

## A PRODUÇÃO ESCRITA NO EXAME CELPE-BRAS: A FUNCIONALIDADE DOS GÊNEROS

Natália Moreira TOSATTI

Universidade Federal de Minas Gerais

[nataliatosatti@yahoo.com.br](mailto:nataliatosatti@yahoo.com.br)

**Resumo:** Neste artigo temos como objeto de análise o exame oficial de Língua Portuguesa para Estrangeiros, o Celpe-Bras. Esse teste é baseado na execução de tarefas comunicativas e é elaborado a partir do conteúdo de textos multimodais que objetivam avaliar a produção oral e a produção escrita dos examinandos. Além de produzirem quatro textos escritos, de gêneros diferentes, os candidatos à certificação participam ainda de uma entrevista. Sendo esse um exame de natureza comunicativa, espera-se que o trabalho com gêneros textuais esteja em consonância com essa proposta. Avaliar a proficiência de um indivíduo em uma língua estrangeira é um processo que requer conhecimento dos avaliadores e critérios bem estabelecidos, além de enunciados precisos o suficiente para abarcar as características da proficiência dos examinandos. A busca por instrumentos válidos e confiáveis de avaliação motiva pesquisas e estudos, na área da Linguística Aplicada, que tenham como foco exames que se propõem a medir a competência linguística de um indivíduo na língua alvo. Com o objetivo de contribuir para estudos e pesquisas nas áreas de avaliação de produção escrita e de ensino-aprendizagem de línguas (materna e estrangeira), apresentaremos neste trabalho uma análise da Parte Escrita do exame Celpe-Bras, aplicado no primeiro semestre de 2011. À luz da teoria dos gêneros textuais, analisaremos os enunciados de duas das tarefas propostas e da funcionalidade dos gêneros presentes nesse teste, propondo uma possível interface com o ensino de produção escrita em português língua materna.

**Palavras-chave:** ensino de língua, produção escrita; avaliação; português língua estrangeira.

### 1. INTRODUÇÃO

Apesar de a avaliação em contextos de ensino/aprendizagem de línguas vir merecendo uma atenção nos últimos anos no cenário internacional, constituindo-se uma subárea com desenvolvimentos importantes para a área de Linguística Aplicada, podemos dizer que ainda são escassos os estudos sobre avaliação em contextos de línguas no Brasil, quando comparados com outras temáticas.

Os estudos sobre o ensino de língua e avaliação passaram a se constituir como disciplinas independentes somente a partir da segunda metade da década de 90. E, segundo Scaramucci (2000), foi a escola estruturalista quem forneceu um dos primeiros arcabouços teóricos para se definir proficiência, conceito fundamental para se discutir avaliação em ensino de línguas.

Entre 1950 e 1960, a aprendizagem de língua estrangeira era considerada como desenvolvimento de hábitos e a proficiência seria a “automatização” desses hábitos. Seguindo esse raciocínio, para Spolky (1985) e Savignon (2001), ser proficiente em uma língua significaria dominar os elementos que formam a estrutura dessa língua. O ensino e a avaliação se pautavam na verificação do conhecimento do aprendiz sobre vocabulário, gramática e das quatro habilidades (falar, ouvir, ler e escrever) de forma independente.

Em 1965, a introdução do conceito de competência linguística apresentada por Chomsky iniciou uma revolução na conceituação de proficiência. De acordo com Chomsky (1973, p. 32), a competência linguística é definida como “um sistema de regras que pode ser usado em novas combinações para formar novas sentenças e que permite a integração semântica delas.” Por essa compreensão, percebe-se que, para o linguista, a competência é a capacidade de internalização e inovação de sentenças e o conhecimento abstrato da linguagem. Naquele momento, o estudioso desconsiderava o uso da língua em situações concretas em que o desempenho de falantes pode ser limitado por condições como memória, distrações, mudanças no foco de atenção e interesse.

Mais tarde, em 1972, Hymes propõe o termo “competência comunicativa” que, além de incluir o conhecimento abstrato da língua, também leva em conta a capacidade de usar esse conhecimento. Nessa noção de competência, os fatores socioculturais e situacionais para a produção de sentenças são tão importantes quantos as regras gramaticais.

