

As tarefas de compreensão oral para produção escrita no Celpe-Bras: construto e operacionalização

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i1.2141>

Monica Panigassi Vicentini¹

Resumo

Desde sua primeira edição em 1998, o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) avalia a proficiência em português por meio de tarefas que integram as habilidades de compreensão e produção. Embora essa seja uma das características principais do exame, o número de pesquisas sobre esse tema ainda é incipiente no Brasil (PILEGGI, 2015; SCARAMUCCI, 2016; MENDEL, 2017). Este artigo visa a diminuir essa lacuna ao discutir os resultados de uma pesquisa que analisou as tarefas 1 e 2 (compreensão oral e produção escrita) de quatro edições do Celpe-Bras (2016/1, 2016/2, 2017/1 e 2017/2). Esses resultados mostraram que as tarefas têm condições de produção bem definidas e alto nível de autenticidade, porém, seus enunciados apresentam variações entre si, as quais, embora poucas, podem gerar representações distintas acerca do construto do exame.

Palavras-chave: tarefas integradas; tarefas de compreensão oral para produção escrita; avaliação de desempenho; teste de proficiência; Celpe-Bras.

¹ Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil; monica.vicentini@fulbrightmail.org; <https://orcid.org/0000-0001-5159-6367>

The listening-to-write tasks in Celpe-Bras proficiency test: construct and operationalization

Abstract

Since its first edition, in 1998, the Celpe-Bras examination (Proficiency in Portuguese as a Foreign Language) assesses proficiency via integrated tasks. Although this is one of its main characteristics, the number of researches that investigates such topic in Brazil is still small (PILEGGI, 2015; SCARAMUCCI, 2016; MENDEL, 2017). This paper aims at reducing this gap by discussing the results of a research that analyzed listening-to-write tasks from four editions of the exam (2016/1, 2016/2, 2017/1, 2017/2). These results point out that the tasks have great degree of authenticity, yet, they contain variations among themselves. Even though there are few variations, they might promote different representations of the construct.

Keywords: integrated tasks; listening-to-write tasks; performance test; proficiency test; Celpe-Bras.

Introdução

As pesquisas que têm como objeto de estudo a integração de habilidades em avaliações em contexto de línguas ainda têm uma presença tímida no Brasil, porém, tarefas integradas² já compõem alguns exames brasileiros de entrada e de proficiência, como a prova de redação proposta no vestibular da Universidade Estadual de Campinas e o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), respectivamente, há muitos anos. No exterior, diferentemente, esse tema de pesquisa se consolidou e continua em ascensão, principalmente a partir de 2005, ano da inclusão de uma tarefa integrada no TOEFL, exame de proficiência em língua inglesa. Os estudos (CUMMING *et al.*, 2005; GEBRIL; PLAKANS, 2009; WEIGLE; PARKER, 2012; YANG; PLAKANS, 2012, entre outros) mostram a relevância desse tema devido às numerosas vantagens resultantes da utilização da integração de habilidades em avaliações, por exemplo, o aumento da autenticidade do teste.

O Celpe-Bras vem sendo o foco das recentes pesquisas brasileiras que tratam especificamente de tarefas integradas. Os resultados nesse exame são usados para a tomada de decisões importantes para muitos estrangeiros que têm interesse em estudar ou trabalhar no Brasil, portanto, entender melhor a integração de habilidades ali proposta é fundamental para todos os envolvidos com o exame. Este artigo vem ao encontro dessa necessidade e tem como objetivo entender a relação entre compreensão oral e produção

2 Tarefas que solicitam a escrita ou a produção oral baseadas em materiais de insumo (escritos ou orais). Destacarei esse conceito na próxima seção.

escrita nas tarefas integradas 1 e 2 da parte escrita, por meio de uma análise documental que focaliza a operacionalização do construto do exame nessas tarefas³.

A integração de habilidades em tarefas

As tarefas que integram habilidades surgem e se fortalecem em um contexto de ascensão dos testes de desempenho em oposição aos testes de itens isolados, com o advento da abordagem comunicativa e dos testes comunicativos (cf. PILEGGI, 2017). A busca por maior autenticidade em avaliações (CUMMING *et al.*, 2005; ARAÚJO, 2007; GEBRIL; PLAKANS, 2009, 2012; WEIGLE; PARKER, 2012; YANG; PLAKANS, 2012) levou a testes que avaliam o desempenho dos examinandos por meio da integração de habilidades. Como salienta Weigle (2004), a demanda por testes constituídos por tarefas integradas, principalmente aqueles que avaliam a escrita acadêmica, deve-se ao fato de que essa habilidade raramente é demonstrada isoladamente, ao contrário, quase sempre responde a materiais de insumo. É por esse motivo que muitos testes de proficiência ou de nivelamento vêm buscando incluir tarefas que se assemelhem àquelas que o examinando realizará futuramente, geralmente em âmbito acadêmico (CUMMING *et al.*, 2005).

Grabe e Zhang (2013, p. 10) reforçam que muitos estudos revelaram a unanimidade entre instituições, professores e alunos sobre a importância de se aprender a integrar, porém, “infelizmente, oportunidades para aprender e praticar as conexões entre leitura e escrita raramente acontecem em contextos de L2 (e frequentemente também não em contextos de língua materna [L1])”⁴.

Aprender a escrever a partir de recursos textuais (ex. integrar fontes complementares de informação, interpretando conceitualmente informações difíceis) é uma habilidade tão desafiadora que até mesmo estudantes falantes nativos têm de trabalhar arduamente para aprender [...] Tarefas que exigem integração leitura/escrita, tais

3 Este artigo contém resultados de parte de minha pesquisa de doutorado em andamento, cujo objetivo é entender a relação entre compreensão oral e produção escrita nas tarefas 1 e 2 do Celpe-Bras, bem como as percepções de examinandos acerca dessas tarefas. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

4 No original: “Unfortunately, opportunities to learn and practice reading/writing connections seldom happen in L2 settings (and often also not in first language [L1] settings...)”.

como, resumir, sintetizar informações, responder criticamente ao material de insumo, ou escrever um artigo de pesquisa, exigem uma grande quantidade de prática (GRABE; ZHANG, 2013, p. 9)⁵.

