentadas nas amostras, mas, sobre a análise em primeiro plano aplicados a nosso *corpus*, temos as mesmas categorizações para todas. Categorizando o lugar social da nossa pesquisa: os Cadernos de questão do Celpe-Bras como espaço de circulação primária. A posição social do emissor é a do autor da consigna, que pode ser um avaliador(a) ou algum membro do grupo Avalia, na pessoa de estudantes, pesquisadores e professores de PLE/A. A posição social do receptor: examinando. E no momento em que analisamos as possíveis proposições destas consignas, temos outras configurações como veremos no capítulo 5, de análise de dados.

3.2.2 A constituição interna da consigna

O momento de elaboração da consigna, sobretudo aquelas que solicitam a produção de textos, é de importância crucial em livros, atividades de revisão autênticas e em especial em provas de proficiência. Aqui fazemos uso da tipologia e metodologia de análise das consignas como gênero de texto e não apenas como gênero discursivo como propõe a abordagem do Exame (SCHOFFEN *et al.*, 2018, p. 7). O referencial teórico formulado por Bronckart (1999) a respeito da constituição da consigna observa que as variações das mesmas ao longo dos anos, vêm coincidindo com as abordagens sócio-históricas, já que o desenvolvimento dessas abordagens de investigação se dá nos processos de linguagem como atividade humana e textos como seus produtos. O autor propõe um instrumento de análise cuja metodologia tenha finalidade didática.

A atividade de linguagem produz textos (ações linguísticas) de acordo com o sentido desenvolvido (LEONTIEV, 1983 *apud* RIESTRA, 2004, p. 57), indexados em gêneros textuais, cujo conjunto denominado intertexto constitui um reservatório de modelos para todo agente de uma ação da linguagem (ou idioma). Além disso, em uma dada situação histórica, a interação textual entre professores e os alunos mobilizará certos tópicos através de formas linguísticas em que ambos usarão diferentes tipos de discursos e moldarão os mundos discursivos (narrando e expondo) do ensino de línguas.

Nesse contexto teórico, a consigna é uma ação da linguagem, que ocorre no campo organizado, na ordem da exposição envolvida e tem como função específica o

objetivo de orientar ações linguísticas dos alunos no processo cultural de internalização das habilidades linguageiras. No gênero textual utilizado como instrumento entre professores e estudantes, as consignas são os segmentos de texto que transmitem operações mentais e objetos de fala relacionados a várias disciplinas, como gramática, teorias de texto e discurso, teorias sobre enunciação e comunicação etc.

Em resumo, toda consigna de ensino de línguas materna ou estrangeira leva à ação de textualizar oralmente ou por escrito. O aspecto instrucional desse segmento de texto tem sido estudado e focado por ângulos diferentes. Para Silvestri (1995, p. 16 *apud* RIESTRA, 2004, p. 60), “a consigna é um discurso orientado para a execução prática de ações. Essa propriedade é exclusiva para textos processuais e os distingue de outros tipos: eles são lidos para executar uma tarefa”. Segundo Adam (1992 *apud* RIESTRA, 2004), as tarefas são colocadas naquilo que Bakhtin (2006) chama de heterogeneidade composição das declarações, em algumas formas de planejamento, nas sequências de base textual prototípicas, que são esquemas representacionais, estruturas que articulam conteúdos temáticos com tipos de fala.

Adam (1992 *apud* RIESTRA, 2004, p. 60) considera a consigna como um conjunto textual de sequências descritivas. Riestra (2004) complementa dizendo que as consignas podem ser identificadas como segmentos textuais construídos com certos modos e tempos verbais (futuro, imperativo, infinitivo, indicativo). O que há de mais comum e específico nesse comando é a marca de 2ª pessoa do singular ou do plural na estrutura do conteúdo das atividades de classe. Como Bronckart (1999) salienta, todas as estruturas sequenciais estão subjacentes às operações dialógicas, porque é a representação dos destinatários que motiva a organização sequencial: na sequência do diálogo, o objetivo é regular a interação com os alunos; na sequência explicativa, o objetivo é o enquadre dos problemas; e sequência instrucional direciona-se a tarefa afim de convencer alguém de algo na posição argumentativa.

A consigna, enquanto gênero de texto constituído, se insere na categoria de texto injuntivo, por sua característica fundamental de expressar uma instrução para que alguém execute (ou não) determinada ação e aja da maneira certa segundo o que se solicita. Segundo Ganier (2010), podemos comparar essa definição a outros textos de instrução que conhecemos, como por exemplo os textos procedurais, que são bastante comum de se encontrar, em diversos suportes no nosso dia-a-dia. A específica consigna de ensino pode se apresentar na forma oral ou escrita. As que compõem nossas análises são somente de ordem escrita.

Na modalidade escrita, a consigna é frequentemente materializada em um suporte relacionado à situação de ensino-aprendizagem, seja um livro didático, um material de estudo dirigido fotocopiado, uma avaliação ou ainda escrita pelos professores em quadros brancos ou negros em sala de aula. Certas formas verbais são próprias desse tipo de texto, consigna de ensino, como o modo imperativo nos verbos que se ocupam especificamente das instruções, ainda que o infinitivo também apareça com frequência, o presente do indicativo ou até mesmo o futuro do presente do indicativo.

A forma interrogativa também pode ser vista na constituição da consigna, por exemplo, quando a instrução tem o objetivo de incorporar uma pergunta objetiva, como aquela de resposta sim ou não, com a estrutura frasal afirmativa e o ponto de interrogação ao final. Temos também as questões que introduzem os pronomes interrogativos (qual, quais, quem, que, por que, quando etc.) cuja a resposta em geral é aberta, sujeita à interpretação de quem a lê/ouve.

As duas estruturas também podem se apresentar numa mesma consigna, o enunciado injuntivo (com verbo no imperativo) coexistindo com pronomes interrogativos, como é o caso dessa consigna retirada de nosso *corpus* (Anexo I, p.157):

17-CELPE-BRAS/PARTE COLETIVA (2007.1)

TAREFA III – PÁGINA 6 e 7

a) Verbo inicial no modo imperativo:

Consigna 1: Leia a crônica CARTAS escrita por Fernando Brant (Jornal Estado de Minas, 7 de fevereiro de 2007).

b) Uma pergunta retirada do texto-base seguida de um verbo no imperativo e um verbo no gerúndio para enfatizar as ações que respeitem o contexto de produção:

Consigna 2: Nessa crônica, o autor pergunta: “Até quando esse tipo de documento perdurará?”. **Responda** a essa pergunta por meio de **uma carta dirigida a Fernando Brant**, apresentando sua opinião pessoal fundamentada nos pontos de vista expostos pelo autor.

Se levarmos em conta que dentro da consigna há um vasto e complexo texto, com um teor descritivo, sequencial e condutor dessas ações, podemos orientar o olhar para o conceito vygotskiano de andaimes que, fundamentalmente, orienta a organização da estrutura mental. Nas palavras de Bruner:

[...] a maneira como se fala se torna com o tempo a maneira em que um representa o que ele fala. A atitude e negociação na atitude se tornam características do mundo em relação ao qual adotamos atitudes. E com esse tempo, à medida que desenvolvemos um senso de nós mesmos, o mesmo modelo entra na maneira como interpretamos esse “texto” que é nossa própria leitura de nós eles mesmos (BRUNER, 1988, p. 136 *apud* RIESTRA, 2004, p. 60).

Zakhartchouk (2016, p. 144) afirma que redigir consignas adequadas é uma “arte difícil”, e para o aluno compreender uma consigna também pode ser uma tarefa espinhosa, pois às vezes a instrução é imprecisa ou são colocadas dificuldades desnecessárias, ou quando o enunciado possui muitas redundâncias. Assim, nem facilitar demais nem dificultar demais seria o caminho mais apropriado.

Como já mencionamos anteriormente, para o mesmo autor, a compreensão de consignas é uma capacidade metodológica e consiste em uma operação intelectual de decomposição de uma tarefa. No momento em que o aprendiz se depara com a consigna, dois tipos de expectativas são colocados em jogo, pois, do lado do professor, há os pressupostos sobre o que o aluno sabe e é capaz de fazer, o que está, de certa forma, explicitado na própria consigna; e, do lado do aprendiz, temos os subentendidos acerca do que o professor espera que ele faça.

3.2.3 A perspectiva sócio-histórica das consignas

Assumindo o posicionamento de Riestra (2004), entendemos que as consignas no ensino de línguas tendem a apresentar a linguagem como uma construção histórica, da mesma forma como propomos no objeto desta pesquisa. Ainda segundo a autora, a linguagem é definida como prática social e, especificamente, atividade humana, sendo essa a mediação semiótica que possibilita a formação de processos mentais e não pode existir senão na forma de diálogo entre sujeitos. A partir dessa abordagem psicológica, semiótica, antropológica e linguística, estamos adentrando uma linha tênue que trata cada sujeito e suas culturas indissociavelmente. Os enunciados, acatados como objetos produzidos na atividade discursiva, que são os textos para

Bronckart (1999), reiteram os processos de internalização acerca da linguagem como um sinal e um instrumento ao mesmo tempo de seu idioma, conforme formulado por Vygotsky (1998).

Ao considerar a complexidade de níveis de aprendizagem e abordagens de várias disciplinas, analisamos um panorama relativamente óbvio e, observando de perto, podemos olhar para o comando e o instrumento-consigna construído por cada avaliador, que também é professor, a fim de não negligenciar o conteúdo e não desconsiderar o efeito nas mentes de cada examinando. Aos moldes de Riestra (2004), o espaço da consigna permite focalizar, como escopo teórico, as mediações da área de desenvolvimento proximal e como o andaime do pensamento, cuja organização se dá através das ações de linguagem e metalinguagem que transmitem conteúdos linguísticos das disciplinas de referência.

3.2.4 A face dialógica das consignas

O aspecto dialógico abordado por Bakhtin (1992 *apud* RIESTRA, 2004) assume que os enunciados têm como fronteira a presença do outro, sem o qual não haveria enunciado como ação humana com significado e propósito. A partir dessa realidade de interação, surge a motivação para considerar a consigna como o instrumento necessário de comunicação entre professor-aluno, que constitui as trocas verbais.

Então, na elaboração das consignas e na sua percepção como um gênero discursivo, o que desencadeia diálogos, observamos a ocorrência de dois eventos:

[...] sua estrutura é planejada para estabelecer comunicação de âmbitos diferentes (pensada e acionada para um assunto genérico); durante sua execução como realização comunicacional (ação de linguagem com intencionalidade pré-determinada). Existem suposições sobre o que o aluno sabe, e o que os alunos entendem, sobre o que professor espera que eu faça. As referências implícitas e extratextuais correspondem no âmbito institucional escolar com as negociações da relação entre conhecimento e aprendizagem. Eles se instalam lá. Essas condições do diálogo sobre tarefas são complicadas no caso do ensino de idiomas, já que o instrumento de comunicação é o mesmo objeto de conhecimento (RIESTRA, 2008, p. 58)

Consonante a fala de Riestra (2004), entendemos que o objeto é a linguagem como sistema; o distanciamento é inerente à representatividade, visto que o objeto está fora e pode ser objetivado em suas funções gramaticais ou comunicacionais,

como fenômenos físicos ou combinações numéricas. A complicação do diálogo na consigna da tarefa de linguagem pode ser observada diante da situação de ter que lidar com a complexidade textual dos níveis inclusivos e objetivar alguns aspectos isolados de um nível de análise, descontextualizando a ação da linguagem na interação discursiva.

O exemplo que ilustra a situação comunicativa é o de um aluno que, antes da consigna ser apresentada, responde: “o que você quer que eu coloque?”. Com essa pergunta, o aluno procura um repertório de possíveis respostas, a fim de aproximar-se da suposta intencionalidade do professor. Esta é uma situação usual de ensino de idiomas, tanto no nível básico quanto no nível intermediário.

Uma primeira explicação nos remeteria à pouca clareza da declaração da consigna ou a um nível de conceituação desconhecido pelo aluno. Contudo, a complexidade da situação merece uma análise mais detalhada. É provável que a ambiguidade permita jogos de interpretação, mas também é frequente que a “busca pela resposta” seja uma modalidade de intervenção na escolaridade comunicativa, quase no limite da relação estímulo-resposta das “múltiplas escolhas”, em um repertório restrito de possibilidades.

Riestra (2004, p. 64) diz ainda que os padrões das “respostas aceitáveis” contradizem essa noção de zona proximal de desenvolvimento. Talvez a situação de exercer o poder institucional acoplado ao papel do professor ou avaliador, como deve ser esteja tão arraigada nas modalidades de comunicação que, ao formular as instruções, em algum momento estas precisaram ser refeitas mais de uma vez para se alcançar o planejado. Que tipo de relacionamento dialógico existe nessas declarações pré-estabelecidas? Será que esse relacionamento existe de fato?

Em primeiro lugar, pouca reflexividade pode ser percebida no instrumento para seu uso e, usando termos bakhtinianos, para os gêneros discursivos secundários, a primazia genérica não funcionaria. O discurso está presente na busca da intenção imediata do destinatário (“o que você quer colocar”). Em vez disso, a consiga que induz ou leva a pensar autonomamente e a elaborar sentenças com a intenção de influenciar a outra estabelecerá um diálogo, relação interpsicológica para Vygotsky(1998), intermental (WERTSCH, 1999) entre assuntos envolvidos.

Essa é a consigna planejada como um desenho previsto, com as operações mentais incluídas em ações que produzirão determinadas apropriações de conteúdo. O espaço é o da intervenção no processo de desenvolvimento mental dos alunos; mais

ainda, significa projetar as declarações de consignas problemáticas com assuntos que eles aprendem. A consigna seria considerada uma ferramenta para induzir da melhor maneira possível o desenvolvimento mental.

Esse conhecimento da consigna implica tomar conhecimento da área de maior potencial no desenvolvimento do aluno, ou seja, a partir do nível operacional adquirido, e a partir daí transitar para o próximo passo, não podendo evitar que as ações mentais propostas deságuem em um caminho progressivo. De uma maneira geral, pode-se dizer que as consignas são esses gêneros discursivos, os diálogos com os quais interagimos mentalmente com nossos alunos em seus processos de aprendizagem. Nesse sentido, o padrão na formulação seria no nível das operações que executariam as ações do idioma, não nos produtos discursivos ou textuais. Portanto, o que constitui especificamente a metalinguagem não são as noções técnicas que podemos propor aos estudantes, mas a manipulação terminológica do planejamento da consigna para causar certos caminhos mentais. Contudo, a perda do caráter dialógico na formulação das consignas faz com que passemos a vê-las de forma diferenciada, como se constituíssem questionários, ou seja, produzissem simetricamente uma sucessão de ações linguísticas isoladas uma das outras e produzissem respostas independentes.

Ainda, se tivermos em mente que, em toda troca languageira, o enunciador já necessita levar em conta o(s) sujeito(s) o(s) qual (is) precisa considerar no momento em que se anuncia sua mensagem, com a consigna não seria diferente deste tipo de interação. A particularidade da consigna como atividade de interação é que, o momento que a mesma é elaborada, insurge a partir daí várias dimensões, é preciso pensar como dizer/escrever algo que irá/deverá ser compreendido por qualquer nível de interlocutor na pele de um aprendiz/examinando, e esse algo precisa ter uma finalidade determinada. O caso das consignas de ensino de línguas, as quais possuem um plano textual que apresenta bastante metalinguagem, o elaborador precisa atentar-se para o fato de que esse vocabulário particular não faz parte do repertório dos aprendizes/examinandos aos quais a consigna se destina, caso contrário é preciso, reformular a tal consigna até que ela possa atender os objetivos comunicativos daquela situação. De acordo com Zakhartchouk (1999 *apud* RIESTRA, 2008), compreender uma consigna é desenvolver uma capacidade metodológica que deve ser adquirida por todo aprendiz.

3.2.5 A consigna como mediadora

Ainda é proposto por Riestra (2004) uma visão das consignas como um instrumento cultural que promove a mediação entre pensamento e linguagem. Essa mediação é uma ação de linguagem produzida para causar um certo efeito na mente do outro, através de um processo de elaboração. Para Vygotsk (p.18 *apud* RIESTRA,2004) os processos de pensamento e linguagem, que são de naturezas diferentes, culminam em um relacionamento muito próximo através da linguagem interna, que então externalizamos na linguagem verbal implantada.

A consigna, quando planejada como uma ação mental, transita pelo espaço de planejamento do discurso, momento em que o pensamento balança como linguagem interna, predicando a análise através da síntese na elaboração de núcleos semânticos, como explica Luria (1995 *apud* Riestra,2004), ao passar do tempo construindo uma cadeia de significado em exibição verbal, texto oral ou escrito.

Nesse contexto, a consigna da linguagem é um texto produzido para dialogar, ou seja, para realizar trocas consistentes entre dois parceiros, pelo menos. E, para isso, o mesmo texto mobiliza a produção de tantos outros textos diversos. Cada sujeito-aluno realizará operações e ações mentais de acordo com o desenvolvimento de seu pensamento e do que se conhece da linguagem.

O andaime que constitui a consigna na realização de ações mentais é a mediação entre o que é pensado e o que é dito no espaço de recepção do aluno: a) o espaço do problema a ser resolvido; b) o caminho da elaboração mental que permitirá a apropriação, de uma maneira ou de outra, de certas habilidades discursivas; c) as diferentes explicações que produzirão uma ou outra âncora como crenças sociais. Portanto, a construção dos textos da consigna requer um nível de precisão e elaboração complexas. Estamos diante de um instrumento de ensino cuja construção é transformá-lo em objeto de investigação. E esta, por sua vez, é também um objeto complexo que envolve campos disciplinares das ciências da linguagem e também da psicologia.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Trataremos neste capítulo da apresentação dos procedimentos que permearam o percurso de investigação do nosso objeto de pesquisa. Inicialmente iremos expor as perguntas de pesquisa, a projeção dos objetivos específicos e suas características analíticas na forma de quadro norteador de pesquisa; na segunda parte, trataremos da caracterização da nossa pesquisa; na terceira, descreveremos como delimitamos o universo da amostra; na quarta, os procedimentos de análise de dados. No tópico subsequente, iniciaremos a descrição do nosso percurso metodológico.

4.1 Perguntas da pesquisa

Esta pesquisa norteia-se através dos seguintes questionamentos:

- 1) Como se constituem as consignas das Tarefas III dos cadernos de questões do Celpe-Bras desde os anos de 1998.1 até 2019.1? Que mudanças foram observadas nas consignas ao longo dos anos com relação aos elementos lexicais (verbos) empregados nas atividades?
- 2) Quais são os elementos de contextualização observados no contexto de produção que os alunos devem compreender das consignas para produzir/responder futuras produções escritas?
- 3) Quais mudanças podem ser notadas no plano textual das consignas apresentadas nas tarefas III do caderno de questões de 1998 até 2019 de ordem semântica, léxico-sintática e paralinguística?

Para que tais perguntas possam ser respondidas, propomos o seguinte objetivo geral, apresentar uma análise das consignas das Tarefas III do Celpe-Bras - Parte Escrita, dentro dos Cadernos de questões dos anos de 1998 até os anos de 2019. E quanto aos objetivos específicos seguem abaixo:

- 1) Conhecer os elementos que fazem parte da composição das consignas das Tarefas III dos anos de 1998 até 2019 por meio de uma análise macro acerca dos verbos de comando;

2) Evidenciar quais são os elementos que se repetem textualmente nos contextos de produção propostos nas consignas das Tarefas III do caderno de questões por meio de uma análise micro, acerca de outros aspectos morfológicos;

3) Descrever na análise micro os elementos que fazem parte das consignas das Tarefas III dos anos de 1998 até 2019 a partir de ordem semântica e paralinguística (BRONCKART, 1999).

Este é o quadro norteador da pesquisa, de forma clara e objetiva, traduz da melhor forma como se desenvolveu cada ponto metodológico desta pesquisa:

Tabela 1 – Relação entre objetivo, perguntas e categorias analíticas

PERGUNTAS DE PESQUISA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORIAS DE ANÁLISE Categoria consigna
Como se constituem as consignas das Tarefas III dos cadernos de questões do Celpe-Bras desde os anos de 1998.1 até 2019.2? Que mudanças foram observadas nas consignas ao longo dos anos com relação ao contexto de produção?	Conhecer os elementos que fazem parte da composição das consignas das Tarefas III dos anos de 1998 até 2019 por meio de uma análise macro.	Análise macro da constituição (RIESTRA, 2004) das consignas a partir dos verbos usados nas instruções das tarefas de nosso <i>corpus</i> .
Quais são os elementos de contextualização a serem apreendidos para compreensão das consignas de texto que resultarão em futuras produções escritas?	Evidenciar quais são os elementos que se repetem textualmente nos contextos de produção propostos nas consignas das Tarefas III do caderno de questões (1998/1 até 2019/1) por meio de uma análise micro.	Análise micro feita a partir de recortes nas Tarefa III selecionadas entre os anos de 1998 e 2019, observando se as suas consignas de gênero de texto veiculam um contexto de produção clarificado e atingível a todos os níveis de examinandos.
Quais mudanças podem ser notadas no plano textual das consignas apresentadas nas tarefas III do caderno de questões de 1998 até 2019 quanto aos elementos de ordem sintática, semântica e paralinguística?	Descrever na análise micro os elementos que fazem parte das consignas das Tarefas III dos anos de 1998 até 2019 a partir de ordem semântica e paralinguística (BRONCKART, 1999).	Descrição das possíveis mudanças ou não no plano textual dos elementos de ordem semântica e paralinguística presentes na apresentação das consignas das Tarefas III, selecionadas no recorte, desde os anos de 1998 até o ano de 2019.

Fonte: Autoria nossa

4.2 O objeto pesquisado

O nosso objeto de pesquisa é o Exame Celpe-Bras, o teste que visa atestar a proficiência de estrangeiros sob a língua portuguesa em diferentes níveis de apreensão, com certificação que mensurar o conhecimento dos examinados e proporcionar oportunidade de emprego e estudo no Brasil. O Exame divide-se em duas partes, Parte

Escrita e Parte Oral. A prova que avalia a habilidade de escrita outrora denominou-se Parte Coletiva, sugerindo que os examinandos a façam juntos em uma sala, onde precisam escutar áudios e assistir vídeos juntos, embora façam o teste de forma individual. Em contrapartida, a Parte Oral sugere uma interação semelhante a uma entrevista entre examinador e examinando, em um espaço de tempo bem mais curto que a Prova Escrita.

Estruturalmente a avaliação escrita apresenta quatro questões com propostas de produção textual. Nesta pesquisa utilizaremos somente os comandos de questões que solicitam do examinando a leitura de textos-base em forma escrita, ou seja, faremos análises a respeito das Tarefas III. As Tarefas I e II solicitam dois comandos além de leitura e escrita, e é necessário em ambos praticar a audição e na Tarefa I ainda é necessário assistir a um vídeo. Não faz parte de nosso interesse analisar as tarefas com propostas de leituras semióticas. A Tarefa IV, muito se assemelha a Tarefa III, mas não faz parte da amostra desta pesquisa, pois apresenta mais linearidade no tipo de gênero textual solicitado em seus comandos.

Na literatura de ensino da língua portuguesa, chamamos também de comando as atividades e/ou questões de prova de comandos. No caso da prova de proficiência, que se configura como nosso objeto de pesquisa, verificamos a semelhança entre esses comandos do Celpe-Bras e a prova de vestibular unificada e aplicada no Brasil, o ENEM, e, por essa questão mais à frente trataremos de documentos basilares para a construção de ambas as provas.

No texto desta pesquisa, trataremos desses comandos mencionados, com terminologia advinda da língua espanhola, a saber, consigna. Fizemos esta escolha, pois nos ancoramos em teorias difundidas no idioma hispânico (RIESTRA, 2004, 2008) e francófono (GANIER, 2010; BRONCKART; BULEA; FRISTALON, 2004), e estes autores são referências importantes em trabalhos com questões/enunciados de materiais didáticos, avaliações de pequena e larga escala, e todos categorizam o enunciado com a nomenclatura de consigna como um gênero de texto. Pela visão de Riestra:

[...] las consignas son los segmentos textuales que vehiculizan operaciones mentales y objetos de discurso que guardan relación con diversas disciplinas, como la gramática, las teorías del texto y del discurso, teorías sobre la enunciación y la comunicación, etc. En síntesis, toda consigna de Lengua conduce a la acción de textualizar en forma oral o escrita. Es decir, el aspecto

instruccional de este segmento textual ha sido estudiado y enfocado desde diversos ángulos para caracterizarlo (2004, p. 45):

[...] as consignas são como os segmentos textuais que veiculam operações mentais e objetos de discurso que remetem a relação com diversas disciplinas como gramática, as teorias do texto e do discurso, teorias sobre a enunciação e a comunicação, etc. Em síntese, toda consigna de língua conduz a uma ação de textualizar em forma oral ou escrita. É transpor o aspecto instruccional de um segmento textual que tenha sido estudado, enfatizado e caracterizado sob diversos ângulos (tradução nossa).

Em vista disso, percebemos a necessidade de pesquisar nessas tarefas as particularidades que as tornam de fato *consignas*, a fim de encontrar nos textos instrucionais, nas suas planificações textuais, a possibilidade do desenvolvimento de futuros textos que incitem com contexto de produção mais claro partir do reconhecimento do tipo de gênero de texto.

O examinando do Celpe-Bras terá por diversas vezes que se posicionar com suas informações pessoais, com experiências culturais vividas no seu contexto local ou mesmo no Brasil. Trata-se de colocar em cena as atitudes do sujeito, reveladas por meio das suas competências na língua-alvo que compreendam, nesse caso: a interpretação de texto, a elaboração/organização das ideias pertinentes à situação de comunicação e a escrita de um texto que atenda aos critérios exigidos no Exame. Portanto, considerando que a modalização é essa capacidade de o sujeito se revelar, pretendo avaliar quais os comportamentos enunciativos o sujeito precisará assumir, com o intuito de verificar em que medida a subjetividade tem relação com o seu nível de proficiência linguística no idioma adicional.

Nas pesquisas feitas sobre o estado da arte, tomando como base o material extra produzido por um grupo que atualmente elabora as provas do Celpe-Bras, o Grupo Avalia (SCHOFFEN *et al.*, 2018), encontramos uma categorização entre as Tarefas dos anos de 1998 e 2018 das provas do Celpe-Bras especificamente da P.E. O documento denominado *Estudo descritivo das Tarefas da Parte Escrita do Exame Celpe-Bras: edições de 1998 a 2018* apresenta gráficos e algumas amostras de tarefas mais relevantes para apresentar a categorização dos elementos que compõem as Tarefas I, II, III e IV da Parte Escrita, que são : 1. Esfera de Atuação, que descreve os espaços sociodiscursivos, grupos sociais ou instituições nos quais as situações hipotéticas propostas pelos enunciados acontecem; 2. Temática, que apresenta o assunto em torno do qual a tarefa é proposta; 3. Propósito, que está relacionado à principal ação comunicativa a ser realizada; 4. Relação de Interlocução, que evidencia a relação entre

os interlocutores da situação comunicativa; 5. Natureza da Interlocução, que evidencia a posição social dos interlocutores; 6. Gênero do Discurso, que apresenta o tipo relativamente estável de enunciado no qual o texto produzido deve se materializar; e 7. Suporte, que informa o local de publicação ou método de envio do texto (SCHOFFEN *et al.*, 2018).

As esferas temáticas foram nomeadas como Esferas de Atuação, nomenclatura adotada no relatório, e verificou-se que a mais recorrente dentre as tarefas é a jornalística, em especial nas Tarefas III e IV (apesar da Tarefa IV não fazer parte de nossa amostra), seguida da político-cidadã, a informação obtida por esse documento faz com que observemos certas temáticas contidas no contexto de produção de nossas análises de dados. Pela descrição das autoras, a esfera jornalística se constitui por interações que podem ser visualizadas/lidas/ouvidas nas mídias de informação brasileira, e a Político-cidadã, por interações que se observam e se conhecem dentro da coletividade, dentro da esfera social e isso engloba: direitos e deveres civis, infraestrutura local e iniciativas em prol do bem comum.

As demais esferas que aparecem no Exame, em ordem de número de ocorrências, são: Comercial (envolve atividades de prestação de serviços), Profissional (envolve atividades de trabalho), Científico-educacional (envolve atividades em ambientes educacionais e científicos), Pessoal (envolve interações no âmbito privado), Comunitária (envolve atividades entre pessoas que partilham valores e objetivos comuns) e Artístico-cultural (envolve atividades artísticas e culturais). Da análise das mentoras e autoras do relatório, extraímos essa citação “a esfera Pessoal, mais recorrente nos primeiros anos do Exame, deixa de ser utilizada ao longo do tempo, estabilizando o uso da língua portuguesa em esferas de atuação pública como o objetivo de avaliação do Exame” (SCHOFFEN *et al.* 2018, p. 19) e, devido a isso, essa esfera não foi contemplada no programa de ensino e nem no último ano de nossa análise. Na seção subsequente, trataremos da análise de dados obtidos.

Reiteramos que essas categorias temáticas abrangem todas as Tarefas (I, II, III e IV) do teste e foram elencadas aqui com o intuito de auxiliar as nossas análises micro, tendo em vista que a temática é também um ponto importante a ser reconhecido na contextualização das consignas. É preciso também entender a importância dos textos-base, também chamados “texto de insumo” para a melhor compreensão de alguns enunciados das tarefas. Em geral a imagem do texto gera uma relação de familiaridade do examinando em relação ao tema do gênero de textos. Caso essa relação não se

estabeleça por algum desconhecimento do candidato, dificilmente o candidato será beneficiado pelas informações que deveria correlacionar ou tomar como base em sua própria produção.

Por esse motivo, buscamos nesta pesquisa, em especial no *corpus* selecionado, ir além das esferas de atuação mencionadas acima. Buscamos extrair de cada instrução, de cada futura produção do texto, as informações de contexto de produção a serem reconhecidas e mobilizadas pelos examinandos: conhecimento de mundo; conhecimento cultural do Brasil + informações implícitas ou explícitas a serem retiradas da consigna ou paratexto + informações pessoais dos examinandos e de seus países; conhecimento cultural do Brasil + posicionamento argumentativo e compartilhamento de informações pessoais.

A escolha somente das Tarefas III da Parte Escrita foi feita com base em estudos e pesquisas prévios, que apresentavam lacunas na disposição explicativa dessas tarefas e poucas pesquisas em relação a esse recorte. De acordo com Gomes (2009), o padrão de elaboração das Tarefas da P.E do Celpe-Bras até o ano de 2006 trazia a Tarefa III como uma questão de prova mais fácil do que a Tarefa IV. Os critérios admitidos para esta escolha eram pautados em suposições lógicas, sem um critério metodológico e específico a respeito do tema. Foi revelado ainda no texto de Gomes que, para as Tarefas III, normalmente eram escolhidas tarefas cujos textos-base tivessem mais sequências narrativas, com um propósito de leitura simplificado e com claras informações para a produção de texto, e estas informações precisariam ser facilmente localizáveis.

Já para a Tarefa IV, eram normalmente escolhidos textos que apresentassem também propostas visuais, dessa forma os alunos poderiam inferir outras leituras ou até se confundir na correlação texto e imagem. Em geral, a Tarefa IV costuma solicitar um vasto conhecimento de mundo do examinando, o que levou, a partir do ano de 2006 à exigência dos interlocutores de se posicionarem em relação a determinado assunto, e por vezes, assumindo papéis temáticos mais distantes do seu cotidiano. Essa ocorrência foi verificada em outros cadernos de provas de anos subsequentes, como podemos ver na pequena amostra ilustrada abaixo:

Figura 8 – Exemplo de Tarefa IV

Tarefa IV - Texto escrito

BIG BROTHER CORPORATIVO

Com o intuito de estimular a discussão sobre a decisão do Tribunal Superior do Trabalho (TST) apresentada na reportagem da *Revista Você S.A.* (junho de 2005), escreva um **texto** para ser afixado no **quadro de avisos** de sua empresa, **argumentando contra** a invasão da privacidade.

Fonte: Caderno de questões (2006, p. 6).

4.3 Caracterização da pesquisa

O ensino de línguas estrangeiras consiste no aprendizado e na compreensão das competências linguísticas de outro idioma. As principais habilidades contempladas nesse ensino são: oralidade, audição, leitura e escrita. E a forma mais comum de medir o conhecimento de um falante/ouvinte de outro idioma é constatar seu nível de conhecimento sobre o idioma estudado, através de prova de proficiência acerca daquela língua estudada. As consignas que regem os testes e nivelam o saber de cada futuro falante/ouvinte são de extrema importância e se tornam *corpus* de estudo, dentro da subárea de estudos da Linguística conhecida como Linguística Aplicada.

Diante do que já foi exposto em relação ao nosso objetivo de pesquisa, aqui podemos estabelecer o real percurso da pesquisa. Reforço que a temática, o fenômeno e o objeto de estudos apresentado nesta pesquisa, em especial nossos objetivos, fazem com que classifiquemos nossa pesquisa do tipo explicativa, segundo Gil (2002), pois preocupa-se em identificar e conhecer os fatores que contribuem para ocorrência de fenômenos e não se limita a apenas descrevê-lo, como é caso da pesquisa descritiva.

No que tange à forma de abordagem, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, pois considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e os sujeitos, isto é, uma espécie de vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. Dissertando ainda sobre a pesquisa qualitativa, em especial no viés da Linguística Aplicada, percebemos que esta se realiza em atividades reais da linguagem e com a intenção de compreender,

descrever e explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas como caracterizam as demais pesquisas no âmbito das ciências sociais (FLICK, 2007 *apud* PAIVA, 2017). Essa abordagem ainda é considerada interpretativa ou naturalística, pois segundo Paiva (2017) inclui análise de documentos (textos).

No que tange ao método e ao procedimento utilizado na abordagem, escolhemos o método indutivo, seguindo as etapas de desenvolvimento expostas por Lakatos e Marconi (2001): primeiramente tratamos da observação dos fenômenos, em seguida a descoberta da relação entre eles (comparação) e generalização da relação (aproximação de fato e ou fenômenos).

4.4 Técnica de pesquisa

Para tratar da forma de condução da análise dos dados, registramos aqui a técnica de pesquisa documental como a selecionada neste trabalho. Tal técnica objetiva realizar uma coleta de dados restrita de documentos disponíveis em domínio público, escritos e oriundos de fontes primárias; escolhemos essas fontes já que se tratam de documentos públicos e de fácil acesso. Faremos uma comparação da evolução desses documentos, ano após ano.

Vale ressaltar que essa técnica de pesquisa só se torna viável pela materialidade e acessibilidade dos documentos coletados. Resumidamente, trataremos aqui de definir o que significa o termo “documento”, e que características e importância esse texto reúne para atingir tal classificação. Que tipo de texto se configura como documento? Ao chamarmos um texto de documento, estamos inferindo que este material contém as mais diversas realizações produzidas pelo homem, e transpõe para este material os indícios de sua ação, podendo revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver. Para um arqueólogo, fragmentos de cerâmica podem ser reconhecidos como um importante documento para estudo da cultura de povos antigos.

A partir dessa concepção, é possível apontar inúmeros tipos de documentos: os escritos, os numéricos ou estatísticos, os de reprodução de som e imagem e os documentos-objeto. Contudo, para reconhecer toda a multiplicidade e diversidade de fontes que estão no cerne da pesquisa documental, enfatiza-se a relevância dos documentos que apresentam as linguagens verbal e escrita, pois constituem os principais tipos na área da pesquisa educacional. Atualmente, os documentos em

modalidade eletrônica estão se tornando cada vez mais frequentes, dada a sua disponibilidade nos mais diversos formatos.

Vejamos o que dizem os teóricos acerca da metodologia de análise de documentos, “Os documentos oficiais constituem geralmente a fonte mais fidedigna de dados, pois podem dizer respeito a atos individuais, ou, ao contrário, atos da vida política, de alcance municipal, estadual ou nacional” (LAKATOS; MARCONI, 2001, p. 175). Segundo Gil (2002), dentre os documentos mais utilizados nas pesquisas estão: documentos pessoais (cartas e diários), documentos institucionais (mantidos em arquivos de empresa, órgãos públicos e outras organizações), documentos jurídicos, documentos iconográficos e registros estatísticos. Neste contexto os documentos de pesquisa são as provas oficiais.

4.5 Delimitação do universo

Neste trabalho, os locais de pesquisa utilizados foram as salas da Universidade Federal do Ceará, no Campus Centro de Humanidades I, bem como laboratório de informática e de Linguística Aplicada localizado no Bloco de Letras Vernáculas, onde acontece o curso de PLA. Como já dito acima, a pesquisa implica o uso da técnica de análise de documentos (provas de proficiência oficiais) e inicialmente foi feito um levantamento dos Exames, no site oficial, com todo o acervo de provas do Certificado de Proficiência Celpe-Bras (<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo>), em que estão disponibilizados as provas oral e escrita, o manual do candidato, os editais de convocação e os resultados gratuitamente.

4.6 Amostra

A amostra é composta de 47 Tarefas III, retiradas de 39 cadernos de questões da Parte Escrita, aplicados entre os anos de 1998 e 2019.1, considerando que nesses 21 anos de existência do teste, somente em dois anos (1998 e 2018) o teste só foi aplicado uma única vez. Em todos os outros momentos o Exame foi aplicado duas vezes no ano, em cada semestre. De cada semestre do ano, extraímos estes documentos, fizemos *downloads* e impressões e por fim inserimos nos anexos somente o material relevante à pesquisa.

4.7 Construção do *corpus*

O momento da seleção das provas em formato digital, fichadas e inseridas no site do acervo digital da UFRGS, permitiu a construção do nosso *corpus* de consignas. Do total de 39 cadernos de questões, escolhemos trabalhar somente com a Tarefa III, o que totaliza 47 consignas do recorte cronológico escolhido. Inicialmente trabalharíamos com as consignas também da Tarefa IV, mas percebemos que as duas Tarefas em muito se assemelhavam, pois ambas solicitavam a compreensão leitora e produção escrita. Acreditamos que somente a leitura dos documentos de prova do Exame não é suficiente para compreender a complexidade e desenvolver nossas hipóteses acerca do processo da operacionalização das tarefas e do construto teórico do Exame de proficiência. Portanto, foi necessário realizar a leitura de outros documentos que auxiliam pesquisadores, avaliadores e examinandos, tais como:

- Manuais e guias do examinando Celpe-Bras;
- Cadernos de Questões da Parte Escrita;
- Textos acadêmicos e livros da área de avaliação e do Celpe-Bras; e
- Documentos institucionais de consulta (PCN, BNCC e QECR).

Diante disto, inicialmente, uma busca fora feita de modo a relacionar os conceitos acerca do teste e as teorias da fundamentação teórica que tratam do conteúdo temático, formas linguísticas, contexto de produção, gêneros de texto, ensino de língua estrangeira, a consigna como instrumento de ensino de línguas e as capacidades de linguagem.

A partir da observação de lacunas deixadas por outras pesquisas que tratavam de estudar a estrutura dessas tarefas integradas como enunciados e comandos, conseguimos identificar aspectos relacionados ao longo processo discursivo imbuído nas consignas ainda não exploradas em termos de estudos de investigação. Com base em estudos realizados no âmbito do ensino de PLE/A e através da utilização de gêneros de texto como alvos de atividades de avaliação escrita em provas de proficiência, delimitamos nosso *corpus* específico de análise.

Após a observação dos Cadernos de Questões e de todas as questões da Parte Escrita: Tarefas de Produção Escrita (I, II, III e IV), optamos apenas pelas consignas da Tarefa III. Estas atividades foram escolhidas a partir dos seguintes

critérios: as Tarefas I ,e II solicitam dois comandos além de leitura e escrita, ambas questões apresentam outras habilidades para além da leitura e escrita. A Tarefa I exige escuta precisa e se necessário o candidato pode fazer anotações, já na Tarefa II é necessário assistir a um vídeo, e neste caso também é possível rascunhar os pontos mais importantes. Reitero que nesta pesquisa optamos por não analisar as tarefas com propostas de leituras semióticas. Na Tarefas III temos leitura de textos-base (escritos) e em certos anos de aplicação temos também a presença de figuras imagéticas que fomentam e até auxiliam na compreensão leitora e na futura redação a ser feita pelos examinandos.