Com o uso da língua tornando-se o novo objetivo da avaliação, começou-se a questionar exames de base estrutural, já que o conhecimento de elementos isolados não é suficiente para mostrar se o candidato consegue interagir adequadamente em uma situação de comunicação concreta.

Desde esse direcionamento voltado à comunicação proposto por Hymes, as pesquisas na área de avaliação de língua começaram a buscar formas de avaliar o uso da língua, e iniciou-se a procura por avaliações de proficiência que apresentassem tarefas mais contextualizadas e que permitissem ao candidato respostas menos restritas que aquelas dadas aos testes estruturalistas que vigoravam até então.

Essa concepção de avaliação (e também de ensino) não se restringe ao campo da língua estrangeira. Quinquer (2003, p. 19) afirma que, a partir dos anos 1980, surge um novo enfoque de avaliação: o modelo de comunicação ou psicossocial. Esse modelo tem destaque no contexto em que se produz a aprendizagem e tem como aspecto mais relevante o conceito de aprendizagem como uma construção pessoal. Privilegia a interação (os processos argumentativos) e objetiva a autonomia do aluno no processo de avaliação. Em atividades voltadas para o ensino de LE, uma das estratégias empregadas para se alcançar esse objetivo é a proposição de tarefas comunicativas.

Acreditamos que atividades avaliativas que envolvam tarefas comunicativas estão em consonância com essa proposta e podem ser uma boa estratégia para o desenvolvimento da habilidade escrita também em língua materna (LM).

## 2. A NOÇÃO DE PROFICIÊNCIA E O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS

De acordo com o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, proficiente é ser competente e eficiente no que faz; capaz preparado, conhecedor; que tem bom aproveitamento. Segundo Widdowson (1991), ter proficiência em uma língua significa mais do que compreender, ler, falar e escrever orações nessa língua. Significa também saber utilizar essas orações de modo a conseguir o efeito comunicativo desejado. Ainda conforme o autor, nas interações sociais em nossa vida cotidiana, “geralmente se exige que usemos o nosso conhecimento do sistema linguístico com o objetivo de obter algum tipo de efeito comunicativo. Isso equivale a dizer que, geralmente, se exige que produzamos exemplos de uso da linguagem” (Widdowson, 1991, p. 16). Sendo assim, o que um falante, precisa para ser proficiente (seja em LE, seja em LM) não é somente conhecer o sistema abstrato da língua, mas saber como usá-la adequadamente em determinada situação.

Consultando os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, encontramos lá a expectativa de que o aluno, ao longo de sua formação, deve:

no contexto das práticas de aprendizagem de língua(gem), conviver com situações de produção escrita, oral e imagética, de leitura e de escuta, que lhe propiciem uma inserção em práticas de linguagem em que são colocados em funcionamento textos que exigem da parte do aluno conhecimentos distintos daqueles usados em situações de interação informais, sejam elas face a face ou não. Dito de outra forma, o aluno deverá passar a lidar com situações de interação que se revestem de uma complexidade que exigirá dele a construção de saberes relativos ao uso de estratégias (linguística, textual e pragmática) por meio das quais se procura assegurar a autonomia do texto em relação ao contexto de situação imediato. (PCN+, 2006, p.32)

Sob essa lógica, e levando em consideração que os documentos que parametrizam o ensino fundamental se orientam por perspectiva segundo a qual o processo de ensino e de aprendizagem deve levar o aluno à construção gradativa de saberes sobre os textos que circulam socialmente, pode-se dizer que as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa estão em consonância com aquilo que se espera de um aluno proficiente em uma língua estrangeira. Sendo assim, por que não aplicar ao contexto ensino-aprendizagem o conceito de proficiência? Certamente não podemos perder de vista as diferenças existentes entre o ensino de LE e LM, mas é perfeitamente possível aproximar aquilo que é semelhante.

Um desses pontos de aproximação seria a visão de que para que um aprendiz desenvolva sua capacidade de uso da língua (seja ela materna ou estrangeira) é fundamental que ele seja exposto a situações concretas de uso, e, para isso, faz-se fundamental recorrer aos gêneros textuais.