As tarefas integradas podem engajar o examinando na produção de um texto que demonstre responsabilidade com determinado conteúdo, o que é mais realista considerando as atividades que eles desempenham na vida real. Sinalizam, portanto, para uma produção que revela uma visão de língua(gem) mais holística (PLAKANS; GEBRIL, 2012). Vale também ressaltar que, segundo Weigle *et al.* (2013), por meio das tarefas que integram habilidades, examinandos podem demonstrar sua proficiência de outras formas que não as tradicionais. Tarefas integradas são, portanto, relevantes no âmbito educacional porque têm potencial para provocar um efeito retroativo positivo no ensino e na aprendizagem (SCARAMUCCI, 2016; GEBRIL; PLAKANS, 2009; CUMMING *et al.*, 2005; WEIGLE; PARKER, 2012; YANG; PLAKANS, 2012).

As tarefas integradas são multifacetadas (PLAKANS, 2009; GEBRIL; PLAKANS, 2013), podem ter seu construto operacionalizado nas mais diversas combinações de habilidades de leitura, escrita, compreensão oral e produção oral. Gebril (2018) apresenta algumas possibilidades existentes na literatura: compreensão escrita para produção escrita ou produção escrita baseada na compreensão escrita (*reading-to-write* ou *reading-based writing*); compreensão oral para produção escrita ou produção escrita baseada na compreensão oral (*listening-to-write* ou *listening-based writing*); produção escrita baseada na compreensão oral e na compreensão escrita (*listening-and reading-based writing*); produção escrita baseada em gráfico (*graph-based writing*). Além disso, variados são os processos que podem ser empregados para realizá-las: resumo (*summarization*); paráfrase (*paraphrasing*); síntese do discurso (*discourse synthesis*) etc. Devido, justamente, às diversas possibilidades de combinações e propósitos, torna-se difícil apresentar uma única definição.

A integração de habilidades no Celpe-Bras

O Celpe-Bras, desde sua primeira edição em 1998, coloca-se como uma avaliação inovadora pelo fato de enfatizar o uso da língua em tarefas que são um “convite para agir no mundo, um convite para o uso da linguagem com um propósito social” (BRASIL, 2013, p. 7). Nas tarefas da parte escrita do Celpe-Bras, convida-se o examinando a escrever quatro gêneros com propósitos e interlocutores distintos a partir de informações fornecidas em

5 No original: “Learning to write from textual sources (e.g., integrating complementary sources of information, interpreting conceptually difficult information) is a challenging skill that even native speaking students have to work hard to master [...] Tasks that require reading/writing integration, such as summarizing, synthesizing information, critically responding to text input, or writing a research paper, require a great deal of practice”.

materiais de insumo em vídeo (tarefa 1), em áudio (tarefa 2) e em textos escritos de variados gêneros (tarefas 3 e 4). Dessa forma, a proposta é integrar compreensão oral e produção escrita (tarefas 1 e 2) e leitura e escrita (tarefas 3 e 4) e, para isso, textos autênticos são fornecidos como material de insumo (BRASIL, 2015).

Ainda que o exame faça essa proposta há vinte anos, há, até o momento, poucos estudos brasileiros que tratem especificamente da integração de habilidades em suas tarefas. Os trabalhos já publicados investigam, majoritariamente, aspectos da integração leitura/escrita do Celpe-Bras (PILEGGI, 2015, 2017; SCARAMUCCI, 2016; MENDEL, 2017; SCARAMUCCI *et al.*, não publicado), com exceção do trabalho de Pileggi (2015), que também inclui na análise tarefas integradas desse exame que envolvem compreensão oral e produção escrita⁶. A seguir, aponto algumas conclusões desses estudos que serão igualmente base para as análises apresentadas neste artigo.

Pileggi (2015) analisa as tarefas 2, 3 e 4 pertencentes às edições 2014/1 e 2014/2. Seus resultados levam-na a concluir que as tarefas “são coerentes com o construto do exame e são facilmente reconhecidas como tarefas integradas” (PILEGGI, 2015, p. 128). Entretanto, a autora assinala que a integração não é tão bem definida nos documentos oficiais sobre o exame. Ressalta, ao longo de sua análise, alguns problemas nas tarefas, por exemplo, a falta de definição do gênero na situação de produção das tarefas 2 e 4 da primeira edição, o que pode ser um problema para a correção dos textos, já que, entre os textos produzidos, haveria grande possibilidade de variações. Salienta, também, quebras na autenticidade nas tarefas 2 (2014/1; 2014/2), uma vez que, nos enunciados, deixa-se de lado a construção da situação de comunicação ao se fazer referência à situação avaliativa; ainda, indica a falta de menção ao material de insumo na tarefa 3 (2014/1) e, por fim, aponta que o examinando pode atender à proposta da tarefa 3 (2014/2) utilizando pouca integração de informações da leitura, enquanto, na tarefa 4 dessa mesma edição e em outras, a expectativa em relação à integração é maior.

Scaramucci (2016), por sua vez, analisa as tarefas 3 e 4 da primeira edição do exame de 2015. Em relação à tarefa 3, a autora conclui que as informações a serem apresentadas na escrita são, em sua totalidade, dependentes do material de insumo. Por conta dessa condição, essa tarefa poderia incentivar “paráfrases, cópias e colagens” (SCARAMUCCI, 2016, p. 412).

