

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

KARINA CORRÊA CONCEIÇÃO

**REFLEXÕES SOBRE O EFEITO RETROATIVO DO CELPE-BRAS EM CURSO DE
PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA/SEGUNDA LÍNGUA EM CONTEXTO
UNIVERSITÁRIO**

VITÓRIA
2021

KARINA CORRÊA CONCEIÇÃO

**REFLEXÕES SOBRE O EFEITO RETROATIVO DO CELPE-BRAS EM
CURSO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA/SEGUNDA
LÍNGUA EM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, na área de Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof.^a Dra. Cláudia Jotto Kawachi-Furlan.

VITÓRIA
2021

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

C744r Conceição, Karina Corrêa, 1994-
Reflexões sobre o efeito retroativo do Celpe-Bras em curso de português língua estrangeira/segunda língua em contexto universitário / Karina Corrêa Conceição. - 2021.
154 f. : il.

Orientadora: Cláudia Jotto Kawachi Furlan.
Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Ensino de línguas estrangeiras. 2. Linguística aplicada. 3. Avaliação. I. Kawachi Furlan, Cláudia Jotto. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 80

Karina Corrêa Conceição

**“REFLEXÕES SOBRE O EFEITO RETROATIVO DO CELPE-BRAS
NO CURSO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA/SEGUNDA
LÍNGUA EM CONTEXTO INSTITUCIONAL”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Estudos Linguísticos.

Aprovada em 30 de agosto de 2021.

Comissão Examinadora:

Profa. Dra. Claudia Jotto Kawachi Furlan (UFES)

Orientadora e Presidente da Comissão

Prof. Dr. Pedro Henrique Witches (UFES)

Examinador Interno

Profa. Dra. Gesieny Laurett Neves Damasceno (UFES)

Coordenadora do PPGEL

Por: **Prof. Dr. Nelson Viana (UFSCAR)**

Examinador Externo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
PEDRO HENRIQUE WITCHS - SIAPE 3039633
Departamento de Linguas e Letras - DLL/CCHN
Em 31/08/2021 às 09:50

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/259064?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
GESIENY LAURETT NEVES DAMASCENO - SIAPE 3008674
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Linguística
Programa de Pós-Graduação em Linguística - PPGLi/CCHN
Em 31/08/2021 às 14:45

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/259417?tipoArquivo=O>

AGRADECIMENTOS

Este período de intenso trabalho e pesquisa não seria possível sem a presença de pessoas tão especiais que, com carinho e zelo, estiveram ao meu lado. À elas, devo os meus sinceros agradecimentos.

Agradeço, primeiramente, a Deus, minha força diária e minha mais frequente companhia em todas as fases dessa pesquisa. A Ele, toda a honra e toda a glória, por todos os feitos realizados em minha vida, mesmo eu não sendo merecedora.

Agradeço à minha família, iniciando pelos pais, Cloves e Angela, por me compreenderem e apoiarem em tudo, fazendo-me acreditar que eu conseguiria e que tudo isso seria possível. Vocês são minhas referências de empenho, força e luta, para ter conquistas na vida. Agradeço também ao meu irmão, cunhada e sobrinhos, Alessandro e Alcilene, Davi, Pedro e Miguel, por estarem sempre juntos comigo, em todos os processos acadêmicos vividos até hoje, sempre me incentivando e impulsionando. Com vocês, a vida é mais completa. Aos meus sogros e cunhado, Nilton, Kellen e Vinícius, os meus sinceros agradecimentos, pela torcida, apoio, cuidado, compreensão e carinho dispensados a mim, na correria da nossa vida.

À minha queridíssima orientadora, Prof.^a Dra. Cláudia Kawachi-Furlan, os meus mais sinceros e honrosos agradecimentos, por me aceitar como orientanda, mesmo já em meio ao desenvolvimento pesquisa. Agradeço por confiar no meu trabalho e no projeto que lhe apresentei e por me orientar com tanto cuidado, zelo, competência, dedicação, sabedoria, empatia e tranquilidade, apesar dos contextos tão adversos como os vividos em 2020 e ainda em 2021, que me impactaram profundamente. Sem ela, estou certa, esta pesquisa não seria possível.

Agradeço ao professor Prof. Dr. Pedro Witschs pelas riquíssimas contribuições a esse trabalho, desde a fase do Colóquio de Pesquisa, acompanhando-me na qualificação e defesa dessa dissertação. A ele, os meus sinceros agradecimentos não somente pelas considerações tão pontuais e pertinentes à pesquisa, mas pelos conhecimentos compartilhados, com tanta maestria e compromisso, nas disciplinas

cursadas durante a pós-graduação. Agradeço também ao Prof. Dr. Nelson Viana, por ter aceitado compor a banca de qualificação e defesa da pesquisa, pela leitura assídua e pelas contribuições riquíssimas a esse trabalho, com um olhar tão preciso e atento às necessidades da pesquisa.

Aos meus colegas de classe, que caminharam juntos comigo em todo o período do mestrado, sempre em parceria, ajudando, contribuindo e facilitando a caminhada.

Aos meus amigos de graduação e pesquisa, Carolina Amorim Zanellato, Caroliny Batista Massariol, Frederico Pitanga, Juliana Rangel Scardua e Marlina Carla Detoni Caetano, pelos quais nutro um imenso carinho, respeito e admiração. Agradeço pelo auxílio e ajuda constante, por estarem sempre prontos a contribuir e por me acolherem, mesmo que estejamos, hoje, em diferentes grupos e linhas de pesquisas acadêmicas. Vocês são parte importante e essencial de tudo isso.