4.7.1 Procedimento de coleta de dados

Fizemos o levantamento de todos os comandos das atividades propostas nos cadernos de questões: 168 correspondentes às Tarefas III e IV em um total de 39 cadernos de questões da Parte Escrita. Fizemos um recorte de acordo com nossos critérios categoriais e optamos por usar apenas as Tarefas III da Parte Escrita dentre os anos de 1998 e 2019. Diante de todas essas questões, fizemos uma triagem e observamos alguns aspectos iniciais que saltavam aos olhos e as configuravam como claras consignas que apresentam características marcantes e aspectos de mudança ao longo dos anos. Do total de 43 atividades propostas na Tarefa III expostas no anexo, selecionamos uma amostra de 10 para a discussão de nossas análises, levando em conta as mudanças observadas durante o intervalo de anos 1998 a 2002, 2004 a 2010 e 2019.

Alguns dos procedimentos de triagem foram: identificar as escolhas lexicais operadas, especificamente nos verbos empregados, se eram tarefas com comandos explícitos no que tange às instruções de escrita e se haviam contextualizações prévias que pudessem auxiliar nestas atividades III (se havia correlação entre todas as Tarefas I, II, III e IV).

Observou-se como eram abordadas as temáticas de gêneros textuais a serem trabalhadas nas atividades, quanto aos aspectos de contextualização e interação comunicativa, se estes apresentavam-se claros ou não, e por fim identificamos, dentro das análises, a incidência de elementos de ordem sintática, semântica e paralingüística nas informações das tarefas classificadas como consignas e em seus textos de insumo. Na próxima seção, trataremos das respectivas análises dos dados obtidos.

5 ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, analisamos as tarefas da Parte Escrita do Celpe-Bras. Nosso *corpus* é constituído de 43 *consignas* formadas por Tarefas III da Parte Escrita do Exame Celpe-Bras que estão apresentadas no anexo desta pesquisa. Obtivemos acesso às provas aplicadas desde o ano de 1998.1 até 2019.1 dentro da amostra selecionada acima, que se encontra no anexo deste trabalho, e escolhemos apresentar aqui cerca de 10 amostras baseadas em nossas categorias e critérios de análise.

A análise é apresentada de duas formas: inicialmente de forma macro, como dito na seção de metodologia. Antes de propriamente descrevermos este princípio de análise, apresento as quatro Tarefas da Parte Escrita do ano de 2005. Entendemos que se faz salutar essa apresentação prévia, para que apresentemos posteriormente a análise macro e a contextualizemos.

Observamos, nas Tarefas III, elementos textuais relacionados às instruções das *consignas*; e fazendo uso das categorias elencadas por Riestra (2004), entendemos que em aspectos gerais, uma consigna precisa ter: o caráter da mediação, caracterizado pela relação de facilitador da parte do avaliador ou para com o candidato, assumir um certo dialogismo marcado por conversas implícitas e render-se as mudanças sócio-historicamente ocorridas e observadas num espaço de tempo verificado. Discorreremos sobre as estratégias textuais e linguísticas, tais como estrutura lexical, morfológica e discursiva, que possam vir a indicar o aparecimento ou não dessas categorias.

Na proposta da análise micro, a investigação se baseia em torno do desenvolvimento das capacidades de linguagem nas *consignas* escolhidas dentro das Tarefas III. Observamos as categorias já elencadas por Bronckart ao analisar os gêneros de texto, semelhante às estruturas de Bakhtin/Volochinov relacionados ao contexto de produção imbricado nas *consignas*.

5.1 Apresentação das Consignas das Tarefas I, II, III e IV da Parte Escrita

De acordo com as informações distribuídas no Manual do Candidato (BRASIL, 2011, p. 9), a Parte Escrita do Celpe-Bras é composta por quatro tarefas que avaliam a compreensão visual, auditiva e a produção escrita de forma integrada. Na Tarefa I, o examinando e os demais colegas de prova assistem a um trecho de vídeo, na Tarefa II, os examinandos ouvem um trecho de áudio; nas tarefas seguintes, faz uma

leitura de dois ou três textos. Com base no que será ouvido, visto e lido para cada uma das tarefas, um texto com determinado propósito é direcionado a locutores específicos e definidos pelo contexto de produção. Vejamos o exemplo de Tarefas que integram a compreensão visual e auditiva (Tarefa I – vídeo e Tarefa II- áudio):

Figura 9 – Tarefa I – Celpe-Bras/Parte Escrita – 2005.1

Tarefa I

MUSEU DO TROPEIRO

Você vai assistir duas vezes a uma reportagem sobre o Museu do Tropeiro, que fica em Ipoema, distrito de Itabira, Minas Gerais.

Com base nas informações do vídeo, escreva um texto para ser publicado no caderno de turismo de um jornal brasileiro, salientando a importância histórica do museu.

Fonte: Site do Acervo Celpe-Bras: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/estatisticas>.

Insumos: O texto base é semiótico e se configura como um vídeo, com duração de aproximadamente cinco minutos, contando com a repetição, que consiste em uma reportagem sobre o Museu do Tropeiro (Ipoema, Minas Gerais). O vídeo traz uma reportagem sobre os tropeiros, personagens históricos do interior de Minas Gerais no Ciclo do Ouro e dos Diamantes, quando percorriam grandes distâncias no lombo de burros e ajudaram a construir a identidade cultural do estado de Minas Gerais. Esses homens se estabeleciam em povoados e passaram a criar laços de união, eram condutores de tropa, repórteres, divulgadores da língua, dos usos e costumes, da culinária e da medicina caseira; o conhecimento passado por eles fomentou o comércio no interior do Brasil. O referido museu era uma antiga casa colonial que foi restaurada e coleta mais de 500 peças compradas pela prefeitura ou doadas, que vestiam e caracterizavam a vida dos tropeiros. As imagens mostram, por exemplo, uma caderneta para registro de compras e vendas, um título de eleitor, uma sala com moedas antigas, um espaço para objetos pessoais (copos, facas, capas, garrucha). O local abre não somente para a exposição dos objetos antigos, mas também para oficinas de artesanato e exibição de vídeos, resgatando e valorizando assim a cultura tropeira.

O objetivo dessa tarefa se subdivide em duas consignas: promover a compreensão visual de um texto imagético e promover a produção textual. Os dois

comandos fazem uso de verbos de ação indicativo e imperativo. Vejamos o exemplo retirado do acervo UFRGS:

CONSIGNA 1: *“Você vai assistir duas vezes uma reportagem sobre o Museu do Tropeiro, que fica em Ipoema, distrito de Itabira, Minas Gerais” (Celpo-Bras, 2005).*

O examinando precisa apreender o máximo de informações obtidas visualmente e oralmente, podendo fazer anotações em rascunho reservado na prova. Ele precisará entender a importância histórica do museu, os objetos contidos no local, as informações históricas e culturais e se atentar aos vocábulos possivelmente (ou não) desconhecidos por eles até o presente momento. A quantidade de informações precisa ser esquematizada, adequada e ter relevância dentro do contexto apresentado.

CONSIGNA 2: *“Com base nas informações do vídeo, escreva um texto para ser publicado no caderno de turismo de um jornal brasileiro, salientando a importância histórica do museu.”*

Segundo o Manual do Examinando (BRASIL, 2011), ele demonstrará o que apreendeu ao apresentar uma síntese ou qualquer elemento que viu e ouviu e desenvolverá essas informações em seu texto. O manual ainda informa que o texto é avaliado de acordo com os termos de adequação ao gênero discursivo proposto, que no caso é uma coluna de texto do caderno de turismo. Os aspectos textuais também precisarão ser atendidos para que a redação oficial seja melhor avaliada, tais como coesão coerência, adequação lexical, gramatical e adequação ao interlocutor.

Figura 10 – Tarefa II - Celpe-Bras/Parte Escrita – 2005.1

Tarefa II

PLANAC VIA INTERNET

Você vai ouvir duas vezes uma reportagem sobre os serviços prestados pela empresa PLANAC, podendo fazer anotações enquanto ouve.

Imagine que você tenha sido contratado para fazer a publicidade dessa empresa pela internet. Baseado nas informações da reportagem, escreva um texto para ser enviado para os futuros clientes da PLANAC, divulgando os serviços da empresa.

Fonte: Site do Acervo Celpe-Bras: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/estatisticas>.

Insumos: O texto base é um áudio, com duração de aproximadamente três minutos com a repetição, que consiste em um anúncio de serviços oferecidos por uma empresa de computadores – PLANAC. O assunto tratado no anúncio é a prestação de uma série de serviços da empresa: compra de equipamentos, remanufatura e revenda de máquinas. Na *consigna 1*, o foco está na compreensão somente auditiva e na produção de um texto após comando da *consigna 2*. Vejamos:

CONSIGNA 1: *“Você vai ouvir duas vezes uma reportagem sobre os serviços prestados pela empresa PLANAC, podendo fazer anotações enquanto ouve”.*

CONSIGNA 2: *“Imagine que você tenha sido contratado para fazer a publicidade dessa empresa pela internet. Baseado nas informações da reportagem, escreva um texto para ser enviado para os futuros clientes da PLANAC, divulgando os serviços da empresa.”*

Para escrever um texto (ação) para os futuros clientes da PLANAC (interlocutor), divulgando os serviços da empresa (propósito), o examinando precisa ter compreendido o problema e a solução apresentados e as informações essenciais sobre os serviços e as condições que a empresa oferece. O examinando demonstrará compreensão ao apresentar as informações solicitadas. O número, a adequação e a relevância das informações selecionadas servirão para determinar o seu nível de compreensão oral. Sua produção será avaliada em termos de adequação ao gênero discursivo proposto (texto de divulgação), coesão, coerência, adequação lexical, gramatical e adequação ao interlocutor.

Após tratarmos da apresentação das duas primeiras Tarefas I e II, seguiremos para as tarefas que formam o *corpus* desta pesquisa, ou seja, as Tarefas III. Seguiremos utilizando como modelo de apresentação o Caderno de Provas – Prova Escrita, 2005.1.

Figura 11 – Tarefa III – Celpe-Bras/Parte Escrita – 2005.1

Tarefa III

TABULEIRO POPULAR

Leia a reportagem "Tabuleiro Popular".

Imagine que você seja membro da associação dos moradores da Vila Conceição e que tenha sido escolhido para escrever um texto a ser encaminhado às empresas do bairro, pedindo patrocínio para os jovens jogadores de xadrez. Seu texto deverá

- apresentar a situação e
- justificar o pedido.

Fonte: Site do Acervo Celpe-Bras: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/estatisticas>.

Insumos: O foco está na compreensão leitora e na produção textual, visto que é preciso escrever um texto (ação) para que seja distribuído a empresas do bairro (interlocutor) pedindo patrocínio para os jovens jogadores de xadrez (propósito). O examinando precisa selecionar no texto as informações relevantes para sua produção textual. Ele demonstrará compreensão ao apresentar a situação (onde acontece, como começou, como está atualmente) e justificar o pedido argumentando com as conquistas já realizadas, os problemas enfrentados e os riscos que correm os jogadores caso não tenham apoio. O número, a adequação e a relevância das informações selecionadas servirão para determinar o seu nível de compreensão. Sua produção será avaliada em termos de adequação ao gênero discursivo proposto (carta), coesão, coerência, adequação lexical e gramatical, além de adequação ao interlocutor.

5.2 Análise macro das consignas da Tarefa III

Partamos agora para as análises das consignas extraídas do *corpus* formado pelas Tarefas III destinadas à compreensão leitora e escrita dentre os anos de 1998.1 até 2019.1. Nossa análise se organiza em três eixos: as consignas vistas a partir dos verbos que as introduzem no movimento dialogal; as consignas quanto a sua contextualização

sócio-histórica ou não; e as consignas quanto a sua adaptação discursiva e mediadora quanto ao público a que se destinam.

5.2.1 Os verbos empregados nas consignas das Tarefas III

Ao analisar os verbos utilizados nas consignas de ensino “recortadas” das provas dos Cadernos de Questões, verificamos que em geral as consignas 2 são voltadas para a produção escrita de cunho pessoal, intuitivo, e dessa forma deparamo-nos com alguns dados significativos sobre a escolha dos verbos de instrução. É importante ressaltar que, dos anos de 2010 em diante, as provas passaram a contar com a existência de apenas uma consigna ao invés de duas, conforme apresentado nos exemplos acima. Havia oscilações também e não-regularidade que formalizasse a existência de apenas um comando entre os anos de 1998 e 2010. Posteriormente veremos que houve mudanças mais significativas nas pausas observadas nos anos 1998 a 2002 e 2004 a 2010. De 2010 em diante, observamos outros aspectos textuais semelhantes entre as informações das questões dos anos de 2011 em diante, mas muita diferença no estilo dos textos de insumo, ditos autênticos. Categorizando nosso objeto como pertencente ao padrão de provas de proficiência comunicativa, como era de se esperar, o texto contextualizado para que se trabalhasse mais de uma habilidade era iniciado sempre com predominância do modo imperativo, uma vez que se caracteriza por essência o típico texto injuntivo, de instrução ou comando de uma língua, apesar de haver verbos no presente do indicativo e até gerúndio (baixíssima ocorrência). Podemos dizer que a verificação excessiva dos léxicos no modo imperativo se familiariza com a característica de consigna elencada por Riestra (2004), a mediação. Isto porque boa parte destas consignas trazem a implícita voz de um mediador ou facilitador, que tenta direcionar a ação do aluno de forma prática e direta.

De acordo com o estudo descritivo das tarefas da Parte Escrita do Exame Celpe-Bras: edições de 1998 a 2017 (SCHOFFEN *et al.*, 2018, p. 7) foi observada a presença de verbos diferentes para introduzir instruções para as atividades de aprendizagem em todas as Tarefas, além de cinco verbos que figuram na etapa de contextualização (*Leia, Veja, Defenda, Apresente e Explique*). Vejamos na tabela abaixo como se deu a presença dos verbos imperativos e indicativos.

Tabela 2 – Incidência de cada verbo nas Consignas 1 e 2 das Tarefas III

Verbos Imperativos	Número de vezes que aparecem nas Tarefas III	Verbos Indicativos	Número de vezes que aparecem nas Tarefas III
Relacione	1	Fazer/	2
Redija	1	Apresentar	1
Leia	12	Escrever	8
Escreva	23	Ler	6
Explique	1		
Apresente	3		
Imagine	10		
Posicione-se	3		
Responda	4		
Recomende	1		
Dê	1		
Veja	4		
Elabore	2		
Oriente	1		
Defenda	1		
Solicite	1		
Descreva	1		

Fonte: elaborada pela autora (2021).

A tabela acima demonstra que existem semelhanças no aparato de verbos utilizados nas consignas de produção escrita durante todos estes anos de aplicação do Celpe-Bras e que por diversas vezes tais acionamentos verbais não fogem ao que é esperado para este tipo de atividade, como se observa nos verbos que se repetem muitas vezes nas consignas das Tarefas III, como é o caso dos verbos: “Escrever”, “Ler”, “Imaginar” e “Ver” conjugados no imperativo. A recorrência destes verbos indica diretamente o que a atividade quer verificar (escrita e leitura).

Frise-se que essa recorrência é esperada, pois é aceitável a reincidência de termos instrutivos que façam parte de uma mesma rede lexical, isto é, verbos cujas

significações girem em torno da atividade de produção escrita, como “apresentar”, “elaborar”, “responder” entre outros verbos.

O fato de a prova não se apresentar de forma fragmentada de acordo com os níveis esperados nos resultados requer que a proficiência exigida se manifeste de forma equilibrada nas duas seções de prova: oral e escrita. Espera-se que o público de examinandos seja variável em termos de conhecimento do idioma português e que advenham de nacionalidades distintas. Posto que subentendemos que os autores das provas preparam as consignas da Parte Escrita, bem como as perguntas da Parte Oral (questionamentos baseados nas respostas dos examinandos e nos roteiros de interação face-a-face) de forma a atender um vasto público, linguisticamente falando, percebemos uma semelhança nos lexemas. Os verbos são em maioria verbos de ação, pois, na maioria dos casos, os verbos propuseram uma ação concreta. Em geral estes verbos necessitam ser acompanhados de outros verbos de ação para o objetivo da atividade ser concretizado. Segundo Riestra (2004), a importância dos verbos de ação é facilitar a compreensão dos aprendizes sobre a realização da atividade que irão produzir.

5.3 Análise micro das consignas das Tarefas III

Conforme foi apresentado por Riestra (2004) em nossa fundamentação teórica, uma das particularidades que o texto de comando deve apresentar para constituir-se uma consigna é a apresentação da contextualização da(s) atividade(s) que irá(ão) ser realizada(s). Vejamos abaixo a amostra de 43 consignas extraídas das Tarefas III dos cadernos de questões ao longo dos anos, desde a primeira aplicação até o período de 2019.2. Faremos uso do nome em negrito e caixa alta – **CONSIGNA** – para apontar o que se configura como a instrução geral ou principal e a respeito das demais consignas trataremos de – **SECUNDÁRIAS** – **TERCIÁRIAS** – e assim por diante, a depender de cada caso. Vejamos a sequência de consignas das Tarefas III datadas e extraídas do banco de dados oficial acervo Celpe-Bras.

No que tange à elaboração de tarefas integradas, diversos autores concordam que a integração de habilidades depende dos enunciados das tarefas, os quais devem esclarecer os usos esperados do material de insumo, isto é, se a compreensão do texto disponibilizado é essencial para a realização da tarefa ou se o seu uso se configura como opcional (BOUWER *et al.*, 2015; DOUGLAS, 2000; KNOCH; SITAJALABHORN, 2013; PLAKANS; GEBRIL, 2012; PLAKANS, 2015). Em

relação ao Exame Celpe-Bras, Schoffen (2009), ao propor novos parâmetros para a avaliação da Parte Escrita do Exame, mostra que o número de informações retiradas do material de insumo não deve constar como um critério de avaliação na grade de correção, como vinha sendo feito até então. A partir desse entendimento, a integração de habilidades não pode ser considerada sob um aspecto quantitativo, mas a leitura do material de insumo deve permitir a recontextualização de informações relevantes para as condições de produção do texto solicitado.

5.3.1 Análise do contexto de produção e elementos de ordem semântica, sintática e paralinguística

1-CELPE-BRAS/PARTE COLETIVA (1998) – PÁGINA 6 E 14

Tarefa III

P - Após a leitura dos textos “Paulo Freire: A leitura do mundo”, do jornal O Globo, de 3/5/97, e “Método usa dia-a-dia para alfabetizar”, do jornal Folha de S. Paulo, de 3/5/97, responda às seguintes questões:

S - Relacione cada uma das três afirmações abaixo com os diferentes aspectos da proposta de alfabetização de Paulo Freire apresentados no texto.

a) “Pedro não viu apenas como os olhos: viu também com a mente”.

b) “Pedro viu a uva: e Paulo Freire mostrou-lhe os cachos, a parreira, plantação inteira.”

c) “Pedro viu a uva e não viu a ave, que de cima, enxerga a parreira de não vê a uva.”

T - 2. Explique o título “Paulo Freire: A leitura do mundo”.

As consignas acima apresentam-se estruturalmente bastante diferenciadas das outras consignas que veremos ao longo desta análise nas próximas Tarefas analisadas. Compreende-se que, por se tratar da primeira aplicação do teste, ainda não se tinha um construto teórico sólido, fato que veio a acontecer anos depois e alavancou a visibilidade e a credibilidade do teste. Em termos estéticos e de padronização visual, nota-se que a primeira instrução não é numerada, pois se trata de um trecho preambular que descreve uma ação mental premeditada do examinando, atitude confirmada neste mesmo enxerto como um passo assertivo “Após a leitura [...] responda [...]” Tal

descrição indica que, após este ato, pode-se obter um bom desempenho do mesmo nas demais atividades.

Nas outras duas consignas, temos marcadores numéricos e alfabéticos, com a finalidade de organizar o passo-a-passo do examinando nesta tarefa. Tomemos como base Riestra (2004), que explicita o caráter mediador da consigna, uma ação de linguagem produzida (autor/professor/avaliador) para provocar um determinado efeito na mente do outro (aluno/examinando) através de um processo de elaboração interior que será posteriormente externalizado. A autora ainda completa que este é um gênero de texto que mobiliza a produção de outros diversos textos. Portanto, a mobilização inicial se dá pela habilidade da compreensão leitora, e isto é confirmado no documento do estudo descritivo das tarefas da Parte Escrita do Exame do Celpe-Bras correspondente às edições de 1998 a 2017 (Schoffen *et al.*, 2018).

Observa-se a complexidade da tarefa, já na questão 1, quando o verbo *relacione* semanticamente desencadeia mais de um processo mental, fato que vai além da simples interpretação do texto obtida através da leitura. Quanto aos dois materiais de insumo, ao qual também chamaremos paratexto, estes nos trazem textos especialmente longos, e que abordam uma linguagem ora instrumental ora literal e repleta de citações com conteúdos específicos de uma metalinguagem da área de Educação brasileira. Tratando-se dos paratextos como um todo, observamos dois títulos grandes, típicos de manchetes de revistas ou jornais, e confirmamos na própria imagem que se trate de um jornal.

Verificamos também outras informações no paratexto. Na figura 13 temos a imagem de um homem com aparência física simples abrindo um livro, ainda que em preto e branco. É possível identificar a possível faixa etária e a possível classe social deste senhor. Conhecendo a difusão que houve no Brasil e no mundo do método Paulo Freire de alfabetização voltado para adultos a partir das experiências dos educandos, pensemos o quanto a imagem pode ser elucidativa para aquele examinando que é atento e lê de forma densa sobre a cultura do Brasil, em especial, a cultura educacional.

Mesmo que não se leia ou não se compreenda o texto “*Método usa dia-a-dia para alfabetizar*”, entende-se que se trata de alguém que alfabetizará outro alguém ou será alfabetizado. Na figura 12, não há imagem ou qualquer outro resquício de auxílio paratextual além das palavras do texto, mas pode-se relacionar ambos os títulos

antes mesmo de se relacionar as frases retiradas dos insumos como pede a questão secundária.

Figura 12 – Texto insumo 1 da Tarefa III 1998 do Exame Celpe-Bras

PAULO FREIRE: o educador pernambucano criou um revolucionário método de alfabetização de adultos e tem seus livros traduzidos em mais de 50 idiomas.

Paulo Freire: A leitura do mundo

Frei Betto

• "Pedro viu a uva", ensinavam os manuais de alfabetização. Mas o professor Paulo Freire, com o seu método de alfabetizar conscientizando, fez adultos e crianças, no Brasil e na Guiné-Bissau, na Índia e na Nicarágua, descobrirem que Pedro não viu apenas com os olhos. Viu também com a mente e se perguntou se uva é natureza ou cultura.

Pedro viu que a fruta não resulta do trabalho humano. É Criação, é natureza. Paulo Freire ensinou a Pedro que semear uva é ação humana e sobre a natureza. É a mão, multiferramenta, despertando as potencialidades do fruto. Assim como o próprio ser humano foi semeado pela natureza em anos de evolução do Cosmo.

Colher uma uva, esmagá-la e transformá-la em vinho é cultura, assinalou Paulo Freire. O trabalho humaniza a natureza

e, ao realizá-lo, o homem e a mulher se humanizam. Trabalho que instaura o nó de relações, a vida social. Graças ao professor, que iniciou sua pedagogia revolucionária com operários do Senal de Pernambuco, Pedro viu também que a uva é colhida por bóias-frias, que ganham pouco, e comercializada por atravessadores, que ganham melhor.

Pedro aprendeu com Paulo que, mesmo sem ainda saber ler, ele não é uma pessoa ignorante. Antes de aprender as letras, Pedro sabia erguer uma casa, tijolo a tijolo. O médico, o advogado ou o dentista, com todo o seu estudo, não era capaz de construir como Pedro. Paulo Freire ensinou a Pedro que não existe ninguém mais culto do que o outro, existem culturas paralelas, distintas, que se complementam na vida social.

Pedro viu a uva e Paulo Freire mostrou-lhe os cachos, a

parreira. a plantação inteira. Ensinou a Pedro que a leitura de um texto é tanto melhor compreendida quanto mais se insere o texto no contexto do autor e do leitor. É dessa relação dialógica entre texto no contexto que Pedro extrai o pretexto para agir. No início e no fim do aprendizado é a práxis de Pedro que importa. Práxis-teoria-práxis, num processo indutivo que torna o educando sujeito histórico.

Pedro viu a uva e não viu a ave que, de clima, enxerga a parreira e não vê a uva. O que Pedro vê é diferente do que vê a ave. Assim, Paulo Freire ensinou a Pedro um princípio fundamental da epistemologia: a cabeça pensa onde os pés pisam. O mundo desigual pode ser lido pela ótica do opressor ou pela ótica do oprimido. Resulta uma leitura tão diferente uma da outra como entre a visão de Ptolomeu, ao observar o sistema solar com os pés na

Terra, e a de Copérnico, ao imaginar-se com os pés no Sol.

Agora Pedro vê a uva, a parreira e todas as relações sociais que fazem do fruto festa no cálice de vinho, mas já não vê Paulo Freire, que mergulhou no Amor na manhã de 2 de maio. Deixa-nos uma obra inestimável e um testemunho admirável de competência e coerência.

Paulo deveria estar em Cuba, onde receberia o título de doutor *honoris causa*, da Universidade de Havana. Ao sentir dolorido seu coração que tanto amou, pediu que eu fosse representá-lo. De passagem marcada para Israel, não me foi possível atendê-lo. Contudo, antes de embarcar fui rezar com Nita, sua mulher, e os filhos, em torno de seu semblante tranqüilo: Paulo via Deus.

FREI BETTO é escritor, autor, em parceria com Paulo Freire, de "Essa escola chamada vida" (Ática)

O GLOBO, 03/05/97

Fonte: Site do Acervo Celpe-Bras: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/estatisticas>.

Figura 13 – Texto insumo 2 da Tarefa III da edição 1998 do Exame Celpe-Bras

Tarefa IV (texto escrito/leitura) FOLHA DE S.PAULO sábado, 3 de maio de 1997 cotidiano 3 ■ 9

FREIRE/O MÉTODO *A partir de uma palavra ligada à realidade, são formadas outras; cartilha de massa é descartada*

Método usa dia-a-dia para alfabetizar

PERSONAGEM



MÔNICA RODRIGUES COSTA
Editora de Folha/Sp

O Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos foi proposto pelo educador nos anos 60 durante sua atividade no "Movimento de Cultura Popular do Recife".

"Tem a vantagem de ser fácil e simples. Celso Betsiegl diz em livro que Freire "lê a instrução de adequar o processo educativo às características do meio", o que não significa uma novidade em termos pedagógicos, mas cuja importância reside na descoberta do "modo de realizar essa associação, necessariamente, como característica intrínseca do processo educativo".

Paulo Freire adota como fundamento a relação entre o processo educativo e o meio social de quem aprende a ler e a escrever.

Com isso, a alfabetização no Brasil passa a ser vista de outra perspectiva. Como considera o contexto da aprendizagem, dispensa, na prática, as cartilhas de massa.

O diálogo é o procedimento principal, na visão de Sérgio Haddad, secretário-executivo da ONG Ação Educativa e professor da pós-graduação em história e filosofia da educação na PUCSP, e a conscientização é o conceito central do método freiriano, uma vez que considera a educação um ato de conhecimento que conduz à libertação do sujeito alfabetizando, oprimido socialmente.

Haddad não restringiria a im-

portância de Paulo Freire à construção de um método. "Naquele momento histórico, ele transformou suas ideias em intervenção, em procedimento. A questão básica, que incorpora a primeira, é o fato de Freire tratar o adulto como adulto e respeitar seu pensamento e sua forma de vida."

Lino de Macedo, professor de psicologia da USP, diz que "a grande sacada do método de Paulo Freire é partir do fator que impediu o sujeito de ser alfabetizado e não mais somente do nível técnico de conhecimento dele".

Especificamente, método parte de uma pesquisa do universo vocabular do grupo de alfabetizados para selecionar situações-problema que servem de instrumento de discussão da realidade.

Apresenta imagens ligadas à essa realidade. A metodologia pode ser sintetizada, em linhas gerais, por meio do mais do que conhecido exemplo de alfabetizar usando a palavra geradora "tijolo".

O educador apresenta ao grupo uma imagem de uma construção em que aparecem em destaque o objeto tijolo e a palavra "tijolo".

O alfabetizando visualiza a palavra em sílabas (ta-te-li-to-tu-ja-je-jo-ju) e passa a reconstruí-las em outras palavras, como luta, fajota, jato, juta, lote. Macedo justifica a validade do método "no sentido de que não dá para pensar educação de adultos desvinculada do que a profissão exige. Daí a tarefa de educar ser política."

Fonte: Site do Acervo Celpe-Bras: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/estatisticas>.

As três premissas observada nas divisões da consigna tem uma a complexidade de uma linguagem estrita e possível incompreensão da sentença primária pode prejudicar a compreensão das outras. Observamos a presença de linguagem figurada com um toque de teor literário neste trecho, vejamos a letra a) “*Pedro não viu apenas como os olhos: viu também com a mente*”, verificamos que semântica do verbo “ver” não se restringe a ver qualquer coisa com os órgãos do nosso corpo, os olhos, mas semanticamente traduz a compreensão leitora e decodificadora que acontece dentro da mente, plena de conhecimento e sabedoria de qualquer ordem. As duas frases seguintes, *b* e *c*, são dois exemplos de frases basilares usadas pelo pedagogo Paulo Freire na aplicação de seu método, e, não obstante seu caráter narrativo campestre, ambas traduzem a grosso modo uma nova visão de linguagem, pós-alfabetização, a ser assumida por pessoas simples que foram escolarizadas tardiamente por razões adversas.

O que se observa em termos de contextualização entre as consignas e textos de insumo é que o examinando poderá não compreender a ligação entre eles. A postura do emissor será de representar alguém que detenha ou adquira naquelas horas de prova um conhecimento da cultura de alfabetização no Brasil e que se posicione criticamente em relação ao tema da alfabetização e do letramento de adultos e a valorização da leitura de mundo e conhecimento das pessoas mais humildes que vivem no campo ou em subempregos citadinos, e que detém outros conhecimentos além do intelectual, confirmando aqui a complexidade de interação proposta nesta segunda instrução.

Na consigna terciária, há uma sentença direta com aparente grau de simplicidade. O comando conduzido pelo verbo indicativo *explique* dá certa autonomia e liberdade de expressão para a futura escrita do examinando. De forma ampla, o proponente pode descrever o que entendeu ou pode apenas copiar dos materiais de insumo o que é a leitura de mundo proposta por Paulo Freire. Uma outra possível situação é a fuga da resposta esperada: o aluno pode divagar e dizer que é um tipo de leitura/alfabetização aplicada em vários países do mundo.

Aqueles que produziram textos dissertativos deveriam optar por abordar a temática leitura, educação, alfabetização, aplicação de um método de ensino inovador no Brasil e outros países africanos de língua lusófona. Este é um exemplo claro de Letramento dirigido a um determinado público que havia sido excluído e marginalizado por falta de oportunidade e de valorização de seus conhecimentos. A resposta pode ser

dada em um parágrafo, mas acredito que a falta de linhas grafadas deixe claro que o aluno deve separar suas respostas de acordo com o direcionamento dado para as duas principais consignas e seus itens. A produção de texto em ambas atividades deve realçar a consistência interpretativa e argumentativa do candidato.

A instrução da tarefa, portanto, combina tais elementos a fim de estabelecer a situação comunicativa em que o examinando deve se inserir para responder, por meio de um texto escrito, ao que está sendo solicitado na consigna. Como foi dito outrora ao longo desta pesquisa, a primeira aplicação do Celpe-Bras foi feita pela primeira vez em 1998, já o primeiro manual do Exame, com uma série de informações precisas sobre o teste e suas questões, documento este destinado a professores, pesquisadores e examinandos, foi publicado somente no ano de 2002. O tempo de realização de prova também era diferente. Antes o candidato tinha duas horas para sua realização.

Vejamos os quadros abaixo, desenvolvidos para a melhor compreensão da apreensão dos textos (BRONCKART, 1999, p. 370) quanto ao Contexto de produção, a proposta de Interação comunicativa e os demais elementos de ordem linguística e paralinguística. Faremos uso destes quadros em todas as Tarefas deste recorte amostral para comprovar a existência ou não destes elementos mediadores e dialógicos que precisam estar presentes em uma consigna de instrução.

Tabela 3 – Elementos do Contexto de Produção e Interação Comunicativa da Tarefa III do ano de 1998

Lugar de produção	Prova Coletiva/Escrita do Celpe-Bras
Momento de Produção	Horas definidas para rascunho e produção de pelo menos dois parágrafos dissertativos contendo respostas das instruções
Emissor	O examinando
Receptor	Avaliador/Corretor(es) da prova
Lugar social	Textos dissertativos respondendo às perguntas 1 e 2.
A posição social do emissor	Alguém que detém de conhecimento sobre educação, cultura, ensino e alfabetização. É preciso descrever a influência de Paulo Freire na Educação Brasileira
A posição social do receptor	Alguém que tem conhecimento sobre o marco do Método de Alfabetização Paulo Freire e a acessibilidade de educação a todas as classes sociais.
Objetivo da interação	Dissertar e argumentar o que foi compreendido sobre educação tardia e acessível a todo, por meio do Método de Alfabetização Paulo Freire.

Fonte: elaborada pela autora (2021).

Os quadros acima sinalizam os objetivos implícitos dos autores ao produzirem as consignas dentro desta Tarefa, e ainda que apresenta imprecisões e lacunas, como se pode observar no quadro do contexto de produção. O fato de não estar explícito qual gênero de texto precisa ser descrito na produção textual das consignas primárias e terciárias pode levar o candidato a escrever apenas um parágrafo ou dois. Caso haja cópia direta, retextualização e/ou até mesmo citação de trechos dos artigos de jornais do texto de insumo, as respostas tendem a crescer sem uma autoria direta dos examinandos e os avaliadores terão que categorizar aquele tipo de texto como “pobre textualmente falando, seja no formato solicitado/ esperado ou não. Em resumo, o objetivo desta produção textual se volta mais para a compreensão de texto do que para uma produção textual de cunho original.

2 - CELPE-BRAS/PARTE COLETIVA (1999.1) – PÁGINAS 3 E 9

Tarefa III

CONSIGNAS:








O quadro intitulado “A convivência na república” (V. Caderno de Respostas) é a parte de um artigo extraído da revista “Veja de 17 de fevereiro de 1999, intitulado “A vida longe de casa”.

P: 1. *Apresente soluções para cada um dos problemas do quadro, seguindo o exemplo do primeiro problema. (horário).*

S: 2. *Escreva um texto de até 20 linhas para servir de introdução ao quadro.*

Figura 14 – Texto insumo da Tarefa III da edição 1999.1 do Exame Celpe-Bras

TAREFA III I.

A convivência na república		
Veja os problemas mais frequentes em casas de estudantes e saiba evitá-los		
FICHA RIO	O PROBLEMA	A SOLUÇÃO
 Horário	Um dos estudantes tem provas no dia seguinte e outro chega em casa com amigos para uma festinha e liga o som no último volume	No início do ano letivo, afixe em local visível um quadro em que todos escrevem a data das provas que vão fazer. Fica então combinado que a véspera vira dia de silêncio
 Comida	O providente compra pãesinhos e iogurte para o café da manhã e um colega, que chega com fome de madrugada, come tudo	
 Administração da casa	É difícil achar quem queira comprar os produtos de limpeza, pagar as contas do mês e trocar a lâmpada queimada	
 Limpeza	É irritante não ter copo para beber água porque todos estão sujos, ou precisar lavar a panela do macarrão que o outro usou	
 Objetos pessoais	Pegar roupa emprestada sem pedir, usar escova de cabelo, xampu e desodorante do colega	
 Privacidade	Alguns dos moradores podem ficar incomodados com a presença constante de namorados dos colegas. Ou com a presença de pessoas estranhas na casa	
 Dinheiro	Os orçamentos costumam ser enxutos e o atraso no pagamento da parte de um atrapalha a todos	

Fonte: Site do Acervo Celpe-Bras: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/estatisticas>.

As consignas acima refletem relevante mudança das Tarefas III da Parte Escrita de um ano para o outro das aplicações. A respeito da estética, mais precisamente do *layout* do caderno de provas, observamos a inexistência de textos-base longos, além disso o material de insumo está bem estreito e com uma linguagem curta e com elementos de coloquialidade. O texto imagético apresenta um quadro de informações relacionadas a uma temática universal, a realidade de pessoas, no caso de estudantes ou profissionais que precisam dividir a moradia com outros colegas para custear as despesas de um aluguel de moradia e seus custos adicionais. Esta é uma realidade muito comum entre os jovens estudantes estrangeiros quando vão residir em outros países e detêm apenas o valor de uma bolsa de estudos para sobreviver neste novo país. E tenhamos em mente que estamos tratando do momento inicial de aplicação dos testes, o primeiro protótipo de público para o teste tratava-se de jovens intercambistas que estavam no Brasil para estudar ou que estavam em seus países de origem se preparando para vir através de intercâmbio ao nosso país.

Observemos atentamente ainda os elementos paratextuais contidos no quadro. As imagens revelam valores universais, símbolos comuns em todo o mundo e

estão fazendo alusão a uma espécie de glossário, auxílio linguístico estratégico para o ensino de línguas estrangeira. Apesar de pouco nítida, as figuras do quadro (acreditamos que tenha sido apenas um problema de digitalização da prova ao ser inserida no acervo digital e não da prova material em si) trazem alguns signos universais. Atentemo-nos para o nome *horário*, abaixo do qual temos um relógio. Tal objeto simboliza a mesma coisa em qualquer cultura, independente dos diferentes signos atribuídos a este objeto em outros idiomas: o valor semântico é o mesmo. O paradigma repete-se nos itens *comida*, *limpeza* e *dinheiro*. Quanto aos itens: *administração de casa*, *objetos pessoais* e *privacidade*, estes só são passíveis de interpretação por conta do reconhecimento do signo em português, para quem domina o idioma e da mesma forma as figurinhas que os acompanham.

Seguindo a proposta da consigna primária, o candidato precisará desenvolver seu conhecimento de mundo, experiências passadas, conhecidas ou presentemente vivenciadas e poderá compartilhar informações e argumentos pessoais ao dissertar soluções para os referidos problemas sob a definição de um ponto de vista único. A demarcação do espaço bastante estreito para a escrita de suas ideias revela falta de adequação desta consigna em relação ao suporte, ou seja, um quadro com quadrinhos minúsculos, para respostas inexatas e subjetivas. Ainda que o exemplo venha conciso e objetivo, este vem escrito em grafia computadorizada, seria bem diferente em termos espaciais da grafia manual.

Outro importante fator a ressaltar, no quesito espaço-suporte para as respostas oficiais do examinando, é que os cadernos de respostas referente aos anos de 1998 até 2010 (primeira e segunda aplicação) eram adaptados para cada tarefa, ou seja, cada folha do caderno de respostas era adaptada à tarefa a ser realizada. Por vezes a folha de resposta era adaptada ao gênero do discurso solicitado pela tarefa, como é o caso desta Tarefa, que apresenta um quadro-resposta.

A consigna secundária propõe uma produção textual de até 20 linhas, mas não especifica o gênero de texto ou suporte textual do qual o candidato deve apropriar-se para produzir de forma coerente e coesa seu texto. Contudo, como já foi visto na proposta da consigna primária, não há limitação mínima de linhas, apenas máxima e mais uma vez temos possíveis redações curtíssimas, ou apenas parágrafos a serem obtidos e avaliados nos critérios dos descritores. Sabe-se que tudo o que é escrito pelo examinando é levado em conta, e neste período inicial a tabela de descritores oficial (ainda que genérica ou alusiva) ainda não havia sido divulgada.

Seguimos mais uma vez com os quadros que esquematizam, a partir das consignas e de suas futuras produções textuais, o contexto de produção e a proposta de interação comunicativa. Já é possível observar mudanças na interação comunicativa por conta de informações especificadas na consigna secundária.

Tabela 4 – Elementos do Contexto de Produção e Interação Comunicativa da Tarefa III do ano de 1999.1

Lugar de produção	Prova Coletiva/Prova Escrita do Celpe-Bras
Momento de Produção	Horas definidas para rascunho e produção de várias respostas curtas acerca de um tema específico das instruções e produção de um texto de 20 linhas dissertativo.
Emissor	O examinando
Receptor	Avaliador/ Corretor(es) da prova
Lugar social	Texto dissertativo chamado lide na área jornalística e informações secundárias da reportagem.
A posição social do emissor	Alguém que detém conhecimento de mundo acerca da vivência de fazer intercâmbio e necessitar morar com outras pessoas por diversas razões. Se faz também necessário ter algum conhecimento acerca da a cultura brasileira (para a compreensão de algumas situações do insumo). É preciso conhecer da linguagem de artigo/ editorial de revista para incorporar o papel fictício de jornalista/escritor/editor.
A posição social do receptor	Leitor com conhecimento de mundo sobre realidades a respeito de morar em repúblicas e como isto funciona no Brasil.
Objetivo da interação	Dissertar por meio de parágrafos soluções para os problemas da reportagem e assumir o papel de jornalista e produzir um texto no formato lide de reportagem.