Nessa tarefa em especial, o foco na leitura é tão grande que o sucesso do desempenho do examinando é quase que totalmente dependente dessa compreensão, restando pouco espaço para a avaliação de

6 Devido ao limite de espaço, não apresento as tarefas discutidas pelas autoras. Entretanto, esses trabalhos podem ser encontrados no Acervo Celpe-Bras, disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/pesquisas/textos-publicados-sobre-o-exame-celpe-bras>.

sua capacidade de selecionar, organizar e articular informações da leitura com outras informações que já possui, ou até mesmo de fazer seu próprio planejamento, inferências, generalizações, entre outros, para a construção do gênero solicitado. (SCARAMUCCI, 2016, p. 411-412).

A autora também ressalta que essa característica “torna a tarefa menos desafiadora, perdendo a chance de avaliar os examinandos que são realmente bons leitores/escritores” (SCARAMUCCI, 2016, p. 414). Ao discutir a tarefa 4 dessa mesma edição, Scaramucci aponta uma inconsistência no construto: enquanto, na tarefa 3, a produção do texto depende totalmente do material de insumo, na tarefa 4, o examinando poderia escrever o gênero solicitado sem se apoiar na leitura do material de insumo. Além disso, como levantado por Pileggi (2015), a falta de menção ao material de insumo é recorrente. Para Scaramucci (2016, p. 417), essas variações na operacionalização do construto podem “afetar a representação que os candidatos têm das tarefas integradas e, conseqüentemente, a qualidade da leitura e dos textos produzidos”.

O estudo de Mendel (2017) também propõe uma reflexão sobre as habilidades de leitura e escrita no Celpe-Bras, analisando as tarefas 3 e 4 da segunda edição de 2016. Assim como Pileggi (2015), a autora afirma a coerência das tarefas com o construto do exame, porém, destaca a semelhança entre o gênero de insumo e o gênero de produção na tarefa 3, o que, segundo ela, pode não promover uma boa recontextualização de informações, podendo até incentivar cópia. Como a tarefa 3, a tarefa 4 é considerada bastante autêntica. Entretanto, ao contrário, essa tarefa solicitou uma leitura distinta, “mais reflexiva” (MENDEL, 2017, p. 48), não só de “recuperação de informações mais específicas”, mas também baseada em inferências.

Em relação ao estudo de Mendel, é importante realçar ainda que, para a autora, a discussão sobre plágio é uma das lacunas percebidas nos documentos oficiais, uma questão bastante relevante para o processo ensino/aprendizagem e, de acordo com Cumming (2013), um dos riscos relacionados ao uso de tarefas integradas. De acordo com esse autor, é importante que sejam investigadas maneiras de diferenciar o que é linguagem do material de insumo do que é a linguagem do examinando no texto a ser avaliado. A questão do uso apropriado do material de insumo emerge com importância tamanha, uma vez que discussões sobre plágio têm grande relevância em âmbito acadêmico nesse contexto. O conhecimento sobre plágio faz parte do construto de maior parte das tarefas de escrita em inglês como segunda língua, porém, diferenças culturais podem ser um empecilho para a mobilização desse construto nas produções de examinandos estrangeiros, já que diferentes culturas podem ter diferentes entendimentos dessa prática (PENNYCOOK, 1996). Weigle e Parker (2012, p. 118) também levantam uma preocupação recente na literatura de que “a dependência demasiada da linguagem presente no material de insumo pode mascarar lacunas na proficiência e, portanto, levar a uma avaliação imprecisa da habilidade escrita”.

Por fim, o estudo de Scaramucci *et al.* (Relatório de Pesquisa não publicado), além de analisar a tarefa 3 das edições 2016/2 e 2014/2, propôs uma análise preliminar de textos produzidos por examinandos em atendimento à tarefa 3 da segunda edição de 2016, com o objetivo de entender como as informações do material de insumo foram utilizadas por aqueles que obtiveram nota máxima nessa tarefa. Com base na análise de 80 textos, Scaramucci *et al.* concluem que, embora todos os textos demonstrem o cumprimento do propósito da tarefa, a forma como isso se deu foi distinta. Segundo as autoras, a qualidade e a extensão não foram as mesmas e houve usos variados do material de insumo.

Alguns bem mais autorais do que outros, alguns mais presos à cópia e à paráfrase, algumas informações utilizadas que não servem para o cumprimento do propósito, dentre outros. Mas todos esses usos foram considerados como nota 5⁷. Em outras palavras, o que podemos concluir é que embora a grade contemple a integração de habilidades, não é suficientemente detalhada para avaliar esses aspectos. (SCARAMUCCI *et al.*, não publicado, p. 39).

As autoras também ressaltam que o plágio não é uma questão no Celpe-Bras, entretanto, é importante salientar a necessidade de pesquisas endereçarem a “apropriação do texto-fonte de acordo com o que [os examinandos] conhecem do exame e de outras avaliações” (SCARAMUCCI *et al.*, não publicado, p. 45). Mais uma vez, portanto, a discussão sobre como se dá o uso do material de insumo é salientada.

Em suma, as pesquisas sobre as tarefas integradas do Celpe-Bras vêm mostrando que as tarefas são coerentes com o construto ao estabelecerem as situações de comunicação para a produção textual, porém, com algumas variações de uma tarefa para outra, essencialmente no que diz respeito à relação entre leitura e escrita, o que sinaliza para a necessidade de melhor descrição do construto nos documentos oficiais (MENDEL, 2017). No entanto, muito embora haja estudos sobre a integração de habilidades no Celpe-Bras, esses não tratam profundamente das tarefas que integram compreensão oral e produção escrita.