Agradeço à minha parceira de pesquisa e de vida, Renata Rocha Vieira de Mello, por estar sempre presente. Desde a seleção do mestrado até o momento final da pesquisa, contribuindo, ouvindo, auxiliando, compartilhando saberes, torcendo, vibrando e me compreendendo em cada fase. Obrigada por estar sempre junto comigo, nas correrias da vida, da pesquisa e nas parcerias de trabalho. Você é essencial na área e no mundo.

Agradeço também aos participantes da pesquisa, por terem aceitado o convite de contribuir com esse trabalho.

Agradeço aos meus amigos de graduação, de vida e padrinhos de casamento Ester Barreto e Kaique Cristian Bragança, pelo apoio constante e pela parceria em todas as fases da minha vida.

Um agradecimento especial ao meu esposo, João Victor Oliveira Correa, que foi o grande incentivador desse processo, vibrando com cada vitória, torcendo por mim, apoiando-me e me incentivando, desde o processo seletivo do programa até as considerações finais deste trabalho. Agradeço pela compreensão, pelo cuidado, pelo

amor e por acreditar na minha capacidade, mesmo em momentos em que eu não cria. Sem ele, certamente esse trabalho não seria possível.

Por fim, agradeço e dedico esse trabalho a todos os professores que tive ao longo da minha vida estudantil – da educação básica, da graduação e da pós-graduação – por todos os aprendizados, não somente acadêmicos, mas também de vida comigo compartilhados. Com certeza, sem vocês, não seria possível a construção da pessoa, humana e profissional, que me tornei hoje. Cada parte desse trabalho reflete a luta dos professores brasileiros que, com garra, determinação e esperança, não desistem de fazer uma educação pública de qualidade, acreditando sempre na formação dos alunos como profissionais capazes de realizar grandes coisas nesse mundo. De vocês, trago a força para agir politicamente, fazendo e acreditando também nos meus alunos hoje e sempre. Avante, professores!

Sua história é o que você tem, o que sempre terá. É algo para se orgulhar.

Michelle Obama (2018)

RESUMO

Estudos desenvolvidos na área de avaliação da aprendizagem têm revelado que exames de alta relevância social são instrumentos que exercem potenciais impactos em todos os processos educacionais – considerando as práticas, as atitudes e percepções dos docentes e discentes, os materiais didáticos utilizados e as instituições de ensino – fomentando o que a literatura em avaliação denomina *washback* ou *backwash*, em português, “efeito retroativo” (ALDERSON; WALL, 1993; SCARAMUCCI, 1998b, 1999c, 2000, 2004; GUIMENEZ, 1999). A presente pesquisa, de natureza qualitativa e de base etnográfica, objetivou investigar o efeito retroativo do exame para a obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) no ensino do curso de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua (PLE/L2), do Núcleo de Línguas, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), a partir do seu credenciamento como posto aplicador do exame, em 2016. Para isso, procedemos ao levantamento e à triangulação dos dados gerados em entrevistas semiestruturadas e em análise documental (de provas aplicadas no curso de PLE/L2, no período de 2014-2015 e 2017-2018 e de atividades do curso de 2019), observando como era o curso de PLE/L2 antes e depois de 2016. As descrições e análises dos dados revelaram a existência do efeito retroativo no ensino de PLE/L2, evidenciando mudanças nas percepções e atitudes dos ex-professores e ex-assessor do curso, nas propostas textuais das avaliações de rendimento aplicadas ao fim dos módulos do curso, além de ter efeitos nos materiais didáticos e no uso da coleção de livros didáticos adotados no curso. Esperamos que esse trabalho contribua para o panorama de pesquisas realizadas sobre o efeito retroativo em contexto brasileiro, além de fomentar mais estudos sobre o fenômeno e sobre o PLE/L2, no estado capixaba e em outros contextos institucionais.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem; efeito retroativo; Celpe-Bras; Português Língua Estrangeira/Segunda Língua.

ABSTRACT

Studies developed in the area of learning assessment have revealed that exams of high social relevance are instruments that have potential impacts on all educational processes - considering the practices, attitudes and perceptions of teachers and students, the teaching materials used and the educational institutions – promoting what the literature in evaluation calls washback or backwash, in Portuguese, “retroactive effect” (ALDERSON; WALL, 1993; SCARAMUCCI, 1998b, 1999c, 2000, 2004; GUIMENEZ, 1999). This qualitative and ethnographic-based research aimed to investigate the retroactive effect of the exam to obtain the Certificate of Proficiency in Portuguese Language for Foreigners (Celpe-Bras) in the teaching of Portuguese as a Foreign Language/Second Language (PLE/ L2), of the Language Center (Núcleo de Línguas), of the Federal University of Espírito Santo (UFES), from its accreditation as a post applying the exam, in 2016. For this, we proceeded with the survey and triangulation of the data generated in semi-structured interviews and in the documental analysis (of tests applied in the PLE/L2 course, in the period 2014-2015 and 2017-2018 and activities of the 2019 course), observing how the PLE/L2 course was before and after 2016. The descriptions and analysis of the data revealed the existence of a retroactive effect in the teaching of PLE/L2, evidencing changes in the perceptions and attitudes of former teachers and former advisor of the course, in the textual proposals of performance assessments applied at the end of the course, the course modules, in addition to having effects on the teaching materials and the use of the textbook collection adopted in the course. We hope that this work will contribute to the panorama of research carried out on the retroactive effect in the Brazilian context, in addition to fostering more studies on the phenomenon and on PLE/L2 in the state of Espírito Santo and in other institutional contexts.

