

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
INSTITUTO DE LETRAS – IL
LINGUÍSTICA APLICADA

YE LI

**A PREPARAÇÃO DE CANDIDATOS CHINESES PARA O EXAME
CELPE-BRAS: APRENDENDO O QUE SIGNIFICA "USO DA LINGUAGEM"**

PORTO ALEGRE

2009

YE LI

**A PREPARAÇÃO DE CANDIDATOS CHINESES PARA O EXAME
CELPE-BRAS: APRENDENDO O QUE SIGNIFICA "USO DA LINGUAGEM"**

Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

ORIENTADORA: PROFA. DRA. MARGARETE SCHLATTER

PORTO ALEGRE

2009

AGRADECIMENTOS

Meus profundos agradecimentos

Ao meu amado marido Rodolfo, por sempre me acompanhar no coração e na vida, profissional e pessoal, ao lado ou à distância, em qualquer momento e de qualquer forma possível, e também por ser o melhor exemplo de estudo, de trabalho e de vida, além de tornar esse grande desafio em uma conquista real.

Aos meus pais, Ye Zaigui e Xue Donghong por sempre me amarem, se preocuparem comigo e cuidarem de mim e pelo apoio que ofereceram nas decisões da minha vida.

À Professora Dra. Margarete Schlatter, por todas as oportunidades de crescer e me desenvolver na vida profissional no mundo da língua portuguesa e pela orientação cuidadosa deste trabalho.

Aos meus sogros, Sr. Carlos e Dona Natália, por me oferecerem uma casa com muito amor e alegria no Brasil.

Às professoras da pós-graduação, em especial a Karem Pupp Spinassé, Ingrid Finger, Christine Nicolaides e Luciene Juliano Simões, por me fornecerem tantos conhecimentos e mostrarem passo a passo como realizar leituras, promover discussões e desenvolver trabalhos acadêmicos na área de Linguística Aplicada.

Aos meus colegas do Programa de Pós-Graduação em Letras, em especial a Graziela Hoerbe Andrighetti, Letícia Soares Bortolini, Maurício Seibel, Juliana Roquele Schoffen e Maíra da Silva Gomes por toda a ajuda oferecida, pelos momentos de estudo e crescimento conjunto e pelos brilhantes trabalhos de mestrado e doutorado que me serviram de incentivo e inspiração.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela qualificada formação acadêmica da pós-graduação.

RESUMO

O presente trabalho visa a analisar a preparação de alunos chineses para o exame Celpe-Bras, com o intuito de investigar se há efeito retroativo do exame nesse processo. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa da qual participaram três alunas chinesas e dois professores de um curso preparatório para o Celpe-Bras, no qual elas participaram. O estudo focaliza as atividades desenvolvidas no curso e as atividades extraclasse realizadas pelas alunas para preparar-se para o exame. Os dados para a pesquisa foram gerados pela observação de oito aulas do curso preparatório e pelo acompanhamento das alunas em atividades extraclasse. Além disso, foram feitas oito entrevistas com as alunas e duas com os professores, e os textos produzidos nas aulas foram analisados em relação ao feedback dos professores e à compreensão das alunas quanto às orientações recebidas. A análise dos resultados permite afirmar que as orientações do curso preparatório são coerentes com os pressupostos teóricos que subjazem ao exame e que focalizam principalmente o critério de correção adequação contextual, que operacionaliza a noção de proficiência do exame: uso da linguagem para agir no mundo. Essa orientação contribuiu especialmente para aprimorar a compreensão oral e a organização das produções escritas das alunas. A pesquisa também sugere que a percepção das alunas sobre a maneira de aprender uma língua modificou-se durante a preparação para o exame: sua compreensão da perspectiva de proficiência como uso da linguagem e sua busca por lidar com textos autênticos também na vida cotidiana, como preparação para o exame, sugerem um efeito retroativo positivo do Celpe-Bras na trajetória de aprendizagem de língua portuguesa dessas alunas. Os resultados desta pesquisa contribuem para o debate sobre o efeito retroativo de exames de desempenho, para a elaboração de cursos preparatórios para o exame Celpe-Bras e para a organização de currículos de ensino que tenham como objetivo o uso da linguagem.

Palavras-chave: Celpe-Bras. Efeito retroativo. Curso preparatório. Uso da língua. Adequação contextual.

ABSTRACT

The aim of this study is to analyze the preparation of Chinese students for the Celpe-Bras proficiency exam and discuss the washback effects of the exam on this process. A qualitative research was carried out with three Chinese students and two teachers of a cram course taken by these students. The study focuses on the activities developed by the prep course and the extra class activities carried out by the students to prepare for the exam. The data include the observation of eight classes of the cram course and of the students' extra class activities, eight interviews with the students and two with the teachers, and the texts produced by the students, which were analyzed with respect to the teachers' feedback and to the students' understanding of the guidance they received during the prep course. The results suggest that the guidelines of the prep course are consistent with the construct of the exam and focus mainly on the correction criterion 'adequacy to context', which operationalizes the underlying concept of language proficiency of the exam: the adequate use of the language to perform actions in the world. The course guidelines contributed especially to improve the students' listening and writing skills. In addition, the students' perceptions of their language learning process changed during the preparation for the exam: their understanding of the language proficiency concept 'use of language' and their search for reading and listening to authentic texts, also in their daily lives, to prepare for the exam suggest a positive washback effect of the Celpe-Bras on these students' Portuguese learning process. The results of this research contribute to the debate on the washback effects of performance tests, to the elaboration of cram courses for the Celpe-Bras exam, and to the organization of educational curricula that aim at developing the use of language.

Key words: Celpe-Bras. Washback effects. Cram courses. Use of language. Adequacy to context.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Comparação entre avaliação de respostas fixas e avaliação de desempenho (MCNAMARA, 1996, p. 120)	23
Figura 2 – Teoria tradicional de efeito retroativo: modelo de estímulo-resposta (BURROWS, 2004, p. 126).....	44
Figura 3 – Visão de efeito retroativo dos anos 90: modelo da “caixa preta” (BURROWS, 2004, p. 126).....	44
Figura 4 – Modelo da “inovação curricular” (BURROWS, 2004, p. 126)	45

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estudos principais sobre efeito retroativo publicados em inglês de 1995 a 2007 (PAN, 2008, p. 2)	48
Quadro 2 – Registro formal e informal (Diário de campo, aula da Tina, 01/04/2008)	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANVISA	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
ASL	Arábico como a Segunda Língua (do inglês Arabic as a Second Language)
Celpe-Bras	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
ESL	Inglês como a Segunda Língua (do inglês English as a Foreign Language)
FUVEST	Fundação Universitária para o Vestibular
GEPT	Teste de Proficiência Geral de Inglês (do inglês General English Proficiency Test)
HKCEE	Certificado de Exame de Educação em inglês de Hong Kong (do inglês Hong Kong Certificate of Education Exam in English)
HSK	Exame de proficiência de chinês (do chinês Hanyu Shuiping Kaoshi)
IELTS	Sistema Internacional de Avaliação de Língua Inglesa (do inglês International English Language Testing System)
IL	Instituto de Letras
L2	Segunda Língua
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
MEC	Ministério da Educação
MRE	Ministério de Relações Exteriores
PFOL	Português para Falantes de Outras Línguas
PPE	Programa de Português para Estrangeiros
SESu	Secretaria de Ensino Superior
TLU	Contexto de uso da língua-alvo (do inglês <i>target language use</i>)
TOEFL	Teste de Inglês como a Língua Estrangeira (do inglês Test of English as a Foreign Language)
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
VUNESP	Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
1.1	MOTIVAÇÃO.....	10
1.2	DELIMITAÇÃO DA PESQUISA	12
2	AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO E O EXAME CELPE-BRAS	18
2.1	AVALIAÇÃO DE PROFICIÊNCIA EM LE	18
2.1.1	Proficiência em línguas: perspectivas estruturalistas	18
2.1.2	Competência linguística e competência comunicativa e a redefinição de “proficiência”	19
2.1.3	Avaliação de desempenho	21
2.1.4	Avaliação holística e avaliação analítica.....	25
2.2	ORIGEM DO EXAME CELPE-BRAS E A SUA IMPLEMENTAÇÃO.....	27
2.3	CARACTERÍSTICAS DO EXAME CELPE-BRAS	29
2.3.1	Formato do exame e as tarefas de produção escrita	29
2.3.2	Um exame organizado a partir de gêneros do discurso.....	31
2.4	A GRADE DE CORREÇÃO DO EXAME CELPE-BRAS: O FOCO NA ADEQUAÇÃO CONTEXTUAL	34
2.4.1	Contexto.....	35
2.4.2	A adequação contextual.....	36
2.4.3	Formato.....	37
2.4.4	Interlocutor	37
2.4.5	Propósito.....	38
2.4.6	Informações	38
3	EFEITOS RETROATIVOS DA AVALIAÇÃO	40
3.1	DIMENSÕES DO CONCEITO DE EFEITO RETROATIVO	41
3.2	A CONCEITUAÇÃO DE EFEITO RETROATIVO.....	43
3.3	PESQUISAS SOBRE EFEITO RETROATIVO DO EXAME CELPE-BRAS	49
4	METODOLOGIA	53
4.1	PERGUNTAS DE PESQUISA.....	53
4.2	GERAÇÃO DE DADOS	53
4.2.1	Perfil dos participantes da pesquisa.....	55

4.2.2	Procedimentos de geração de dados	56
4.3	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	59
5	PREPARAR-SE PARA O EXAME CELPE-BRAS SIGNIFICA COMPREENDER O QUE É “USO DA LINGUAGEM”	62
5.1	O CURSO PREPARATÓRIO CELPE-BRAS/UFRGS	62
5.2	A ADEQUAÇÃO CONTEXTUAL COMO FOCO PRINCIPAL DO CURSO PREPARATÓRIO PARA O CELPE-BRAS	65
5.2.1	As orientações dos professores e a percepção das alunas	65
5.2.2	O papel da orientação para a adequação contextual na realização de tarefas e na preparação para o exame	74
5.3	AS ATIVIDADES EXTRACLASSE	79
5.3.1	Preparação de Rosa para o exame Celpe-Bras	79
5.3.2	Preparação da aluna Fernanda para o exame Celpe-Bras.....	82
5.3.3	Preparação da aluna Juliana para o exame Celpe-Bras	83
5.4	A PREPARAÇÃO DAS ALUNAS APRESENTA CERTA COERÊNCIA COM A PROPOSTA DO CELPE-BRAS	85
5.5	SUGESTÕES PARA O CURSO PREPARATÓRIO.....	90
6	CONCLUSÃO.....	97
	REFERÊNCIAS	101
	APÊNDICE A – TRANSCRIÇÕES DE ENTREVISTAS COM AS TRÊS ALUNAS PARTICIPANTES DA PESQUISA	108
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTAS COM PROFESSORES DO CURSO PREPARATÓRIO	120
	APÊNDICE C – TRANSCRIÇÕES DE ENTREVISTAS COM PROFESSORES DO CURSO PREPARATÓRIO	121
	ANEXO A – CRITÉRIOS DE CORREÇÃO DA TAREFA <<ONU: EM 20 ANOS FALTARÁ ÁGUA PARA 60% DO MUNDO >>	128
	ANEXO B – CONSENTIMENTO INFORMADO DO PROFESSOR E DO ALUNO	129

1 INTRODUÇÃO

1.1 MOTIVAÇÃO

A idéia deste trabalho surgiu da minha participação, como aluna, no curso preparatório para o exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Eu sou professora universitária de língua portuguesa na China e, ao vir para o Brasil, fui solicitada a realizar o exame de proficiência em português, como requisito de matrícula neste Programa de Pós-Graduação. Antes da realização do exame, participei de um curso preparatório, em setembro de 2007. Essa experiência me possibilitou perceber que existe muita diferença entre o ensino de língua estrangeira no Brasil e na China e também no que é exigido pelos exames de proficiência nos dois países.

Junto comigo eu trouxe um grupo de 21 alunos para estudarem a língua portuguesa e a cultura brasileira no Programa de Português para Estrangeiros (PPE) na UFRGS por um ano, e esses alunos também realizaram o curso preparatório e o exame propriamente dito. Naquela época ainda não existia posto aplicador do exame Celpe-Bras na China¹ e os alunos chineses tinham pouco conhecimento sobre esse exame.

Com base na minha experiência na China, as aulas de português são, em geral, focadas em exercícios de gramática e de compreensão de partes de textos descontextualizados ou textos didáticos. As tarefas que são exploradas nos exames de português são questões de múltipla escolha acerca da compreensão de vários textos, compreensão de trechos em áudio, questões sobre a conjugação dos verbos, uma redação com tema definido e tradução de textos em mandarim para o português e vice-versa. Nesse contexto de ensino, os alunos geralmente têm um bom conhecimento da gramática e do léxico da língua portuguesa e podem obter um desempenho muito bom nos exames que avaliam principalmente a gramática. No entanto, devido à falta da prática do uso da língua em situações reais ou simuladas em que a língua portuguesa é utilizada, os alunos, em geral, não têm desenvoltura para comunicar-se oralmente e por escrito em contextos cotidianos, acadêmicos e profissionais. Isso pode trazer grande dificuldade na realização de exames de proficiência como o Celpe-Bras, que é um exame comunicativo e que avalia o desempenho do candidato em compreender e produzir a

¹ A Universidade de Comunicações da China, autorizada pelo Ministério de Educação da China e credenciada pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC), abriu o primeiro posto aplicador do exame Celpe-Bras na China. O primeiro exame foi aplicado em abril de 2009.

língua portuguesa em tarefas que demandam o uso da língua portuguesa em diferentes práticas que envolvem textos autênticos e propósitos e interlocutores diversos.

No Brasil, mais especificamente no Programa de Português para Estrangeiros (PPE)² na UFRGS, o foco do ensino é concentrado nos aspectos comunicativos e na cultura brasileira. O PPE da UFRGS foi criado em dezembro de 1993 com o objetivo de disseminar o ensino de Português para estrangeiros, reunindo professores do Instituto de Letras (IL) e alunos (bolsistas de pesquisa e de extensão) do curso de graduação e de pós-graduação (Mestrado e Doutorado) em Letras (SANTOS, 2007). De acordo com Schlatter (2007), as atividades didático-pedagógicas do PPE são orientadas por uma perspectiva teórica que compreende o uso da linguagem como ação social (CLARK, 2000) e que focaliza o ensino e a aprendizagem numa perspectiva sócio-cultural (SCHLATTER, GARCEZ & SCARAMUCCI, 2004), através do ensino por tarefas e projetos de aprendizagem. Espera-se que, em sala de aula, os alunos tenham oportunidade para conversarem com os colegas ou com o professor e também de manifestarem suas ideias em português. A avaliação é feita através de tarefas com objetivos comunicativos e propõem-se tarefas a serem realizadas em grupos e com pessoas fora da sala de aula. Através dessas oportunidades, espera-se que os alunos conheçam outros falantes de língua portuguesa, comuniquem-se com eles em entrevistas, conversas informais, seminários e debates, de acordo com o propósito da tarefa. Por causa dessa grande diferença que existe entre o ensino de língua portuguesa na China e no Brasil, há um estranhamento dos alunos chineses com o estilo das aulas na UFRGS. E, nesse contexto de ensino, a maior dificuldade que observei durante a minha estada no Brasil, foi o choque que os alunos tiveram com o exame Celpe-Bras no início da sua participação no curso preparatório para o exame.

O curso preparatório para o Celpe-Bras desenvolvido no PPE/UFRGS tem como objetivos explicitar o construto e o formato do exame, além de criar oportunidades de prática com tarefas similares às do exame. Os professores explicam o processo do exame, as características das tarefas, as grades de correção das tarefas e aplicam tarefas do exame ou semelhantes e, depois, as produções dos alunos são corrigidas e discutidas em aula. O foco do curso é fazer com que os candidatos conheçam o exame e possam praticar o uso da língua portuguesa em situações semelhantes às propostas pelo Celpe-Bras. Dessa forma, o curso busca evitar o choque inicial que haveria entre o candidato e o exame caso aquele não fosse previamente instruído sobre o formato e o processo de avaliação que caracterizam o exame. Além de saberem de antemão o formato da prova, os participantes do curso já terão visto

² Para mais informações sobre o PPE/UFRGS, acesse a página: <http://www6.ufrgs.br/iletras/ple/index.htm>

estratégias de como trabalhar nesse dia, do que analisar e de que maneira eles podem conseguir um melhor desempenho nas tarefas. Da forma como está atualmente estruturado, o curso preparatório tem duração total de 20 horas, com 4 horas semanais distribuídas em 5 semanas.

Depois de ter concluído o curso preparatório e de realizar o exame, surgiu a minha dúvida de como os alunos chineses preparam-se para o exame Celpe-Bras e de como eles podem obter um melhor aproveitamento do curso preparatório. O exame Celpe-Bras tem características muito próprias, sendo um exame que avalia a proficiência diretamente através do uso da língua, focando em aspectos nem sempre triviais para aprendizes chineses, como os aspectos que compõem diferentes gêneros do discurso, o foco na interlocução e em diferentes propósitos de leitura e escrita. Uma preparação adequada é fundamental para que um aluno que apresenta bom nível de português, visto sob o ponto de vista chinês, possa também apresentar um bom desempenho em um exame de proficiência como o Celpe-Bras.

1.2 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

Tendo sido criado com o objetivo de testar a proficiência em língua portuguesa de candidatos interessados em estudar e trabalhar no Brasil (SCHLATTER, 2006), o exame Celpe-Bras tem sido alvo de pesquisa na área de Linguística Aplicada desde a sua primeira aplicação, em 1998, principalmente em relação à sua validade (ver, por exemplo, SIDI, 2002, SCHOFFER, 2003, 2009; GOMES, 2009) e seus efeitos retroativos (ver, por exemplo, SCARAMUCCI, 2001, 2003, 2004a, 2004b e 2004c; RODRIGUES, 2006; SILVA, 2006.).

Meu trabalho faz parte da produção de um grupo de pesquisadores³ orientados pela Profa. Dra. Margarete Schlatter, que tem como objetivo investigar a validade do exame Celpe-Bras. Entre os resultados desse grupo de pesquisa, a dissertação de Schoffen (2003) apresenta uma descrição detalhada da proficiência oral de candidatos falantes de espanhol no exame Celpe-Bras e explicita características do desempenho desses falantes nos diferentes níveis avaliados. Sidi (2002) identifica e descreve aspectos salientes nas produções textuais de hispanofalantes para expandir e redimensionar os descritores da escala de avaliação do exame Celpe-Bras, definindo níveis de desempenho em escrita que levem em conta as peculiaridades

³ Além dos trabalhos apresentados, outros trabalhos do grupo de pesquisa da UFRGS relacionados com o exame Celpe-Bras são as dissertações de mestrado de Ohlweiler (2006), Santos (2007), Yan (2008) e os trabalhos de conclusão do curso de Letras de Santos (2004), Costa (2005), Carvalho (2007) e Kraemer (2008).

apresentadas por esse grupo de falantes. A dissertação recém defendida por Gomes (2009) analisa a complexidade de tarefas de leitura e escrita e quais são os fatores que influenciam o desempenho dos candidatos em um exame de perspectiva sócio-discursiva em que os fatores contextuais da produção do discurso são enfatizados. A tese da Schoffen (2009) apresenta detalhadamente o processo da correção do exame Celpe-Bras, através da discussão das grades de correção e de uma análise da avaliação em uma amostra de textos. Na busca por uma proposta de avaliação mais coerente com o construto do exame, apresenta e discute a noção de uso da linguagem que subjaz ao exame à luz da perspectiva do círculo de Bakhtin e propõe novos parâmetros de avaliação, em uma grade holística que organiza os critérios de correção a partir da configuração da interlocução.

Além disso, o projeto de pesquisa “Celpe-Bras/Parte Coletiva: Ponto de corte dos níveis de certificação (Nível Intermediário) e não certificação (Nível Básico)”⁴, em andamento desde 2003, tem como resultados vários trabalhos apresentados em seminários e congressos da área (por exemplo, Santos et al, 2004; Bortolini, et al, 2005; Bortolini, et al, 2006; Nunes e Schlatter, 2007 e Carvalho et al, 2008). O projeto tem como objetivo analisar a validade de construto do exame Celpe-Bras e parte da pergunta: até que ponto as tarefas da parte coletiva do exame e a grade de correção utilizada operacionalizam o construto teórico do exame? Para esses fins, são analisadas provas e desempenhos de candidatos que obtiveram diferentes níveis de certificação, para:

- a) avaliar quais os critérios (inadequação contextual, inadequação discursiva, inadequação linguística) que são responsáveis pela distinção entre os níveis de certificação (2 - Intermediário) e os de não certificação (1 e 0 - Básico);
- b) descrever as inadequações e o desempenho dos candidatos nesses níveis;
- c) avaliar a relação entre os critérios de avaliação na atribuição da nota da tarefa;
- d) analisar o nível de complexidade das tarefas que integram compreensão e produção textual;
- e) analisar a construção da interlocução nos textos produzidos, em tarefas que integram leitura e produção textual

(SCHLATTER, 2009)

Tendo como foco de investigação os impactos sociais do exame Celpe-Bras, as pesquisas desenvolvidas, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), por Scaramucci (2004a, 2004b, 2004c e 2006) e orientandos (ver, por exemplo, RODRIGUES, 2006; SAKAMORI, 2006) abordam os efeitos retroativos da avaliação no ensino, aprendizagem, atitudes de alunos e professores, e elaboração de material didático em língua estrangeira. Os

⁴ Participam da pesquisa atualmente: Margarete Schlatter (Coordenadora); Juliana Roquele Schoffen (Doutora em Letras); Letícia Grubert Dos Santos (Mestre em Letras); Maíra da Silva Gomes (Mestre em Letras); Letícia Soares Bortolini (Mestre em Letras); Simone da Costa Carvalho (Graduada em Letras); Michele Saraiva Carilo (Graduada em Letras); Camila Nunes Dilli (Bolsista PIBIC - aluna Graduação Letras).

objetivos específicos das investigações lideradas por Scaramucci é a análise dos “impactos sociais da avaliação em contextos de ensino/aprendizagem de língua estrangeira/segunda língua (Português e Inglês)” e a “validade e impactos sociais da avaliação em contextos de línguas diversos (Português LM/L2 e Inglês LE)” (SCARAMUCCI, 2009a e 2009b). Especificamente relacionadas ao exame Celpe-Bras, destacamos as dissertações de mestrado de Rodrigues (2006), que desenvolve reflexões teórico-didáticas para o professor de português para falantes de outras línguas com base na perspectiva teórica que orienta o exame Celpe-Bras, e de Sakamori (2006), que analisa a atuação do entrevistador na interação face a face no exame. Além disso, outros trabalhos investigaram o efeito retroativo de exames tais como o vestibular do Brasil na preparação de alunos de um curso preparatório comunitário (CORREIA, 2003), a prova de Língua Estrangeira (Inglês) dos vestibulares e sua influência nas percepções, atitudes e motivações de alunos do terceiro ano de nível médio (BARTHOLOMEU, 2002) e as mudanças na concepção e prática da avaliação e seu efeito no ensino/aprendizagem de língua estrangeira (Inglês) em uma escola de ensino médio e técnico (AVELAR, 2001).

O trabalho do Rodrigues (2006) tem como objetivo oferecer reflexões teórico-didáticas para auxiliar os professores de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) a prepararem seus alunos para o exame Celpe-Bras e, conseqüentemente, contribuir para uma melhoria nesse ensino. Considerando o fato de que muitos professores não possuem uma formação voltada para trabalhar com a visão do uso da linguagem, para Rodrigues, é necessário explicitar os conceitos norteadores do exame para que os professores possam, não só preparar bem seus alunos, mas também ter a oportunidade de pensar em uma nova maneira de ensinar PFOL. Para alcançar esse objetivo, foi feita uma análise da fundamentação teórica do exame Celpe-Bras através de seu Manual do Candidato. A partir desses dados, explicitou-se a visão de linguagem que orienta o exame, procurando refletir de que maneiras tal visão pode ser entendida pelo professor de PFOL.

Nas pesquisas mencionadas, vários aspectos diferentes do exame Celpe-Bras foram e estão sendo analisados, tais como o ponto de corte entre os níveis avaliados, tanto na Parte Coletiva como na Parte Individual, grades de correção, efeitos retroativos do exame, comparações entre desempenhos na Parte Coletiva e Parte Individual, questões de leitura e produção de texto, aspectos da cultura brasileira presentes no exame, entre outros. Este trabalho pretende contribuir analisando a preparação de três candidatas chinesas para o exame, discutindo sua trajetória tanto no curso preparatório da UFRGS como em atividades extraclasse, e refletindo sobre os efeitos retroativos do Celpe-Bras nesse processo.

Com base em dados coletados com alunos e professores, Scaramucci (2006) analisa “as percepções e atitudes dos alunos sobre o exame Celpe-Bras e sobre os efeitos em sua aprendizagem e preparação, assim como as percepções dos professores sobre o exame e sobre o impacto que tem causado em seu ensino e nas atitudes de seus alunos e formas de preparação” (SCARAMUCCI, 2006, p. 5). Entre as respostas dos alunos ao questionário aplicado, alguns levantam a necessidade de cursos preparatórios específicos para o exame Celpe-Bras e muitos dos que relataram ter feito cursos de preparação mencionaram as deficiências desses cursos e sugeriram mudanças para torná-los mais eficientes. Minha pesquisa pretende aprofundar essa discussão no contexto de alunos chineses.

Ainda segundo a autora, as diferentes opiniões dos candidatos sobre a parte mais difícil do exame Celpe-Bras podem ser explicadas pelo tipo de educação de português que eles recebem (formalmente em cursos de língua estrangeira ou, informalmente, em comunidades de fronteira), pela (maior ou menor) oportunidade de se comunicarem com falantes de português e, também, pelo curso preparatório que fazem. A presente pesquisa se propõe a aprofundar o debate sobre essas questões, analisando o que é feito no curso preparatório da UFRGS e em quais atividades as alunas participantes da pesquisa se engajam com o objetivo de preparar-se para o exame. Respondendo à preocupação de Scaramucci (2006, p. 5), de investigar “um efeito retroativo mais específico, o que implicaria evidência de que o exame está tendo um impacto direto nos conteúdos e nas visões de linguagem dos candidatos, refletindo na maneira como se preparam e aprendem”, esta pesquisa pretende refletir sobre o efeito retroativo do exame Celpe-Bras na percepção de alunos chineses sobre a aprendizagem da língua portuguesa e sobre as estratégias de aprendizagem que eles adotam durante a preparação para o exame.

A participação no curso preparatório pode auxiliar os candidatos na sua preparação para o exame, mais ainda talvez aqueles que não têm experiência de ter aulas de português no Brasil e nem possibilidade prévia de usar a língua no dia-a-dia. A Universidade de Comunicações da China começou em 2007 os trâmites de credenciamento para se tornar o primeiro posto aplicador do exame Celpe-Bras na China. Esse objetivo foi alcançado em 2009, com a aplicação do primeiro exame em abril do mesmo ano. Desde o início do processo, penso na necessidade de elaborar um curso preparatório para o exame Celpe-Bras na minha universidade. Para os candidatos que nunca estudaram português no Brasil, um curso com esse objetivo poderá dar aos alunos a oportunidade de conhecer o exame e saber como se preparar para ele. Este trabalho não visa à elaboração de um curso, porém deve oferecer subsídios para a elaboração do curso preparatório na China. Como o objetivo do curso

preparatório é fazer com que os candidatos conheçam o exame, a metodologia adotada no curso não deveria sofrer grande mudança nos diferentes países onde o exame é aplicado. Todavia, como existem muitas diferenças entre o ensino de português e o ambiente de estudo e de vida nos diferentes países, creio que os aspectos a serem salientados nas aulas de um curso preparatório podem ser diferentes dependendo das culturas de ensino e de aprendizagem de cada país.

Conforme já dito anteriormente, meu objetivo neste trabalho é acompanhar a trajetória de preparação de três candidatas chinesas ao exame Celpe-Bras, analisando as orientações que elas têm no curso preparatório e o que fazem fora da sala de aula para preparar-se. O estudo focaliza também a percepção das alunas sobre a sua aprendizagem da língua portuguesa nesse processo. Para poder analisar as atividades do curso preparatório para o Celpe-Bras e analisar possíveis efeitos retroativos do exame e do próprio curso na preparação de candidatos ao exame, é preciso primeiro discutir avaliação e o conceito de efeito retroativo. Com essa finalidade, apresento no segundo capítulo o contexto em que surgiu a proposta de avaliação de desempenho e distingo avaliação holística de avaliação analítica. Em seguida, apresento o exame Celpe-Bras – seu formato, suas características, o seu construto e a orientação teórica – e seu processo de implementação no Brasil e no mundo. Como um dos objetivos do curso preparatório é explicar a correção das tarefas aos candidatos, neste capítulo também apresento as grades de correção do exame, dando especial atenção ao critério de adequação contextual, foco principal do curso preparatório de acordo com os dados gerados neste trabalho.

O capítulo 3 trata do conceito de efeito retroativo. Além de apresentar a discussão sobre a definição desse conceito na literatura, apresento o que é entendido como efeitos retroativos hoje em dia e os impactos sociais que um exame de desempenho como o Celpe-Bras pode causar. Na segunda parte do capítulo apresento trabalhos sobre efeitos retroativos do exame Celpe-Bras no Brasil.

O capítulo 4 apresenta a descrição da metodologia utilizada no trabalho. O capítulo inicia com uma apresentação das perguntas de pesquisa e segue descrevendo os procedimentos de geração de dados, bem como o percurso da pesquisa e o perfil dos participantes da pesquisa. Encerro o capítulo com a apresentação dos procedimentos de análise dos dados.

O capítulo 5 concentra-se na análise dos dados e traz a discussão dos resultados. Apresento uma descrição das aulas do curso preparatório e a preparação das alunas participantes da pesquisa. A seguir, discuto como o curso preparatório auxilia as candidatas na

sua preparação para o exame e estabeleço algumas relações entre a preparação das alunas participantes da pesquisa e a proposta de avaliação de “uso da linguagem” do exame. No final são propostas algumas sugestões para o melhoramento do curso preparatório.

O capítulo 6 apresenta as considerações finais e conclusões obtidas com o trabalho, bem como sugestões para trabalhos futuros.

2 AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO E O EXAME CELPE-BRAS

Neste capítulo apresentarei um breve histórico sobre a avaliação de proficiência em Língua Estrangeira (LE), contextualizando o advento da avaliação comunicativa da proficiência em LE, e mostrando a sua base teórica, através do estudo da evolução do complexo conceito do termo proficiência. Em seguida, apresento o exame Celpe-Bras, Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil, aplicado no Brasil e em outros países com o apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE) e, de acordo com o Manual do Candidato, o único certificado de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente pelo governo brasileiro. (BRASIL, 2006, p. 3)

2.1 AVALIAÇÃO DE PROFICIÊNCIA EM LE

2.1.1 Proficiência em línguas: perspectivas estruturalistas

Somente a partir dos anos 50 do século XX, o ensino de língua e o estudo de avaliação de proficiência de língua começaram a se estabelecer como disciplinas independentes. Nessa época surgiram muitos estudos sobre a aquisição da língua e a definição de proficiência. Segundo Scaramucci (2000, p. 16), “a escola estruturalista forneceu um dos primeiros arcabouços teóricos para definir proficiência”.

Durante as décadas de 1950 e 1960, a aprendizagem de língua estrangeira era considerada como o desenvolvimento de uma nova série de hábitos e a proficiência, como uma automatização desses hábitos. Segundo Spolsky (1985) e Savignon (1983), nessa perspectiva, ser proficiente em uma língua significa dominar os elementos que formam a estrutura dessa língua. O ensino e a avaliação de línguas nessa época foram muito influenciados por essa visão, enfatizando a análise e a testagem de vocabulário, gramática e das quatro habilidades (ler, escrever, ouvir e falar) de maneira independente.

Como a proficiência de uma língua era avaliada pela testagem desses elementos separados, a forma de medir cada elemento era distinta e independente. Até hoje, os exercícios baseados nessa perspectiva ainda são bem comuns em muitas avaliações de línguas, sendo os exemplos mais comuns exercícios de múltipla escolha ou preencher lacunas

com verbos ou preposições em uma oração descontextualizada. Esses exercícios geralmente só aceitam uma resposta correta, o que facilita a correção e a pontuação para obterem-se os níveis de proficiência. Isso caracteriza a avaliação como objetiva, confiável e prática (BACHMAN, 1990). Esse método de avaliação de pontos discretos ainda é bastante utilizado hoje em dia em exames de língua (por exemplo, o *Test of English as a Foreign Language - TOEFL*), junto com tarefas mais globais como a de preencher lacunas em um texto completo (*cloze* em inglês).

2.1.2 Competência linguística e competência comunicativa e a redefinição de “proficiência”

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 das mesmas”. Por essa compreensão de competência, podemos ver que, para Chomsky, a competência é a capacidade de internalização e inovação de sentenças e o conhecimento abstrato da linguagem e não 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.

Hymes (1972), por outro lado, 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 quanto as regras gramaticais.

Desde esse direcionamento voltado à comunicação proposto por Hymes, as pesquisas na área de avaliação de língua começaram a procurar 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 do que as que os testes de pontos discretos permitiam até então (SCHOFFEN, 2009).

Com o uso da língua tornando-se o novo objetivo da avaliação, começou-se a questionar avaliações 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 uso da língua. Além disso, esses elementos são aplicados em conjunto na realidade. Oller (1979) defende a hipótese da competência unitária (*unitary hypothesis*). Para ele, existe uma

proficiência linguística global em que tanto os elementos como vocabulário, gramática e fonologia quanto as quatro habilidades de ler, escrever, ouvir e falar não podem ser separadas. Para Bachman e Palmer (1982), no entanto, a representação da proficiência como um único fator não se sustenta, pois este também poderia ser subdividido em componentes. Alguns teóricos evidenciam que o desenvolvimento de quatro habilidades não é sempre igual. Dependendo da sua língua materna, grau de estudo ou campo de interesse, o aprendiz pode ter aproveitamento muito melhor em algumas habilidades do que em outras. Segundo eles, a proficiência não seria formada por um todo unitário, mas por habilidades integradas que dariam condições à pessoa de interagir na língua (SCHOFFEN, 2009).

A partir do final dos anos 70, os estudos sobre a competência comunicativa foram muito importantes na área de aquisição e descrição da linguagem, substituindo os estudos estruturalistas dominantes até então. Entre os modelos de competência comunicativa que foram propostos, merece destaque o modelo de Canale e Swain (1980), em que a competência comunicativa foi originalmente dividida em três dimensões (competência gramatical, competência sociolinguística e competência estratégica) e mais tarde alargada para quatro dimensões (competência gramatical, competência sociolinguística, competência discursiva e competência estratégica). Os autores argumentavam que não é provável que a competência comunicativa seja somente uma proficiência global. Alguns teóricos contrários a esse modelo criticam que ele não explicita como as dimensões divididas interagem entre si e nem as suas delimitações (MCNAMARA, 1996; WIDDOWSON, 1989).

O objetivo deste trabalho não é discutir a natureza complexa do termo “proficiência”. Nesta seção faço uma apresentação breve sobre o histórico do advento da “capacidade comunicativa” e saliento a importância do aspecto comunicativo e o uso da língua em contextos para a avaliação de língua. Adotarei o termo “proficiência” em geral no meu trabalho e não pretendo distinguir “proficiência linguística” e “proficiência comunicativa”. Concordo completamente com Scaramucci (2000) quando afirma que “proficiência” seria o termo mais adequado para designar a “capacidade de usar a competência”. Nos anos 70, foi necessário a adição de “comunicativo” depois do termo “capacidade” ou “proficiência” para salientar que o uso da linguagem nas situações reais está envolvido no conceito do termo. Entretanto, hoje em dia já é consenso que a competência não envolve apenas aspectos linguísticos mas também “a capacidade de lidar com discurso e contexto, com interpretação, expressão, construção e negociação de sentidos”(SCARAMUCCI, 2000, p. 20).