Procedimentos metodológicos

De natureza qualitativa, minha pesquisa de doutorado busca entender a relação entre compreensão oral e produção escrita nas tarefas 1 e 2 do exame Celpe-Bras e a percepção

7 Cada tarefa é avaliada por dois avaliadores distintos. A nota em cada uma delas compõe-se pela média aritmética entre as notas dos dois avaliadores. Quando há discrepância de um ponto, a tarefa é avaliada por um terceiro avaliador. A nota nas tarefas pode variar de 0 a 5 pontos (BRASIL, 2018).

de examinandos acerca delas. Para isso, parte inicial do trabalho é ter um conhecimento mais aprofundado sobre o construto do exame e sua operacionalização em tarefas. Este artigo apresenta essa parte inicial das análises. Optei por uma análise documental, que é considerada uma “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Nessa etapa da pesquisa, com base em características do exame apresentadas nos documentos oficiais (BRASIL, 2015, 2013), a saber, i) uso de textos autênticos, ii) ênfase no uso da língua e iii) avaliação integrada de compreensão e produção (oral e escrita) (BRASIL, 2015, p. 8) e a partir de considerações dos estudos sobre tarefas integradas no Celpe-Bras mencionados acima, observei, especificamente, as condições de produção apresentadas no Manual do Examinando:

[...] cada tarefa solicitará que você *compreenda o texto* (oral e/ou escrito) apresentado, *selecione as informações adequadas* e, colocando-se em determinado papel social (*enunciador*), *escreva* a uma pessoa específica ou a um grupo de pessoas (*interlocutor*), a fim de realizar determinada ação (*propósito*) (BRASIL, 2015, p. 17. grifos meus).

Isso posto, analiso, na próxima seção, as tarefas 1 e 2 das primeiras e segundas edições do exame nos anos de 2016 e 2017 (2016/1, 2016/2, 2017/1 e 2017/2), totalizando 8 tarefas.

Análise de dados

A análise das tarefas 1 e 2 das duas edições de 2016 e de 2017 evidenciou alguns aspectos que serão tratados mais detalhadamente nas próximas subseções. Inicialmente, apresento um quadro com enunciados e materiais de insumo⁸ fornecidos nessas tarefas para facilitar a sua identificação.

8 Todos os enunciados são precedidos pela informação de que um vídeo/áudio será exibido/tocado e que se pode fazer anotações enquanto isso acontece. Devido ao limite de espaço para apresentação dos resultados, não foi possível anexar as tarefas. Entretanto, todas podem ser visualizadas no Acervo Celpe-Bras, disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo>.

Quadro 1. Enunciados e materiais de insumo fornecidos nas tarefas 1 e 2 das edições de 2016 e 2017.

Ano/ edição	Tarefa	Enunciado	Material de insumo
2016/1	Tarefa 1 Vídeo	Como participante do Programa Ciências sem Fronteiras no ano passado, você foi convidado pelo Ministério da Educação a dar um depoimento para o <i>site</i> do Programa. Para incentivar a participação de outros colegas, relate sua experiência e apresente informações sobre o programa.	Reportagem da TV MEC de 2'09" apresentada na íntegra
2016/1	Tarefa 2 Áudio	Você atua na área de apoio a projetos inovadores de uma grande empresa e tem como função selecionar instituições que receberão financiamentos. Com base na notícia que ouviu, escreva um <i>e-mail</i> para seu gerente a fim de indicar o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Cefet-RJ. Para justificar sua indicação, descreva as características e o funcionamento dos protótipos (modelos) feitos pelos alunos, ressaltando a importância social do projeto Turin.	Reportagem do portal da Radioagência Nacional (EBC) de 4'21" adaptada para 2'32"
2016/2	Tarefa 1 Vídeo	Você é o responsável pelo <i>site</i> do Setor de Relações Internacionais de sua universidade. Depois de assistir à reportagem sobre o Museu da Imigração, decidiu publicar no <i>site</i> uma matéria para incentivar a visita dos alunos estrangeiros ao local. Em seu texto, apresente o museu e os espaços disponíveis para visitação.	Reportagem do Jornal SPTV da TV Globo de 2'35" apresentada na íntegra
2016/2	Tarefa 2 Áudio	Você é gerente de uma empresa e, após ter ouvido a entrevista, decidiu escrever uma mensagem por <i>e-mail</i> para a sua equipe, expondo as recomendações para lidar com a ansiedade corporativa e melhorar a qualidade de vida no trabalho.	Comentário para a coluna do Portal da CBN de 3'22" adaptado para 2'27"

(continua)

2017/1	Tarefa 1 Vídeo	Você é jornalista e, após ter assistido ao vídeo sobre o Festival Gastronômico de Tiradentes, decidiu divulgar o evento. Escreva uma notícia para publicar no caderno de turismo de um jornal brasileiro, apresentando as características e as atrações desse festival.	Reportagem televisiva da TV Brasil de 2'45" apresentada na íntegra
2017/1	Tarefa 2 Áudio	Você está fazendo um curso de escrita criativa e, depois de ouvir a matéria sobre o <i>Wattpad</i> , resolveu sugerir uma discussão a respeito dessa ferramenta em sala de aula. Escreva uma mensagem por e-mail a seu professor, explicando o que é o <i>Wattpad</i> e como ele funciona.	Reportagem disponibilizada em um <i>podcast</i> da página Educação do portal Instituto Net Claro Embratel de, originalmente, 8'53", adaptada para 2'45".
2017/2	Tarefa 1 Vídeo	Você trabalha no setor de comunicação da prefeitura de Florianópolis e ficou responsável por escrever um texto para divulgar Florianópolis como uma cidade inteligente. A partir das informações do vídeo, escreva o texto, a ser publicado no <i>site</i> da prefeitura, explicando o que são cidades inteligentes, apresentando suas vantagens e destacando o que torna Florianópolis uma dessas cidades.	Reportagem televisiva, publicada no YouTube no Canal da TV UFSC, originalmente com 8'12" adaptada para 2'51"
2017/2	Tarefa 2 Áudio	Você é diretor da Associação de Deficientes Visuais e Amigos (ADEVA) e vai promover uma palestra motivacional com Leila Alexandrino Batista. Com base nas informações do áudio, escreva um convite aos associados, apresentando a palestrante e sua trajetória de superação.	Reportagem da Rádio Bandeirantes adaptada para 2'36"

Uso de textos autênticos

Um primeiro aspecto que, de fato, diferencia o Celpe-Bras de outros exames de proficiência é que os materiais de insumo são sempre autênticos, isto é, são textos reais, não fabricados, fornecidos como fonte na qual os examinandos baseiam suas produções. Por vezes, são adaptados para no máximo três minutos. Embora haja uma recorrência de reportagens televisivas e radiofônicas fornecidas como gênero de insumo que, em geral, são roteirizadas e favorecem a formalidade da língua falada, todas incluem entrevistas com pessoas diversas, o que também favorece a avaliação da fala natural, com suas pausas e hesitações, modificações fonológicas etc.