Fonte: elaborada pela autora (2021).

Os quadros acima apenas sinalizam os objetivos implícitos dos autores ao produzirem as consignas dentro desta Tarefa. Nesta amostra, percebemos menos imprecisões e lacunas nas consignas, como vimos no quadro de Interação Comunicativa. A consigna primária exprime a ideia de que teremos como resposta nas produções textuais uma serie de parágrafos como respostas, é esperado que estejam conectados a um grupo lexical específico, acompanhado de uma situação problema. Como o resultado dessa mediação não findará em uma redação especificamente, não

incluímos a mesma nos quadros acima. A consigna secundária, contudo, neste ano de aplicação, já apresenta a solicitação de um texto. O tipo é implícito, porém acreditamos tratar-se de um gênero de texto jornalístico chamado lide, pois pede-se que o texto anteceda um quadro tirado de um artigo da revista Veja. Em geral esse texto tem caráter descritivo e/ou narrativo. Positivamente obtivemos informações a mais sobre o contexto de produção solicitado na consigna 2 e a presença dos elementos paralinguísticos, que é o caso do quadro “A convivência na república” e suas figuras, que fazem com o que o examinando se inspire e use parte daquele vocabulário em sua redação.

3- CELPE-BRAS/PARTE COLETIVA (1999.2) PÁGINA 5 E 15

TAREFA III

A RAPAZIADA DA JUSTIÇA

CONSIGNAS:

P- Leia o texto em anexo.

S- 1. Dos argumentos apresentados no texto, selecione 2 (dois) favoráveis e 2 (dois) contrários ao exercício da função de juiz por jovens.

T- 2. Escreva aproximadamente 20 (vinte) linhas para a seção Opinião do Leitor da revista Isto É, posicionando-se sobre o assunto discutido e justificando sua posição.

Figura 15 – Texto insumo 1 da Tarefa III da edição 1999.2 do Exame Celpe-Bras

COMPORTAMENTO

PRODÍGIO Vinícius, 23 anos, promotor: "Me sinto maduro. O jovem tem idealismo para defender a sociedade"



POLÊMICA

A RAPAZIADA DA JUSTIÇA

Juízes e promotores com menos de 25 anos geram debate sobre maturidade exigida para a função

ISABELA ABDALA



O doutor Rafael Soares Pinto, juiz federal, corre de manhã, luta taekwon do, frequenta boates, tem um grupo de pagode e não perde um Fortal, carnaval fora de época em Fortaleza. Parece esquisito que um juiz, supostamente um tipo formal, seja tão descontraído. Mas fora de seu gabinete no prédio da Justiça Federal em Brasília, o doutor Rafael é apenas um garoto de 24 anos. Frequentador do ParkShopping, é olhado com desconfiança. "Tem gente que acha que não posso sair de bermuda e chinelo. Sou juiz, mas também sou jovem." Cabe ao jovem meritíssimo julgar questões relativas à União e às autarquias. Caiu ainda em suas mãos um



ESBELTO O procurador Márcio Guimarães, 24 anos: "Para ser inteligente não precisa ser barrigudo"

Fonte: Site do Acervo Celpe-Bras: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/estatisticas>.

Figura 16 – Texto insumo 2 da Tarefa III da edição 1999.2 do Exame Celpe-Bras

caso polêmico. Os supermercados que lutam para não ser obrigados a colocar etiquetas em cada produto na prateleira dependem da decisão de um rapaz de 24 anos. Formado em Direito há três anos, Rafael advogou por dez meses. Em 1997, passou em quatro concursos. Foi procurador, tirou o primeiro lugar nas provas para promotor de Justiça do DF, passou no concurso para procurador do INSS e finalmente no de juiz federal. "Ninguém é infalível. Tenho uma boa noção. A minha vantagem é ter acumulado toda essa experiência com pouca idade", diz.

Os concursos para juiz aprovaram recentemente um número considerável de jovens com menos de 30 anos. No último concurso paulista foram aprovados 84 jovens, 39 dos quais, ou 46,43%, com menos de 26 anos. Outros 48,81% têm até 35 anos. Apenas quatro juízes com mais de 35 anos foram empossados. No concurso de outubro, 51,8% dos 112 aprovados tinham menos de 26 e 44,6% iam até os 35 anos. Karina Ferraro, juíza em Jandira, a 35 quilômetros de São Paulo, tem 25 anos e não aceita questionamentos de sua competência: "Será que um concurso tão rígido não é capaz de avaliar se estamos preparados? O concurso existe há anos e se idade fosse importante já tinham mudado as regras."

Mas há dúvidas sobre a capacidade de um jovem arcar com essa responsabilidade. "Não existe atalho para a experiência que leva à maturidade", diz a psicóloga paulista Lídia Aratangy. "O caminho da experiência inclui a possibilidade de erro e a capacidade de admiti-los. Esses jovens juízes vão fatalmente errar, mas seus erros podem prejudicar gravemente outras pessoas", avalia. "Quanto maiores os horizontes, maior a consciência do relativo, imprescindível para julgar. O tempo sozi-

nho só traz ruga e cabelo branco, mas usado como matéria-prima é um grande escultor da maturidade", completa.

Protestos O presidente da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Reginaldo de Castro, concorda: "A experiência que se espera de quem reflete sobre condutas humanas é muito maior do que pode ter um jovem nessa idade." Reforça o coro Luiz Fernando de Carvalho, presidente da Associação dos Magistrados Brasileiros (AMB): "Um juiz não se faz só pelo conhecimento técnico-jurídico. Indiscutivelmente, deve ter vivência pessoal e profissional." Vinícius Fernando Alves Ferrino, 23 anos, promotor desde outubro em Cidade Ocidental, nos arredores de Brasília, é confundido com estagiário, mas sai em defesa de sua faixa etária: "Me sinto maduro. O jovem tem idealismo e energia para fazer o Ministério Público mais vivo na tarefa de defender a sociedade." Sua função é proteger o patrimônio público da cidade e o meio ambiente, ser o curador da infância e da juventude, retirar uma criança da mãe se for preciso, denunciar e produzir provas contra crimes. O ex-ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) Francisco Rezek critica as restrições aos jovens. "Além da qualidade científica, a um juiz são exigidos integridade e bom senso. E isso não melhora com a idade. Se o indivíduo não tem bom senso quando jovem, nunca o terá", afirma. "Sentimentos classistas dominam o coração dos idosos", acusa o ex-ministro, que entrou para a mais alta corte do País aos 39 anos. (...)

ISTOÉ/1528-13/1/99

Nesta Tarefa, observamos a existência de três consignas, e isto se dá pela existência dos verbos *leia*, *selecione* e *escreva*, que estão no modo imperativo e desta forma assumem especificamente a função de verbos de instrução. Na prova original, o examinando precisa passar algumas páginas para encontrar o texto anexado. Este texto é o material de insumo e apresenta complexas informações sobre uma realidade profissional que vem se modificando com o passar dos anos no Brasil: a média de idade de juízes e promotores brasileiros, que vem diminuindo a cada ano. Apesar de longo, o texto conta com aspectos paralinguísticos que auxiliam o entendimento de sua temática.

Vejamos a imagem ao centro, de um homem jovem com vestimentas de aventureiro e o pequeno símbolo relativamente na mesma altura. Logo no início da manchete, vemos um malhete, o famoso martelo de juiz, que já é um item conhecido em várias culturas e povos e também fossilizado por meio de mídias digitais como filmes, documentário e propagandas. O referido texto-base, o qual chamamos também diversas vezes de texto de insumo, trata de uma reportagem retirada da revista *Isto é* datada do mesmo ano de aplicação do teste, 1999. O texto autêntico selecionado para compor o material de insumo desta tarefa, portanto, circulou na esfera jornalística, ou seja, foi publicado em um veículo midiático.

De acordo com Schoffen (2009, p. 161), tal reportagem “pode ser categorizada como material *autêntico*, pois os textos autênticos foram criados e reproduzidos com determinados propósitos sociais, e são voltados para os usuários da língua em foco”. Os materiais autênticos, segundo Coste (1970), são instrumentos produzidos originalmente em uma certa língua para a compreensão dos falantes nativos da língua em questão. Em geral estes textos não são voltados para os aprendizes dessa língua específica. Breen (1985) ainda afirma que é possível distinguir, no contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras, quatro diferentes tipos de textos autênticos: a real autenticidade dos textos; a autenticidade da interpretação dos aprendizes; a autenticidade das tarefas elaboradas a partir dos textos; e a autenticidade da situação social em sala de aula. Trata-se de textos que em geral circularam (precisamente no passado) na sociedade brasileira com diferentes propósitos sociais e não foram, por assim dizer, produzidos com o fim específico de serem utilizados em sala de aula ou em qualquer situação de avaliação.

O verbo aplicado na consigna primária faz com que o candidato desenvolva fortemente sua habilidade leitora e que busque dentro do texto argumentos de juristas, trechos de suas falas que identifiquem se são a favor ou contra da nova realidade de jovens juízes e promotores no Brasil. É preciso apenas *selecionar* e não necessariamente elencar os locutores da fala, ainda que seja claro que é esperado que os argumentos favoráveis venham dos próprios agentes em foco e que as críticas advenham exatamente de juristas mais velhos, a famosa velha-guarda da categoria.

Seguindo a proposta da consigna secundária, o candidato precisará desenvolver seu posicionamento argumentativo em cerca de 20 linhas, como um leitor da revista que acaba de ler a reportagem e compreende bem do que se trata a temática. Após a sua leitura, como é solicitado na consigna primária é preciso que se observem

bem as informações explícitas e implícitas no texto, pois elas serão de grande valia para que se justifique sua posição acerca do tema. Continuamos aqui a questionar o nível de formalidade ou coloquialidade existente nos textos autênticos. Como já foi dito, o teste pretende avaliar examinandos em qualquer nível de conhecimento do português variante brasileira, mas deve também buscar uma maneira de facilitar a leitura destes textos, buscando elementos para além de signos imagéticos, como glossários com ou sem figuras, elemento de relevo (sublinhado, itálico), letras em caixa alta ou com tamanho maior. Veremos ao longo das próximas amostras selecionadas se, com o passar dos anos, esses indícios que vão além da estrutura linguística foram contemplados nos outros anos de aplicação, tendo em mente que o efeito retroativo faz uso de antigos cadernos de provas e suas deficiências para sempre melhorar a qualidade e a confiabilidade de um documento institucional desta magnitude. Observemos os quadros abaixo com as precisas informações para o desenvolvimento das redações dessas consignas.

Tabela 5 – Elementos do Contexto de Produção e Interação Comunicativa da Tarefa III do ano de 1999.2

Lugar de produção	Prova Coletiva/Prova Escrita do Celpe-Bras
Momento de Produção	Horas definidas para rascunho e produção de várias respostas curtas acerca de um tema específico das instruções e produção de um texto dissertativo de 20 linhas.
Emissor	O examinando
Receptor	Avaliador/Corretor(es) da prova
Lugar social	Texto argumentativo para a seção <i>Opinião do Leitor</i> de um editorial de revista.
A posição social do emissor	Alguém que detém conhecimento de mundo sobre o universo dos profissionais juristas e mudanças recentes, como o novo perfil de juízes e promotores. Papel fictício de leitor/jornalista/escritor/editor.
A posição social do receptor	Leitor com conhecimento de mundo sobre a nova faixa etária de juízes e promotores no Brasil.
Objetivo da interação	Dissertar por meio de um texto do tipo argumentativo sua opinião sobre o texto “A rapaziada da Justiça”, a nova tendência de juízes e promotores mais jovens no Brasil.

Fonte: elaborada pela autora (2021).

O quadro de interação comunicativa destacado acima revela que há na consigna de produção escrita um direcionamento relativamente específico. Como destacado no início do quadro, o lugar social se configura com um possível texto argumentativo ainda que não identificado explicitamente no comando da questão. Sugere-se que seja escrito um texto fictício a ser inserido na seção opinião do leitor de uma revista conhecida nacionalmente e de grande relevância para a sociedade. Espera-se que os textos contenham cerca de 20 linhas, que o texto explicito o ponto de vista do autor a respeito da reportagem e que o justifique. O emissor deste texto deverá assumir o papel de alguém que detém conhecimento de mundo sobre o universo dos profissionais juristas e mudanças recentes, como o novo perfil de juízes e promotores. O candidato assumirá por 1h15 o papel fictício de leitor/escritor. Os argumentos devem justificar bem o seu posicionamento, sobretudo porque deve-se pensar que quem irá ler e avaliar esta atividade será um professor-avaliador com larga experiência.

4- CELPE-BRAS/PARTE COLETIVA (2000.1) PÁGINA 5 e 6

TAREFA III

PARTE COLETIVA

CONSIGNAS:

P- 3.1 Leia os segmentos de texto que se seguem, retirados de entrevista dada por Kaká Jecup, um índio brasileiro, à revista ISTO É, em 21 de julho de 1999.

Figura 17 – Texto insumo da Tarefa III da edição 2000.1 do Exame Celpe-Bras

Entrevista

500 Anos de Desencontros

Para o escritor Kaká Jecupe, a semente do distanciamento entre brancos e índios está na estrutura das sociedades: uma cultua o ter e a outra o ser.

Kaká Werá Jecupe é um caso raríssimo de escritor no Brasil. Índio tapuia, ou tucarramãe (guerreiro sem arma), como ele prefere, filho legítimo dos ancestrais habitantes das terras descobertas pelos portugueses, resolveu romper o silêncio de cinco séculos e escrever a história vista pela ótica dos que habitavam o Novo Mundo há milhares de anos.

ISTO É – O Brasil está se preparando para comemorar seus 500 anos. Para os povos indígenas, são anos de descoberta ou de invasão?

Kaká Wera Jecupe- De desencontro. Desencontro que provocou e continua provocando situações gravíssimas. A realidade atual indígena não é fácil.

ISTO É - E qual é a razão desse desencontro?

Kaká- A semente desse desencontro está numa sociedade que tem na sua estrutura de cultura a questão do ter e encontrou uma cultura aqui voltada para o ser.

ISTO É – Os europeus chegaram trazendo o progresso, trataram os que estavam aqui como primitivos. Como você pensa esta relação?

Kaká- Para quem fundamente a sua cultura no ter, a noção de progresso está em ver ao seu redor o acúmulo de bens materiais. A noção de progresso dos indígenas está em desenvolver a sua capacidade criativa, a sua expressão no mundo. É preciso que a civilização olhe para os índios com menos prepotência, até para perceber que ela está em colapso.

Fonte: Site do Acervo Celpe-Bras: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/estatisticas>.

S- 3.2 Se você pudesse fazer três sugestões aos governantes do século XXI, para que pudéssemos viver em um mundo que equilibrasse o ser com o ter, o progresso com a natureza, o que recomendaria?

Figura 18 – Quadro-Resposta da Tarefa III da edição 2000.1 do Exame Celpe-Bras

<ul style="list-style-type: none"> • • •

Fonte: Site do Acervo Celpe-Bras: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/estatisticas>.

Esta Tarefa III, datada de sua aplicação no ano 2000, tem uma apresentação muito semelhante às consigas das outras aplicações. Inicialmente é solicitada uma leitura e, neste caso, temos um texto que apresenta um pequeníssimo trecho de uma reportagem, ou seja, nota-se que há uma semelhança clara em relação ao texto-base aplicado no ano de 1999, pois ambos os textos de insumo apresentam menos caracteres e são bastante objetivos, condizendo com sua tipologia. Com o título “500 anos de desencontros” em azul, observamos que há uma sinalização paralinguística para que o

examinando perceba que há uma ligação histórica entre o tempo de descobrimento do Brasil e o conflito desde esta época entre os indígenas, detentores das terras, e os homens brancos “desbravadores” em busca da exploração das riquezas naturais, expansão territorial e poder e o teor da reportagem.

Seguindo a proposta de espaço para a escrita, como é solicitado na consigna secundária, temos um espaço-suporte semelhante ao da última Tarefa III analisada. Há um pequeno quadro para as respostas oficiais do examinando, e o candidato precisará ser preciso, conciso e deverá dissertar em poucas linhas suas sugestões. Positivamente a tarefa em si não estimula a cópia do texto-base, visto que, para cumprir o propósito do contexto de produção solicitado, não há nada na entrevista que seja interpretado como sugestão ou ações que auxiliem as pessoas a se conectarem mais com o *ser* do que com o *ter*. O fato de tal reflexão vir de um indígena, um simples cidadão que vive da e na natureza, pode tornar este indivíduo um exemplo a ser seguido, mas esta interpretação está implícita no texto.

Buscando categorizar as informações dessas consignas acima, vejamos que há uma exigência maior na habilidade de leitura em relação à produção escrita em si. Contemplemos os quadros acerca do contexto de produção e da proposta de interação comunicativa e busquemos salientar aqui o que é esperado nos parágrafos a serem descritos pelos examinandos.

Tabela 6 – Elementos do Contexto de Produção e Interação Comunicativa da Tarefa III do ano de 2000.1

Lugar de produção	Prova Coletiva/Prova Escrita do Celpe-Bras
Momento de Produção	Horas definidas para rascunho e produção de várias respostas curtas acerca de um tema específico das instruções e produção de três parágrafos dissertativos
Emissor	O examinando
Receptor	Avaliador/Corretor(es) da prova
Lugar social	O suporte textual é uma caixa-resposta que comportará três parágrafos acerca do tema “ <i>ser com ter, o progresso com a natureza</i> ”.
A posição social do emissor	Alguém que detém conhecimento acerca da história, da geografia e da cultura brasileiras. É preciso valorizar a importância do índio Kaká e de sua fala reflexiva.
A posição social do receptor	O receptor espera que os três parágrafos possam refletir sugestões plausíveis acerca da temática de se

receptor	viver com simplicidade, valorizando e respeitando a natureza em detrimento do progresso.
Objetivo da interação	Dissertar por meio de parágrafos sugestões que recomendem aos seres humanos a necessidade de valorizar mais o <i>ser</i> ao invés do <i>ter</i> e a promoção de um progresso da sociedade que respeite a natureza.

Fonte: elaborada pela autora (2021).

Nos itens categorizados nos quadros, reiteramos o fato de que essas consignas trazem uma propositura textual mais simples, porém com uma temática mais densa, o que exige uma interpretação leitora cuidadosa e conhecimentos adicionais de fontes externas ao texto-fonte. É preciso que o candidato leia com muita atenção cada fala descrita no diálogo da entrevista para que infira seu conhecimento específico sobre a história, a geografia e a cultura brasileiras ou que consiga interpretar que os primeiros habitantes deste país eram os índios e que eles viviam em comunidade compartilhando tudo, faziam uso somente dos recursos da natureza, mas com a chegada do homem branco foi lhes apresentada e imposta uma realidade mercantilista, que valoriza mais o *ter* do que o *ser* e o progresso desenfreado que inclui a devastação da natureza. Isto, contudo, pode vir a levar o examinando a descrever sugestões voltadas somente à realidade brasileira desde aquela época até os dias de aplicação do referido teste (ano 2000), porém é preciso que o candidato leia atentamente a consigna secundária antes de começar sua mini produção textual.

Os parágrafos-resposta podem e devem conter informações baseadas na vivência pessoal do examinando acerca da temática, como por exemplo iniciativas públicas adotadas pelos governantes de seus países de origem, medidas concretas que possam vir a fomentar e enriquecer as recomendações, atentando-se para o fato de que estas designam-se não somente aos governantes brasileiros, mas a todos os governantes do século XXI.

5 - CELPE-BRAS/PARTE COLETIVA (2000.2) PÁGINA 5

TAREFA III

CONSIGNAS:

MENSAGEM ELETRÔNICA

P - Imagine que você mora no Rio de Janeiro e, às 7h da manhã de um sábado, abre seu correio eletrônico, encontrando a seguinte mensagem enviada na sexta-feira por um amigo estrangeiro que está no Brasil:

Figura 19 – Texto insumo 1 da Tarefa III da edição 2000.2 do Exame Celpe-Bras

Oi.

Estou viajando pela Amazônia há dez dias e já terminei a reportagem que vim fazer aqui. Amanhã de manhã, estou pensando em pegar um voo direto de Manaus para o Rio de Janeiro. Deu vontade de rever os amigos e curtir a cidade. Se você achar boa idéia, amanhã de tarde, podemos ir ao Pão de Açúcar para ver a cidade lá do alto. Na outra vez que estive no Rio, não deu tempo, lembra? No domingo de noite, acho que vou seguir viagem para o nordeste, onde pretendo ficar uma semana. Quero muito sol e praia antes de voltar para Munique. O que acha da programação? Responda o mais cedo possível.

Até breve.

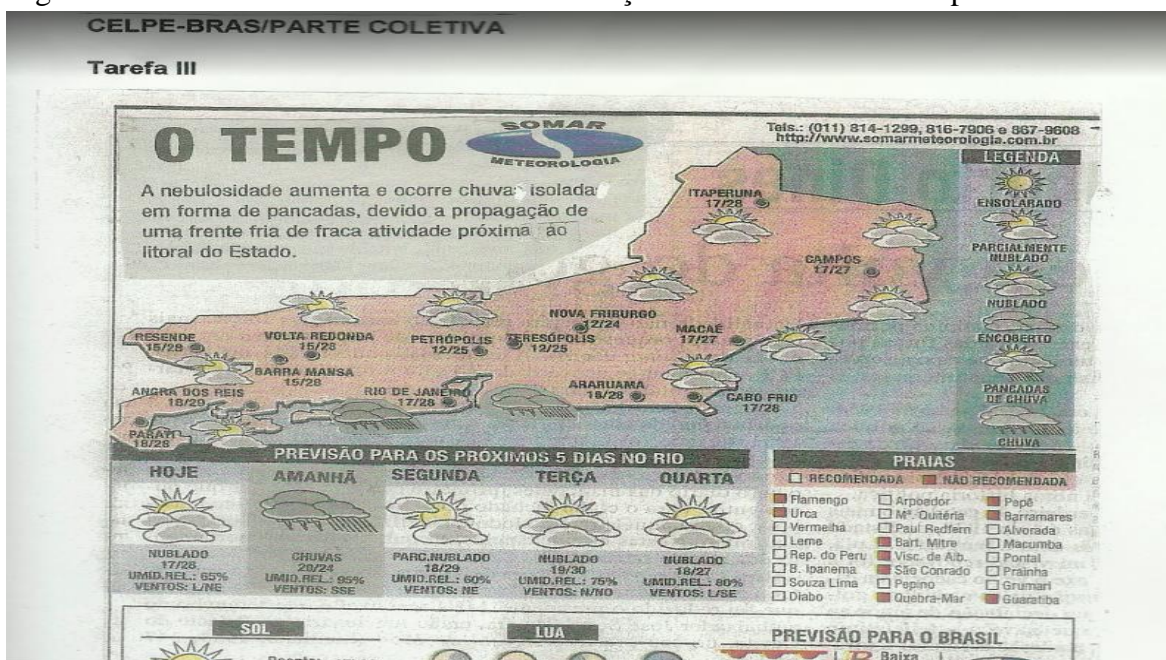
Hans.

Fonte: Site do Acervo Celpe-Bras: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/estatisticas>.

S-Você, que está livre no fim de semana, abre o jornal, lê as informações sobre o tempo (ver página seguinte) e, baseando-se nelas,

- *responda imediatamente a mensagem de seu amigo e*
- *dê sua opinião sobre a programação planejada por ele.*

Figura 20 – Texto insumo 2 da Tarefa III da edição 2000.2 do Exame Celpe-Bras



Fonte: Site do Acervo Celpe-Bras: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/estatisticas>.

Uma das motivações para que esta tarefa fizesse parte de nosso recorte é o fato de a mesma apresentar vários elementos textuais e paralinguísticos. A extensão desta tarefa faz com que haja vários itens a serem interpretados, e a existência de tanta informação pode fazer com que as consignas se percam em seu propósito dialogal e mediador.

Observemos atentamente a consigna primária. No texto há uma descrição de uma realidade fictícia que se apresenta exatamente assim: *“Imagine que você mora no Rio de Janeiro e, às 7h da manhã de um sábado, abre seu correio eletrônico, encontrando a seguinte mensagem enviada na sexta-feira por um amigo estrangeiro que está no Brasil”*. Há claramente uma contextualização geral da situação de comunicação. Mesmo estando no campo da imaginação, a atenção do candidato precisa se voltar a todos os detalhes das informações contidas nesta solicitação inicial. Na sequência temos a imagem do texto advindo do “seu” correio eletrônico que fora enviado por um amigo. Neste elemento paralinguístico não há identificação temporal como geralmente é possível ver em um e-mail: propositalmente só há saudações, assinatura e o texto, contendo as intenções do tal amigo estrangeiro durante sua estadia no Brasil. No texto da imagem em si, leem-se detalhes precisamente importantes no que tange ao tempo, pois o texto fora enviado na sexta, e o estrangeiro diz que viajará em um sábado pela manhã de Manaus para o Rio de Janeiro, e que pretende ir ao ponto turístico Pão de Açúcar no final da tarde, e gostaria da “sua “ companhia. Para que se compreenda a consigna primária como um todo, é preciso ler atentamente, se possível, fazer grifos e sublinhados nas informações temporais, para que estas façam sentido e se completem. Além disso o candidato pode ter em mente a rede lexical que empregará em seu texto e poderá observar o estilo de escrita a ser adotado. O verbo de ação “imagine” na verdade se resume à ideia de “escreva”, uma vez que veremos na consigna secundária tal hipotética situação a ser evocada pela contextualização.

Seguindo a leitura da tarefa, passaremos agora à consigna secundária, a qual apresenta novas informações que completam a ideia de “escreva” na situação hipotética observada no contexto de produção, da tarefa como um todo. Vejamos os trechos deste segundo direcionamento *“Você que está livre no fim de semana, abre o jornal, lê as informações sobre o tempo (ver página seguinte) e, baseando-se nelas, responda seu amigo e dê sua opinião sobre a programação por ele planejada”*. Aqui, atentamo-nos em somente transcrever o que é mais relevante no texto da consigna, mas, originalmente na prova, os dois verbos de ação – *responda* e *dê* – são divididos por marcadores, como

se traduzissem duas ações em apenas uma, de certa forma enfatizando que a escrita precisa assumir o caráter argumentativo, pois afinal é esse o teor da tipologia textual da opinião.

Quanto ao segundo elemento de teor paralinguístico informativo, há uma gravura retirada de um jornal e recortada (recorto torto) chamado *O tempo*. O candidato precisa seguir a instrução direta de ler o jornal e atentar-se à demarcação de tempo, pois propositalmente há dois dias ocultos na imagem do jornal, e estes dias vêm antes de segunda, terça e quarta, numa sequência linear. Não se veem os dias quinta e sexta, mas por certo estes viriam depois da quarta-feira e não antes da segunda-feira. Outro ponto crucial na imagem desta instrução, que faz ampla diferença e pode vir a prejudicar o examinando desatento, são as figuras que representam os climas nublado, chuvoso e parcialmente nublado (sol parcial). Minuciosos detalhes precisam ser observados a fim de que o propósito da consigna seja atingindo, e a interpretação de imagens é o ponto mais forte a ser empregado no objetivo do texto. Na imagem o *hoje* representa o sábado, ou seja, o dia será nublado e o domingo representa o amanhã, previsto para ser um dia de chuva intensa caracterizando assim uma dêixis temporal.

Na hipotética produção do e-mail resposta, o candidato, representado pelo vocativo *você*, estará parcialmente livre em seu texto-resposta, pois precisa basear seu texto nas informações do jornal, segundo manda a instrução secundária, mas poderá opinar sobre a programação de seu amigo. Se toda a complexidade das consignas for compreendida, podemos esperar escritos como este,.: *“não venha ao Rio de Janeiro./ Pode vir, mas o tempo/clima estará nublado e mais uma vez você será impedido de ir ao Pão de Açúcar, pois só se chega ao mesmo pelo sistema teleférico de transporte e a belíssima vista da cidade pode ser prejudicada pelas nuvens que encobrirão o céu./ Segundo a previsão do jornal, este sábado será um dia nublado, e as nuvens podem atrapalhar a vista do alto do Pão-de-Açúcar (opinião).*

Seguimos este esquema que revela o contexto de produção da consigna e do gênero textual que será trabalhado na futura produção textual bem como o seu objetivo como interação comunicativa.

Os quadros abaixo apenas sinalizam que a consigna conseguiu trazer uma longa e relativamente boa contextualização da atividade. Obviamente que a disposição imagética foi essencial para o objetivo e o propósito da comunicação interativa esperada na produção textual. Porém, como no início desta análise, ponderamos o fato de que a

Tarefa apresenta consignas exageradamente longas e imagens de insumo se configuram como parte do conteúdo interpretativo de todo o comando.

Tabela 7 – Elementos do Contexto de Produção e Interação Comunicativa da Tarefa III do ano de 2000.2

Lugar de produção	Prova Coletiva/Prova Escrita do Celpe-Bras
Momento de Produção	Horas definidas para rascunho para a produção de uma resposta de <i>e-mail</i> que leve em consideração as informações das consignas e dos elementos paralinguísticos.
Emissor	O examinando
Receptor	Avaliador/Corretor(es) da prova
Lugar social	Texto dissertativo -argumentativo, com estrutura de <i>e-mail</i> .
A posição social do emissor	Alguém que mora no Brasil (brasileiro ou não), especificamente no Rio de Janeiro.
A posição social do receptor	Desta vez temos um receptor fictício, o estrangeiro que já está em Manaus e pretende viajar para o Rio de Janeiro e Nordeste brasileiro.
Objetivo da interação	Dissertar um e-mail resposta a um amigo específico, demonstrando sua opinião em relação a primeiro <i>e-mail</i> enviado. É preciso usar informações dos elementos paralinguísticos do texto de insumo.

Fonte: elaborada pela autora (2021).

O complexo alcance comum aos mais diversos níveis de candidatos parece ser mais um empecilho que pode vir a barrar uma produção textual coerente do que um elemento facilitador para tal resultado, como é dito por Riestra (2008).

6 -CELPE-BRAS/PARTE COLETIVA (2004.1)

TAREFA III – PÁGINA 4, 5 E 13

CONSIGNA:

DE BEM COM A VIDA

P: Para tentar ajudar uma amiga que está infeliz, escreva-lhe sobre as reportagens que você leu,

- mostrando os diferentes pontos de vista dos dois textos e,
- sugerindo, com base neles, algumas ações que você considera adequadas para a situação de sua amiga.

Figura 21 – Texto de insumo da Tarefa III da edição 2004.1 do Exame Celpe-Bras

■ TAREFA III

DE BEM COM A VIDA

**Carnaval, dinheiro e conforto
podem despertar intensa alegria.
Mas a verdadeira felicidade depende,
acima de tudo, da capacidade
de ficar satisfeito consigo mesmo**

CAMILO VANNUCHI E CELINA CÔRTEZ

Ganhar na loteria, arrumar um namorado, tomar uma cerveja gelada. A felicidade pode estar em muitas coisas. Cada pessoa a vê de um modo diferente. Mas a sua incessante busca é o combustível de todos. Quem não quer ser feliz? (...)

(...) Luiz Alberto Py considera a felicidade um estado interior. “Somos felizes quando valorizamos o que temos em vez de sofrermos com o que não temos”, resume. O psicanalista acredita que os bons sentimentos de-

vem ser privilegiados, treinados e fortalecidos, como acontece com os músculos durante a malhação. Resalta o poder da solidariedade – que provoca bem-estar em quem age pensando no outro – e deixa claro que a felicidade não depende de fatores externos. Cita como ferramentas o despojamento, o desenvolvimento da espiritualidade, a auto-estima e a superação de infortúnios. “Mais importante é saber usufruir o tempo que temos para viver”, esclarece. Ele faz questão de diferenciar a efêmera alegria do Carnaval. “É uma festa em que as pessoas adiam os problemas para a Quarta-Feira de Cinzas. Sentem prazer, alegria, mas não exatamente felicidade”, analisa.

ISTOÉ, 28 de janeiro de 2004

Figura 22 – Texto de insumo 2 da Tarefa III da edição 2004.1 do Exame Celpe-Bras

Celpe Bras

PARTE COLETIVA

■ TAREFA III



Comprando felicidade

Dizem por aí que dinheiro não traz felicidade. Mas há os que garantem justamente o contrário. Afinal, de que lado você está? Segundo Eduardo Gianetti, autor do livro *Felicidade*, existem as dimensões objetivas e subjetivas do bem-estar. A felicidade estaria na confluência das duas. Sem recursos para suprir as necessidades básicas, o ser humano não consegue viver. Por outro lado, há aqueles que vivem deprimidos apesar da fartura. Portanto, felicidade dependeria de dinheiro e também de afeto, realização, desenvolvimento intelectual.

Mas quanto dinheiro é suficiente? Ainda de acordo com Gianetti, quando uma sociedade atinge a renda per capita de 10 mil dólares anuais, eventuais aumentos na renda não produzem melhorias semelhantes no bem-estar subjetivo. Em outras palavras, satisfeitas as nossas necessidades básicas, passamos a buscar gratificações emocionais.

Como essa teoria pode se aplicar ao consumo? Especialistas acreditam que, depois de terem acumulado uma determinada quantidade de bens, as pessoas passam a consumir ou pelo desejo de melhorar a qualidade de vida, ou de viver experiências agradáveis, ou de expressar um estilo de vida, ou coisas assim. Em seu livro *A Nova Cultura do Desejo*, Melinda Davis defende a idéia de que a melhoria do estado de espírito é que vai guiar as dinâmicas de motivação, persuasão e comportamento nesses novos tempos.

Bem-estar
No rastro dessa tendência, vai se consolidando por aqui a indústria do bem-estar, representada por cosméticos, moda, viagens, cafés gourmet, spas, academias e muitos outros produtos e serviços aparentemente supérfluos. A surpresa é que esse consumo, que pode ser considerado de luxo, anda encantando não apenas as classes altas, mas também as classes média e média baixa.

Pesquisas recentes comprovam que as nossas donas de casa de baixa renda consomem sim supérfluos, em nome do bem-estar da família e da vaidade pessoal. Em São Paulo, 62% dos lares de classe C, cuja renda gira em torno de R\$ 770, compram mensalmente refrigerantes, 83% biscoitos, 66% achocolatados em pó, 77% condicionadores para os cabelos e 54% cremes para a pele. E nenhum desses produtos pode ser considerado essencial, não é mesmo?

Do ponto de vista do consumo, felicidade significa poder suprir as necessidades básicas e também comprar um monte de indulgências, capazes de compensar as agruras cotidianas. Essa verdade está se espalhando rapidamente, conquistando seguidores em diferentes classes sociais e mudando radicalmente o relacionamento entre marcas e consumidores. Agora, além de produtos, temos também que vender felicidade.

REVISTAGOL, janeiro de 2004

Fonte: Site do Acervo Celpe-Bras: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/estatisticas>.

Seguimos com o avanço no recorte de nossas amostras para apresentar consignas que apresentam algo mais esperado por nossas categorias elencadas. Dentro das 43 Tarefas aplicada em geral ano a ano, foi possível notar as diferenças em relação à

estética, especificamente ao *layout* das apresentações em cada caderno de questão. Mesmo os testes aplicados no mesmo ano não apresentam uma linearidade ou igualdade no formato das questões e seus textos de insumos, segundo Pileggi (2015, p. 127), os enunciados, o qual chamamos de consignas, são diferentes em cada tarefa, gerando alguns problemas, em especial quanto à expectativa do examinando que se prepara ao acessar as avaliações já aplicadas no acervo da UFRGS.

Logo na consigna primária, observamos a descrição da motivação para que se estabeleça o hipotético objetivo de interação comunicativa: “*Para tentar ajudar uma amiga que está infeliz...*”. Logo na sequência, a consigna traz o verbo imperativo junto do pronome oblíquo direcionado “escreva-lhe”. Contudo, o que deve ser escrito de fato? De acordo com as outras informações contextualizadas, apesar de por meio dos marcadores, é solicitado que as informações do texto-base componham a futura produção escrita, observemos “*mostrando os diferentes pontos de vista dos dois textos*”. Ambos os textos de insumos foram extraídos de revistas no ano de 2004. O primeiro texto tem título e subtítulo que enfatiza como obter a felicidade, como ficar de bem com a vida contemplando até mesmo a solidão. De forma mais objetiva, e cheio de referências, o segundo texto de insumo, apresenta uma imagem paralinguística em uma espécie de *background* da manchete. Com um título inesperado e irreal, *Comprando felicidade*, o texto-base fala de um equilíbrio entre ter felicidade e paz por meio de um dinheiro que compre pequenos prazeres supérfluos.

De acordo com o verbo no gerúndio do segundo marcador, além de apresentar os pontos de vista elencados em ambos os textos-base de como se adquirir uma perene sensação de felicidade, é preciso sugerir ações concretas que você, emissor, acredite ser pertinentes à situação de sua amiga. A nova estrutura adotada neste ano de 2004 conta com elementos do contexto de produção previamente definidos e assim seguirá nos outros anos a partir deste. O propósito de interação comunicativa está previamente garantido por se tratar de uma relação social de amizade.

Seguimos mais uma vez com os quadros que viabilizam a compreensão ou incompreensão do texto das consignas e de suas futuras produções textuais. O parâmetro do contexto de produção e a proposta de interação comunicativa são previamente definidos em alguns dos itens. Vejamos:

Tabela 8 – Elementos do Contexto de Produção e Interação Comunicativa da Tarefa III do ano de 2004.1

Lugar de produção	Prova Coletiva/Prova Escrita do Celpe-Bras
Momento de Produção	Horas definidas para rascunho e produção de um texto dissertativo/argumentação sem limites de linhas
Emissor	O examinando
Receptor	Avaliador/Corretor(es) da prova
Lugar social	Texto dissertativo/argumentativo sugerindo ações a uma determinada amiga
A posição social do emissor	Alguém que compartilhará suas informações pessoais sobre a temática da felicidade junto às informações precisas extraídas dos textos sobre o tema
A posição social do receptor	Leitor representado pela amiga infeliz
Objetivo da interação	Dissertar por meio de argumentações e sugestões ações que possam ser executadas por uma pessoa (amiga) que está infeliz, para que a mesma volte a sorrir

Fonte: elaborada pela autora (2021).

Os quadros acima apenas sinalizam os objetivos explícitos e implícitos dos autores solicitados por meio de uma consigna clara que releva os parâmetros textuais de contextualização de ordem semântica e paralinguística. O único problema é a falta de direcionamento exato do gênero de texto a ser escrito. Apresentamos a tipologia no lugar social, mas estamos apenas no campo das suposições, quando falamos em um texto dissertativo que traga ações específicas para fazer uma amiga voltar a ser feliz. Bilhete, carta, mensagem eletrônica? Não há especificação.

7- CELPE-BRAS/PARTE COLETIVA (2010.1)

TAREFA 3 – PÁGINA 6

CONSIGNA:

BANHO DE LUA



À NOITE
Areia morna,
água límpida,
clima ameno.
E a orla torna-se
irresistível

BANHO DE LUA

Com um verão de 40 graus no Rio, a praia noturna vira o grande programa da temporada

Maira Magro

Com o calor batendo recorde no Rio de Janeiro: a temperatura média de fevereiro beira os 40 graus, frequentar a praia à noite virou o grande programa deste verão para os cariocas. Quando o sol começa a se pôr, por volta das 19h45, e a areia já não queima os pés, a orla ganha um segundo turno de frequentadores: moradores e turistas ávidos por refrescar o corpo ao fim do dia, aproveitando o ar mais ameno e o espelho d'água iluminado pelos holofotes do calçadão. Não é preciso protetor solar, não há disputa feroz por vaga para estacionar o carro e a pouca luz deixa todo mundo mais à vontade. O banho noturno tem como pontos o Arpoador, na ponta de Ipanema, e o Leme, na outra ponta, só que de Copacabana, escolhidos por serem bem iluminados e, portanto, mais seguros. No clima de descontração, há famílias, grupos de amigos tocando violão, namorados trocando carícias e solitários caminhando à beira d'água. Para completar o cenário, a água está límpida e azul, por causa da falta de chuva. "Parece o mar do Caribe", descreve a psicóloga Andréa Sena, 42 anos, que frequenta as noites do Arpoador quatro vezes por semana.