Como neste trabalho focalizo o exame Celpe-Bras, adoto a definição de proficiência do exame, a saber, o uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo

(SCHLATTER, 2006). As habilidades avaliadas no exame Celpe-Bras incluem “comunicar-se em situações do dia-a-dia, ler e redigir textos, interagir oralmente ou por escrito em atividades do contexto acadêmico (esclarecer dúvidas com o professor, fazer provas, etc.) e externas a ele (fazer relatos, fazer compras, reclamar, etc.)” (BRASIL, 2006). Nesse sentido, o termo proficiência não tem mais o significado tradicional como uma demonstração de conhecimentos de regras e formas linguísticas e passa a ser o uso adequado desses conhecimentos da língua em contexto. Segundo Schoffen (2009, p. 5), ao discutir a visão de proficiência que subjaz ao exame em uma perspectiva bakhtiniana, adotar a noção de uso da linguagem significa compreender proficiência em uma língua como “capacidade de produzir enunciados adequados dentro de determinados gêneros do discurso, configurando a interlocução de maneira adequada ao contexto de produção e ao propósito comunicativo”. Essa visão, que retomo mais adiante, requer uma perspectiva de avaliação de desempenho (ao invés de avaliação de itens isolados), o que passo a discutir a seguir.

2.1.3 Avaliação de desempenho

Conforme Vollmer (1983, *apud* SCHOFFEN, 2009), depois de vários anos de investigação sobre a conceituação de proficiência, o que ainda podemos dizer sobre proficiência é que ela é o que os testes de proficiência medem. Os testes de proficiência, por sua vez, acabam por medir aquilo que os seus elaboradores querem que eles meçam, baseados nas teorias linguísticas que os orientam. Como já foi mencionado anteriormente, na época em que a perspectiva estruturalista era predominante nas áreas de aquisição e de avaliação de língua, os instrumentos de avaliação avaliavam (e ainda hoje avaliam) conhecimentos linguísticos e habilidades linguísticas separadamente. Foi o advento da teoria de competência comunicativa que iniciou a busca por uma avaliação comunicativa.

Para Morrow (1979, p. 16), os testes comunicativos buscam medir a capacidade do candidato “de usar a linguagem para ler, escrever, falar e ouvir em formas e contextos que correspondem à vida real”. Para o autor, há alguns aspectos do uso da linguagem que não parecem ser avaliados em avaliações tradicionais e que deveriam ser avaliados em testes que visam avaliar o uso de uma língua. A seguir são listadas algumas características do uso da linguagem (e que, portanto, deveriam também ser foco da avaliação) apresentadas por ele (MORROW, 1979) e que são relevantes para este trabalho:

1. Interação: o uso da linguagem ocorre na interação. Mesmo atividades desenvolvidas individualmente, como escrever uma carta, envolvem um certo nível de interação, porque o autor da carta na sua decisão sobre o conteúdo e a forma de expressá-lo leva em conta a reação de quem recebe a carta. Em outras palavras, um ou mais interlocutores têm que ser levados em conta na interação, estejam eles face a face ou distantes um do outro, sejam eles reais ou imaginários.
2. Imprevisibilidade (*unpredictability*): o uso da linguagem envolve o processamento de dados imprevistos em tempo real.
3. Contexto: qualquer uso da linguagem acontece em um contexto, e as formas linguísticas adequadas variam de acordo com os diferentes contextos. Além disso, o termo “contexto” aqui se subdivide em duas dimensões: contexto situacional (ambiente físico, papel e status dos participantes, atitude e níveis de formalidade) e contexto linguístico (coesão textual).
4. Propósito: uma característica importante da comunicação é que cada enunciado é criado a partir de um certo propósito. O usuário de uma língua deve reconhecer esse propósito para poder codificar enunciados de forma adequada para atingir o que deseja.
5. Autenticidade: a capacidade comunicativa do usuário de uma língua é testada continuamente ao ter que lidar com textos autênticos em diferentes contextos de uso.

Com base nas características acima apresentadas, uma avaliação que tem como objetivo testar o uso de uma língua deve buscar tarefas que simulem uma situação de uso da linguagem que seja contextualizada: com interlocutores, propósitos e que exija a integração das habilidades linguísticas. Tais tarefas geralmente não têm uma única resposta mas exigem uma produção textual de certo gênero discursivo. Essa produção de texto é diferente de uma produção de texto que não estabelece propósito ou interlocução e que é desenvolvida a partir de um tópico como “o meu livro preferido”.

Diferente do método de itens isolados baseado em uma perspectiva estruturalista, conforme apresentei acima, a avaliação de desempenho avalia os conhecimentos e habilidades de candidatos de forma integrada. Em avaliação de desempenho, os candidatos precisam usar seu conhecimento de maneira direta e semelhante ao que fariam em situações reais (SCHLATTER *et al.*, 2005).

A seguir usamos a figura de McNamara (1996, p. 120) para ilustrar testes de base estruturalista e testes de base comunicativa. De acordo com o diagrama, a pontuação do candidato nos testes de base estruturalista é dada a partir de respostas fixas; mas nos testes de desempenho, a pontuação é dada pelo avaliador segundo uma escala de descritores de níveis diferentes de proficiência.

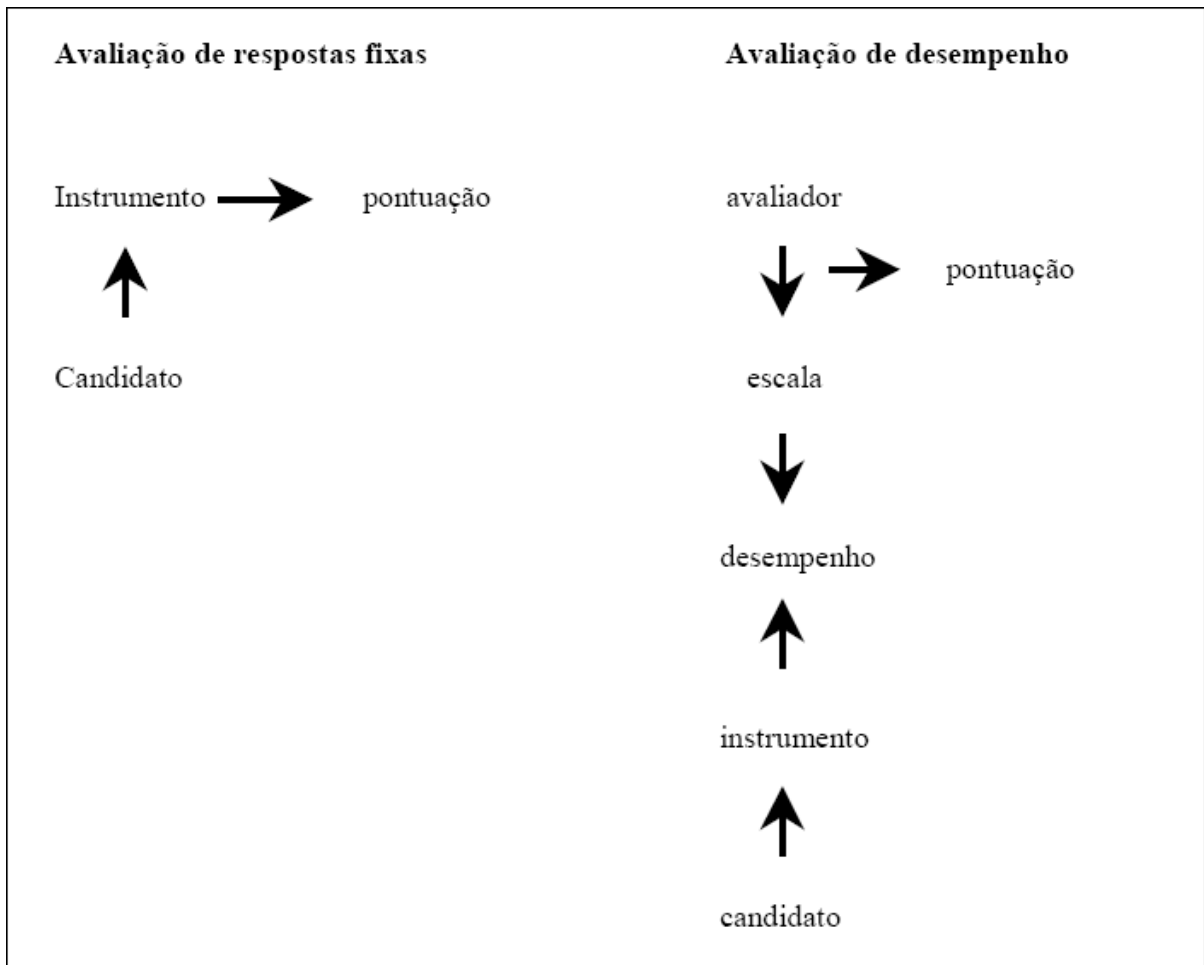


Figura 1 – Comparação entre avaliação de respostas fixas e avaliação de desempenho (MCNAMARA, 1996, p. 120)

Um exemplo de avaliação de desempenho que segue essas orientações expostas acima é o exame Celpe-Bras. Segundo o Manual do Aplicador (BRASIL, 2006), o exame é de natureza comunicativa e tem como objetivo aferir a capacidade de uso da língua portuguesa avaliada pelo desempenho do candidato em tarefas que se assemelham a situações que possam ocorrer na vida real. O exame avalia a produção e a compreensão de forma integrada. E “se considera proficiência como uso adequado da linguagem para praticar ações, o essencial para a avaliação da produção textual oral ou escrita é o aspecto comunicativo, isto é, a *adequação*

ao contexto” (BRASIL, 2006, p. 6, grifo dos autores). As tarefas do exame Celpe-Bras criam uma situação de uso da língua como na vida real, com propósito, direcionado a um ou mais interlocutores e as respostas dos candidatos são avaliadas pelo seu grau de adequação contextual, discursiva e linguística, conforme veremos mais adiante.

McNamara (1996) considera que a avaliação tradicional geralmente se baseia em respostas fixas e muitas vezes únicas, o que facilita a correção. A pontuação dada através desse procedimento não envolve julgamentos subjetivos dos avaliadores. Nas avaliações de desempenho, segundo o autor, a visão sobre a língua e a proficiência está na escala de avaliação utilizada. Como o desempenho do candidato é avaliado de acordo com uma escala de avaliação, que descreve níveis e não respostas fixas, o procedimento de correção da avaliação de desempenho necessariamente envolve julgamentos subjetivos dos avaliadores. Para o autor, isso é apropriado: é muito difícil avaliar qualquer desempenho complexo dos humanos de uma forma automática, e julgamentos que envolvem subjetividade são inevitavelmente complexos por envolverem interpretação pessoal por parte de avaliadores e discordâncias possíveis entre eles. McNamara (1996, p. 117) propõe três procedimentos importantes para o processo da avaliação de desempenho:

- a) elaboração cuidadosa de descrições de desempenho (escala/grade de correção) para cada nível de avaliação, incluindo exemplos ilustrativos das características do desempenho de cada nível;
- b) treinamento específico dos avaliadores no uso de procedimentos de avaliação;
- c) avaliar o desempenho de cada candidato por mais de uma vez e tomar alguns procedimentos quando surgirem discrepâncias entre pontuações dadas por avaliadores diferentes.

A correção do exame Celpe-Bras segue essas orientações. De acordo com o Manual do Aplicador (2006, p. 6), na Parte Coletiva do Celpe-Bras, a avaliação de desempenho dos candidatos é feita por um grupo de corretores especialmente treinados e supervisionados pela Comissão Técnica. A pontuação nessa parte é atribuída por esses corretores com base em grades de correção holística, com critérios previamente definidos e especificados para cada uma das tarefas, em torno de três dimensões: adequação contextual (adequação do texto produzido ao contexto de produção), adequação discursiva (coesão e coerência⁵ do texto

⁵ De acordo com o Manual do Aplicador do Celpe-Bras (Brasil, 2006, p. 6), “Coesão e coerência são vistas como conceitos relacionados e complementares. A coerência textual é um processo de construção de sentidos que se estabelece na interação texto–usuário. Trata-se da possibilidade de se estabelecer no texto alguma forma de unidade, relação e continuidade de sentidos. Colaboram para a construção da coerência aspectos como: a manutenção de um tópico por meio de retomadas de conceitos e ideia; a progressão do texto, ou seja, a organização da estrutura informacional para guiar o leitor em sua compreensão; a articulação do texto, ou seja, as relações lógicas que se estabelecem entre fatos, ações ou eventos e conceitos no universo textual; a não-

produzido) e adequação linguística (gramática e vocabulário) (ver também SCHOFFEN, 2009; GOMES, 2009; SCHLATTER *et al.*, no prelo). Além disso, segundo o Manual do Aplicador (2006, p. 29), “Todas as grades são ajustadas após a correção de uma amostra das provas. As produções não previstas, mas autorizadas pela tarefa, são incorporadas à grade, que é monitorada durante a correção”. Cada tarefa é avaliada por dois corretores de forma independente e as discrepâncias são resolvidas através de uma nova correção.

Na parte Individual, a avaliação é feita durante a interação face a face por dois avaliadores treinados em cada posto aplicador. A pontuação de cada candidato é dada de forma independente pelos dois avaliadores, sendo um deles o entrevistador e o outro observador. O entrevistador atribui uma nota levando em conta toda a interação e o observador observa e analisa o desempenho do candidato de forma analítica, utilizando uma grade com seis critérios (compreensão, competência interacional, fluência, adequação lexical, adequação gramatical e pronúncia) com gradações de desempenho específicas para cada nível. O desempenho dos candidatos é gravado e enviado para a Comissão Técnica. No caso da discrepância entre notas dadas pelo entrevistador e pelo observador, a Comissão Técnica repassa a gravação do candidato e uma nova nota será atribuída.

2.1.4 Avaliação holística e avaliação analítica

A avaliação de desempenho pode ser feita de forma holística ou analítica. Referindo-se à avaliação da produção de texto escrito, Weigle (2002, p. 112) explica que “a avaliação holística consiste na atribuição de uma única nota para um texto baseada na impressão geral desse texto. Em uma sessão de avaliação holística típica, cada texto é lido rapidamente e então julgado através de uma escala que apresenta os critérios de avaliação.” Enquanto a avaliação holística avalia as habilidades do candidato de forma integrada, em uma avaliação analítica, os textos são avaliados e pontuados em seus vários aspectos de forma separada, ao invés de receberem uma nota só (WEIGLE, 2002, p. 114).

contradição, ou seja, a compatibilidade entre ideia e conceitos no mundo textual e o mundo real a que se referem. A coesão textual caracteriza-se pela presença de elementos linguísticos na estrutura de superfície do texto, que sinalizam conexões sintáticas e semânticas entre as sentenças e permitem a integração destas com o todo. Entre os mecanismos de coesão estão, por exemplo, paráfrase, operadores de junção (sinais que explicitam as relações entre eventos no texto), tempo e aspecto verbal e elipse. Inadequações no uso desses elementos de coerência e coesão, seja pela imprecisão ou ambiguidade, causando quebras tanto na continuidade quanto na progressão, podem comprometer a estruturação do texto e assim dificultar sua compreensão.”

De acordo com Weigle (2002) (ver também SCHLATTER *et al.*, 2005), a avaliação holística tem várias características positivas. Como, neste caso, o avaliador atribui apenas uma nota global para um texto, a correção demora menos tempo e menos corretores são necessários. Assim, a avaliação holística pode tornar-se mais barata e mais prática que a avaliação analítica. Além disso, segundo White (1984, *apud* SCHLATTER *et al.*, 2005), a avaliação holística é mais válida do que a analítica, uma vez que tenta reproduzir, ainda que parcialmente, a relação que um leitor real tem com o todo do texto em situações reais de leitura.

Por outro lado, a avaliação holística também apresenta desvantagens. Segundo Weigle (2002), talvez a principal desvantagem seja o fato de a avaliação holística avaliar as habilidades do candidato de forma integrada e conseqüentemente não poder fornecer um diagnóstico preciso das diversas habilidades. Outra desvantagem diz respeito à confiabilidade da avaliação holística. Como mencionado acima, na avaliação holística a nota de um texto é atribuída baseada na impressão do avaliador sobre o texto, levando-se em conta critérios (mais – ou menos – explicitados, em diferentes sistemas de avaliação), mas não uma resposta única. Por isso, podemos dizer que a avaliação holística é mais subjetiva que a avaliação analítica. Conseqüentemente a avaliação holística requer mais cuidado e treinamento dos avaliadores para que o resultado da avaliação possa ser mais confiável.

A escolha entre avaliação analítica e avaliação holística depende muito do objetivo da avaliação, do tempo disponível e do número de candidatos e de avaliadores. Por terem características e vantagens diferentes, em geral, os autores recomendam que se adote uma combinação desses dois tipos.

De acordo com o manual do aplicador do exame Celpe-Bras (BRASIL, 2006), podemos ver que, na Parte Coletiva, a avaliação é holística e, na Parte Individual, é adotada uma combinação das formas analítica e holística. Como vimos, a avaliação da Parte Coletiva do Celpe-Bras é feita “por corretores especialmente treinados e supervisionados pela Comissão Técnica, que utilizam grades de correção e critérios previamente definidos, específicas para cada uma das tarefas.” (BRASIL, 2006, p. 6). A Parte Individual, por outro lado, é avaliada por dois avaliadores no posto de aplicação do exame. Um avaliador na Parte Individual serve como entrevistador que interage com o candidato e atribui uma nota holística ao candidato, levando em conta toda a interação, e o outro avaliador observa e analisa o desempenho do candidato “de forma analítica, utilizando uma grade com seis critérios (compreensão, competência interacional, fluência, adequação lexical, adequação gramatical, pronúncia) com gradações de desempenho específicas para cada nível.” Entendo que a

escolha pela avaliação da Parte Coletiva por um grupo de corretores especialmente treinados (ao invés de autorizar os avaliadores do próprio posto aplicador para realizarem a correção da Parte Coletiva) é uma forma importante de evitar a inexperiência de avaliadores em avaliar textos de forma holística seguindo as orientações e os pressupostos do exame.

Apesar de existirem grades de correções especificamente e cuidadosamente elaboradas para cada tarefa do exame, essas grades de correções não são acessíveis aos candidatos, que somente recebem o resultado de seu desempenho em língua portuguesa através de sua classificação em um dos níveis certificados pelo exame (Intermediário, Intermediário Superior, Avançado, Avançado Superior). Como um dos objetivos do curso preparatório é apresentar como a avaliação do exame Celpe-Bras é feita, para que os candidatos possam conhecer o exame e se preparar melhor, é necessário que os professores do curso preparatório conheçam bem o exame e possam explicar os critérios e as grades de correção para os candidatos. Outro aspecto importante é que, além de atribuírem uma nota para o desempenho dos alunos nas tarefas, seria esperado que os professores do curso preparatório dessem um feedback detalhado sobre cada tarefa, para que os alunos pudessem dedicar-se a diferentes aspectos de seu desempenho que ainda precisem ser melhorados para o exame. O feedback deveria orientar os alunos sobre a visão de uso da linguagem, as dimensões e os critérios de correção (adequação contextual, adequação discursiva e adequação linguística), a correção de cada tarefa e também de que forma o desempenho dos alunos alcança ou não os aspectos exigidos em cada tarefa. O presente trabalho tem como objetivo observar e analisar como o curso preparatório lida com essas questões.

2.2 ORIGEM DO EXAME CELPE-BRAS E A SUA IMPLEMENTAÇÃO

Conforme Schlatter (2006) e Schlatter et al (no prelo), a necessidade cada vez maior de intercâmbios econômicos, culturais e científicos do Brasil com outros países e a procura maior por cursos de graduação e pós-graduação no país motivaram uma referência de proficiência de língua portuguesa, tanto para professores de Português como Língua Estrangeira ou como Segunda Língua quanto para estrangeiros que precisam comprovar o seu conhecimento da língua portuguesa para fins educacionais ou profissionais no Brasil. É nesse contexto que o Ministério da Educação (MEC) do Brasil resolveu criar, em junho de 1993, a Comissão Permanente para a Elaboração do Exame de Proficiência de Português para

Estrangeiros (Celpe-Bras) pela Secretaria de Ensino Superior (SESu) (SCHLATTER *et al.*, no prelo).

Depois de dois anos de testagem, o exame Celpe-Bras passou a ser aplicado oficialmente e sistematicamente em 1998. Segundo Schlatter *et al.* (no prelo), a primeira aplicação do exame ocorreu em 1998, para 127 candidatos em cinco universidades brasileiras (UFPE, UFRGS, UFRJ, UnB e Unicamp) e em três países do MERCOSUL (Argentina, Paraguai e Uruguai). Em 1999, o exame foi aplicado para 703 candidatos (em duas aplicações). Hoje em dia, a aprovação no exame é exigida no Brasil pelas universidades para ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação, bem como para validação de diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no país. (BRASIL, 2006)

Desde 2002, o exame Celpe-Bras é aplicado duas vezes por ano, em abril e outubro. Em 2003, a inscrição para o exame passou a ser feito *on-line*. Atualmente o número de postos credenciados aumentou para 19 no Brasil e 35 no exterior (em 27 países)⁶. Até outubro de 2006, o número total de inscritos ao Celpe-Bras somava 18.961 candidatos (SCHLATTER, 2006).

O primeiro posto credenciado na China foi aberto na Universidade de Comunicações da China em 2009, com a aplicação do exame em abril do mesmo ano. A primeira edição do exame na China contou com 14 candidatos e o posto aplicador apresenta uma professora coordenadora e uma equipe de quatro professores de português, da qual faço parte. Espera-se que exista um crescimento bastante grande no número de candidatos com uma maior divulgação do posto aplicador e também devido ao fato de estarem sendo abertos diversos

⁶ Universidades credenciadas no Brasil: UFAM, UFBA, UFF, UFMG, UFPB, UFPA, UFPE, UFPR, UFRGS, UFRJ, UFSC, UFSM, UMESP, UnB, Unicamp, UNIFAP, UNIJUÍ, URI, USP. Instituições credenciadas no exterior: Alemanha – Friedrich-Schiller-Universität Jena; Argentina – Fundação Centro de Estudos Brasileiros (FUNCEB – Buenos Aires), Universidade Nacional Del Litoral (UNL – Santa Fé) e Universidade Nacional do Nordeste (UNNE - Província do Chaco); Áustria - Universidade de Salzburg; Bolívia - Centro de Estudos Brasileiros (CEB/La Paz) e Universidade Tecnológica Privada de Santa Cruz de La Sierra (UTEPSA – Santa Cruz de la Sierra); Chile - Centro de Estudos Brasileiros (CEB/Santiago), Colômbia – Instituto Cultural Brasil - Colômbia (IBRACO em Bogotá, em Leticia e em Medellín); Coréia do Sul – Hankuk University of Foreign Studies; Costa Rica - Fundação Centro de Estudos Brasileiros (FUNCEB – São José); El Salvador - Centro de Estudos Brasileiros (CEB/San Salvador); Equador - Instituto Brasileiro Equatoriano de Cultura (IBEC); Espanha: Centro de Estudos Brasileiros – Barcelona, Centro de Estudos Brasileiros – Universidade de Salamanca, Casa do Brasil – Madri; Estados Unidos - Harvard University e University of Florida; Guiana - Centro de Estudos Brasileiros (CEB/Georgetown); Inglaterra - Brazilian Contemporary Arts (BCA) e King’s College; Itália - Centro de Estudos Brasileiros (CEB/Roma); Japão - Universidade de Estudos Estrangeiros de Quioto; México - Centro de Estudos Brasileiros (CEB/México); Nicarágua - Centro de Estudos Brasileiros (CEB/Manágua); Panamá - Embaixada do Brasil em Panamá; Paraguai - Centro de Estudos Brasileiros (CEB/Assunção); Peru - Centro de Estudos Brasileiros (CEB/Lima); Polônia - Universidade de Lublin; Suíça - Instituto Cultural Brasileiro; Suriname – Centro de Estudos Brasileiros (CEB/Paramaribo); Uruguai - Instituto Cultural Uruguaio-Brasileiro (ICUB); Venezuela - Instituto Cultural Brasil-Venezuela (ICBV); China – Universidade de Comunicação da China; Macau – Universidade de Macau. (www.mec.gov.br/celpebras, acesso: ago. 2009)

cursos de graduação de português na China para responder à necessidade de profissionais que dominem a língua portuguesa para trabalharem em empresas que fazem negócios com países lusófonos.

Segundo Schlatter *et al.* (no prelo), o exame Celpe-Bras tem como construto o uso da língua, avaliando os candidatos através de tarefas que refletem diferentes situações de interação cotidiana com textos orais e escritos, integrando compreensão e produção oral e escrita. Na seção a seguir apresento mais detalhadamente a base teórica do exame.

2.3 CARACTERÍSTICAS DO EXAME CELPE-BRAS

Como já vimos, o exame Celpe-Bras é um exame de proficiência que tem como objetivo aferir a capacidade de uso da língua portuguesa avaliada pelo desempenho do candidato em tarefas que se assemelham a situações que possam ocorrer na vida real (BRASIL, 2006). A natureza do exame Celpe-Bras é comunicativa. Conforme Scaramucci (1996), as principais características do exame Celpe-Bras são a ênfase na comunicação/interação e a utilização de conteúdos autênticos ou contextualizados. De acordo com Schlatter *et al.* (no prelo, p. 12):

as tarefas do exame visam criar oportunidades de ação no mundo em diferentes situações sociais, com base no conceito de uso da linguagem como uma ação conjunta dos participantes com um propósito social (CLARK, 1996) e na noção de gênero discursivo (BAKHTIN, 2003), que fornece os critérios para o desenho das situações de comunicação.

2.3.1 Formato do exame e as tarefas de produção escrita

De forma diferente do que acontece em alguns sistemas de avaliação de proficiência que usam diferentes exames para avaliar diferentes níveis de proficiência (por exemplo, o exame HSK⁷), o Celpe-Bras, através de um único exame, avalia quatro níveis de proficiência: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior, sendo que o nível mínimo para certificação é Intermediário.

⁷ O exame oficial de avaliação de proficiência em chinês (HSK) é dividido em níveis, cada um dos níveis tem uma prova diferente. Dessa forma, diferentemente do que acontece com o Celpe-Bras, o candidato deve escolher o nível antes de realizar a prova.

O exame tem dois módulos: Parte Coletiva e Parte Individual. Na Parte Coletiva, os candidatos precisam completar quatro tarefas. As duas primeiras integram compreensão oral e produção escrita. Na primeira tarefa, os candidatos assistem a um trecho de vídeo e na segunda tarefa, eles ouvem um trecho de áudio. Com base em cada trecho, os candidatos são solicitados a produzir um texto conforme orientações da tarefa. Nas outras duas tarefas que compõem essa parte, há dois textos escritos para ler e, a partir deles, os candidatos devem produzir mais dois textos segundo orientações da tarefa. Os trechos de vídeo e áudio são materiais autênticos, veiculados nos canais de televisão ou estações de rádio no Brasil. Os textos escritos, da mesma forma, são publicados em jornais ou revistas do Brasil.

Segundo o manual do aplicador (BRASIL, 2006), as tarefas escritas que compõem a Parte Coletiva do exame, que também são um dos focos da análise deste trabalho, são fundamentalmente um convite para o candidato interagir no mundo usando a linguagem com um propósito social. Em cada tarefa há sempre um propósito de comunicação, tal como escrever um texto para pedir providências, para informar, para concordar ou discordar, e um interlocutor que é o destinatário do texto, tal como um amigo, uma agência ou mesmo o público em geral. Como já vimos, as tarefas são avaliadas em três aspectos: adequação ao contexto (cumprimento do propósito de compreensão e de produção, levando em conta as condições de recepção e de produção propostas na tarefa), adequação discursiva (coesão e coerência) e adequação linguística (uso adequado de vocabulário e de estruturas gramaticais).

Na Parte Coletiva, todos os candidatos, no mundo inteiro, fazem o exame no mesmo dia, mas em horários diferentes, de acordo com o fuso horário. A duração dessa parte é de duas horas e meia. As respostas às tarefas são enviadas para o MEC e lá são corrigidas pela Comissão Técnica, que é responsável pelas diversas etapas do exame: elaboração do exame, coordenação da correção, treinamento da equipe de correção, credenciamento e treinamento de aplicadores, elaboração do material do exame (manual do candidato, manual do aplicador, material para treinamento de aplicadores etc.).

Na Parte Individual, cada candidato realiza uma entrevista face a face com um entrevistador, com duração de vinte minutos. Nos primeiros cinco minutos o tema da conversa é sobre atividades ou interesses do candidato. Depois o candidato recebe três temas (um de cada vez) no formato de pequenos textos ou fotos. O entrevistador faz perguntas relacionadas com o conteúdo desses elementos provocadores. Toda a entrevista é gravada em áudio ou em áudio e vídeo, conforme a condição de cada posto aplicador. Além disso, um pouco distante do entrevistador e do candidato fica um observador, que tem como função observar e avaliar o desempenho do candidato em relação a diferentes critérios, de forma analítica. A nota da

Parte Individual é composta tanto pela nota do observador (analítica) quanto pela do entrevistador (holística), por meio de uma grade de avaliação. A avaliação da Parte Individual é toda realizada no posto aplicador. As gravações da entrevista servem para que uma terceira pessoa possa avaliar o entrevistado, caso as duas notas dadas pelo observador e pelo entrevistador tenham grande discrepância ou caso o candidato solicite a revisão da nota.

Segundo o manual do aplicador (BRASIL, 2006), o desempenho do candidato é avaliado de forma global e a obtenção de certificado é condicionada ao equilíbrio entre o desempenho na Parte Coletiva e na Parte Individual.

2.3.2 Um exame organizado a partir de gêneros do discurso

Como já mencionado, segundo o manual do aplicador (BRASIL, 2006, p. 4), “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”. A visão de uso da linguagem adotada pelo exame e a referência explícita, nas especificações do exame, a gêneros do discurso aproximam o construto do exame à perspectiva bakhtiniana de gêneros do discurso. Bakhtin (2003) define gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados usados em cada domínio de uso da linguagem.

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. (...) O conteúdo temático, o estilo e a construção composicional estão indissolivelmente ligados no todo o enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2003, p.261-262)

Apesar de definir uma das características dos gêneros do discurso como formas relativamente estáveis, Bakhtin apresenta ao mesmo tempo a dificuldade de delimitar os gêneros do discurso por essa característica. Isso diz respeito à relação entre o uso da linguagem e as atividades humanas na sociedade. Correspondendo a uma determinada atividade, há certa estabilidade de gêneros, mas existem infinitas e diversas atividades humanas e todas estão sempre sendo modificadas cada vez que ocorrem e ao longo do tempo. A mudança constante e o aparecimento de novas atividades humanas estão ligados com a mudança ou criação de novos gêneros do discurso. Em outras palavras, na definição

bakhtiniana de gênero, o foco é a ação social e a língua em uso, construída a partir dessa ação social. Pode-se dizer que é a essa visão que corresponde à perspectiva de proficiência de língua portuguesa do exame Celpe-Bras.

Como veremos mais adiante, essa característica instável dos gêneros do discurso também define a orientação do curso preparatório para o exame Celpe-Bras: para apresentar aos candidatos o conceito de gêneros do discurso e a sua importância para o desenvolvimento das tarefas do exame, é importante discutir o que significa gêneros “relativamente estáveis” em vez de simplesmente apresentar uma lista de gêneros existentes para os candidatos decorarem. Certos formatos de textos são possíveis e importantes para o conhecimento dos candidatos, mas a chave para terem um bom desempenho no exame é o entendimento de “uso da linguagem” e de “uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo”. O foco é o uso e não um sistema abstrato e, portanto, a adequação e não a prescrição. Dessa forma, o candidato deve levar em consideração o contexto da recepção dos textos a serem compreendidos (textos orais e escritos) e o contexto de produção dos textos a serem produzidos.

Relacionada à característica “relativamente estável” dos gêneros do discurso está a configuração da interlocução, aspecto essencial na definição bakhtiniana de gênero. Nessa perspectiva, a oração é unidade da língua e o enunciado é unidade da comunicação verbal (BAKHTIN, 1997, p. 297). Para Bakhtin (2003, p. 275),

o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir (...) [e] cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero.

Pode-se dizer, portanto, que enunciado é diferente de oração porque ele está ligado a um contexto da comunicação humana em que não pode faltar um enunciador (locutor) e um interlocutor. Quando os indivíduos usam a língua para comunicarem-se uns com os outros, sempre se orientam para o propósito do seu discurso e para a(s) pessoa(s) com quem estão falando. O mesmo conteúdo do discurso, para diferentes interlocutores, pode levar a escolhas de gênero completamente diferentes. Segundo Rojo (2005, p. 197), os parceiros da interlocução são elementos essenciais de uma situação social e também uma condição essencial para uma enunciação ou produção:

(...) o locutor e seu interlocutor, ou horizonte/auditório social, a que a palavra do locutor se dirige. São as relações sociais, institucionais e interpessoais desta parceria, vistas a partir do foco da apreciação valorativa do locutor, que determinam muitos aspectos temáticos, composicionais e estilísticos do texto ou discurso.

Imaginemos, por exemplo, que o tema da conversa seja o baixo salário que alguém está recebendo. Quando uma pessoa fala com os colegas de trabalho, ela sabe que pode fazer reclamações ou comentários informais usando vocabulário do dia a dia ou gírias para descrever a sua situação para os colegas com a finalidade, por exemplo, de ganhar sua simpatia ou de informar-se sobre a condição dos demais e iniciar um movimento conjunto para a solicitação de um aumento. Entretanto, se quiser solicitar um aumento do salário, saberá que seu interlocutor não é o colega, pois historicamente essa relação não legitima o pedido e, ao dirigir-se ao chefe com esse objetivo, provavelmente escolherá outros recursos linguísticos, necessários para configurar essa interlocução (que envolve quem fala, com quem, com quais objetivos, em que lugar e momento histórico etc.).

Segundo Bakhtin (2003, p. 282), “a intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero.” Isso quer dizer que, nessa perspectiva, no enunciado de uma pessoa sempre há um propósito (a intenção discursiva do falante), um interlocutor, uma situação (atividade humana) e uma estrutura composicional e estilo selecionados para esse uso da linguagem. São esses elementos que delimitam a construção do enunciado (SCHOFFEN, 2009).

Os discursos produzidos por enunciadores dependem muito da situação na qual os discursos são criados, da posição dos enunciadores nessa situação, do seu papel na comunicação, do seu objetivo para a comunicação, das informações que eles pretendem compartilhar com seu destinatário, da composição do discurso e dos suportes através dos quais o discurso é realizado, tais como cartas, e-mails, rádio, televisão, cartaz, etc.

O exame Celpe-Bras avalia português como LE ou L2 e não como a língua materna e, conseqüentemente, os candidatos têm que ser de origem não-lusófona. A habilidade de usar adequadamente os gêneros em português em diferentes situações é testada pelo exame. Dessa forma, os candidatos devem saber diferenciar o uso de diferentes gêneros em língua portuguesa e na língua materna. Na língua em que somos socializados, vamos aprendendo a construir diferentes gêneros a partir da nossa participação gradativa em diferentes situações de uso da linguagem. Em outras línguas que aprendemos, muitas vezes a participação é bastante limitada. Nesse sentido, a diferenciação entre o que é relativamente estável em diferentes

comunidades linguísticas pode ser mais acessível para aqueles que tiveram alguma experiência de vida em sociedades lusófonas, onde usaram a língua portuguesa em diferentes contextos. Os candidatos que não tiveram essa experiência, por outro lado, talvez não se deem conta de que o “relativamente estável” pode diferir do “relativamente estável” que ele conhece. Como já sugeri acima, para que um candidato seja bem sucedido em um exame como o Celpe-Bras, é importante alertar, de um lado, para a natureza instável dos gêneros, sempre condicionados à situação em construção no momento da interação entre os interlocutores; por outro, do que é relativamente estável e resultado de uma construção histórica e cultural. Consequentemente, essa discussão deve fazer parte do conteúdo das aulas do curso preparatório para o exame Celpe-Bras. Essa questão será retomada mais adiante, no capítulo de análise dos dados.