Ênfase no uso da língua

A ênfase no uso da língua é uma característica do Celpe-Bras que indica uma preocupação com a autenticidade das tarefas. De fato, o exame busca promover a escrita, estabelecendo situações de comunicação o mais realistas possível. Algumas maneiras de textualização dos enunciados, entretanto, promovem uma quebra⁹ nessa situação de comunicação e deixam sobressair a situação avaliativa. Para elucidar, comparo o enunciado da tarefa 1 da edição 2017/2 ao da tarefa 2 da edição 2016/2.

Pela forma como o enunciado foi textualizado, pode-se notar que a tarefa 2 da edição de 2016 prezou por manter a situação comunicativa. Observa-se que, em todo o enunciado, o enunciador é quem realiza todos os estágios da situação de produção: ele é o gerente que ouviu a entrevista e que decidiu escrever o *e-mail*. Até mesmo as informações que devem ser recuperadas do áudio estão dispostas de maneira que o ato de as usar seja totalmente pensado pelo enunciador, o que não aconteceu na tarefa da edição mais recente, nem nas demais tarefas analisadas. Nelas, nota-se que essa situação sofre quebras: na tarefa 1 da segunda edição de 2017, por exemplo, tem-se um enunciador que trabalha no setor de comunicação e ficou responsável por escrever um texto para divulgar Florianópolis. No entanto, logo em seguida, o enunciado se volta para o examinando, indicando que é ele quem deve recuperar informações do vídeo e, a partir disso, escrever o texto de divulgação.

A integração de habilidades

A integração de habilidades é outra característica central do exame. Para que o examinando utilize informações fornecidas no material de insumo, é necessário que o enunciado deixe claro esse detalhe. A menção ao material de insumo é, portanto, essencial. Dentre as tarefas analisadas, conforme tratado acima, apenas a tarefa 1 (2016/1) não fez menção ao material de insumo.

⁹ O termo é empregado por Pileggi (2015).

O que é saliente nesses enunciados são as variações na delimitação da situação de comunicação, mais especificamente, na forma de se mencionar o insumo, ora parte da situação de comunicação, promovendo maior autenticidade, como em “Você é gerente de uma empresa e, após ter ouvido a entrevista, decidiu escrever...”, ora recorrendo a elementos da situação avaliativa, o que promove uma quebra na autenticidade: “A partir das informações do vídeo, escreva...”. Na tarefa 1 (2017/2), por exemplo, coloca-se que o examinando deve escrever seu texto “a partir das informações do vídeo”. Da mesma forma, na tarefa 2 (2017/2), o examinando lê “com base nas informações do áudio”. Embora esses enunciados, com exceção da tarefa 1 (2016/1), deixem clara a relação existente entre o que se vai produzir e o que se deve compreender dos áudios e vídeos, a elaboração do enunciado não prezou pela manutenção da autenticidade da situação de comunicação.

Condições de produção

Assim como os gêneros de insumo, os gêneros de produção solicitados nas tarefas analisadas não se diversificaram muito. Dentre as oito tarefas, três solicitaram a escrita de um *e-mail*. Em contrapartida, os interlocutores colocados nas diferentes situações de comunicação foram diversificados, assim como os propósitos de escrita. As tarefas solicitaram que examinandos divulgassem, sugerissem, convidassem, incentivassem, indicassem e relatassem. A análise dos enunciados também mostrou que há uma preocupação em esclarecer que os propósitos de compreensão são determinados pelos propósitos de escrita, como estabelecido nos documentos oficiais. No entanto, essa condição nem sempre acontece da mesma maneira na operacionalização em tarefas, como salientado na seção anterior.

A presente análise também confirmou que os aspectos discursivos destacados nos documentos são contemplados em todos os enunciados. Há séria preocupação do exame em explicitar as condições de produção dos textos. Contudo, a tarefa 1 (2017/2) solicitou a produção de um “texto de divulgação”, elemento que, acredito, não ficou bem esclarecido e que poderia gerar distintas produções, já que poderia haver diferentes entendimentos das características desse texto. Da mesma forma, uma única tarefa não determinou claramente que as informações que deveriam ser recuperadas eram as do material de insumo adjacente, a tarefa 1 (2016/1), devido à falta de menção ao material de insumo no enunciado. Por outro lado, interlocução e propósito de escrita foram elementos devidamente explicitados em todas elas.

A tarefa 1 da primeira edição de 2017, por exemplo, determina claramente o gênero de produção, uma notícia, e o propósito da escrita, divulgar. Da mesma forma, a interlocução entre um jornalista e seus leitores é bem estabelecida e a relação entre compreensão oral e produção escrita garante maior autenticidade à tarefa, deixando o propósito de compreensão e uso do material de insumo mais claros para o examinando. A tarefa 2

dessa mesma edição também propõe um gênero de produção bem definido, o *e-mail*. Da mesma forma, a interlocução entre aluno e professor é bem pautada. A tarefa ganha em autenticidade, pois estabelece uma relação bastante plausível entre compreensão oral e produção escrita.