Keywords: Learning assessment; washback effect; Celpe-Bras; Portuguese as a Foreign Language/Second Language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tópicos das tarefas da Parte Escrita do Celpe-Bras	52
Figura 2 – Gêneros do material de insumo das tarefas do Celpe-Bras	53
Figura 3 – Propósitos solicitados nas tarefas da Parte Escrita do Celpe-Bras	54
Figura 4 – Gêneros do discurso solicitados nas tarefas da Parte Escrita do Celpe-Bras	55
Figura 5 – Exemplar da tarefa 3, da edição de 2019/1 do Celpe-Bras	58
Figura 6 – Exemplo de grade da prova escrita com 3 eixos de avaliação, utilizada até 2013/1	60
Figura 7 – Exemplo de prova de rendimento do curso de PLE/L2, do nível 1B, do Núcleo de Línguas/UFES (parte 1)	102
Figura 8 – Exemplo de prova de rendimento do curso de PLE/L2, do nível 1B, do Núcleo de Línguas/UFES (parte 2)	103
Figura 9 – Exemplo de prova de rendimento do curso de PLE/L2, do nível 1B, do Núcleo de Línguas/UFES (parte 3)	104
Figura 10 – Proposta de produção escrita do nível 1B, de 2017, com um layout de blog	111
Figura 11 – Proposta de produção escrita do nível 2B, de 2017, com um layout de evento de Facebook.....	112

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de inscritos no Exame Celpe-Bras.....	36
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição dos módulos do curso de acordo com a coleção de livro didático.....	27
Quadro 2 – Divisão da Interação Face a Face da parte oral do Celpe-Bras.....	47
Quadro 3 – Tipos de testes de línguas.....	70
Quadro 4 – Modelo de efeito retroativo proposto por Bailey (1996)	75
Quadro 5 – Trabalhos realizados em universidades brasileiras sobre o fenômeno efeito retroativo.....	79
Quadro 6 – Resumo metodológico da pesquisa.....	75
Quadro 7 – Aspectos do efeito retroativo no curso de PLE/L2, da UFES.....	124

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Parâmetros de avaliação da parte escrita.....	45
Tabela 2 – Distribuição da pontuação geral do exame do Celpe-Bras relacionada aos níveis de proficiência.....	50
Tabela 3 – Perfil dos entrevistados.....	91
Tabela 4 – Distribuição dos testes de rendimento conforme os níveis do curso de PLE/L2 (Núcleo de Línguas/UFES).....	105

LISTA DE SIGLAS

AILA – Associação Internacional de Linguística Aplicada

CCHN – Centro de Ciências Humanas e Naturais

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

CLC – Cursos de Línguas para a Comunidade

CPDH-Ufes – Comissão Permanente de Direitos Humanos

DLL – Departamento de Línguas e Letras

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

GTPLE/UFES – Grupo de Trabalho e Pesquisa em Português Língua Estrangeira

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IsF – Idiomas sem fronteiras

LA – Linguística Aplicada

MEC – Ministério da Educação

Mercosul – Mercado Comum do Sul

NL – Núcleo de Línguas

PEC-G – Programa de Estudantes-Convênio de Graduação

PEC-PG – Programa de Estudante-Convênio de Pós-Graduação

PLA – Português Língua Adicional

PLE – Português Língua Estrangeira

PLF – Português Língua de Fronteira

PLH – Português Língua de Herança

PLI - Português Língua internacional

PLE/L2 – Português Língua Estrangeira/Segunda Língua

PLM – Português Língua Materna

PSL – Português Segunda Língua

SESu – Secretaria de Ensino Superior

Sisu – Sistema de Seleção Unificada

SRI – Secretaria de Relações Internacionais

UNICAMP – Universidade de Campinas

SUMÁRIO

1 OS ANTECEDENTES DA PESQUISA	18
1.1 O CONTEXTO PESQUISADO: O CURSO DE PLE/L2 NO NÚCLEO DE LÍNGUAS (UFES).....	23
1.1.1 O Núcleo de Línguas como posto aplicador do Celpe-Bras.....	28
1.2 OS OBJETIVOS, AS QUESTÕES E A JUSTIFICATIVA DA PESQUISA	29
2 O OBJETO DA PESQUISA: O EXAME CELPE-BRAS	31
2.1 O HISTÓRICO DO CELPE-BRAS	32
2.2 O OBJETIVO DO EXAME	35
2.3 A NATUREZA DO EXAME	37
2.4 O FORMATO DO EXAME	41
2.5 O PERFIL DO EXAME.....	49
2.6 DOCUMENTO BASE DO EXAME CELPE-BRAS	54
3 REFERENCIAL TEÓRICO	60
3.1 A AVALIAÇÃO	61
3.2 OS MÉTODOS E PROPÓSITOS DOS TESTES DE LÍNGUAS	65
3.3 O EFEITO RETROATIVO	69
3.3.1 Principais trabalhos internacionais e nacionais sobre efeito.....	71
4 A METODOLOGIA DA PESQUISA	80
4.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	80
4.2 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA	86
4.2.1 Entrevistas	87
4.2.2 Análise documental.....	91
5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	94
5.1 PERCEPÇÕES SOBRE O EXAME E MUDANÇAS NO ENSINO DO CURSO DE PLE/L2: O CELPE-BRAS COMO UM “DIVISOR DE ÁGUAS”	95