Segundo Bakhtin (2003, p. 284), mesmo um uso novo e criativo de um gênero tem como base os gêneros conhecidos e compartilhados pelos falantes. A inadequação do gênero pode ser resultado de desconhecimento ou pouca familiaridade com determinados gêneros na experiência de vida na própria língua materna. Para estrangeiros, além dessa razão, tem-se que levar em conta também a falta de convivência em situações cotidianas onde é necessária a prática desses gêneros em língua portuguesa e onde serão esperadas estruturas composicionais e estilos diferentes dos que já conhece.

Conforme Charaudeau (2004, p. 31), as diferenças dos gêneros em diferentes línguas podem estar em um ou mais níveis: o das restrições situacionais, o das restrições discursivas e o da configuração textual. Em relação à preparação dos alunos chineses para o exame Celpe-Bras, é importante a exposição de alunos de forma contextualizada a textos autênticos que apresentam essas restrições adequadas à situação de uso e que apresentam a diferença de gêneros causada por diferentes línguas. Mais adiante, no capítulo de análise dos dados, descreverei como os professores do curso preparatório apresentam, por exemplo, algumas diferenças do formato de carta formal entre a língua chinesa e a língua portuguesa.

2.4 A GRADE DE CORREÇÃO DO EXAME CELPE-BRAS: O FOCO NA ADEQUAÇÃO CONTEXTUAL

Como já vimos, a grade de avaliação da parte escrita do exame Celpe-Bras é composta por três dimensões: adequação contextual, adequação discursiva e adequação linguística. A adequação contextual engloba aspectos que compõem o gênero do discurso do

texto solicitado na tarefa: interlocutor, formato, propósito e informações para dar consistência ao propósito do texto. A adequação discursiva envolve coesão e coerência e a adequação linguística diz respeito a questões lexicais e gramaticais (BRASIL, 2006).

De acordo com o manual do aplicador (BRASIL, 2006), “quando se considera proficiência como uso adequado da linguagem para praticar ações, o essencial para a avaliação da produção textual oral ou escrita é o aspecto comunicativo, isto é, a adequação ao contexto”. De acordo com minhas observações das aulas do curso preparatório, o foco do curso preparatório é o trabalho com a adequação contextual dos textos produzidos pelos alunos. Por esse motivo, este trabalho prioriza a discussão sobre essa dimensão e, nesta seção, portanto, focalizo a definição e a descrição do critério “adequação contextual”.

2.4.1 Contexto

De acordo com Douglas (2000, p. 41), nos testes de propósitos específicos, os quais dizem respeito a habilidades de indivíduos nos usos acadêmicos, profissionais e vocacionais de uma língua com base no seu desempenho em testes, “as características de tarefas de uma situação de uso da língua-alvo⁸ são incorporadas nas tarefas do teste”. Então a compreensão da noção de contexto é muito importante para a elaboração de tarefas por elaboradores de testes, para a realização de tarefas por candidatos e para professores que queiram preparar candidatos para exames de desempenho.

Neste trabalho adotamos uma definição de “contexto” que vai ao encontro da perspectiva adotada no exame Celpe-Bras. Essa definição parte de uma lista de características de um contexto, organizadas por Douglas (2000) em uma adaptação do que propõe Hymes (1974)⁹:

Cenário: cenário físico e temporal
 Participantes: falantes/escritores, ouvintes/leitores
 Propósito [Fins]: propósito, resultados, objetivos
 Formato e conteúdo [sequência de ações]: formato da mensagem (como algo é falado/escrito) e conteúdo da mensagem (o que é falado/escrito, tópico)
 Tom [Key]: modo
 Linguagem [Modalidades]: canais (meio de comunicação – face a face, telefone, manuscrito, impressão do computador, eletrônico), códigos (língua, dialeto, estilo, registro)

⁸ Tradução para a expressão *the target language use (TLU) situation*.

⁹ Os termos originalmente usados por Hymes estão entre colchetes. A tradução desta e das demais citações originalmente em inglês são de minha responsabilidade.

Normas: normas de interação (parentesco, amizade, intimidade e relações) como tais afetam o que pode ser falado e como isso pode ser falado, normas de interpretação (como diferentes tipos de fala/escrita são entendidos e considerados em relação a sistemas de crença)

Gêneros: categorias de comunicação (por exemplo, poemas, piadas, provérbios, mitos, comerciais, cartas)

(DOUGLAS, 2000, p 42-43)

A cada encontro interacional, todos os aspectos acima listados são constantemente avaliados e adaptados ao que está sendo construído em conjunto pelos participantes. Não há regras fixas aprioristicamente, mas sim expectativas historicamente construídas e (re)negociadas a cada interação (DOUGLAS, 2000). Com base nessa visão de contexto, temos que considerar como essas dimensões podem orientar a correção. Nesse sentido, passo a descrever os aspectos que compõem o critério “Adequação Contextual” da grade de correção do exame Celpe-Bras.

2.4.2 A adequação contextual

“O exame Celpe-Bras considera proficiência como o uso adequado da língua para praticar ações no mundo, logo o essencial para a avaliação da produção textual escrita é o aspecto comunicativo, isto é, a adequação ao contexto” (BRASIL, 2006, p.6). Isso quer dizer que mesmo que o candidato produza um texto lexicalmente e gramaticalmente correto e que apresente adequação discursiva, mas que não se insira no gênero solicitado, ou seja, não considere o interlocutor designado ou não cumpra o propósito exigido pela tarefa, a produção seria julgada como inadequada por não cumprir o propósito comunicativo do exame. Por isso, podemos dizer que a adequação contextual é um aspecto muito importante na avaliação do exame Celpe-Bras. Além disso, segundo o estudo de Sidi (2002), o desempenho na adequação contextual é definidor para a nota final do candidato. Em resultado disso, se esperaria que o curso preparatório para o exame Celpe-Bras desse ênfase a esse aspecto, visto que primeiro o aluno precisa conhecer e se adaptar a essa demanda. Com base em minha experiência como professora do grupo de alunos aqui focalizados e também durante o período de participação no curso preparatório, com a observação das tarefas feitas pelas participantes da pesquisa e das anotações que os professores escreveram nas suas tarefas, percebi que os alunos chineses tinham pouca experiência com exames que avaliam o uso da linguagem. Essa constatação fez

com que eu selecionasse a adequação contextual como um dos aspectos principais na minha análise.

2.4.3 Formato

O formato se refere à construção estrutural do texto escrito, tendo marcas formais tais como abertura e fechamento, endereçamento, estruturação em parágrafos, utilização de estruturas linguísticas mais simples ou mais complexas etc. Segundo Bakhtin (1992, p.282), “todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*” (grifo do autor).

Um texto produzido, seja oral ou escrito, tem que levar em conta quem escreve o texto, para quem, para que e o que escreve. Apesar dessa abrangência, o texto é estruturado segundo um número limitado de formatos. Dessa forma, o formato não é inventado cada vez que um texto é produzido. Segundo Bakhtin (1992), o formato é uma forma relativamente estável e típica, o que significa dizer que, no contexto em que o texto solicitado pela tarefa está sendo realizado, já deve existir alguma estruturação discursiva para realizar essa ação na sociedade. O candidato precisará buscar na sua memória essa estruturação e usá-la na construção do seu texto.

Durante o curso preparatório que foi objeto deste trabalho, os formatos tratados nas aulas foram: texto informativo para ser afixado em um quadro de avisos ou para um cartaz, e-mail informal (para amigos) e formal (para agência e instituição), texto introdutório que apresenta o tema do quadro que será publicado na seção de Turismo do site Terra, carta aberta à população, artigo para ser publicado num jornal, breve biografia, panfleto informativo e texto argumentativo para quadro de avisos. Desses, discuto mais detalhadamente a tarefa que envolve a produção de um e-mail para a Agência Nacional de Vigilância Sanitária para solicitar providências em relação a problemas encontrados em bulas de remédio.

2.4.4 Interlocutor

O interlocutor diz respeito a quem fala/escreve e para quem essa pessoa se dirige. Sendo um dos componentes mais importantes da construção do contexto, segundo Schoffen

(2009), a configuração da interlocução envolve a posição do autor em relação ao seu interlocutor e seu propósito no texto. Além disso, o formato que terá o texto e a seleção dos recursos informacionais e linguísticos que o constituem também estão diretamente relacionados com a interlocução construída.

Os interlocutores que aparecem nas tarefas propostas variam. Os que apareceram nas tarefas feitas no curso preparatório que participei são: no papel de consumidor, representante de bairro, amigo, entre outros, os candidatos deveriam dirigir-se à Agência Nacional de Vigilância Sanitária, comunidade escolar, clientes de consultórios médicos, um guia, público em geral, um amigo que é consumidor desenfreado de chocolate, um amigo que está interessado em começar um negócio, colegas de trabalho, moradores do bairro, entre outros. Alguns interlocutores são claramente apresentados na tarefa e outros exigem maior esforço dedutivo do candidato para serem identificados.

O interlocutor envolvido na tarefa que discuto neste trabalho é um cidadão que reclama sobre bulas de remédio dirigindo-se, respectivamente, à Agência Nacional de Vigilância Sanitária e à comunidade escolar.

2.4.5 Propósito

No exame Celpe-Bras o propósito comunicativo é sempre proposto pela tarefa. O candidato não pode produzir um texto sem levar em conta o propósito da tarefa ou mudar o seu propósito. Além disso, um texto bem escrito sob o ponto de vista da norma escrita, mas que não seleciona informações para sustentar o propósito da tarefa, não é considerado adequado ao exame.

As duas tarefas analisadas neste trabalho apresentam os seguintes propósitos: um é conscientizar sobre a escassez de água no mundo e o outro é apresentar os problemas encontrados nas bulas de medicamentos e pedir providências à ANVISA.

2.4.6 Informações

A seleção de informações dos textos-base (áudio, vídeo e textos escritos) faz parte indispensável da adequação contextual de um texto e são muito relevantes para a avaliação do

exame Celpe-Bras, pois as informações são diretamente ligadas ao nível da compreensão oral e da leitura do candidato e da sustentação do propósito da tarefa, levando em conta a interlocução configurada. O candidato não pode somente listar e escrever qualquer informação que ele escutou/leu: a seleção adequada de informações relevantes é que demonstra que o candidato compreendeu o propósito solicitado pela tarefa e o texto-base, tanto escrito quanto oral. É a partir da compreensão da interlocução e do propósito solicitados que o candidato poderá selecionar as informações necessárias e organizá-las no formato adequado.

Podemos dizer, portanto, que a interlocução e o propósito orientam a seleção das informações a serem usadas no texto a ser escrito. Dessa forma, o exame avalia as habilidades de compreensão oral e produção escrita integradamente, pois o candidato tem que primeiro entender o propósito da tarefa e depois ouvir ou ler o texto-base, para então selecionar as informações mais adequadas para cumprir o propósito solicitado pela tarefa.

Além disso, segundo a grade de correção do exame Celpe-Bras, as informações são um dos critérios principais que diferenciam o nivelamento do texto em básico, intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior. Geralmente no nível mais baixo faltam informações necessárias ou há informações desnecessárias ou equivocadas, o que, portanto, compromete o cumprimento do propósito do texto produzido. No nível mais avançado, por outro lado, o texto apresenta informações relevantes para sustentar o propósito.

Para poder analisar o que é feito no curso preparatório, temos que primeiro entender a visão sobre proficiência adotada pelo exame Celpe-Bras e os objetivos do exame. Neste capítulo apresentei, primeiro, um breve histórico sobre a conceituação do termo proficiência e discuti avaliação de desempenho, contextualizando o exame Celpe-Bras nesse contexto. Num segundo momento, apresentei a natureza, os objetivos, a base teórica, a implementação e as características principais do exame Celpe-Bras. No final, focalizei a dimensão “adequação contextual” na apresentação dos critérios de correção do exame, considerando que essa dimensão caracteriza mais fortemente a perspectiva de “uso da linguagem” adotada na avaliação do Celpe-Bras e merece especial atenção no curso preparatório e na preparação dos candidatos, como veremos mais adiante. A seguir, discuto a noção de efeito retroativo e as pesquisas sobre os efeitos retroativos do Celpe-Bras desenvolvidas no Brasil.

3 EFEITOS RETROATIVOS DA AVALIAÇÃO

O termo efeito retroativo, tradução do inglês *backwash* (para a área de Educação) ou *washback* (para a área de Linguística Aplicada), diz respeito ao impacto ou influência que exames, testes ou avaliações em geral¹⁰ exercem potencialmente nos processos educacionais, em seus participantes e nos produtos do ensino e aprendizagem. Como exemplos de influências nos processos educacionais podem-se destacar o desenvolvimento de materiais, elaboração do currículo, mudanças na metodologia, uso de estratégias de aprendizagem e de como se sair bem em testes. Os participantes são, essencialmente, professores, alunos, elaboradores de materiais didáticos e demais pessoas cujas atitudes e percepções podem ser alteradas em função de um teste ou avaliação. Os produtos do ensino e aprendizagem são, por exemplo, as habilidades de ler, escrever, ouvir e falar (ALDERSON e WALL, 1993; TURNER, 2001). Apesar de ser senso comum a idéia de que testes são considerados importantes para determinar o que acontece na sala de aula, ainda há poucas evidências empíricas que apóiam o argumento que testes influenciam o ensino (ALDERSON e WALL, 1993).

Recentemente o conceito “efeito retroativo” tem causado muitas discussões e pesquisas ao redor do mundo. Para muitos autores (CHENG 2004; SCARAMUCCI 1999, 2000/2001, 2002, 2004), efeito retroativo é sinônimo de impacto. Entretanto, para outros, como Alderson e Wall (1993) e Hamp-Lyons (1997, *apud* TURNER, 2001), efeito retroativo restringe-se ao efeito que ocorre nos comportamentos de professores e alunos dentro da sala de aula por influência de avaliações, e impacto refere-se ao efeito que testes têm nas pessoas, políticas e práticas, dentro da sala de aula, da escola, do sistema educacional ou na sociedade.

Este capítulo é organizado em três seções, apresentando uma revisão de literatura sobre o conceito de efeito retroativo, as dimensões e outros termos relacionados com esse conceito e, no final, estudos sobre o efeito retroativo do exame Celpe-Bras. A seção 3.1 apresenta as principais dimensões do efeito retroativo; na seção 3.2 são apresentadas diferentes perspectivas sobre o efeito retroativo, e contribuições de alguns autores desta área; a seção 3.3 trata dos estudos sobre o efeito retroativo do exame Celpe-Bras.

¹⁰ Os termos “exame”, “teste” e “avaliação” são considerados sinônimos neste trabalho.

3.1 DIMENSÕES DO CONCEITO DE EFEITO RETROATIVO

Na literatura na área de avaliação, discutem-se várias dimensões do conceito de efeito retroativo (ver especialmente WATANABE, 2004). As cinco dimensões mais comumente abordadas são apresentadas a seguir.

a) Especificidade (geral e específico): o efeito retroativo geral é o impacto que um exame exerce nos alunos sem levar em conta as suas características e o conteúdo. Em outras palavras, significa dizer que um exame pode estimular os alunos a estudarem mais, mas que o conteúdo do estudo dos alunos não necessariamente será diretamente relacionado com o exame. Efeito específico, por outro lado, é o impacto que um exame exerce nos alunos para que esses estudem algum aspecto específico ou o conteúdo do exame. Neste trabalho, analiso efeitos retroativos que o exame Celpe-Bras pode causar na percepção dos alunos chineses sobre a aprendizagem de português através da preparação para o exame. Se levarmos em conta que o exame Celpe-Bras tem como objetivo “nortear mudanças no ensino e definir parâmetros de proficiência em uso da língua ao invés de conhecimentos sobre a língua” (SCHLATTER *et al*, no prelo, p. 1), o efeito analisado neste trabalho é específico: o exame Celpe-Bras deseja exercer impacto nos seus candidatos para que eles estudem português usando a língua em ações sociais ao invés de estudar apenas aspectos linguísticos como a gramática, por exemplo. Nesse sentido, ao acompanharmos a trajetória de preparação de alunos, podemos analisar se eles conhecem essa característica do exame, seu foco no uso da linguagem, e como, através de sua preparação, os alunos interpretam essa orientação.

b) Intensidade (forte ou fraco): o que define um efeito retroativo forte ou fraco é a sua intensidade manifestada na sala de aula. O efeito retroativo é forte quando ele determina quase todas as atividades de sala de aula ou todos os participantes; ele é fraco quando influencia parcialmente as atividades ou participantes da sala de aula. No caso deste trabalho focalizo as atividades na sala de aula de um curso preparatório para o exame Celpe-Bras, o que a princípio significa que todas as atividades serão dirigidas para o exame e todos os participantes estarão concentrados nesse objetivo.

c) Extensão (longo ou curto): a dimensão diz respeito ao período de tempo que o efeito retroativo dura. Quando o efeito de um exame permanece por um bom tempo após a aplicação do exame, esse efeito é considerado longo; caso contrário, o efeito que diminui com o tempo é considerado curto. Aqui concentro-me em analisar o efeito retroativo que o exame

exerce durante a preparação dos candidatos chineses e não examino a duração desse efeito após o exame.

d) Intencionalidade (intencional ou não intencional): esta dimensão diz respeito às consequências sociais intencionais e não intencionais. Quando há intenção do elaborador em provocar algum tipo de efeito retroativo, o efeito é denominado intencional; caso contrário, diz-se que o efeito é não intencional. No caso do Celpe-Bras, podemos observar a intencionalidade de seus elaboradores por meio de considerações feitas a esse respeito em documentos relacionados ao exame, como o manual do candidato e o manual do aplicador. Por exemplo, no manual do candidato (BRASIL, 2006) está explícito, em vários lugares, que o conceito de proficiência que fundamenta o exame consiste no uso da linguagem. Além disso, alguns artigos que investigam a validade do exame Celpe-Bras afirmam que o exame tem como objetivo promover mudanças no ensino tradicional de português como LE (SCHLATTER, 2006). O curso preparatório da UFRGS, de acordo com a minha observação, orienta a preparação dos alunos no uso da língua portuguesa em ações sociais (como ouvir programas de rádio, ler revistas, conversar com brasileiros etc.) ao invés de concentrar-se no ensino de gramática. Considerando esses aspectos, entendo que o efeito retroativo de que este trabalho trata é intencional.

e) Valor (positivo ou negativo): esta dimensão tem sido muito discutida e relacionada com a dimensão de intencionalidade. Conforme Scaramucci (2004), “essa discussão é complexa por envolver julgamento de valor”. Watanabe (2004, p. 21) afirma que:

O efeito retroativo de um exame pode ser positivo ou negativo. Como não é aceitável que elaboradores de exames tenham intenção de causar um efeito retroativo negativo, um efeito retroativo intencional pode normalmente ser relacionado a um efeito retroativo positivo, enquanto um efeito retroativo não intencional pode ser relacionado a um efeito retroativo positivo ou negativo.

Para diferentes pessoas, um mesmo exame pode significar um efeito retroativo positivo ou negativo, por atribuírem valores diferentes aos resultados que essa avaliação pode causar. Por exemplo, uma avaliação que estimule atividades de conversação e de interação entre alunos, ao invés de exercícios gramaticais, em aulas de língua, pode ser visto positivamente por alguns professores, mas negativamente por outros, que preferem aulas mais tradicionais em que os alunos permaneçam quietos ou que consideram o conhecimento gramatical mais importante para os propósitos que estão considerando.

De acordo com Carroll (1980, *apud* SCARAMUCCI, 2004, p. 211):

As chances de efeito retroativo positivo são maiores em testes de desempenho, que trazem amostras representativas de situações reais de comunicação ou tarefas

autênticas, ou aquelas que reproduzem uma situação de vida real para examinar a capacidade do aprendiz em lidar com ela.

Neste trabalho não me ative à dimensão de valor, pois penso que essa questão está diretamente relacionada aos objetivos de cada candidato em diferentes épocas de sua vida, considerando os diferentes usos que estará fazendo da língua portuguesa. A princípio, concordo com a afirmação de Carroll acima, pois entendo que, em geral, quando estamos aprendendo uma língua, o fazemos para usá-la e não para falar sobre ela. No entanto, em determinados contextos, esse também pode ser um objetivo legítimo; ou seja, questões de valoração de efeitos são diretamente relacionadas ao contexto histórico e cultural do qual fazemos parte.

3.2 A CONCEITUAÇÃO DE EFEITO RETROATIVO

De acordo com Alderson e Wall (1993), o termo efeito retroativo é neutro (tanto positivo quanto negativo) e pode ser relacionado com “influência”. E, como vimos, essa influência pode ser positiva ou negativa. Vernon (1956, *apud* ALDESON e WALL, 1993), por exemplo, considera a influência que testes exercem na atitude, comportamento e motivação de professores, alunos e pais dos alunos como negativa, argumentando que exames “distorcem o currículo” porque “os professores tendem a ignorar matérias ou atividades que não contribuem diretamente para passar no exame”. Entretanto outros olham efeito retroativo de uma forma mais positiva. Morris (1972, *apud* ALDESON e WALL, 1993) considera exames necessários para garantir que o currículo seja cumprido e Alderson (1986, p. 104) argumenta a favor de inovações de currículo de línguas através de inovações nos testes de línguas.

Para entender e descrever melhor a natureza do efeito retroativo e as variáveis relacionadas, um conjunto de hipóteses é sugerido por Alderson e Wall (1993, p.120-121) como propostas para futuras pesquisas:

- a) Um teste influencia o ensino.
- b) Um teste influencia a aprendizagem.
- c) Um teste influencia o que os professores ensinam.
- d) Um teste influencia a forma como os professores ensinam.
- e) Um teste influencia o que os aprendizes aprendem.
- f) Um teste influencia a forma como os aprendizes aprendem.
- g) Um teste influencia o ritmo e a sequência do ensino.
- h) Um teste influencia o ritmo e a sequência da aprendizagem.
- i) Um teste influencia o grau e a profundidade do ensino.
- j) Um teste influencia o grau e a profundidade da aprendizagem.

- k) Um teste influencia a atitude com relação ao conteúdo, método etc. de ensino e aprendizagem.
- l) Testes que têm consequências importantes terão efeito retroativo.
- m) Testes que não têm consequências importantes não terão efeito retroativo.
- n) Testes podem ter efeitos retroativos em todos os aprendizes e professores.
- o) Testes terão efeitos retroativos em alguns aprendizes e alguns professores, mas não em todos.

Burrows (2004) denomina esta fase da pesquisa que precede o artigo de Alderson e Wall de “tradicional”, “fundamentada em um modelo de estímulo-resposta ou behaviorista, caracterizado pelo determinismo e inevitabilidade relacionados à qualidade do teste e não à variabilidade dos envolvidos” (SCARAMUCCI, 2004, p. 2004).

A teoria tradicional do efeito retroativo é apresentada de forma esquemática na figura 2. Segundo o modelo tradicional, o efeito retroativo ocorre de modo uniforme, ou seja, a implementação de um teste poderá levar a somente um tipo de efeito retroativo (positivo ou negativo). Retorta (2007) afirma que o modelo tradicional considerava o efeito retroativo como um fenômeno determinista, visto que os participantes do processo não são levados em consideração. Dessa forma, o fato de o efeito ser positivo ou negativo dependia apenas da qualidade do teste.



Figura 2 – Teoria tradicional de efeito retroativo: modelo de estímulo-resposta (BURROWS, 2004, p. 126)

Na década de 1990, surgiu um segundo modelo a partir da publicação de Alderson e Wall (1993). Diversos estudos que tomaram como base esse trabalho apresentaram evidências de que nem todos os professores reagem da mesma forma à implementação de um novo exame. Esse novo modelo, conhecido como modelo “caixa preta”, contradisse o anterior, visto que admitia a existência de respostas individuais à implementação de um exame (vide figura 3). Segundo o modelo, as respostas individuais eram determinadas por crenças, pressuposições e conhecimentos.

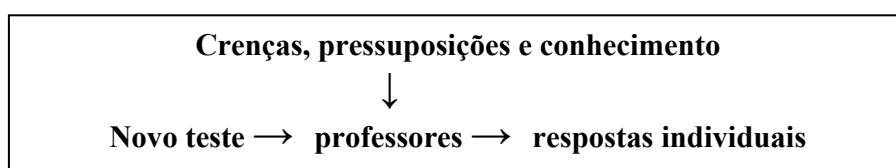
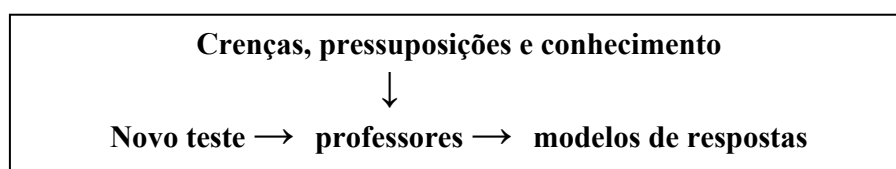


Figura 3 – Visão de efeito retroativo dos anos 90: modelo da “caixa preta” (BURROWS, 2004, p. 126)

Burrows (1998, apud HAYES, 2003) propôs um modelo, que assim como o segundo, admite a existência de respostas heterogêneas à implementação de um exame. Todavia, Burrows argumenta que a análise das respostas dos professores pode revelar padrões de respostas, os quais devem ser relacionados a modelos mais amplos de mudanças propostos na literatura de inovação no sentido mais geral de educação (MARKEE, 1997; McCALLUM *et al.*, 1995). Isso quer dizer que, sem evidências empíricas, não é aceitável classificar efeito retroativo em uma categoria separada de outros tipos de mudanças educacionais, como a inovação de currículo, por exemplo. Além disso, pode ser muito difícil separar os efeitos dessas mudanças. Burrows percebeu que, no caso estudado em sua tese de doutorado, no qual o teste e o currículo estavam intimamente relacionados, as mudanças não foram fáceis de separar.



**Figura 4 – Modelo da “inovação curricular”
(BURROWS, 2004, p. 126)**

Retorta (2007, p. 83) argumenta que, no entanto, um problema que pode surgir no modelo acima é o fato de que um único padrão de comportamento pode ser conceitualmente incompleto, pois “pode não dar conta de variações no comportamento de professores que surgem das diferenças de objetivos, julgamentos e decisões”.

Como podemos ver, de acordo com os dois modelos mais recentes, fatores como crenças, pressuposições e conhecimentos prévios influenciam os efeitos que novos testes podem provocar. No caso do Celpe-Bras, como ele é exame bastante diferente de exames mais tradicionais (que, por um lado, ainda priorizam o conhecimento sobre a língua e, por outro, propõem testes diferentes para níveis diferentes), é muito importante que os professores do curso preparatório conheçam bem a visão de uso da linguagem e os critérios de correção das tarefas do exame. Considerando as diferenças de formação de professores de diferentes postos aplicadores do exame, poderíamos prever que os cursos preparatórios sejam bastante distintos, pois estariam refletindo a interpretação do exame por esses professores permeada pelas suas crenças, pressuposições e conhecimentos. Pensando que, em muitos casos, as aulas do curso preparatório são o principal contato que os candidatos têm com o exame, a formação do professor é um dos fatores essenciais para que inovações de avaliações sejam colocadas

em prática (SCHLATTER *et al*, 2004). Nesse sentido, para descrever a preparação dos alunos chineses da UFRGS para o exame Celpe-Bras, é preciso compreender a percepção dos professores sobre o exame e descrever as atividades propostas por eles no curso preparatório, pois são as explicações e sugestões deles que poderão orientar as formas de preparação dos candidatos e, conseqüentemente, delinear o efeito retroativo do exame. Além disso, de acordo com esses modelos, o efeito retroativo deve ser analisado levando em consideração a individualidade de cada participante e não se deve esperar um comportamento único e homogêneo por parte de todos os participantes.

Shohamy, Donitsa e Ferman (1996, *apud* SCARAMUCCI, 2004, p. 213) relatam resultados de um estudo que visa avaliar os efeitos de longo prazo de dois exames nacionais em Israel, sendo um de inglês e o outro de árabe. O estudo traz evidências empíricas que demonstram que quanto maior o status e o prestígio da língua avaliada e do exame, maior o efeito retroativo por ele exercido. Além disso, a intensidade do efeito retroativo do exame pode aumentar ou diminuir depois de o exame ter sido implementado por certo período, dependendo de fatores como status do teste e da língua avaliada, seu propósito, formato e habilidades.

Segundo Scaramucci (2004, p. 214), a publicação do volume de artigos intitulado *Washback in Language Testing – Research Contexts and Methods*, apresentado no *Language Testing Research Colloquium*, em Temecula, Califórnia, iniciou a terceira geração de estudos sobre efeito retroativo. Também de acordo com a autora, uma das limitações deste volume é o fato de que todos os estudos relatados foram conduzidos em cenários em que o inglês é a língua avaliada e uma das suas características é retomar e reafirmar aspectos que já foram discutidos antes, sugerindo uma fase de consolidação de conhecimentos. Segundo a autora, Alderson (2004), na apresentação do volume, afirma que o foco de estudo de hoje não é mais se o efeito retroativo existe, como antes, mas como descrevê-lo, porque existe e quais são suas causas. Nesse sentido, Scaramucci (2004, p. 215) apresenta duas áreas importantes de estudos sobre efeito retroativo:

- a) estudos relativos a exames de grande escala, geralmente tradicionais, de múltipla escolha, percebidos por suas influências negativas;
- b) estudos relativos a exames que foram modificados ou até mesmo elaborados (como, por exemplo, o Celpe-Bras) de forma a exercerem um efeito positivo ou redirecionador do ensino, o que tem sido denominado de “washback design”, e que têm mostrado efeitos positivos, negativos ou até mesmo nenhuma influência.

Hoje, portanto, o foco do debate são questões tais como as dimensões, os modelos, as causas e a relação dos efeitos de sistemas de avaliação com avaliações tradicionais ou

modificadas, por um lado, para reunir evidências de diferentes contextos e, por outro, na busca por uma teoria mais satisfatória que explique esses mecanismos do efeito retroativo. De acordo com Scaramucci (2002), os padrões e regularidades fornecidos por esses estudos podem nos orientar no sentido de fazer com que testes sejam instrumentos benéficos para a educação.

Pan (2008) apresenta uma revisão crítica de cinco principais estudos sobre efeito retroativo publicados em inglês de 1995 a 2007, em um quadro que reproduzo abaixo (quadro 1).

Os trabalhos apresentados e discutidos nesse artigo mostram que recentemente diferentes aspectos de efeito retroativo estão sendo investigados. De acordo com Pan (2008), uma das limitações do estudo de Alderson & Hamp-Lyons (1996) é tratar o efeito retroativo somente da perspectiva de professores e não mostrar opiniões de alunos. Além desse estudo, na literatura de avaliação, há outros trabalhos que focalizam o efeito retroativo de exames em professores, tais como Burrows (1998) e Gimenez (1999). O presente trabalho visa discutir as percepções tanto de professores quanto de alunos.

O estudo de Green (2007) investiga o efeito retroativo do curso preparatório no melhoramento de notas de teste da redação de IELTS comparando com aulas acadêmicas normais. Os resultados sugerem que instruções voltadas a exames em um curso preparatório não necessariamente melhoram a nota de alunos, e que a motivação de alunos parece ter mais relação com a sua nota. Como veremos mais adiante, a descrição das atividades extraclasse das alunas participantes desta pesquisa também mostra diferentes níveis de motivação. Porém, entendo que pode ser precipitado atribuir notas de exame somente à motivação e às orientações de um curso preparatório. Além disso, as alunas participantes têm, ao mesmo tempo, experiências muito díspares de aprendizagem – aulas bem tradicionais na China, aulas de curso preparatório direcionado ao exame Celpe-Bras e aulas no Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS, que também propõem tarefas de uso da língua portuguesa, mas que também tratam de questões gramaticais. Tendo em conta esse contexto e o fato de que a preparação para o exame ocorre num período curto, meu objetivo é entender como as alunas percebem o exame e, portanto, se preparam, levando em conta também as orientações do curso (dos professores) e as atividades em que se engajam extraclasse. Uma mudança em desempenho não pode ser mostrada em pouco tempo. Além disso, é a mudança na percepção sobre a aprendizagem que pode mudar a forma de estudo de alunos no futuro. Por isso, o meu trabalho não focaliza a relação entre o resultado do exame e a preparação, mas entre a preparação das alunas e as orientações do curso e de sua percepção sobre o exame.

Estudos	Shohamy, et al. (1996)	Alderson & Hamp-Lyons (1996)	Cheng (1999)	Green (2007)	Shih (2007)
Exames estudados	Testes ASL e ESL em Israel	TOEFL	Antigo e novo HKCEE	Teste de redação do IELTS	GEPT
Propósitos	Examinar o impacto de dois exames nacionais dentro e fora da sala de aula	Verificar a influência do TOEFL no ensino na sala de aula	Comparar a percepção de professores sobre os dois exames	Examinar como as aulas de preparação impactam na obtenção de pontuação	Explorar o impacto do exame GEPT no ensino
Metodologia	Questionários para alunos; entrevistas estruturadas com professores e inspetores; análise de boletins dos inspetores	Entrevistas com professores e alunos; observações das aulas	Questionários para professores e alunos; entrevistas estruturadas com professores; observações das aulas	2 testes de redação do IELTS; 2 questionários analisando variáveis do participante e do processo, respectivamente	Entrevistas com chefes de departamentos, professores, alunos e membros de famílias; observações das aulas
Evidências coletadas	Mais efeito retroativo positivo encontrado em ESL; mais efeito retroativo negativo encontrado em ASL	Mais ocorrência de fala de professores e mais uso de língua alvo na sala de aula não voltada para TOEFL; menos oportunidades para trabalhos em Dupla, risadas e <i>turn-taking</i> na sala de aula do TOEFL	Um aumento em mudanças de conteúdo e atividades; falta de mudanças na metodologia pedagógica	Melhoramento de notas de alunos das turmas do preparatório e de aulas normais, mas os alunos da primeira turma não tiveram progresso melhor que os da segunda turma (aulas normais)	Aspectos pequenos e variados de efeito retroativo encontrados nos estudos sobre escolas com ou sem requisição de exames de proficiência de LE; fatores externos, intrínsecos e de testes explicam os menores impactos do GEPT na aprendizagem de alunos
Conclusões	Efeito retroativo muda com o tempo por causa de fatores incluindo status da língua e uso do exame	TOEFL influencia tanto o que quanto como os professores ensinam, mas o efeito varia de acordo com os professores	A mudança no conteúdo de ensino e não na metodologia é atribuída ao treinamento inadequado e qualificações de professores de inglês do ensino médio	Curso preparatório para exame não mostra benefícios aparentes para melhorar as notas nos exames	A teoria atual do efeito retroativo não conta para efeito retroativo de GEPT, então um novo modelo de efeito retroativo foi desenvolvido

Quadro 1 – Estudos principais sobre efeito retroativo publicados em inglês de 1995 a 2007 (PAN, 2008, p. 2)

3.3 PESQUISAS SOBRE EFEITO RETROATIVO DO EXAME CELPE-BRAS

Os estudos sobre efeito retroativo no Brasil tratam principalmente do impacto do vestibular sobre a prática educacional (SCHLATTER *et al*, 2005, p. 29). Os estudos pioneiros sobre efeito retroativo dos exames vestibulares de inglês de diferentes universidades do Brasil foram feitos por Scaramucci (1998b, 1999c, 2002 e 2004b) e Gimenez (1999). Segundo Scaramucci, inovações educacionais não são conseguidas, automática e unicamente, através da implementação de propostas direcionadoras e exames externos e isso está relacionado, como já vimos, às crenças e à formação do professor, que prepara para o exame. Então, o que a autora sugere são propostas de formação que levem o professor a refletir e teorizar a sua prática a partir da explicitação de suas crenças, concepções e pressupostos teóricos (SCARAMUCCI, 2004, p. 217). Gimenez (1999), da mesma forma, chama a atenção para a importância das crenças do professor (em relação ao ensino de língua na preparação para um exame e em relação às chances de aprovação dos alunos) como fatores mediadores dos efeitos de exames nas práticas de ensino desses professores.