A publicitária Mariana Campos, 27 anos, chega à praia às 20h com amigos e não sai antes da meia-noite. "Levamos biscoitos, bebidas... Fazemos uma farofada",

**40
graus**

é a temperatura
média da cidade do
Rio de Janeiro neste
mês de fevereiro

assume. Algumas vezes, mergulham até as duas da manhã. "Não faz frio", garante. Outro que gostou da proposta foi o ator Alexandre Borges, que, de seu apartamento em Ipanema, caminha até a praia para ver o pôr do sol com a esposa, a atriz Júlia Lemmertz, e o filho, Miguel, 9 anos, e depois aproveita para pular no mar. "É maravilhoso", diz. "Mergulhar à noite traz uma sensação de aventura e mistério, como na infância."

Mas o Corpo de Bombeiros não está gostando dessa moda. "Não recomendamos o banho de mar à noite porque não temos como garantir a segurança das pessoas", diz o tenente-coronel Alexandre Rocha. Segundo ele, nesse horário a visibilidade da água não é boa e, além disso, os salva-vidas deixam a praia às 20h. Porém, parece que sob a lua os banhistas são mais cautelosos. Enquanto a corporação já resgatou, neste ano, duas mil pessoas em risco de afogamento durante o dia, nunca recebeu um pedido de socorro à noite. "O mar tem estado calmo", pondera o coronel Ricardo Nunes. Só se for do ponto de vista dele. Porque, para os milhares de turistas e cariocas que vão à praia à noite, tem estado fervendo — de gente e badalação. ■

Revista ISTO É, 17 de fevereiro de 2010, p. 57.

P: Você gosta de viajar e costuma postar em seu blog informações sobre lazer e diversão em todo o mundo. Ao ler a reportagem "Banho de Lua", na Revista Isto É, você decidiu escrever uma mensagem em seu blog, a partir das informações do texto, incentivando os internautas a praticarem essa nova modalidade de banho de mar.

A consigna acima data do ano 2010, e nela já percebemos uma mudança na quantidade de frases que compõe a contextualização da consigna, que no caso foram

bastante reduzidas. Este ano também é o último a contar com o suporte textual delimitado para as Tarefas III e IV. Posteriormente criou-se uma folha extra e oficial para receber as produções oficiais de cada examinando.

Observando o texto base, percebemos que, apesar de ser um único texto e curto, ele apresenta-se em preto e branco e com as letras relativamente claras (foi retirado diretamente do Acervo Celpe-Bras). O teor muito específico das informações sobre a cidade do Rio de Janeiro pode confundir o examinando em sua compreensão, a depender do seu nível de conhecimento da língua e habilidade de compreensão leitora. O que há de mais benéfico em todo o texto de insumo é o título, totalmente ligado à figura paralinguística e também na forma de uma frase posta em evidência, informativo, com uma relevante descrição do clima da cidade, com número que representa uma alta temperatura. Esses elementos, figura, título e frase evidenciada, podem direcionar o candidato, caso ele tenha compreendido o contexto de produção solicitado na consigna, bem como seus elementos de ordem léxico-sintática e semântica.

O texto da consigna começa contextualizando as características que o emissor precisará assumir, de forma fictícia, no ato de desenvolvimento de seu texto. Será preciso assumir-se como alguém que detenha vasto conhecimento e experiência em viagens, por vários lugares do mundo e é solicitado que se possa recomendar certos tipos de atividade de lazer a ser aproveitados nestes locais, na verdade um local específico, bem como uma atividade também diferente e inusitada que também deverá ser relatada e descrita. Ainda é mencionado no curto texto de instrução que o papel específico a ser assumido pelo emissor deve ser o de *blogueiro*, mas não especificando o nome do *blog*. A leitura do texto-base e de seus elementos paralinguísticos retirados da revista *Istoé* do ano de 2010 se faz mais que imprescindível, pois o comando supõe que é preciso ler/compreender tudo o que o texto diz, para que depois sejam utilizadas informações específicas na construção da produção textual. Atentemo-nos aos quadros abaixo, para compreender melhor o contexto de produção sugerido na consigna bem como sua situação interativa:

Tabela 9 – Elementos do Contexto de Produção e Interação Comunicativa da Tarefa III do ano de 2010.1

Lugar de produção	Prova Coletiva/Prova Escrita do Celpe-Bras
Momento de Produção	Horas definidas para rascunho e produção de um texto especificado apenas como mensagem.

Emissor	O examinando
Receptor	Avaliador/Corretor(es) da prova
Lugar social	<i>Blog</i>
A posição social do emissor	Um viajante que conhece o mundo todo e se tornou um <i>blogueiro</i> para divulgar roteiros turísticos (fictício)
A posição social do receptor	Leitores do <i>blog</i> com interesse em dicas sobre turismo
Objetivo da interação	Descrever uma mensagem recomendando uma atividade turística inusitada (banho de mar noturno) na cidade do Rio de Janeiro

Fonte: elaborada pela autora (2021).

Quanto ao tipo de texto a ser escrito no blog pelo emissor fictício, há apenas a explicitação *mensagem*, e não há um número específico de linhas ou uma definição que incite o teor tipológico do texto. O examinando poderá escrever em 5 ou 10 linhas uma recomendação de viagem ao Rio de Janeiro e de uma prática de turismo recentemente recorrente, o banho de mar noturno. Ainda pode-se pensar no mínimo número de linhas tendo em vista que a mensagem é um texto dissertativo, curto, objetivo e informativo. O texto da consigna ainda deixa margem para que o candidato idealize e disserte uma mensagem de caráter publicitário, o que estaria correto do ponto de vista da tipologia textual, afinal haverá uma espécie de propaganda turística da cidade do Rio de Janeiro, outrora já recomendada por uma revista renomada no Brasil, com uma atividade turística diferenciada que já movimentava milhares de cidadãos transeuntes, inclusive artistas de televisão como Alexandre Borges e Júlia Lemmertz, recomendando as bonanças causadas pelo banho de mar noturno. O que não é especificado na consigna é se deve conter elementos de divulgação de vendas de pacotes, ou de contato com o *blogueiro* para mais informações. O alcance do blog será apenas visando um aumento no número de acessos e a rica divulgação de viagens e passeios interessantes descritos por uma pessoa comum.

8-CELPE-BRAS - (2014.2)

TAREFA 3 – PÁGINA 6 e 7 (rascunho)

CONSIGNA:

CONHEÇA O MUNDO E AJUDE A MUDÁ-LO

P: Uma organização que oferece programas de voluntariado está recrutando novos “volunturistas”. Interessado em participar dessa iniciativa, escreva uma carta à instituição, candidatando-se a uma vaga. Você deve apresentar-se, expor suas motivações para participar do programa e apontar possíveis locais de atuação de acordo com seu perfil.

Conheça o mundo e ajude a mudá-lo

Para ser um “volunturista” e viajar pelo mundo prestando serviços sociais, é preciso coragem, adequação financeira e tempo disponível.

Texto e fotos por Carolina Bergier



Em 1980, o pesquisador, mergulhador e documentarista francês Jacques Cousteau precisava de ajudantes para expedições em alto-mar. Não dispunha de verba para contratações e abriu vagas para voluntários acompanharem suas viagens submarinas. Em troca, oferecia aventuras a bordo do Calypso. Trinta anos depois, a prática se profissionalizou e ganhou nome: “volunturismo”.

Nessa forma especial de turismo, os princípios básicos são participação ativa do viajante, trabalho voluntário por causas sociais, humanitárias ou ambientais e ausência de motivação financeira. Quem decidir viajar nesses moldes, dependendo do esquema, paga não só pela passagem, mas também pela acomodação – que passa longe de mordomias de hotéis estrelados. O custo varia de acordo com o tempo de estadia,

o país visitado e o lugar de trabalho. Mas quem já se engajou na causa diz que cada centavo é válido.

“Quando você sente que está transformando não só a si mesmo, mas também impactando positivamente uma comunidade, esquece que houve troca monetária envolvida. No meu caso, quanto mais pobre o lugar, mais prazer eu tinha em pagar”, diz a ex-empresária americana Della Meyers, de 56 anos, que, depois de trabalhar com animais como voluntária na Tailândia, África do Sul e Bali, vendeu uma livraria na França e se mudou para uma comunidade agrícola em Israel.

Para ser um “volunturista”, além de coragem e adequação financeira, é necessário ter tempo suficiente para gastar na viagem. O período de permanência pode variar de duas semanas a um ano e meio, porém a esta-

dia mínima e a máxima dependem do acordo com a organização hospedeira. O perfil ideal de um volunturista requer proatividade, disposição, flexibilidade, responsabilidade e vontade de se envolver com atividades que não somam somente para o próprio prazer.

Em média, são cinco horas de trabalho por dia em cinco dias por semana. Antes de pegar o avião, é essencial saber exatamente a quantidade de tempo e a atividade para a qual o voluntário está se propondo. É importante também ler não só os guias de viagens do local de destino, mas se informar sobre a situação política e econômica e a cultura do lugar, para evitar gafes e não sofrer muito com o inevitável choque cultural.

Foi por meio da organização Help Exchange que Samantha Levy, arquiteta sul-africana radicada na Austrália, 27 anos, rodou o mundo. “O melhor e o pior de uma viagem como volunturista é a volta para casa. Percebi que há diversas maneiras de viver e expressar a existência e aquilo me mudou pra sempre. Não dava pra continuar vivendo do mesmo jeito”, conta ela, que saiu de casa em março de 2011, para estudar design sustentável no deserto israelense, por cinco meses, e só voltou para Melbourne um ano depois, após passar por Portugal, Itália e França trabalhando como voluntária em comunidades agrícolas e ecovilas.

Já em casa, Samantha recusou a proposta de emprego no maior escritório de arquitetura da Austrália e voltou para a faculdade, dessa vez para estudar bioarquitetura, enquanto lança um site que “revela as verdades sobre nossos atuais sistemas urbanos e promove projetos que fornecem às pessoas novas alternativas para felicidade, saúde e riqueza social”.

REVISTA Planeta. Ed. 480, set. 2012.

Tabela 10 – Elementos do Contexto de Produção e Interação Comunicativa da Tarefa III do ano de 2014.1

Lugar de produção	Prova Coletiva/Prova Escrita do Celpe-Bras
Momento de Produção	Horas definidas para rascunho e produção de um texto narrativo no suporte textual carta, com o limite

	de 30 linhas, na redação oficial
Emissor	O examinando
Receptor	Avaliador/Corretor(es) da prova
Lugar social	Texto narrativo carta
A posição social do emissor	Hipotético volunturista
A posição social do receptor	Leitor representado pela instituição que recruta volunturistas
Objetivo da interação	Dissertar por meio de narração porque deseja ser um volunturista naquele país e naquela instituição

Fonte: elaborado pela autora (2021).

A consigna da tarefa 3 da edição de 2014, intitulada “*Conheça o mundo e ajude a mudá-lo*”, apresenta como texto de insumo uma matéria publicada na Revista Planeta sobre programas de voluntariado que aliam turismo e trabalho voluntário.

O texto da consigna começa apresentando ao examinando as informações sobre o recrutamento de “volunturistas”. Este termo, desconhecido até para falantes de português, pode ser compreendido através do título da matéria, ou seja, no caso do hipertexto paralinguístico, “conhecer o mundo”, significa fazer turismo e “ajudar a mudá-lo (o mundo)” através de um trabalho voluntário. Além disso, o examinando pode encontrar uma explicação do termo no texto lide da matéria. Evidentemente que, para chegar a essas conclusões, o examinando precisa localizar e entender informações específicas do texto-fonte, no entanto, ele não precisa ler o texto completo para isso. Se aplicar técnicas de leitura específicas ou encontrar as mesmas palavras do texto frasal da consigna no texto de insumo, facilmente terá como desenvolver a compreensão leitora.

A seguir, a instrução solicita que o examinando se coloque na posição enunciativa de interessado em participar da iniciativa do “volunturismo”, caracterizando assim o enunciador do texto a ser produzido. Na sequência, o examinando é solicitado a escrever (verbo no presente do indicativo) uma carta à instituição, candidatando-se a uma vaga.

Nessa instrução, temos a delimitação do gênero a ser produzido (carta), do interlocutor (instituição) e do propósito da tarefa (candidatar-se a uma vaga de “volunturista”). Para cumprir esse propósito de interação comunicativa, de acordo com o enunciado, o examinando deveria, em seu texto, apresentar-se, e expor as suas motivações para participar do programa e apontar possíveis locais de atuação de acordo com seu perfil.

Esses três elementos presentes contexto de produção não exigem a leitura do texto-fonte para serem cumpridos. Em primeiro lugar, para apresentar-se, o examinando não precisa das informações do texto-fonte, uma vez que pode escrever sobre si mesmo ou criar um personagem. Em segundo lugar, para expor suas motivações, o examinando pode recorrer a informações do próprio texto injuntivo, ou do título da tarefa e, por fim, do *lide* da matéria. Por exemplo: “sempre quis participar de programa de voluntariado, porque quero mudar o mundo e tenho tempo disponível, tenho dinheiro e vontade de conhecer muitos países, por isso quero participar do programa e ser ‘volunturista’” ou ainda criar suas próprias motivações. Por último, para apontar os possíveis locais de atuação de acordo com seu perfil, o examinando, mais uma vez, não precisa selecionar informações do texto-fonte, já que o perfil pode ter sido criado e os locais de atuação são os mais diversos, não se restringindo aos mencionados no texto-fonte, que poderiam ser copiados pelo examinando.

9 -CELPE-BRAS - (2016.2)

TAREFA 3 – PÁGINA 6 e 7 (rascunho)

CONSIGNA:

CADASTRO DE HORTAS

P - Você tem um blog sobre alimentação saudável e, depois de ler a notícia sobre o cadastro de hortas em São Paulo, decidiu implementar essa iniciativa em sua cidade. Escreva um texto em seu blog para pedir participação dos leitores no cadastramento, explicando o funcionamento e a utilidade das informações coletadas.

Figura 23 – Texto de insumo da Tarefa III da edição 2016.2 do Exame Celpe-Bras

À procura de hortas em plena São Paulo



Até esta manhã, eram 25 hortas cadastradas, sendo 20 de caráter “educativo” – ou seja, comunitárias e escolares – e 5 “comerciais” – quer dizer, voltadas à produção e venda de alimentos. O que elas têm em comum? Estão todas dentro do município de São Paulo. Várias – olhem só! – em densas áreas urbanas, como nos bairros de Vila Madalena, Vila Mariana, Pompeia, Mooca, Cambuci, Casa Verde, Sapopemba, Vila Nova Esperança, Jardim Ângela...

Já as “comerciais” inserem-se sobretudo na zona rural paulistana. Desde 2014 a cidade de São Paulo “ganhou” uma área rural, ou melhor, porções do território paulistano situadas principalmente nos extremos sul e leste da capital passaram a ser reconhecidas como “rurais”.

Esses dados vêm de uma pesquisa colaborativa em pleno andamento. Quem souber da existência de alguma horta urbana e orgânica sendo cultivada em algum “rincão” da metrópole pode entrar na plataforma Wikiversidade e inserir os dados ali. Tem de preencher o nome da horta; se ela é educativa ou comercial; a região em que está; o bairro; o endereço e, por fim, o *link* para contato.

O cadastramento dessas hortas urbanas foi iniciado pela dupla Regiane Nigro, que trabalha no Instituto Kairós, em São Paulo, e a jornalista e uma das fundadoras do grupo Hortelões Urbanos, Claudia Visoni. Ambas têm forte atuação em duas dessas hortas comunitárias, a da Praça das Corujas, na Vila Madalena, e também a Horta do Ciclista, na Praça do Ciclista, região da Avenida Paulista. Regiane atua também, pelo Kairós, com os produtores da Associação de Agricultores da Zona Leste, que contempla bairros do extremo leste paulistano, como São Mateus, Guaianases, Cidade Tiradentes e São Miguel Paulista.

A ideia de cadastrar todas as hortas paulistanas – embora a plataforma também permita a inclusão de cultivos urbanos em todo o país – já era antiga, conta ao blog Regiane Nigro. E foi finalmente posta em prática há cerca de 15 dias, para servir como base de uma reunião que Claudia Visoni teria com pessoas de outros países interessadas no tema hortas urbanas. “Foi este o motivador para o projeto começar a andar”, conta Regiane.

Se inicialmente, há cerca de cinco anos, quando a “onda” do resgate urbano da natureza começou aqui em São Paulo, as hortas cultivadas em plena metrópole eram raras, agora pode-se dizer que elas já têm animado bastante gente disposta a inserir mais verde na selva de pedra. Na maioria dessas hortas, dá-se preferência ao cultivo orgânico.

Regiane conta que a plataforma é importante também para estimular os produtores comerciais orgânicos a incluir suas hortas ali e se tornarem mais conhecidos – afinal, muitos deles fornecem, em sistema de compra coletiva, alimentos para a metrópole, entre outras formas de comercialização.

Atualmente, nos “rincões” paulistanos, um dos grupos mais organizados de agricultores – e que já estão lá no cadastro – é o da Cooperapas, no extremo sul da capital, região de Parelheiros. Outra grande utilidade deste cadastro é atrair mais pessoas interessadas em se tornarem voluntárias no cultivo orgânico em plena cidade. Claudia Visoni, ao chamar, num grupo do Facebook, as pessoas a colaborarem com o cadastramento das hortas, comenta que o registro é “importante para estudos acadêmicos, para os voluntários acharem uma horta perto de casa, para possíveis apoiadores (dos agricultores profissionais) e também para quem não está no Facebook”. E continua: “Quem puder, ajude a incluir as hortas que ainda não estão na tabela. Quem quiser criar tabelas para outras cidades, é só fazer. A plataforma Wiki é totalmente colaborativa e fácil de editar”.

Disponível em: <http://vida-estilo.estadao.com.br/blogs/alimentos-organicos/a-procura-de-hortas-em-plena-sao-paulo/>. Acesso em: 5 ago. 2016 (adaptado).

Fonte: Site do Acervo Celpe-Bras: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/estatisticas>.

A consigna acima da tarefa III da edição de outubro de 2016 do Celpe-Bras, intitulada “Cadastro de hortas”, versa sobre o cadastramento de hortas urbanas. O enunciado inicia contextualizando a situação comunicativa proposta pela tarefa: *Você tem um blog sobre alimentação saudável e, depois de ler a notícia sobre o cadastro de hortas em São Paulo, decidiu implementar essa iniciativa em sua cidade.*

É esperado que o examinando, portanto, se coloque no lugar social de um emissor blogueiro que tem um *blog* sobre alimentação saudável e que decide implementar na sua cidade uma iniciativa sobre a qual tomou conhecimento através da leitura de uma notícia. A instrução, dessa forma, é somente explicitada no material de

insumo, colocando a leitura deste material extra e paralinguístico a favor do texto a ser produzido pelo examinando como motivador de uma atitude responsiva.

Em seguida, é explicitado o suporte textual a ser feito durante a produção a ser realizada pelo examinando: *Escreva um texto em seu blog*. A partir disso, entende-se que os receptores/interlocutores serão os leitores de tal *blog*. Para cumprir com o propósito da interação comunicativa da tarefa, sabemos que podem ser inferidos do texto informações/exemplos planejados textualmente para exaltar “incentivar o cadastramento de hortas urbanas”.

O examinando precisa realizar algumas ações, escrevendo o texto para pedir a participação dos leitores no cadastramento, explicando o funcionamento e a utilidade das informações coletadas. A partir de tais ações, verifica-se que a tarefa solicita algumas informações específicas do material de insumo, como o funcionamento e a utilidade das informações coletadas. O material de insumo da tarefa III é constituído por um texto escrito, intitulado “À procura de hortas em plena São Paulo”, que versa sobre o cadastro de hortas urbanas. Ainda que o enunciado da tarefa remeta ao material como sendo uma “notícia”, o texto pode ser considerado uma reportagem pela apresentação de diferentes pontos de vista.

Independentemente do formato, o texto foi retirado de um *blog* do jornal Estadão, denominado “Alimentos orgânicos”, podendo ser considerado um texto autêntico. A reportagem também traz trechos de fala das idealizadoras do cadastramento de hortas urbanas, que ressaltam a importância da iniciativa para a sociedade como um todo. Por fim, o texto é encerrado com o incentivo à implementação da iniciativa em outras cidades, explicando-se a facilidade em aderir ao cadastramento. Para divulgar a iniciativa apresentada na reportagem, o texto escrito é complementado por uma fotografia de uma mulher em uma horta, com prédios ao fundo, caracterizando assim uma imagem paralinguística.

Tabela 11 – Elementos do Contexto de Produção e Interação Comunicativa da Tarefa III do ano de 2016.2

Lugar de produção	Prova Coletiva/Prova Escrita do Celpe-Bras
Momento de Produção	Horas definidas para rascunho e produção de um texto dissertativo/argumentação sem limites de linhas para um hipotético blog
Emissor	O examinando
Receptor	Avaliador/Corretor(es) da prova

Lugar social	Texto dissertativo/argumentativo para um blog de alimentação
A posição social do emissor	Alguém que assumira o papel de blogueiro
A posição social do receptor	Leitores do blog
Objetivo da interação	Dissertar por meio de um texto dissertativo em um blog a importância de cadastrar e implementar hortas que gerem alimentação saudável

Fonte: elaborada pela autora (2021).

De modo a recontextualizar da situação de interação comunicativa, a tarefa permite que o examinando também mobilize outras informações do texto de insumo. Considerando-se que um blogueiro pode ditar tendências de comportamento, para cumprir o propósito de incentivar os leitores a participarem do cadastramento de hortas urbanas, pode ser interessante recontextualizar as informações do texto de insumo a fim de demonstrar que essa prática está “na moda”, tanto internacionalmente, uma reunião que Claudia Visoni teria com pessoas de outros países interessadas no tema hortas urbanas, quanto na cidade de São Paulo, onde a iniciativa foi desenvolvida: Se inicialmente, há cerca de cinco anos, quando a “onda” do resgate urbano da natureza começou São Paulo, as hortas cultivadas em plena metrópole eram raras, agora pode se dizer que elas já têm animado bastante gente disposta a inserir mais verde na selva de pedra.

Ainda que a consigna solicite algumas informações específicas do material de insumo para o cumprimento da tarefa, tal como o funcionamento e a utilidade das informações coletadas, a recontextualização das informações acontece entre gêneros do discurso muito semelhantes. Enquanto o material de insumo circulou em um blog sobre alimentos orgânicos vinculado a um jornal, o texto a ser produzido pelo examinando deverá ser publicado em um blog pessoal sobre alimentação saudável. Nesse sentido, a consigna lança uma solicitação lexical direta, “*explicando o funcionamento e a utilidade das informações coletadas*”, fato este que pode possibilitar a cópia de alguns trechos do material de insumo, posto que ambos os textos tratam sobre alimentação e circulam em blogs.

10- CELPE-BRAS - (2019.2)**TAREFA 3 – PÁGINA 6 e 7 (rascunho)****CONSIGNA:****SUSTENTABILIDADE**

P: Você é biólogo(a) e, após ler sobre o projeto de João Campos-Silva, decidiu propor um projeto semelhante em sua cidade. Escreva um e-mail para empresas privadas solicitando apoio financeiro. Em seu texto, destaque os pontos positivos do projeto que inspiram você e apresente a sua proposta.

UM PROJETO PARA SALVAR O MAIOR PEIXE DA AMAZÔNIA

Com um projeto de manejo sustentável que protege o pirarucu, João Campos-Silva ganhou o prêmio de empreendedorismo da Rolex.

O pirarucu é um dos maiores peixes de água doce do mundo e o maior do Brasil. Ele pode chegar a mais de dois metros de comprimento e pesar cerca de 200 quilos. Na Amazônia, é fonte de orgulho e de renda para comunidades ribeirinhas. Mas a pesca ilegal coloca a espécie e o sustento dessas pessoas em risco.

Foi para ajudar a resolver esse problema que o biólogo João Campos-Silva, 36 anos, desenvolveu um projeto que leva o manejo sustentável do peixe a regiões que ainda não são protegidas. Em junho, Campos-Silva foi um dos cinco laureados com o prêmio de empreendedorismo da Rolex.

Os ganhadores recebem cerca de R\$ 780 mil para financiar seus projetos, além de ter acesso a uma rede formada por 140 premiados de edições anteriores e participar de uma campanha publicitária internacional.

Paulista, Campos-Silva se mudou para o Amazonas há 11 anos. A princípio, trabalhava na área de conservação ambiental do governo do estado. Mas, aos poucos, decidiu que queria lidar com o problema de outra forma, levando em conta também as questões sociais.

Por isso, acabou deixando o governo para se dedicar ao novo projeto. "Percebi que o manejo do pirarucu era uma oportunidade de pensar um modelo conjunto de conservação e desenvolvimento local", afirma.

Para colocar suas ideias em prática, entrou em contato com associações regionais e comunidades rurais. Uma de suas principais ações foi a construção de casas nos lagos que se conectam aos rios: ali, os moradores podiam se revezar semanalmente para vigiar as águas.

A ideia é que essa vigilância diminua a presença de pescadores clandestinos. Depois de atuar no projeto durante três anos, os moradores podem pedir autorização para pescar o pirarucu

durante um certo período do ano, quando a prática não atrapalha a reprodução. Cada comunidade tem uma cota determinada, para não afetar o ecossistema. Com os resultados da pesca, eles podem se alimentar e garantir o sustento financeiro.

Hoje, na região do rio Juruá, 40 comunidades participam do projeto, de maneira direta ou indireta. Segundo Campos-Silva, a população de pirarucu na região cresceu 425% na última década. "Além disso, o manejo protege outras espécies ameaçadas de extinção, como peixe-boi, tartaruga-da-amazônia e jacaré-açu", diz.

No ano passado, o biólogo fundou uma ONG para tocar o projeto, o Instituto Juruá. Agora, quer popularizar o consumo do pirarucu em outros estados, reforçando sua importância cultural. Dessa maneira, Campos-Silva espera aumentar a renda da população local, ao mesmo tempo que ajuda a preservar a espécie. Em agosto, o "Gosto da Amazônia", um dos projetos da ONG, levará o pirarucu para um evento no Rio.

Quando se fala em projetos de impacto social, a visibilidade é um ativo importante. "Mais que um apoio financeiro, a premiação da Rolex funciona como uma chancela e uma forma de divulgar o trabalho no exterior", diz Campos-Silva. "É importante que esses projetos sejam conhecidos em escala global. Só assim podemos recuperar o otimismo coletivo e acreditar que é possível melhorar a realidade das pessoas."



Disponível em: <https://revistapegn.globo.com/Banco-de-ideias/Agronegocios/amazonia.html>.
Imagem disponível em: <https://www.giovanipapa.com/pescaria-de-pirarucu>

A consigna acima da tarefa III da segunda edição de 2019 reflete poucas mas relevantes e pontuais mudanças no segmento do contexto de produção desinteressado nessa atividade. Inicialmente ao tratarmos da estrutura, percebemos uma linearidade na existência de um parágrafo único, fato recorrente desde o ano 2002 até este ano de

aplicação. Este parágrafo único, o qual analisamos pelas categorias da consigna, estdeva abranger todas as informações de instrução necessárias para a realização da tarefa. Vejamos alguns trechos pontuais da distribuição lexical que favorecem o diálogo e a mediação de forma explícita nesta instrução: *Você é biólogo(a)/ decidiu propor um projeto semelhante em sua cidade/ Escreva um e-mail para empresas privadas/ destaque os pontos positivos/ apresente a sua proposta*. A clareza e a objetividade observadas nesta consigna se dão pela disposição dos dados da situação comunicativa.

A contextualização contida nas informações articula-se perfeitamente aos elementos externos e pertinentes apresentados no texto de insumo para uma compreensão completa do que precisará ser descrito na futura produção textual. Os elementos de ordem sintática e semântica estão bem dispostos, a marcação imperativa da proposição lexical *escreva* complementa-se com o objetivo da interação comunicativa, que é a produção de um fictício texto de e-mail voltado a empresas. As informações que auxiliarão o examinando, a desenvolver este texto estão contidas boa parte, no texto de insumo, um texto curto, direto, apresenta linguagem formal, a compreensão semântica poderá ser facilitada por conta da repetição das palavras *projeto* na consigna e no texto-base. Outras palavras, como *pescar, peixe, biólogo*, que aparecem nos dois aparatos textuais, valorizam a futura estratégia leitora dos candidatos da prova.

Tabela 12 – Elementos do Contexto de Produção e Interação Comunicativa da Tarefa III do ano de 2019.2

Lugar de produção	Prova Coletiva/Prova Escrita do Celpe-Bras
Momento de Produção	Horas definidas para rascunho e produção de e-mail fictício solicitando auxílio financeiro para um projeto
Emissor	O examinando
Receptor	Avaliador/Corretor(es) da prova
Lugar social	Texto dissertativo / gênero de texto e-mail
A posição social do emissor	Biólogo (hipoteticamente)
A posição social do receptor	Leitor – Empresários de empresas privadas (hipoteticamente)
Objetivo da interação	Dissertar por meio de um e-mail a proposta de um projeto que precisará do apoio financeiro de empresas privadas

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Levando em consideração os quadros acima, reforçamos os aspectos objetivos e claros que fazem parte de um texto, os seus elementos de contextualização e seus aspectos de interação. O e-mail é um gênero de texto advindo do megainstrumento textual carta, e é preciso respeitar algumas características da tipologia textual neste caso. A sentença *...destaque os pontos positivos do projeto que inspiram você e apresente a sua proposta* dá pista do uso deste outro verbo de injuntivo, com a intenção de enfatiza essa importante ação que precisa estar ao longo da produção textual.

Desta forma, concluímos as análises destas consignas retiradas de nosso *corpus* maior. Entendemos a pertinência desta amostra menor, em relação ao que encontramos de características mais evidenciadas em relação às categorias de ordem lexical, semântica e paralinguística. A maioria das consignas restantes (Anexo I), em especial as vistas nas Tarefas III após o ano de 2004, apresentam características semelhantes a estas elencadas nesta seção de discussão e análise. Passaremos agora para a seção seguinte, e nela destacaremos os pontos mais importantes e conclusivos de nossa pesquisa, bem como possíveis novas lacunas e questionamentos de pesquisa.

6 CONCLUSÕES

Concluimos esta dissertação tratando aqui de apresentar um breve resumo dos capítulos apresentados nesta pesquisa, com a finalidade de expor a importância de cada um para a construção de nossa pesquisa. Primeiramente introduzimos o que é o Celpe-Bras e sua importância como objeto de destaque para a língua portuguesa variante brasileira no cenário mundial, sua trajetória desde sua idealização até o seu alcance atual, teste de larga escala aplicado em diversos países do mundo. Ressaltamos ainda a relevância da pesquisa para nortear a avaliação dos instrumentos de políticas linguísticas, como é o caso das provas de proficiência e outras medidas governamentais envolvendo economia e tecnologia que são atrativas a diversas pessoas em todo o mundo.

E ainda tratamos das motivações que levaram à idealização da pesquisa, bem como a descrição da pesquisadora como professora de PLA, sua participação no grupo de estudo GEPLA divulgação de diversos trabalhos de membros do grupo nessa esfera da Linguística Aplicada, PLE/A e a relevância do curso de extensão voltado para o ensino de PLA e suas culturas na entidade de ensino Universidade Federal do Ceará para a pesquisa. As lacunas e as indagações promovidas pelos alunos no nível mais avançado do curso, quanto à Prova da Parte Escrita (doravante PE) do referido Exame, e as frequentes reflexões acerca da complexidade e incompreensões dos textos de instrução das Tarefas Celpe-Bras.

Destacamos a apresentação do capítulo de contexto geral sobre a trajetória histórica dos testes de proficiência, antes vistos e produzidos pelo olhar estruturalista da língua e atualmente sendo amplamente divulgados numa perspectiva de habilidades integradas a fim de estender a aplicação do método de ensino e aprendizagem comunicativa para além da sala de aula, para o contexto de avaliação de proficiência de línguas. Apresentamos as particularidades do Celpe-Bras pertinentes a sua construção teórica e sua definição como teste de proficiência comunicativo. Seleccionamos e descrevemos dados e informações que compreendemos ser relevantes para que se entenda como é a estrutura do teste e a formação de suas habilidades integradas. Particularidades que compõem a estrutura do teste também foram amplamente destacadas: primeiramente a informação de direcionamento de aplicação do teste, o seu público formado por não-falantes de português como língua materna, e os segmentos que necessitam dessa prova no âmbito estudantil e profissional. Ainda são salientados a

estrutura interna do Exame e os seus parâmetros de avaliação nas partes escrita (PE) e oral (PO). Quanto à PE, explicitamos as habilidades envolvidas na realização de cada uma das quatro tarefas – a saber, as compreensões oral, imagética e escrita e a produção escrita. Destacamos o fato de essa grade de avaliação ter passado por alterações até 2014, quando entrou em vigor a grade atual. Com efeito, a atual versão da grade define

o ponto de corte entre os níveis avaliados com base na gradação da consistência da interlocução, sem recorrer a descrições da utilização de recursos linguísticos ou da recuperação de informações desvinculadas das condições de recepção e de produção do texto” (Brasil, 2020, p. 41),

diferentemente da grade anterior, que era semianalítica e se fragmentava em três eixos de avaliação. Destacamos essas informações, pois não há como uma instrução/questão de prova não estar diretamente ligada aos critérios de avaliação da mesma. Em geral existe uma expectativa de resposta prévia baseada em pontos de acertos e erros. É um ponto de diálogo, de mediação entre quem produziu a instrução e quem irá compreendê-la e responde-la.

Buscamos no capítulo três uma teoria que abarcasse o objeto de estudo no recorte específico que fizemos, as questões da P.E do Celpe-Bras, pois entendemos este teste de proficiência como um instrumento de ensino, que busca avaliar o conhecimento que os estrangeiros têm em relação ao português. Inicialmente tratamos da explanação do Celpe-Bras como instrumento impulsionador das políticas linguísticas em nosso país, bem como como se dá o desenvolvimento e a divulgação de nossa língua e cultura através do ensino e aprendizagem em ações mediadas por ações políticas e diplomáticas dentro e fora do país. Logo após adentramos o percurso teórico escolhido dentro da grande área da Linguística Aplicada, para auxiliar e fomentar nossa metodologia, bem como a análise e as discussões nos capítulos seguintes. Explanamos o que é uma consigna, especialmente uma consigna de ensino, suas características, em especial características semelhantes ao que encontramos em questões *task-based language*, no contexto de testes comunicativos. Evidenciamos que a consigna é reconhecida como gênero de texto no aporte teórico do Interacionismo Sociodiscursivo, pois tal teoria tem por objetivo analisar o agir humano através da linguagem. Desta forma tratamos de enfatizar os elementos a serem observados na apreensão dos textos das consignas por meio do ISD, que eram os itens lexicais que vêm no início do comando da instrução, aspectos sintáticos e semânticos, e recursos paralinguísticos.

No capítulo do percurso metodológico, esclarecemos o passo-a-passo da pesquisa e fizemos uso de um quadro com as perguntas de pesquisa, objetivos específicos e as categorias de análises utilizadas. A pergunta inicial indagava as mudanças observadas no contexto de produção ao longo dos anos de 1998 a 2019 de aplicação da prova. Seguindo os objetivos específicos constatamos as mudanças e as elencamos em nossa análise macro. Quanto às perguntas seguintes, numa proposta de análise micro, dentro de nosso recorte, evidenciamos informações explícitas e implícitas acerca da contextualização, elemento bastante necessário, que deve estar contido nas consignas de instrução das tarefas com propostas de produção textual. Verificamos mudanças nas específicas Tarefas III e pontuamos os elementos relacionados aos agentes hipotéticos e na interação entre eles por meio de um megainstrumento, o gênero de texto. Ainda nesta análise micro, procuramos descrever os elementos que fazem parte das características de mediação e diálogo das consignas, os observáveis elementos sintáticos, semânticos e paralinguísticos.

No capítulo final, concluímos a análise de dados e as discussões acerca dos mesmos. Fizemos uma escolha muito específica, uma amostra de dez Tarefas, dentre tantos exemplos similares existentes em nossos *corpora* e contidos nos anexos dessa pesquisa. A partir das discussões, concluímos inicialmente que as consignas de atividades voltadas para ensino de línguas estrangeiras, especialmente as contidas em questões de prova, como é o caso das tarefas do Celpe-Bras, revelam importantes dados sobre como é necessário nivelar até mesmo a simples escolha lexical do primeiro verbo de instrução a ser usado apresentado numa prova de larga escala como essa. Tendo em vista o fato de ser uma prova que integra as habilidades linguísticas, é preciso entender que uma linguagem mais adequada, não só no texto do enunciado, mas também nos textos de insumo, faz a diferença na estratégia de leitura a ser adotada pelo examinando e por sua compreensão textual num curto tempo pré-definido. O que frequentemente percebemos ao longo do texto foram as alterações no estilo dos textos de insumo ao longo dos anos, até menos o layout dos testes, apresentava diferentes suporte de escrita para os futuros textos, por vezes inadequados para um documento de avaliação.

No que tange aos textos de insumo, esperávamos ainda observar certa recorrência de texto razoavelmente padronizados ou pelo menos segmentados após cada mudança pontuada pelos efeitos retroativos ao longo dos anos. Sabemos da necessidade de apresentarmos textos autênticos neste tipo de teste comunicativo, mas existem vários tipos de textos autênticos que podem ser adotados a fim de auxiliar a compreensão final

daquele candidato. Existem por exemplo os textos com autenticidade voltada para a interpretação dos aprendizes de segunda língua, textos autênticos com linguagem adaptada para tarefas de cunho cultural e textos voltados para a situação em sala de aula.

Reiteramos que a sugestão não surge aqui como algo que viria diminuir o nível de complexidade das provas ou que facilitaria as questões de produções textuais, mas sim como algo que viabilizaria um rigor e uma linearidade nas questões, um direcionamento específico que auxiliaria aqueles futuros examinandos que se preparam para prova. Esse rigor formal, que preza por um mesmo tipo de questão dividida em várias seções para avaliar uma habilidade linguística isolada ou habilidades integradas, já é visto em outras provas de proficiência das demais línguas neolatinas, como é caso do TOEFL IBt (prova de proficiência de língua inglesa americana), DELF (prova de proficiência da língua francesa) e DELE (prova de proficiência da língua espanhola).

Quanto aos outros aspectos vistos na análise micro, observamos os elementos do plano textual das consignas de ordem sintática, semântica e paralinguística e percebemos mudanças significativas ao longo dos anos de aplicação definidos em nosso recorte. Nos anos iniciais, as consignas eram mais extensas, com mais de um verbo de comando, seja este no imperativo, infinitivo ou gerúndio, e havia uma complexidade interpretativa para a compreensão das questões da Tarefa III.

Ao fim das discussões da pesquisa, observamos que as consignas apresentaram mudanças significativas nas suas informações quanto aos elementos lexicais de instrução, quanto à clareza dos contextos de produção bem como os elementos semânticos e paralinguísticos e em especial nos intervalos dos anos de 1998 a 2002 e nos anos de 2004, 2010 e 2019. O chamado efeito retroativo tem potencializado melhorias no teste, mas não podemos dizer que temos um teste ideal, ou que os problemas que verificamos em nossas hipóteses deixaram de existir por completo a cada mudança observada nas consignas do nosso recorte.

Reforçamos que, mesmo com a apresentação de críticas construtivas, que visam sempre aprimorar positivamente o construto teórico do teste, gostaríamos de deixar nosso reconhecimento a todos os criadores, colaboradores e órgãos oficiais que determinam a criação de novos testes a cada ano, que trabalham na promoção efetiva de aplicação do teste não só em diversos estados do Brasil, mas em várias outras cidades do mundo.

Os pesquisadores de forma geral, e em especial ao grupo que promove o Acervo com todas as provas, manuais, cartilhas para participantes com breves explicações sobre o Exame, sua estrutura, sua natureza, os níveis de proficiência, dicas de como se preparar, se inscrever, alguns procedimentos de avaliação, dados estatísticos, pesquisas diversas desenvolvidas no Brasil e nos países com centro de aplicação, mudanças de *layout*, editais e portarias do governo federal voltados para o teste, tudo isso através do site do Acervo Celpe-Bras. Constatamos positivamente que o órgão governamental INEP divulga diversas informações precisas sobre o teste através do site <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-Exames-educacionais/celpe-bras>, e foi este mesmo órgão que lançou um compilado de informações retiradas do referido acervo através do Documento-Base (BRASIL, 2020) voltado para pesquisadores, professores e estudantes de Português como língua estrangeira e ou adicional.

O trabalho desempenhado por estes pesquisadores, docentes e órgãos institucionais é necessário e tem alto impacto social. Reconhecemos ainda a contribuição dos teóricos, estudantes universitários e pós-graduandos que atuam e pesquisam na área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, em especial PLE/A, e a contribuição de todos os voluntários ou profissionais que se dedicam a contribuir para tornar o Celpe-Bras cada vez mais um documento de referência.