5.2 O EFEITO RETROATIVO DO CELPE-BRAS NOS TESTES DE RENDIMENTO DO CURSO DE PLE/L2: “[O CELPE-BRAS] DEU UM NORTE”	98
5.2.1 Provas escritas (2014-2015 e 2017-2018)	98
5.3 O EFEITO RETROATIVO DO CELPE-BRAS NAS ATIVIDADES DE 2019: “EU TIVE UMA REAÇÃO POSITIVA DOS ALUNOS”	113
5.3.1 O uso do livro didático: “Opa, tem aí um descompasso.”	116
5.4 RETOMANDO AS QUESTÕES DA PESQUISA.....	119
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICES	135
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	135
APÊNDICE B – ROTEIRO DE PERGUNTAS DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	139
ANEXOS	145
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA NA PESQUISA	145

CAPÍTULO 1

OS ANTECEDENTES DA PESQUISA

Nesta primeira seção, dedico-me¹ a explicitar a trajetória que me levou à escolha de objeto de investigação deste trabalho: o efeito retroativo do exame para obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (doravante Celpe-Bras), no ensino do curso de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua (PLE/L2), do Núcleo de Línguas da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), instituição na qual me licenciarei como professora de português, em 2017, e ingressei no Programa de Pós-Graduação, em 2019, para realizar o mestrado.

A escolha por aprofundar-me nos estudos sobre o Ensino e a Aprendizagem de Português Língua Estrangeira², focalizando a avaliação e o Celpe-Bras, deu-se a partir do estágio docência, iniciado em 2014, embora eu tenha desenvolvido pesquisa em iniciação científica na área da Sociolinguística durante grande parte da minha graduação. Naquele ano, após o processo de seleção, que culminou na escolha de dois novos estagiários bolsistas – eu e mais um colega –, iniciei minha experiência como professora estagiária do curso PLE/L2, no atual Núcleo de Línguas³, da UFES.

Até então, minhas experiências como docente haviam ocorrido somente em contextos em que eu atuava como professora de português língua materna (PLM), em cursinhos preparatórios para vestibulares e em aulas particulares, ministradas a alunos da educação básica, situações que condiziam com minha formação acadêmica inicial. Deparar-me, então, com salas de aulas compostas por 5 a 10

¹ O texto deste trabalho está construído tanto na primeira pessoa do singular quanto na primeira pessoa do plural, pois há uma mistura e alternância de vozes: ora a professora, ora pesquisadora, ora a professora-pesquisadora. Essas identidades, embora pareçam distintas, não são indissociáveis.

² Segundo Silva e Sá (2018), os principais acrônimos, nomenclaturas, público-alvo e definição para o Português são: PLH (português língua de herança), PLA (português língua adicional), PLE (português língua estrangeira), PLI (português língua internacional), PLE (português língua de fronteira), PLM (português língua materna) e PSL (português segunda língua). Para esta pesquisa, optamos por utilizar PLE/L2 (português língua estrangeira/segunda língua), em virtude de ser esta a terminologia adotada pelo curso de Português Língua Estrangeira (PLE), do Núcleo de Línguas/UFES, contexto analisado neste estudo.

³ O contexto da pesquisa, o Núcleo de Línguas, da UFES, será descrito no item 1.1 desse texto.

alunos multinivelados, de múltiplos países e culturas foi um choque, uma descoberta e um grande desafio.

Os primeiros planejamentos de aula, feitos sempre em conjunto com o outro professor estagiário, foram pensados à luz das propostas temáticas e do conteúdo dos livros didáticos. Pensávamos em como abordar e problematizar o tópico do livro com materiais reais (vídeos, áudios, imagens, *flashcards*), dinâmicas, diálogos e momentos de explicação do conteúdo que, juntos, viabilizassem e resultassem na aprendizagem dos alunos. A nossa inquietação eram sempre duas: como tornar o aprendizado acessível a todos os alunos, a despeito das diferenças de faixa etária, gênero, profissão, motivação para o aprendizado da língua e, considerando a cultura que eles tinham? Como lecionar, compreendendo língua portuguesa associada à cultura brasileira, dialogando com as multiculturas representadas pelos alunos, sem deflagrar em choques culturais e consequentes problemas relacionais em sala de aula?

Em razão de a nossa formação inicial não contemplar o ensino de português como língua estrangeira, valíamos sempre do aprendizado adquirido nas formações que constantemente ocorriam no Núcleo de Línguas, para assim, construirmos nossa prática.

O começo do período de estágio culminou também com o início das reformulações do curso de PLE/L2, que ocorreram em razão da entrada do novo assessor⁴ no curso: um professor da área de ensino de inglês da instituição. Juntos, o assessor e nós, os novos estagiários, começamos a repensar a estrutura do curso e passamos a criar novos materiais didáticos, a organizar eventos interculturais, encontros gastronômicos, reuniões de intercâmbio linguístico, aulas-extras, tudo pensado com o objetivo de complementar as propostas da coleção de livros didáticos utilizados nas aulas, a fim de diversificarmos os trabalhos e ampliarmos as possibilidades de ensino. Os anos de 2014 e 2015 foram, portanto, de grande trabalho para os envolvidos no curso.