Bartholomeu (2002) realizou um dos primeiros trabalhos no Brasil que investigou o efeito retroativo sob a perspectiva dos alunos. Para tanto, investigou a influência que as provas de inglês dos vestibulares de três universidades públicas (UNICAMP, FUVEST e VUNESP) exercem nas percepções, atitudes e motivações de alunos do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola particular. Os resultados de Bartholomeu (2002) sugerem que o efeito das provas do vestibular não é determinista, que aparece com diferentes intensidades dependendo de características pessoais de cada aluno e que pode ser potencializado pelo professor e por seu ensino. Correia (2003) desenvolveu uma pesquisa de natureza qualitativa e exploratória para investigar as percepções dos alunos de um curso preparatório sobre a prova de língua estrangeira do vestibular da Unicamp e o efeito retroativo que essa prova exerce na preparação desses alunos para o exame. Os resultados desse estudo também mostram que o efeito retroativo do exame não é determinista, e constata que a autonomia dos alunos para preparar-se para a prova é baixa e que dependiam dos professores para obterem orientações sobre a prova e sobre como preparar-se. Além disso, Correia revela que, mesmo depois de quase duas décadas de implementação do exame de inglês, ele não conseguiu mudar a concepção de leitura das professoras participantes. Em outro estudo envolvendo o vestibular, Retorta (2007) investigou o efeito retroativo da prova de língua inglesa do vestibular da

Universidade Federal do Paraná em escolas públicas e privadas de nível médio e cursos pré-vestibulares, buscando escolher cenários de grande desigualdade social. Os resultados do estudo mostram que o efeito retroativo desse exame não ocorre nas escolas públicas, ao passo que ocorre, em diferentes intensidades, nas escolas particulares e nos cursos pré-vestibulares em todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Schlatter et al (2004), a elaboração de um “bom” exame “é uma condição necessária, embora não suficiente para desencadear mudanças em outras fases do processo de ensino/aprendizagem”. Os autores listam alguns fatores que podem potencializar um efeito retroativo benéfico (SCHLATTER *et al*, p. 19):

- a) qualidade do instrumento de avaliação, o que envolve a validade em seus vários aspectos e a coerência desse instrumento com o construto que busca operacionalizar; critérios de correção devidamente explicitados, com perguntas bem elaboradas e instruções claras e sem ambiguidades, explicitando a natureza e nível de proficiência almejados;
- b) conjunto de informações sobre o exame, explicitando seu formato e o nível de exigência necessário, assim como sua abordagem direcionadora;
- c) a língua avaliada deve ter um status importante no contexto de uso do exame, que também deve ser relevante para os candidatos;
- d) boa formação do professor.

Scaramucci realizou um estudo abrangente com o objetivo de investigar o efeito retroativo do exame Celpe-Bras nas percepções e ações do professor de Português LE, assim como das percepções e atitudes dos candidatos (SCARAMUCCI, 2001, 2003, 2004a e 2004c).

Os resultados desse estudo indicam duas tendências (SCARAMUCCI, 2004b, p. 220):

- a) reconhecimento de que essa prática era distinta daquela que hoje se observa (geralmente com foco na gramática, em exercícios mecânicos e descontextualizados, em alguns contextos com foco excessivo na oralidade em detrimento da produção escrita, falta de tratamento referente a aspectos culturais, e, portanto, com materiais de ensino voltados a esses aspectos) e que o exame teve impacto nessa prática;
- b) reconhecimento de que o ensino já era fundamentado em visão semelhante à do exame e que este veio apenas corroborar essa visão e os materiais didáticos já utilizados.

Com base nos resultados obtidos pelo questionário respondido pelos candidatos na aplicação de abril de 2004 no Brasil e no exterior, Scaramucci (2004b) também constata uma atitude positiva dos candidatos em relação ao exame Celpe-Bras: a maioria dos candidatos percebe e considera um ponto positivo do exame a avaliação do “uso da língua em situações quase reais (escrever e-mails, cartas, etc.)”, embora haja alguns candidatos que revelam a sua preferência por exames que avaliam a gramática explicitamente.

Indo ao encontro da necessidade de formação de professores para potencializar o efeito benéfico de um exame, o trabalho de Rodrigues (2002), mencionado anteriormente, tem

como objetivo oferecer aos professores de Português como LE a explicitação da fundamentação teórica do exame Celpe-Bras e de seus princípios norteadores, subsídios teórico-didáticos que os auxiliem na preparação de seus alunos para o exame. Já o trabalho de Silva (2006) visa a categorizar o impacto do Celpe-Bras na cultura de aprender línguas de quatro candidatos ao exame, em três diferentes momentos: antes do primeiro contato com o exame, depois da preparação e após a realização do mesmo. A pesquisa parte de duas perguntas, uma relacionada com a preparação dos candidatos para o exame Celpe-Bras e a outra relacionada com a cultura de aprendizagem. Durante a pesquisa, foram feitas 16 entrevistas e três foram utilizadas para a análise. O resultado deste estudo indica que o exame exerceu efeito retroativo tanto na cultura de aprender dos candidatos quanto na forma de se prepararem para o teste, com observação de efeito positivo para três dos candidatos analisados do trabalho. O presente trabalho apresenta algumas semelhanças com o trabalho de Silva, visto que também focaliza a preparação dos candidatos. Porém, meu trabalho pretende descrever as atividades em que se engajam os candidatos visando a sua preparação para o exame, tanto no curso preparatório, descrevendo as tarefas propostas e orientações dadas, quanto em atividades extraclasse em que se envolviam.

De acordo com Scaramucci (2004b, p. 221), o exame Celpe-Bras oferece um contexto interessante para investigar questões como efeitos retroativos do exame e de seus cursos preparatórios específicos (“aqueles que transformam a sala de aula em espaço para treinamento de exames passados”), por ser um exame inovador, redirecionador, fundamentado em uma visão de linguagem sócio-interativa. Entretanto, o efeito retroativo do exame Celpe-Bras ainda é pouco estudado por pesquisadores de Linguística Aplicada. Como já vimos, outros estudos focalizam a implementação do exame, a teoria em que o exame está baseado, a sua indicação para o ensino de Português como LE (SCHLATTER, 2004, 2006), critérios de correção (SCHOFFEN, 2009), descrição de níveis de candidatos falantes de espanhol (SIDI, 2002; SCHOFFEN, 2003), a complexidade de tarefas de leitura e produção escrita do exame (GOMES, 2009), dentre outros. Por outro lado, a falta de evidências dentro da sala de aula é uma característica de quase todos os estudos publicados que tratam da influência de testes para o ensino em geral (SCARAMUCCI, 2004). Muitos estudos, mesmo baseados em atividades adotadas na sala de aula, têm origem nas informações do que professores e alunos falam e não em observações diretas (ALDERSON e WALL, 1993). Este trabalho visa a contribuir nesse aspecto por oferecer anotações de observações diretas do que acontece na sala de aula do curso preparatório para o exame Celpe-Bras. Visto que a pesquisa é sobre o efeito retroativo do exame durante a preparação dos candidatos para o exame, as aulas

observadas são aulas do curso preparatório, as quais são especificamente elaboradas para preparar os candidatos para fazer o exame e através das quais os candidatos provavelmente têm mais contato com o exame. Para investigações que têm como objetivo analisar se o exame Celpe-Bras tem algum efeito retroativo depois da sua realização, ou se o exame promove alguma mudança no ensino de português na China, seria importante observar aulas de português do currículo normal do ensino.

4 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta a descrição da metodologia utilizada no trabalho, apresentando as perguntas de pesquisa, descrevendo as atividades de geração de dados, bem como o percurso da pesquisa, o perfil das alunas participantes e dos professores participantes da pesquisa. Ao final do capítulo, são apresentadas as categorias utilizadas para a análise dos dados.

4.1 PERGUNTAS DE PESQUISA

O presente estudo parte das seguintes perguntas:

Como é feita a preparação de alunos chineses para o exame Celpe-Bras?

- a) Como o curso preparatório Celpe-Bras/UFRGS prepara os candidatos para o exame?
- b) Quais são outras atividades que são desenvolvidas pelos candidatos como forma de preparação para o exame Celpe-Bras?

Para responder a essas perguntas, esta pesquisa acompanhou o percurso (um mês) de três candidatas chinesas ao exame, matriculadas no curso Preparatório Celpe-Bras/UFRGS. Focalizei as tarefas propostas ao curso, as atividades desenvolvidas nas aulas (tarefas propostas e orientações) e as atividades das candidatas fora do curso. Com base na análise desses dados, pretendo refletir sobre a preparação de candidatos ao exame, observando se a perspectiva de uso da linguagem está refletida na preparação dos candidatos. Além disso, baseado nas minhas observações das aulas e nas opiniões dos participantes da pesquisa, pretendo contribuir com sugestões para o melhoramento do curso preparatório.

4.2 GERAÇÃO DE DADOS

Para buscar respostas para as questões acima, selecionei três alunas chinesas candidatas ao exame de abril de 2008 e acompanhei de perto o seu processo na preparação

para o exame Celpe-Bras. Frequentei 8 das 10 aulas do curso preparatório na mesma turma dessas alunas. Durante as aulas do curso preparatório, fiz anotações, na forma de um diário de campo, sobre as atividades que o professor realizou com os alunos, as tarefas de exames autênticas ou outras (simuladas) que os alunos fizeram na sala de aula, dúvidas levantados pelos alunos e as respostas dos professores e sobre o desempenho das alunas participantes nas tarefas propostas.

Fora do curso preparatório, observei as atividades em que as alunas participantes se engajavam em casa com o objetivo de prepararem-se para o exame, por exemplo: leitura de revistas ou jornais em português, escuta de programas do rádio, releitura (em casa) de tarefas feitas nas aulas e de anotações no caderno sobre as orientações dos professores.

Durante o período de curso (cinco semanas), quatro entrevistas foram feitas e gravadas em áudio com uma aluna participante e mais duas com cada uma das outras duas. Com as mesmas três alunas foram realizadas várias conversas informais (sem gravação) que foram registradas por mim no diário de campo. A frequência média de realização dessas conversas era semanal. Antes das conversas, eu sempre analisava as tarefas que elas faziam para o curso preparatório e as anotações feitas pelas próprias alunas participantes nas aulas. Isso me auxiliou a conhecer o nível de português das alunas e a percepção delas sobre como realizar o exame e se preparar para ele. Guardei cópia das anotações e das tarefas que, além de servirem para a análise direta também serviram como uma informação adicional para acompanhar o desempenho das alunas no decorrer do curso.

Depois de as participantes da pesquisa concluírem o curso, realizei uma entrevista com cada um dos dois professores dessa turma. As entrevistas foram gravadas e versaram sobre o desempenho geral dos candidatos chineses da turma, o desenvolvimento deles, as atividades que foram realizadas e algumas sugestões para o melhoramento do curso preparatório (mais informações podem ser encontradas no roteiro de perguntas das entrevistas que estão no Apêndice B).

As alunas e os professores concordaram em participar da pesquisa e assinaram um documento autorizando o uso dos dados para o presente trabalho (ver consentimento informado do professor e do aluno, no anexo B). A seguir, apresento mais detalhadamente os participantes da pesquisa e os procedimentos de geração de dados.

A seguir, apresento mais detalhadamente os participantes da pesquisa e os procedimentos de geração de dados.

4.2.1 Perfil dos participantes da pesquisa

a) Perfil geral da turma

Havia duas turmas no curso preparatório Celpe-Bras em março de 2008. Uma turma tinha candidatos de nacionalidades diversas de diferentes países africanos, europeus, sulamericanos e orientais. A outra turma foi a que selecionei para esta pesquisa, pois tinha somente candidatos orientais, sendo a maioria deles de nacionalidade chinesa e alguns do Japão e da Coreia do Sul. O número total dos alunos dessa turma era vinte. A turma teve dois professores: a professora Tina¹¹ deu as primeiras duas aulas e a partir da segunda semana ela dividiu as aulas com o professor Rui. Tina geralmente ministrava aulas na terça e Rui ministrava aulas na quinta.

b) Perfil das três alunas participantes

Três alunas chinesas foram selecionadas para participar deste trabalho. Elas faziam parte do grupo de vinte alunos chineses da Universidade de Comunicações da China que estavam realizando o curso de Português para Estrangeiros (PPE) na UFRGS no segundo semestre de 2007 e no primeiro semestre de 2008. As alunas tiveram um ano de ensino formal de português como língua estrangeira na China antes de virem para o Brasil. Antes de começarem a participar nas aulas do curso preparatório Celpe-Bras, os alunos já tinham frequentado aulas na UFRGS por aproximadamente seis meses.

Selecionei essas três participantes porque eu fui professora de português dessas alunas no primeiro ano universitário e essa experiência propiciou um maior conhecimento meu sobre o seu nível de português e suas percepções quanto ao ensino de português. Outra razão foi o fato de eu morar junto com elas durante o ano que passaram no Brasil, o que contribuiu para a geração de dados facilitando conversas e entrevistas com elas em ambiente informal e conhecido, em horários que fossem adequados a todas.

Apesar de frequentarem a mesma turma no curso preparatório, o nível de português dessas alunas era diferente. Rosa estudava na turma de nível Avançado no PPE; Joana e

¹¹ Os nomes dos professores aqui apresentados, Rui e Tina, são fictícios, para preservar a identidade dos entrevistados.

Fernanda, na turma de nível Intermediário II. Como já exposto, elas frequentaram o curso na turma em que os alunos eram todos orientais, sendo a maioria deles chineses.

c) Perfil dos dois professores participantes

O professor Rui entrou no PPE no primeiro semestre de 2005. Neste período, apenas participava de seminários e discussões sobre o ensino de português. No segundo semestre de 2005 ele foi convidado a dar aulas no PPE e sua primeira turma foi de nível Intermediário I, para o primeiro grupo de alunos chineses que veio estudar Português na UFRGS. Essa foi a primeira experiência e o primeiro contato dele com a China e com alunos chineses. Em 2006 ele trabalhou no PPE com outras turmas, como Cultura Brasileira e Intermediário II. Desde o início da sua experiência no PPE, ele sempre trabalhou com o curso preparatório Celpe-Bras. Ele tem experiência com alunos de diversas nacionalidades. Já trabalhou com turmas só de falantes de espanhol e também trabalhou com alunos coreanos, japoneses e europeus. Ele morou um ano no Equador, onde trabalhou com o público falante de espanhol.

A professora Tina começou a trabalhar no PPE em 2001, enquanto estava no terceiro semestre da faculdade, e tem experiência com praticamente todos os cursos oferecidos pelo PPE¹². Ela começou a trabalhar com o curso preparatório Celpe-Bras em 2003, quando tornou-se corretora do exame. Tina também tem experiência com alunos de nacionalidades diferentes, sendo a maioria alunos de intercâmbio, como coreanos, chineses e falantes de espanhol.

4.2.2 Procedimentos de geração de dados

a) Observação das aulas

¹² O PPE oferece semestralmente os seguintes cursos, para turma de 5 a 20 alunos: Intensivo PEC-G Básico e Intermediário (500 horas), Básico I/II (90 horas), Básico para falantes de espanhol (90 horas), Intermediário para falantes de espanhol (60 horas), Intermediário I/II (90 horas), Avançado I (60 horas), Compreensão I/II (30 horas), Conversação I (30 horas), Conversação II/III (60 horas), Projeto I/II/III (30 horas), Leitura e Produção de Textos I/II (60 horas), Cultura Brasileira (60 horas), História e Cultura Gaúcha (60 horas), Contos e Crônicas (60 horas), Tópicos de Literatura Brasileira (60 horas), Cinema Brasileiro (60 horas), Música Brasileira (60 horas), Estudos Avançados de Texto I/II (60 horas), Curso Preparatório Celpe-Bras (20 horas), Seminário de Formação de Professores de Português para Estrangeiros (30 horas).

O curso preparatório para o exame Celpe-Bras do primeiro semestre de 2008 teve a duração de 5 semanas (de 18 de março a 17 de abril). As aulas eram ministradas duas vezes por semana, as terças e quintas-feiras no período da tarde, das 16:00 às 18:00.

Eu assisti da terceira à última aula. Em todas as aulas, fiquei sentada na última fila observando as tarefas propostas pelo professor, o desempenho dos alunos e fazendo anotações escritas de cada detalhe. Por exemplo, as orientações do professor sobre as tarefas; quantas vezes o professor passava um áudio ou vídeo; as informações que o professor escrevia no quadro, as perguntas dos alunos e respostas do professor etc. Minha participação nas aulas foi sempre como observadora, nunca como aluna ou professora e, dessa forma, fiquei sempre em silêncio e procurei não influenciar em nada o andamento da aula. Além das observações, reuni todas as tarefas propostas pelos professores e outros materiais distribuídos, como grades de correção. A partir das anotações feitas no diário de campo e dos materiais coletados, descreverei o que era feito em sala de aula para preparar os alunos para o exame.

d) Acompanhamento de três alunas participantes

- Textos produzidos e anotações das alunas participantes

Além de observar as aulas do curso preparatório, li e tirei cópia da produção textual das alunas participantes e de suas anotações das aulas sobre informações do exame e das tarefas que os professores forneciam. Os textos e as anotações delas me forneceram dados sobre o desempenho delas na realização de tarefas. Recolhi os textos com os seguintes objetivos: a) observar o feedback que os professores deixavam nos textos para indicar as informações que faltavam, marcações, comentários e orientações quanto à adequação contextual do texto e/ou quanto a erros gramaticais ou lexicais; b) analisar a compreensão das alunas participantes das orientações dos professores sobre cada tarefa nas aulas; c) ver se houve desenvolvimento em relação à realização de tarefas durante o curso preparatório.

Como os professores solicitaram que os alunos reescrevessem duas tarefas durante o curso preparatório, tinha a intenção de analisar essas tarefas reescritas, mas isso não foi possível, pois não tive acesso ao segundo texto corrigido. Também foi uma idéia inicial analisar os textos para ver o desenvolvimento em relação à produção textual das alunas participantes durante o curso. No entanto, durante a análise percebi que não havia dados suficientes para uma análise detalhada dessa questão, já que as tarefas eram sempre diferentes e envolviam condições de recepção e de produção muito variadas, que em um curto espaço de tempo não permitiam conclusões sobre o desenvolvimento da escrita. Além da sua

compreensão da orientação dos professores nas aulas, seu desempenho também depende de fatores tais como a complexidade de cada tarefa, de conhecimentos prévios sobre os diferentes gêneros discursivos propostos nas tarefas e a sua familiaridade com o tema da tarefa. As pontuações que as alunas obtinham nas tarefas nem sempre apresentavam uma melhora e, mesmo que apresentassem, não podemos fazer uma relação direta disso com a orientação do curso preparatório, porque, por exemplo, uma gama de outros fatores pode estar envolvida, tais como a personalidade, a motivação e exposição do candidato à língua, entre outros (ELDER, O'LOUGHLIN, 2003). Ative-me, portanto, à percepção e aprendizagem das alunas em relação à noção de uso da linguagem e do critério “adequação contextual”. Os textos foram usados principalmente para discutir questões referentes a conhecimentos relacionados ao gênero em pauta (por exemplo, a linguagem formal) e para analisar o feedback dos professores sobre o desempenho das candidatas.

- Entrevistas e conversas informais com as alunas participantes

Durante o período de realização do curso preparatório, fiz uma série de entrevistas com as alunas participantes. Fiz quatro entrevistas com Rosa (gravação em áudio), e duas entrevistas (gravação em áudio) com Fernanda e Juliana. Além disso, tive algumas conversas informais com Fernanda e Juliana (sem gravação). As entrevistas e conversas informais duravam cerca de vinte a vinte e cinco minutos cada uma. Nas entrevistas fiz várias perguntas sobre a opinião delas sobre o curso preparatório, as atividades em que elas se engajavam para se preparar para o exame, as dúvidas sobre a realização de tarefas e também sobre o uso da língua exigido no exame e a aprendizagem de português. As entrevistas foram transcritas e traduzidas para o português e podem ser encontradas na íntegra no Apêndice A. As entrevistas e as conversas informais com as participantes da pesquisa foram feitas em chinês, sua língua materna, para diminuir possíveis problemas de entendimento e deixá-las à vontade para expressarem suas ideias e opiniões. Esses dados poderão me auxiliar a compreender como as alunas entendem o exame e o que fazem para preparar-se para ele.

- Observação das atividades extraclasse

Como eu estava morando com essas alunas durante a sua estada no Brasil, observei as atividades que elas faziam para se prepararem para o exame e fiz outro diário de campo sobre o que observei. Por exemplo, anotei que Rosa escutava programas no rádio todos os dias enquanto estava preparando para o exame Celpe-Bras e começou a ler jornal antes de começar a participar do curso preparatório. Cotejei minhas anotações nesse diário do campo

com o relato das alunas participantes sobre as atividades extras. Considerando que meu objetivo não era controlar nem causar qualquer sentimento de obrigação de fazer atividades extras classe, não fiz anotações detalhadas sobre o andamento ou os procedimentos que adotavam ao ler, escutar ou conversar com brasileiros, por exemplo. Anotava apenas se as via envolver-se nessas atividades no dia a dia convivendo com elas.

e) Entrevista com os professores participantes

Uma entrevista foi feita (gravação em áudio) com cada um dos professores participantes da pesquisa depois de terminar o curso preparatório. As entrevistas foram realizadas em português. Nas entrevistas, perguntei sobre a experiência deles no PPE e no curso preparatório com alunos estrangeiros, especialmente com chineses; a sua opinião geral sobre o desempenho e o desenvolvimento dos alunos chineses na realização de tarefas e também a opinião deles sobre o curso preparatório.

4.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

No curso preparatório observado, ambos os professores dedicaram as aulas prioritariamente à simulação das primeiras duas tarefas da Parte Coletiva do exame Celpe-Bras, ou seja, às tarefas escritas do exame que são motivadas por um trecho de áudio ou vídeo. Segundo o que um professor falou na sua entrevista, a razão para isso é terem percebido maior dificuldade dos alunos chineses na compreensão oral. Como, através das observações das aulas do curso preparatório e das entrevistas com os professores participantes, pude constatar que a orientação dos dois professores sobre como melhorar a compreensão oral de áudio e vídeo e como realizar as tarefas do exame estava relacionada com a importância no exame e a necessidade de explicitação (apontada pelos professores) dos critérios de adequação contextual (ver seção 2.3, sobre a importância desse critério na perspectiva adotada pelo exame e, portanto, para a correção), reuni trechos de minhas anotações sobre as aulas e textos produzidos pelas alunas com o feedback dos professores que pudessem revelar como foram trabalhados os critérios que compõem a dimensão adequação contextual (Formato, Interlocutor, Propósito e Informações).

Após análise das anotações de diário de campo selecionadas e dos textos produzidos (textos em si e feedback dos professores), para responder à primeira pergunta em relação a

como o curso preparatório prepara os candidatos para o exame, redigi as anotações selecionadas em forma de vinhetas descritivas com o objetivo de mostrar o que é feito na sala de aula do curso preparatório. O foco principal é apresentar o que os professores fazem e dizem para ajudar os candidatos a perceberem e entenderem o que é a adequação contextual e a sua importância para o exame. Elaborei cinco vinhetas com esse objetivo: as primeiras duas apresentam a orientação dos professores sobre a questão da adequação contextual na realização de uma tarefa de compreensão oral, a terceira ilustra uma orientação específica sobre o uso da linguagem formal e a outra apresenta algumas perguntas que os alunos levantaram nas aulas e as respostas do professor. Dois textos produzidos pelas alunas participantes foram selecionados para discutir o conhecimento das alunas sobre o uso da linguagem formal. E algumas observações que os professores participantes fizeram nos textos foram selecionados para ilustrar o feedback dado às alunas.

Todas as entrevistas feitas com os professores e as alunas participantes foram transcritas, e as que foram feitas em chinês foram traduzidas para o português. Vários trechos de entrevistas foram selecionados para esclarecer a metodologia observada no curso preparatório, para explicar a ênfase do trabalho com tarefas de compreensão oral com esta turma e, por outro lado, a para ilustrar a compreensão das alunas participantes sobre a orientação voltada à adequação contextual. Além disso, trechos de entrevistas junto com algumas informações do diário de campo e das anotações das alunas participantes foram selecionados para mostrar a preocupação delas em relação à questão da adequação contextual.

Para responder à segunda pergunta da pesquisa, que envolve as atividades da preparação das alunas participantes para o exame, usei principalmente trechos de entrevistas e das conversas informais com elas, e também minhas anotações em relação às atividades em que se envolviam em casa.

Também selecionei trechos de entrevistas com os professores e com as alunas para ilustrar a percepção sobre o desenvolvimento da compreensão dos alunos e a realização de tarefas no aspecto da adequação contextual e também sobre sua percepção sobre o uso da linguagem e a aprendizagem do português.

Com base nos trechos de entrevistas com os participantes da pesquisa e nas observações que os professores escreveram nos textos produzidos por alunas participantes, algumas sugestões são dadas para o melhoramento do curso preparatório como uma das contribuições deste trabalho.

Neste capítulo, apresentei as perguntas da pesquisa e os procedimentos de geração e de análise de dados. No capítulo a seguir, apresento os resultados da análise em relação à preparação das alunas participantes para o exame Celpe-Bras.

5 PREPARAR-SE PARA O EXAME CELPE-BRAS SIGNIFICA COMPREENDER O QUE É “USO DA LINGUAGEM”

Neste capítulo concentro-me na preparação das candidatas chinesas participantes ao exame Celpe-Bras, analisando, em primeiro lugar, as aulas do curso preparatório, principalmente as orientações dos professores quanto às tarefas e ao critério de correção “adequação contextual”. Em seguida, descrevo a percepção das alunas quanto ao papel das aulas do curso preparatório na sua preparação para o exame Celpe-Bras e quanto à sua aprendizagem da língua portuguesa como LE.

5.1 O CURSO PREPARATÓRIO CELPE-BRAS/UFRGS

O PPE da UFRGS oferece curso preparatório para o Celpe-Bras semestralmente, geralmente dois meses antes da realização do exame. Conforme já mencionado, o curso tem como objetivo preparar os alunos para o exame e tem como base a realização de tarefas simuladas e de exames antigos: leitura e produção de texto, compreensão oral (áudio e vídeo) e produção de texto e conversação sobre tópicos diversos. As aulas abordam as instruções do exame sobre tarefas e sobre a correção, a realização de tarefas antigas ou outras semelhantes às utilizadas no exame (Parte Coletiva e Parte Individual) e a discussão dos textos produzidos. O curso tem duração de cinco semanas e geralmente tem entre 20 e 40 alunos, divididos em dois grupos, com um professor para cada turma. O curso tem dois encontros semanais com duração de duas horas cada um.

Na entrevistas com o professor Rui, ele afirma que a metodologia usada é a mesma independente da origem dos alunos matriculados, mas que algumas alterações são feitas de acordo com as necessidades e dificuldades dos alunos:

[1]

132- P¹³: Então como essa turma de preparatório ao exame Celpe-Bras só tem alunos chineses, você mudou a sua metodologia de dar aulas?

133- R¹⁴: Não. No caso do preparatório, a gente faz um trabalho muito em cima do exame mesmo. A única diferença que a gente faz em relação a outras atividades para o preparatório foi justamente ter algum cuidado com alguns pontos que nós achamos que eram mais delicados, como, por exemplo, algumas questões de compreensão oral, algumas questões de vídeo, que temos que repetir, esclarecer algumas coisas,

¹³ Nas entrevistas, P refere-se à pergunta feita pela pesquisadora.

¹⁴ Nas entrevistas, a resposta dos participantes é sempre identificada pela primeira letra do seu nome.

esse tipo de coisa. Então na metodologia mesmo, botando aquele trabalho de analisar as provas, discutir sobre gêneros, os interlocutores, que tipo de linguagem, formal, informal. E depois de eles realizarem a primeira tarefa, nós pudemos analisar e decidir se trabalhar mais com compreensão ou um pouco mais de gênero.

(...)

135- R: (...) No ano de 2008, eu peguei a turma posteriormente com a Tina. Ela disse que a turma apresentava muita dificuldade de compreensão e ela já estava fazendo um trabalho específico e indicou uma maneira ideal de eu trabalhar e tal. E como eu não conhecia a turma e eu cheguei e podia dizer que sim, existia aquele problema...

(Entrevista com Rui, 28/06/2008)

De acordo com o que afirma Rui, com esta turma de alunos predominantemente chineses, os dois professores tiveram uma preferência por trabalhar com compreensão, com base em textos tanto de áudio quanto de vídeo, por causa das dificuldades de compreensão oral que os alunos apresentaram no início do curso. Mas mesmo dando ênfase à compreensão oral, com mais repetições e explicações sobre os trechos de áudio ou vídeo, a adequação contextual era a base do trabalho, conforme as palavras do professor: “trabalho de analisar as provas, discutir sobre gêneros, os interlocutores, que tipo de linguagem, formal, informal”.

Nas primeiras duas aulas (que não observei), foram apresentadas e discutidas as características, a visão sobre o uso da linguagem e os critérios de correção do exame. Nas anotações que Rosa fez sobre a primeira aula, podemos ver quais informações sobre o exame que ela julgou importantes:

Anotações de Rosa das primeiras duas aulas do curso preparatório:

1. Datas:

03/04 – Simulado do exame;

23/04 – 9h, Parte Coletiva do exame.

2. Formato do exame:

Parte Coletiva:

Tarefa de vídeo – 25 min.;

Tarefa de áudio – 25 min.;

Tarefa da leitura escrita

Tarefa da leitura escrita (as duas com duração de 1h40min).

Parte Individual:

Avaliações: *a) compreensão; *b) competência internacional; *c) fluência; d) adequação lexical; e) adequação gramatical; f) pronúncia¹⁵.

3. Informações importantes no enunciado:

a) Interlocutor – para quem

b) Propósito – para quê, por quê

c) Sobre o quê – informações

d) O quê? – formato (gênero textual)

(anotações do caderno de Rosa, 18/03/2008)

¹⁵ O asterisco nos critérios a, b e c marcam a importância desses aspectos em comparação com os demais (explicação obtida em conversa informal com Rosa).

As tarefas trabalhadas no curso preparatório 2008/1 foram:

a) compreensão oral (áudio e vídeo) e produção escrita (tarefas 1 e 2 da Parte Coletiva):

- de exames antigos: Chocolate, Bula de Medicamentos, Santos Dumont, Museu do Tropeiro e Famílias Acolhedoras;
- simuladas: Croissanteria, Gilberto Gil, dicas para um sono de qualidade.

b) leitura e produção escrita (tarefas 3 e 4 da Parte Coletiva):

- de exames antigos: Big Brother corporativo;
- simuladas: Ginástica sem canseira é negócio da China, seção de Turismo do site Terra, ONU: em 20 anos, faltará água para 60% do mundo.

A prática em relação à Parte Individual somente ocupou três aulas do curso. Na primeira aula em que tratou disso, o professor Rui explicou como é feita a Parte Individual no dia do exame, explicitando as funções do entrevistador e do observador. Ele mostrou alguns exemplos de elementos provocadores de exames antigos e as rotinas de perguntas para esses elementos. Também explicou que o entrevistador recebe perguntas prontas para serem feitas e que espera-se que o candidato “fale bastante”, ou seja, quanto “menos perguntas o entrevistador faz contigo, melhor para você”. Depois disso, ele escreveu os critérios da Parte Individual no quadro e explicou o significado e a importância de cada um: compreensão, fluência, competência interacional, adequação lexical e pronúncia. Depois dessa orientação, o professor solicitou que os alunos sentassem em duplas e distribuiu alguns elementos provocadores para cada uma. Esse material era composto por pequenos textos e figuras sobre temas diversos e algumas perguntas sobre o tema, nos moldes dos materiais utilizados no exame. Os alunos praticaram a entrevista em pares (entrevistando um ao outro) e a cada 15 minutos os elementos provocadores eram trocados entre as duplas (diário de campo, 08/04/2008) como também os papéis dos alunos (entrevistador e candidato) na dupla. Na segunda e terceira aula, o professor fez uma entrevista de cerca de 20 minutos com cada aluno individualmente, como ocorre na Parte Individual do exame (diário de campo, 10/04/2008 e 17/04/2008).

Conforme relatado pelo professor Rui acima, a análise das provas e o trabalho com gêneros do discurso organizam a maioria das atividades do curso; em outras palavras, esse foco, que também pude constatar nas minhas observações, visa a dar oportunidades de prática principalmente em relação à Parte Coletiva do exame e aos aspectos que compõem as condições de recepção e de produção propostas nas tarefas, condições essas que vão orientar a

elaboração da grade de correção quanto ao critério “adequação contextual”. Por essa razão, como já mencionei anteriormente, são essas orientações priorizadas no curso que serão foco da minha análise. Mais adiante, apresentarei vinhetas das aulas para mostrar como os professores trabalharam com a adequação contextual na sua explicação e análise de tarefas do exame.

5.2 A ADEQUAÇÃO CONTEXTUAL COMO FOCO PRINCIPAL DO CURSO PREPARATÓRIO PARA O CELPE-BRAS

5.2.1 As orientações dos professores e a percepção das alunas

De acordo com McNamara (2000, p. 74), como as avaliações de desempenho requerem integração de conhecimentos e habilidades no desempenho de tarefas, é provável que a preparação para tal avaliação encoraje professores e estudantes a concentrarem mais tempo no desenvolvimento desse tipo de tarefas como parte do processo de ensino e aprendizagem. Se concordarmos com a hipótese levantada por McNamara e considerando as características do exame Celpe-Bras, se esperaria que a preparação para esse exame tivesse a adequação contextual como um foco de trabalho importante no curso preparatório. De fato, a partir das observações que fiz das aulas, dos depoimentos dos professores e da percepção das alunas, o foco das aulas recaiu sobre a compreensão de gênero do discurso e seu papel para o cumprimento das tarefas do exame. Nesta seção, apresentarei como os professores trabalham com isso nas suas aulas e a compreensão das alunas sobre essa questão.

Como explicitado no capítulo de Metodologia, a categoria de Adequação Contextual da grade de correção do exame Celpe-Bras se subdivide em Interlocutor, Formato, Propósito e Informações. Vale esclarecer aqui que nas aulas do curso preparatório, às vezes, os professores adotavam o termo “linguagem” para referir-se à adequação contextual. Além disso, para referir-se ao gênero do discurso, um dos professores participantes muitas vezes utilizava o termo “gênero” ou “gênero textual” enquanto o outro usava também “formato”. Apesar de esses termos terem significados diferentes em uma perspectiva bakhtiniana de gênero do discurso, no contexto em que eram utilizados, muitas vezes se referiam todos à forma composicional do texto alvo, por exemplo, ao dizer “o gênero deste texto é e-mail”

(diário de campo, 27/03/2008), o professor estava alertando os alunos a produzirem um texto na estrutura composicional de e-mail.