Fechamos este capítulo com a expectativa de ter oferecido uma contribuição para os estudos em ensino e aprendizagem de português como língua não materna e ansiamos que nosso trabalho possa dialogar com outras pesquisas na área de PLE/A provas de proficiência, bem como fornecer subsídios para que outros pesquisadores avancem onde não conseguimos avançar e tratem de aspectos que não foram possíveis tratar aqui, como por exemplo a análise da recepção dessas consignas por meio das respostas advindas das produções textuais dos examinandos do Celpe-Bras.

REFERÊNCIAS

ACERVO CELPE-BRAS. **Acervo de provas e documentos públicos do Exame CelpeBras**, *Caderno de Questões*, 2006. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/caderno-de-questoes-2006-1.pdf>. Acesso em: 22 nov.2020.

ACERVO UFRGS. **Acervo de provas e documentos públicos do Celpe-Bras**.1998 a 2019.2 Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras>. Acesso em: 29 out. 2020.

ARAÚJO, K. S. **A perspectiva do examinando sobre a autenticidade de avaliações em leitura em língua estrangeira**. 2007. 147 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2007. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000430295>. Acesso em: 28 nov. 2020.

BACHMAN, L.F. **Some reflections on task-based language performance assessment**. *Language Testing*, London, v. 19, i. 4, p. 453-476, oct. 2002.

BACHMAN, L.F.; PALMER, A. S. **Language testing in practice: Designing and developing useful language tests**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BOUWER, R. *et al.* Effect of genre on the generalizability of writing scores. **Language Testing**, v. 32, i. 1, p. 83-100. jan. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Documento base do Exame Celpe-Bras**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6939071. Acesso em: 05 dez. 2020.

BRASIL. **Manual do Aplicador Celpe-Bras**. Brasília: Secretaria de Educação Superior, 2012.

BRASIL. **Manual do candidato ao Exame Celpe-Bras**. Brasília, Secretaria de Educação Superior (SESU), MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Exame para obtenção do Celpe-Bras: manual do candidato**. Brasília, 2003. Disponível em: https://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/outros_documentos/manuais_e_guias/2003/manual_do_candidato_2003.pdf. Acesso em: 24 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Guia do Participante**: tarefas comentadas que compõem a edição de abril de 2013 do exame. Brasília, DF: INEP, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros: guia do examinando**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2011.

BREEN, M.P. Authenticity in the language classroom. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 6, i. 1, p. 60-70, apr. 1985.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. São Paulo: Educ, 1999.

BRONCKART, J.-P.; BULEA, E; FRISALON, I. Les conditions d'émergence de l'agir dans le langage. **Cahiers de Linguistique Française**, v. 26, p. 345-369, 2004.

CANALE, M.; M. SWAIN. **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing**. *Applied Linguistics*, v. 1, n.1, p. 1-47, 1980. DOI: 10.1093/applin/I.1.1. Acesso em: 15 jul. 2020.

CARILO, M.S. **A construção de tarefas de leitura e produção de texto para o curso preparatório para o Exame Celpe-Bras**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

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

CHENG.L.; WATANABE. Y.& CURTIS.A. (ed.) **Washback in Language Testing:Research Contexts and Methods**; Reviewed by Jim Bame. (2004).

COSTE, D. **Hypothèse, methodologiques pour le niveau 2**. Le français dans le monde. Paris: Clé International, 1970.

DELL'ISOLA, R. L. P. *et al.* A avaliação de proficiência em portuguesa língua estrangeira: o Exame Celpe-Bras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 3, n. 1, p. 153-164, maio 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982003000100010. Acesso em: 5 dez. 2019.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

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

FERREIRA,W.M. **Análise dos syllabi de Português Língua Estrangeira em universidades estadunidenses**. 2020. 98f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

FORTES, M. S. **Uma compreensão etnometodológica do trabalho de fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de proficiência de português como**

língua adicional. 2009. 309f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

GANIER, F. Les instructions de la vie quotidienne. **Cahiers pédagogiques**, [S. l.], n. 483, p. 53-54, set. 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, S. M. da. **A complexidade de Tarefas de Leitura e Produção Escrita no Exame Celpe-Bras.** 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

GONDIM, A. A. **Desenvolvimento das capacidades de linguagem através das atividades dos livros didáticos de português língua estrangeira.** 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

GONDIM, A. A. **Formação de professor com foco na produção de material didático de português língua estrangeira.** 2017. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

HUGHES, A. 1989. **Testing for language teachers.** Cambridge: Cambridge University Press.

JOHNSON, K. Unitary competence hypothesis. In: JOHNSON, K.; JOHNSON, H. (ed.). **Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics.** Blackwell Publishing, Blackwell Reference Online, 1999. Disponível em [tp://www.blackwellreference.com/subscriber/tocnode.html?id=g9780631214823_c_hunk_g978063121482325_ss1-1.ht](http://www.blackwellreference.com/subscriber/tocnode.html?id=g9780631214823_c_hunk_g978063121482325_ss1-1.ht). Acesso em: 19 dez. 2020.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LEURQUIN, E. V. L. F. O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e de aprendizagem de português língua estrangeira. **Eutomia**, Recife v. 1, n. 14, p. 167-186, dez. 2014.

MARTINS, A. F. **Rastros de mudanças epistemológicas na área de português como língua adicional: o Exame Celpe-Bras como um mecanismo de políticas linguísticas.** BELT – Brazilian English Language Teaching Journal, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 223-243, jan-jun 2018.

MARTINS, Alexandre Ferreira. **Direcionamentos para o Ensino de Português como Língua Adicional em Portugal e no Brasil: análise de propostas e reflexão para a definição de uma política linguística brasileira.** Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2016.

NORRIS, J. M. *et al.* **Examinee abilities and task difficulty in task-based L2 performance assessment.** *Language Testing*, v. 19 i. 4, p. 395-418, 2002.

OLIVEIRA, G. M. de; DORNELLES, C. (2007). **Políticas internacionais del portugués**. **Real Instituto Elcano**, v. 01, p. 137. Disponível em: http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM_GLOBAL_CO NTEXT=/Elcano_es/Zonas_es/Lengua+y+Cultura/ARI135-2007. Acesso em: 08 mar. 2021.

OLLER Jr., J. W. **Language Tests at School**. Londres: Longman, 1979.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PILEGGI, Maria Gabriela Silva. **Tarefas integradas nos Exames de proficiência CELPE-BRAS e TOEFL iBT**. 2015. 1 recurso online (145 p.). Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269574>. Acesso em: 28 de julho. 2021.

PINHEIRO, Felipe de Almeida e Silva. **As consignas de ensino em livros de francês destinados a adultos migrantes**. Orientadora: Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. 2021. 131 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

PLAKANS, Lia. **Integrated Second Language Writing Assessment: Why? What? How?** *Language and Linguistics Compass*, 9(4), p. 159-167.2015.

PLAKANS, Lia; GEBRIL, Atta. **A close investigation into source use in integrated second language writing tasks**. *Assessing Writing*, 17, p. 18-34. 2012

RIESTRA, D. **Las consignas de enseñanza de la lengua: un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo**. 2. ed. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2008.

RIESTRA, D. **Las Consignas de Trabajo en el Espacio Socio-Discursivo de la Enseñanza de la Lengua**. 2004. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculté de Psychologie et des Sciences de L'Éducation, Université de Genève, Genève, 2004. Disponível em: <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:266>. Acesso em: 21 dez. 2019.

SCARAMUCCI, M. V. R. Celpe-Bras: um Exame comunicativo. *In*: CUNHA, Maria Jandyra; SANTOS, Percília (org.). **Ensino e pesquisa em Português para Estrangeiros**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999. p. 105-112.

SCARAMUCCI, M. V. R. **Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem em contextos diversos de língua estrangeira/segunda língua: percepções e ações de professores e alunos**. Relatório de pesquisa CNPq 03822/2002-3.2004.

SCARAMUCCI, M. V. R. O projeto CELPE-Bras no âmbito do MERCOSUL: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. *In*: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes (org.). **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. Campinas: Pontes, 2001.

SCARAMUCCI, M. V. R.; RETORTA, M. S. Washback effects of entrance examinations on high school teaching/learning/assessment in Parana, Brazil. Trabalho apresentado na **Ontario Conference in Applied Linguistics (OCAL)**. Queen's University, Ontário, Canadá. 2004.

SCARAMUCCI, Matilde V. R., « **Celpe-Bras: um Exame comunicativo** », in Cunha, M.J. and Santos, P., *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Editora da Universidade de Brasília, Brasília, DF, 1998, pp. 75-81.

SCHLATTER, M. **O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento**. *Calidoscópico*, v. 7, n. 1, p. 11-23, jan./abr. 2009.

SCHOFFEN, J. R. **Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no Exame Celpe-Bras**. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SCHOFFEN, R. J. *et al.* **Estudo descritivo das tarefas da Parte Escrita do Exame Celpe-Bras: edições de 1998 a 2017**. - Dados eletrônicos - Porto Alegre: Instituto de Letras - UFRGS, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/195625?locale-attribute=en>. Acesso em: 21 dez. 2019.

SHOHAMY, E. **Language policy: hidden agendas and new approaches**. London/New York, NY: Routledge, 2006.

SHOHAMY, E. Language tests as language policy tools. **Assessment in education**, v. 14, i. 1, p. 117-130, apr. 2007. DOI: 10.1080/09695940701272948.

SHOHAMY, E. **The power of tests: A critical perspective of the uses of language tests**. Harlow: Longman, 2001.

SILVA, M. C. da. **Os mecanismos de coesão nominal em produções escritas em português língua estrangeira**. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

SILVA, Meire Celedônio da. **Letramentos acadêmicos em situação de ensino e aprendizagem de Português Língua Adicional**. 2020. 345f - Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2020.

SIRIANNI, G. R., & SCHOFFEN, J. R. (2017). **Description of the levels of performance in a Reading-writing task of Celpe-Bras**. *BELT - Brazilian English Language Teaching Journal*, 8(2), 171-190. <https://doi.org/10.15448/2178-3640.2017.2.28577>

SOUSA, A. E. A. **A mobilização de saberes no ensino da gramática em sala de aula de português língua estrangeira**. 2018. 223f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-

Graduação em Linguística, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

SOUSA, A. E. A. **O discurso do professor sobre o ensino da gramática em sala de aula de português como língua estrangeira.** 2013. 173f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

SOUZA, K. A. M. **O trabalho do professor de português língua estrangeira: o agir no discurso.** 2014. 160f. – Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

SPOLSKY, B. **Language policy: key topics in Sociolinguistics.** Cambridge: Cambridge, 2004.

VIGOTSKI, L. **La genialidad y otros textos inéditos.** Editor: Blanck, G. Buenos Aires: Almagesto, 1998.

ZAKHARTCHOUK, J-M. **Comprendre les énoncés et les consignes: un point fort du socle commum.s.l: Réseau Canopé,**2016.

ZOPPI-FONTANA, M. G. O português do Brasil como língua transnacional. *In:* ZOPPI-FONTANA, M. G. (org.). **O português do Brasil como língua transnacional.** Campinas, SP: Editora RG, 2009. p. 13-42.

ANEXOS I

Todas as consignas do recorte definido em nossa metodologia, um total de 47 consignas – apenas Tarefa III – parte escrita dentre nos anos de 1998 e 2019.

CONSIGNAS RETIRADAS:

PROVA PARTE ESCRITA

CADERNO DE QUESTÕES

1 - CELPE-BRAS/PARTE COLETIVA (1998) – PÁGINA 6 e 14

Tarefa III (texto escrito/ leitura)

Após a leitura dos textos “Paulo Freire: A leitura do mundo”, do jornal *O Globo*, de 3/5/97, e “Método usa dia-a-dia para alfabetizar”, do jornal *Folha de S. Paulo*, de 3/5/97, responda às seguintes questões:

1. Relacione cada uma das três afirmações abaixo com os diferentes aspectos da proposta de alfabetização de Paulo Freire apresentados no texto.
 - a) “Pedro não viu apenas como os olhos: viu também com a mente”.
 - b) “Pedro viu a uva: e Paulo Freire mostrou-lhe os cachos, a parreira, plantação inteira.”
 - c) Pedro viu a uva; e Paulo Freire mostrou-lhe os cachos, a parreira, a plantação inteira”.
2. Explique o título “Paulo Freire: A leitura do mundo”.

CELPE-Bras/PARTE COLETIVA

TEXT0








2 - CELPE-BRAS/PARTE COLETIVA (1999.1) – PÁGINA 3 e 9

Tarefa III

O quadro intitulado “A convivência na república” (V. Caderno de Respostas) é a parte de um artigo extraído da revista “Veja de 17 de fevereiro de 1999, intitulado “A vida longe de casa”.

1. Apresente soluções para cada um dos problemas do quadro, seguindo o exemplo do primeiro problema. (horário).
2. Escreva um texto de até 20 linhas para servir de introdução ao quadro.

TAREFA III 1.

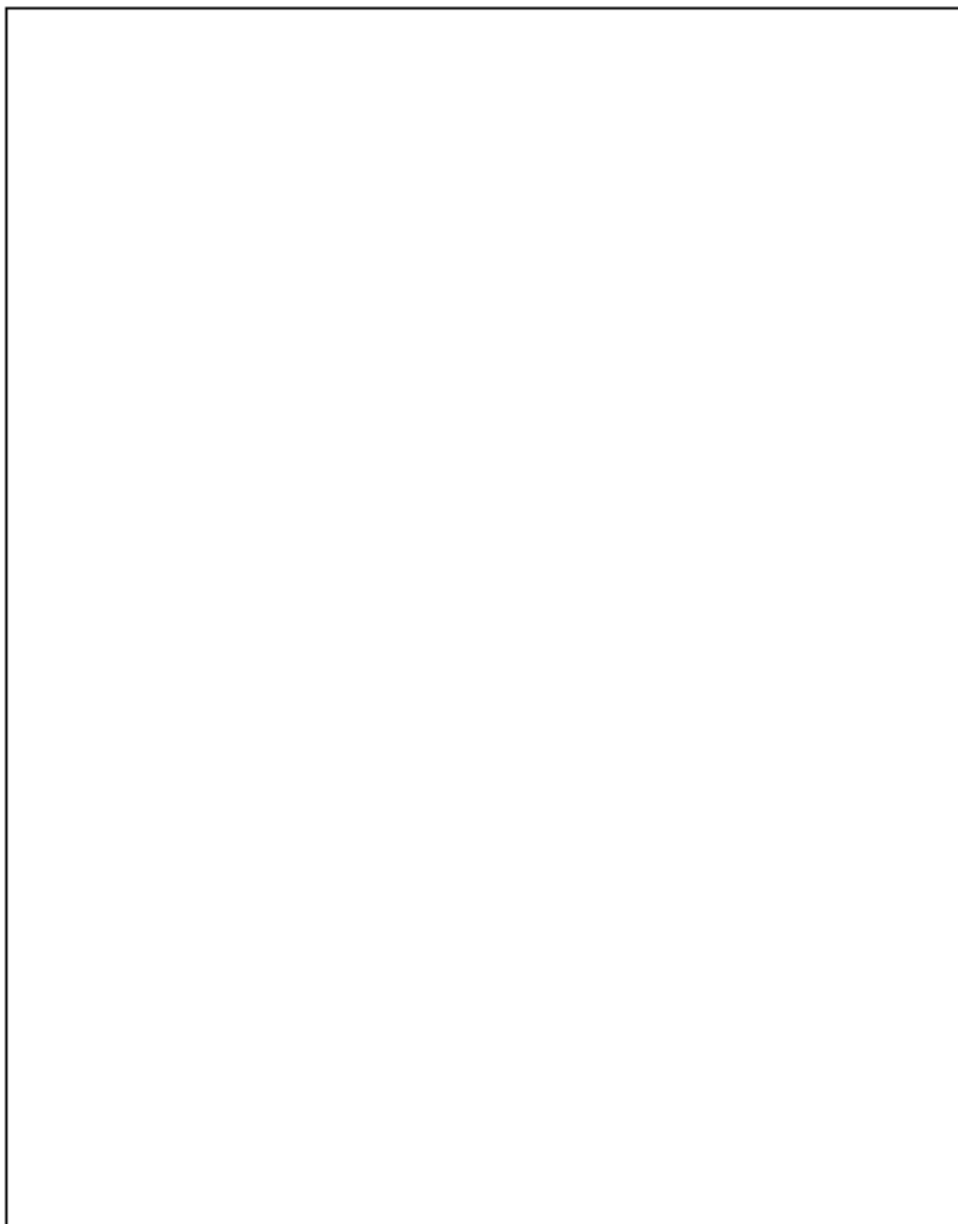
A convivência na república		
Veja os problemas mais frequentes em casas de estudantes e saiba evitá-los		
FICHÁRIO	O PROBLEMA	A SOLUÇÃO
 Horário	Um dos estudantes tem provas no dia seguinte e outro chega em casa com amigos para uma festinha e liga o som no último volume	No início do ano letivo, afixe em local visível um quadro em que todos escrevem a data das provas que vão fazer. Fica então combinado que a véspera vira dia de silêncio
 Comida	O previdente compra pãezinhos e iogurte para o café da manhã e um colega, que chega com fome de madrugada, come tudo	
 Administração da casa	É difícil achar quem queira comprar os produtos de limpeza, pagar as contas do mês e trocar a lâmpada queimada	
 Limpeza	É irritante não ter copo para beber água porque todos estão sujos, ou precisar lavar a panela do macarrão que o outro usou	
 Objetos pessoais	Pegar roupa emprestada sem pedir, usar escova de cabelo, xampu e desodorante do colega	
 Privacidade	Alguns dos moradores podem ficar incomodados com a presença constante de namorados dos colegas. Ou com a presença de pessoas estranhas na casa	
 Dinheiro	Os orçamentos costumam ser enxutos e o atraso no pagamento da parte de um atrapalha a todos	

CELPE-BRAS/PARTE COLETIVA

TAREFA III

A CONVIVÊNCIA NA REPÚBLICA

2.



3- CELPE-BRAS/PARTE COLETIVA (1999.2) PÁGINAS 5 e 15**TAREFA III****A RAPAZIADA DA JUSTIÇA**

Leia o texto em anexo.

1. Dos argumentos apresentados no texto, selecione 2 (dois) favoráveis e 2 (dois) contrários ao exercício da função de juiz por jovens.
2. Escreva aproximadamente 20 (vinte) linhas para a seção *Opinião do Leitor da revista Isto É*, posicionando-se sobre o assunto discutido e justificando sua posição.

CELPE-BRAS/PARTE COLETIVA**Tarefa III****A rapaziada da justiça****1.**

Argumentos favoráveis
Argumentos contrários

4- CELPE-BRAS/PARTE COLETIVA (2000.1) PÁGINA 5

TAREFA III

CELPE-BRAS / PARTE COLETIVA

3.1 Leia os segmentos de texto que se seguem, retirados de entrevista dada por Kaká Jecup, um índio brasileiro, à revista *ISTO É*, em 21 de julho de 1999.

Entrevista

500 Anos de Desencontros

Para o escritor Kaká Jecupe, a semente do distanciamento entre brancos e índios está na estrutura das sociedades: uma cultura o ter e a outra o ser.

Kaká Werá Jecupe é um caso raríssimo de escritor no Brasil. Índio tapuia, ou txucarramãe (guerreiro sem arma), como ele prefere, filho legítimo dos ancestrais habitantes das terras descobertas pelos portugueses, resolveu romper o silêncio de cinco séculos e escrever a história vista pela ótica dos que habitavam o Novo Mundo há milhares de anos.

ISTO É – O Brasil está se preparando para comemorar seus 500 anos. Para os povos indígenas, são anos de descoberta ou de invasão?

Kaká Wera Jecupe- De desencontro. Desencontro que provocou e continua provocando situações gravíssimas. A realidade atual indígena não é fácil.

ISTO É - E qual é a razão desse desencontro?

Kaká- A semente desse desencontro está numa sociedade que tem na sua estrutura de cultura a questão do ter e encontrou uma cultura aqui voltada para o ser.

ISTO É – Os europeus chegaram trazendo o progresso, trataram os que estavam aqui como primitivos. Como você pensa esta relação?

Kaká- Para quem fundamente a sua cultura no ter, a noção de progresso está em ver ao seu redor o acúmulo de bens materiais. A noção de progresso dos indígenas está em desenvolver a sua capacidade criativa, a sua expressão no mundo. É preciso que a civilização olhe para os índios com menos prepotência, até para perceber que ela está em colapso.

3.2 Se você pudesse faz três sugestões aos governantes do século XXI, para que pudessemos viver em um mundo que equilibrasse o ser com o ter, o **progresso** com a **natureza**, o que recomendaria?

-
-
-

5 - CELPE-BRAS/PARTE COLETIVA (2000.2) PÁGINA 5

TAREFA III

MENSAGEM ELETRÔNICA

Imagine que você mora no Rio de Janeiro e, às 7h da manhã de um sábado, abre seu correio eletrônico, encontrando a seguinte mensagem enviada na sexta-feira por um amigo estrangeiro que está no Brasil:

Oi.

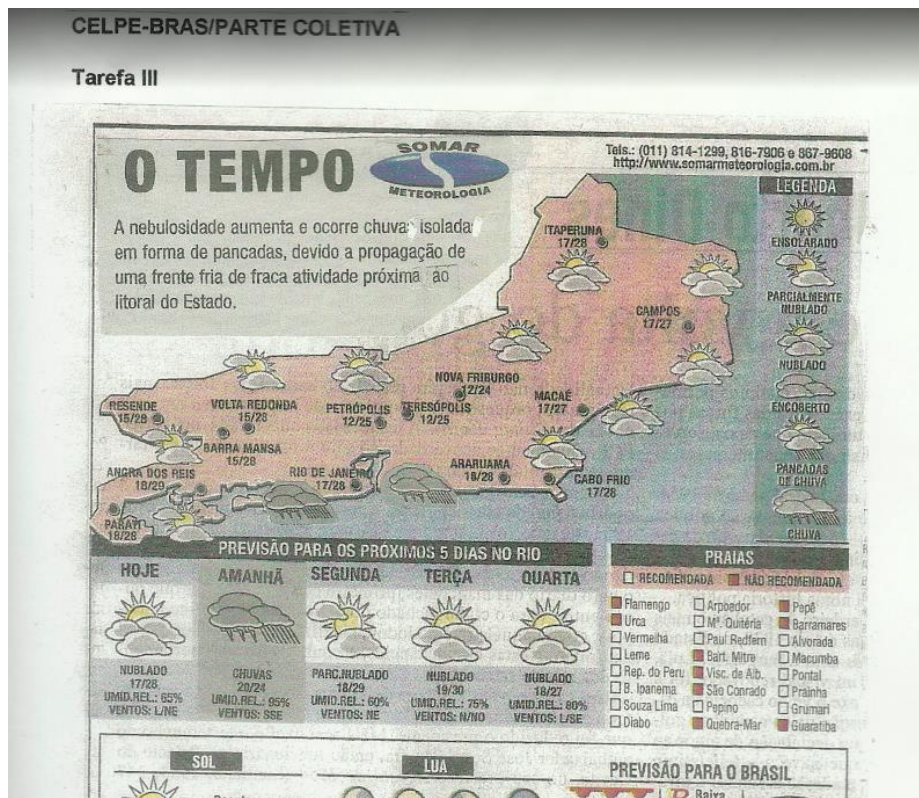
Estou viajando pela Amazônia há dez dias e já terminei a reportagem que vim fazer aqui. Amanhã de manhã, estou pensando em pegar um voo direto de Manaus para o Rio de Janeiro. Deu vontade de rever os amigos e curtir a cidade. Se você achar boa idéia, amanhã de tarde, podemos ir ao Pão de Açúcar para ver a cidade lá do alto. Na outra vez que estive no Rio, não deu tempo, lembra? No domingo de noite, acho que vou seguir viagem para o nordeste, onde pretendo ficar uma semana. Quero muito sol e praia antes de voltar para Munique. O que acha da programação? Responda o mais cedo possível.

Até breve.

Hans.

Você, que está livre no fim de se semana, abre o jornal, lê as informações sobre o tempo (ver página seguinte) e, baseando-se nelas,

- responda imediatamente a mensagem de seu amigo e
- dê sua opinião sobre a programação planejada por ele.



6-CELPE-BRAS/PARTE COLETIVA (2001.1) PÁGINA 4 e 12

TAREFA III

Almir Sater

Leia a entrevista “Sater dedilha viola e alma na região (Folha de São Paulo, 30/03/01) e, com base em seu conteúdo, escreva um texto de apresentação para o novo CD do cantor e compositor, incluindo informações sobre:

- o início da carreira e momentos decisivos de sua trajetória profissional, influências musicais e
- características do seu trabalho.

ESPECIAL 8 sexta-feira, 30 de março de 2001 CAMPINAS FOLHA DE S. PAULO

MÚSICA REGIONAL

Sater dedilha viola e alma na região

CRISTINA CAROLA
DA REDAÇÃO, EM SÃO PAULO

Com 21 anos de carreira, dez discos gravados e sem previsão para um novo lançamento, o violão Almir Sater termina hoje, em Jaguariúna, a curta temporada na região. Ele atendeu a Folha, por telefone, em sua casa, em São Paulo.

Folha - Você abandonou a faculdade de direito por causa da viola?
Almir Sater - A faculdade foi mais um pretexto para poder ir para o Rio de Janeiro, sair de Campo Grande subsidiado, então, se fosse por música, eu acho que o subsídio ia ser bem menor. Eu já tocava, inclusive o que me motivou a ir para o Rio é que eu queria conhecer outros músicos. Era um lugar em que eu poderia ter contato com a música mais fácil naquele momento.

Folha - Quem te motivou a tocar?
Sater - Foi quando estava começando a carreira, quem estava chegando pelo Rio, naquela época, era o Fagner, o Geraldo Azevedo, a Elba (Ramalho), o Aicéu

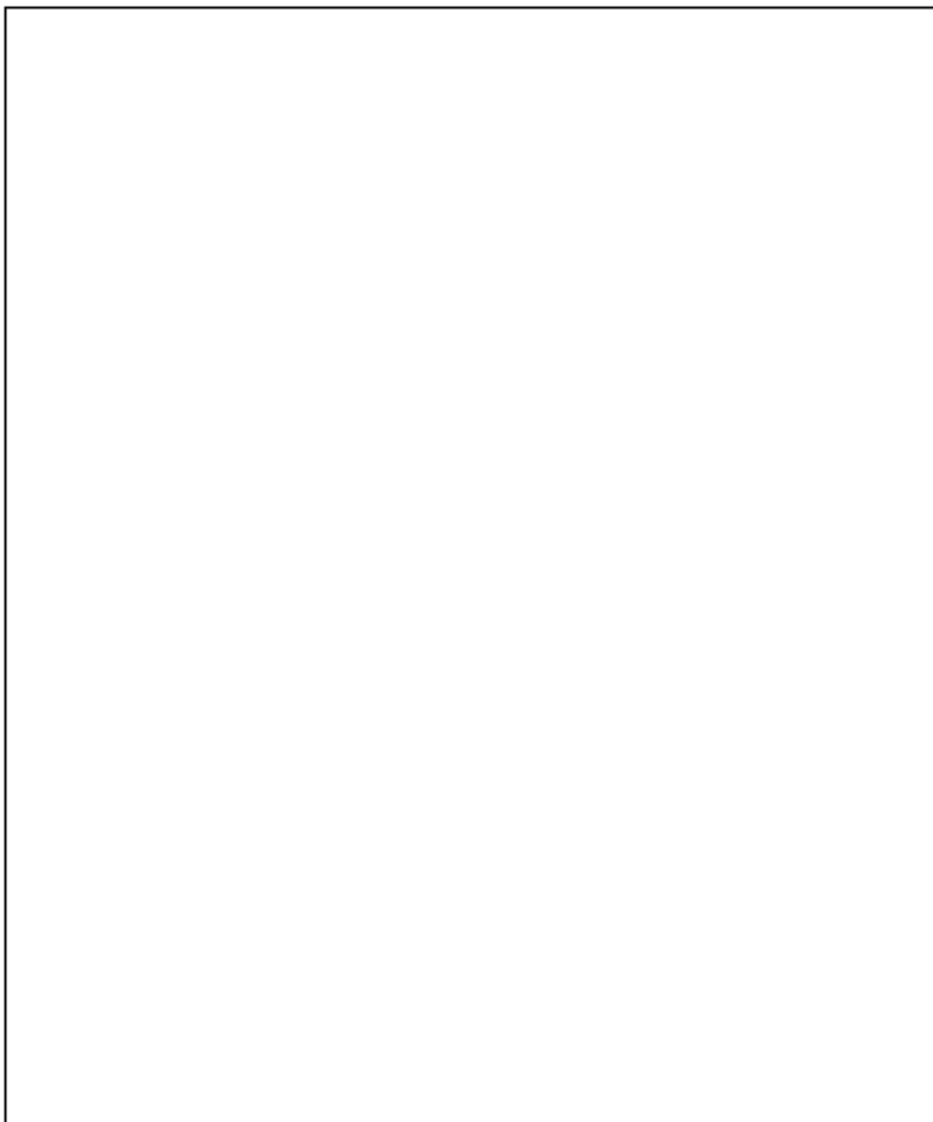
Alex Ribeiro - 09.out.96/Folha Imagem



CELPE-BRAS/PARTE COLETIVA

Tarefa III

Almir Sater



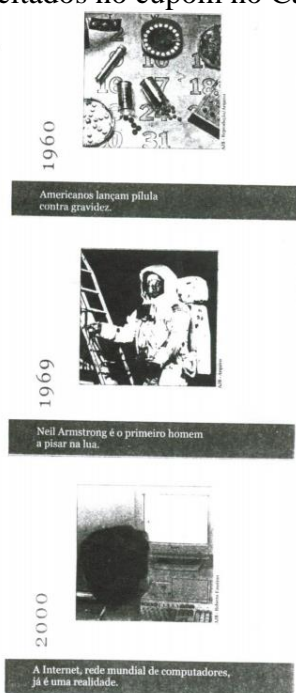
7-CELPE-BRAS/PARTE COLETIVA (2001.2) PÁGINA 5 e 14

TAREFA III

PROMOÇÃO DE ANIVERSÁRIO DO JB

Veja a promoção de aniversário do *Jornal do Brasil* para comemorar seus 110 anos.

Imagine que você seja um assinante do JB e queira participar do concurso de textos para concorrer a uma viagem a qualquer cidade brasileira. Preencha os itens solicitados no cupom no Caderno de Respostas.



Rubrica do candidato:
CELPE-Bras/PARTE COLETIVA

Promoção de Aniversário do Jornal do Brasil.

Escolha aqui o fato que, na sua opinião, foi o mais importante destes últimos anos.
Preencha e envie hoje mesmo a carta resposta anexa. Você pode ser um dos 10 assinantes a ganhar uma passagem de ida e volta, com acompanhante, para qualquer cidade do Brasil.

JB
JORNAL DO BRASIL

TAREFA III - PROMOÇÃO DE ANIVERSÁRIO DO JB

CONCURSO DE TEXTOS JB

Comemore os 110 anos do JB em qualquer cidade do Brasil.
É fácil participar da promoção de aniversário – basta preencher este cupom.

Escreva aqui o fato escolhido por você:

Escreva um texto, justificando por que você acha que este fato é o mais importante e aponte as consequências desse avanço para a vida moderna:

Rubrica do Candidato

8-CELPE-BRAS/PARTE COLETIVA (2002.1) PÁGINA 5 e 13

TAREFA III

APRENDA A DIZER NÃO, SAIBA COMO DIZER SIM

Imagine que você trabalha numa empresa de cobranças que atende consumidores endividados. Com base nas informações explícitas ou implícitas do texto “Aprenda a dizer não, saiba como dizer sim” (*Folha de São Paulo*, 5/11/01), elabore um conjunto de dicas (pelo menos cinco) para orientar os consumidores a evitar problemas com pedidos de empréstimo de parentes e amigos.

Tarefa III

Aprenda a dizer não, saiba como dizer sim

SANDRA BALBI
EDITORA DO FOLHAINVEST

Se o seu cunhado vive desempregado e dependendo de ajuda da família, se o seu filho é do tipo que empresta seu carro e sempre o devolve com algum arranhão ou se o seu melhor amigo quer que você avalize a compra ou aluguel de um apartamento e você não sabe dizer não, só há duas saídas. Uma, o divã de um psicanalista, outra, começar a rever sua educação financeira.

Aprender a negar ajuda financeira a alguém ou estabelecer condições e limites para dizer sim, especialmente se há uma relação de afeto envolvida, é extremamente difícil, dizem consultores financeiros. “As pessoas sentem uma grande culpa por recusar um empréstimo a amigos e parentes e não exigem garantias, pois não acreditam que estão correndo risco de calote”, diz Glória Maria Garcia Pereira, socióloga e consultora financeira.

Para Rodrigo Lanhoso, diretor da LLA Investimentos, o problema é cultural. “O brasileiro não sabe recusar favores nem cobrar dívidas”, diz. Esse traço cultural permeia o comportamento tanto de quem tem dinheiro quanto de quem vive da mão para a boca.

Por não saber dizer não a diarista Quitéria Umbelina da Silva, 39, acabou na lista de maus pagadores dos serviços de proteção ao crédito. Em maio deste ano, ela fez um crediário para ajudar o futuro genro a montar a casa onde

maior empresa de cobrança do país, 21,9% das pessoas com prestações atrasadas haviam “emprestado” o nome para amigos ou parentes comprarem algum bem.

Foram entrevistados 26.299 consumidores em todo o país dos quais 42% estavam inadimplentes. “As compras para terceiros foram o principal motivo para os atrasos de pagamento”, diz Julio Shinohara, diretor de marketing.

Banqueiro amador

Lanhoso, da LLA Investimentos recomenda que as pessoas mais suscetíveis a pedidos de socorro financeiro façam uma blindagem do próprio bolso. “Aplique suas economias em imóveis ou ativos de baixa liquidez como planos de previdência. Assim, se seu filho lhe pedir dinheiro, você sempre poderá alegar que não tem como ajudá-lo, pois tudo que possui está imobilizado”, recomenda.

Ele lembra que banqueiros bem-sucedidos só dão empréstimos quando têm certeza que o tomador vai pagar. “Os bancos exigem contratos assinados e garantias passíveis de execução judicial”, lembra. Quem é amador no trato do dinheiro, porém, não tem coragem de processar um parente que lhe deu calote.”

Essas pessoas agem assim por desconhecerem, muitas vezes, quanto rende uma aplicação financeira. O dinheiro emprestado ao cunhado, o aluguel pago como fiador de quem ficou inadimplente, se fosse aplicado no mercado financeiro poderia garantir sua

Rubrica do candidato:
CELPE-Bras/PARTE COLETIVA

Tarefa III – APRENDA A DIZER NÃO, SAIBA COMO DIZER SIM

DICAS

Como se livrar de problemas

1.

2.

3.

4.

5.

9 - CELPE-BRAS/PARTE COLETIVA (2002.2) PÁGINA 5 e 17

TAREFA III

TRIBO QUER R\$ 25 MI POR ERVAS MEDICINAIS

A *Folha de São Paulo* noticia um fato que coloca em debate o uso sustentável da biodiversidade. Com base nas informações apresentadas nos dois textos, escreva para a seção *Painel do Leitor*, posicionando-se sobre a questão.

BIODIVERSIDADE Associação da etnia craô quer taxa pelo uso de conhecimento tradicional feito por cientistas de São Paulo

Tribo quer R\$ 25 mi por ervas medicinais

REINALDO JOSÉ LOPES
FREE-LANCE PARA A FOLHA

Índios da etnia craô, moradores de uma reserva no norte do Tocantins, pretendem exigir R\$ 25 milhões da Unifesp (Universidade Federal de São Paulo) na Justiça, como compensação pelo suposto uso indevido da sabedoria tradicional da tribo.

Informações sobre ervas medicinais recolhidas pelos curandeiros craôs teriam sido usadas sem o conhecimento prévio de toda a etnia numa pesquisa da Unifesp, que buscava plantas com potencial para se transformarem, no futuro, em remédios fitoterápicos.

De acordo com os índios e com a Funai, citados em reportagem do jornal "O Globo" do último dia 9, embora a Unifesp tenha firmado uma carta de intenções afirmando que os direitos de propriedade intelectual seriam dos índi-

genas, apenas três aldeias craôs teriam participado desse acordo, deixando as demais (são 17 aldeias no total) fora dele.

"O que os craôs definiram foi o pagamento de uma taxa de bioprospecção [no valor de R\$ 20 milhões] e a indenização por danos morais [de R\$ 5 milhões]", disse à Folha Myrian Monteiro da Rocha, 44, advogada da Kapey, associação que reúne as aldeias craôs.

A regularidade do acordo da Unifesp com as três aldeias está sendo averiguada pelo Ministério Público Federal. Contudo, a procuradora Maria Luiza Grabner, que cuida do caso, diz que não se trata de denúncia de biopirataria.

"Entendo que a coleta de recursos naturais na área indígena não observou requisitos essenciais, tais como o consentimento prévio informado de todos os índios da etnia craô e a distribuição equitativa de benefícios", afirmou.

Caso gera debate sobre sabedoria de grupo étnico
FREE-LANCE PARA A FOLHA

O problema enfrentado pelos craôs e pela Unifesp coloca em discussão o uso sustentável da célebre biodiversidade brasileira. O desafio é remunerar o conhecimento das comunidades tradicionais sobre a fauna e a flora e, ao mesmo tempo, promover o desenvolvimento científico e econômico.

"É um caso apropriado para colocar essa discussão para a sociedade", diz Fernando Schiavini, da Funai. "O conhecimento já adquirido por uma pesquisa não volta. Por isso, a comunidade indígena poderia ter direito a um adiantamento", afirma.

"Não é surpresa que esse tipo de problema ocorra", diz Lídio Coradin, gerente do Projeto de Recursos Genéticos do Ministério do

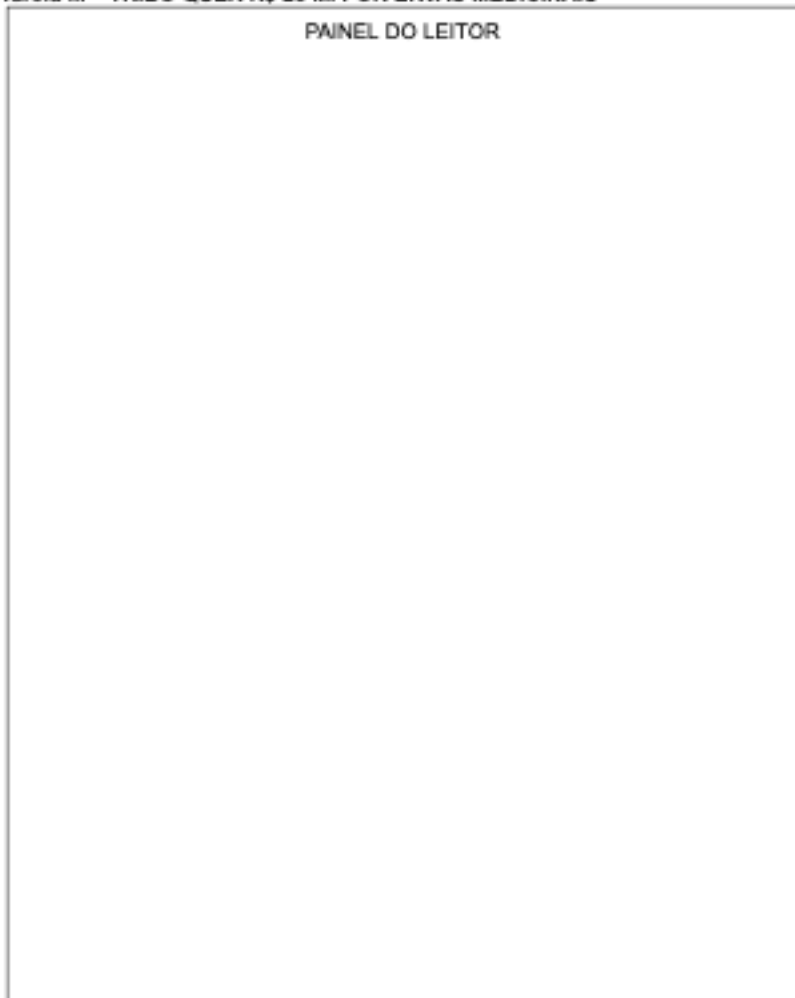
Eliana Rodrigues/Folha Imagem - 01 Jan. 2002



Rubrica do candidato:
CELPE-Bras/PARTE COLETIVA

Tarefa III – TRIBO QUER R\$ 25 MI POR ERVAS MEDICINAIS

PAINEL DO LEITOR



Rubrica do candidato:
CELPE-Bras/PARTE COLETIVA

10 - CELPE-BRAS/PARTE COLETIVA (2003.1)

TAREFA III – PÁGINA 3 e 6

CUIDAR DA CASA AGORA É TRABALHO DE CONSULTOR

Imagine que você trabalhe em uma empresa de consultoria doméstica. Com base no que você leu, escreva um texto para ser distribuído em edifícios residenciais. Seu texto deverá

- divulgar os serviços da empresa,
- salientar as vantagens dos serviços e
- incentivar os moradores a contratarem a empresa.