Gênero de insumo e de produção semelhantes e/ou propósitos semelhantes

Esta análise também evidenciou que algumas tarefas demandam a escrita de gêneros muito semelhantes aos gêneros de insumo fornecidos. Por exemplo, a tarefa 1 (2017/1) solicita a escrita de uma notícia para divulgar o Festival Gastronômico de Tiradentes e, para isso, fornece uma reportagem televisiva sobre o festival, o que não permite um grande distanciamento na produção, até mesmo porque o propósito de escrita de divulgar o evento não difere muito daquele da reportagem.

Outro caso é o da tarefa 1 (2017/2) que, igualmente, fornece como material de insumo uma reportagem televisiva que trata do tema “cidades inteligentes” e solicita a escrita de um texto de divulgação que, essencialmente, deve divulgar Florianópolis, explicando o que são “cidades inteligentes”, tampouco se diferenciando do material de insumo. Ainda, cito a tarefa 1 (2016/1) que propõe a escrita de um depoimento sobre uma experiência no exterior, sendo que parte da reportagem fornecida como material de insumo contém um depoimento de um estudante sobre sua experiência no exterior, bem como a tarefa 1 (2016/2) que solicita a escrita de uma matéria para incentivar visitas a um museu, apresentando seus espaços para visita, sendo que o material de insumo é uma reportagem sobre o museu que apresenta justamente os espaços para visita. Como discutirei adiante, essas condições podem favorecer a cópia.

Seleção de informações

Na maior parte das tarefas, o examinando é convidado a apresentar/expor/descrever características de algo/alguém/algum local, com exceção de uma única tarefa que também solicita um relato (tarefa 1 da primeira edição de 2016), além da apresentação de informações sobre o programa Ciências sem Fronteiras. Diferentemente da tarefa 4 da segunda edição de 2016 que, conforme Mendel (2017), demanda um posicionamento do leitor em relação ao material de insumo fornecido, as tarefas 1 e 2 não exploraram um propósito semelhante, o que seria uma possibilidade de uso da língua mais complexo, em um texto de tipo argumentativo. Ademais, há uma ênfase na recuperação de informações explícitas nas tarefas 1 e 2. Destaco, contudo, a tarefa 2 (2017/2), em que o examinando tinha como propósito apresentar a trajetória de superação da palestrante Leila Alexandrino Batista em um convite. Nota-se que, para cumprir esse propósito, o examinando precisaria fazer algumas inferências, pois essa informação não era apenas recuperável. Com base na compreensão da história de vida da palestrante, o examinando poderia inferir qual era sua trajetória de superação.

A preferência por recuperação de informações nas tarefas de compreensão oral e produção escrita não é algo que esteja determinado nos documentos oficiais, o que revela uma lacuna referente à relação entre compreensão e produção esperada nessas tarefas, bem como naquelas de integração de leitura e escrita.

Além disso, enquanto alguns enunciados são mais detalhados em relação às informações a serem integradas, como na tarefa 1 (2017/2), em que o examinando deve “explicar o que são cidades inteligentes, apresentar suas vantagens e destacar o que torna Florianópolis uma dessas cidades”, ou na tarefa 2 (2016/1), em que deve “descrever características e funcionamento dos protótipos dos alunos do Cefet-RJ e ressaltar a importância social do Projeto Turin”, outras, como a tarefa 2 (2016/2), solicitam menos informações, como a exposição de “recomendações para lidar com a ansiedade e melhorar qualidade de vida no trabalho”, as quais são bem poucas e bastante repetidas no material de insumo.

Discussão dos resultados

A análise reportada na seção anterior mostrou que as tarefas 1 e 2 do exame Celpe-Bras das últimas 8 edições, de fato, constituem uma boa operacionalização do construto divulgado em seus documentos oficiais, o qual é orientado por concepções teóricas que colocam “ênfase no uso da língua e no uso de textos autênticos e avaliam de maneira integrada compreensão e produção (oral e escrita)” (BRASIL, 2015, p. 8), corroborando o estudo de Pileggi (2015).

Em tarefas cuja visão de língua(gem) é a de uso da língua, a boa delimitação da situação de produção é um dos aspectos principais. Nesse sentido, as tarefas analisadas mostram que o exame está em consonância com as definições estabelecidas oficialmente, uma vez que os enunciados das tarefas 1 e 2 das edições 2016 e 2017 definem claramente os gêneros de produção, interlocutores e propósito de escrita, elementos essenciais para a produção situada, o que promove um alto grau de autenticidade ao exame. Além disso, os materiais de insumo são sempre autênticos, simulando usos reais da língua de forma significativa. Dessa forma, a compreensão oral avaliada é a do português falado, em um ritmo natural como o das interações reais, bem como de características próprias da língua falada, tais como hesitações, modificações fonológicas etc., além de avaliar o processamento natural do discurso e de processamento sociolinguístico, uma vez que sotaques e formalidades estão em jogo nessa tarefa. Portanto, não apenas aspectos linguísticos estão presentes, como conhecimentos gramaticais de sintaxe, fonologia, prosódia (entonação, tonicidade, pausas e hesitações), mas também a compreensão oral num sentido mais amplo por meio de conhecimentos discursivos (de coesão e coerência, de esquemas retóricos) e conhecimentos sociolinguísticos (sotaques, por exemplo), simulando, de fato, contextos reais de compreensão oral da língua. Ademais, promove, de fato, a produção escrita baseada em materiais de insumo (orais e escritos), isto é, avalia a escrita e a compreensão por meio de tarefas integradas, o que também mostra

uma preocupação com maior autenticidade do exame, já que, na vida real, a escrita é geralmente precedida por outra habilidade (seja compreensão escrita ou oral).