A esse respeito, cabe esclarecer aqui a diferença os termos “gênero discursivo”/“gênero do discurso” e “gênero textual”/“gênero do texto”. Na literatura de Linguística Aplicada, pode-se encontrar, em alguns textos, o uso indistinto dos termos ou uma falta de clareza quanto à sua definição, como veremos aqui em vinhetas das aulas em que os professores do curso preparatório não fazem uma diferença entre esses termos. Para Rojo (2005, p. 185), “a teoria dos gêneros do discurso centrava-se no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos” e a teoria dos gêneros textuais centrava-se “na descrição da materialidade textual”. Segundo a autora, as pessoas que adotam a perspectiva dos gêneros do discurso sempre partem de uma análise detalhada dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, focando principalmente na vontade enunciativa do locutor, ou seja, sua finalidade e sua apreciação valorativa sobre os interlocutores e os temas do discurso. Depois da análise, buscam as marcas linguísticas, incluindo formas composicionais de textos e estilo, para formarem um texto que reflete esses aspectos sócio-históricos da situação. Este tipo de trabalho é de estilo “top-down” (descendente). O trabalho que parte da perspectiva dos gêneros textuais, por outro lado, é de estilo “bottom-up” (ascendente). As pessoas que adotam a perspectiva dos gêneros textuais partem de uma análise detalhada da descrição da forma composicional e da materialidade linguística dos textos do gênero. Com base na minha observação das aulas do curso preparatório e do acompanhamento das alunas participantes durante sua preparação para o exame, como poderemos ver ao longo deste trabalho, posso afirmar que as alunas não compreenderam a diferença entre os termos formato, gênero, gênero discursivo e gênero textual, e também não parece ter sido objetivo dos professores explicar esses termos no curso preparatório, mas sim a noção de que há condições de recepção e de produção de texto que devem ser foco de atenção dos candidatos nas tarefas do exame. Nas vinhetas que seguem, o termo “gênero” refere-se ao “formato”, um dos aspectos que compõem o critério “adequação contextual”, critério esse que engloba, como vimos, além do formato do texto a ser produzido, os interlocutores envolvidos, os propósitos de compreensão e de produção e a seleção de informações relevantes para dar consistência ao propósito de escrita.

Nas observações das aulas pude constatar que uma das questões focalizadas no curso é a explicitação do que é solicitado no enunciado da tarefa para que o aluno compreenda como deve dirigir sua atenção para o que ouve/lê. A vinheta a seguir ilustra como o professor

dá essa orientação e como, ao orientar para a compreensão do enunciado, explicita os aspectos que compõem o gênero do discurso solicitado pela tarefa.

Vinheta 1 - Compreensão do enunciado antes da realização da tarefa “Bula de medicamentos”

A professora Tina distribuiu uma nova tarefa <Bulas de medicamentos> para os alunos. Os alunos leem a tarefa silenciosamente. O enunciado da tarefa é: *Você vai ouvir duas vezes um trecho de uma reportagem da Rádio CBN sobre bulas de medicamentos. Imagine que você tenha identificado em uma bula alguns dos problemas mencionados na reportagem. Mande um e-mail para a ANVISA (Agência Nacional de Vigilância Sanitária) com a finalidade de apresentar os problemas encontrados e pedir providências, justificando-as com base na nova Resolução. A professora faz perguntas: “Quais informações que precisa saber?” e “O que é bula de medicamento?” Não há respostas. Aí a professora explica que bula de medicamento é um papel que vem junto na caixa de remédio que traz informações tais como o nome do remédio, forma de usar, indicações sobre para que serve o remédio e contra indicações, situações em que o remédio não pode ser usado, efeitos colaterais e composição. Geralmente a bula de medicamento é escrita na linguagem técnica e é muito difícil de entender. A seguir ela escreve no quadro informações que ela afirma serem importantes para a realização da tarefa:*

Formato: e-mail

Interlocutor: ANVISA

Propósito: 1) apresentar problemas que eu encontrei numa bula;

2) pedir solução, justificando pedido na nova Resolução; quais são as novas regras para escrever uma bula de medicamento.

A seguir, a professora toca duas vezes o áudio da tarefa. Depois de acabar o áudio, a professora pergunta: “É possível fazer a tarefa agora?” Alguns alunos se manifestam dizendo que entendem poucas informações sobre o áudio, entre as quais “há duas bulas” e “tamanho das letras”. A professora coloca mais uma vez o áudio e repete, em voz alta, algumas frases do áudio. Alguns alunos começam a repetir algumas frases em voz alta. A professora indica algumas informações e explica que não são essenciais para a realização da tarefa. A professora então revisa as informações (problemas antigos que as bulas de medicamento apresentam; quais são as novas regras para escrever uma bula) que os alunos têm que apresentar nos seus textos. Além disso, dá um exemplo oral de formato de e-mail: ela diz que o e-mail tem que ter abertura e fechamento. Como este e-mail é para uma organização, tem que escrever expressões como “prezados senhores” na abertura e “atenciosamente” no fechamento. Depois disso os alunos começam a escrever o texto.

(Diário de campo, 25/03/2008)

Na vinheta acima, podemos observar que a professora, além de se preocupar com a compreensão oral dos alunos, ao tocar várias vezes o CD e pausá-lo nos trechos relevantes para a tarefa, enfatiza bastante a adequação contextual. Antes de os alunos fazerem a tarefa, a professora instrui os alunos sobre como fazer a tarefa, identificando na tarefa em foco “formato”, “interlocutor”, “propósito” e “linguagem formal” (ilustrado oralmente). Durante o curso, observei que essa orientação de como selecionar e analisar informações para a realização da tarefa a partir do áudio ou vídeo foi repetida várias vezes, especialmente no início do curso.

A vinheta a seguir é um excerto de uma aula do professor Rui e ilustra como ambos os professores adotam a mesma metodologia para orientar a realização de tarefas de áudio ou vídeo, focalizado na explicitação do critério adequação contextual:

Vinheta 2 - Compreensão do enunciado antes da realização da tarefa “Santos Dumont”:

No início das aulas, o professor informa os alunos que nessa aula vão fazer duas tarefas, uma de vídeo e uma de áudio. Ele salienta que, no exame, o tempo para fazer cada tarefa de compreensão oral é 25 minutos e que, depois de acabarem as duas tarefas de vídeo e áudio, não precisam ter um texto já terminado, mas têm que ter um já encaminhado; quando acabarem as duas tarefas escritas, podem voltar para melhorar as tarefas de compreensão oral. A seguir, o professor distribuiu a tarefa de vídeo <Santos Dumont>. Os alunos leem a tarefa silenciosamente. O enunciado da tarefa é: *Você vai assistir duas vezes a um trecho de um documentário sobre Santos Dumont, podendo fazer anotações enquanto assiste. O centenário da aviação está comemorado em 2006, quando ocorrerá uma exposição em homenagem a Santos Dumont. Com base nas informações do documentário, escreva o texto que servirá de apresentação para o programa da exposição. Seu texto deverá destacar a importância da contribuição do inventor para a modernidade.* Antes de passar o vídeo, o professor explica que o gênero do texto é uma apresentação. Nessa apresentação tem que apresentar informações básicas sobre Santos Dumont. Depois ele faz uma pergunta para todos: “Quem é o interlocutor desta tarefa?” Alguns alunos respondem: “o leitor do texto.” O professor concorda e acrescenta que os leitores do texto são visitantes de exposição. A seguir, ele pergunta a linguagem desse texto e os alunos respondem que deveriam adotar a linguagem formal. O professor concorda também. Por último, o professor pergunta o propósito da tarefa. Os alunos respondem que é para apresentar esse inventor e destacar a importância da sua contribuição para a modernidade. O professor concorda e começa a tocar o vídeo. Depois de acabar o vídeo, o professor pergunta: “Em que ano Santos Dumont inventou o avião?” Alguns alunos respondem com os números que escutam, mas nenhum desses números é a resposta correta. Então o professor passa o vídeo de novo. Depois dessa vez, ele explica algumas informações básicas sobre Santos Dumont: em que ano ele inventou o avião e onde inventou. A seguir, o professor pede aos alunos que comecem a escrever o texto.

(Diário de campo, 03/04/2008)

Nas aulas que eu observei, foram realizadas um total de 8 tarefas de áudio e vídeo, e 6 delas foram realizadas com essa orientação dos professores antes da produção textual dos alunos. Depois de os alunos concluírem o seu texto, os professores os recolhiam para corrigi-los em casa. Nas aulas posteriores, os textos eram devolvidos para os alunos e os professores geralmente explicavam as tarefas detalhadamente, salientando os aspectos que os alunos tinham tido mais problemas e que precisavam melhorar. A orientação quanto à adequação contextual era dada pelo professor sobre cada tarefa na correção da mesma. Na vinheta a seguir, podemos ver que o trabalho com a adequação contextual tem primazia na explicação da tarefa se comparada com a orientação em relação à adequação linguística.

Vinheta 3- Adequação contextual na correção da tarefa “Croissanteria”:

O professor distribui as tarefas corrigidas para os alunos. A seguir ele começa a escrever a grade de correção no quadro e lista as informações desta tarefa. Ele pede

aos alunos que identifiquem o que falta ou o que está errado nos textos deles enquanto ele anota as informações no quadro. As informações apresentadas no quadro são organizadas da seguinte forma:

Tarefa: vídeo – Croissanteria

Interlocutor: Amigo

Gênero textual: E-mail

Linguagem: informal

Propósito (objetivo): aconselhar a abrir um restaurante; salientar as etapas e os cuidados.

Cuidados: escolher mercado e gostar do negócio.

Etapas (passos): localização, insumo, máquina, garçom.

Depois de colocar essas informações no quadro, o professor sugere que os alunos não copiem todas as palavras que aparecem no vídeo e que o importante é entender o vídeo. A seguir, ele começa a fazer algumas perguntas sobre o vídeo, por exemplo: “O que entendeu do vídeo?”, “Todo mundo entendeu esta frase?” e “O que vocês entenderam mais?”. Poucos alunos respondem às perguntas. Então o professor escreve no quadro as informações que os alunos teriam que entender: “informações sobre clientes, concorrentes e fornecedores”. Alguns alunos dão informações sobre esses três aspectos de acordo com o que assistem no vídeo. Quando ninguém consegue oferecer mais informações, o professor começa a repassar o vídeo dessa tarefa várias vezes. Durante o vídeo, ele explica algumas frases e algumas palavras que os alunos não entendem. Por exemplo, a palavra “insumos”, o professor explica que é igual a “ingredientes” e que para fazer comidas, não se usa “materiais”, mas se usa “insumos” ou “ingredientes”, e que isso é questão da adequação lexical. No final, o professor passa o vídeo mais uma vez e pede para os alunos olharem seus textos para ver se ainda há alguma informação que falta. Depois disso, ele fala: “Agora vocês sabem como prestar atenção. Vamos fazer outra tarefa de vídeo, então.”

(Diário de campo, 27/03/2008)

Podemos ver novamente que, ao direcionar o aluno para o que está sendo solicitado no enunciado da tarefa, a ênfase é colocada na adequação contextual. Antes de corrigir a tarefa e antes de assistir ao vídeo, no caso da aula acima descrita, os alunos são orientados a prestar atenção ao gênero (formato), propósito, interlocutor e informações. Eles devem saber “como prestar atenção” no áudio ou vídeo, selecionando informações importantes para a realização da tarefa, tendo em mente os aspectos que compõem o gênero solicitado. Entender isso pode ajudar os alunos a se sentirem menos nervosos quando não conseguem entender tudo do áudio ou vídeo. Durante o curso, especialmente no início, observei que alguns alunos achavam que não entendiam nada do áudio ou vídeo e que não conseguiam fazer a tarefa. Sobre esta questão, os professores explicitavam a eles que, para fazer a tarefa, não precisavam entender cada palavra do áudio ou vídeo. Se ficassem pensando que tinham que entender tudo que está passando no áudio ou vídeo ou achassem que não estavam entendendo nada, isso só atrapalharia a sua realização da tarefa.

Vinheta 4: Não é necessário entender todas as informações do áudio ou vídeo

A professora toca três vezes o áudio da tarefa <Bula de medicamentos> e dá orientações sobre como fazer a tarefa. No final da aula, a professora solicita que os alunos entreguem o texto escrito dessa tarefa. Um dos alunos entrega o papel da tarefa em branco. Ao ver isso, a professora pergunta: “Por que você não escreveu

nada no papel?” O aluno fala que não entendeu nada. A professora pede para ver as anotações dele sobre as informações que ele escutou no áudio. Ele diz que não anotou nada porque somente entendeu palavras inúteis. A professora sugere que ele anote tudo que escuta e que leve em conta que consegue entender algumas informações do áudio ou vídeo. Às vezes o início do áudio é difícil, mas pode ser que nessa parte não tem nada importante para a realização da tarefa. A professora acrescenta que o que o aluno precisa entender do áudio ou vídeo são as informações importantes para cumprir o propósito solicitado na tarefa, como ela explica nas aulas e diz que o importante é pensar positivo e não ficar com medo ou perder a confiança por que não conseguiu entender algumas frases. No final da conversa, o aluno diz que algumas tarefas são muito difíceis de entender, mas que vai tentar anotar tudo que escuta no futuro.

(Diário de campo, 25/03/2008)

Como podemos ver na vinheta acima, para ajudar os alunos, a professora tenta convencer o aluno a escrever o que escutou e ter consciência de que não precisa entender tudo do áudio ou vídeo para produzir seu texto. O importante é conseguir cumprir o objetivo da tarefa partindo de informações relevantes que consegue compreender, e não entender o áudio ou vídeo inteiro. O mesmo procedimento é salientado em sua entrevista:

[2]

163- T: ...Outra coisa que eu normalmente faço no curso preparatório, mas eu procuro fazer mais com os alunos orientais, é reafirmar muitas vezes que não é a língua que está sendo testada e que é a tarefa, o que eles fazem na tarefa, o uso da língua. Então se eles não compreenderam tudo do áudio, algumas palavras eles com certeza entenderam...

(Entrevista com professora Tina, 29/06/2008)

Essa visão de não precisar entender cada palavra do áudio ou vídeo e de saber que o importante é conseguir entender informações para cumprir o propósito da tarefa é, em outras palavras, salientar que o propósito desse exame é avaliar o uso da língua nas situações sociais, as habilidades comunicativas e não compreensão de palavras ou frases. Para ajudar os alunos a realizar as tarefas, os professores orientam quais informações teriam que entender e selecionar ao escutar o áudio ou ao assistir o vídeo e encorajar os alunos a aproveitar cada informação que escutam. Em nenhum momento das aulas observadas eu vi que os professores dão transcrições de conteúdo de áudio ou vídeo para os alunos ou sugerem que os alunos façam isso como ainda é feito hoje em dia nas aulas de inglês de compreensão oral ou aulas de português na China.

A orientação à adequação contextual após a correção salienta a importância da adequação contextual mais uma vez. O professor, além de colocar essas categorias tais como “formato”, “interlocutor”, “propósito” etc. explicitamente no quadro, solicita aos alunos que identifiquem no seu texto as informações que eles colocaram no seu texto e as que faltam. A

maioria dos alunos considera útil e organizada essa forma de explicar e realizar as tarefas. Além disso, consideram positivo, porque orienta o modo esperado pelo exame de escutar o áudio e vídeo e realizar as tarefas:

[3]

110- A sugestão do professor sobre como preparar para o exame e as práticas nas aulas tem ajudado nas suas atividades de preparação fora do curso?

111- R: A sugestão do professor sobre como ouvir rádio ajuda. E as práticas nas aulas ajudam a minha compreensão oral também. Acho que a produção textual não é fácil de mudar em pouco tempo porque isso depende mais da acumulação ao longo do tempo. O que o curso mudou é a minha forma de pegar informações no áudio e vídeo e também a forma de organizar o texto.

(Entrevista com Rosa, 26/06/2008)

Quando os professores perguntavam aos alunos quais informações eles teriam que selecionar do áudio ou vídeo e do enunciado das tarefas, a maioria dos alunos, no final, conseguia responder muito rápido às categorias da adequação contextual. Esses aspectos também foram prontamente listados por Fernanda em sua entrevista:

[4]

14- P: Geralmente quais informações que existem nas tarefas (no áudio/vídeo e no enunciado da tarefa) são importantes?

15- F: Interlocutor, formato, requisitos/solicitação da tarefa, linguagem, etc.

(Entrevista com Fernanda, 30/03/2008)

Além disso, no final do curso, alguns alunos afirmaram que já sabiam fazer tarefas e que era melhor os professores não explicarem quais informações teriam que ser selecionadas antes de realizá-la, mas deixá-los fazer as tarefas sozinhos e somente explicar as tarefas depois da correção. Esse aspecto foi observado tanto nas aulas quanto nas entrevistas com os alunos:

No início da aula, a professora Tina pede para os alunos expressarem suas opiniões ou sugestões para as aulas do curso preparatório. A sugestão da aluna Cristine é: “Quero fazer a tarefa sozinha, sem explicação da professora antes.” A professora responde: “Vamos fazer isso hoje, então.”

(Diário de campo, 01/04/2008)

[5]

32- P: O que acha das atividades que faz no curso preparatório agora? Por exemplo, agora a professora passa duas vezes o áudio ou vídeo e explica as informações importantes depois de os alunos acabarem a tarefa; ou a distribuição da grade de correção, etc.

33- R: (...) E agora nós já conhecemos mais ou menos como fazer as tarefas do exame. Eu acho que o professor não precisa mais fazer perguntas ou dar informações diretamente depois de passar duas vezes o áudio ou vídeo. Pode deixarmos fazer a tarefa primeiro e somente explicar depois da correção. No início do curso, nós não sabíamos nem um pouco como fazer as tarefas. Mas agora nós já

sabemos. Então pode deixar-nos fazer as tarefas sozinhos. Acho que assim fica mais parecido, como a simulação do exame.

(Entrevista com Rosa, 12/04/2008)

Além da compreensão oral do áudio ou vídeo, os recursos linguísticos também são enfatizados pelos professores nas aulas do curso preparatório. De acordo com as minhas observações, os alunos chineses apresentavam dificuldades especialmente no domínio da linguagem formal nos gêneros textuais como cartas e e-mails no início do curso. Os textos a seguir, realizadas por duas participantes da pesquisa, ilustram essa dificuldade.

Tarefa: Você vai ouvir duas vezes um trecho de uma reportagem da Rádio CBN sobre bulas de medicamentos. Imagine que você tenha identificado em uma bula alguns dos problemas mencionados na reportagem. Mande um e-mail para a ANVISA (Agência Nacional de Vigilância Sanitária) com a finalidade de apresentar os problemas encontrados e pedir providências, justificando-as com base na nova Resolução.

Texto da Rosa:

Cara ANVISA,

Alguns dias antes, eu escutei uma reportagem sobre bulas de medicamentos e ontem tinha identificado alguns dos problemas mencionados em uma bula. O conteúdo da bula é tão difícil entender e acho que é um texto profissional para os médicos em vez de pacientes. Além disso, o tamanho das letras é muito pequeno e eu não posso ver claramente.

Eu sei ultimamente a nova Resolução das bulas tem sido feita e todas as bulas têm que cumprí-la. Mas é óbvio que esta bula não dá certa. Então eu peço algumas providências para você resolver o problema. Muito obrigada.

Abraço,

Rosa

Nota do texto: Avançado

Anotações do professor no texto: Ótimo, Rosa. Cuida a questão da formalidade. Por exemplo: “abraço” é da linguagem informal.

Anotações da Rosa: “dá certo” é informal e inadequado também.

Texto da Juliana:

Senhor(a) prezados, prazer!

Na verdade, eu encontrei algumas problemas sobre s bulas. Primeiro, as letras são pequenas e os meus país sempre não podem ver. Eles têm que usar óculos. Também as explicações sobre os remédios nas bulas são difíceis. No meu ver, a maioria das pessoas não podem entender.

Mas agora, tudo vai ser tranquilo porque tem regras novas sobre as bulas. Nova regras vão resolver todas as problemas. As agências vão fazer duas bulas de remédio, uma para paciente, as palavras são fáceis para entender e as explicações são mais claras, e a outra bula é para os médicos, é mais mecânica e profissional. As agências também vão usar letras grandes. Os velhos não precisam usar óculos. As bulas novas são mais organizadas e mais conveniente para pacientes.

Gostaria de ouvir que tem novas regras de bulas e acho que é muito bom para a maioria das pessoas. É bom para sociedade.

Abraço,

XXXXXX

Nota da tarefa: Intermediário.

Anotações do professor neste texto: 1. (no início do texto) “Na semana passada/ontem”; 2. (depois da frase “eu encontrei algumas problemas sobre as bulas”) “de remédios que eu comprei”; 3. (comentários no final do texto) Você não pediu para a agência solucionar seu caso. Você deve usar o seu conhecimento sobre as novas regras para pedir ajuda porque você sabe que a ANVISA cuida disso e sabe sobre isso.

Na vinheta 1, apresentada anteriormente, vimos que a professora Tina, antes de os alunos começarem a fazer a tarefa <Bula de medicamentos>, dá, oralmente, um exemplo do formato de um e-mail formal. Mesmo assim, em seus e-mails, as alunas apresentaram aberturas e fechamentos inadequados. Por exemplo, Rosa escreveu “Cara ANVISA” como abertura no seu texto enquanto Juliana escreveu “Senhor(a) prezados, prazer!” no texto dela. Ambas as alunas usaram “abraços” como fechamento do texto. O texto de Rosa foi considerado Avançado, a professora elogia o texto, mas sugere que a aluna seja mais cuidadosa com “a questão da formalidade”. O texto da Juliana, por não cumprir bem o propósito da tarefa (solicitar providências para a ANVISA sobre os problemas encontrados na bula), foi considerado “Intermediário”. Os textos dessas duas alunas apresentaram um problema comum de toda a turma: o registro. A seguir, vamos ver a orientação da professora em relação a isso.

Vinheta 5 - orientação à linguagem formal na tarefa <Bula de medicamentos>:

A professora Tina distribui os textos produzidos pelos alunos na tarefa <Bula de medicamentos>. Ela diz que a maioria dos textos tem o mesmo problema: a linguagem. Ela comenta que quase todos os alunos sabem o formato de escrita de um e-mail, mas somente poucos sabem usar a linguagem formal. A professora explica que esta tarefa solicita escrever um e-mail para uma organização, então o interlocutor não é um amigo. Por isso, a linguagem do e-mail não pode ser informal. Neste momento Rosa pergunta por que não podia ser “Cara ANVISA”. Para ela, “cara” é uma palavra formal. A professora explica que a ANVISA é uma organização, um local, e não uma pessoa e por isso é melhor escrever “prezados senhores” na abertura do e-mail. A professora menciona mais alguns exemplos que os alunos usaram nos seus textos, como escrever “queridos”, “tudo bem?” na abertura e “abraços” no fechamento. No final, ela sugere fazer um quadro de linguagem informal/formal no quadro negro com a ajuda dos alunos. Em linguagem informal os alunos conseguem dar muitos exemplos, mas em linguagem formal a professora escreve a maioria dos exemplos (quadro 2). O quadro contém exemplos de expressões para usar na abertura e no fechamento do e-mail formal. A professora diz que quando escreve para um amigo, pode perguntar “Tudo bem?” no início, mas num e-mail formal é melhor falar sobre o assunto diretamente. Também salienta a questão de manter a mesma denominação: quando usa Prezados/Excelentíssimos Senhores na abertura, é melhor usar sempre no texto “senhores” ao invés de usar “vocês”.

(Diário de campo, 01/04/2008)

	Informal	Formal
Abertura	Nome da pessoa, como Lucas	Srs.
	Querido...	Prezados Srs.
		A quem possa interessar...
		Excelentíssimo Sr.
Fechamento	Abraços,	Obrigado por sua atenção,
	Beijinhos,	Atenciosamente,
	Beijos,	Cordialmente,
		Atenciosamente,
		Desde já lhe agradeço,

Quadro 2 – Registro formal e informal (Diário de campo, aula da Tina, 01/04/2008)

A vinheta da aula de Tina acima ilustra a orientação dos professores sobre a adequação contextual, que, como vimos, é um dos focos principais das aulas do curso preparatório. As atividades desenvolvidas tratam dessa questão repetidas vezes, antes e depois de os alunos fazerem as tarefas. Ambos os professores tratam dos aspectos que compõem a adequação contextual (formato, interlocutor, propósito e informações) e, dessa forma, orientam os alunos a saberem como ouvir e selecionar informações nas tarefas de compreensão oral de áudio ou vídeo, ou, em outras palavras, melhorar sua compreensão oral. Além disso, também a seleção de recursos linguísticos é discutida de acordo com a interlocução proposta na tarefa.

5.2.2 O papel da orientação para a adequação contextual na realização de tarefas e na preparação para o exame

A orientação para a adequação contextual foi frequentemente mencionada pelas participantes da pesquisa ao serem entrevistadas quanto à sua preparação para o exame. As participantes, nas entrevistas, afirmaram que, no início, não sabiam como organizar um texto e, depois dessa orientação específica, o seu texto ficou mais organizado. Além disso, agora sabiam em quais informações do áudio ou vídeo teriam que prestar mais atenção. Em relação à produção textual, afirmaram que agora sabiam o formato de alguns gêneros:

[6]

100- P: A sua forma de realizar as tarefas tem sofrido alguma mudança ao longo do curso preparatório?

101- R: Sim. No início, quando eu tinha uma tarefa para fazer, eu não sabia como fazer e como aproveitar as informações que eu entendia da gravação. Agora eu sei que há informações importantes que tenho que identificar, por exemplo, interlocutor, propósito, etc. Então segundo essas categorias, eu ouço a gravação e faço anotações quando eu ouço algumas informações que são relevantes para essas categorias.

Além disso, agora conheço os formatos comuns, como cartas, e-mails, textos para publicar em revistas, etc.

(Entrevista com Rosa, 26/06/2008)

[7]

70- P: Você percebeu alguma mudança na sua realização de tarefas no fim do curso preparatório comparando com o início?

71- J: Sim, percebo isso. No início eu escrevia muita coisa no texto que não é da compreensão de áudio ou vídeo e agora, depois da explicação do professor, eu percebi que isso não é necessário e às vezes até atrapalha. Além disso, antes a organização do meu texto era uma confusão, mas agora é mais organizada e mais clara para o professor corrigir.

(Entrevista com Juliana, 26/06/2008)

As participantes da pesquisa afirmam que a orientação quanto à adequação contextual ajudou na sua realização das tarefas. Além disso, algumas alunas sentiram o seu desenvolvimento nesse aspecto.

[8]

96- P: Qual é a vantagem de participar no curso preparatório? Agora você já fez o exame, dá para dizer como o curso ajudou do na sua preparação para o exame?

97- Rosa: O curso me ajudou a conhecer todos os tipos de tarefas que existem no exame. E os professores explicam detalhadamente o que está sendo avaliado nessas tarefas e quais informações são importantes para a realização de tarefas. Além disso, praticamos várias vezes as tarefas reais dos exames anteriores.

(Entrevista com Rosa, 26/06/2008)

[9]

34- P: O que acha do curso preparatório? Ele ajudou na sua preparação para o Celpe-Bras?

35- F: Eu acho que é muito útil. No início, eu não sabia, por exemplo, como escrever formatos de textos formais.

(...)

38- P: Qual mudança você sentiu na realização de tarefas durante o curso?

39- F: A diferença maior é saber como escrever o formato correto de alguns gêneros.

(Entrevista com Fernanda, 26/06/2008)

Também na percepção dos professores do curso preparatório, houve progresso dos alunos nesse aspecto:

[10]

164- P: Ao longo do curso, você percebeu o desenvolvimento dos alunos em relação à realização ou compreensão das tarefas?

165- T: Eles ficaram mais obedientes (risadas). Por exemplo, no formato de cartas tem que escrever no final “beijos” e os alunos faziam isso no final.

(Entrevista com professora Tina, 29/06/2008)

Nesse trecho da entrevista com Tina, ela ri ao falar que os alunos ficaram mais obedientes. Por ter acompanhado as aulas, o trabalho da professora durante o curso e a preocupação constante em explicar o que envolve a adequação contextual em uma tarefa do exame Celpe-Bras, conforme já discutido acima, foi possível constatar que no início do curso, alguns alunos não se preocupavam com o formato de seu texto quando escreviam e também não sabiam adequar os seus textos aos formatos solicitados. Além da questão do registro formal que apresentei na vinheta 5, alguns alunos não sabiam escrever o fechamento de uma carta e não escreviam expressões como “beijos” no final de uma carta informal. Ao dizer que “no formato de cartas tem que escrever no final ‘beijos’ e os alunos faziam isso no final”, entendo que Tina estava se referindo ao uso de fechamentos em geral e que os alunos talvez tenham entendido a necessidade do fechamento (e por isso “obediente”), sem poder afirmar até que ponto os alunos realmente entenderam o uso da linguagem nas diferentes situações propostas pelo exame, ou seja, os alunos poderiam estar aprendendo os formatos que os professores apresentavam e os usavam como uma regra na produção textual e não como resultado das condições de produção advindas da situação social em foco. Essa observação remete ao que talvez pudéssemos referir como constante encruzilhada no processo de preparação para uma avaliação de desempenho: lidar com a falta de regras fixas e pré-determinadas e ao mesmo tempo a busca por regras fixas por candidatos preocupados em obter um bom resultado. É a compreensão de “uso da linguagem” na perspectiva adotada pelo exame Celpe-Bras, de exigir constante avaliação da situação de interlocução proposta para lançar mão de recursos linguísticos adequados, e a possibilidade de focalizar e estudar o que já pode ser considerado “relativamente estável” em uma determinada comunidade que são os pontos de tensão tanto para professores quanto para alunos.

O foco desse trabalho é na preparação de alunos chineses, na percepção que eles passam a ter do exame e como essas percepções se revelam no seu desempenho na realização de tarefas do exame Celpe-Bras. Até aqui, vimos que tanto os professores do curso preparatório quanto as candidatas participantes focalizam os aspectos relacionados ao “uso da linguagem” na realização das tarefas propostas na Parte Coletiva. Não temos dados suficientes, no entanto, para discutir a profundidade dessa aprendizagem. A questão aqui é se houve uma mudança na percepção das alunas sobre esses aspectos – e isso podemos afirmar que aconteceu. Em pesquisas futuras, seria interessante analisar a extensão dessa compreensão e como os alunos chineses justificam a seleção de informações e de recursos linguísticos nos seus textos.

Como já vimos, os alunos se preocuparam em como fazer as tarefas segundo os aspectos que compõem a adequação contextual, especialmente em relação ao formato e ao registro usado em sua produção textual. Apresento, a seguir, a conversa entre os alunos e o professor Rui na última aula do curso preparatório. Foi uma aula para tirar as dúvidas dos alunos.

Pergunta: Na prova, quais gêneros textuais são mais comuns?

Rui: Não tem. Talvez carta, apresentação, panfleto ou (textos) sobre turismo.

P: Tem Currículo Vitae?

R: Não.

P: Que tipo de texto usa a linguagem formal, e que tipo usa informal?

R: Normalmente quando você conhece o interlocutor, usa informal; quando não conhece, formal.

P: Como escreve a abertura dos textos formais?

R: Isso depende dos gêneros.

P: Qual é a diferença entre panfleto e cartaz?

R: Tem dois tipos de panfleto: panfleto informativo e panfleto simples. Espalha o panfleto simples, se torna o cartaz.

P: Tem limite mínimo de palavras em redação?

R: Não, expressar o que você quer dizer claramente é mais importante.

(Diário de campo, aula do professor Rui, 17/04/2008)

Nesta última aula do curso preparatório, entre as seis perguntas que os alunos fizeram, cinco são perguntas diretas sobre a adequação contextual, mais especificamente sobre o formato e o registro.

O trecho a seguir faz parte das anotações que a aluna Rosa fez no caderno antes da prova. A aluna resume suas conclusões sobre alguns gêneros que provocaram alguma confusão nos aspectos de formato e registro.

Resumo sobre gêneros:

a. Biografia (exemplos como texto sobre Gilberto Gil):

1. Abertura do texto geralmente é uma frase que elogia a pessoa. Por exemplo: Milene Aliverti, uma excelente violoncelista...

Fechamento do texto geralmente é uma conclusão. Por exemplo: Por causa disso, ela é uma personagem bem importante para ...

b. Notícia:

tem título

com frase mais longa

detalhes sobre a notícia

c. Cartaz:

linguagem: mais direta e interativa

tem título

d. Texto introdutório:

um texto que faz uma conclusão da idéia principal do texto original

linguagem: poder haver conversas com o leitor ou mais impessoal

(Anotações do caderno de Rosa, 12/04/2008)

Nas perguntas dos alunos e no resumo de Rosa, podemos verificar a preocupação dos alunos com a adequação contextual. Vale acrescentar aqui que os excertos acima apresentados podem deixar uma impressão de que os alunos se preocuparam mais com o formato e a

linguagem a ser utilizada do que com os outros aspectos que compõem a adequação contextual. Entendo, no entanto, que os quatro aspectos abordados no curso – formato, interlocução, propósito e registro – estão interligados. Por exemplo, em uma carta, dependendo dos interlocutores, a linguagem e o formato terão que ser adequados a essa interlocução. Então, quando um aluno quer aprender um formato ou o registro mais adequado, ele tem que ter consciência de que o formato e a linguagem não são fixos, mas dependem do interlocutor e do propósito do texto. A pergunta do aluno sobre “*Como escreve a abertura dos textos formais?*” por um lado, pode ser pelo fato de que ele está considerando as quatro categorias separadamente e acha que o formato é um conjunto de regras fixas que podem ser decoradas e usadas independentemente no exame. A resposta do professor, apesar de estar adequada à perspectiva adotada pelo exame (realmente depende do “gênero”), não ajuda a esclarecer a interrelação entre as quatro categorias da adequação contextual. Durante as aulas que observei, em nenhum momento o professor explicou a razão por que não se pode considerar as categorias da adequação contextual separadamente e nem as relações existentes entre elas. Penso que os professores podiam dedicar algum tempo à explicação de como as quatro categorias da adequação contextual funcionam como um conjunto num texto.

Pelo programa do curso e pelas anotações das alunas apresentadas anteriormente, as explicações sobre o exame, as tarefas e a noção de gênero do discurso são dadas na primeira aula (que não observei), mas entendo que seria melhor voltar a fazer referência a isso mais algumas vezes e contextualizar esse ensinamento com os exemplos das tarefas do exame para que os alunos possam entender melhor. Por outro lado, também é possível que os alunos saibam a interligação entre as quatro categorias da adequação contextual e a razão pela qual eles parecem prestar mais atenção ao formato é a busca por marcas linguísticas que expressam o que eles querem dizer e para quem. Por exemplo, para escrever um e-mail ao Ministério da Educação do Brasil para pedir uma bolsa de estudos em um curso de pós-graduação no Brasil, um aluno chinês pode saber muito bem o seu propósito (pedir a bolsa), o interlocutor (MEC) e as informações que precisa fazer constar no e-mail (considerando que ele tem acesso às condições da bolsa), mas, por ser de outra cultura, pode não saber o formato que deve ter esse e-mail de solicitação da bolsa. Mesmo na mesma cultura, sendo neste exemplo uma solicitação de bolsa de estudo ao governo da China, o aluno não necessariamente sabe o formato e a linguagem que deve utilizar no e-mail porque nunca teve a necessidade de escrever um texto com esse propósito ou nunca aprendeu isso na sua vida escolar ou acadêmica. Então, para poder cumprir o objetivo de escrever um e-mail pedindo a bolsa, o

aluno também precisa aprender a usar os recursos linguísticos e de estrutura composicional mais adequados em diferentes contextos em sua própria língua.

Nesta seção discuti como as participantes da pesquisa perceberam as orientações dos professores nas aulas quanto à adequação contextual. Além de terem aprendido a prestar atenção à adequação contextual na realização de tarefas, as alunas entendem que essas orientações as ajudaram a selecionar informações importantes e a organizar sua produção textual. Vimos também que a questão da compreensão dos alunos em geral sobre os aspectos que compõem a adequação contextual é complexa. Os dados coletados esclareceram muitos pontos, mas não são suficientes para saber se os alunos do curso preparatório realmente entenderam a função e a interligação dos aspectos da adequação contextual. Como sugeri acima, isso pode ser um foco interessante para pesquisas no futuro.

5.3 AS ATIVIDADES EXTRACLASSE

Além da participação no curso preparatório, as participantes da pesquisa realizaram outras atividades durante a preparação para o exame. Nesta seção, faço uma descrição dessas atividades. A seção é dividida em três partes e cada parte descreve as atividades de preparação de uma participante.

5.3.1 Preparação de Rosa para o exame Celpe-Bras

Ao relatar como se preparava para o exame, Rosa menciona várias atividades diferentes. Nos trechos de entrevistas que seguem, ela faz uma descrição dessas atividades.