CELPE-Bras/PARTE COLETIVA

Cuidar da casa agora é trabalho de consultor

Empresas arrumam armários, fazem compras, levam os filhos para passear e até pagam contas quando a família está viajando

KATIA DEUTNER - FREE-LANCE PARA A FOLHA

Tudo foi organizado com antecedência. As passagens já foram pagas, os hotéis estão reservados. Mas, às vésperas do embarque, a casa é sacudida por abalos domésticos: a empregada pede demissão e vai embora no mesmo dia; o vizinho de baixo esbraveja que a infiltração no teto dele é provocada por um cano

do seu apartamento, e a cadela dá cria a seis filhotinhos — e todos os seus parentes já deixaram bem claro que não estão dispostos a cuidar de cachorro.

Situações mais ou menos caóticas do que essa são uma das especialidades das consultorias domésticas que socorrem desde os desorganizados até aqueles que se deparam com algum imprevisto. “Uma vez, um cliente nos pediu para buscar sua sogra no aeroporto; ele não podia deixar a empresa, e sua mulher estava em uma reunião escolar”, diz Elizete Paulo, da consultoria Time Savers. Essas empresas funcionam também como uma espécie de governanta terceirizada, ajudando a colocar ordem na casa: arrumam armários, organizam jantares e fes-

tas em apenas 24 horas, fazem malas e treinam empregados.

Segundo as consultorias, é cada vez maior o número de pessoas que, sem tempo para lidar com o cotidiano doméstico, optam por esses serviços. “A casa pode ser um motivo de estresse para os executivos, que não podem desviar a atenção do trabalho para se preocupar com o electricista que não apareceu”, afirma Patrícia Egger, proprietária da Egger e Tranjan, empresa que, além dos serviços domésticos tradicionais, organiza agendas pessoais e sociais e monta bibliotecas e adegas.

Aliás, se a máquina de lavar quebrar e o técnico não aparecer, o problema não é mais do cliente, é da consultoria. “Nunca deixamos um técnico sozinho na casa do cliente. Acompanhamos todo o trabalho e checamos o conserto”, explica Gertrudes Isaac, da Facilar.

Essas empresas também são uma mão na roda para quem não gosta de algumas tarefas domésticas. O advogado Edgard Honório, 39, por exemplo, odeia ir ao supermercado e contratou uma consulto-

ria para fazer suas compras. “É muito bom chegar em casa e a geladeira estar cheia, com os legumes lavados, a salada pronta e a carne temperada”, diz.

“Homem que mora sozinho é como criança, nunca deixa as coisas no lugar. E para fazer compras ele ainda é pior. Eu nunca sabia o que e quanto comprar”, diz o empresário Marcelo Moraes, 40. Ele viaja muito, mas, quando chega em casa, sempre encontra a casa bem arrumada e com comida na geladeira.

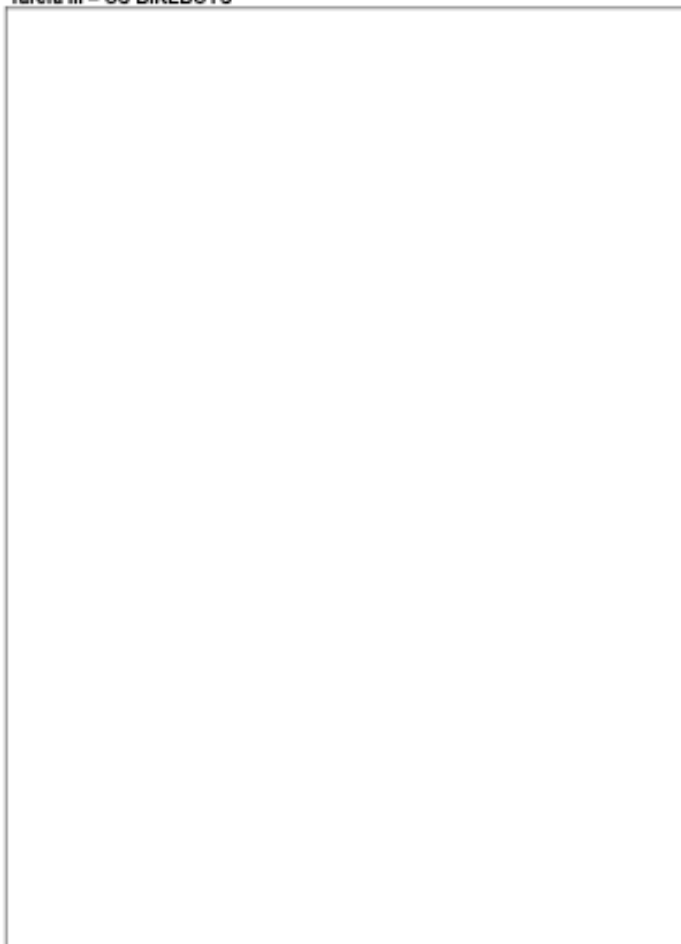
No caso das viagens, a consultoria pode entrar em ação já nos preparativos. “Após uma entrevista, organizamos as roupas que podem ser levadas, o cliente escolhe quais quer levar, e nós fazemos a mala”, diz Míriam Herdy, da A&M Organizer. Depois que os moradores viajam, as consultorias podem ser contratadas para regar plantas, cuidar de animais de estimação e dedetizar a casa. E se chegar alguma conta, não há risco de multa por atraso. A empresa paga.

11-CELPE-BRAS/PARTE COLETIVA (2003.2)**TAREFA III – PÁGINA 4 E 13****OS BIKEBOYS**

A agência de entregas Cicle está ampliando seus serviços na cidade e, para isso, pretende selecionar candidatos para a função de bikeboy. Você foi contratado para fazer um texto de oferta de emprego a ser distribuído para a população. Seu texto deverá

- apresentar a agência,
- informar sobre as atribuições do trabalho e
- destacar os aspectos positivos da profissão.

Tarefa III – OS BIKEBOYS



Número do Candidato:
Celpe-Bras/PARTE COLETIVA 5

Celpe-Bras/PARTE COLETIVA
PARTE COLETIVA

12-CELPE-BRAS/PARTE COLETIVA (2004.1)**TAREFA III – PÁGINA 4, 5 E 13****DE BEM COM A VIDA**

Para tentar ajudar uma amiga que está infeliz, escreva-lhe sobre as reportagens que você leu,

- mostrando os diferentes pontos de vista dos dois textos e,
- sugerindo, com base neles, algumas ações que você considera adequadas para a situação de sua amiga.

■ TAREFA III

DE BEM COM A VIDA

Carnaval, dinheiro e conforto podem despertar intensa alegria. Mas a verdadeira felicidade depende, acima de tudo, da capacidade de ficar satisfeito consigo mesmo

CAMILO VANNUCHI E CELINA CÔRTEZ

Ganhar na loteria, arrumar um namorado, tomar uma cerveja gelada. A felicidade pode estar em muitas coisas. Cada pessoa a vê de um modo diferente. Mas a sua incessante busca é o combustível de todos. Quem não quer ser feliz? (...)

(...) Luiz Alberto Py considera a felicidade um estado interior. “Somos felizes quando valorizamos o que temos em vez de sofrermos com o que não temos”, resume. O psicanalista acredita que os bons sentimentos de-

vem ser privilegiados, treinados e fortalecidos, como acontece com os músculos durante a malhação. Ressalta o poder da solidariedade – que provoca bem-estar em quem age pensando no outro – e deixa claro que a felicidade não depende de fatores externos. Cita como ferramentas o despojamento, o desenvolvimento da espiritualidade, a auto-estima e a superação de infortúnios. “Mais importante é saber usufruir o tempo que temos para viver”, esclarece. Ele faz questão de diferenciar a efêmera alegria do Carnaval. “É uma festa em que as pessoas adiam os problemas para a Quarta-Feira de Cinzas. Sentem prazer, alegria, mas não exatamente felicidade”, analisa.

ISTOÉ, 28 de janeiro de 2004



PARTE COLETIVA

Número do Candidato:

Celpe  *Bras*



■ **TAREFA III**

DE BEM COM A VIDA

13- CELPE-BRAS/PARTE COLETIVA (2004.2)

TAREFA III – PÁGINA 4 e 5

O CAFÉ

O café, um dos principais produtos de exportação do Brasil, já foi considerado um vilão. A partir das informações da entrevista, produza um texto para uma campanha de promoção do café, salientando os benefícios revelados pelas pesquisas.


PARTE COLETIVA

■ Tarefa III

Médico “receita” meio litro de café por dia

GABRIELA SCHEINBERG - FREE LANCE PARA A POLINA

Não confunda cafeína com café. A bebida contém apenas 1% dessa substância. Em tão pequena quantidade, a cafeína é, injustamente, responsável pela má fama do café, ainda compartilhada por muitos. Segundo o médico Darcy Roberto Lima, o café pode fazer bem à saúde. “Os problemas do café só ocorrem quando ele é consumido em excesso. Quando consumido de forma moderada, ele não provoca nenhum malefício”, diz.

Especializado em clínica médica e em história da medicina, Lima leciona na UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro). O interesse pela história fez com que ele começasse a estudar o café em 1984. De lá para cá, Lima se tornou um dos maiores especialistas no assunto.

O Brasil é maior produtor de café do mundo e o segundo maior consumidor da bebida: 13 milhões de sacas de 60 kg são consumidas anualmente. E o hábito está cada vez mais popular, como prova o número de cafeterias no país, que pulou de 600 para 1.500 nos últimos cinco anos. Leia a entrevista com o médico.

Folha - Quais são os benefícios comprovados do café?

Darcy Roberto Lima - Pesquisas mostram que o café tem outros compostos bioativos além da cafeína. Contém vitamina B-3, que é a niacina, minerais, principalmente o potássio —em maior quantidade que a água mineral— e ácidos clorogênicos. Esses ácidos são um grupo novo de compostos encontrado em maior quantidade na bebida. Quando o café é torrado, formam-se substâncias chamadas quinídeos, que têm a mesma ação dos remédios usados para tratar o alcoolismo: fazem com que a pessoa perca a vontade de beber, bloqueando o desejo de autogratisficação. Estudos epidemiológicos mostram também que quem toma café tem menor incidência de depressão, suicídio, alcoolismo e cirrose. Eu atribuo esse efeito aos quinídeos. Além de gerarem os quinídeos, os ácidos clorogênicos têm ação antioxidante. E se estuda muito

a ação dos antioxidantes na prevenção do câncer. Outros estudos indicam que o café previne câncer de cólon devido à ação antioxidante. Não sabemos por que só existe essa correlação com o câncer de cólon. Isso precisa ser estudado. Cada tipo de câncer tem uma fisiopatologia. É preciso estudar se cada tipo de câncer tem uma relação com o café. Essas pesquisas estão em andamento.

Folha - Qual é o consumo adequado de café para que a bebida favoreça a saúde?

Lima - Quatro xícaras grandes de 150 ml por dia para adultos. Uma de manhã, uma no meio da manhã, uma no começo da tarde e outra no fim da tarde. Cada xícara grande equivale a duas xícaras pequenas. O ideal é ingerir meio litro de café por dia.

Folha - O que é considerado um consumo exagerado?

Lima - Beber mais de seis xícaras por dia pode acelerar o coração, causar nervosismo, intolerância gástrica e azia. O café não causa doença, ele apenas agrava a doença em pessoas que já têm aquele problema. A cafeína é um estimulante cardíaco. Quem já tem problemas cardíacos pode ter palpitação, arritmia... É como colocar sal demais na comida. O sal não causa a doença, mas agrava a condição de pessoas com pressão alta, por exemplo.

Folha - Por que tantas pessoas ainda acreditam que o café faz mal à saúde?

Lima - Por causa da cafeína. Ela foi a primeira substância do café a ser descoberta, em 1920. Achou-se que o café era só cafeína, pois os demais componentes só foram descobertos muitos anos depois. A cafeína foi muito pesquisada, e a ciência começou a descobrir os efeitos maléficos do excesso da cafeína. Em pouco tempo a cafeína passou a ser classificada como psicotrópica, como a nicotina, a cocaína e a heroína. O café tem 1% de cafeína, 9% de ácidos clorogênicos, 1% de niacina, 3% de mineral. Refrigerantes e chás também têm cafeína. Criança toma quase 1 l de refrigerante, mas não pode nem chegar perto de café.

Folha - Mas criança pode tomar café?

Lima - Pode. O café com leite é muito saudável. É um alimento —leite— e um medicamento —café. Não há crianças que tomam refrigerante todos os dias? Ou chá? E ninguém diz nada. Claro que o consumo não é igual ao do adulto. Deve ser a metade.

Folha - Muitos fumantes associam o café ao cigarro. Por ser benéfico à saúde, o café pode neutralizar os efeitos do cigarro?

Lima - Não. Mas uma pessoa que toma mais café diminui o número de cigarros que fuma. Ela perde o desejo de fumar devido aos ácidos clorogênicos.

Folha - Mesmo tendo apenas 1% de cafeína, o café pode viciar?

Lima - Não. O café é um hábito saudável como o exercício. Se o exercício é abandonado, a pessoa se sente mal, indisposta, engorda, e sua resistência cardiovascular diminui. Se a pessoa pára de tomar café, ela pode ter enxaqueca ou depressão, por exemplo.

Folha - Se o café só apresenta benefícios, seria o caso de indicar seu consumo da mesma forma que se indica a atividade física, porque faz bem para a saúde?

Lima - As pessoas deveriam tornar café porque ele pode fazer bem. Não é que faz bem. Pode fazer bem. É como os exercícios. Uma pessoa pode fazer e passar mal, ter dores ou crise de asma. Outras fazem exercícios e se sentem muito bem. É igual com o café —e com a vantagem de ser um produto natural.

quinta-feira, 21 de agosto de 2003 - equilíbrio - FOLHA DE SPINHO

14-CELPE-BRAS/PARTE COLETIVA (2005.1)

TAREFA III – PÁGINA 4 e 5

TABULEIRO POPULAR

Leia a reportagem “Tabuleiro Popular”. Imagine que você seja membro da associação dos moradores da Vila Conceição e que tenha sido escolhido para escrever um texto a ser encaminhado às empresas do bairro, pedindo patrocínio para os jovens jogadores de xadrez. Seu texto deverá

- ▶ apresentar a situação e
- ▶ justificar o pedido.

VIDA BRASILEIRA

Celpe-Bras/PARTE COLETIVA

5



XEQUE-MATE
Sem nenhuma alternativa de lazer, os jovens da periferia passam o dia jogando xadrez em tabuleiros improvisados

Tabuleiro popular

Na Vila Conceição, um dos bairros mais pobres de São Paulo, não há quem não saiba jogar xadrez

Garotos da periferia de São Paulo estão quebrando o estigma de que xadrez é jogo somente para ricos ou intelectuais. Na Vila Conceição, extremo leste e uma das regiões mais pobres da capital paulista, quase todos os jovens da comunidade movem as peças do tabuleiro com maestria. Tudo começou há menos de três anos, com os monitores de um centro de informática do Acesso São Paulo, programa de inclusão digital do governo do Estado, instalado dentro da associação do bairro.

O acesso aos computadores despertou a curiosidade da comunidade, sedenta por inclusão digital. Todos queriam utilizar os equipamentos, navegar na internet, montar currículos. Mas com o uso limitado das máquinas – cada pessoa tem direito a apenas 30 minutos – as filas ficavam cada vez maiores e mais gente se aglomerava nas portas da associação. Ao lado da fila, os monitores jogavam xadrez. “O pessoal via a gente jogando e perguntava como podia aprender”, conta a monitora Érica Regi-

na Alves, de 21 anos. “Daí, a gente pensou em começar a ensinar xadrez para o pessoal da fila. Assim, eles podiam se distrair enquanto esperavam”, diz Erica. O jogo pegou. Do grupo de jovens, já saíram dois campeões municipais e medalhistas em disputas regionais entre escolas e clubes.

O xadrez despertou tamanha paixão na comunidade que, aos sábados, há um horário reservado somente para a prática do jogo on-line no infocentro. “Aqui, ninguém lê livros sobre xadrez. Aliás, quem disser que sabe jogar está mentindo, porque há sempre uma jogada, um desafio escondido no movimento das peças”, diz o estudante Francisco Mota, de 24 anos, lembrando que há mais de 160 quatrilhas de maneiras de jogar apenas os primeiros dez lances de uma partida.

Sem patrocínio ou ajuda governamental, os jovens de periferia jogam em tabuleiros de plástico, com peças improvisadas, para disputar campeona-

tos. Amigos e vizinhos arrecadam dinheiro para alugar vans e pagar os lanches quando os jovens participam de torneios em outras regiões da cidade de São Paulo ou no interior do Estado.

Alguns jovens disputam em comunidades virtuais. “Já joguei com gente do mundo todo”, diz Leonardo Ferreira, de 15 anos. Entre o futebol improvisado no campinho do morro e o tabuleiro, há quem fique com a segunda opção. “É muito melhor do que ficar na rua. Às vezes, até jogo bola”, conta Felipe Cané da Silva, de 11 anos, nove medalhas em competições municipais.

Sem patrocínio, os jovens da Vila Conceição podem parar de jogar

Mas aprender xadrez não significa que esses jovens mudarão de vida. Sem apoio para a prática do esporte profissionalmente, têm poucas chances de se igualar aos ídolos, como Anatoly Karpov e Garry Kasparov, detentores dos maiores records da história do xadrez. “Já pensei em ser mestre, mas isso não dá futuro”, acredita Alex Granig, de 18 anos, campeão paulista pela categoria até 16 anos em 2002 e vencedor de diversos campeonatos regionais. ■

PALOMA COTES

15-CELPE-BRAS/PARTE COLETIVA (2005.2)

TAREFA III – PÁGINA 4 e 5

PARTE COLETIVA

SEM MEDO DE AVIÃO

O quadro de dicas a seguir será publicado em uma revista de bordo. Escreva um texto para acompanhá-lo. Seu texto deverá **contextualizar** o assunto abordado e introduzir o quadro.

SOLUÇÕES

Sem medo de avião

■ Aceite o medo e tente enfrentá-lo. Saiba que o avião é o mais seguro meio de transporte. Nos últimos dez anos, a média de acidentes foi de um para cada 1 milhão de decolagens

■ Informe-se sobre o funcionamento da nave e a preparação dos profissionais que a comandam

■ Não cultive idéias catastróficas apenas porque o avião balançou numa turbulência. Caso se sinta inseguro, converse com um comissário

■ Respire devagar e corretamente. Ajuda a relaxar o corpo e acalma a mente. Para ficar mais tranquilo, vale rezar, falar mantra ou tentar se distrair

■ Procure uma distração: ler um livro, fazer palavras cruzadas, ouvir música, assistir a um filme ou simplesmente conversar com o passageiro ao lado

■ Use roupas leves. Viaje sempre com meias para ficar descalço no avião. Ficar confortável ajuda

■ Não tome bebidas alcoólicas. O efeito do álcool em vôos é potencializado, aumentando a chance de ficar embriagado ou ter enjôo

■ Hidrate-se sempre, mas evite bebidas gaseificadas. Um copo de água ou suco a cada hora é suficiente

■ Prefira alimentos leves, como sopas e saladas. Pratos gordurosos e pesados dificultam a digestão e aumentam o desconforto natural do viajante

■ Evite ingerir alimentos e bebidas com cafeína. Eles prejudicam o sono e aumentam a sensação de preocupação

■ Jamais tome medicamentos por conta própria. Caso não consiga controlar o medo, consulte um especialista

Ilustrações: Sibraz

Época, 25 de julho de 2005

16 -CELPE-BRAS/PARTE COLETIVA (2006.1)

TAREFA III – PÁGINA 6 e 7

VOCÊ SABE O QUE ESTÁ COMENDO?

Com base na reportagem da *Revista ÉPOCA*, de 25 de julho de 2005, escreva um *e-mail* a uma amiga que consome apenas alimentos naturais, alertando-a sobre os mitos a respeito desse tipo de alimentação.

Você sabe o que está comendo?

Carne branca ou vermelha? Pão ou bolacha?

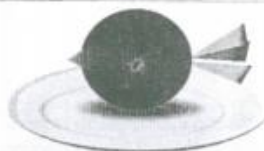
Na busca obsessiva por alimentos saudáveis, o consumidor é vítima de vários mitos

LIA BOCK

Bolacha cream cracker com queijo branco é uma comidinha leve, de dieta, certo? Talvez não. Cinco bolachas dessas têm três vezes mais gordura saturada que um pão francês. E uma fatia de queijo branco, um dos ícones da alimentação light, tem três vezes mais colesterol que a mesma porção de requeijão integral. Pouca gente imaginaria. Mas esses exemplos são, na verdade, apenas uma amostra da enorme vala que separa o que os nutricionistas sabem sobre alimentação do senso comum. A dica da vovó, o anúncio da televisão e até mesmo interesses políticos se misturam com pesquisas sérias e confundem o consumidor, ávido por receitas para emagrecer e viver mais. Essa mistura de interesses se transformou em um grande refogado de mitos.

DIGA-ME O QUE COMES E EU TE DIREI...

No mundo das neuroses alimentares, não é difícil identificar os tipos abaixo, sempre prontos a defender suas convicções. Mas nem sempre eles têm razão.



Amigo dos animais

O que defende

Grande parte dos vegetarianos diz que não come carnes porque, consumindo apenas vegetais, tem uma dieta mais saudável.

O que ele não diz

Carnes são as principais fontes de ferro e de vitamina B12, nutrientes fundamentais para a saúde. Além disso, as proteínas encontradas nas carnes têm melhor valor biológico, em taxas que dificilmente são obtidas consumindo apenas vegetais. Verduras, legumes e frutas também possuem substâncias prejudiciais – de gordura a compostos cancerígenos.



Viva a natureza

O que defende

A procura pelos chamados alimentos orgânicos cresceu assustadoramente nos últimos anos, assim como a oferta desses produtos nos supermercados. Seus consumidores defendem um mundo sem agrotóxicos.

O que ele não diz

Ainda não há consenso científico sobre as vantagens nutricionais dos alimentos orgânicos. Muitos dos benefícios desse tipo de dieta podem ser obtidos com uma higienização adequada dos produtos não-orgânicos – o que permite eliminar a maior parte dos resíduos de defensivos agrícolas.



Não à indústria

O que defende

Muita gente acredita que a indústria alimentícia inclui substâncias impúblicáveis no preparo de seus produtos para torná-los mais duráveis, saborosos e atraentes. Evitar todo e qualquer alimento industrializado seria a melhor maneira de evitar malefícios à saúde.

O que ele não diz

A população de países industrializados, que consome os conservantes dos alimentos processados, tem uma longevidade invejável. O maior perigo são os produtos ricos em gorduras e açúcares, mas isso vale para qualquer comida, não apenas às industrializadas.



Dieta já

O que defende

Levados pela preocupação com a obesidade, os integrantes desse grupo passaram a consumir apenas os produtos classificados como diet ou light.

O que ele não diz

Produtos são diet quando sua formulação exclui um determinado ingrediente, como açúcar ou sódio. Ele pode não conter açúcar, mas ser rico em gorduras, portanto, ruim para quem quer perder peso. O ideal é ficar atento ao que diz o rótulo com relação ao valor energético ou calórico e à quantidade de gorduras totais.

17-CELPE-BRAS/PARTE COLETIVA (2007.1)

TAREFA III – PÁGINA 6 e 7

CARTAS

Leia a crônica CARTAS escrita por Fernando Brant (Jornal Estado de Minas, 7 de fevereiro de 2007).

Nessa crônica, o autor pergunta: “Até quando esse tipo de documento perdurará?”. **Responda** a essa pergunta por meio de **uma carta dirigida a Fernando Brant**, apresentando sua opinião pessoal fundamentada nos pontos de vista expostos pelo autor.

8
ESTADO DE MINAS • QUARTA-FEIRA, 7 DE FEVEREIRO DE 2007
CULTURA



Fernando Brant “

FERNANDO BRANT

Mais que os evangelistas, Mário de Andrade foi o rei das epístolas. Era algo próprio de seu tempo escrever e receber cartas”

fernandobrant@hotmail.com

Cartas

Já não se escrevem cartas como antes. Nunca mais se publicarão livros com a correspondência privada de pessoas tornadas públicas? *Cartas perto do coração*, diálogo amigo de Fernando Sabino e Clarice Lispector, acende em mim essa idéia de perda.

A caneta sobre o papel em branco não revela mais os sentimentos profundos de amizade e amor. O amigo não analisa e aconselha o destinatário sobre a melhor forma de lapidar um verso, o capítulo de um romance ou o epílogo de uma novela. Contam-se nos dedos os que escrevem à mão e os que ainda existem, pelo menos os que conheço, são os melhores.

Desaparecerão na poeira do tempo as cartas dos amantes? Que lembranças escritas eu tenho de minha namorada, se morávamos na mesma cidade e já havia o telefone? A conversa escrita entre meus pais (guardada na gaveta que um dia eu abrirei), o amor expresso graficamente, as gentilezas que se trocaram, até quando esse tipo de documento perdurará?

A tinta no papel branco era o sangue do confidente, do amante, do amigo, exposto de forma espontânea e verdadeira. Era a entrega absoluta, que se confirmaria dias depois, conforme fosse a distância entre o remetente e o destino. E a competência dos correios. Os correios ainda existem e hoje até trabalham mais, mas é o ir e vir de objetos que toma a maioria de seu tempo.

Aquele desnudar-se nos papéis foi trocado pelo falar eletrônico, pelos teclados do computador, que enviam, imediatamente, para o mundo, o que queremos comunicar. Sinto falta dos amigos que se mudavam (por exemplo, para Porto Alegre) e nos deixavam lacuna e tristeza, saudade que nos incentivava a escrever semanalmente, mesmo que não houvesse novidade nem assunto. E precisávamos inventar formas originais, como escrever em folhas de papel higiênico. Só para deixar claro que estávamos vivos, que a amizade e a lembrança eram firmes.

Mais que os evangelistas, Mário de Andrade foi o rei das epístolas. Era algo próprio de seu tempo escrever e receber cartas. Estão à disposição os livros com suas mensagens remetidas a uma infinidade de artistas e amigos. É uma história viva, fascinante, de uma época, de um Brasil e de um mundo.

Não sei o que deixaremos para os que nos sucederem. Devoto da preguiça e da calma, reconheço a qualidade da tecnologia e vou tocando meus dois dedos no teclado. O que se chama de e-mail (e eu, sem radicalismo, prefiro nomear correio eletrônico) é um excepcional instrumento para-nos comunicarmos.

Recebe-se com rapidez, responde-se num átimo, e se deleta, se apaga. Para onde vai a memória dessas falas? Sei que fica tudo gravado na máquina, mas e se a gente troca de equipamento, como quer a propaganda e o negócio? Sei não. Pode ser delírio ou pensamento exótico surgido na madrugada calma em que todos dormem tranquilamente. Ficarão disponíveis as intimidades puras e verdadeiras das pessoas interessantes de nossos dias? Ainda leremos essas cartas saídas dos e endereçadas aos corações?



18- CELPE-BRAS/PARTE COLETIVA (2007.2)

TAREFA III – PÁGINA 4 e 5

HÁ MALES QUE VÊM PARA O BEM

Leia o relato apresentado no texto "Há males que vêm para o bem" (Revista Bons Fluidos, julho de 2007).

Suponha que você tenha um amigo que está descontente com o emprego e com a vida. Para encorajá-lo, escreva-lhe uma carta, utilizando a história de Francisco como exemplo de sucesso.

HÁ MALES QUE VÊM PARA O BEM

ESSE ADÁGIO POPULAR FAZ TODO O SENTIDO PARA O ADMINISTRADOR FRANCISCO ANTONIO NILBER SANTIAGO BARROSO, 46 ANOS. UM PUXÃO DE TAPETE O FEZ SAIR DE UM EMPREGO BUROCRÁTICO E DESCOBRIR NA CONDUÇÃO DE UMA POUSADA SEU VERDADEIRO TALENTO.

Nasci em Canindé, uma cidade de 170 mil habitantes e muito conhecida pelo turismo religioso a 110 km da capital cearense. Meu pai, já falecido, era fazendeiro, e minha mãe, professora aposentada. Ela sempre achou importante minha educação. Por isso, fui para Fortaleza terminar o ensino médio e fazer faculdade. Fiz duas: administração de empresas e ciências contábeis. Estudei inglês, alemão e francês. Em 1986, mudei para o interior do Maranhão por causa de uma oportunidade de trabalho no Banco do Brasil. Anos depois, fui transferido para Natal, onde sofri uma depressão profunda, e em 1995 retornei a Fortaleza. Nesse regresso, passei pelo primeiro revés da vida adulta. Fui indicado para substituir meu chefe, que estava de férias. E tive um baque quando, no mesmo dia em que ia assumir o posto, sentar na cadeira dele e tudo o mais, ele reapareceu. Uma colega fez com que ele retornasse de férias justamente nesse dia. Foi clara a intenção de puxar meu tapete com o consentimento dele. Me senti tão péssimo que, no mesmo dia, entrei num plano de demissão voluntária.

De imediato, não me desesperei. O dinheiro da rescisão deu para montar uma locadora e consegui levar o

negócio por meses. Mas fracassou. Depois veio a fase difícil, pois era casado e já tinha dois filhos. Saber que o dia 20 não era mais a data de pagamento me dava uma insegurança constante. Ainda tentei trabalhar como contador com minha mulher, mas estava profundamente infeliz. Até que em 1999 decidi abandonar a contabilidade e me separar. Nessa época, minha mãe adoeceu e, ao visitá-la, percebi

SORTE É IMPORTANTE.

MAS QUANDO A

OPORTUNIDADE APARECE É

PRECISO ESTAR PREPARADO

PARA ELA. SÓ QUANDO

AMADURECI PERCEBI ISSO

que o motivo era a pousada fundada por ela.

O casal que tomava conta do hotel e recebia 10% do faturamento estava pedindo mais: queria 50% dos lucros. Isso a deixou debilitada e, ao mesmo tempo, pareceu a oportunidade de que eu precisava. Não me importei de deixar a cidade grande e voltar para a pequena. Era o mês de março, de baixa temporada para o turismo. Mas fui levando um

dia de cada vez, sem muita expectativa, adicionando aos poucos um diferencial de higiene e conforto aos quartos. Fiz empréstimos e todo dinheiro que ganhava reaplicava na pousada. Aos poucos a clientela aumentou e passamos das quatro suítes e dos seis quartos comuns para 17 suítes, dois quartos simples, cafeteria, área de lazer, cozinha comunitária e uma biblioteca. Recebo turistas brasileiros e estrangeiros e, para alguém que era tímido e introvertido — a ponto de ter sofrido de fobia social —, me considero hoje em dia um falante. Sentar na calçada e ouvir um bom dia de quem passa na rua é, para mim, um abraço que recebo. E desde que retomei para Canindé, esse gesto simples só tem cimentado a certeza de que fiz a coisa certa.

Meus filhos, hoje com 16 e 11 anos, vieram morar comigo e aumentaram essa alegria. Por tudo isso, agradeço à colega que, embora tentando me prejudicar, foi a responsável por uma mudança maravilhosa em minha vida. Há males que vêm para o bem. Não tenho a menor dúvida de que o dia em que tive mais coragem na vida foi quando saí do banco. E o de maior sorte foi aquele em que resolvi voltar para casa.

19- CELPE-BRAS/PARTE COLETIVA (2008.1)

TAREFA 3 – PÁGINA 6

COMBATE À DENGUE

Você é o editor do jornal do seu bairro e está preocupado com a propagação da dengue na sua cidade. Com base nas informações do boletim informativo da Secretaria Municipal da Saúde de Londrina, escreva um texto para o editorial do jornal, alertando os leitores sobre os riscos da doença e a importância da colaboração de todos para conter a epidemia.

1 – Como é o mosquito que transmite a Dengue?

É um mosquito rajado, geralmente escuro, com manchas brancas no corpo. Sua maior característica é a presença de um desenho prateado na parte dorsal do tórax. Ele pica principalmente durante o dia. A fêmea se alimenta de sangue, pois é necessário para o amadurecimento dos ovos. Ela deposita os ovos próximo à superfície da água nas paredes dos recipientes (vasos, brinquedos, pneus, tanques, garrafas, latas, aquários, etc).

Desova várias vezes durante a vida, sugando o sangue das pessoas a cada desova. O mosquito se desloca de onde coloca os ovos, em média de 100 a 200 metros e pode acompanhar o ser humano em seus deslocamentos, contribuindo para o alastramento.

O mosquito contaminado permanece com o vírus durante toda a sua vida. Ele vive, em média, de 30 a 45 dias e seus ovos podem permanecer vivos até 450 dias, transformando-se em adultos quando encontram umidade.

2 – Qual é o período para manifestar a doença?

O período de tempo que ocorre desde que o indivíduo foi picado pelo mosquito até o início dos sintomas é de 3 a 15 dias.

3 – Quais são os sintomas da Dengue?

Febre, dores de cabeça e articulares, dores no corpo (muscular), fraqueza, falta de apetite, exantema (vermelhidão da pele). Assemelha-se a uma gripe.

4 – Qual é o meio de prevenção?

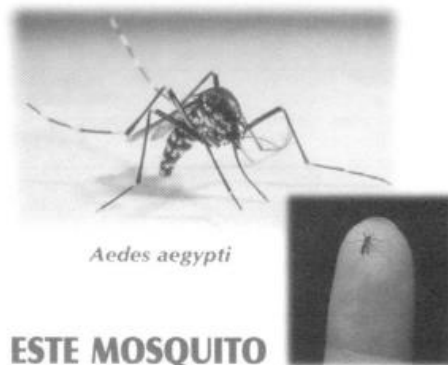
A única forma de prevenir a doença é acabar com o mosquito e para isso é preciso:

a) Eliminar recipientes que possam acumular água: garrafas, latas, pneus, tampas de garrafa, sacos plásticos, cascas de ovos etc, ou seja, manter quintal, ruas e latas sem lixo.

b) Manutenção adequada de:

- Caixa d'água: **mantê-la tampada.**
- Vasos de plantas: **colocar areia nos pratos.**
- Bebedouros de animais: **trocar a água e lavá-los diariamente.**
- Tratamento de água da piscina pelo menos uma vez por semana.

DENGUE



Aedes aegypti

**ESTE MOSQUITO
QUANDO CONTAMINADO
TRANSMITE DENGUE.**

VAMOS ACABAR COM ELE !

5 – O que se deve fazer em caso de suspeita de Dengue?

Procurar o Posto de Saúde mais próximo, para confirmação do caso, tratamento e para que sejam tomadas medidas urgentes de combate ao mosquito nas imediações do local onde a pessoa se infectou.

6 – O que é Dengue Hemorrágica?

Acontece entre o 3.º e 7.º dia de evolução da dengue, com complicações do quadro como: dor abdominal intensa e persistente (dor na barriga), sangramentos que podem ocorrer na gengiva, nariz, manchas avermelhadas no corpo e outros órgãos, com alterações importantes no exame de sangue.

7 – Receba bem o Agente de Controle da Dengue, pois ele é seu aliado nesta luta.

Secretaria Municipal de Saúde, Prefeitura de Londrina (com adaptações).

20-CELPE-BRAS/PARTE COLETIVA (2008.2)

TAREFA 3 – PÁGINA 6

AUDIOLIVROS

Você é relações públicas de uma editora e ficou responsável pela divulgação do segmento de audiolivros em escolas. Com base nas informações do texto "OUÇA O LIVRO", escreva um informativo para ser enviado à direção das escolas, divulgando o lançamento dessa nova tecnologia e ressaltando as vantagens de as bibliotecas serem equipadas com esse recurso.

OUÇA O LIVRO

Editoras investem na fórmula do audiolivro e criam tendência de mercado

ADRIANA PRADO

10%
é a fatia ocupada pelos audiolivros nos EUA. No Brasil, o formato já fazia sucesso com a edição da *Bíblia*

promissor mercado com obras de domínio público e, no momento, não existe autor mais em alta que Machado de Assis. *Dom Casmurro*, por exemplo, ilustra as vantagens da nova mídia: no formato tradicional, o romance tem 300 páginas, mas pode ser ouvido em apenas seis horas. "Quem consegue ler quatro livros por mês? Mas é fácil ouvir um audiolivro por semana, só com o tempo que se perde no trânsito", diz Patrick Osinski, diretor do Plugme. Tanta facilidade seria um desestímulo à leitura? Os editores garantem que não. "Ao ouvir uma história e gostar dela, o ouvinte vai querer conhecer mais. E há coisas que você só alcança lendo o livro", diz Sandra Silvério, dona da Livro Falante. O escritor Luis Fernando Verissimo concorda: "A literatura começou via oral, com histórias contadas e não escritas. O audiolivro inclui cegos, idosos e analfabetos. Sou a favor." Suas crônicas reunidas em *As mentiras que os homens contam* serão lançadas em áudio pelo Plugme, na voz do ator Bruno Mazzeo.

Os textos normalmente são lidos na íntegra. No caso de *Memórias póstumas de Brás Cubas* (Livro Falante), também de Machado de Assis, o repórter do programa *Custe o que custar*, Rafael Cortez, recorre ao seu violão para interpretar dois capítulos do livro que só trazem sinais de pontuação: "Narrar Machado de Assis é sempre muito difícil, mas esse livro em particular foi um desafio maior. Os períodos são longos e há muitas expressões estrangeiras." Como se trata de um dos romances mais bem escritos da literatura brasileira, meio caminho já está andado.

De Machado de Assis a Maitê Proença

As editoras aproveitarão a Bienal do Livro de São Paulo, entre os dias 14 e 24 de agosto, para lançar novos títulos em audiolivro. A Livro Falante, por exemplo, colocará à venda *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis. A Audiolivro promoverá um debate com o jornalista Laurentino Gomes, autor de 1808 - que também ganhou versão narrada. Já a Plugme oferecerá amostras de alguns dos 17 *best sellers* lidos por artistas ou pelos próprios autores, entre eles *Quando Nietzsche chorou*, de Irvin D. Yalom, com a voz de José Wilker. Junto com Irene Ravache, Maitê Proença leu para a Plugme sua autobiografia, *Uma vida inventada*.

Istoé, n.º 2.021, 30/7/2008, p. 125.

Página 6

21-CELPE-BRAS/PARTE COLETIVA (2008.2/2 – SUBSTITUIÇÃO – UNICAMP SP)

TAREFA 3 – PÁGINA 6

Mobilidade Acadêmica

Você pretende se inscrever em um curso de nível superior no Brasil e, navegando pela internet, se interessou em participar do processo seletivo da Universidade Federal do Pará. Com base nas informações do Edital NO 19/ 2008, escreva uma carta de apresentação pessoal, incluindo os objetivos acadêmicos que pretende alcançar, a área e o curso de interesse, bem como em qual situação se enquadra para participar do processo seletivo.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO

PROCESSO SELETIVO À MOBILIDADE ACADÊMICA EXTERNA
2008
EDITAL Nº 19/ 2008, DE 6 DE OUTUBRO DE 2008

1 DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

1.1 O Processo Seletivo à Mobilidade Acadêmica Externa 2008 será regido por este edital e pelos dispositivos legais citados em seu caput e será executado pelo Centro de Processos Seletivos da Universidade Federal do Pará (CEPS/UFPA).

[...]

3 DAS CONDIÇÕES PARA PARTICIPAR DO CONCURSO

3.1 Para participar do Processo Seletivo à Mobilidade Acadêmica Externa 2008 o candidato deve se enquadrar em uma das seguintes situações:

- a) ser portador de diploma de Curso de Graduação;
- b) ser aluno vinculado a curso de graduação de outra Instituição de Ensino Superior (IES) reconhecido ou autorizado pelo MEC;
- c) ser aluno de curso superior, no exterior, devidamente regularizado no país de origem;
- d) ser aluno desligado de curso de graduação em Instituição de Ensino Superior (IES), reconhecido ou autorizado pelo MEC.