Essa proposição fundamenta-se no princípio bakhtiniano de que as manifestações verbais se dão em forma de textos, e não como elementos isolados. Os indivíduos não se comunicam através de palavras e orações independentes, mas por meio da construção de enunciados que estão ligados a outros, anteriores e posteriores a eles. Esse aspecto comunicativo remete à noção de texto como um evento comunicativo no qual aspectos linguísticos, sociais e

cognitivos estão envolvidos de maneira central e integrada. Essa visão de integração da linguagem atende ao objetivo de comunicação a que se propõe tanto o ensino de LE quanto o ensino de uma LM.

Marcuschi (2005) define gêneros textuais como “formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos”. Eles são condicionados por fatores cognitivos, semióticos, comunicativos e sistêmicos, refletem estruturas de autoridade e estabelecem relações de poder e resultam das relações complexas entre um meio, um uso e a linguagem.

Charles Bazerman (2005) também defende a ideia de que os gêneros textuais estão intrinsecamente ligados ao cotidiano e às interações sociais. Segundo acredita o linguista americano:

Cada texto bem sucedido cria para seus leitores um fato social. Os fatos sociais consistem em ações sociais significativas realizadas pela linguagem, ou atos de fala. Esses atos são realizados através de formas textuais padronizadas, típicas e, portanto, inteligíveis, ou gêneros, que estão relacionados a outros textos e gêneros que ocorrem em circunstâncias relacionadas. Juntos, os vários tipos de textos se acomodam em conjuntos de gêneros dentro de sistemas de gêneros, os quais fazem parte dos sistemas de atividades humanas. (BAZERMAN, 2005, p. 22).

A ideia de interação e ação social promovidas por meio dos gêneros, defendida por esses autores, torna pertinente a aproximação entre os GTs e o ensino de línguas.

A seguir, apresentaremos uma análise de duas tarefas propostas no exame Celpe-Bras edição 2011/1º, com o propósito de demonstrar a funcionalidade dos gêneros nesse teste e possíveis interfaces com o desenvolvimento da habilidade escrita no ensino de língua materna.

### **3. CELPE-BRAS E A FUNCIONALIDADE DOS GÊNEROS TEXTUAIS**

#### **3.1 A organização do exame**

O exame para obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Exame Celpe-Bras) tem sido aplicado desde 1998 em um número cada vez maior de países que, por razões diversas, buscam estreitar o intercâmbio com o Brasil. Em sua primeira edição, o Exame foi feito por pouco mais de 120 estrangeiros, sendo que a média atual de examinandos, a cada edição, tem ficado em torno de 3.000.

De uma maneira geral, os exames internacionais de proficiência em línguas são desmembrados em testes específicos para cada nível e avaliam isoladamente as habilidades comunicativas dos examinandos. Diferentemente dessa organização, o Celpe-Bras avalia, por meio de um único instrumento, e de forma integrada, todas as habilidades comunicativas<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Sobre os parâmetros de avaliação do exame Celpe-Bras, consultar Schofen (2009).

Dessa forma, o instrumento possibilita a avaliação de quatro níveis de proficiência: intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior. Caso o examinando não atinja um nível mínimo de desempenho, ele não obtém nenhuma certificação.

O Exame Celpe-Bras é baseado na execução de tarefas<sup>2</sup>; é elaborado a partir do conteúdo de textos multimodais<sup>3</sup> que têm o objetivo de avaliar a produção oral e a escrita dos examinandos. Além de produzirem quatro textos escritos, de gêneros diferentes, os examinandos participam de uma entrevista que é gravada. Servem, portanto, como base para o trabalho dos avaliadores, quatro textos escritos e uma entrevista de 20 minutos<sup>4</sup>, para cada examinando.

Como em nosso trabalho focamos a parte escrita do exame, partiremos a seguir para uma análise dos textos-base e enunciados de duas tarefas proposta na edição 2011/1<sup>o</sup>, verificando como os gêneros textuais são articulados no exame.