[11]

1- Pergunta: Além de participar nas aulas do curso preparatório, como você se prepara para o exame?

2- Rosa: Eu ouço programas do rádio todos os dias de manhã. O tempo e a frequência são fixos. Sempre ouço o noticiário da Bandeirantes. Comecei a fazer essa atividade desde janeiro. No início não conseguia entender muito bem os programas. Só pegava algumas palavras novas e anotava num caderno. Em fevereiro, um mês depois, eu conheci a professora Tina do curso preparatório, e ela me disse que essa forma de decorar palavras novas não é correta. Porque mais importante não é conhecer mais palavras, mas é acostumar com a entonação e ritmo da fala dos brasileiros para poder entender o que eles falam. Eu acho um pouco estranho o fato de que eu já consigo me comunicar bem com os brasileiros, especialmente meus professores, mas quando eu ouço gravações de áudio ou vídeo,

me parece que não entendo quase nada. Mas acho que isso pode ser por causa de ficar nervosa quando faço exercícios, também.

Além disso, também leio jornais e revistas, principalmente VEJA e Zero Hora. Faço essas atividades com o objetivo de aumentar meu vocabulário e a velocidade de leitura. Eu não leio todos os textos nos jornais ou revistas. Escolho de acordo com os temas. Por exemplo, não leio textos muitos científicos. Eu geralmente leio uma vez o texto para entender a idéia principal e sublinhar as palavras que eu não conheço. Depois eu procuro essas palavras no dicionário e depois eu leio tudo de novo para entender melhor.

Às vezes assisto a programas de TV. Mas não sinto que isso ajuda muito.

No final de semana, eu saio para conversar ou passear com amigos brasileiros para praticar a conversação e a compreensão oral também.

(entrevista com Rosa, 26/03/2008)

[12]

28- P: Ainda continua decorando palavras novas e outras atividades como ouvir rádio para a preparação para o exame?

29- R: Já não estou mais decorando palavras novas. Eu tenho algumas gravações de tarefas antigas e as ouço várias vezes. E eu também leio livros de gramática. Isso está me ajudando também. Algumas frases no subjuntivo ou de estrutura mais complexa que escrevi na tarefa foram devido a esses livros e acho que isso contribui para a nota da tarefa. Também estou fazendo aulas particulares com uma professora para preparar-me para o exame. De acordo com a minha solicitação, nós fazemos principalmente treinamento de tarefas de áudio e rádio. Ela grava muitos tipos de programas no rádio. Esses programas são de gêneros diferentes, como entrevista, noticiário, propaganda, previsão do tempo etc. O primeiro passo disso é dizer que tipo de programa é. Depois disso, ela repete a gravação e me pergunta qual é a idéia principal. Às vezes o programa é muito difícil para mim e ela passa algumas vezes e depois me explica o que o programa fala. Às vezes ela me pede para repetir alguns detalhes do programa também, como números. Depois dessa atividade, ela passa as gravações de tarefas reais do exame para eu ouvir e eu geralmente sinto que a gravação do exame é bem mais devagar e fácil de entender.

30- P: Você ouve a mesma tarefa por mais de uma vez? E cada vez você consegue pegar mais informações?

31- R: Sim. Eu ouço várias vezes e cada vez eu consigo algumas informações novas. Além disso, eu concordo muito com o que o colega Lucas falou nas aulas (escutar com fone de ouvido é bem mais fácil de entender do que ouvir com caixa de som). Isso está sendo uma dificuldade para mim.

(Entrevista com Rosa, 02/04/2008)

Em duas entrevistas que fiz com Rosa durante o curso preparatório, eu perguntei sobre as atividades que ela desenvolvia além do curso preparatório. A resposta dela revela que ela fez um grande esforço para se preparar para o exame. Antes de o curso começar, ela já começou a fazer algumas atividades desde janeiro, isto é, quase três meses antes de começar a participar no curso preparatório. As atividades dela eram organizadas: primeiro, ela ouvia o mesmo programa de rádio no mesmo horário todos os dias. Além disso, no início ela anotava palavras que não conhecia num caderno para procurar no dicionário depois. Depois, com a orientação da professora Tina, ela mudou a estratégia e começou a prestar mais atenção na entonação e ritmo da fala dos brasileiros. A segunda atividade que ela fazia frequentemente era ler revistas e jornais. Pela minha observação das atividades cotidianas de Rosa, ela começou a comprar Zero Hora todos os dias desde janeiro e sempre lia o jornal enquanto

tomava café da manhã. Às vezes ela comprava a revista *Veja* também. De acordo com ela, o objetivo dessa atividade era aumentar o vocabulário e melhorar a velocidade de leitura. Os temas que ela escolhia para a leitura envolviam gêneros usados no exame Celpe-Bras, como notícias e reportagens. A terceira atividade era assistir televisão. Mas ela não fazia essa atividade em um horário fixo e nem frequentemente, porque não a considerava muito útil. Além disso, desde o início do curso, ela procurava conversar com brasileiros para praticar a compreensão oral e a conversação.

Na segunda entrevista, Rosa relatou que parou de decorar novas palavras, mas começou a ler livros de gramática. Ela considerou essa nova atividade útil e deu um exemplo da frase complexa que escreveu na tarefa <Bulas de medicamentos> depois de ler o livro de gramática: “Alguns dias antes, eu escutei uma reportagem sobre bulas de medicamento e ontem tinha identificado alguns dos problemas mencionados em uma bula.” No seu ponto de vista, esse tipo de construção deve contribuir para a nota da tarefa. Além dessa atividade, ela começou a escutar várias vezes algumas gravações de tarefas. Ela também fazia aulas particulares com uma professora que também trabalhava com o curso preparatório, e focalizava tarefas de compreensão oral de áudio e vídeo nessas aulas particulares. Numa conversa informal, perguntei a razão pela qual ela quis fazer aulas particulares, mesmo que já estivesse fazendo o curso preparatório, e ela explicou que na turma do curso preparatório havia muitos alunos e o professor tinha que atender às necessidades de todos. Nas aulas particulares, por outro lado, a professora lia somente os trabalhos dela e explicava os problemas que ela tinha na produção textual e na compreensão oral. Além disso, ela sentiu que, além das tarefas que fazia no curso preparatório, precisava fazer mais tarefas de compreensão oral de áudio e vídeo. Por isso, ela solicitou à professora particular que focasse nesse tipo de atividade. (Diário de campo, 12/04/2008)

Durante o período do curso preparatório, com base em minhas observações em casa, Rosa relia as tarefas que fazia no curso preparatório em casa e refez algumas delas. Além disso, ela anotava as explicações que os professores do curso faziam sobre cada tarefa e depois, em casa, ela fazia mais uma conclusão escrita sobre essas anotações (um exemplo dessas anotações foi discutido na seção 5.1.2).

Como vimos, Rosa procurava fazer várias atividades que lhe ajudassem na preparação para o exame Celpe-Bras. Em geral, essas atividades – ler textos de jornais e revistas, ouvir programas no rádio e conversar com brasileiros – eram novas oportunidades de uso da língua portuguesa para ler, ouvir e conversar, o que parece coerente com o que o exame Celpe-Bras solicita do candidato. A atividade de ler o livro de gramática pode ser

considerada uma busca por melhorar o aspecto de adequação linguística exigida pelo exame. Conforme explicado anteriormente, o exame Celpe-Bras tem como objetivo promover o uso da língua, ou seja, usar a língua portuguesa para fazer ações sociais. A grade de correção do exame é composta por três categorias: adequação contextual, adequação discursiva e adequação linguística. A adequação contextual, como discutida na seção 2.3, é o critério hierarquicamente mais importante para o exame e, portanto, precisa ser bem compreendido pelos candidatos. Entretanto, como a adequação linguística, que envolve questões gramaticais e lexicais, também faz parte da grade de correção, é compreensível que os candidatos também se preocupem com esse aspecto e se preparem nesse sentido.

Diante do exposto, podemos dizer que a forma adotada pela aluna Rosa para se preparar para o exame sugere um efeito retroativo do exame, já que as atividades nas quais Rosa se engajava são, na sua grande maioria, oportunidades de uso da língua portuguesa para lidar com textos autênticos que ocorrem no cotidiano de usuários dessa língua.

5.3.2 Preparação da aluna Fernanda para o exame Celpe-Bras

A preparação para o exame Celpe-Bras da aluna Fernanda concentrou-se mais nas aulas do curso preparatório. Porém, ela fazia algumas outras atividades, que são relatadas por ela durante a entrevista:

[13]

8- P: Além do curso preparatório, quais atividades você faz para se preparar para o exame Celpe-Bras?

9- F: Primeiro, eu estou aprendendo e decorando palavras novas, porque eu acho que o conhecimento de palavras pode influenciar o meu desempenho nas tarefas. Em alguns trechos de áudio que eu escutei, eu não consegui selecionar algumas informações da gravação para a produção textual porque eu não conhecia e não entendia algumas palavras principais. Por exemplo, na tarefa de “abrir um restaurante”, não entendi a palavra “higiene”, que é uma das informações importantes para a tarefa. Tenho um livro sobre gramática de português. No final desse livro há uma lista de palavras comuns e estou decorando essa lista.

Às vezes eu leio algumas revistas e escuto alguns programas do rádio, mas isso não é frequente.

(...)

12- P: Depois das aulas, você relê as tarefas em casa? E como as relê?

13- F: Não tenho costume de reler as tarefas anteriores.

(Entrevista com Fernanda, 30/03/2008)

[14]

50- P: As sugestões do professor do curso preparatório ajudam na sua preparação fora do curso?

51- F: Sim. Por exemplo, o professor disse para nós escutarmos mais rádio e nos orientou como escutar também. Ele disse que podemos gravar os programas do rádio e escutar de novo e de novo e anotar o que escutamos. Isso é uma forma boa.

(Entrevista com Fernanda, 26/06/2008)

Em conversa informal com Fernanda, ela relata que ouve rádio de vez em quando. Ela grava alguns programas do rádio e escuta muitas vezes. Referiu que existem gêneros diferentes nos programas do rádio, por exemplo: previsão do tempo, entrevista e diálogo etc. Mas qualquer tipo de gênero é difícil de entender para ela, por isso ela não escuta muito.

(Diário de campo, 03/04/2008)

De acordo com os depoimentos de Fernanda na entrevista e em conversa informal comigo, podemos ver que a atividade principal que ela afirma fazer, além do curso preparatório, é decorar novas palavras. A aluna Rosa também fez uma atividade que envolvia decorar palavras novas, mas focalizava palavras desconhecidas que ela encontrava durante a escuta de rádio e a leitura de textos em revistas ou jornais. Fernanda, por outro lado, decorava palavras de uma lista de um livro de gramática, portanto descontextualizadas e sem relação com uma atividade de uso da língua.

Outras atividades que Fernanda fazia eram ler revistas e escutar programas de rádio de vez em quando. Apesar de relatar na entrevista que o professor do curso preparatório tinha sugerido gravar programas do rádio para escutar várias vezes, o que ela achou uma boa idéia, essa atividade não era feita frequentemente por ela. Além disso, depois das aulas, Fernanda não tinha costume de olhar de novo as tarefas feitas no curso preparatório.

Nas atividades de estudo extraclasse, portanto, as características do exame não parecem ter orientado a preparação da aluna Fernanda, já que ela pouco investe em lidar com textos autênticos fora da sala de aula e busca preparar-se através da memorização de palavras descontextualizadas.

5.3.3 Preparação da aluna Juliana para o exame Celpe-Bras

O relato de Juliana sobre sua preparação extraclasse revela certa semelhança à de Fernanda:

[15]

16- P: Como é que você se prepara para o exame Celpe-Bras, além de participar no curso preparatório?

17- J: Não faço outras coisas específicas para a minha preparação. Só comecei a ler alguns textos da revista *Veja* desde as férias do verão.

18- P: Você faz algumas anotações ou outras atividades com esses textos da *Veja* que lê?

19- J: Não. É simplesmente ler.

20- P: Depois de o professor explicar uma tarefa, você relê a sua realização da tarefa e repensa em como pode produzir um texto melhor?

21- J: Sim, eu releio em casa as tarefas.

22- P: É somente reler? Pois eu não vi que você escreveu nas tarefas as informações que faltam e ressaltou/sublinhou informações erradas que colocou no texto que produziu.

23- J: Eu só releio a tarefa em casa e vejo informações importantes que o professor escreveu.

(Entrevista com Juliana, 30/03/2008)

[16]

82- P: As aulas do curso preparatório têm incentivado ou ajudado na sua preparação fora do curso?

83- J: Sim. Por exemplo, eu comecei a assistir mais TV, assistir noticiário e enquanto estou ouvindo a notícia, eu fico pensando o que a notícia quer contar e se tiver uma tarefa sobre esta notícia, o que vou escrever. E às vezes ouço rádio, e faço a mesma coisa.

(Entrevista com Juliana, 26/06/2008)

Juliana afirma não fazer muitas outras atividades para preparar-se para o exame além de participar do curso preparatório. A única atividade que ela fazia era ler alguns artigos da revista *Veja* desde as férias do verão do mesmo ano, mas sem fazer anotações ou perguntas. Além disso, ela relia em casa as tarefas que fazia nas aulas do curso preparatório. Porém, na entrevista que fiz com ela depois de ela ter feito o exame Celpe-Bras, ela relatou que começou a “assistir mais TV, assistir noticiário do rádio” como uma preparação fora do curso preparatório. Essas atividades não foram mencionadas nas entrevistas durante o curso preparatório. Apesar de ela mencionar que, ao ler e escutar rádio, pensava em como fazer tarefas enquanto ouvia os noticiários, não é possível afirmar que a preparação dela realmente aconteceu dessa forma. Podemos dizer, contudo que ela percebe como poderia fazer o treinamento, mas que não pôs isso em prática antes do exame.

A meu ver, a preparação de Juliana revela que, além do curso, ela pouco se preparava para o exame, mas ela percebe o que seria uma forma de preparar-se de acordo com o que é exigido no exame.

5.4 A PREPARAÇÃO DAS ALUNAS APRESENTA CERTA COERÊNCIA COM A PROPOSTA DO CELPE-BRAS

Com base nos dados da seção anterior, podemos ver que a forma principal de preparação das participantes da pesquisa para o Celpe-Bras é o curso preparatório. Além disso, cada uma desenvolve algumas atividades no seu tempo livre de acordo com a sua necessidade e a percepção sobre o exame e o que é necessário fazer para preparar-se.

O curso preparatório, como discutido na seção 5.2, parece ter orientado as participantes nas suas formas de como selecionar informações do áudio e vídeo e realizar as tarefas. As participantes afirmaram que depois da orientação dos professores do curso preparatório, sabem que existem critérios de correção como formato, interlocutor, propósito e informações e que precisam identificar essas informações no áudio ou vídeo e nos enunciados das tarefas. Para os professores do curso preparatório, como já vimos, o desenvolvimento nos aspectos de compreensão oral e adequação contextual na produção textual dos alunos chineses é percebido por eles, e esse desenvolvimento tem a ver com a orientação dada no curso preparatório, conforme seus depoimentos na entrevista, que repito abaixo.

[17]

134- P: Ao longo do curso você percebeu o desenvolvimento dos alunos em relação à realização das tarefas?

135- R: Claro, claro. Eu percebi muito, muito mesmo. Principalmente na questão de compreensão que era a grande dificuldade. No ano de 2008, eu peguei a turma posteriormente com a Tina. Ela disse que a turma apresentava muita dificuldade de compreensão e ela já estava fazendo um trabalho específico e indicou uma maneira ideal de eu trabalhar. E como eu não conhecia a turma e eu cheguei e podia dizer que sim, existia aquele problema. Mas depois, com o trabalho, com o andamento do trabalho, e com a sequência na produção e na prática da produção, teve um aumento de rendimento notável. Tanto que nós mudamos e não precisamos mais trabalhar da mesma maneira como no início.

(Entrevista com professor Rui, 28/06/2008)

[18]

164- P: Ao longo do curso, você percebeu o desenvolvimento dos alunos em relação à realização ou compreensão das tarefas?

165- T: Eles ficaram mais obedientes (risadas). Por exemplo, no formato de cartas tem que escrever no final “beijos” e os alunos faziam isso no final.

(Entrevista com Tina, 29/06/2008)

Nesse aspecto, os participantes têm opiniões diferentes sobre o seu desenvolvimento. Fernanda e Juliana consideram que tiveram pouco desenvolvimento na sua produção textual.

Fernanda considera que o seu maior desenvolvimento diz respeito especificamente a um dos aspectos da adequação contextual - formato:

[19]

38- P: Qual mudança na sua realização de tarefas você tem sentido durante o curso?
 39- F: A diferença maior é saber como escrever o formato correto de alguns gêneros.
 (Entrevista com Fernanda, 26/06/2008)

[20]

84- P: Você observou algum desenvolvimento seu na realização de tarefas no final do curso?
 85- J: Sim, percebo um pouco de desenvolvimento, mas não posso dizer que é grande. Eu acho que a realização ainda depende muito do meu nível de português e isso precisa de bastante tempo para acumular conhecimentos. O curso preparatório é um treinamento específico para o exame Celpe-Bras e com certeza me ajudou para preparar para o exame e acho que a minha produção textual melhorou um pouco. Mas para ter mais desenvolvimento precisa de mais tempo e prática.
 (Entrevista com Juliana, 26/06/2008)

A participante Rosa, apesar de afirmar não ter percebido muito desenvolvimento na sua realização de tarefas, considerava que o seu nível de português melhorou em termos de conhecimento lexical e no aspecto da compreensão oral:

[21]

112- P: Sente um desenvolvimento na sua realização de tarefas no final do curso?
 113- R: Não sinto grande desenvolvimento.
 ...
 116- P: Depois de participar no curso preparatório e o exame, você observou algum desenvolvimento no seu nível de português?
 117- R: Sim. Eu observei grande diferença por causa do aumento de vocabulário. Como eu estava decorando novos vocabulários por algum tempo, ouvindo rádio, lendo bastante revista e jornal, no final do curso, quando eu conversava com professores e ouvia rádio, eu senti que não tenho tanta dificuldade na compreensão oral como antes. Mas a produção escrita eu acho que é quase igual.
 (Entrevista com Rosa, 26/06/2008)

Esses depoimentos sugerem que a participação nas aulas do curso preparatório contribuiu no desenvolvimento da compreensão oral e menos na produção textual, o que é coerente com a proposta dos professores (focalizar a compreensão oral) para esse grupo específico, como vimos anteriormente. Como apresentado antes, o propósito do exame Celpe-Bras é promover mudanças no ensino de português numa perspectiva que contempla o uso de linguagem. E o curso preparatório tem como objetivo treinar candidatos para o exame Celpe-Bras. Além disso, os professores do curso preparatório da UFRGS são ou já foram corretores oficiais do exame. Então o ensino do curso preparatório segue a mesma base teórica que

fundamenta o exame Celpe-Bras, segundo o professor Rui (entrevista com Rui, 28/06/2008). A preparação das participantes para o exame, especialmente no que diz respeito à compreensão oral e à produção textual, orientadas pela explicitação e discussão constante sobre os aspectos que compõem a adequação contextual, parece, em geral, coerente com a proposta do exame e sugere um efeito retroativo do exame nas atividades em que as candidatas se envolveram durante o período anterior à prova. Essa conclusão é reforçada se levarmos em conta que as participantes não se concentraram na preparação de regras gramaticais, que era o que elas faziam na China para se prepararem para exames com uma perspectiva estruturalista, de acordo com a minha experiência de ensino e convivência acadêmica com elas na China.

Por outro lado, em relação a atividades extraclasse que as alunas faziam durante a sua preparação para o exame Celpe-Bras, nem sempre essas atividades espelham a proposta do exame Celpe-Bras. Por um lado, as três participantes da pesquisa, de maneira mais (ou menos) frequente, liam revistas e jornais, ouviam programas em português no rádio e assistiam TV durante a sua preparação para o exame. Como apresentado na seção 2.3, sempre há uma tarefa com um trecho de programa de rádio, outra com vídeo e duas tarefas com leitura de textos de revista ou de jornal no exame Celpe-Bras. Apesar de algumas delas ainda considerarem importante memorizar novas palavras, ao invés de ler e escutar para fazer alguma ação social no mundo, todas procuraram interagir mais com textos autênticos ao invés de passar muito tempo lendo livros de gramática. A aluna Rosa, apesar de falar que lia livros de gramática, não fazia essa atividade com a mesma assiduidade com que ouvia rádio e lia jornais. O estudo da gramática tinha por objetivo melhorar a composição de frases e a adequação linguística, que também é um aspecto considerado na correção do exame.

Outra atividade que as alunas mencionaram e que vai ao encontro da proposta do Celpe-Bras é conversar com os brasileiros. Para Rosa, conversar com os brasileiros foi uma atividade de preparação para o exame. As outras duas alunas, apesar de não terem feito isso como preparação para o exame, perceberam que essa atividade é uma forma de aprender português e usar o seu conhecimento de português e pretendem fazer mais essa atividade no futuro:

[22]

94- P: E para você o que é proficiência de português, ou em outras palavras, o que quer dizer saber usar português bem?

95- J: Eu acho que saber usar português bem quer dizer conseguir comunicar-se oralmente com os brasileiros e conseguir entender revistas e programas de TV.

(entrevista com Juliana, 26/06/2008)

[23]

60- P: O exame e o curso mudaram a sua forma de aprender português?

61- F: Sim, mudou um pouco. No futuro acho que vou conversar mais com brasileiros e vou ler mais revistas e ouvir rádio. Quando encontrar com palavras novas, não vou consultar o dicionário, mas tentar entender a idéia principal. E também vou prestar mais atenção em diferentes formatos.

(entrevista com Fernanda, 26/06/2008)

[24]

92- P: Depois da participação no curso preparatório, você tem alguma mudança na percepção sobre a aprendizagem de português?

93- J: Eu acho que o mais importante ainda é a acumulação do dia a dia que é mais importante para melhorar o nível de português. O curso preparatório é muito curto e não causa uma mudança profunda. Mas causou alguma mudança na forma de estudo. Por exemplo, antes eu só gostava de ler livro de gramática, e agora eu leio mais revistas e assisto mais a programas de TV. E quando eu leio revistas, eu faço anotações em cima, anoto palavras importantes.

(entrevista com Juliana, 26/06/2008)

Os depoimentos acima indicam que as alunas compreendem a natureza do exame e o que significa “uso da linguagem”. Elas consideram que ler revistas (ao invés da gramática), conversar com brasileiros, escutar programas no rádio e assistir a programas de TV são possíveis maneiras de aprender a língua. É preciso lembrar, no entanto, que perceber e entender a forma de aprender e praticar o português como o exame Celpe-Bras propõe não quer dizer que isso seja prontamente colocado em prática. Pôr essas atividades em prática envolve outros fatores, tais como a motivação e a personalidade de cada um. Por exemplo, uma aluna pode saber que conversar com brasileiros ajuda a melhorar a sua compreensão oral e a sua conversação, mas ela pode não fazer isso por ter uma personalidade tímida.

O efeito retroativo de um exame, em minha opinião, não deveria ser somente durante a preparação dos candidatos ao exame. Seria limitado se os candidatos apenas ouvissem rádio, lessem revistas e conversassem com brasileiros durante a sua preparação para o exame. Poder-se-ia supor, no entanto, que compreender os pressupostos do exame e já ter se preparado dessa forma e vivenciar um desenvolvimento faz com que as alunas percebam essas novas estratégias como possíveis para promover a aprendizagem. Entendo que essa mudança na percepção das alunas sobre o uso e a aprendizagem do português é o primeiro passo para a perspectiva de uso da linguagem adotada pelo exame tenha algum efeito nos estudos delas no futuro.

Por outro lado, esses depoimentos também têm implicações para a nossa discussão sobre as dimensões do efeito retroativo. Como vimos na seção 3.1, as dimensões relacionadas com este trabalho são dimensões de especificidade, intensidade e intencionalidade do efeito retroativo. O curso preparatório em si mesmo, já é um efeito retroativo do exame Celpe-Bras. Como vimos na seção 5.2, todas as atividades do curso preparatório são dirigidas para o exame Celpe-Bras. A visão que os professores têm e que ensinam para os alunos segue a mesma perspectiva de uso da linguagem que o exame propõe. Nesse sentido, o efeito retroativo do exame é específico, isto é, o impacto que exerce, tanto no próprio curso como nos professores e nos alunos, diz respeito a um aspecto específico do exame, neste caso sua visão de proficiência como uso da linguagem e a maneira como operacionaliza essa perspectiva no critério de avaliação adequação contextual.

Por outro lado, considerando que as atividades extraclasse que as alunas (especialmente Rosa) desenvolveram para preparar-se para o exame não priorizaram um tema específico nem estavam relacionadas a algum aspecto gramatical ou lexical específico (como aprendizagem de voz passiva, ou vocabulário da área de negócios) e que eram atividades como ouvir rádio, ler jornais e revistas e conversar com brasileiros, poderíamos dizer, neste caso, que o efeito retroativo do exame parece mais geral, embora ainda relacionado com o que é valorizado no exame, a saber, o uso da língua portuguesa em atividades cotidianas que envolvem textos autênticos em contextos variados.

Como vimos nas discussões acima, as orientações dos professores mudaram a maneira de as alunas realizarem as tarefas de compreensão do exame. Nesse aspecto e pelo menos durante a sua preparação para o exame Celpe-Bras, o efeito retroativo do exame é forte. Apesar do foco deste trabalho não ser a discussão sobre o valor do efeito retroativo, no meu ponto de vista, houve efeitos retroativos positivos. No curso preparatório, os professores revelaram uma compreensão sobre a visão do exame e conhecimentos suficientes sobre o que o exame pretende avaliar e como avalia. Além disso, as vinhetas e as entrevistas discutidas na seção 5.2 indicam que eles se prepararam para as aulas do curso preparatório e se preocupam com o desempenho dos alunos em relação à realização de tarefas e ao desenvolvimento de estratégias para serem melhores usuários da língua portuguesa. Em relação às alunas participantes, ao concentrarem-se nos aspectos da adequação contextual na compreensão e na produção de texto, a lidarem (com maior ou menor intensidade) com textos autênticos fora da sala de aula, elas revelaram terem aprendido o que significa “uso da linguagem”. Além disso, elas estudaram mais durante a sua preparação para o exame, adotando estratégias não utilizadas por elas anteriormente e que propiciaram mais prática com a língua portuguesa da

maneira sugerida pelos pressupostos teóricos subjacentes ao exame. A meu ver, isso pode ser considerado um efeito retroativo positivo.

Enfim, considero que o principal efeito retroativo do Celpe-Bras na preparação das alunas chinesas para o exame foi sua aprendizagem sobre o que, na perspectiva do exame é considerado proficiência: usar a língua portuguesa em diferentes contextos, levando em conta as condições de recepção e de produção, para agir no mundo.

5.5 SUGESTÕES PARA O CURSO PREPARATÓRIO

Esta seção tem como objetivo dar sugestões minhas e das participantes da pesquisa para o melhoramento do curso preparatório. Essas sugestões também podem servir como indicações para a elaboração de um curso preparatório na China no futuro, visto que os dados estão baseados na preparação de alunas chinesas.

a) É importante que o professor do curso preparatório dê sempre um feedback ao aluno sobre as tarefas.

Como a avaliação do exame Celpe-Bras é holística e avalia as habilidades do candidato de forma integrada, o candidato receberá somente uma nota e não receberá um feedback de diferentes aspectos de sua proficiência. Consequentemente, com uma nota só, os candidatos não saberão quais habilidades eles precisam melhorar. Porém, como o objetivo do curso preparatório é preparar os candidatos para o exame, é importante dar um feedback sobre o desempenho do candidato na sua realização da tarefa para ele saber por que ele obteve tal nota, em que aspecto ele errou e como ele pode melhorar. O feedback a que me refiro aqui inclui a explicação sobre a grade de correção de cada tarefa que os candidatos fazem no curso preparatório após a correção da tarefa e também uma explicação sobre por que o candidato obteve a sua nota. A primeira explicação é a orientação do professor sobre o formato, interlocutor, propósito e informações importantes para a realização de cada tarefa, como já apresentado na sessão 5.2. Com a segunda explicação refiro-me às observações que o professor escreve nos textos dos candidatos. Por exemplo, na tarefa de <Bulas de medicamentos> da aluna Juliana, ao corrigir a tarefa, o professor escreveu as seguintes observações:

1. Você não pediu para a Agência solucionar seu caso.
 2. Você deve usar o seu conhecimento sobre as novas regras para pedir ajuda porque você sabe que a ANVISA cuida disso.
- (Observações do professor do curso preparatório na produção textual da tarefa <Bula de medicamentos> de Juliana)

Essas sugestões explicaram em quais aspectos Juliana não cumpriu o propósito da tarefa. Às vezes essas sugestões foram menos diretas, como no texto de Juliana na tarefa “Um sono de qualidade”, em que a sugestão do professor foi:

Seu texto está bom, mas ele precisa estar adequado ao gênero proposto na tarefa. Além disso, você só precisa desenvolver um pouco mais as informações. Revise as marcações linguísticas do seu texto.

(Observações do professor do curso preparatório na produção textual da tarefa <Um sono de qualidade> de Juliana)

Comparada com o primeiro exemplo, a sugestão na segunda tarefa não indica claramente a qual gênero o texto deveria estar adequado e quais informações precisam ser desenvolvidas. Contudo, o candidato poderia obter essas informações pela explicação do professor nas aulas. Seja de forma mais detalhada e mais clara, seja de forma mais indireta, essas explicações ou sugestões de professores são importantes. Apesar de os professores explicarem as tarefas de forma detalhada nas aulas, antes e depois da realização da tarefa, e de solicitarem aos candidatos que verificassem se as informações indicadas pelos professores estavam ou não nos seus textos, nem todos os candidatos conseguiam entender as orientações dos professores, e isso causava dificuldade na revisão do texto pelo candidato. Por exemplo, em uma entrevista, Fernanda mencionou que somente entendeu uma parte da explicação do professor sobre as tarefas:

[25]

10- P: A explicação sobre tarefas do professor é bem explícita para você ou, às vezes, mesmo com a explicação, você não sabe como fazer a tarefa?

11- F: Eu acho que depois da explicação eu entendo 70-80% de como fazer a tarefa, mas não tudo. Mesmo depois de o professor já ter discutido claramente as causas, consequências etc.. Eu sinto que não entendi totalmente a gravação e não sei como relacionar as informações num texto.

(Entrevista com Fernanda, 30/03/2008)

Em outro trecho, ela menciona novamente essa questão e sugere uma solução interessante:

[26]

7- F: Por que o professor só dá as informações importantes que têm que aparecer na nossa produção e não pode dar um texto padrão para a gente ter uma idéia de como é um texto bom para a tarefa?

(Entrevista com Fernanda, 30/03/2008)

Talvez Fernanda não tenha entendido que no exame Celpe-Bras, como o foco é na ação social, é possível ter várias respostas corretas e diferentes. Não existe uma resposta única ou padrão para uma tarefa. Entendo que, para auxiliar o candidato a esse respeito, o professor poderia explicar melhor porque não existe um texto padrão e porque a resposta correta para a tarefa não é única. Além disso, para os candidatos terem uma idéia da organização do texto, o professor pode dar algum exemplo de textos escritos por candidatos anteriores ou dos alunos da turma. Pode dar um exemplo de cada nível, por exemplo, um exemplo do nível básico e explicar por que o nível do texto é somente básico, um exemplo de intermediário, um de intermediário superior e também um de avançado para fazer comparações entre níveis diferentes. O professor também pode dar exemplos do mesmo nível, em que os textos são organizados de diferentes modos.

Os professores sempre deram orientações para todas as tarefas realizadas nas aulas, mas os candidatos nem sempre receberam feedback com relação ao seu texto. Com uma turma de muitos alunos, o professor provavelmente não conseguirá atender às necessidades de cada aluno para tirar suas dúvidas sobre as tarefas nas aulas. Caso o aluno não entenda a orientação do professor nas aulas e o professor não escreveu um feedback na sua tarefa, isso deve causar dificuldade para o candidato entender como fazer a tarefa. Nesse sentido, seria aconselhável que o professor escrevesse sempre um feedback detalhado em cada tarefa ao corrigi-la. Outra alternativa seria fazer correções coletivas em sala de aula, em que os alunos revisem e discutam, em grupos, os textos dos colegas. Isso foi observado uma vez na sala de aula. A professora distribuiu a grade de correção (apresentada no anexo A) para os alunos e enquanto os alunos olhavam e discutiam textos de colegas em dupla, a professora fazia entrevistas simulando a Parte Individual do exame com um aluno de cada vez (diário de campo, 10/04/2008).

b) É importante fornecer e discutir a grade de correção de cada tarefa com os candidatos.

Nas aulas que observei, os professores distribuíram duas grades de correção de tarefas para os candidatos. As participantes da pesquisa consideraram-nas muito úteis para a compreensão da tarefa e da correção:

[27]

78- P: Duas grades de correção foram distribuídas para vocês durante o curso, você acha que elas são úteis?

79- J: Sim, são bem úteis.

80- P: Se você tem a grade de correção, ainda precisa da correção e explicação do professor?

81- J: Sim, preciso. Preciso da correção do professor para saber o nível do meu texto e a explicação para saber o que falta no meu texto.

(Entrevista com Juliana, 26/06/2008)

[28]

106- P: A explicação do professor sobre as tarefas é explícita e suficiente para você?

107- R: Sim, é.

108- P: A grade de correção é útil?

109- R: Sim. Porque com a grade de correção eu sei melhor quais informações são mais importantes. E indica o nivelamento de textos diferentes também. Com a grade de correção eu sei por que meu texto cai em tal nível.

(Entrevista com Rosa, 26/06/2008)

[29]

33- R: Eu acho que a grade de correção é muito útil e o professor deveria nos dar a grade de correção de cada tarefa que fazemos. Não sei por que não faz isso. A explicação do professor é muito explícita, mas como existe o tempo limitado das aulas, a explicação para cada tarefa geralmente não é muito completa. E com a grade de correção, posso ver o nivelamento de textos e as informações são completas.

(Entrevista com Rosa, 12/04/2008)

De acordo com as entrevistas com as participantes, elas entendem que conhecer a grade de correção é importante. Mesmo que a explicação dos professores sobre as tarefas seja explícita, a grade de correção serve como uma indicação do nivelamento das tarefas. A grade de correção é organizada em níveis diferentes, tais como intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior. Na grade de correção fica claro que usar determinadas informações pode mudar o nível do texto (ver um exemplo de grade de correção distribuída em aula no anexo A). Por outro lado, a orientação dos professores seguia os critérios de correção e solicitava as informações importantes para a realização da tarefa (ver a vinheta 2 na seção 5.2). Nas aulas que observei, somente uma vez a professora explicou a diferença entre os níveis diferentes. Em geral, como vimos, ambos os professores explicavam as informações que os alunos precisavam usar para a realização da tarefa. Com a orientação do professor, os alunos aprendiam quais informações eram importantes para a realização da tarefa, qual o formato deveriam usar, e qual interlocutor e propósito tinham que considerar na produção textual. No entanto, não ficavam muito claras as implicações de o texto não cumprir cada um desses critérios, o que, com a grade de correção, ficava mais evidente para as

candidatas. Por isso, sugiro que os professores discutam mais as grades de correção com os candidatos. Isso pode ajudá-los a entender melhor a correção de tarefas.

c) A realização de tarefas escritas também pode ser feita em casa.

Como vimos, para atender às necessidades dos candidatos chineses de melhorar a compreensão oral, foram desenvolvidas principalmente tarefas de compreensão oral em áudio e vídeo nas aulas. Entendo que a limitação de tempo para a escrita também é um treinamento importante para os candidatos, pois, ao fazerem o exame, terão que se adequar ao tempo estipulado. Mesmo assim, as participantes da pesquisa mencionaram que precisavam de mais prática com esse tipo de tarefa.