[...]

6 DO CARTÃO DE INSCRIÇÃO

6.1 O candidato deverá imprimir o seu cartão de inscrição acessando o site www.ceps.ufpa.br no período de 28 de novembro a 5 de dezembro de 2008.

6.2 No cartão de inscrição que será impresso pelo candidato constarão dados pessoais, número de inscrição, nome do curso, localidade, bem como horário e o local de realização das provas.

7 DAS PROVAS

7.1 O Processo Seletivo à Mobilidade Acadêmica Externa 2008 constará de uma prova contendo 40

Matemática, Física, Química e Biologia, sendo os conteúdos programáticos equivalentes àqueles iniciais de nível superior, valendo 40 (quarenta) pontos, e de uma redação valendo 10 (dez) pontos.

7.2 Para fins de estabelecimento de áreas e composição das provas será observada a seguinte partição:

7.2.1 Área I - Ciências Exatas e da Terra: Ciência da Computação, Engenharia Civil, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Computação, Engenharia Florestal, Engenharia de Materiais, Engenharia de Minas e Meio Ambiente, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Engenharia Sanitária e Ambiental, Estatística, Física, Física Ambiental, Geologia, Geofísica, Matemática, Meteorologia, Oceanografia, Química, Química Industrial e Sistema de Informação.

7.2.2 Área II - Ciências da Vida e da Saúde: Agronomia, Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição e Odontologia.

7.2.3 Área III - Ciências das Humanidades I: Administração, Arquitetura e Urbanismo, Biblioteconomia, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Turismo.

7.2.4 Área IV - Ciências das Humanidades II: Ciências Sociais, Direito, Filosofia, Geografia, História, Pedagogia, Psicologia e Serviço Social.

7.2.5 Área V - Ciências das Humanidades III: Artes Visuais, Comunicação Social, Dança, Letras, Música e Teatro.

[...]

7.4 As provas serão realizadas no dia 21 de dezembro de 2008, das 8 às 12 horas, observado o horário de Belém/PA.

[...]

12.6 Os casos omissos serão resolvidos pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação.

Prof. Dr. LICURGO PEIXOTO DE BRITO

Pró-Reitor de Ensino de Graduação

Presidente da COPERPS

Visto, Prof. Dr. Alex Fiúza de Mello

Reitor da UFPA

Presidente do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa

22- CELPE-BRAS/PARTE COLETIVA (2009.1)

TAREFA 3 – PÁGINA 6

MERENDA SAUDÁVEL

Você trabalha na direção de uma escola de Educação Básica que se preocupa com a alimentação de seus alunos. Com o objetivo de orientar sobre a qualidade da merenda escolar, escreva uma carta para ser entregue aos pais dos alunos no momento da matrícula, estimulando o consumo de lanches saudáveis na escola. Seu texto deverá sugerir o que a lancheira deve ou não conter, salientar a importância de criar hábitos alimentares saudáveis e apontar os inconvenientes do consumo de alimentos pouco saudáveis.

Merenda saudável



Correio Braziliense

Alimentação saudável está na moda, mas com as crianças a história é diferente. Para muitos meninos e meninas, levar para a escola uma lancheira com fruta e suco – enquanto os colegas rasgam pacotes ultracoloridos de salgadinhos condimentados e biscoitos recheados – é constrangedor. Ou, como costumam dizer, o maior “mico”. Daí surge a dúvida: render-se aos apelos por um lanche repleto de guloseimas ou forçá-los a comer fruta e outros alimentos saudáveis todo santo dia. A resposta ao dilema é um alívio para os pais.

Segundo especialistas, é possível manter uma alimentação balanceada, com itens gostosos e divertidos, sem precisar apelar para nenhum dos extremos. A nutricionista Patrícia Martins, professora do Centro Universitário de Brasília, observa que as frutas devem, sim, ser consumidas diariamente pelos pequenos. Mas, se eles preferirem, podem comê-las em casa e levá-las à escola em forma de suco. Para complementar, o ideal é acrescentar algum carboidrato complexo, como pães com geleia, biscoitos secos e bolos caseiros, que fornecem energia a longo prazo, permitindo que brinquem, aprendam e não fiquem famintos no fim da aula.

Para a presidente do Conselho Regional de Nutricionistas do Distrito Federal, Simone Rocha, o ideal seria que a criança não se adaptasse ao mau hábito dos colegas e da escola:

– Ainda acho que levar uma fruta é importante para reforçar o hábito positivo. Se a criança tiver vergonha, procure uma escola que reforce e apoie o consumo de alimentos saudáveis.

Para os pais que ainda não se convenceram a abolir, ou pelo menos tornar esporádico, o consumo de besteiras, um alerta: crianças que comem com frequência alimentos energéticos extras – biscoitos recheados, salgadinhos, frituras, refrigerantes, sucos em pó e afins – tendem a ganhar peso mais rápido e podem desenvolver quadros de hipertensão e diabetes.

CARLOS EDLER

Jornal Zero Hora, 2 de março de 2009

23-CELPE-BRAS/PARTE COLETIVA (2009.2)
TAREFA 3 – PÁGINA 6

TORPEDOMANIA

Como professor de uma escola de educação básica, você está preocupado com a prática excessiva de envio de mensagens pelo celular. Com o objetivo de orientar e alertar os alunos, escreva um texto para ser publicado no jornal da escola, ressaltando as consequências do uso exagerado de torpedos.



Comportamento

TORPEDOMANIA

Especialistas alertam para o risco do excesso de trocas de mensagens pelo celular

Renata Cabral

VERSÁTIL Tamara colou nas provas e arranjou namorado por meio dos torpedos

Nas mãos dos adolescentes, os celulares parecem uma extensão do corpo. Mas o uso excessivo dos chamados torpedos ou SMS (serviço de mensagens curtas, na sigla em inglês) tem chamado a atenção por prejudicar o rendimento escolar e até agravar transtornos de stress, ansiedade, depressão e distúrbios do sono. Em muitas escolas, o aparelho já é proibido em salas de aula. Nos Estados Unidos, atingiu-se a marca de 2.272 mensagens trocadas por pessoa no último trimestre de 2008, quase 80 torpedos por dia, segundo pesquisa da consultoria Nielsen. E ainda há quem vá bem além dessa média. A americana Kate Moore, 15 anos, envia cerca de 14 mil mensagens mensais. A habilidade lhe rendeu até um prêmio no mês passado. Ela embolsou US\$ 50 mil por ser a mais rápida competidora a digitar mensagens sem erros de ortografia. E aproveitou para fazer um apelo aos pais: "Deixe seu filho digitar durante o jantar e na escola. Vale a pena."

Os especialistas não concordam. O professor de psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio (PUC-Rio), Raphael Zarembo, destaca que é cedo para falar das consequências do uso do SMS para os jovens, mas reconhece as limitações da ferramenta. "Mais de 90% da comunicação humana se dá de forma não verbal, o que dá margem a muitas falhas para quem fala apenas por escrito, por meio de mensagens de texto", afirma. A funcionária pública Mônica Stilben se impressiona com a capacidade da filha

Isabela, 15 anos, vivenciar experiências por SMS. "Ela briga com o namorado sem precisar falar com ele", surpreende-se. Há alguns meses, Isabela gastou mais do que o pai e a mãe juntos, sendo 90% do valor em mensagens. Hoje, tem um aparelho que não envia torpedos.

LUZ AMARELA

Os pais devem se preocupar com o envio de torpedos pelos jovens quando



O valor da conta do celular for mais alto do que o habitual

A ansiedade por novas mensagens atrapalhar o sono, os estudos ou o lazer

A conversa com os amigos se der quase unicamente por mensagens de texto

Levar o aparelho para o banheiro ou consultá-lo durante as refeições também pode significar excessiva dependência do celular

Para a psicóloga Andréa Jotta, do núcleo de pesquisas de psicologia em informática da PUC-SP, a orientação dos pais é fundamental. "Os adolescentes dão uma importância extrema à vida

social e testam limites o tempo todo", afirma. "Cabe aos adultos instaurar a ordem." **Oferecer planos com minutos controlados, deixar que o jovem pague a conta com sua mesada e conversar de forma franca e não autoritária são alternativas.**

Mesmo quando não evolui para problemas médicos, a dependência incomoda quem cerca o adolescente. Evanise Espíndola Lemos, mãe de Tamara, 15 anos, conta que é quase impossível desviar a atenção da menina do aparelho. "Ela não se concentra, fica esperando notícias do namorado e das amigas." Mas a mãe se mantém vigilante. "Estou sempre alerta para não deixar que isso atrapalhe os estudos." Tamara assume o exagero. "Levo o celular na mão para não perder nenhuma mensagem", diz. A adolescente confessa que usa o telefone para colar em provas, gasta em dois dias o cartão pré-pago que a mãe compra para durar um mês e iniciou a paquera com o atual namorado graças às mensagens. Ninguém desconhece os benefícios dessa forma de comunicação. Ela é mais barata do que uma ligação e permite um contato instantâneo com um grupo de pessoas. Só não se deve tornar escravo dela. ■

24-CELPE-BRAS/PARTE COLETIVA (2010.1)

TAREFA 3 – PÁGINA 6

BANHO DE LUA

Você gosta de viajar e costuma postar em seu *blog* informações sobre lazer e diversão em todo o mundo. Ao ler a reportagem “Banho de Lua”, na *Revista Isto É*, você decidiu escrever uma mensagem em seu *blog*, a partir das informações do texto, incentivando os internautas a praticarem essa nova modalidade de banho de mar.



À NOITE
Areia morna,
água límpida,
clima ameno.
E a orla torna-se
irresistível

BANHO DE LUA

Com um verão de 40 graus no Rio, a praia noturna vira o grande programa da temporada

Maira Magro

Com o calor batendo recorde no Rio de Janeiro: a temperatura média de fevereiro beira os 40 graus, frequentar a praia à noite virou o grande programa deste verão para os cariocas. Quando o sol começa a se pôr, por volta das 19h45, e a areia já não queima os pés, a orla ganha um segundo turno de frequentadores: moradores e turistas ávidos por refrescar o corpo ao fim do dia, aproveitando o ar mais ameno e o espelho d'água iluminado pelos holofotes do calçadão. Não é preciso protetor solar, não há disputa feroz por vaga para estacionar o carro e a pouca luz deixa todo mundo mais à vontade. O banho noturno tem como points o Arpoador, na ponta de Ipanema, e o Leme, na outra ponta, só que de Copacabana, escolhidos por serem bem iluminados e, portanto, mais seguros. No clima de descontração, há famílias, grupos de amigos tocando violão, namorados trocando carícias e solitários caminhando à beira d'água. Para completar o cenário, a água está límpida e azul, por causa da falta de chuva. “Parece o mar do Caribe”, descreve a psicóloga Andréa Sena, 42 anos, que frequenta as noites do Arpoador quatro vezes por semana.

A publicitária Mariana Campos, 27 anos, chega à praia às 20h com amigos e não sai antes da meia-noite. “Levamos biscoitos, bebidas... Fazemos uma farofada”,

**40
graus**

é a temperatura
média da cidade do
Rio de Janeiro neste
mês de fevereiro

assume. Algumas vezes, mergulham até as duas da manhã. “Não faz frio”, garante. Outro que gostou da proposta foi o ator Alexandre Borges, que, de seu apartamento em Ipanema, caminha até a praia para ver o pôr do sol com a esposa, a atriz Júlia Lemmertz, e o filho, Miguel, 9 anos, e depois aproveita para pular no mar. “É maravilhoso”, diz. “Mergulhar à noite traz uma sensação de aventura e mistério, como na infância.”

Mas o Corpo de Bombeiros não está gostando dessa moda. “Não recomendamos o banho de mar à noite porque não temos como garantir a segurança das pessoas”, diz o tenente-coronel Alexandre Rocha. Segundo ele, nesse horário a visibilidade da água não é boa e, além disso, os salva-vidas deixam a praia às 20h. Porém, parece que sob a lua os banhistas são mais cautelosos. Enquanto a corporação já resgatou, neste ano, duas mil pessoas em risco de afogamento durante o dia, nunca recebeu um pedido de socorro à noite. “O mar tem estado calmo”, pondera o coronel Ricardo Nunes. Só se for do ponto de vista dele. Porque, para os milhares de turistas e cariocas que vão à praia à noite, tem estado fervendo — de gente e badalação. ■

25-CELPE-BRAS/PARTE COLETIVA (2010.2)

TAREFA 3 – PÁGINA 6

MOVIMENTO CONTRA O BOTOX

Atendendo aos apelos da indústria da estética, você havia decidido aplicar Botox. Ao ler a reportagem “Movimento contra o Botox”, você decidiu escrever para seu médico, desistindo do procedimento. Em seu texto, defenda a sua decisão, ressaltando os efeitos colaterais do uso da toxina botulínica e os riscos que a substância traz para a saúde.



Medicina & Bem-estar

MOVIMENTO CONTRA O BOTOX

Por causa dos efeitos colaterais, artistas e mulheres comuns levantam bandeira contra o produto que pode modificar as expressões faciais

Claudia Jordão

Há mais de dez anos, o botox promete felicidade instantânea a pessoas que sofrem só de imaginar o aparecimento das primeiras linhas de expressão. Fácil e rápida, com apenas uma agulhada a toxina botulínica apaga os tão indesejados sinais da idade. Em tempos onde ser jovem é passaporte para a aceitação social, não é unanimidade. Por razões que vão desde os riscos à saúde até a necessidade de se manter as expressões faciais, cada vez mais, artistas consagrados e gente comum tornam pública a sua aversão à substância. Agentes de atores, diretores de cinema e estúdios de Hollywood estão encampando um movimento contra a onda das estrelas retocadas. Sua principal crítica é que o uso desenfreado alterou a fisionomia e congelou a expressão dos atores. Na tela, no lugar de expressões de tristeza, raiva, felicidade e prazer, observam-se rostos esticados, lisos, estáticos e sem vida. “Não há atrizes com mais de 35 anos que consigam expressar raiva”, disparou o diretor americano Martin Scorsese.

A última a se declarar contra o uso da toxina para fins estéticos foi a atriz americana Drew Barrymore, 35 anos. “Prefiro ter a pele de um cão basset hound”, disse. Dias antes, a apresentadora Xuxa, 47 anos, disse que não recorria a ela porque temia

que seu rosto ficasse igual a um tamanco. A insatisfação também atinge os altos executivos da indústria de cinema americana. A Warner está privilegiando o recrutamento de artistas na Europa e no Canadá, onde a cultura do botox é menor. A Fox, por sua vez, está fazendo uma série de testes de vídeo. “Estamos atrás de autenticidade”, declarou Márcia Shulman, vice-presidente de casting da Fox, ao jornal britânico “Daily Mail”, “Se o papel é de uma mãe, precisamos de uma atriz que se pareça com uma”. O excesso de botox pode prejudicar em definitivo os movimentos da face. **“Uso exagerado ou aplicações frequentes ocasionam atrofia muscular”, diz o cirurgião plástico Sebastião Guerra,** presidente da Sociedade

Brasileira de Cirurgia Plástica. “Também há riscos de migração da substância para outras musculaturas, quando aplicada em dose excessiva”, afirma o cirurgião plástico Alexandre Senra (leia no quadro outras implicações).
CARA LIMPA Maira Jung, 47, quer preservar a sua história, contada pelas rugas.

Mas é difícil em nossa sociedade nadar contra a corrente e engrossar o movimento. “Se você tem dinheiro, é complicado resistir”, diz Denise Santanna, historiadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). “A pressão pelo corpo jovem é absurda”. Ainda assim, o levante encontra eco fora do meio artístico. Aos 47 anos, a perfumista carioca Maira Jung afirma que jamais recorreria a práticas extremas em nome de uma pele lisa. “Levei tantos anos para construir minhas rugas, que acho um absurdo comprometer minha história com uma substância química.” A bióloga paulista Regiane de Paula, 44 anos, tem pavor de pensar na possibilidade de perder sua identidade. “O envelhecimento é um processo natural, que quero viver com dignidade”. A esperança de quem tem argumentos contra o uso da toxina é de que seu discurso influencie outras pessoas. “Para isso, só aprendendo a envelhecer sem medo e culpa”, diz Denise.



OS RISCOS PARA A SAÚDE

Quando aplicado em excesso e/ou em local errado, pode causar:

Perda da expressão facial

Queda da sobrancelha ou pálpebra

Migração da substância para outra musculatura

Enfraquecimento de músculos

Reação alérgica em pessoas com sensibilidade à albumina, componente presente no botox

26-CELPE-BRAS/PARTE COLETIVA (2011.1)

TAREFA 3 – PÁGINA 6

Você trabalha no departamento de marketing de uma empresa fabricante de cosméticos que pretende ampliar sua produção. Com base nas informações da reportagem abaixo, escreva um texto para a diretoria dessa empresa, salientando o perfil do homem contemporâneo e sugerindo a criação de um alinhamento completo de produtos para o público, masculino.

MONITOR • LUIZ ALBERTO MARINHO*



Beleza é fundamental (para eles)

PESQUISA APONTA QUE 85% DOS BRASILEIROS SE PREOCUPAM COM ESTÉTICA

UMA PESQUISA feita em 2002 nos Estados Unidos pela agência de publicidade Euro RSCG comprovou que a vaidade dos homens no começo do século 21 estava em alta. A divulgação desse trabalho popularizou uma expressão que havia sido criada alguns anos antes pelo jornalista inglês Mark Simpson para definir o novo perfil masculino — começava a era dos metrosexuais, habitantes das grandes cidades, sensíveis e ligados a temas antes exclusivamente femininos, como moda, gastronomia e decoração.

Durante muito tempo não se falou em outra coisa. Aos poucos, os machos tradicionais começaram a reagir à ideia de decadência da masculinidade. Um exemplo de tal mudança é a campanha de publicidade que ganhou o Grand Prix no Festival de Cannes deste ano: uma linha de produtos de cuidados pessoais que promete deixar homens “com cheiro de homem”. Todas essas teses sobre o comportamento dos machos modernos deixaram uma dúvida no ar: para onde caminhará, afinal, o mercado de produtos masculinos de beleza e cuidados pessoais?

Pelo menos no que diz respeito ao Brasil, a resposta pode estar nas páginas do relatório de uma pesquisa realizada este ano pela Kantar Worldpanel. Ela revelou que nosso país ainda está polarizado entre vaidosos e desleixados quando o assunto é o cuidado com a aparência. Nada menos do que 31% dos rapazes entrevistados usam o que encontram em casa.

E outros 19% delegam às suas companheiras não apenas a compra como também a escolha desses produtos. Por outro lado, já chega a 38% o percentual dos que escolhem e compram eles mesmos suas marcas. Há ainda um grupo de 13% que não vão às lojas mas deixam claro para as companheiras o que querem que elas comprem para eles.

A tendência é que os desleixados tornem-se minoria. Afinal, a preocupação com estética não é mais exclusivamente feminina — o estudo da Kantar mostrou que, se o assunto mobiliza 91% das mulheres, também afeta 85% dos homens. É natural. Existe hoje uma cultura da beleza que não obedece barreiras de sexo, idade ou nível socioeconômico. Para sermos bem-sucedidos, seja no plano social ou profissional, precisamos todos estar em forma e bem cuidados. Mas algumas diferenças persistem, é claro. Enquanto para os homens as maiores preocupações são com a aparência dos dentes, o mau hálito e a transpiração, o que tira o sono das mulheres são, pela ordem, a obesidade, os dentes, manchas na pele, rugas e flacidez.

A conclusão da Kantar é que existirá cada vez mais espaço para produtos masculinos, desde que adequados especificamente às necessidades dos homens. Isso porque, como já previra o poeta Vinicius de Moraes, beleza é fundamental.

“Produtos para homens terão cada vez mais espaço, desde que adequados ao consumidor”

*Luiz Alberto Marinho é consultor em marketing de varejo. Mandê seus comentários para o e-mail: gol@trip.com.br

27 - CELPE-BRAS/PARTE COLETIVA (2011.2)

TAREFA 3 – PÁGINA 6

MERCADO DE TRABALHO

A empresa na qual você trabalha quer incentivar a contratação de pessoas com mais de 60 anos. Seu chefe lhe solicitou um texto para subsidiar as discussões sobre a contratação de idosos, tema na pauta de uma próxima reunião. A partir da matéria da Revista Istoé de 11/11/2009, seu texto deverá mostrar a situação do Brasil em relação ao assunto e destacar as implicações dessa iniciativa para os idosos, as empresas e o país.



Na ativa, Arlete, 66 anos, na lanchonete onde trabalha: "Não quero parar enquanto tiver saúde".

Economia

A VEZ DOS IDOSOS

Trabalhadores com mais de 60 anos são beneficiados pela retomada do emprego e ampliam sua participação no mercado

Larissa Domingos

O maior desafio do envelhecimento da população é manter o trabalhador por maior tempo possível no mercado de trabalho. O número de idosos brasileiros alcançou 11,1% do total da população e deve se aproximar dos 14% – quando uma sociedade é considerada envelhecida – nos próximos 20 anos. Esse fenômeno impõe entraves econômicos, sobretudo na sustentação dos sistemas de saúde e previdência. Mas a boa notícia é que o Brasil está conseguindo ampliar o número de trabalhadores idosos. Na recuperação econômica verificada sobretudo no segundo semestre, com ampliação do emprego na indústria, setor mais atingido pela crise, o grupo que vem aproveitando melhor essa retomada é a chamada terceira idade. Na última década, a População Economicamente Ativa (PEA) de 60 anos ou mais avançou 56% e chegou a 770 mil pessoas em 2008 em cinco regiões metropolitanas e no Distrito

Federal, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Essa elevação coloca o crescimento do número de trabalhadores idosos 25% acima do total de

pessoas que ingressaram no mercado de trabalho no mesmo período. No ano passado, apenas quatro entre 100 idosos estavam desempregados, segundo levantamento do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), feito a pedido de ISTOÉ. O IBGE confirma os dados positivos.

A FORÇA DA TERCEIRA IDADE

Crescimento de 1998 a 2008

População Economicamente Ativa

25,3%

Total (todas as idades)

56,1%

60 anos ou mais

Ocupados

32,4%

Total (todas as idades)

61,3%

60 anos ou mais

FOTO: MURILLO CONSTANTINO

134 ISTOE 2087, 11/11/2009.

28 -CELPE-BRAS- (2012.1)

TAREFA 3 – PÁGINA 6

FAXINA NO CÉU

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

Faxina no céu

O espaço está cheio de veículos descartados e fragmentos metálicos girando em alta velocidade. Como eliminar esses detritos?

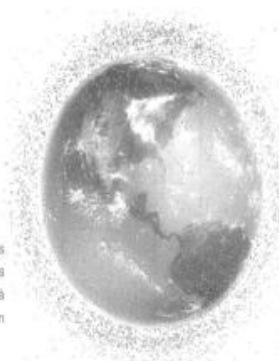
OUTROS CIENTISTAS DA NASA estão empenhados em levar astronautas ao espaço ou enviar sondas interplanetárias a Plutão, mas o que preocupa Nicholas Johnson é um cenário de pesadelo chamado "síndrome de Kessler", em homenagem a seu colega Donald Kessler, o cientista que a descreveu pela primeira vez, na década de 1970. O cenário básico é uma órbita atulhada de objetos. Duas peças de equipamentos enormes — como satélites ou foguetes de lançamento — colidem a uma velocidade superior a 32 mil quilômetros por hora, e ambas se transformam em centenas de fragmentos. Um desses fragmentos em seguida

choca-se com outro objeto volumoso, que por sua vez se desfaz em centenas de pedaços — e assim por diante, em uma reação em cadeia que culmina na formação de um anel de detritos espaciais densos demais para ser atravessado em segurança.

Até o ano passado, diz Johnson, o responsável pelo Departamento do Programa de Detritos Orbitais da Nasa, "tal perigo era apenas uma questão acadêmica". Mas, em 10 de fevereiro de 2009, foi registrado o primeiro choque direto entre objetos em hipervelocidade, acima de 10 mil quilômetros por hora. Um satélite da Iridium colidiu com um satélite russo obsoleto à altitude de 800 quilômetros sobre a Sibéria. Esse único acidente acrescentou cerca de 2 mil grandes fragmentos à nuvem de detritos que gira em torno da Terra.



Cerca de 11,5 mil objetos maiores que 10 centímetros flutuam em órbitas próximas à Terra. Outros 10 mil estão em órbitas mais distantes.



Agências espaciais de todo o mundo monitoram os fragmentos maiores, evitando que haja colisões entre eles e os veículos espaciais, sobretudo os tripulados. E, em 2007, a ONU pediu a adoção de medidas preventivas, como o esgotamento do combustível dos foguetes utilizados para que não explodam, e a recomendação de que não se usem satélites desativados como alvos para testes de mísseis — o que a China havia feito no ano anterior.

Tais regras básicas, contudo, não vão impedir colisões acidentais. "Nos próximos 50 anos", diz Johnson, "é razoável que haja uma colisão de dois grandes objetos a cada cinco anos." É provável que isso não seja suficiente para desencadear o pesadelo de Kessler. Por outro lado, tampouco se vê no horizonte algum esquema de faxina viável. Estão sendo discutidas várias maneiras de lidar com o lixo espacial. Um cabo comprido e capaz de conduzir eletricidade poderia ser

fixado aos satélites obsoletos, colocando-os sob a influência do campo magnético do planeta, que acabaria por arrastá-los para a atmosfera, onde seriam consumidos. Outra solução: um satélite coletor, uma espécie de caminhão de lixo espacial, recolheria os detritos para jogá-los fora perto da atmosfera para que se desintegrassem ao cair.

No caso de fragmentos menores, um satélite dotado de um laser poderoso daria conta de destruí-los. Outra abordagem seria menos violenta: uma gigantesca bola de espuma imóvel no espaço. Os detritos não seriam capturados na espuma, que apenas absorveria deles quantidade de energia suficiente para que caíssem na atmosfera. Mas é evidente que, como reconhece Johnson, "talvez seja difícil lançar ao espaço uma bola com 1,6 mil metros de diâmetro". — Por Michael D. Lemonick

29 - CELPE-BRAS- (2012.2)

TAREFA 3 – PÁGINA 6 e 7 (rascunho)

EMPREGUETES

Devido à grande procura por trabalhadores domésticos, a agência de emprego Casa&Café está cadastrando profissionais. Como diretor da agência, escreva um texto para ser publicado no *site* da empresa, com o objetivo de estimular novos cadastramentos. Seu texto deverá apresentar a atual situação desse mercado e destacar as vantagens de se atuar nesse setor.

Chegou a hora das empreguetes

As trabalhadoras domésticas estão mais instruídas, bem remuneradas e seletivas quanto aos patrões. É o que dizem agências de empregos que atendem a categoria.

Bruno Peres/CB/D.A Press

O perfil dos trabalhadores domésticos no Brasil está mudando. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), esses profissionais somam 6,9 milhões, entre 16 e 64 anos, dos quais cerca de 93% são mulheres. Mais instruídas — 24,5% têm pelo menos o Ensino Médio completo — e bem remuneradas, as atuais empregadas veem a ocupação com outros olhos.

As domésticas também estão mais seletivas quanto aos patrões. Hoje, na Casa&Café, agência de São Paulo dirigida por Daniele Kuipers, o mais frequente é o seguinte: a trabalhadora analisa se a residência fica muito longe de onde mora, se o perfil dos patrões se encaixa com o dela e se existem fatores complicadores na rotina da casa, como animais de estimação. Há 10 anos, quase ninguém acreditaria na cena acima. “Há uma escassez dessas profissionais nas grandes cidades, isso não é só uma impressão”, afirma Daniele. Quanto mais raras, mais bem pagas. “As pessoas procuram e não encontram. Por isso, a remuneração fica mais alta.” Segundo Daniele, na Casa&Café, os salários anunciados giram em torno de R\$ 800 a R\$ 1,8 mil.

Questão social

Quando o motivo da falta de trabalhadoras não é salarial, o que pesa é o lado social. Mestre em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP), Jefferson Belarmino conduziu um estudo com 10 empregadas domésticas na Grande São Paulo, além de duas empregadoras. Belarmino acredita em uma mudança de cenário. “Essa mulher, que sempre

contribuiu para a economia, mas era esquecida, sai do papel de figurante e caminha para ser considerada profissional.”

A presidente do Sindicato das Empregadas e Trabalhadores Domésticos da Grande São Paulo (Sindoméstica), Eliana Gomes, acredita que a valorização da profissional começou. “Quando entrei para o sindicato, era muito comum que as trabalhadoras não quisessem o nome ‘empregada doméstica’ escrito na Carteira de Trabalho. Hoje não é mais assim.” Eliana garante que a mudança no perfil é perceptível. “Elas estudam e têm conhecimentos de informática. Além disso, se mostram bem informadas e sabem que estão em falta no mercado.”

A administradora Marília Atti Verdejo sabe como o mercado do trabalho doméstico está aquecido. Após seis anos seguidos com a mesma funcionária em casa, ela se viu em uma verdadeira maratona para conseguir uma substituta. Foram sete mulheres em seis meses. “Como a oferta de profissionais diminuiu, o mercado está inflacionado. Quando encontro uma empregada muito boa, logo ela recebe uma proposta melhor”, diz Marília. Mãe de duas crianças, ela precisa contar com o apoio de duas funcionárias e não consegue bancar salários mais altos do que os R\$ 900 que paga atualmente. Contratou a atual empregada doméstica sob condição de flexibilizar o horário — ela trabalha de segunda a sexta, das 8h às 15h30.

30 -CELPE-BRAS - (2013.1)

TAREFA 3 – PÁGINA 6 e 7 (rascunho)

BOLINHO DOS SONHOS

Você é o responsável pela divulgação dos lançamentos da editora **MonteCastelo Ideias**. Escreva o texto de apresentação do livro de Alaíde Carneiro para compor o catálogo da editora, apresentando a nova publicação, as curiosidades da cozinheira e o diferencial das suas receitas.

BARES**Bolinhos dos sonhos**

Dona do botequim Chico & Alaíde prepara livro com suas receitas de quitutes



Alaíde, em seu boteco: "Uma voz conta como fazer os salgadinhos enquanto durmo"

Muitos escritores, publicitários e poetas costumam manter um bloquinho na mesa de cabeceira para anotar ideias que surgem em meio aos sonhos. Alaíde Carneiro não é nenhuma das três coisas, mas cultiva o mesmo hábito. Cozinheira e proprietária do botequim Chico & Alaíde, no Leblon, ela costuma rabiscar combinações de ingredientes que lhe vêm à cabeça enquanto dorme. Ela jura que foi assim que criou todos os quitutes servidos no seu bar, aberto em sociedade com o ex-garçom Francisco das Chagas Gomes Filho, o Chico, em 2009. "Vejo o salgado pronto e uma voz me fala como devo

fazer. Quando acordo, anoto de olho fechado. Se abrir, esqueço tudo", conta. Recentemente, Alaíde começou a revolver as cadernetas que manteve ao lado da cama. A ideia é lançar um livro de receitas, a ser publicado pela editora MonteCastelo Ideias, em que promete revelar os segredos de suas iguarias, digamos, psicografadas. "Penso nisso há tempos. Os clientes vivem me perguntando sobre meus salgados", explica.

À parte seus métodos pouco ortodoxos, Alaíde tornou-se uma celebridade entre os boêmios cariocas. Sua fama começou quando ainda trabalhava no Bracarense, tradicionalíssimo boteco do Leblon, frequentado por artistas e políticos. Por 24 anos, pilotou as frigideiras da casa, até decidir abrir seu próprio negócio, em parceria com Chico, que era garçom no mesmo bar. Hoje, comanda uma equipe de dez pessoas e supervisiona pessoalmente o preparo de mais de quarenta tipos de salgado servidos no botequim. Todos os dias é a primeira a chegar. Antes das 7 horas já está na cozinha, e só sai de lá quando o bar fecha, perto da meia-noite. Ela faz questão de preparar sozinha a massa e o recheio dos bolinhos. Só a irmã, Patrícia, está autorizada a substituí-la, e, mesmo assim, apenas em situações de emergência. "Sempre deixo tudo pronto. Afinal, só eu sei fazer meu tempero", diz, sem falsa modéstia.

Nascida em Minas Gerais, Alaíde chegou ao Rio aos 13 anos — hoje tem 49, mas não gosta de falar no assunto. Um de seus primeiros empregos foi como arrumadeira na casa de uma professora de gastronomia que, para incrementar o orçamento doméstico, vendia tortas para restaurantes. Um mês depois, passou a ajudar a patroa no preparo dos doces. Sua vida mudou quando começou a sonhar com comidas. O primeiro bolinho sonhado ganhou seu próprio nome e leva aipim, camarão e queijo catupiry. De lá para cá, não parou mais de cozinhar e sonhar, reunindo hoje mais de dez cadernos com anotações. Quem provou sabe: são mesmo receitas de outro mundo.

ALESSANDRA MEDINA
VEJA, 24 ago. 2011.

31- CELPE-BRAS - (2013.2)

TAREFA 3 – PÁGINA 6 e 7 (rascunho)

TURISMO DE INCLUSÃO

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

TURISMO DE INCLUSÃO

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

Claudia Jordão

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



DESBRAVADORES
Shimosakai em canoa em Itacaré (BA), e Adriana, carregada de liteira, na Chapada Diamantina (BA)



Parte dos deficientes não quer apenas conhecer destinos convencionais com hospedagem, transporte e atrações preparados para recebê-los. Desejam também alcançar lugares de difícil acesso e pouca infraestrutura, até mesmo para quem possui plenos movimentos corporais. Isso quer dizer que, além de visitar cidades como Paris, Londres e Nova York – as mais adaptadas do mundo – a ideia é que este viajante possa conhecer lugares mais selvagens, como Fernando de Noronha, no Brasil, ou sítios arqueológicos, como Machu Picchu, no Peru. Entusiastas do movimento do turismo adaptado explicam que não sonham com rampas de acesso em trilhas selvagens ou patrimônios da humani-

dade, mas desejam melhores condições para alcançar esses locais. “Não podemos descaracterizar a região, ainda mais quando é um destino ecoturístico”, diz Adriana Braun, 34 anos, cadeirante desde os 15, autora do guia virtual para deficientes físicos “O Viajante Especial”, que agora começa a organizar viagens para o público.

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

Viagens Possíveis

Destinos acessíveis
Quando a geografia e a arquitetura local facilitam a viagem de deficientes. Ex.: Bonito (MS), por causa de suas trilhas largas, e praia do forte (BA), onde a vila é toda plana.

Destinos adaptados
São as grandes cidades, como Nova York e Paris, que têm arquitetura, hospedagem e transporte pensados para esse público. E destinos naturais ou tombados, que não podem ser descaracterizados, mas têm guias treinados para transportar o deficiente, como Machu Picchu, no Peru.

32- CELPE-BRAS - (2014.1)

TAREFA 3 – PÁGINA 6 e 7 (rascunho)

BIBLIOTECA COMUNITÁRIA ILÊ ARÁ

A secretaria Municipal da Cultura de Porto Alegre está premiando ações bem-sucedidas na área social. Como chefe da Biblioteca Comunitária **Ilê Ará**, você acredita que a iniciativa de levar livros a sua comunidade merece ser premiada. Assim, escreva uma carta de apresentação do trabalho realizado por vocês, no Morro da Cruz, direcionada à comissão julgadora do prêmio. Em seu texto, descreva a iniciativa e explique por que ela merece ser premiada.



BAGAGEM VALIOSA
No sobe e desce do bairro de Porto Alegre, Alves semeia cultura

O morro e as malas

Se os leitores não visitam as bibliotecas, que tal levar os livros até a casa deles?

BEATRIZ VICHESSI, de Porto Alegre, RS bvichessi@abril.com.br

Encontrar um morador do Morro da Cruz, em Porto Alegre, com destino ao aeroporto e à rodoviária não é, definitivamente, algo comum. A região é um dos pontos carentes da capital gaúcha, o que faz com que boa parte de seus habitantes nunca viaje – e conheça apenas as redondezas e, ainda por cima, a pé.

Apesar disso, ver pessoas puxando malas para cima e para baixo é corriqueiro. Em vez de roupas, calçados e outros objetos essenciais para viajantes, elas carregam livros, levados de casa em casa pelos funcionários da biblioteca comunitária Ilê Ará. “Visitar as residências foi o melhor tipo de comunicação para conquistar leitores e divulgar os eventos que realizamos, como os cafés literários. Dá muito mais resultado do que distribuir

panfletos”, explica Maurício Alves, 22 anos, funcionário da biblioteca.

A ideia faz todo sentido: além de os moradores não terem o hábito da leitura, a geografia da área não facilita. Para chegar à biblioteca Ilê Ará, expressão da língua africana iorubá que significa “casa do povo”, é preciso fôlego. Ela fica no ponto mais alto do Morro da Cruz – que tem 120 metros de altura – e a subida é bastante íngreme. Debaixo do sol escaldante do meio-dia, percorrer o caminho desconexo, cheio de becos e ruas estreitas, é um grande desafio, que os funcionários tiram de letra – afinal, nasceram e cresceram no local.

No início, eles iam até a casa de conhecidos para facilitar a abordagem. Com o passar do tempo, ampliaram a

visitação para outros moradores. “O segredo é fazer mais que uma apresentação do trabalho que realizamos. É conhecer as pessoas e não ter a vergonha de conversar sobre a vida, perguntar o que gostamos de fazer. Um bom papo sempre cativa e abre portas”, fala Paulo Centurion, 22 anos, companheiro de Alves nas andanças pelo morro. Ele conta que até quem diz que não é muito fã de leitura acaba ficando com alguns livros. “Por isso, é importante recheiar as malas com muita variedade e não se deixar vencer pelo primeiro ‘não’”, diz o rapaz. Com livros de receitas culinárias, ele já conquistou várias donas de casa, que agora também saboreiam as histórias escritas por autores consagrados, como Jorge Amado.

E quando a visita não rende empréstimo de jeito algum? Por que nada agrada? “A gente anota o pedido ou volta outro dia com novas ofertas”.

Hoje, muitos moradores sobem até o alto do morro para escolher o que querem ler, movimentando 1,2 mil empréstimos por mês. Cinco malas circulam na área, com parte dos 5 mil títulos de acervo. Às vezes, inclusive, saem da biblioteca carregadas por gente miúda como Gabriela Souza da Rosa, 11 anos.

Durante minha estada na cidade, lá estava ela, montando por conta própria uma das bagagens para sua família. “Já sei que meus pais e minha irmã gostam mais de romances, poesia, contos de fada e gibis. Então, venho aqui, monto uma mala e levo para casa”, diz.

A garota é filha de uma auxiliar de limpeza e de um varredor de rua. Por passarem o dia todo fora, os pais dela não conseguem ir à biblioteca. Olhando as estantes, Gabriela seleciona alguns volumes e vai organizando a mala. Enquanto ajudá-la, tento – ainda que mentalmente – me livrar do clichê “ler é viajar sem sair do lugar”. Mas é inevitável. Na Ilê Ará, essa máxima é levada à risca.

QUER SABER MAIS?

Contato
Biblioteca Comunitária Ilê Ará,
R. Santo Alfredo, 1249, 91520-550
Porto Alegre, RS, tel. (51) 3318-3125

33- CELPE-BRAS - (2014.2)

TAREFA 3 – PÁGINA 6 e 7 (rascunho)

CONHEÇA O MUNDO E AJUDE A MUDÁ-LO

Uma organização que oferece programas de voluntariado está recrutando novos “voluntaristas”. Interessado em participar dessa iniciativa, escreva uma carta à instituição, candidatando-se a uma vaga. Você deve apresentar-se, expor suas motivações para participar do programa e apontar possíveis locais de atuação de acordo com seu perfil.

Conheça o mundo e ajude a mudá-lo

Para ser um “voluntarista” e viajar pelo mundo prestando serviços sociais, é preciso coragem, adequação financeira e tempo disponível.

Texto e fotos por Carolina Bergler



Em 1980, o pesquisador, mergulhador e documentarista francês Jacques Cousteau precisava de ajudantes para expedições em alto-mar. Não dispunha de verba para contratações e abriu vagas para voluntários acompanharem suas viagens submarinas. Em troca, oferecia aventuras a bordo do Calypso. Trinta anos depois, a prática se profissionalizou e ganhou nome: “volunturismo”.

Nessa forma especial de turismo, os princípios básicos são participação ativa do viajante, trabalho voluntário por causas sociais, humanitárias ou ambientais e ausência de motivação financeira. Quem decidir viajar nesses moldes, dependendo do esquema, paga não só pela passagem, mas também pela acomodação – que passa longe de mordomias de hotéis estrelados. O custo varia de acordo com o tempo de estadia,

o país visitado e o lugar de trabalho. Mas quem já se engajou na causa diz que cada centavo é válido.