### 3.2 Análise das tarefas

As Tarefas 1 e 2 do exame Celpe-Bras exploram as habilidades de compreensão auditiva e escrita. A diferença entre elas é que, na primeira, é apresentado ao examinando, como texto-base, um breve vídeo, na segunda, o texto motivador é um áudio. O fato de serem utilizadas mídias diferentes para a exposição ao "estímulo" faz com que o examinando dedique para cada um deles atenção diferente. Ao assistirmos a um vídeo, além do áudio, seremos expostos também a imagens que nos ajudarão na compreensão e construção da mensagem. Já as tarefas 3 e 4 têm como motivadores, textos publicados em meios impressos de circulação nacional. A partir da leitura é proposta ao examinando a execução de determinado propósito comunicativo. Vale ressaltar que todas as atividades do exame utilizam como base em textos autênticos. Para análise selecionamos as tarefas 1 e 4.

#### 3.2.1 Tarefa 1

A Tarefa 1 da avaliação em análise teve como tema "Alimentação Saudável". O enunciado propunha o seguinte:



<sup>2</sup> Tarefas são atividades que apresentam um propósito comunicativo, especificando para a linguagem usos que se assemelham àqueles que se tem na vida real.

<sup>3</sup> A multimodalidade é aqui entendida como a diversidade de signos utilizada na organização do texto.

<sup>4</sup> Sobre aspectos da entrevista, consultar Coura-Sobrinho e Dell'Isola (2009).

*Você vai assistir duas vezes a uma reportagem sobre cuidados com alimentação infantil.*

*Depois de ver a reportagem e ciente da importância do assunto apresentado, você decide escrever um texto para ser afixado no mural de seu local de trabalho. Em seu texto, você deverá chamar a atenção para o problema exposto no vídeo, bem como divulgar o trabalho que vem sendo realizado pela Fundação Oswaldo Cruz.*

*Fonte: <http://portal.inep.gov.br/celpebras>*

A situação comunicativa para o uso da língua foi claramente estabelecida no enunciado da tarefa: “escrever um texto para ser afixado no mural de seu local de trabalho”. Assim, ao assistir à reportagem, o examinando poderá selecionar as informações relevantes para o cumprimento dos objetivos determinados: “chamar a atenção para o problema exposto no vídeo, bem como divulgar o trabalho que vem sendo realizado pela Fundação Oswaldo Cruz”. Não houve delimitação de um gênero específico, mas de um propósito a ser alcançado. Também não foi determinado no enunciado qual seria o "local trabalho", o produtor do texto deve, pois, atentar ainda a esse detalhe.

Dessa forma caberá ao autor do texto, além de compreender as informações, selecioná-las e organizá-las, escolher o gênero que melhor cumprirá o propósito comunicativo da tarefa.

Passemos agora à análise da quarta e última tarefa do exame:

#### Tarefa 4

*Imagine que você seja o proprietário de uma loja virtual de gemas brasileiras. Um comprador pediu desconto sobre o valor de uma ametista, alegando não se tratar de uma pedra preciosa, como a esmeralda ou o diamante. Com base no texto, escreva um e-mail para esse comprador; a fim de convencê-lo a pagar o preço anunciado.*

#### **O Brasil não possui pedras semipreciosas**

Pércio de Moraes Branco\*

O título acima pode surpreender muita gente, uma vez que o nosso país é reconhecidamente um grande produtor de gemas e o Rio Grande do Sul destaca-se pela produção de ágata e ametista. A afirmativa, propositalmente provocadora, justifica-se, porém, pois não é mais admissível – se é que alguma vez o foi – separar as gemas em preciosas e semipreciosas.

Embora esteja correta a denominação *pedra preciosa*, o mesmo não se dá com *pedra semipreciosa*, e são várias as razões para isso. A principal delas é que nunca houve consenso sobre quais pedras seriam consideradas preciosas. Normalmente, eram assim classificados o rubi, a safira, a esmeralda e o diamante. Alguns autores, porém, incluíam também a opala preciosa e o crisoberilo, por exemplo. E outros, a pérola.

Outra razão para não se separar as gemas em semipreciosas e preciosas é a inutilidade dessa distinção. Para o Brasil, que produz boa quantidade de esmeralda e diamante, mas quase nada de rubi e safira, a distinção, mais do que inútil, é muito prejudicial.