A participante Rosa escolheu fazer aulas particulares para aumentar a prática com tarefas de áudio e vídeo como uma forma de resolver esse problema. As outras duas participantes também mencionaram, nas entrevistas, a necessidade de fazer mais tarefas de compreensão oral:

[30]

64- P: Qual atividade você acha que poderia ser mais praticada no curso preparatório e qual poderia ser menos focalizada?

65- J (...) Mas, por outro lado, mesmo que, na maioria do tempo, estejamos fazendo tarefas escritas de áudio e vídeo, eu acho que a quantidade ainda não é suficiente e gostaria de fazer mais esse tipo de tarefas. E tarefas de leitura de textos escritos e de produção textual, eu acho que podemos levar para fazer em casa ao invés de fazê-lo na sala de aula. Assim teríamos mais tempo para ouvir a explicação de professor sobre a correção da tarefa.

66- P: Talvez a preocupação do professor seja que, se os alunos fizessem as tarefas em casa, eles podem usar dicionários ou fazer a tarefa no tempo mais longo do que solicitado no exame.

67- J: Mas nós participamos no curso para preparar para o exame. Então nós vamos nos controlar para não usar o dicionário enquanto fazemos a tarefa.

(Entrevista com Juliana, 26/06/2008)

[31]

44- P: Qual atividade do curso preparatório você acha que poderia ser feita mais vezes?

45- F: A atividade de escutar áudio ou vídeo podia ser mais. Em cada aula podemos escutar cinco ou seis gravação de tarefas. A gente não precisa escrever um texto inteiro. Podemos escrever somente as informações importantes e ele explica o que está faltando. Depois fazemos as tarefas em casa e entregamos para o professor corrigir. Assim poupa mais tempo das aulas e podemos praticar mais.

(Entrevista com Fernanda, 26/06/2008)

Embora considere mais importante saber como fazer as tarefas (e não a quantidade), concordo com Juliana sobre fazer algumas tarefas da leitura de textos escritos em casa. Entendo a preocupação dos professores de simular a situação de avaliação em sala de aula, mas, considerando que fazer uma tarefa de leitura exige aproximadamente uma hora, talvez apostar na autonomia dos candidatos pudesse poupar tempo para fazer outras tarefas de compreensão oral nas aulas, ou para dar orientações mais detalhadas para tirar as dúvidas dos alunos. Em minha opinião, bastaria fazer uma ou duas vezes a simulação de tarefas de leitura com tempo real do exame na sala de aula; outras vezes os alunos poderiam fazer tarefas de leitura em casa.

d) É melhor ter um professor para cada turma.

Essa questão de ter um professor para cada turma foi mencionada tanto por professores quanto por participantes da pesquisa:

[32]

148- P: Tem alguma sugestão para o melhoramento do curso?

149- R: Eu acho que nesse caso é simplesmente uma melhor organização, organização logística, como disponibilidade de materiais e de espaços. Outra coisa que precisa ser melhorado é também a organização de professores. É melhor um professor para uma turma só. Mas como estamos sempre sobrecarregados aqui, é um pouco difícil de realizar.

(Entrevista com professor Rui, 28/06/2008)

[33]

86- P: Tem alguma sugestão para o curso preparatório?

87- J: Sim, tenho. Acho que o curso pode pensar numa outra forma de dividir turmas. Pode dividir os alunos segundo o seu nível de português e fazer um exame de nivelamento antes de dividir turmas. O exame de nivelamento pode ser com duas tarefas do exame Celpe-Bras mesmo. Assim o professor pode dar uma ênfase igual para todos.

Além disso, prefiro que tenha somente um professor para cada turma. Nós tínhamos dois professores e os seus estilos de ensino eram um pouco diferentes. E às vezes um professor dava uma tarefa para fazermos e o outro não sabia, e assim demorava para recebermos os resultados das tarefas.

(Entrevista com Juliana, 26/06/2008)

[34]

115- R: ... Espero que o professor possa corrigir as tarefas mais rápido. Às vezes já fizemos a tarefa por muito tempo e quase esquecemo-nos do que se trata, porque os professores demoram muito tempo para acabar a correção.

(Entrevista com Rosa, 26/06/2008)

Na minha percepção de observadora, os estilos de ensino dos dois professores desta turma da pesquisa não apresentavam muita diferença. A maior dificuldade, como observado por Juliana, era a demora para distribuir as tarefas corrigidas. Como um professor só dá uma aula durante a semana, então o mais rápido para os candidatos receberem a sua tarefa corrigida era depois de uma semana. É natural que a compreensão da tarefa fique melhor quando o candidato ainda lembra bem do que se trata o trecho de áudio e vídeo e por que escreveu o seu texto daquela forma. Além disso, os alunos da turma tinham níveis diferentes e necessidades diferentes, o que demandava tempo do professor na sala de aula. Caso a condição da instituição do curso preparatório permita, seria importante para cada turma ter somente um professor e que o nível dos alunos pudesse ser mais homogêneo.

Neste capítulo, descrevi a preparação das participantes da pesquisa para o exame Celpe-Bras e busquei relacionar essa preparação com as características do exame. Também mostrei a percepção das participantes sobre sua preparação e sobre sua aprendizagem de português. Além disso, baseado nos depoimentos dos participantes da pesquisa, apresentei algumas sugestões para o melhoramento do curso preparatório.

6 CONCLUSÃO

O objetivo deste trabalho foi discutir a preparação de alunos chineses para o exame Celpe-Bras através das atividades propostas no curso preparatório da UFRGS e das atividades extraclasse de três alunas chinesas candidatas ao exame, como forma de contribuir com a discussão sobre o efeito retroativo desse exame. Para tal, foram selecionadas três alunas chinesas de uma mesma turma do curso preparatório Celpe-Bras/UFRGS em 2008/1 e os professores dessa turma como participantes da pesquisa. Observei 8 aulas desse curso (no total são 10), em que foram feitas 8 tarefas de compreensão oral e produção escrita e 4 tarefas de leitura e produção escrita da Parte Coletiva e uma prática de discussão de temas diversos referente à Parte Individual.

Durante a observação das aulas, fiz um diário de campo com anotações sobre o que era feito em sala de aula para preparar os alunos para o exame. Fora das aulas, acompanhei as atividades extraclasse que as alunas participantes desenvolviam durante a preparação para o exame e fiz um diário de campo anotando o que foi observado. Durante a preparação delas, fiz entrevistas com gravação e conversas sem gravação para obter mais informações sobre essas atividades, a sua percepção sobre como realizar as tarefas do exame, a sua compreensão sobre o uso da língua portuguesa que o exame propõe e sobre a aprendizagem da língua portuguesa. Para obter mais informações sobre o seu desempenho na realização de tarefas, recolhi textos produzidos por elas com o objetivo de analisar como seguiam as orientações dos professores sobre cada tarefa nas aulas e observar o feedback que os professores deixavam nos textos relacionado com a produção textual. Depois do exame, entrevistas com gravações foram feitas tanto com as alunas quanto com os professores para ver se houve uma mudança na percepção delas sobre o exame e sobre a aprendizagem de português. Depois de selecionados trechos do diário de campo que melhor ilustravam o que acontecia em sala de aula, elaborei vinhetas das aulas. Todas as gravações de entrevistas foram transcritas e traduzidas para o português e vários trechos de entrevistas foram selecionados para discutir o principal foco do trabalho nas aulas do curso preparatório: as orientações dos professores em relação à adequação contextual. As atividades desenvolvidas nas aulas tratam dessa questão repetidas vezes, antes e depois de os alunos fazerem as tarefas. Ambos os professores tratam dos aspectos que compõem a adequação contextual (formato, interlocutores, propósito e seleção de informações relevantes para a sustentação do propósito) nas aulas, e dessa forma orientam os alunos a saberem como ouvir e selecionar informações nas tarefas de

compreensão oral em áudio ou vídeo, ou, em outras palavras, melhorar sua compreensão oral. Além disso, os dados também mostraram que a partir dessa orientação, as alunas aprenderam a prestar atenção à adequação contextual na realização de tarefas, a selecionar informações importantes nos textos lidos/escutados/assistidos e a organizar a sua produção textual.

Os resultados da análise mostram que a preparação da Rosa é mais coerente com a proposta do exame. Antes das aulas do curso preparatório, ela já desenvolvia várias atividades que eram coerentes com o que o exame Celpe-Bras solicita do candidato: ler textos de jornais e revistas, ouvir programas no rádio e conversar com brasileiros. Essas atividades eram geralmente praticadas em horários fixos e eram frequentes. Além disso, ela modificou a maneira de realizar essas atividades durante o curso preparatório. Por exemplo, antes de começar o curso preparatório, ela decorava as palavras desconhecidas que ouvia no rádio ou lia nos jornais ou revistas. Depois com a orientação de uma professora do curso preparatório, ela começou a prestar atenção na fala dos brasileiros no rádio e parou de decorar as palavras, mas continuou investindo na ampliação de seu vocabulário inferindo o significado de palavras a partir dos textos de jornais que lia e buscando-as no dicionário. Depois da metade do curso, ela também começou a escutar mais gravações de tarefas de compreensão oral. Como vimos na seção 5.3, podemos dizer que a forma adotada pela aluna Rosa para se preparar para o exame sugere um o efeito retroativo do exame, já que as atividades nas quais ela se engaja são oportunidades de uso da língua portuguesa para lidar com textos autênticos que ocorrem no cotidiano de usuários dessa língua.

Entretanto, a preparação das outras duas alunas não apresenta tanta coerência com a proposta do exame como a de Rosa. As características do exame não parecem ter orientado muito a preparação delas além do curso preparatório. Fernanda ainda costumava decorar palavras descontextualizadas e investiu pouco em lidar com textos autênticos fora do curso preparatório. Juliana, apesar de mostrar que percebe o que seria uma forma de preparar-se de acordo com o que é exigido no exame, pouco se engajou nessas atividades fora da sala de aula.

Apesar de o foco deste trabalho não ser a discussão sobre o valor do efeito retroativo, como já afirmei anteriormente, no meu ponto de vista, houve efeitos retroativos positivos. Considerando a compreensão sobre a visão do exame e os conhecimentos dos professores sobre o que o exame pretende avaliar e como avalia, e a percepção sobre o que é importante no exame e as atividades nas quais as alunas se engajaram para preparar-se para o exame, entendo que o exame propiciou o trabalho com o uso da língua portuguesa e a compreensão da visão de proficiência como “usar a língua para agir socialmente”. A meu ver, isso pode ser

considerado um efeito retroativo positivo. Da mesma forma, a participação nas aulas do curso preparatório contribuiu para o desenvolvimento da compreensão oral e também da produção textual das alunas, que se tornou mais coerente com a proposta do exame.

Rosa obteve certificação de nível Intermediário Superior no exame Celpe-Bras e Juliana e Fernanda obtiveram certificação de Intermediário. No entanto, a meu ver, mesmo com esses resultados e com a preparação das alunas voltadas para os conteúdos e a perspectiva de uso da linguagem do exame, não podemos dizer que a participação no curso preparatório e/ou o exame Celpe-Bras causou alguma mudança profunda na percepção dessas alunas sobre a aprendizagem de português. Embora o exame tenha lhes dado uma oportunidade de conhecerem essa visão de proficiência como uso da linguagem e de vivenciarem essa perspectiva na busca pela proficiência certificada pelo exame, não acompanhei a trajetória dessas alunas após o Celpe-Bras e, por isso, nada posso afirmar em relação à duração desse efeito. Entendo, no entanto, que essa experiência pode ser considerada como o primeiro passo para que essa perspectiva sobre aprender uma língua seja perseguida pelas alunas. Seria interessante um novo estudo com elas e também com outros candidatos ao exame, para verificar em que atividades se engajam para aprender uma língua estrangeira.

Este trabalho focalizou a preparação de alunos chineses e a descrição e análise das atividades desenvolvidas pelo curso preparatório da UFRGS. Os resultados obtidos aqui podem contribuir para a elaboração de um curso preparatório na China no futuro. É preciso mais pesquisas aprofundadas em relação à percepção e compreensão dos alunos chineses sobre o uso da língua, mais propostas para promover mudanças no currículo de ensino de português na China (um dos exemplos já existentes é a dissertação da Yan (2008) que faz uma proposta de um currículo baseado em gênero do discurso sob uma perspectiva bakhtiniana) e mais trabalhos que investiguem o efeito retroativo do exame Celpe-Bras na preparação de alunos chineses e no ensino de português na China.

Além de contribuir para os estudos sobre efeitos retroativos de sistemas de avaliação e, mais especificamente, sobre os efeitos retroativos do Celpe-Bras na preparação de candidatos ao exame e de dar sugestões para a elaboração de cursos preparatórios para o exame Celpe-Bras, espero que o meu trabalho também possa contribuir com subsídios para que os professores de português ou instituições educacionais envolvidas com o ensino de português na China percebam como o exame Celpe-Bras e um currículo baseado em uma visão de proficiência de uso da linguagem podem contribuir para a aprendizagem e para o ensino de português na China. Perceber a diferença entre concepções estruturalistas e

concepções de uso da linguagem e reconhecer a importância de usar a língua para agir no mundo podem ser o primeiro passo para promover mudanças no sistema de ensino de português na China.

REFERÊNCIAS

ALDERSON, J. C. **Innovations in language testing?** in Portal (ed.), p. 93-105, 1988.

_____. Foreword. In: CHENG, L.; WATANABE, Y.; CURTIS, A. (eds). **Washback in language testing** – Research contexts and methods. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

ALDERSON, C.; HAMP-LYONS, L. TOEFL Preparation Courses: A Study of Washback. **Language Testing**, n. 13, v. 3, p. 280-297, 1996.

ALDERSON, J. C.; WALL, D. Does washback exist? **Working Paper Series 11**. CRILE, Lancaster University. Republicado em **Applied Linguistics**, n. 14, p. 115-129, 1993.

AVELAR, S. T. de. **Mudanças na concepção e prática da avaliação e seu efeito no ensino/aprendizagem de língua estrangeira (Inglês) em uma escola de ensino médio e técnico**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de estudos da linguagem. Campinas: UNICAMP, 2001.

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

BACHMAN, L. F.; PALMER, A. S. The construct validation of some components of communicative proficiency. **TESOL Quarterly**, n. 16, p. 26-38, 1982.

BAILEY, M. K. **Washback in language testing**. Princeton: Educational Testing Service, 1999.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 261-262.

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

BARTHOLOMEU, M. R. R. N. **Prova de Língua Estrangeira (Inglês) dos vestibulares e sua influência nas percepções, atitudes e motivações de alunos do terceiro ano de nível médio**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de estudos da linguagem. Campinas: UNICAMP, 2002.

BORTOLINI, L.; SANTOS, L.; SCHOFFEN, J.; SCHLATTER, M. O papel da adequação contextual (gênero discursivo) no ponto de corte entre certificação e não certificação do

exame Celpe-Bras. In: XVII SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFRGS, 2005, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2005.

_____. Critérios para a avaliação de compreensão e produção de textos no exame Celpe-Bras. In: XVIII SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFRGS, 2006, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2006.

BRASIL. **Manual do Aplicador do Exame Celpe-Bras**. Brasília: Secretaria de Educação Superior (SESu), MEC, 2006.

BURROWS, C. Washback in classroom-based assessment: a study of the washback effect in the Australian adult migrant English program. In: CHENG, L.; WATANABE, Y.; CURTIS, A. **Washback in Language Testing – Research Contexts and Methods**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 113-128.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, n. 1, p. 1-47, 1980.

CARROLL, B. J. **Testing communicative performance**. Oxford: Pergamon Press, 1980.

CARVALHO, S. C. **Políticas linguísticas do Brasil**. Trabalho de conclusão de curso. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

CARVALHO, S.; CARILO, M.; GOMES, M.; SCHOFFEN, J.; SCHLATTER, M. Tarefas de leitura e produção de texto no exame Celpe-Bras: o papel das relações dialógicas na definição de critérios de correção. In: XX SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFRGS, 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2008.

CHENG, L. Changing assessment: washback on teacher perceptions and actions. **Teaching and Teacher Education**, n. 15, p. 253-271, 1999.

_____. The washback effect of a public examination change on teachers' perceptions towards their classroom teaching. In: CHENG, L.; WATANABE, Y.; CURTIS, A. (Eds) **Washback in Language Testing – Research Contexts and Methods**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 147-170.

CLARK, H. O uso da linguagem. **Cadernos de Tradução do Instituto de Letras UFRGS**, n. 9, p. 49-71, 2000.

CORREIA, R. M. D. **O efeito retroativo da prova de Inglês do vestibular da Unicamp na preparação de alunos de um curso preparatório comunitário**. Dissertação de Mestrado,

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de estudos da linguagem. Campinas: UNICAMP, 2003.

COSTA, E. V. da. **A reconstrução de um teste estrutural em um teste de desempenho: uma proposta de reflexão.** Trabalho de conclusão de curso. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

DOUGLAS, D. Context, discourse domains, and task characteristics. In: _____. **Assessing language for specific purposes.** Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 41-74.

ELDER, C.; O'LOUGHLIN, K. Investigation the relationship between intensive English language study and band score gain on IELTS. **International English Language Testing System Research Reports**, n. 4, p. 207-254, 2003.

GIMENEZ, T. Concepções de linguagem e ensino na preparação de alunos para o vestibular. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 34, p. 21-37, 1999.

GOMES, M. S. **A complexidade de tarefas de leitura e produção escrita no exame Celpe-Bras.** Dissertação de mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GREEN, A. Washback to learning outcomes: a comparative study of IELTS preparation and university pre-sessional language courses. **Assessment in Education**, n. 14, v. 1, p. 75-97, 2007.

HAYES, B. M. **IELTS preparation in New Zealand:** An investigation into the nature of the courses and evidence of washback. Tese de doutorado. Victoria University of Wellington, 2003.

KRAEMER, F. F. **Avaliação de textos escritos em português produzidos por falantes de espanhol.** Trabalho de conclusão de curso. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

MARKEE, N. **Managing curricular innovation.** Cambridge, England: Cambridge University Press, 1997.

MCCALLUM, B. *et al.* National curriculum assessment: emerging models of teacher's assessment in the classroom. In: TORRANCE, H. (Ed.) **Evaluating authentic assessment: problems and possibilities in new approaches to assessment.** Buckingham, England: Open University Press, 1995. p. 88-104.

MCNAMARA, T. **Measuring second language performance.** London: Longman, 1996.

_____. The social character of language tests. In: _____. **Language testing**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 67-77.

NUNES, C.; SCHLATTER, M. Critérios para a avaliação de níveis de complexidade em tarefas de leitura e produção de texto no exame Celpe-Bras. In: XIX SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFRGS, 2007, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2007.

OHLWEILER, B. M. D. **Criação de um jornal em sala de aula de português língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

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

PAN, Y, C. A critical review of five language washback studies from 1995-2007: methodological considerations. **JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter**, v. 12, p. 2-14, 2008.

RETORTA, M. S. **Efeito retroativo do vestibular da Universidade Federal do Paraná no ensino de língua inglesa em nível médio no Paraná: uma investigação em escolas públicas, particulares e cursos pré-vestibulares**. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de estudos da linguagem. Campinas: UNICAMP, 2007.

RODRIGUES, M. S. **Potencializando o efeito retroativo do CELPE-Bras no ensino: subsídios para a elaboração de material didático**. Monografia em curso de graduação. Campinas: UNICAMP, 2002.

_____. **O exame Celpe-Bras: reflexões teórico-didáticas para o professor de português para falantes de outras línguas**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de estudos da linguagem. Campinas: UNICAMP, 2006.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: Questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

SAKAMORI, L. **A atuação do entrevistador na interação face a face no exame Celpe Brás**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de estudos da linguagem. Campinas: UNICAMP, 2006.

SANTOS, L. G. **Avaliação de desempenho para nivelamento de alunos de português como língua estrangeira**. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

_____. **Teste de nivelamento para os cursos de português para estrangeiros da UFRGS.** Trabalho de Conclusão de Curso. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

SANTOS, L.; SCHOFFEN, J.; BORTOLINI, L.; SCHLATTER, M. A descrição do ponto de corte entre certificação e não certificação do exame Celpe-Bras. In: XVI SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFRGS, 2004, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2004.

SAVIGNON, S. **Communicative competence: theory and classroom practice.** Addison-Wesley, 1983.

SCARAMUCCI, M. Celpe-Bras: um exame comunicativo. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros.** Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999.

_____. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trab. Ling. Ap.**, v. 36, p. 11-22, Jul./Dez. 2000.

_____. Propostas curriculares e exames vestibulares: potencializando o efeito retroativo benéfico no ensino de LE (Inglês). **Contexturas**, v. 5, p. 97-109, APLIESP, Ibilce, UNESP, São José do Rio Preto, SP. 2000/2001.

_____. O efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem, nas atitudes de professores e alunos e na elaboração de material didático em língua estrangeira. **Relatório de pesquisa CNPq 301151/96-2 (NV).** 2001.

_____. Entrance examinations and TEFL in Brazil: a case study. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 2, n. 1. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, p. 61-81, 2002.

_____. Evaluación de “proficiencia” en lengua extranjera: relaciones con la enseñanza y evaluación de rendimiento. Palestra apresentada no Sexto Ciclo Internacional de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Buenos Aires, Argentina. 2003.

_____. Celpe-Bras exam and teachers' perceptions of impact on teaching/assessment of Portuguese as a FL/L2. In: LANGUAGE TESTING RESEARCH COLLOQUIUM, 2004, Temecula, Califórnia, USA. **Proceedings...** Temecula: 2004a.

_____. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 43, n. 2, p. 203-226, 2004b.

_____. 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**. 2004c.

_____. O exame Celpe-Bras: impactos nas percepções de professores e candidatos em contextos de PLE. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE POLÍTICA LINGUÍSTICA NA AMÉRICA DO SUL: LÍNGUA(S) E POVOS: UNIDADE E DIVERSIDADE, 2006, João Pessoa. **Língua(s) e Povos: Unidade e Diversidade**. João Pessoa: UFPB/CIPLA, 2006. p. 270-276.

_____. Impactos sociais da avaliação em contextos de ensino/aprendizagem de língua estrangeira/segunda língua (Português e Inglês). Projeto de pesquisa em andamento na Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009a.

_____. Validade e impactos sociais da avaliação em contextos de línguas diversos (Português LM/L2 e Inglês LE). Projeto de pesquisa em andamento na Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009b.

SCHLATTER, M.; SCARAMUCCI, M. V. R.; PRATI, S.; ACUÑA, L. Celpe-Bras e Celu: Impactos da construção de parâmetros comuns de avaliação de proficiência em português e em espanhol. In: FONTANA, M. Z. (org.) **O português do Brasil como língua transnacional**. Campinas, RG Editora: no prelo.

SCHLATTER, M. O sistema de avaliação Celpe-Bras: Características, implementação e perspectivas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE POLÍTICA LINGUÍSTICA NA AMÉRICA DO SUL, 2006, João Pessoa. **Língua(s) e Povos: Unidade e Diversidade**. João Pessoa: UFPB/CIPLA, 2006. p. 171-175.

_____. Ensino de Português como língua estrangeira: perspectivas de intercâmbio Brasil-China. In: SEMINÁRIO DE INTERCÂMBIO DE ENSINO DE CHINÊS E PORTUGUÊS, 21 maio a 6 jun. 2007, Beijing, Shanghai, Macau.

_____. Celpe-Bras (Celpe-Bras/Parte Coletiva: Ponto de corte dos níveis de certificação (Nível Intermediário) e não certificação (Nível Básico). Projeto de pesquisa em andamento na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

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

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. de M.; SCARAMUCCI, M. V. R. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. **Letras de Hoje**, n. 39, p. 345-378, 2004.

SCHOFFEN, J. R. **Avaliação de proficiência oral em língua estrangeira: descrição dos níveis de candidatos falantes de espanhol no exame Celpe-Bras**. Dissertação de Mestrado, Instituto de Letras, UFRGS. 2003.

_____. **Gênero do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência de português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras**. Tese de Doutorado, Instituto de Letras, UFRGS. 2009.

SHIH, C. A new washback model of students' learning. **The Canadian Modern Language Review**, n. 64, v. 1, p. 135-162, 2007.

SHOHAMY, E.; DONITSA-SCHMIDT, S.; FERMAN, I. Test impact revisited: Washback effect over time. **Language Testing**, v. 13, n. 3, p. 298-317, 1996.

SIDI, W. A. **Níveis de proficiência em leitura e escrita de falantes de espanhol no exame Celpe-Bras**. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

SILVA, R. M. R. **O efeito Retroativo do Celpe-Bras na cultura de aprender de candidatos ao exame**. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2006.

SPOLSKY, B. What does it mean to know how to use a language? Essay on the theoretical basis of language testing. **Language Testing**, v. 2, n. 2, p. 180-191, 1985.

TURNER E. C. **The need for impact studies of L2 performance testing and rating: Identifying areas of potential consequences at all levels of the testing cycle**. McGill University. 2001.

WATANABE, Y. Methodology in washback studies. **Washback in language testing: research contexts and methods**. Akita National University. 2004.

WIDDOWSON, H. G. Knowledge of language and ability for use. **Applied Linguistics**, v. 10, n. 2, p.129-137, 1989.

YAN, Q. **De práticas sociais a gêneros do discurso: uma proposta para o ensino de português para falantes de outras línguas**. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

APÊNDICE A – Transcrições de entrevistas com as três alunas participantes da pesquisa

As transcrições apresentadas aqui estão listadas segundo a ordem de data e depois por nomes dos alunos segundo a ordem alfabética.

ENTREVISTA 1 – 26/03 com Rosa

1- Pergunta: Além de participar nas aulas do curso preparatório, como você se prepara para o exame?

2- Rosa: Eu ouço programas do rádio todos os dias de manhã. O tempo e a frequência são fixos. Sempre ouço o noticiário da Bandeirantes. Comecei a fazer essa atividade desde janeiro. No início não conseguia entender muito bem os programas. Só pegava algumas palavras novas e anotava num caderno. Em fevereiro, um mês depois, eu conheci a professora Tina do curso preparatório, e ela me disse que essa forma de decorar palavras novas não é correta. Porque mais importante não é conhecer mais palavras, mas é acostumar com a entonação e ritmo da fala dos brasileiros para poder entender o que eles falam. Eu acho um pouco estranho o fato de que eu já consigo me comunicar bem com os brasileiros, especialmente meus professores, mas quando eu ouço gravações de áudio ou vídeo, me parece que não entendo quase nada. Mas acho que isso pode ser por causa de ficar nervosa quando faço exercícios, também.

Além disso, também leio jornais e revistas, principalmente VEJA e Zero Hora. Faço essas atividades com o objetivo de aumentar meu vocabulário e a velocidade de leitura. Eu não leio todos os textos nos jornais ou revistas. Escolho de acordo com os temas. Por exemplo, não leio textos muitos científicos. Eu geralmente leio uma vez o texto para entender a idéia principal e sublinhar as palavras que eu não conheço. Depois eu procuro essas palavras no dicionário e depois eu leio tudo de novo para entender melhor.

Às vezes assisto a programas de TV. Mas não sinto que isso ajuda muito.

No final de semana, eu saio para conversar ou passear com amigos brasileiros para praticar a conversação e a compreensão oral também.

3- P: Quais atividades do curso preparatório você acha que ajudam mais na sua preparação?

4- R: A explicação do professor depois da correção da tarefa ajuda muito. Além disso, uma vez um professor nos pediu para refazer a mesma tarefa depois da sua explicação. Acho que esta atividade é muito útil também. Acho que a profundidade de entendimento de uma tarefa é mais importante do que a quantidade total de tarefas que fazemos. Acho que o

processo de fazer uma tarefa, o professor corrigir e depois explicar como fazer esta tarefa e, por fim, os alunos refazerem a tarefa ajuda muito e o resultado final é muito bom.

5- P: As aulas do PPE ajudaram para a sua preparação para o exame?

6- R: Sim, elas forneceram um pouco de ajuda. Eu acho que o exame Celpe-Bras tem o seu formato e restrições, por isso o curso preparatório ajuda mais, visto que ele é um treinamento específico. Neste semestre, as aulas de disciplinas de avançado e leitura também começaram a falar sobre gêneros.

ENTREVISTA 2 – 30/03 com Fernanda

No início da gravação, eu estava olhando produção textual dela nas tarefas do Celpe-Bras e ajudando tirar algumas dúvidas dela. Há uma dúvida dela que é interessante:

7- F: Por que o professor só dá as informações importantes que têm que aparecer na nossa produção e não pode dar um texto padrão para a gente ter uma idéia de como é um texto bom para a tarefa?

8- P: Além do curso preparatório, quais atividades você faz para se preparar para o exame Celpe-Bras?

9- F: Primeiro, eu estou aprendendo e decorando palavras novas, porque eu acho que o conhecimento de palavras pode influenciar o meu desempenho nas tarefas. Em alguns trechos de áudio que eu escutei, eu não consegui selecionar algumas informações da gravação para a produção textual porque eu não conhecia e não entendia algumas palavras principais. Por exemplo, na tarefa de “abrir um restaurante”, não entendi a palavra “higiene”, que é uma das informações importantes para a tarefa. Tenho um livro sobre gramática de português. No final desse livro há uma lista de palavras comuns e estou decorando essa lista.

Às vezes eu leio algumas revistas e escuto alguns programas do rádio, mas isso não é frequente.

10- P: A explicação sobre tarefas do professor é bem explícita para você ou às vezes, mesmo com a explicação, você não sabe como fazer a tarefa?

11- F: Eu acho que depois da explicação eu entendo 70-80% de como fazer a tarefa, mas não tudo. Mesmo que o professor já escreveu claramente as causas, consequências etc. Eu sinto que não entendi totalmente a gravação e não sei como relacionar as informações num texto.

12- P: Depois das aulas, você relê as tarefas em casa? E como as relê?

13- F: Não tenho costume de reler as tarefas anteriores.

14- P: Geralmente quais informações que existem nas tarefas (no áudio/vídeo e no enunciado da tarefa) são importantes?

15- F: Interlocutor, formato, requisitos/solicitação da tarefa, linguagem, etc.

ENTREVISTA 3 – 30/03 com Juliana

16- P: Como é que você se prepara para o exame Celpe-Bras, além de participar no curso preparatório?

17- J: Não faço outras coisas específicas para a minha preparação. Só comecei a ler alguns textos da revista Veja desde as férias do verão.

18- P: Você faz algumas anotações ou outras atividades com esses textos da Veja que lê?

19- J: Não. É simplesmente ler.

20- P: Depois de o professor explicar uma tarefa, você relê a sua realização da tarefa e repensa em como pode produzir um texto melhor?

21- J: Sim, eu releio em casa as tarefas.

22- P: É somente reler? Pois eu não vi que você escreveu nas tarefas as informações que faltam e ressaltou/sublinhou informações erradas que colocou no texto que produziu.

23- J: Eu só releio a tarefa em casa e vejo informações importantes que o professor escreveu.

24- P: Você entende tudo que o professor falou sobre as tarefas?

25- J: não sempre.

26- P: Por que não pergunta ao professor quando não entende alguma coisa?

27- J: Porque tenho vergonha de perguntar. Outros colegas parecem que entenderam tudo. (Durante a conversa para tirar a dúvida dela sobre as tarefas, eu percebi que ela não conhece muitas palavras, e isso realmente atrapalha a sua compreensão oral e a realização da tarefa, como palavra “higiene”. O mesmo problema foi observado com a Fabiana. Além disso, a Julia tem bastante invenção no seu texto.)

ENTREVISTA 4 – 02/04 com Rosa

28- P: Ainda continua decorando palavras novas e outras atividades como ouvir rádio para a preparação para o exame?

29- R: Já não estou mais decorando palavras novas. Eu tenho algumas gravações de tarefas antigas e as ouço várias vezes. E eu também leio livros de gramática. Isso está me ajudando também. Algumas frases no subjuntivo ou de estrutura mais complexa que escrevi

na tarefa foram devido a esses livros e acho que isso contribui para a nota da tarefa. Também estou fazendo aulas particulares com uma professora sobre a preparação para o exame. De acordo com a minha solicitação, nós fazemos principalmente treinamento de tarefas de áudio e rádio. Ela grava muitos tipos de programas no rádio. Esses programas são de gêneros diferentes, como entrevista, noticiário, propaganda, previsão do tempo etc. O primeiro passo disso é dizer que tipo de programa é. Depois disso, ela repete a gravação e me pergunta qual é a idéia principal. Às vezes o programa é muito difícil para mim e ela passa algumas vezes e depois me explica o que o programa fala. Às vezes ela me pede para repetir alguns detalhes do programa também, como números. Depois dessa atividade, ela passa as gravações de tarefas reais do exame para eu ouvir e eu geralmente sinto que a gravação do exame é bem mais devagar e fácil de entender.

30- P: Você ouve a mesma tarefa por mais de uma vez? E cada vez você consegue pegar mais informações?

31- R: Sim. Eu ouço várias vezes e cada vez eu consigo algumas informações novas. Além disso, eu concordo muito com o que o colega Lucas falou nas aulas (escutar com fone de ouvido é bem mais fácil de entender do que ouvir com caixa de som). Isso está sendo uma dificuldade para mim.

ENTREVISTA 5 - 12/04 com Rosa

32- P: O que acha das atividades que faz no curso preparatório agora? Por exemplo, agora a professora passa duas vezes o áudio ou vídeo e explica as informações importantes depois de os alunos acabarem a tarefa; ou a distribuição da grade de correção, etc.

33- R: Eu acho que a grade de correção é muito útil e o professor deveria nos dar a grade de correção de cada tarefa que fazemos. Não sei por que não faz isso. A explicação do professor é muito explícita, mas como existe o tempo limitado das aulas, a explicação para cada tarefa geralmente não é muito completa. E com a grade de correção, posso ver o nivelamento de textos e as informações são completas. E agora nós já conhecemos mais ou menos como fazer as tarefas do exame. E agora nós já conhecemos mais ou menos como fazer as tarefas do exame. Eu acho que o professor não precisa mais fazer perguntas ou dar informações diretamente depois de passar duas vezes o áudio ou vídeo. Pode deixar-nos fazer a tarefa primeiro e somente explicar depois da correção. No início do curso, nós não sabíamos nem um pouco como fazer as tarefas. Mas agora nós já sabemos. Então pode deixar-nos fazer as tarefas sozinhos. Acho que assim fica mais parecido, como a simulação do exame.

ENTREVISTA 6 – 26/06 com Fernanda

34- P: O que acha do curso preparatório? Ele ajudou na sua preparação para o Celpe-Bras?

35- F: Eu acho que é muito útil. No início, eu não sabia, por exemplo, como escrever formatos de textos formais.

36- P: Qual atividade do curso é mais útil para você?

37- F: A atividade de ouvir áudio e vídeo é mais importante e útil. Há uma coisa que não concordo muito. Geralmente o professor passa o áudio ou vídeo algumas vezes e deixa a gente fazer a tarefa nas aulas. Depois ele corrige a tarefa em casa por muito tempo. Quando ele distribuir a tarefa para nós, ele não sempre repasse o áudio e vídeo. Ele passa algumas tarefas de novo, e algumas não. Então me sinto que algumas tarefas eu fiz em vão porque depois ainda não sei como fazer.

38- P: Qual mudança na sua realização de tarefas você tem sentido durante o curso?

39- F: A diferença maior é saber como escrever o formato correto de alguns gêneros.

40- P: As tarefas do curso preparatório são parecidas com as tarefas que fez nas aulas na China?

41- F: Não, são bem diferentes. As tarefas na China são geralmente de gramática ou de vocabulário. As tarefas do curso são mais sobre uso da língua (escrever cartas para alguma organização), da compreensão oral.

42- P: E comparando com as tarefas das aulas do PPE?

43- F: As tarefas que fazemos nas aulas do PPE ou o que aprendemos nas aulas são mais relacionadas com a cultura do Brasil. E as tarefas que fazemos nas aulas geralmente não têm compreensão oral.

44- P: Qual atividade do curso preparatório você acha que poderia ser feita mais vezes?