É necessário, entretanto, salientar alguns aspectos importantes relacionados à operacionalização do construto nos enunciados analisados. Um deles, evidenciado em nossa análise, é o de quebra na autenticidade da tarefa em alguns pontos do enunciado, como já apontado no estudo de Pileggi (2015). Conforme a autora, algumas instruções dadas nas tarefas 2 das edições 2014/1 e 2014/2 fazem “referência à situação avaliativa, e não à situação de comunicação proposta na tarefa” (PILEGGI, 2015, p. 105). As tarefas analisadas nesta pesquisa mostram que essa condição também ocorre em edições mais recentes. Corroborando Pileggi (2015), referências explícitas ao vídeo ou ao áudio e instruções formadas por imperativos, como em “escreva”, “apresente” ou “relate”, por exemplo, diminuem a autenticidade, pois se distanciam de “tarefas genuínas de uso da língua” (PILEGGI, 2015, p. 117).

Um outro aspecto evidenciado em nossa análise é a falta de menção ao material de insumo no enunciado, o que acontece em uma das tarefas analisadas, corroborando a conclusão de Scaramucci (2016, p. 413) de que

[...] essa falta de menção ao texto-insumo também ocorre em tarefas em outras edições do exame, e uma breve análise desse material mostra que o papel do texto-insumo costuma variar: às vezes é mencionado e é a partir dele que o evento de comunicação se estrutura, outras vezes não é mencionado, apesar de ser fundamental para a estruturação da tarefa e da interlocução esperada.

Embora esse aspecto seja evidenciado apenas em uma tarefa, é preocupante. Essa condição pode não promover a integração de habilidades, isto é, essa tarefa pode ter resultados que invalidam o construto do exame e, como levantado por Scaramucci (2016, p. 417), “afetar a representação que os candidatos têm das tarefas...”.

A mesma autora também questiona uma característica das tarefas analisadas: preocupação em garantir uma recuperação de informação homogênea para tentar obter maior confiabilidade, o que também acontece nas tarefas aqui analisadas. Para isso, os enunciados enumeram todas as informações que devem ser integradas no texto a ser produzido. Além do fato de essa condição ter um potencial para incentivar cópia de informações dos materiais de insumo, a autora ressalta que essas informações no enunciado:

[...] comprometem a avaliação da capacidade do examinando de selecionar, por si mesmo, as informações do texto-insumo em vista do seu propósito de convencer o prefeito a criar uma zona especial

para portadores da condição. Pode-se comparar essas instruções adicionais às perguntas de compreensão que usualmente são utilizadas para avaliar a leitura na escola e que, em grande parte dos casos, se restringem à recuperação de informações explícitas, oferecendo, assim, roteiros de interpretação (SCARAMUCCI, 2016, p. 413).

Outra questão levantada pela literatura, igualmente encontrada nas tarefas foco desta análise, foi gêneros de insumo e de produção semelhantes e/ou propósitos de escrita semelhantes. De acordo com Mendel (2017, p. 45), essa deve ser uma preocupação do exame, porque “pode possibilitar a cópia de alguns trechos do material de insumo...”, já que não há uma grande transformação da linguagem nessas condições. A tarefa 1 (2016/2), por exemplo, fornece ao examinando uma reportagem televisiva sobre um museu, na qual a repórter apresenta espaços disponíveis para visitação e entrevista funcionários para obter maiores informações sobre o local. O gênero de produção solicitado é uma matéria para incentivar alunos a visitarem o museu. Nela, o examinando deve, igualmente, apresentar o museu e os espaços disponíveis para visitação. Claramente, essa produção não diferirá daquela do gênero de insumo, o que, concordando com Mendel (2017), pode, de fato, favorecer a cópia. Entretanto, é necessário ressaltar que os documentos oficiais não esclarecem sua visão de cópia nesse exame ou seu posicionamento acerca de plágio (MENDEL, 2017), uma discussão considerada extremamente relevante nas pesquisas sobre tarefas integradas.

Por fim, um aspecto bastante saliente é que as tarefas 1 e 2 priorizam a recuperação de informações explícitas dos materiais de insumo, não abordando as possibilidades inerentes a uma visão ampla do que é compreensão. Apenas a tarefa 2 da edição 2017/2 exigiu compreensão mais sutil, por meio de inferências, o que mostrou uma relação distinta entre compreensão oral e produção escrita. Os documentos oficiais não oferecem uma definição clara da relação esperada entre compreensão oral e produção escrita. Como já mencionado, não se encontrou nenhuma orientação sobre que tipo de recuperação de informações do áudio e do vídeo é esperado.

Dentro do contexto de discussão sobre os elementos da tarefa, ainda é necessário salientar que os materiais de insumo propostos, em geral, pertencem à esfera jornalística¹⁰, como salientado por Mendel (2017, p. 43), uma “tendência das tarefas do Exame Celpe-Bras”. Embora sejam necessárias mais pesquisas acerca dessa questão, esse domínio da esfera jornalística pode indicar uma sub-representação do construto, já que as práticas de escrita escolarizadas reais, em geral, não têm como material de insumo, apenas, matérias jornalísticas. Ao mesmo tempo, comprova uma das dificuldades relacionadas

10 Uma breve análise das 30 edições já realizadas mostrou que a maior parte dos textos fornecidos nas tarefas 1 e 2 são reportagens televisivas e radiofônicas, respectivamente.

ao construto do exame: o acesso a materiais autênticos para complementar as tarefas, especialmente os de áudio e vídeo.

Considerações finais

O Celpe-Bras se estabeleceu como um exemplo de exame que se preocupa em operacionalizar uma visão de língua(gem) ampla, de uso da língua e de habilidades integradas. A compreensão oral que, de acordo com a literatura, é a habilidade mais difícil de avaliar, é contemplada no exame em seu sentido amplo, por meio de materiais de insumo autênticos, com ênfase na naturalidade da fala e de forma significativa, o que pode, devido à sua alta relevância para os examinandos, provocar um efeito retroativo positivo nas práticas de ensino e aprendizagem. Da mesma forma, a produção escrita, que é avaliada de forma integrada à compreensão, é contemplada de maneira a se aproximar mais das práticas reais de uso da língua, o que também tem potencial para direcionar as práticas de escrita em sala de aula.