“Quando você sente que está transformando não só a si mesmo, mas também impactando positivamente uma comunidade, esquece que houve troca monetária envolvida. No meu caso, quanto mais pobre o lugar, mais prazer eu tinha em pagar”, diz a ex-empresária americana Della Meyers, de 56 anos, que, depois de trabalhar com animais como voluntária na Tailândia, África do Sul e Bali, vendeu uma livraria na França e se mudou para uma comunidade agrícola em Israel.

Para ser um “voluntarista”, além de coragem e adequação financeira, é necessário ter tempo suficiente para gastar na viagem. O período de permanência pode variar de duas semanas a um ano e meio, porém a esta-

dia mínima e a máxima dependem do acordo com a organização hospedeira. O perfil ideal de um voluntarista requer proatividade, disposição, flexibilidade, responsabilidade e vontade de se envolver com atividades que não somam somente para o próprio prazer.

Em média, são cinco horas de trabalho por dia em cinco dias por semana. Antes de pegar o avião, é essencial saber exatamente a quantidade de tempo e a atividade para a qual o voluntário está se propondo. É importante também ler não só os guias de viagens do local de destino, mas se informar sobre a situação política e econômica e a cultura do lugar, para evitar gafes e não sofrer muito com o inevitável choque cultural.

Foi por meio da organização Help Exchange que Samantha Levy, arquiteta sul-africana radicada na Austrália, 27 anos, rodou o mundo. “O melhor e o pior de uma viagem como voluntarista é a volta para casa. Percebi que há diversas maneiras de viver e expressar a existência e aquilo me mudou pra sempre. Não dava pra continuar vivendo do mesmo jeito”, conta ela, que saiu de casa em março de 2011, para estudar design sustentável no deserto israelense, por cinco meses, e só voltou para Melbourne um ano depois, após passar por Portugal, Itália e França trabalhando como voluntária em comunidades agrícolas e ecovilas.

Já em casa, Samantha recusou a proposta de emprego no maior escritório de arquitetura da Austrália e voltou para a faculdade, dessa vez para estudar bioarquitetura, enquanto lança um site que “revela as verdades sobre nossos atuais sistemas urbanos e promove projetos que fornecem às pessoas novas alternativas para felicidade, saúde e riqueza social”.

34- CELPE-BRAS - (2015.1)

TAREFA 3 – PÁGINA 6 e 7 (rascunho)

OS ELETROSSENSÍVEIS

Você é um eletrossensível e, como membro da associação dos portadores de eletrossensibilidade, ficou responsável por escrever uma carta para o prefeito de sua cidade solicitando a criação de uma zona especial para pessoas com essa doença. Em seu texto, explique o que é a eletrossensibilidade e quais sintomas ela pode causar, descreva as características que a zona solicitada deve ter e argumente sobre a necessidade de haver uma área como essa na sua cidade.

OS ELETROSSENSÍVEIS

Conheça os eletrossensíveis, pessoas que adoecem quando expostas à radiação eletromagnética.

30 de Agosto de 2014
Mônica Tarantino

As informações que você lerá a seguir tratam da condição de pessoas eletrossensíveis (EHS é a sigla em inglês para designá-los) aos efeitos das ondas eletromagnéticas emitidas por torres de transmissão elétrica, antenas de televisão, celulares e Wi-Fi. Há diversas organizações voltadas para o reconhecimento dessa condição como uma doença e para garantir a criação de locais limpos de ondas eletromagnéticas, as chamadas zonas brancas, para abrigar quem se descobre atingido pela EHS.

Em geral, as pessoas afetadas precisam deixar suas casas e recolher-se por algum tempo em áreas preservadas de ondas eletromagnéticas para se “desintoxicarem” dos efeitos da exposição. Você pode imaginar professores de tecnologia da informação, neurologistas, sociólogos e crianças deixando as cidades para viver em cavernas ou em vilas e abrigos projetados para bloquear ondas eletromagnéticas? Pois eles são cada vez mais numerosos. Quando expostos a campos de radiação eletromagnética, apresentam sintomas como dores de cabeça e no corpo, fadiga, estresse, distúrbios do sono. Seja qual for a sua causa, os sintomas de EHS são reais e, por vezes, incapacitantes.

No mundo, portadores de EHS se mobilizam para que a condição seja declarada uma doença. Na semana passada, muitos se reuniram em uma zona criada para eles na região de Saint-Julien-En-Beuchene, nos Alpes franceses. É uma área livre de antenas de telefonia e distante de linhas de transmissão de energia elétrica. Até aparelhos eletrodomésticos são evitados e as pessoas deixam o celular na entrada.

Na Suécia, a hipersensibilidade elétrica é reconhecida como um comprometimento funcional. “Exis-

tem cerca de 250 mil suecos com essa deficiência”, disse à ISTOÉ o cientista Olle Johansson, do Instituto Karolinska, em Estocolmo. “Essas pessoas merecem respeito e tratamento. Jamais discriminação”, diz. Lá, a associação para hipersensíveis recebe subsídio governamental. Na Espanha, Alemanha e EUA o problema é classificado como deficiência. No Brasil, pesquisas são feitas na Universidade Federal de Minas Gerais.

Na América Latina, um caso grave é o do psiquiatra e neurologista colombiano Carlos Sosa. “Fui diagnosticado em 2006 e precisei mudar radicalmente de vida”, disse à ISTOÉ. Aos 47 anos, vive sozinho nos arredores de Medellín em uma casa na qual possui algo que chama de gaiola de Faraday, para se proteger das ondas eletromagnéticas. Sosa suporta cerca de 20 minutos de conversa pelo telefone ou computador até que apareçam sintomas como dores de cabeça e náusea. Em 2006, saiu de sua casa porque percebeu que a origem do mal-estar intenso que sentia havia três anos era a proximidade com uma antena de micro-ondas/Internet e Wi-Fi (sem fios). “Precisei me mudar quando a cidade em que vivia foi inundada por cerca de quatro mil antenas”, contou. O agravamento dos sintomas o levou a parar de trabalhar, lançando-o em uma vida de dificuldades financeiras. Ele não tem ajuda alguma. “Mas os estudos provarão que essas ondas são tão perigosas para a saúde como o tabaco e o amianto”, acredita. Para o cientista sueco Johansson, as ondas eletromagnéticas não são inócuas como muitos defendem. “Precisamos investigar em profundidade os efeitos desse novo fenômeno que se expande tão rapidamente pelo mundo por meio de dispositivos móveis.”

35 -CELPE-BRAS - (2015.2)
TAREFA 3 – PÁGINA 6 e 7 (rascunho)

PROJETO FAVELA ORGÂNICA

Você é membro da Associação de Moradores da Comunidade da Babilônia e acompanha o projeto Favela Orgânica. Com base nas informações da reportagem “Cozinheira faz iguarias com e o que ia pro lixo”, escreva um e-mail dirigido a empresas que possam patrocinar o Favela Orgânica e possibilita o aluguel de um espaço adequado para as atividades do projeto. Em seu texto, solicite o patrocínio, descrevendo o projeto e justificando sua relevância.



Cozinheira faz iguarias com o que ia pro lixo

Cascas, talos e folhas. Os alimentos podem e devem ser aproveitados de forma integral. É o que ensina a cozinheira Regina Tchelly, 32 anos, ex-empregada doméstica que criou o projeto Favela Orgânica nas comunidades da Babilônia e do Chapéu Mangueira, na zona sul do Rio.

Nascida na Paraíba, ela cresceu vendo a mãe aproveitar integralmente tudo o que ia para a cozinha. Já no Rio, a partir de 2001, revoltou-se ao se deparar com o desperdício nas feiras livres. Passou a encher a sacola com o que era considerado resto e soltou a imaginação para dar fins para toda aquela comida. Assim surgiram brigadeiros com casca de banana, pão de casca de abóbora, pastas de talo de agrião. Todos deliciosos, baratos e de alto valor nutricional.

Em 2011, Regina juntou 140 reais e criou o Favela Orgânica. Sua disposição, talento e carisma fizeram o projeto decolar. Ensinou as vizinhas, depois a comunidade inteira, outras favelas do Rio e, quando se deu conta, estava dando oficinas em outros estados e até em outros países. “No total, já dei oficinas para mais de duas mil pessoas”, conta, com alegria.

A paraibana criou mais de 450 pratos — todos sem nenhum tipo de carne. Hoje, a maior dificuldade que enfrenta é não ter um espaço mais adequado para tocar o projeto, que também oferece bufê de gastronomia alternativa para eventos e promove capacitação para profissionais da alimentação. Tudo é feito a partir de sua casa, na Babilônia.

Mesmo assim, Regina segue confiante, com sorriso fácil e disposição para trabalhar. “Tudo o que é feito com amor dá certo”, garante.

SAIBA MAIS Site do projeto: www.favelaorganica.com.

Almanaque Brasil de Cultura Popular, dez. 2013 (adaptado).

36 - CELPE-BRAS - (2016.1)

TAREFA 3 – PÁGINA 6 e 7 (rascunho)

MEU ESCRITÓRIO É EM CASA

Você é gerente de recursos humanos e leu a reportagem “Meu escritório é em casa” sobre o modelo de *home office*. Escreva um texto ao seu diretor para convencê-lo de que a ideia poderia ser implementada em sua empresa. Em seu texto, explique essa modalidade de trabalho, as vantagens para os funcionários e para a empresa, assim como os aspectos legais envolvidos.

Meu escritório é em casa



Auditor federal de controle externo do Tribunal de Contas da União (TCU) desde 2008, Felipe Tavares, 32 anos, não precisa sair de casa para trabalhar todos os dias. Ele aderiu à possibilidade de realizar a análise de processos a partir de um computador pessoal na própria residência no ano passado. Para cada demanda atribuída ao servidor, um prazo de entrega é estipulado. Quando termina o serviço, recebe nova quantidade de processos. “É uma opção minha. Eu costumava trabalhar no prédio do TCU, mas tenho muita dificuldade de concentração. Em uma sala com outras pessoas e telefone tocando, eu começava a render somente no fim da tarde e estendia o horário para dar conta de todo o trabalho. Em casa, tenho disciplina para não ceder a nenhuma distração”, justifica Felipe.

O tempo de expediente a distância é de até oito horas diárias, com intervalo para o almoço. “Não estar no departamento não

significa que estou no bem-bom, na beira da piscina. Estou trabalhando do mesmo jeito. As principais vantagens são a flexibilidade de poder trabalhar de onde eu estiver e o tempo que economizo no deslocamento”, afirma. O TCU contabiliza que cerca de 480 funcionários realizaram serviços de casa durante pelo menos um dia em 2014. Prazos e tarefas são definidos pelo gestor de cada área em acordo com o servidor. Quem trabalha de casa também precisa apresentar aumento na produtividade.

“No departamento há uma série de outras atividades que demandam tempo, como atender o telefone, participar de reuniões... Por isso, quem trabalha de casa tem esse acréscimo na produtividade”, explica o secretário de Gestão de Pessoas do órgão, Adriano Cesar Amorim. “Os processos são eletrônicos, então o mesmo controle que a chefia teria presencialmente, tem remotamente. É um sucesso, e não temos discursos internos contrários.”

Segundo estimativa da Sociedade Brasileira de Teletreabalho e Teletatividades (Sobratt), o *home office* é mais comum do que se pensa: cerca de 12 milhões de brasileiros trabalham a distância. “As pessoas trabalham de vários lugares: enquanto esperam um voo, de um café. O *home office* é predominantemente feito em casa, mas não é caracterizado somente por isso. A tecnologia permite que serviços sejam realizados de quase qualquer lugar”, explica o presidente da Sobratt, Álvaro Mello. “Funciona para operações que não dependem de um lugar físico, como atendimento por telefone e atividades na Internet”, explica o consultor de carreira e sócio da Life Coaching, Silvio Celestino.

Segundo ele, o trabalho remoto é ainda uma alternativa para reduzir custos, já que a companhia economiza com a

manutenção de um espaço físico. “O empregador que passa por um momento de retração econômica pode começar a ver uma possibilidade nesse sistema. No entanto, antes de visar somente a redução de gastos, é preciso avaliar os recursos disponibilizados aos funcionários. Uma mesa ou uma cadeira que alguém utiliza para passar um tempo com os amigos na sala pode não ser adequada para executar um trabalho durante cinco horas consecutivas, o que pode gerar problemas de saúde e processos trabalhistas”, afirma.

Papel da firma

O funcionário que trabalha de casa não deixa de ser responsável do empregador. “Quando uma pessoa é contratada no modelo *home office*, deve ter um contrato específico. Como ainda não temos legislação muito específica para isso, o documento não pode deixar brechas na área trabalhista”, explica a engenheira de segurança do trabalho Márcia Ramazzini.

“Todos os cuidados que a corporação tem com um funcionário comum, deve ter com um em *home office*. Por segurança, é necessário fiscalizar o local onde a pessoa vai trabalhar. O empregado deve ter um lugar exclusivo para isso, como um escritório. Se ele for fazer um trabalho administrativo, é preciso verificar o mobiliário para saber se há risco ergonômico. Além disso, o colaborador deve passar por exames admissionais periódicos”, atesta a engenheira.

A quantidade de horas na função também deve ser fiscalizada. “Há programas que controlam o número de digitações feitas por minuto e forçam que a pessoa faça uma pausa depois de determinado período”, exemplifica.

37 - CELPE-BRAS - (2016.1/2) – REAPLICAÇÃO - UFPA

TAREFA 3 – PÁGINA 6 e 7 (rascunho)

USO DA MADEIRA

O governo de Brasília vai lançar um projeto para incentivar o uso de madeira em novas construções. Você trabalha na Secretaria de Obras e ficou responsável por escrever o texto de apresentação desse projeto para ser enviado às empresas de arquitetura e engenharia da cidade. Em seu texto, apresente os benefícios do uso da madeira e ressalte as possibilidades desse uso.

USO da madeira

Amantes da arquitetura e interessados no uso sustentável da madeira na construção não podem perder a mostra em cartaz até 13 de dezembro no Espaço Angatu, sede do WWF-Brasil, no Lago Sul. Arquitetura da Madeira no Século XXI apresenta a reprodução de construções sustentáveis feitas com madeira espalhadas pelo mundo inteiro. São 11 maquetes de residências, ateliês, capelas, pavilhões, bibliotecas, passarelas, museus, pontes, vinícolas, edifícios e casas de árvore de diversos locais do Brasil e do mundo, feitas, em sua maioria, por estudantes de arquitetura.

A exposição celebra o potencial da madeira na construção civil, que tem baixa poluição e durabilidade maior. Segundo especialistas, a madeira é um dos poucos materiais que reúne qualidade, duração e contemporaneidade para a construção de estruturas. Em terremotos, abalos sísmicos e, até mesmo, durante incêndios, ao contrário do que muitos pensam, as estruturas de madeira são muito mais resistentes e demoram mais para serem abaladas. Além das maquetes, o público pode conferir 24 painéis com textos e fotografias que mostram como utilizar a madeira para construir diversos tipos de estruturas.

No cenário mundial e contemporâneo, a construção de madeira é largamente utilizada. Entre as obras que podem ser observadas na exposição, há reprodução de edificações no Chile, Japão, Estados Unidos, Áustria, Nova Zelândia, Suíça e Inglaterra.

Cultura do Concreto

De acordo com o especialista de conservação do WWF-Brasil, Ricardo Russo, o concreto ainda é o material mais utilizado no País. “No Brasil, existe a cultura do

concreto. Em locais como a Europa, por exemplo, temos cidades inteiras de madeira. A região está 20 anos à frente da gente em relação ao uso do material”, disse.

Além disso, ao utilizar madeira certificada na arquitetura, o público contribui com a conservação das florestas brasileiras, a geração de renda das comunidades e o amadurecimento do mercado de construção sustentável. A madeira, inclusive, se bem explorada, pode vir a ser um grande fator para promover o emprego apropriado dos recursos naturais. “O WWF entrou no projeto para fortalecer o uso da madeira com qualidade e responsabilidade. A utilização desse tipo de madeira garante a permanência da floresta”, acrescentou.

O arquiteto e curador da exposição, Marcelo Aflalo, explica que o Brasil tem o maior estoque de madeira na construção civil do mundo, mas não usa direito. Segundo ele, em países em que o concreto não se firmou como material dominante, a madeira adquiriu contornos mais diversificados e conquistou pranchetas e computadores em pé de igualdade com o metal, plástico e concreto. “No mundo todo, a indústria da construção civil é uma das mais poluentes. O impacto ambiental do concreto e aço é enorme. Durante a Rio 92, o painel climático da Organização das Nações Unidas (ONU) passou a recomendar a madeira para diminuir o impacto ambiental da construção civil, ou seja, quanto mais madeira você utilizar, melhor, desde que ela não seja fruto de desmatamento e, sim, de uma exploração racional. Quando você constrói casas ou mobiliários de madeira, o gás carbônico fica retido nela, por exemplo”, disse.

Segundo Marcelo, atualmente, a região Sudeste é a que mais produz obras de madeira de qualidade, principalmente, a cidade de São Paulo. Mas, como muitos brasilienses lembram, a primeira construção oficial de Brasília foi o Palácio do Catetinho, feito de madeira – obra que dura até hoje. “Brasília é o berço da arquitetura do concreto. Existe essa cultura na Capital, há uma população que nunca viu madeira antes”, explicou. Ricardo Russo também complementa que o baixo uso na Capital é realmente uma questão cultural.

38 -CELPE-BRAS - (2016.2)

TAREFA 3 – PÁGINA 6 e 7 (rascunho)

CADASTRO DE HORTAS

Você tem um *blog* sobre alimentação saudável e, depois de ler a notícia sobre o cadastro de hortas em São Paulo, decidiu implementar essa iniciativa em sua cidade. Escreva um texto em seu *blog* para pedir participação dos leitores no cadastramento, explicando o funcionamento e a utilidade das informações coletadas.

À procura de hortas em plena São Paulo



Até esta manhã, eram 25 hortas cadastradas, sendo 20 de caráter “educativo” – ou seja, comunitárias e escolares – e 5 “comerciais” – quer dizer, voltadas à produção e venda de alimentos. O que elas têm em comum? Estão todas dentro do município de São Paulo. Várias – olhem só! – em densas áreas urbanas, como nos bairros de Vila Madalena, Vila Mariana, Pompeia, Mooca, Cambuci, Casa Verde, Sapopemba, Vila Nova Esperança, Jardim Ângela...

Já as “comerciais” inserem-se sobretudo na zona rural paulistana. Desde 2014 a cidade de São Paulo “ganhou” uma área rural, ou melhor, porções do território paulistano situadas principalmente nos extremos sul e leste da capital passaram a ser reconhecidas como “rurais”.

Esses dados vêm de uma pesquisa colaborativa em pleno andamento. Quem souber da existência de alguma horta urbana e orgânica sendo cultivada em algum “rincão”

da metrópole pode entrar na plataforma Wikiversidade e inserir os dados ali. Tem de preencher o nome da horta; se ela é educativa ou comercial; a região em que está; o bairro; o endereço e, por fim, o *link* para contato.

O cadastramento dessas hortas urbanas foi iniciado pela dupla Regiane Nigro, que trabalha no Instituto Kairós, em São Paulo, e a jornalista e uma das fundadoras do grupo Hortelões Urbanos, Claudia Visoni. Ambas têm forte atuação em duas dessas hortas comunitárias, a da Praça das Corujas, na Vila Madalena, e também a Horta do Ciclista, na Praça do Ciclista, região da Avenida Paulista. Regiane atua também, pelo Kairós, com os produtores da Associação de Agricultores da Zona Leste, que contempla bairros do extremo leste paulistano, como São Mateus, Guaianases, Cidade Tiradentes e São Miguel Paulista.

A ideia de cadastrar todas as hortas paulistanas – embora a plataforma também

permita a inclusão de cultivos urbanos em todo o país – já era antiga, conta ao *blog* Regiane Nigro. E foi finalmente posta em prática há cerca de 15 dias, para servir como base de uma reunião que Claudia Visoni teria com pessoas de outros países interessadas no tema hortas urbanas. “Foi este o motivador para o projeto começar a andar”, conta Regiane.

Se inicialmente, há cerca de cinco anos, quando a “onda” do resgate urbano da natureza começou aqui em São Paulo, as hortas cultivadas em plena metrópole eram raras, agora pode-se dizer que elas já têm animado bastante gente disposta a inserir mais verde na selva de pedra. Na maioria dessas hortas, dá-se preferência ao cultivo orgânico.

Regiane conta que a plataforma é importante também para estimular os produtores comerciais orgânicos a incluírem suas hortas ali e se tornarem mais conhecidos – afinal, muitos deles fornecem, em sistema de compra coletiva, alimentos para a metrópole, entre outras formas de comercialização.

Atualmente, nos “rincões” paulistanos, um dos grupos mais organizados de agricultores – e que já estão lá no cadastro – é o da Cooperapas, no extremo sul da capital, região de Parelheiros. Outra grande utilidade deste cadastro é atrair mais pessoas interessadas em se tornarem voluntárias no cultivo orgânico em plena cidade. Claudia Visoni, ao chamar, num grupo do Facebook, as pessoas a colaborarem com o cadastramento das hortas, comenta que o registro é “importante para estudos acadêmicos, para os voluntários acharem uma horta perto de casa, para possíveis apoiadores (dos agricultores profissionais) e também para quem não está no Facebook”. E continua: “Quem puder, ajude a incluir as hortas que ainda não estão na tabela. Quem quiser criar tabelas para outras cidades, é só fazer. A plataforma Wiki é totalmente colaborativa e fácil de editar”.

39 - CELPE-BRAS - (2017.1)

TAREFA 3 – PÁGINA 6 e 7 (rascunho)

ONG AREIA

Depois de ler a notícia sobre a ONG Areia, você decidiu escrever uma carta a empresas da região, solicitando apoio para a instituição. Em seu texto, apresente o fundador da ONG Areia, o trabalho que ele realiza e explique de que maneiras as empresas podem colaborar com esse trabalho voluntário.

ONG Areia pede ajuda para continuar trabalho voluntário em Araraquara



Zinho faz trabalho voluntário há quase 30 anos e ajuda a encontrar desaparecidos (Amanda Rocha/Tribuna)

A ONG Areia (Agrupamento de Rádio Emissão Independente Araraquara) é reconhecida não só no Brasil, como também no exterior, principalmente por sua eficiência para encontrar pessoas desaparecidas. De 1988 para cá, quando tudo começou, estima-se que oito mil famílias já reencontraram seus entes queridos.

Isso só é possível graças ao vigilante José Aparecido Pessetti, de 55 anos, mais conhecido como Zinho Uirapuru, apelido que ganhou entre os amigos do rádio amador por "falar demais". E foi assim, falando demais, que ele dedicou grande parte da sua vida para ajudar os outros.

Tudo começou em 1988, quando virou febre na cidade usarem o rádio amador para brincar de encontrar alguém. Com informações transmitidas das residências ou veículos, as pessoas disputavam para ver quem achava o "tesouro" primeiro para ganhar o troféu. Zinho, porém, viu que a ferramenta poderia ser mais útil. Desde então, Zinho se dedica dia e noite para ajudar famílias não só de Araraquara, mas de todo o Brasil. Ele nunca deixou de trabalhar e nem recebe por prestar esse serviço de utilidade pública, muito pelo contrário, usa o que tem e o que não tem para ajudar o próximo. Para continuar, porém, ele precisa de ajuda.

Hoje, o trabalho de Zinho consiste em ajudar a encontrar pessoas desaparecidas. Como ele faz isso? Divulgando no máximo de locais possíveis. Além de postar vídeos e fotos na internet, com depoimentos da família, ele também imprime centenas de fotos e cola em postes, espaços públicos e estabelecimentos. O problema é que Zinho não recebe nenhum tipo de verba municipal, estadual ou federal para realizar esse serviço, então tira dinheiro do bolso para bancar tudo, com exceção de doações que recebe esporadicamente de cidadãos.

Com a demanda crescendo e as contas também, no mês passado ele precisou vender seu rádio, aquele mesmo, comprado em 1988 e que já ajudou a encontrar 8 mil pessoas. "Uso muito o telefone para ligar para outros estados, buscar pistas, procurar. Foram 800 reais de conta, cortaram minha linha, não tinha mais jeito", conta. Agora, sem computador, impressora, câmera e rádio amador, fica cada vez mais difícil continuar sozinho.

Se quiser ajudar a ONG Areia, entre em contato pelo telefone 3010-1067. Qualquer ajuda será bem-vinda para apoiar o trabalho voluntário.

Disponível em: www.araraquara.com/noticias/cidades/cidades_internaNOT.aspx?idnoticia=1175687. Acesso em: 6 ago. 2016 (adaptado).

40 - CELPE-BRAS - (2017.2)**TAREFA 3 – PÁGINA 6 e 7 (rascunho)****SERRA DA CAPIVARA**

Como voluntário do Parque Nacional da Serra da Capivara, você ficou responsável por escrever um texto de apresentação para uma campanha de arrecadação de fundos para essa instituição. Em seu texto, que estará disponível no *site* do Parque, apresente o histórico e os trabalhos ali desenvolvidos, mostrando a importância das doações para a manutenção desse patrimônio histórico mundial.

NIÈDE GUIDON: A SAGA DA SERRA DA CAPIVARA



Serra da Capivara. Piauí, nordeste brasileiro. Capital da pré-história do Brasil. Uma das zonas arqueológicas mais importantes do mundo. Em 1979, foi criado o Parque Nacional da Serra da Capivara, que possui mais de 1 000 sítios arqueológicos com pinturas rupestres de até 35 mil anos, dos quais 170 são abertos à visitação pública. Único parque americano incluído na lista da UNESCO como patrimônio histórico mundial, desde 1991.

O Parque Nacional da Serra da Capivara está prestes a fechar.

Mas vamos à narração histórica. Por que “Saga da Serra da Capivara”?

Tudo começou em 1970, quando o primeiro sítio arqueológico do Piauí foi descoberto pela paulista Niède Guidon (1933), formada em História Natural pela USP e com doutoramento em Arqueologia Pré-Histórica na Sorbonne, em Paris. Tendo morado na França de 1964 a 1992, o governo francês patrocinou suas primeiras excursões para pesquisas no local denominado São Raimundo Nonato, a região piauiense por onde ela começou a desbravar a origem do homem americano. Nesta região, Niède Guidon descobriu o esqueleto mais antigo do Brasil pertencente a uma mulher morta há 9 800 anos. Os achados arqueológicos no Parque Nacional da Serra da Capivara mudam a história do homem no continente americano. Isso porque

a teoria conhecida até então apontava que os primeiros humanos chegaram ao continente por volta de 15 mil anos, vindos do Estreito de Bering. As pesquisas de Niède identificam a presença humana no local há 100 mil anos, o que muda a perspectiva da pré-história americana. Pela técnica do carbono 14, a pesquisa chegou à data de 58 mil anos. Abaixo desse período, os vestígios encontrados foram datados pela técnica da termoluminescência, quando se chegou à idade de 100 mil anos. A partir de 1991, as pesquisas da Dra. Niède na Serra da Capivara apresentam evidências irrefutáveis de que os vestígios encontrados estavam ligados ao *Homo sapiens*.

Desde 1973, a professora Niède coordena pesquisas na Serra da Capivara. Em 1979, o governo brasileiro criou o Parque Nacional da Serra da Capivara, sem prever sua manutenção. Não havia funcionários, nenhuma estrutura para viabilizar o seu funcionamento. Para tomar conta do Parque, foi criada então a Fundação Museu do Homem Americano (Fundham), inaugurada em 1986. Como não era especialidade de nenhum dos pesquisadores tomar conta de um parque, Niède entrou em contato com o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) que mandou técnicos fazerem um estudo para organizar o local e torná-lo autossuficiente. A ideia era que fosse um exemplo de como

a proteção da natureza e a cultura poderiam desenvolver uma região, que era miserável.

Um imenso trabalho foi feito, com o financiamento do BID, da França e de instituições brasileiras, através da Lei Rouanet, como a Vale e a Petrobrás. Atualmente, o número de visitantes anual gira em torno de 25 mil, que poderia estar em 5 ou 6 milhões, caso já existisse o aeroporto de São Raimundo Nonato, planejado desde 1987.

Com a criação do Fundo de Compensação Ambiental em 2006, os recursos para a manutenção do Parque começaram a diminuir, até chegar à situação crítica atual: de 270 funcionários, o parque dispõe hoje de 40. Os 400km de estradas para a visitação do Parque estão totalmente esburacados, sem manutenção.

O Parque Nacional da Serra da Capivara não pode fechar. O Brasil não pode perder esse patrimônio histórico mundial. Não houve terremoto por aqui. Nem tsunamis. Ou será que está havendo alguma coisa mais devastadora do que terremotos e tsunamis? Por que nossas imensas riquezas estão sendo desvalorizadas? Para quê?

Alguma coisa precisa ser feita. Pelo Brasil. Por nós, brasileiros. Os verdadeiros.

41- CELPE-BRAS - (2018.1) – APLICAÇÃO ÚNICA – EDIÇÃO ESPECIAL 20 ANOS

TAREFA 3 – PÁGINA 6 e 7 (rascunho)

APLICATIVO *GUIADERODAS* FUNCIONA COMO MAPA DA ACESSIBILIDADE

Imagine que você tem um filho com dificuldades de locomoção e que, recentemente, vocês passaram a utilizar o aplicativo para celular *Guiaderodas*. Escreva um e-mail para Bruno Mahfuz elogiando esse aplicativo e descrevendo os benefícios que ele tem trazido para a vida de seu filho.

APLICATIVO *GUIADERODAS* FUNCIONA COMO MAPA DA ACESSIBILIDADE



“Não há nada pior do que você ir a um compromisso e ter que voltar para casa porque o local, seja um restaurante, um cinema, ou qualquer outro, não está apto a te receber”, comenta Bruno Mahfuz, cofundador do *guiaderodas*, um aplicativo para avaliar o nível de acessibilidade de diferentes estabelecimentos.

O serviço, que é gratuito, está disponível para Android e iOS. Ele funciona como uma espécie de Foursquare para acessibilidade. Basta fazer o *login*, escolher um estabelecimento próximo de onde você estiver e contar para os outros usuários se a acessibilidade lá é boa, ruim ou mediana.

Bruno conta que 70% dos usuários do aplicativo não são deficientes físicos. A ideia, segundo ele, é que qualquer um possa e queira colaborar para avisar aos outros o quão acessível é aquele lugar. Ele diz:

— Queremos desconstruir essa ideia de que acessibilidade é só questão de alguns. É de todos. Ela não diz respeito só a quem usa cadeira de rodas. Qualquer pessoa, em algum momento da vida, pode se beneficiar de instalações acessíveis — poderá ser quando ela ficar idosa, grávida, com uma criança de colo ou mesmo quando quebrar o pé.

A participação de usuários que não são portadores de necessidades especiais se deve à simplicidade da interface. O questionário para avaliar a acessibilidade do lugar é simples e intuitivo. Os responsáveis pelo aplicativo afirmam que responder as perguntas não dura mais do que 30 segundos. “Não perguntamos coisas muito específicas, como a inclinação da rampa ou a dimensão da porta. Apenas gerais. Além disso, não tratamos a questão da acessibilidade com dó, mas sim como qualquer outro desafio da vida”, diz Bruno.



Bruno, fundador do guia de rodas. Foto: divulgação

que saia de casa alimentavam nele a vontade de fazer algo para melhorar as coisas. Foi em 2015 que resolveu se juntar a mais dois sócios e lançar o *guiaderodas*.

“Sempre quis trabalhar com alguma coisa vinculada a acessibilidade porque padeço muito pela falta dela”, conta. “Apesar de ver os vários avanços que aconteceram nesses 15 anos, ainda falta muito. É, tão grande quanto a falta de acesso é a falta de informação. As pessoas saem de casa e não sabem o que vão encontrar pela frente”, diz.

Ele lembra que, na época do vestibular, por exemplo, deixou de fazer várias provas porque chegava na faculdade e ela não tinha estrutura para ele entrar.

Bruno conta que muitas vezes o lugar até tem estrutura como rampas e elevadores para receber o cadeirante, mas peca em detalhes essenciais, como os corredores entre as mesas de um restaurante. “As vezes até tem um banheiro especial, mas não há como chegar até lá”, diz.

A acessibilidade como negócio

O *guiaderodas* foi lançado em fevereiro. Segundo Bruno, já tem mais de 7 mil *downloads* e 6 mil estabelecimentos avaliados. Como eles trabalham com a base de dados do Foursquare, funcionam em qualquer lugar. Pensando na internacionalização, o serviço já está disponível em inglês e espanhol.

O serviço é gratuito. A monetização vem com o “Selo *guiaderodas*”, um serviço oferecido pela empresa e feito por arquitetos especializados para melhorar a especialidade de um determinado ambiente. Eles avaliam o local, sugerem melhorias e divulgam e premiam as edificações mais acessíveis. No momento, estão focando em grandes estabelecimentos como teatros, hotéis e condomínios.

A necessidade de criar um serviço de acessibilidade

Bruno é administrador, com pós-graduação em *branding*, e também cadeirante. Há 15 anos, quando tinha 17, sofreu um acidente de carro e, desde então, não consegue mover suas pernas. Os desafios que enfrentava todos os dias

Disponível em: <<https://www.freebiesence.com.br/>>
Acesso em: 07 jun. 2017.

42 - CELPE-BRAS - (2019.1)

TAREFA 3 – PÁGINA 6 e 7 (rascunho)

PARKLETS

Você é o presidente da Associação de Comerciantes de uma cidade onde ainda não há *parklets*. Após ler a reportagem, decidiu sugerir que os associados invistam na instalação dessas estruturas. Escreva a eles uma carta, explicando o que são os *parklets* e justificando a importância do investimento.

Parklets ganham espaço e caem no gosto de Belo Horizonte



FOTO: Jair Amaral/EM/D.A Press.

Em meio ao movimento acelerado de carros e ao vaivém de pedestres em áreas agitadas da capital, o belo-horizontino passou a ter novos espaços para relaxar, bater papo, ouvir música, ler, encontrar amigos, se divertir ou apreciar a paisagem. As varandas urbanas, como vêm sendo chamadas as minipraças do projeto BH *Parklets* - espaços de convivência rentes à calçada, em vagas de estacionamento -, já estão montadas em três pontos da capital, com previsão de novo endereço já na semana que vem.

Um dos responsáveis pela implantação da unidade é o empresário Alexandre Horta, sócio-proprietário do Deck Bar, em frente à varanda com estrutura de madeira, jardim, *wi-fi* e ponto de energia. A aposta no projeto, segundo ele, está atrelada à ideia de aumentar o uso público dos espaços urbanos.

"Nos interessamos já na época do lançamento do edital, porque vimos que poderíamos ajudar a arejar esta região", afirma. Segundo ele, o investimento para instalação da estrutura foi de R\$ 20 mil. "Nosso objetivo não é ter retorno financeiro, mas contribuir para o bem comum da cidade", disse.

Na prática, o projeto BH *Parklets* funciona assim: a prefeitura licencia a estrutura a pedido de representantes da iniciativa privada, que são responsáveis pelo custeio da instalação. De acordo com o idealizador do projeto, Luamã Lacerda, mesmo com o financiamento e a divulgação da marca, não há vínculo comercial, ou seja, as pessoas que usam o espaço não têm obrigatoriedade de consumir no estabelecimento. "Não há restrição de atendimento a quem estiver sentado e queira consumir. Mas qualquer pessoa pode usufruir

do espaço, a qualquer hora, porque o local é público", explica Luamã. Segundo ele, as varandas urbanas já existem em São Paulo, Fortaleza e Porto Alegre.

No centro da cidade, onde a varanda foi montada em uma rua de grande circulação de veículos e pessoas, o projeto já ganhou adeptos fiéis. Moradores da via há 15 anos, o casal de aposentados Lúcia Sartori Sena e José Sena Reis comemora a implantação do espaço em um ponto tão movimentado da cidade. "Em todo esse tempo, vimos algumas mudanças positivas, como a retirada dos camelôs e a redução dos assaltos. Mas esse projeto é uma das melhores iniciativas, pois oferece entretenimento para quem mora na região", afirma José.

Dono da loja Ortobom, que banca a instalação, o empresário e vice-presidente de Educação da Câmara de Dirigentes Lojistas de Belo Horizonte (CDL-BH), Marcos Ineco, fala do sucesso do projeto. "As pessoas entram na loja para elogiar e agradecer. O resultado tem sido muito positivo", disse.

Disponível em: <http://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2015/07/26/interna_gerais.672268/parklets-ganham-espaco-e-caem-no-gosto-de-belo-horizonte.shtml>.
Acesso em: 7 jul. 2016 (adaptado).

43 - CELPE-BRAS - (2019.2)

TAREFA 3 – PÁGINA 6 e 7 (rascunho)

SUSTENTABILIDADE

Você é biólogo(a) e, após ler sobre o projeto de João Campos- Silva, decidiu propor um projeto semelhante em sua cidade. Escreva um *e-mail* para empresas privadas solicitando apoio financeiro. Em seu texto, destaque os pontos positivos do projeto que inspiram você e apresente a sua proposta.

UM PROJETO PARA SALVAR O MAIOR PEIXE DA AMAZÔNIA

Com um projeto de manejo sustentável que protege o pirarucu, João Campos-Silva ganhou o prêmio de empreendedorismo da Rolex.

O pirarucu é um dos maiores peixes de água doce do mundo e o maior do Brasil. Ele pode chegar a mais de dois metros de comprimento e pesar cerca de 200 quilos. Na Amazônia, é fonte de orgulho e de renda para comunidades ribeirinhas. Mas a pesca ilegal coloca a espécie e o sustento dessas pessoas em risco.

Foi para ajudar a resolver esse problema que o biólogo João Campos-Silva, 36 anos, desenvolveu um projeto que leva o manejo sustentável do peixe a regiões que ainda não são protegidas. Em junho, Campos-Silva foi um dos cinco laureados com o prêmio de empreendedorismo da Rolex.

Os ganhadores recebem cerca de R\$ 780 mil para financiar seus projetos, além de ter acesso a uma rede formada por 140 premiados de edições anteriores e participar de uma campanha publicitária internacional.

Paulista, Campos-Silva se mudou para o Amazonas há 11 anos. A princípio, trabalhava na área de conservação ambiental do governo do estado. Mas, aos poucos, decidiu que queria lidar com o problema de outra forma, levando em conta também as questões sociais.

Por isso, acabou deixando o governo para se dedicar ao novo projeto. "Percebi que o manejo do pirarucu era uma oportunidade de pensar um modelo conjunto de conservação e desenvolvimento local", afirma.

Para colocar suas ideias em prática, entrou em contato com associações regionais e comunidades rurais. Uma de suas principais ações foi a construção de casas nos lagos que se conectam aos rios: ali, os moradores podiam se revezar semanalmente para vigiar as águas.

A ideia é que essa vigilância diminua a presença de pescadores clandestinos. Depois de atuar no projeto durante três anos, os moradores podem pedir autorização para pescar o pirarucu

durante um certo período do ano, quando a prática não atrapalha a reprodução. Cada comunidade tem uma cota determinada, para não afetar o ecossistema. Com os resultados da pesca, eles podem se alimentar e garantir o sustento financeiro.

Hoje, na região do rio Juruá, 40 comunidades participam do projeto, de maneira direta ou indireta. Segundo Campos-Silva, a população de pirarucu na região cresceu 425% na última década. "Além disso, o manejo protege outras espécies ameaçadas de extinção, como peixe-boi, tartaruga-da-amazônia e jacaré-açu", diz.

No ano passado, o biólogo fundou uma ONG para tocar o projeto, o Instituto Juruá. Agora, quer popularizar o consumo do pirarucu em outros estados, reforçando sua importância cultural. Dessa maneira, Campos-Silva espera aumentar a renda da população local, ao mesmo tempo que ajuda a preservar a espécie. Em agosto, o "Gosto da Amazônia", um dos projetos da ONG, levará o pirarucu para um evento no Rio.

Quando se fala em projetos de impacto social, a visibilidade é um ativo importante. "Mais que um apoio financeiro, a premiação da Rolex funciona como uma chancela e uma forma de divulgar o trabalho no exterior", diz Campos-Silva. "É importante que esses projetos sejam conhecidos em escala global. Só assim podemos recuperar o otimismo coletivo e acreditar que é possível melhorar a realidade das pessoas."



Disponível em: <https://revistapegn.globo.com/Banco-de-ideias/Agronegocios/amazonia.html>
 Imagem disponível em: <https://www.giovanipapa.com/pescaria-de-pirarucu>