45- F: A atividade de escutar áudio ou vídeo podia ser mais. Em cada aula podemos escutar cinco ou seis gravação de tarefas. A gente não precisa escrever um texto inteiro. Podemos escrever somente as informações importantes e ele explica o que está faltando. Depois fazemos as tarefas em casa e entregamos para o professor corrigir. Assim poupa mais tempo das aulas e podemos praticar mais.

46- P: A explicação do professor sobre as tarefas é explícita para você?

47- F: É bem explícito.

48- P: E a grade de correção?

49- F: É importante, mas ainda preciso da ajuda do professor. Às vezes eu não compreendo a grade de correção, só depois da explicação do professor que entendi como fazer a tarefa.

50- P: As sugestões do professor do curso preparatório ajudam na sua preparação fora do curso?

51- F: Sim. Por exemplo, o professor disse para nós escutarmos mais rádio e nos orientou como escutar também. Ele disse que podemos gravar os programas do rádio e escutar de novo e de novo e anotar o que escutamos. Isso é uma forma boa.

52- P: Você percebeu algum desenvolvimento nas suas notas de tarefas no final do curso?

53- F: Não, não percebi. As minhas notas sempre são mais ou menos baixas.

54- P: Tem alguma sugestão para o curso preparatório?

55- F: Sim. Eu acho que o professor pode fazer mais prática de entrevista com a gente, mas como o período do curso é limitado, e há poucos professores no curso, não sei se isso é possível. E, além disso, como eu já falei antes, podemos fazer mais prática de ouvir áudio ou vídeo nas aulas.

56- P: A participação no curso e no exame, você acha que o nível do seu português tem melhorado um pouco?

57- F: Sim, na escrita acho que melhorei um pouco. Especialmente nos formatos que aprendi no curso. Na compreensão oral, só melhorei um pouco na compreensão de notícias que ouvimos mais nas tarefas.

58- P: Tem alguma percepção sobre o uso de língua através deste exame?

59- F: Percebi que o uso da língua não é somente saber falar, mas também saber escrever em português.

60- P: O exame e o curso mudaram a sua forma de aprender português?

61- F: Sim, mudou um pouco. No futuro acho que vou conversar mais com brasileiros e vou ler mais revistas e ouvir rádio. Quando encontrar com palavras novas, não vou consultar o dicionário, mas tentar entender a idéia principal. E também vou prestar mais atenção em diferentes formatos.

ENTREVISTA 7 – 26/06 com Juliana

62- P: Qual é a vantagem de participar no curso preparatório ou em que aspecto o curso preparatório contribui para sua preparação para o exame Celpe-Bras?

63- Juliana: Acho o curso preparatório bem útil para a preparação para o exame Celpe-Bras no sentido de conhecer os tipos de tarefas do exame e ele serve como um treinamento específico e fortalecido para a minha preparação. A explicação de professores é bem detalhada sobre cada tarefa e bem explícita.

64- P: Qual atividade você acha que poderia ser mais praticada no curso preparatório e qual poderia ser menos focalizada?

65- J (...) Mas, por outro lado, mesmo que na maioria do tempo estejamos fazendo tarefas escritas de áudio e vídeo, eu acho que a quantidade ainda não é suficiente e gostaria de fazer mais esse tipo de tarefas. E tarefas de leitura de textos escritos e de produção textual, eu acho que podemos levar para fazer em casa ao invés de fazê-lo na sala de aula. Assim teríamos mais tempo para ouvir a explicação de professor sobre a correção da tarefa.

66- P: Talvez a preocupação do professor seja que, se os alunos fizessem as tarefas em casa, eles podem usar dicionários ou fazer a tarefa no tempo mais longo do que solicitado no exame.

67- J: Mas nós participamos no curso para preparar para o exame. Então nós vamos nos controlar para não usar o dicionário enquanto fazemos a tarefa.

68- P: Qual é a atividade no curso preparatório que tem ajudado mais na sua realização de tarefas?

69- J: A explicação explícita de professores sobre tarefas tem ajudado muito. Na verdade o professor não explica cada tarefa que fizemos, mas algumas tarefas ele explica a grade de correção e, além disso, pediu para nós reescrever a mesma tarefa e isso eu acho muito bom.

70- P: Você percebeu alguma mudança na sua realização de tarefas no fim do curso preparatório comparando com o início?

71- J: Sim, percebo isso. No início eu escrevia muita coisa no texto que não é da compreensão de áudio ou vídeo e agora, depois da explicação do professor, eu percebi que isso não é necessário e às vezes até atrapalha. Além disso, antes a organização do meu texto era uma confusão, mas agora é mais organizada e mais clara para o professor corrigir.

72- P: As tarefas do exame Celpe-Bras são parecidas com as tarefas que vocês fazem nas aulas do PPE no Brasil ou não?

73- J: Sim, são parecidas, especialmente a parte individual.

74- P: E as tarefas são bem diferentes que as tarefas que fazem nas aulas de português na China?

75- J: Sim, são diferentes. As tarefas que fizemos na China concentram-se mais na gramática.

76- P: A explicação sobre a correção de tarefas por professor é bem explícita e suficiente para você?

77- J: É bem explícita. Mas eu acho que não é suficiente ainda. Porque na verdade o professor não explicou todas as tarefas que fizemos nas aulas. Algumas foram explicadas e algumas o professor somente corrigiu e atribuiu para nós de volta. Eu gostaria que todas as tarefas fossem explicadas porque assim eu saberia como fazer a tarefa.

78- P: Duas grades de correção foram atribuídas para vocês durante o curso, você acha que elas são úteis?

79- J: Sim, são bem úteis.

80- P: Se você tem a grade de correção, ainda precisa da correção e explicação do professor?

81- J: Sim, preciso. Preciso da correção do professor para saber o nível do meu texto e a explicação para saber o que falta no meu texto.

82- P: As aulas do curso preparatório têm incentivado ou ajudado na sua preparação fora do curso?

83- J: Sim. Por exemplo, eu comecei a assistir mais TV, assistir noticiário e enquanto estou ouvindo a notícia, eu fico pensando o que a notícia quer contar e se tiver uma tarefa sobre esta notícia, o que vou escrever. E às vezes ouço rádio, e faço a mesma coisa.

84- P: Você observou algum desenvolvimento seu na realização de tarefas no final do curso?

85- J: Sim, percebo um pouco de desenvolvimento, mas não posso dizer que é grande. Eu acho que a realização ainda depende muito do meu nível de português e isso precisa de bastante tempo para acumular conhecimentos. O curso preparatório é um treinamento específico para o exame Celpe-Bras e com certeza me ajudou para preparar para o exame e acho que a minha produção textual melhorou um pouco. Mas para ter mais desenvolvimento precisa de mais tempo e prática.

86- P: Tem alguma sugestão para o curso preparatório?

87- J: Sim, tenho. Acho que o curso pode pensar numa outra forma de dividir turmas. Pode dividir os alunos segundo o seu nível de português e fazer um exame de nivelamento antes de dividir turmas. O exame de nivelamento pode ser com duas tarefas do exame Celpe-Bras mesmo. Assim o professor pode dar uma ênfase igual para todos.

Além disso, prefiro que tenha somente um professor para cada turma. Nós temos dois professores e os seus estilos de ensino são um pouco diferentes. E às vezes um professor dá uma tarefa para fazermos e o outro não sabe e assim demorava em sair resultados das tarefas.

88- P: Você acha que o nível do seu português tem elevado durante o curso?

89- J: Sim. Para preparar para o exame, concentro mais tempo no estudo de português, então acho que meu português deve ter melhorado um pouco.

90- P: Sente desenvolvimento do seu português em algum aspecto específico?

91- J: Não, sei. Sinto que o desenvolvimento é global. (Depois de algum tempo) Ah, acho que no aspecto de produção textual tenho algum desenvolvimento. Antes, quando eu lia um texto e precisava produzir um texto relacionado, eu não sei como organizar e onde começar, e depois do curso preparatório, não sinto mais dificuldade neste aspecto.

92- P: Depois da participação no curso preparatório, você tem alguma mudança na percepção sobre a aprendizagem de português?

93- J: Eu acho que o mais importante ainda é a acumulação do dia a dia que é mais importante para melhorar o nível de português. O curso preparatório é muito curto e não causa uma mudança profunda. Mas causou alguma mudança na forma de estudo. Por exemplo, antes eu só gostava de ler livro de gramática, e agora eu leio mais revistas e assisto mais a programas de TV. E quando eu leio revistas, eu faço anotações em cima, anoto palavras importantes.

94- P: E para você o que é proficiência de português, ou em outras palavras, o que quer dizer saber usar português bem?

95- J: Eu acho que saber usar português bem quer dizer conseguir comunicar-se oralmente com os brasileiros e conseguir entender revistas e programas de TV.

ENTREVISTA 8 - 26/06 com Rosa

96- P: Qual é a vantagem de participar no curso preparatório? Agora você já fez o exame, dá para dizer como o curso ajudou do na sua preparação para o exame?

97- Rosa: O curso me ajudou a conhecer todos os tipos de tarefas que existem no exame. E os professores explicam detalhadamente o que está sendo avaliado nessas tarefas e quais informações são importantes para a realização de tarefas. Além disso, praticamos várias vezes as tarefas reais dos exames anteriores.

98- P: Qual atividade de treinamento nas aulas é mais útil para você?

99- R: Acho que ouvir várias vezes as gravações de tarefas nas aulas é muito útil. Por que acho que as tarefas mais difíceis são as tarefas de áudio e vídeo. E em pouco tempo, nós ouvimos muito as gravações e no final a nossa compreensão realmente desenvolveu.

100- P: A sua forma de realizar as tarefas tem sofrido alguma mudança ao longo do curso preparatório?

101- R: Sim. No início, quando eu tinha uma tarefa para fazer, eu não sabia como fazer e como aproveitar as informações que eu entendia da gravação. Agora eu sei que há informações importantes que tenho que identificar, por exemplo, interlocutor, propósito, etc. Então segundo essas categorias, eu ouço a gravação e faço anotações quando eu ouço algumas informações que são relevantes para essas categorias.

Além disso, agora conheço os formatos comuns, como cartas, e-mails, textos para publicar em revistas, etc.

102- P: As tarefas que faz nas aulas da China, nas aulas do Brasil são parecidas como as tarefas do exame Celpe-Bras?

103- R: Eu acho que na China, as tarefas que eu fiz são descontextualizadas, em outras palavras, são tarefas artificialmente feitas para testar algum conhecimento da língua e não são de situações reais da vida. As tarefas do Celpe-Bras são mais autênticas, porque são tiradas de jornais ou revistas. As tarefas nas aulas no Brasil são mais variáveis que as do exame. Por exemplo, temos disciplina de música brasileira, e as tarefas e materiais das aulas são sobre músicas só. E temos disciplina de cultura gaúcha, que é sobre cultura do Rio Grande do Sul. O tema de leitura é mais variado, mas o tipo de tarefa é parecido. Por exemplo, também temos muitas tarefas nas aulas que é escrever cartas e e-mails. E, as tarefas nas aulas do Brasil, tem mais liberdade de escrever a sua idéia e depende menos do material que você lê ou escuta.

104- P: Há alguma atividade que você acha que o curso preparatório deveria ter?

105- R: Acho que as atividades no curso preparatório são suficientes para a preparação já. Como nós temos mais dificuldade na compreensão oral, fizemos mais tarefas de áudio e vídeo. Mas acho que temos que fazer um pouco mais de tarefas de leitura e produção textual também.

106- P: A explicação do professor sobre as tarefas é explícita e suficiente para você?

107- R: Sim, é.

108- P: A grade de correção é útil?

109- R: Sim. Porque com a grade de correção eu sei melhor quais informações são mais importantes. E indica o nivelamento de textos diferentes também. Com a grade de correção eu sei por que meu texto cai em tal nível.

110- P: A sugestão do professor sobre como preparar para o exame e as práticas nas aulas tem ajudado nas suas atividades de preparação fora do curso?

111- R: A sugestão do professor sobre como ouvir rádio ajuda. E as práticas nas aulas ajudam a minha compreensão oral também. Acho que a produção textual não é fácil de mudar em pouco tempo porque isso depende mais da acumulação ao longo do tempo. O que o curso mudou é a minha forma de pegar informações no áudio e vídeo e também a forma de organizar o texto.

112- P: Sente um desenvolvimento na sua realização de tarefas no final do curso?

113- R: Não sinto grande desenvolvimento.

114- P: Tem alguma sugestão para o melhoramento do curso preparatório?

115- R: Sugiro que dê mais grade de correção. E pode começar mais cedo o curso preparatório. Ou pelo menos das informações sobre o exame mais cedo. Por exemplo, eu acho que podemos começar a ouvir rádio mais cedo, isso pode ajudar mais.

Espero que o professor possa corrigir as tarefas mais rápido. Às vezes já fizemos a tarefa por muito tempo e quase esquecemo-nos do que se trata, porque os professores demoram muito tempo para acabar a correção.

116- P: Depois de participar no curso preparatório e o exame, você observou algum desenvolvimento no seu nível de português?

117- R: Sim. Eu observei grande diferença por causa do aumento de vocabulário. Como eu estava decorando novos vocabulários por algum tempo, ouvindo rádio, lendo bastante revista e jornal, no final do curso, quando eu conversava com professores e ouvia rádio, eu senti que não tenho tanta dificuldade na compreensão oral como antes. Mas a produção escrita eu acho que é quase igual.

118- P: O curso preparatório tem mudado a sua percepção sobre o uso da língua portuguesa?

119- R: Não sinto muito isso.

120- P: O que acha que é proficiência de língua estrangeira? Ou o que é saber falar bem o português?

121- R: A estrutura da frase e da fala é a forma de português. E consegue usar a palavra adequada para expressar uma idéia ao invés de usar um sinônimo.

122- P: O exame ou o curso preparatório tem mudado sua forma de estudo de português em casa?

123- R: Não, é igual.

APÊNDICE B – Roteiro de perguntas para entrevistas com professores do curso preparatório

A entrevista é de caráter semi-estruturado, visto que segue algumas perguntas orientadoras, podendo-se acrescentar outras dependendo da resposta do entrevistado.

Roteiro de perguntas:

1. Você já lecionou previamente algum curso preparatório para o exame Celpe-Bras? Caso afirmativo, quais eram as nacionalidades dos seus alunos?
2. Existem diferenças entre alunos chineses e alunos de outros países? Quais são as diferenças principais?
3. A diferença cultural e a diferença de estratégias de estudo dos alunos chineses influenciou ou mudou a sua forma de dar aulas e as atividades adotadas no curso preparatório? Justifique a influência ou a mudança.
4. Ao longo do curso, você percebeu o desenvolvimento dos alunos em relação à realização ou compreensão das tarefas?
5. Qual atividade você pratica mais com os alunos e por quê?
6. Qual atividade você acha que ajudou mais no preparo dos alunos chineses para o exame Celpe-Bras?
7. Há alguma atividade que você acha que deveria ter sido mais explorada durante o curso? Existe alguma atividade que não faz nas aulas do curso preparatório mas acha deveria fazer?
8. Esta experiência de trabalhar com os alunos chineses deu alguma orientação para a sua prática pedagógica no futuro? Justifique.
9. Tem alguma sugestão para o melhoramento do curso preparatório?
10. Como é a sua experiência em dar aulas de português para estrangeiros e em aulas de curso preparatório Celpe-Bras?
11. Acha que os alunos perceberam que o exame Celpe-Bras está avaliando o uso da língua?
12. Acha que o horário e a duração do curso estão adequados?
13. As tarefas do Celpe são parecidas com tarefas que elaboram em outras disciplinas do PPE?

APÊNDICE C – Transcrições de entrevistas com professores do curso preparatório

ENTREVISTA 9 – 28/06/2008 com Rui

124- P: Primeiro queria saber a sua experiência de dar aulas aqui na UFRGS.

125- R: Eu entrei no programa em 2005, do primeiro semestre. Tive toda a informação nesse período e assisti aos seminários e participei todas as discussões. E em 2005-2 a Margarete me convidou a dar aulas aqui. Então eu comecei a dar aulas com uma turma de intermediário 1. Foi o primeiro grupo de alunos chineses que tinha vindo para cá. O grupo foi muito legal e foi a minha primeira experiência. Foi muito legal e fundamental para mim. Porque foi o primeiro contato que eu tinha com a China. Quanto de pessoa quando de professor de português para estrangeiro. Em 2006, continuava trabalhando no PPE. Tinha mais oportunidades de trabalhar com outras turmas, como cultura brasileira, com grupo de intermediário 2. E desde início, eu sempre trabalho com turma de preparatório....

126- P: Além de alunos chineses, você tem alunos de outras nacionalidades?

127- R: Eu também já trabalhei com turmas só de falantes de espanhol, e também trabalhei com alunos coreanos, japoneses, e também muitos europeus, especialmente no Intermediário II. Fiquei um ano em Equador, trabalhei com o público de espanhol só. Agora também tenho alunos canadenses.

128- P: Você acha que existe diferenças entre alunos chineses e alunos de outras nacionalidades?

129- R: Ah, sim, existe. É bem notável.

130- P: Na estratégia de estudo ou outros aspectos?

131- R: A diferença dos aspectos linguísticos entre chinês e português é enorme. Isso é um fator que nos temos que selecionar algumas metodologias específicas para falantes chineses. Mas quando a turma tem outros falantes, temos que atender outros alunos.

132- P: Então como essa turma de preparatório ao exame Celpe-Bras só tem alunos chineses, você mudou a sua metodologia de dar aulas?

133- R: Não. No caso do preparatório, a gente faz um trabalho muito em cima do exame mesmo. A única diferença que a gente faz em relação a outras atividades para o preparatório foi justamente ter algum cuidado com alguns pontos que nós achamos que eram mais delicados, como, por exemplo, algumas questões de compreensão oral, algumas questões de vídeo, que temos que repetir, esclarecer algumas coisas, esse tipo de coisa. Então na metodologia mesmo, botando aquele trabalho de analisar as provas, discutir sobre gêneros, os

interlocutores, que tipo de linguagem, formal, informal. E depois de eles realizarem a primeira tarefa, nós pudemos analisar e decidir se trabalhar mais com compreensão ou um pouco mais de gênero.

134- P: Ao longo do curso você percebeu o desenvolvimento dos alunos em relação à realização das tarefas?

135- R: Claro, claro. Eu percebi muito, muito mesmo. Principalmente na questão de compreensão que era a grande dificuldade. No ano de 2008, eu peguei a turma posteriormente com a Tina. Ela disse que a turma apresentava muita dificuldade de compreensão e ela já estava fazendo um trabalho específico e indicou uma maneira ideal de eu trabalhar. E como eu não conhecia a turma e eu cheguei e podia dizer que sim, existia aquele problema. Mas depois com o trabalho, com o andamento do trabalho, e com a sequência na produção e na prática da produção, teve um aumento de rendimento notável. Tanto que nós mudamos e não precisamos mais trabalhar na mesma maneira como no início.

136- P: E no curso de preparatório de Celpe-Bras qual atividade você pratica mais com os alunos?

137- R: Nessa turma de 2008/1, por ter essa necessidade de trabalhar mais com a compreensão, nós temos uma preferência de trabalhar com compreensão, seja de áudio seja de vídeo. Mas normalmente nós não damos essa preferência. Porque o exame é uma avaliação global. Então não adianta tu dá atenção a um ponto sem dar atenção a outro. Nesse caso nós começamos dando direcionamento à compreensão, mas claro que trabalhamos com todas as questões do exame.

138- P: Qual atividade você acha que ajudou mais os alunos na preparação deles?

139- R: Fazer tarefa (a produção dos alunos), claro, com certeza. O importante não é meu papel como indicador mas o que ele fazem. Porque a questão do exame é tipo “eu tenho conhecimento de língua portuguesa, como é que posso usar meu conhecimento para poder cumprir a tarefa.”

140- P: E no fim do curso, você percebeu a mudança deles na realização das tarefas?

141- R: Sim. Eu acho que eles também perceberam isso. Se eles compararem as tarefas no início com tarefas no final eles também podem perceber em quais aspectos eles melhoraram e quais eles ainda deveriam melhorar.

142- P: Tem alguma atividade que você acha que deveria desenvolver mais no curso?

143- R: Ainda acho que a compreensão é a parte que deveria desenvolver mais no curso e foi o foco mesmo. Só que alguns melhoraram muito mas não quer dizer que todos estejam OH, maravilhoso.

144- P: Em relação à duração do curso, você acha que podia ser assim ou mais longa?

145- R: Eu acho que 20 horas de aulas é perfeito, é o que necessário. porque o fim do nosso curso não é garantir que a pessoa seja aprovada. Porque o nosso curso é simplesmente fazer com que as pessoas saibam e conheçam aquilo que vai esperar ela no dia da prova. É o primeiro contato com a prova. Eles vão saber como é a prova, eles vão ter estratégias de como trabalhar nesse dia, eles vão ter estratégia de o que analisar, de que maneira eles podem conseguir um melhor comprimento da tarefa. Então 20 horas eu acho que é perfeito. Porque além disso, eles também vão ter tempo de prática.

146- P: Tem mais alguma atividade que você acha que poderia fazer no curso e não fez no final?

147- R: Sim, a parte oral. Isso a gente deixou do lado por tendo em vista outras coisas.

148- P: Tem alguma sugestão para o melhoramento do curso?

149- R: Eu acho que nesse caso é simplesmente uma melhor organização, organização logística, como disponibilidade de materiais e de espaços. Outra coisa que precisa ser melhorado é também a organização de professores. É melhor um professor para uma turma só. Mas como estamos sempre sobrecarregados aqui, é um pouco difícil de realizar.

150- P: Você acha que depois do exame Celpe-Bras, os alunos perceberam o uso da língua?

151- R: Acho que sim. Eu acho que isso fica claro para os alunos, com a orientação dos alunos.

152- P: Essa experiência de trabalhar com os alunos chineses também deu alguma orientação à sua prática pedagógica?

153- R: Na questão do preparatório de Celpe, eu acho que isso não é tão marcado. Porque a estrutura do curso preparatório é um pouco diferente do que demais. Porque esse curso é simplesmente os alunos estimulando o exame. Então essa coisa de repensar em metodologia em trabalhar com os alunos chineses para o exame Celpe acho que não. No caso de outros cursos aí sim.

154- P: Mas se você trabalhar de novo com uma turma de alunos chineses no curso preparatório?

155- R: Ah, aí nesse caso sim, posso definir que eu tenho que trabalhar mais com compreensão e também a parte oral.

156- P: Como você já deu outras disciplinas no PPE, as tarefas que você faz em outras disciplinas são parecidas com as tarefas do Celpe?

157- R: Sim. Claro. Porque não só (o curso preparatório para o exame) Celpe, todo o base teórico que temos no PPE é aquilo que fundamenta o exame Celpe-Bras. Não é que a gente se adequou com o exame, mas o exame surgiu sob essa proposta.

ENTREVISTA 10 – 29/06/2008 com Tina

158- P: Você já lecionou previamente algum curso preparatório para o exame Celpe-Bras? Caso afirmativo, quais eram as nacionalidades dos seus alunos?

159- T: Eu comecei a trabalhar no PPE em 2001, enquanto eu estava no terceiro semestre da faculdade, e desde então já dei todos os cursos do PPE. O curso preparatório para Celpe-Bras eu comecei a trabalhar mais pontualmente a partir do ano 2003 quando eu ia para Brasília a corrigir o exame tb. Aí eu trabalho quase todos os semestres no curso preparatório de Celpe.

Já tenho alunos de todos os continentes, mas a maioria acaba sendo alunos de intercâmbio, que são coreanos, chineses e também falantes de espanhol.

160- P: Existem diferenças entre alunos chineses e alunos de outros países? Quais são as diferenças principais?

161- T: Me lembro que nas aulas, vendo os alunos realizando as tarefas, o que me parece é que os alunos de falante de línguas próximas ao português, eles se preocupam menos com tarefas de áudio, e eles têm menos tensão sobre a velocidade com que a tarefa é realizada pela proximidade das línguas, isso é uma diferença evidente que a gente nota na realização da tarefa deles. Muitas vezes eu vejo que os alunos de falante de espanhol que se preparam pro exame um mês antes do exame, só fase do curso preparatório, enquanto a gente acompanha todo processo de estudo dos alunos chineses um ano antes do exame, isso é uma meta que aos poucos vai conquistada. Outra diferença na sala de aula no curso preparatório é a participação. Agora nesta turma que eu dei aulas, eu considerei que havia participação, mas diferente que alunos latinos. Em termos assim que quando eles têm uma dúvida sobre a entrevista, ele levanta mão, perguntava sobre isso pontualmente. Então eu acho que houve participação dessa turma, perguntando a dúvida quanto à estrutura de exame e não à tarefa em si.

162- P: A diferença cultural e a diferença de estratégias de estudo dos alunos chineses influenciou ou mudou a sua forma de dar aulas e as atividades adotadas no curso preparatório? Justifique a influência ou a mudança.

163- T: Influencia quando eu dou aulas para um oriental, seja ele chinês ou coreano, eu procuro não passar por cima de coisas, tomar cuidado não como sendo óbvia. Por exemplo, para explicar como foi a correção duma tarefa X, eu vou passo por passo dizendo e sem me preocupar muito com o vocabulário. Mas quando eu estou dando aulas para um latino, nunca chegaria assim.

Outra coisa que eu normalmente faço no curso preparatório, mas eu procuro fazer mais com os alunos orientais, é reafirmar muitas vezes que não é a língua que está sendo testada e que é a tarefa, o que eles fazem na tarefa, o uso da língua. Então se eles não compreenderam tudo do áudio, algumas palavras eles com certeza entenderam. Então mais de coisas de ânimo, de incentivo, de que “sim, gente, o áudio é difícil, mas vamos lá”, por que é uso da língua. Essa parte psicológica, também procuro falar mais.

164- P: Ao longo do curso, você percebeu o desenvolvimento dos alunos em relação à realização ou compreensão das tarefas?

165- T: Eles ficaram mais obedientes (risadas). Por exemplo, no formato de cartas tem que escrever no final “beijos”, e os alunos faziam isso no final.

166- P: Qual atividade você pratica mais com os alunos e por quê?

167- T: A gente fez muitas atividades. Na verdade na parte de correção a gente dá mais ênfase, assim de voltar no critério. Eu acho que foi uma coisa que enfatizei bastante, de formato, de linguagem, o procedimento na verdade é: antes de tarefa analisar junto com eles o critério e a finais a análise é posterior. Mas isso sendo tarefa de áudio ou tarefa de vídeo é o procedimento que eu procurei enfatizar.

168- P: Qual atividade você acha que ajudou mais no preparo dos alunos chineses para o exame Celpe-Bras?

169- T: Na verdade não dá para a gente avaliar o que ajudou os alunos a passarem o exame, mas porque eu insisto muito em explicitar critérios? É para eles saberem onde eles estão sendo avaliados. Porque não vale a pena eu dizer que é o uso da língua que conta, porque isso não diz nada verdadeiramente. E eu acho que sendo trabalhar com avaliação e sendo nas nossas aulas do dia a dia, eu também acho legal falar sobre os critérios antes de exame. Eu acho que isso foi uma coisa positiva.

170- P: Esta experiência de trabalhar com os alunos chineses deu alguma orientação para a sua prática pedagógica no futuro? Justifique.

171- T: Na verdade não foi a primeira vez que eu só tinha uma turma só de chineses. Já tive em outras oportunidades como curso de cultura. Por isso a minha experiência de trabalhar com os chineses e que tem percebido que é uma coisa diferente já ocorreu

previamente. Uma coisa que na verdade a gente sempre aprende é essa maneira de não-resposta, é um aprendizado permanente para mim. Eu trabalho com chineses aí eu acostumo, mas um ano sem trabalhar com os chineses, tenho que tentar acostumar com isso de novo. Isso às vezes me irritava. Aí cada aula eu repensava na maneira de como fazer as perguntas pra eles sentirem a vontade de responder.

172- P: Tem alguma sugestão para o melhoramento do curso preparatório?

173- T: Eu acho que a turma tinha que ser menor. Eu não lembro quantos áudio ou vídeo não foram feitos, mas eu acho que na UFRGS, a gente tinha que ter uma estrutura melhor, uma televisão sempre, um áudio bom...

174- P: Acha que os alunos perceberam que o exame Celpe-Bras está avaliando o uso da língua?

175- T: Eu acho que eles aceitaram de tanto que repete isso, mas não sei se acreditavam muito isso. Mas ainda há muita preocupação na perfeição linguística mesmo. E o exame Celpe-Bras é muito diferente do que outros exames e provavelmente os exames que eles estão acostumados, eles falam que aceitam, mas eu acho que deve ficar com aquela desconfiança.

176- P: Acha que o horário e a duração do curso estão adequados?

177- T: Eu acho que duas horas tá bom. Claro, tem um ponto: a gente nunca podia fazer um simulado inteiro. Como a turma é muito grande, a gente não tinha tempo a conversar com cada um, a gente resolveu falar aos alunos como foi feito a entrevista, é mais uma orientação.

Sobre a duração, eu acho que um mês e meio está bom, porque é um treinamento na verdade, eu não estou ensinando ou educando ninguém, eu estou treinando o pessoal a preparar para aquele exame.

178- P: As tarefas do Celpe são parecidas com tarefas que elaboram em outras disciplinas do PPE?

179- T: Porque o exame é baseado nos gêneros, todas as tarefas que a gente pede para fazer na sala de aula têm um interlocutor, têm um propósito, têm um formato, isso tem em todas as tarefas que a gente faz no PPE, então essa é a semelhança a onde nas tarefas aparecem.

Outra semelhança é o material autêntico. A gente é orientada a usar materiais autênticos na sala de aula.

180- P: Mas eu acho que em algumas disciplinas a questão de gênero não foi bem explícita aos alunos (segundo a resposta relevante a mesma pergunta aos alunos na

entrevista), já que as tarefas são parecidas, porque quando os alunos começaram o curso preparatório parece que ainda não sabiam o que é gênero, o que é formato...? Será que as formas de tratar essas tarefas são diferentes?

181- T: Claro, isso depende muito do professor, não é?

182- P: E a maioria dos professores do PPE já participou no curso preparatório do Celpe?

183- T: Não. Temos no total mais ou menos 15 professores e eu acho que uns 5 professores participaram no preparatório.

184- T: É sem questionar que o exame Celpe-Bras é um exame bom, um exame renovável que valoriza o uso da língua. Mas sendo um exame, ele tem uma grade, um critério e os candidatos têm que ser treinados. Por isso eu vejo o objetivo do curso preparatório é isso: olá, gente, o exame é assim, é isso (mostrar como o exame é realizado e como a correção é feita). O curso também já mudou bastante, antes foi mais como um simulado.

ANEXO A – Critérios de correção da tarefa <<ONU: Em 20 anos faltará água para 60% do mundo >>

Critérios de correção

Formato: texto para um cartaz (que será distribuído em universidades e escolas). A linguagem do cartaz normalmente é mais direta e interativa. Tem sempre um título.

Propósito: Conscientizar sobre a escassez de água no mundo.

Interlocutor: comunidade escolar.

Informações: as causas da escassez de água: 1) uso de água para irrigação agrícola; 2) a demanda de água aumenta enquanto os recursos hídricos, não (o consumo de água dobrou em relação ao crescimento populacional).

Consequências: 1) mudança climática: desertificação → que pode alimentar conflitos sociais; 2) aquecimento da atmosfera.

AVANÇADO

Formato: escreve um cartaz (que será distribuído em universidades e escolas) com uma linguagem direta e interativa. Texto com título.

Propósito: Conscientiza sobre a escassez da água no mundo, informando o leitor sobre o tema e de alguma maneira atentando para a sua gravidade.

Interlocutor: comunidade escolar

Informações: conscientiza o leitor sobre o problema salientando as causas (cita as duas explicitadas pelo texto) e as consequências (cita as duas explicitadas pelo texto).

INTERMEDIÁRIO

Formato: escrever um cartaz (que será distribuído em universidades e escolas) com uma linguagem menos direta, sem conversar com o leitor.

Propósito: conscientiza sobre a escassez da água no mundo, informando o leitor sobre o tema.

Interlocutor: comunidade escolar

Informações: conscientiza o leitor sobre o problema salientando as causas (cita apenas uma causa explicitada pelo texto) e as consequências (cita apenas uma) / conscientiza o leitor sobre o problema salientando as causas (cita as duas explicitadas pelo texto) OU as consequências (cita as duas explicitadas pelo texto).

ANEXO B – Consentimento Informado do professor e do aluno



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

Projeto de Pesquisa:
Prédio Administrativo do Instituto de Letras – Sala 217 – Campus do Vale
Avenida Bento Gonçalves, 9500
Porto Alegre, RS, CEP 91501-000 Telefone: 33086708

CONSENTIMENTO DE USO DE DADOS PARA PESQUISA

Porto Alegre, de 2008.

Prezada aluna,

Sou aluna de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS e estou realizando uma pesquisa sobre a preparação dos alunos chineses para o exame Celpe-Bras. Para esse trabalho, necessito a) analisar produções textuais; b) observar aulas do Curso Preparatório Celpe-Bras; c) realizar gravações de entrevistas com os alunos; d) transcrever e analisar partes dessa entrevista consideradas relevantes para o trabalho.

Gostaria de poder contar com sua autorização para utilização de suas produções textuais, de observações relacionadas à sua atuação nas aulas e das gravações em áudio de entrevistas no meu estudo. Os textos, dados de observação e as gravações serão usados somente para fins de pesquisa científica pelo autor do projeto ou por outros pesquisadores interessados. O projeto está devidamente registrado na UFRGS e a pesquisa será divulgada apenas em publicações ou apresentações acadêmicas. O nome dos participantes não será revelado, a não ser que assim desejem.

Agradecemos sua atenção e estamos à sua disposição em caso de dúvidas ou necessidade de esclarecimentos no celular (51) 8160-9829.

Atenciosamente,

LI A CARTA ACIMA E DOU MEU CONSENTIMENTO PARA USO DOS DADOS RELATIVOS À MINHA PARTICIPAÇÃO NO CURSO PREPARATÓRIO CELPE-BRAS PARA FINS DE PESQUISA CIENTÍFICA.

NOME DA ALUNA: _____

ASSINATURA: _____



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

Projeto de Pesquisa:
Prédio Administrativo do Instituto de Letras – Sala 217 – Campus do Vale
Avenida Bento Gonçalves, 9500
Porto Alegre, RS, CEP 91501-000 Telefone: 33086708

CONSENTIMENTO DE USO DE DADOS PARA PESQUISA

Porto Alegre, de 2008.

Prezado(a) Professor(a),

Sou aluna de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS e estou realizando uma pesquisa sobre a preparação dos alunos chineses para o exame Celpe-Bras. Para esse trabalho, necessito a) observar aulas do Curso Preparatório Celpe-Bras; b) analisar as correções das tarefas dos alunos chineses; c) realizar gravações de entrevistas com os professores; d) transcrever e analisar partes dessa entrevista consideradas relevantes para o trabalho.

Gostaria de poder contar com sua autorização para utilização de anotações relativas às suas aulas e às suas correções das tarefas e das gravações em áudio de entrevistas no meu estudo. Os dados referentes às observações das aulas, às correções e às gravações serão usados somente para fins de pesquisa científica pelo autor do projeto ou por outros pesquisadores interessados. O projeto está devidamente registrado na UFRGS e a pesquisa será divulgada apenas em publicações ou apresentações acadêmicas. O nome dos participantes não será revelado, a não ser que assim desejem.

Agradecemos sua atenção e estamos à sua disposição em caso de dúvidas ou necessidade de esclarecimentos no celular (51) 8160-9829.

Atenciosamente,

LI A CARTA ACIMA E DOU MEU CONSENTIMENTO PARA USO DOS DADOS RELATIVOS À MINHA PARTICIPAÇÃO NO CURSO PREPARATÓRIO CELPE-BRAS PARA FINS DE PESQUISA CIENTÍFICA.

NOME DO/A PROFESSOR/A: _____

ASSINATURA: _____