⁴ Na estrutura do Núcleo de Línguas, há um coordenador geral, que é responsável pelos trâmites administrativos, e um coordenador pedagógico, atuando na organização dos cursos de línguas. No Programa Cursos de Línguas (que será explicitado posteriormente), há um assessor para cada idioma, que é o responsável direto pelo ensino, formação dos professores, planejamento de cursos e trabalho direto junto aos docentes deste idioma.

Em meados de 2015, foi criado o Grupo de Trabalho e Pesquisa em Português Língua Estrangeira (GTPLE/UFES), que passou a reunir professores de outros idiomas do Núcleo de Línguas, professores do Departamento de Línguas e Letras (DLL/UFES) e alunos da graduação em Letras interessados tanto nas discussões da área quanto no ingresso como novos estagiários do curso.

Em fevereiro de 2016, após longo período de cadastro, envio de documentação e visitas técnicas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (doravante INEP), ocorreu a capacitação de 30 aplicadores para o Celpe-Bras e o posterior credenciamento do Núcleo de Línguas, da UFES, como Posto Aplicador do exame (Portaria nº 127/2016). A partir daquele ano, o Núcleo de Línguas passou a aplicar o Celpe-Bras em todas as edições seguintes.

Na primeira aplicação do exame, contamos com a presença de um membro da comissão do Celpe-Bras junto ao INEP, que avaliou-nos e teceu alguns comentários sobre o excelente início das aplicações do exame na UFES. Em 2016, o Núcleo de Línguas disponibilizou 30 vagas para os examinandos, que foram rapidamente preenchidas. Para nós, que estávamos iniciando como posto aplicador do exame, essa foi uma experiência desafiadora, que requereu muitos ajustes, intenso trabalho, calma e sabedoria na execução de todos os passos da aplicação.

Além do credenciamento e da primeira aplicação do Celpe-Bras, o ano de 2016 foi marcado por novas modificações expressivas nos materiais, nas atividades e, pouco a pouco, na estruturação do curso que, ao nosso olhar, eram motivadas pelo conhecimento adquirido sobre o exame e pela possibilidade de inserção de novos materiais do Celpe-Bras nas aulas. Naquele ano, que era também o meu último como estagiária bolsista, sentíamos novamente a necessidade de mudanças, pois percebíamos que os materiais e o livro didático já não atendiam a nossa prática de ensino. Passamos, então, a produzir propostas de atividades mais contextualizadas, com materiais autênticos, e a usar materiais do exame, disponibilizados em uma página de acervo digital⁵. Chegamos a fazer atividades orais em sala de aula, usando elementos provocadores⁶ das edições anteriores do Celpe-Bras.

⁵ Esta página será explicitada posteriormente.

⁶ Os elementos provocadores (EPs) são materiais usados na parte oral do Celpe-Bras. Eles serão mais bem apresentados no capítulo II deste trabalho.

A percepção que tenho é que as mudanças ocorridas naquele momento significaram um redirecionamento do curso de PLE/L2 do Núcleo de Línguas, de forma que os professores e o assessor aparentavam começar a conhecer, com maior clareza, os parâmetros que determinariam o nível linguístico alvo dos alunos e as competências necessárias, para que o aluno fosse reconhecido como avançado no aprendizado da língua. As experiências vivenciadas levaram-me a refletir sobre como um exame de alta relevância⁷ social, como o Celpe-Bras, tem o poder de redirecionar um sistema de ensino.

Em 2016, desenvolvi o trabalho de conclusão do curso ainda relacionado à minha pesquisa de Iniciação Científica desenvolvida na área da Sociolinguística, que consistia na análise do uso do objeto direto anafórico em jornais capixabas do final do século XIX ao ano de 2012 (CONCEIÇÃO, 2016). A proposta foi relacionar as variações e mudanças observadas no uso do objeto direto anafórico na escrita jornalística capixaba à educação básica, observando como os livros didáticos e os documentos oficiais da educação, problematizam, discutem e ensinam este tópico gramatical nas unidades de ensino.

Em 2017, concluí a graduação em Letras Português e já pensava em seguir os estudos na área de PLE/L2, observando as possibilidades de estudo de temáticas pertinentes à minha proposta inicial. A partir das minhas leituras, cheguei a pensar em pesquisar o letramento acadêmico em língua portuguesa dos meus ex-alunos estrangeiros, ou estudar o texto escrito por eles e, para isso, desenvolver um curso rápido, focalizando a escrita acadêmica na área de PLE/L2.

Mas, foi em junho de 2018, com a visita da Professora Dr. Matilde V. R. Scaramucci, do Departamento de Linguística Aplicada da Universidade de Campinas (Unicamp), à universidade capixaba, que tive o primeiro contato com a discussão sobre o fenômeno *efeito retroativo*, temática discutida pela pesquisadora na apresentação “Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas”, organizada pelo Núcleo de Línguas a toda a comunidade acadêmica. Considerando a discussão proposta pela autora e os trabalhos por ela desenvolvidos, tomamos para este trabalho a definição do fenômeno efeito retroativo como sendo o impacto, a

⁷ Este conceito é importante nos estudos sobre o fenômeno efeito retroativo e será retomado e melhor discutido no capítulo III, sobre a fundamentação teórica da pesquisa.

influência ou a consequência que avaliações em geral exercem sobre processos educacionais, instituições de ensino, seus participantes (considerando suas percepções e atitudes) e ainda nos produtos do ensino e aprendizagem.