A análise das tarefas 1 e 2 das edições de 2016 e 2017 apresentada neste artigo mostrou que as condições de produção, tais como, propósito de escrita, gênero e interlocutores, são bem definidas e que, embora o exame seja, de fato, inovador e contenha tarefas cuja autenticidade é alta, ainda há variações na operacionalização em tarefas, aspectos não descritos explicitamente nos documentos oficiais. Embora pequenas, são relevantes, merecendo, portanto, atenção dos elaboradores do exame, especialmente no que diz respeito ao uso de gêneros de insumo e de produção semelhantes na construção da situação de produção, bem como na ênfase em recuperação de informações explícitas.

Este trabalho mostra que é imprescindível que haja mais pesquisas sobre o Celpe-Bras, cujo foco esteja nas tarefas integradas, e que elas explorem diferentes aspectos da área, tais como as produções e as representações dos examinandos acerca das tarefas. Minha pesquisa de doutorado em andamento pretende dar atenção a esses aspectos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, K. S. *A perspectiva do examinando sobre a autenticidade de avaliações em leitura em língua estrangeira*. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000430295>. Acesso em: 15 jun. 2018.

BRASIL. *Edital nº 22*, de 17 de maio de 2018. Torna pública a realização do Exame para obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras – 2018). Diário Oficial da União, Brasília, 18 de maio de 2018. Seção 3, p. 56-61.

BRASIL. Ministério da Educação. *Manual do examinando*. 2015. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/manuais/manual-do-examinando-2015>. Acesso em: 1 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia do participante*: tarefas comentadas que compõem a edição de abril de 2013 do exame. 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/estrutura_exame/2014/guia_participante_celpebras_caderno_provas_comentadas.pdf. Acesso em: 01 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Inep. *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – Celpe-Bras 2017/1* (Caderno de Questões). Disponível em: http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/Provas/2017_1. Acesso em: 01 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Inep. *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – Celpe-Bras 2017/2* (Caderno de Questões). Disponível em: http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/Provas/2017_2. Acesso em: 01 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Inep. *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – Celpe-Bras 2016/1* (Caderno de Questões). Disponível em: http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/provas/2016/2016-1.pdf. Acesso em: 01 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Inep. *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – Celpe-Bras 2016/2* (Caderno de Questões). Disponível em: http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/provas/2016/2016-2.pdf. Acesso em: 01 jun. 2018.

CUMMING. A. Assessing Integrated Writing Tasks for Academic Purposes: Promises and Perils. *Language Assessment Quarterly*, v. 10, n. 1, p. 1-8, 2013.

CUMMING. A. *et al.* Differences in written discourse in independent and integrated prototype tasks for next generation TOEFL. *Assessing Writing*, v. 10, p. 5-43, 2005.

GEBRIL, A. Integrated-Skills Assessment. In: LIONTAS, J. (ed.). *The TESOL encyclopedia of English language teaching*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2018. p. 1-7. DOI: 10.1002/9781118784235.eelt0544.

GEBRIL, A.; PLAKANS, L. Investigating source use, discourse features, and process in integrated writing tests. *Spaan Working Papers in Second or Foreign Language Assessment*, v. 7, p. 47-84, 2009.

GEBRIL, A.; PLAKANS, L. Toward a Transparent Construct of Reading-to-Write Tasks: The Interface Between Discourse Features and Proficiency. *Language Assessment Quarterly*, v. 10, n.1, p. 9-27, 2013.

GRABE, W.; ZHANG, C. Reading and Writing Together: A Critical Component of English for Academic Purposes Teaching and Learning. *TESOL Journal*, v. 4, n. 1, p. 9-24, mar. 2013.

GUO, L. *Product and Process in Toefl iBT Independent and Integrated Writing Tasks: A Validation Study*. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Georgia State University, Atlanta, 2011.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *A Handbook for Teacher Research: From Design to Implementation*. Maidenhead, UK: Open University Press, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MENDEL, K. *A avaliação integrada de leitura e escrita no Exame Celpe-Bras*. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

PENNYCOOK, A. Borrowing Others' Words: Text, Ownership, Memory, and Plagiarism. *TESOL Quarterly*, v. 30, p. 201-230, 1996.

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

PILEGGI, M. G. S. *Tarefas integradas nos exames de proficiência CELPE-BRAS e TOEFL iBT*. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269574>. Acesso em: 01 nov. 2017.

PILEGGI, M. G. S. Integração de habilidades: perspectiva histórico-teórica e operacionalização no exame Celpe-Bras. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 577-592, 2017.

SCARAMUCCI, M. V. R. A avaliação de habilidades integradas na Parte Escrita do Exame Celpe-Bras. In: ALVAREZ, M. L. O.; GONÇALVES, L. (org.). *O mundo do português e o português no mundo afora: especificidades, implicações e ações*. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 391-425.



SCARAMUCCI, M. V. R. *et al.* *Diferentes propostas de produção escrita e seus efeitos no desempenho de alunos em três exames*. Relatório final de projeto de pesquisa, 2017 (não publicado).

WEIGLE, S. C. Integrating reading and writing in a competency test for non-native speakers of English. *Assessing Writing*, v. 9, p. 27-55, 2004.

WEIGLE, S. C.; PARKER, K. Source text borrowing in an integrated reading/writing assessment. *Journal of Second Language Writing*, v. 21, n. 2, p. 118-133, 2012.

YANG, H. Toward a Model of Strategies and Summary Writing Performance. *Language Assessment Quarterly*, v. 11, n. 4, p. 403-431, 2014.

YANG, H. C.; PLAKANS, L. Second language writers' strategy use and performance on an integrated reading-listening- writing task. *TESOL Quarterly*, Washington, v. 46, p. 80-103, 2012.