Mas não ficam aí os argumentos contra a classificação *semipreciosa*. Embora esmeralda, rubi, safira e diamante sejam usualmente gemas caras, uma esmeralda e mesmo um diamante podem valer menos que uma granada mais rara, por exemplo.

Por esses motivos, o termo *semipreciosa* caiu em desuso em quase todo o mundo, sobrevivendo apenas em alguns países, entre eles o Brasil.

Gemólogos de renome internacional condenam de modo enfático seu emprego. **Robert Webster** considera-o *insatisfatório*, lembrando que foi *abandonado por consenso geral*. **Walter Schumann** afirma que *a designação ainda é usada no comércio mas não é uma expressão correta porque muitas pedras chamadas semipreciosas são mais valiosas que as preciosas*, não havendo *uma linha divisória real entre as pedras mais ou menos valiosas*. **Joel Arem** lembra que, *no passado, os termos preciosa e semipreciosa foram amplamente usados*, mas que *hoje seu uso cria confusão*.

Mas não são apenas os gemólogos que condenam o termo. Também os joalheiros mais bem informados o fazem. Diz **Erich Merget** que *a denominação semipreciosa, atualmente muito utilizada, deveria ser totalmente abandonada. Até hoje, ninguém foi capaz de explicar a origem dessa expressão absurda*, completa ele.

O termo *gema tornou-se designação comumente aceita para todas as pedras ornamentais de valor, eliminando a anterior distinção artificial entre as chamadas pedras preciosas e semipreciosas*, afirma **Jules Sauer**. (...)

Coerente com esses posicionamentos, a **Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)** recomenda evitar sempre o uso da palavra *semipreciosa*, substituindo-a por *preciosa*, salvo nos casos de exigências comerciais ou legais (NBR 10630). A ressalva justifica-se porque a Itália dá um tratamento diferenciado às gemas importadas, com taxação menor para as que chegam ao país classificadas na origem como semipreciosas.

Portanto, não se constranja de chamar ágata, ametista, citrino, topázio, água-marinha, turmalina, etc. de pedras preciosas. E chame de joia, não de bijuteria, seu brinco, anel ou outra peça confeccionada com gemas que você considera baratas.

O setor joalheiro, como qualquer outro ramo de vendas, trabalha com produtos caros e baratos e o preço nunca foi motivo para uma gema deixar de ser preciosa.

Disponível

<http://www.cprm.gov.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=135&sid=23>.

em:

Acesso

em: 23 fev. 2011.

Fonte: *Fonte: <http://portal.inep.gov.br/celpebras>*

O texto motivador da tarefa é um artigo publicado em um site. Com base na leitura, no enunciado da atividade foi especificado ao examinando o gênero textual a ser produzido: um email. A situação comunicativa (que também poderíamos chamar de situação-problema) foi construída de forma precisa e propõe ao examinando um maior desafio argumentativo, uma vez que ele, assumindo o papel de um enunciador (proprietário de uma loja virtual de gemas brasileiras), deverá persuadir um enunciatário (possível comprador) a pagar o preço pedido por uma pedra preciosa. A elaboração desse texto requer, inclusive, de seu autor, a utilização de estratégias persuasivas e boa seleção de argumentos para que se cumpra o propósito do enunciador fictício: a venda da pedra pelo preço determinado.

Embora essas tarefas tenham como alvo estrangeiros que querem obter um certificado de proficiência em língua portuguesa do Brasil, o modelo de avaliação pode ser bastante útil e

eficaz no ensino, não apenas da produção escrita, mas da comunicação em português língua materna.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evanildo Bechara, em uma entrevista sobre a importância de se ensinar e analisar as variações linguísticas em sala de aula, declarou que “devemos ser políglotas no nosso próprio idioma”. Tomamos emprestada a declaração para ampliá-la à noção de proficiência em língua materna.

As tarefas analisadas, por serem voltadas para falantes de outras línguas, contemplam em sua grade de avaliação aspectos específicos desse contexto. Porém também serão contemplados aspectos relacionados à adequação ao comando - o que engloba a adequação à situação comunicativa proposta -, bem como a estruturação das ideias.