Esta temática chamou a minha atenção, pois foi possível estabelecer uma relação entre o fenômeno discutido e as situações vivenciadas enquanto estagiária bolsista e, posteriormente, membro do GTPLE/UFES, no Núcleo de Línguas. Surgiu-me, então, uma curiosidade investigativa e a primeira questão de pesquisa: há o chamado fenômeno *efeito retroativo* do exame Celpe-Bras no ensino do curso de PLE/L2, do Núcleo de Línguas. Se há, de que natureza seria ele?

O ingresso no mestrado permitiu-me dar início às investigações e estudo do fenômeno. O objetivo era, então, compreender se haveria efeito retroativo na prática dos professores estagiários do curso de PLE/L2, nos materiais por eles produzidos e na estruturação do curso como um todo, a partir da triangulação dos dados gerados. Para isto, realizamos nossas investigações a partir dos instrumentos de ensino do curso (provas e atividades) e das entrevistas semiestruturadas realizadas com ex-professores estagiários, o ex-assessor do NL (que atuou entre os anos 2014 e 2019) e com um professor do Departamento de Línguas e Letras (DLL/UFES), figura também importante na organização do GTPLE/UFES e no credenciamento do Núcleo de Línguas como posto aplicador do exame.

É importante ressaltar que não foi possível realizar observações de sala de aula, em virtude da suspensão das aulas do curso de PLE/L2⁸, em 2019 – ano que marca o início do desenvolvimento da pesquisa. Dessa forma, contamos com a análise dos documentos, pois esta se mostrou um instrumento de grande valor, por possibilitar-nos comparações entre as atividades desenvolvidas no período antes e após o credenciamento do Núcleo de Línguas como posto aplicador do Celpe-Bras.

O histórico explicitado acima resulta, portanto, da vivência da pesquisadora, desde 2014 – início do estágio de docência – até o desenvolvimento dessa pesquisa, iniciada em 2019. Após os dois anos de estágio, no segundo semestre do ano de 2016, passei somente a participar como membro ativo do GTPLE/UFES, sendo também aplicadora do Celpe-Bras pelo Núcleo de Línguas.

⁸ As aulas foram suspensas em 2019, para reformulações. Ainda não há previsão de retorno. A história do Núcleo de Línguas será explicitada no próximo item deste capítulo.

A minha vivência como pesquisadora e os dados levantados nesta pesquisa, a partir dos instrumentos citados (entrevistas semiestruturadas e análise documental), permitem-nos localizar este trabalho no método de base etnográfica, relevante para as pesquisas sobre o fenômeno efeito retroativo,⁹ pois, conforme defende Watanabe (2004), possibilita ao pesquisador, por meio da investigação dos dados fenomenológicos que representam a perspectiva do participante, a construção de descrições e reflexões sobre o fenômeno.

Esta dissertação, portanto, está dividida em cinco capítulos: no Capítulo I, apresentamos os antecedentes da pesquisa e explicitaremos também o contexto de estudo (o curso de PLE/L2 do Núcleo de Línguas/UFES), os objetivos, as questões e a justificativa da pesquisa. No Capítulo II, apresentaremos o objeto de estudo deste trabalho: o exame Celpe-Bras. No terceiro capítulo, há a apresentação da fundamentação teórica que embasa o estudo, além de um breve levantamento dos trabalhos já realizados sobre o efeito retroativo no Brasil e no exterior. Já no capítulo IV, apresentaremos a metodologia empregada nesta pesquisa. No quinto capítulo, procederemos à análise e discussão dos dados, respondendo, no sexto capítulo – nas considerações finais – às questões propostas no estudo e apontando as considerações pertinentes desse trabalho.

1.1 O CONTEXTO PESQUISADO: O CURSO DE PLE/L2 NO NÚCLEO DE LÍNGUAS (UFES)

O Núcleo de Línguas: Ensino, Extensão e Pesquisa da UFES é um setor integrante e permanente do Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN), cujo objetivo é atender às demandas da universidade quanto ao campo da linguagem.

O Núcleo passou por modificações em 2016, passando de Centro de Línguas à Núcleo de Línguas a partir de janeiro de 2017. No entanto, o início da história da instituição data da década de 1970, quando professores do DLL da UFES deram

⁹ Na seção sobre o referencial teórico desta pesquisa (Capítulo III), explicitaremos os trabalhos realizados anteriormente sobre o fenômeno efeito retroativo.

início a projetos individuais de extensão, que visavam à oferta de cursos de línguas estrangeiras na UFES.

Com o aumento da oferta dos cursos e a necessidade de unificá-los, em 1997, foi criado o chamado *Cursos de Línguas para a Comunidade* (CLC), resultado da união dos projetos de línguas individuais dos professores, conforme a Resolução nº47/2006.

Em 2011, o projeto foi reorganizado e reestruturado, tornando-se o Projeto Integrado de Ensino, Extensão e Pesquisa, o *Centro de Línguas*. No entanto, conforme aponta Cestaro (2017), por ser nesse período um projeto, a instituição requeria constantes renovações.

Em 2016, novamente em um período de transição, o Projeto tornou-se o *Núcleo de Línguas*, regulamentado pelo regimento anexado à resolução nº 39/2016, de 14 de outubro de 2016. Essa transição proporcionou ao programa maior estabilidade ao então Programa Curso de Línguas.

Em seu regimento interno, o Núcleo passou a ser definido como

[...] um núcleo de trabalho, subordinado ao Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN), e tem como meta promover atividades e serviços voltados para o ensino aprendizagem de línguas, por meio da indissociabilidade entre ensino, extensão e pesquisa e na perspectiva do plurilinguismo e da multiculturalidade, com o envolvimento dos cursos de graduação e pós-graduação da UFES." (CEPE, Resolução 39/2016).

Alguns dos objetivos do Núcleo são a) a disponibilização de estrutura física e suporte a projetos que envolvam ensino, pesquisa e extensão na área de linguagem; b) o estímulo de intercâmbio de recursos humanos e didáticos com outras instituições nacionais ou estrangeiras, congêneres ou não; c) a promoção e estímulo do contato com órgãos de representação e divulgação cultural e d) o atendimento às demandas da Universidade quantos aos serviços relacionados ao aprendizado, ao uso e à produção de conhecimento da área de linguagem.

O *Programa Curso de Línguas* é composto por um quadro de oferta de seis idiomas: alemão, francês, espanhol, italiano, inglês e o português como língua estrangeira/segunda língua.

O curso regular, denominado “Português para Estrangeiros”, teve sua primeira oferta no Núcleo de Línguas em 1997. Porém, como aponta Vieira de Mello (2021), o início do oferecimento do ensino de PLE/L2 na universidade ocorreu em 1970, possibilitada pelo DLL, com participação da Prof.^a Dr. Ester Abreu Vieira de Oliveira, primeira docente de PLE/L2 da UFES. As aulas desse curso, que tinham como público-alvo alunos da própria universidade e da comunidade externa com culturas diversas, focalizavam os aspectos fonéticos e fonológicos do português brasileiro¹⁰.

O curso de PLE/L2 do Núcleo de Línguas era organizado em conteúdo sequencial programado, com provas de nivelamento para a alocação dos alunos estrangeiros. A proposta do curso era ter como referência o Quadro Comum de Referência para as Línguas (QECRL).

As aulas destinavam-se aos alunos matriculados nos cursos de graduação e de pós-graduação da universidade (vinculados por projetos e convênios – como o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação – PEC-G) e a comunidade externa (imigrantes e/ou público de outros países, com idade mínima de 15 anos). Em geral, os módulos tinham de 5 a 10 alunos matriculados advindos, em sua maioria, de países europeus (como o Reino Unido, a Alemanha, a Espanha e a Itália), da Ásia e da América Latina.

Em razão da necessidade de alguns alunos de terem rápido acesso à aprendizagem da língua portuguesa, por permanecerem no Brasil, em muitos casos, por períodos curtos, o curso foi reestruturado e, desde 2014, apresentava algumas especificidades: as aulas passaram a ser organizadas em módulos, compostos por 30 horas cada. Eram oferecidas, portanto, duas aulas semanais, cada uma com 2h30 de duração. Dessa forma, o aluno cursava um módulo no período de seis semanas, cumprindo o total de doze aulas por módulo.

O conteúdo era programado e organizado em módulos, nos quais os alunos eram alocados, a partir do resultado obtido na prova de nivelamento. Os níveis do curso eram: iniciante (módulo 1A e 1B), intermediário (2A e 2B) e avançado (3A e 3B). Esta estruturação modular permitia a organização do curso considerando o principal material utilizado: os livros didáticos.

¹⁰ Focaliza-se, contudo, nesse trabalho, o curso de PLE/L2 do Núcleo de Línguas.

Os dois livros didáticos utilizados eram o *Ponto de encontro – Portuguese as a world language*¹¹, da editora Pearson, e a partir de 2014, a coleção do livro *Novo Avenida Brasil – Curso Básico de Português para Estrangeiros*¹², da Editora Pedagógica e Universitária (EPU). Este último era composto pelo livro texto (acompanhado por um disco compacto que continha os áudios e diálogos do livro) e livro de exercícios, volumes I, II e III. Os volumes eram divididos em seis capítulos cada, direcionados a cada nível do curso. O quadro a seguir apresenta a disposição do material a partir dos módulos do curso:

Quadro 1 - Distribuição dos módulos do curso de acordo com a coleção de livro didático.

Módulos	Capítulos do livro
Módulo 1 ^a	Capítulos 1, 2 e 3 (Volume I).
Módulo 1B	Capítulos 4, 5 e 6 (Volume I).
Módulo 2 ^a	Capítulos 1, 2 e 3 (Volume II).
Módulo 2B	Capítulos 4, 5 e 6 (Volume II).
Módulo 3A	Capítulos 1, 2 e 3 (Volume III).
Módulo 3B	Capítulos 4, 5 e 6 (Volume III).

Fonte: Elaboração própria.

Para complementar e expandir os tópicos tratados nos livros didáticos, considerando as temáticas e os tópicos linguísticos discutidos, os docentes do curso produziam materiais didáticos. Criou-se, então, um banco de atividades, dividindo os materiais de acordo com os módulos. Interessava aos professores e assessor, naquele contexto, a estruturação de materiais que auxiliassem os novos professores/estagiários nas aulas.

Dessa forma, além do livro didático, outros materiais, como *flashcards*, jogos, músicas, vídeos, materiais autênticos, slides, áudios com diálogos e dinâmicas eram utilizados em sala de aula.