Logo, esse é um exemplo de atividade que poderia ser proposta em aulas e/ou avaliações de português língua materna, cujo propósito seria não só avaliar o domínio da norma culta, mas também a habilidade desse aprendiz em se comunicar de forma eficiente em determinada situação concreta de uso de sua própria língua, que serão delimitadas por um gênero textual.

Sobre gêneros textuais, Dell’Isola (2007) afirma que

Gêneros textuais são práticas sócio-históricas que se constituem como ações para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo. Por serem fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social; fruto do trabalho coletivo; formas de ação social; modelos comunicativos; eventos textuais, os GTs apresentam características comunicativas, cognitivas, institucionais e lingüísticas/estruturais, cuja finalidade é predizer e interpretar as ações humanas em qualquer contexto discursivo, além de ordenar e estabilizar as atividades comunicativas cotidianas. (DELL’ISOLA, 2007, p. 17).

Tal definição corrobora os objetivos de avaliação de natureza comunicativa, em que são propostas ao aluno situações concretas de ação, ou seja, atividades que se vinculam a um contexto e a um propósito. Essas atividades e esses propósitos devem também ser explorados no ensino da produção escrita de LM.

A exposição a situações concretas de interlocução e argumentação motivam a escrita e levam o aprendiz a pensar de forma orientada e objetiva no propósito a ser cumprido com seu texto. É fato que ao ser levado para a sala de aula, os gêneros assumem um caráter “pedagógico”,

porém em tarefas como a do exame Celpe-Bras, os aprendizes trabalharão na “ficção” da sala de aula contextos e situações que acontecem a todo tempo na sociedade.

A avaliação com foco também no significado e com objetivo a ser cumprido pode trazer contribuições importantes aos estudantes de língua materna, uma vez que eles se tornarão enunciadore de textos de gêneros diversos que terão propósitos comunicativos diversos.

## BIBLIOGRAFIA

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal. Tradução de Pereira M. E.G.* São Paulo: Martins Fontes, 2000 (1ª edição de 1979).
- BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação.* São Paulo: Cortez, 2005.
- BRASIL. Manual do Candidato ao Exame Celpe-Bras. Brasília, Secretaria de Educação Superior (SESu), MEC, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/CelpeBras/manualcandidato2006.pdf> -Acesso em 15-08-2010.
- CHOMSKY, Noam. *Aspects of the theory of syntax.* Cambridge, Mass.: MIT Press, 1965.
- COURA-SOBRINHO, J.C. e Dell’Isola, R. L. P. O contrato de comunicação na avaliação de proficiência em língua estrangeira. In: Júdice, N. e Dell’Isola, R. L. P. *Português-Língua Estrangeira: novos diálogos.* Niterói: Intertexto, 2009. 192p.
- DELL’ISOLA, Regina L. P. *Retextualização de gêneros escritos.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- HYMES, D. H. *On Communicative Competence.* In: PRIDE, J. B., HOLMES, J. (Org.) *Sociolinguistics.* Harmondsworth: Penguin, 1972.
- HOUAISS, Antonio. *Dicionário da Língua Portuguesa.* Rio de Janeiro. Objetiva, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A.. (Org.) *Gêneros Textuais e Ensino.* 3.ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2005. 233p.
- SAVIGNON, S.J. Communicative language teaching for the twenty-first century. In: CELCE-MURCIA, M. *Teaching English as a second or foreign language.* 3. Ed. Boston, MA: Heinle&Heinle, 2001. p. 13-28.
- QUINQUER, D. Modelos e enfoques sobre a avaliação: o modelo comunicativo. In *Avaliação como apoio à aprendizagem,* Porto Alegre: Artemed editora, 2003.
- SCARAMUCCI, M.V.R. *Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. Trabalhos em Lingüística Aplicada (36):* 11-22. Campinas: Julho-Dezembro de 2000.
- SCHOFFEN, Juliana Roquele. *Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras.* Tese de Doutorado, PPG-Letras – UFRGS, 2009.
- SPOPKY, Bernard. *Measured Words.* Oxford: Oxford University Press, 1995.
- WIDDOWSON, H. G. *O Ensino de Línguas para a Comunicação.* Campinas: Pontes, 1991.