O curso de Português para Estrangeiros, assim como os demais idiomas ofertados no Programa Curso de Línguas, era ancorado na abordagem comunicativa. Segundo Almeida Filho (2015), esta abordagem se caracteriza por ter

¹¹ Escrito pelas autoras Clémence M. C. Jouët-Pastré, Anna M. Klobucka, Patrícia Isabel Santos Sobral, Maria Luici De Biaji Moreira e Amélia P. Hutchinson, tendo sua primeira publicação em 2007.

¹² Escrito por Emma Eberlein O. F. Lima, Lutz Rohrmann, Tokiko Ishihara, Cristián González Bergweiler, publicado em 2008.

[...] **o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre os sujeitos que estão aprendendo uma nova língua.** O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para **realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua.** Esse ensino não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua embora não descarte a possibilidade de criar na sala momentos de explicitação de regras e de prática rotinizante dos subsistemas gramaticais (como pronomes, terminações de verbos, etc.) (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 56, grifos nossos).

As aulas do curso de PLE/L2 organizavam-se em torno da interação comunicativa entre os alunos, enfocando o sentido e o significado da interação. Todas as atividades e tarefas propostas, tanto para o desenvolvimento da competência oral, quanto da escrita, focalizavam temáticas que envolvessem o uso real e cotidiano da língua portuguesa pelo aluno, a fim de fornecer a ele subsídios para a sua integração na língua-cultura da sociedade brasileira. Quando necessário, eram promovidas aulas extras, destinadas a todos os alunos do curso, para o estudo aprofundado de tópicos gramaticais mais complexos.

Era também uma proposta do ex-assessor do curso inserir os alunos em ambientes e situações que promovessem a interculturalidade. Para isso, eram organizados eventos interculturais, como o encontro com o grupo de capoeira da universidade, encontros com alunos brasileiros de outros cursos do Núcleo de Línguas, para estudo de questões interculturais, além de encontros gastronômicos, como os que ocorreram para a degustação de pratos da culinária brasileira, como acarajé, vatapá, torta capixaba, açai, canjica etc. Também eram realizados, ao fim dos módulos, passeios com os alunos e professores, para a confraternização final num espaço à escolha dos participantes.

Em meados de 2016, um novo grupo de professores-estagiários ingressou no curso de PLE/L2, atuando no curso até o ano de 2018. Nesse período, além de lecionar, os novos professores eram também aplicadores do exame Celpe-Bras, aplicado em duas edições anuais.

Ao final do primeiro semestre de 2019, o curso entrou em processo de reformulação, estando, até o momento de finalização dessa pesquisa, sem uma previsão de retorno. Assim, durante todo o ano de 2019, o curso de português foi ofertado pelo

Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF). Nesse novo formato, as aulas ocorriam sob demanda: partia-se de uma temática específica proposta para o curso e faziam-se chamadas para a composição da turma. Os alunos, em geral, obtinham diferentes níveis de proficiência e formavam, portanto, turmas multiniveladas. O professor era estagiário, bolsista, estudante de graduação de Letras e responsável pela produção de materiais temáticos direcionados aos níveis específicos dos estudantes, podendo utilizar também provas anteriores do Celpe-Bras, disponíveis no Acervo Celpe-Bras¹³.

Ao fim daquele ano, o Ministério da Educação (MEC) encerrou também as ofertas do IsF. Em fevereiro de 2020, foi inaugurado pela Ufes o curso direcionado aos alunos do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação, denominado Pré-PEC-G, cujo objetivo era preparar os alunos para o exame Celpe-Bras, exame que é um pré-requisito para que estrangeiros cursem graduação e/ou pós-graduação em universidades brasileiras.

No próximo item, explicitaremos o detalhamento do processo de credenciamento do Núcleo de Línguas como posto aplicador do Celpe-Bras.

1.1.1 O Núcleo de Línguas como posto aplicador do Celpe-Bras

Após alguns anos de desenvolvimento da ideia, iniciou-se em 2015 o processo de credenciamento do Núcleo de Línguas como posto aplicador do exame Celpe-Bras, junto ao INEP. Em entrevista¹⁴ concedida a esta pesquisadora, o ex-assessor do curso narrou que em 2015 houve uma visita técnica dos profissionais do INEP ao Núcleo de Línguas, para a verificação da capacidade e qualidade dos espaços físicos e equipamentos tecnológicos necessários para a aplicação do exame. Após a aprovação nesta etapa, passou-se então, ao curso de capacitação.

No início de fevereiro de 2016, ocorreu o curso de capacitação para a aplicação do exame, com duração de três dias, para trinta inscritos. O fim deste processo resultou

¹³ Para mais informações, consultar: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo>. Acesso em: 26 fev. 2021.

¹⁴ As entrevistas coletadas serão explicitadas no desenvolvimento do trabalho e nos capítulos de metodologia e de análise dos dados.

no credenciamento do Núcleo de Línguas como posto aplicador do exame, ato publicado no Diário Oficial da União, do dia 11 de março de 2016 (Portaria nº 127, de 10 de março de 2016).

Este é um importante marco para o curso de PLE/L2 e também para a universidade, uma vez que, dentre os estados da região sudeste do Brasil, somente o Espírito Santo ainda não tinha um posto aplicador do exame. A aplicação do exame na universidade capixaba, além de aumentar a visibilidade nacional da instituição, possibilitou aos alunos estrangeiros residentes no estado capixaba a realização da prova sem a necessidade do deslocamento para outras localidades.

Considerando o contexto de pesquisa exposto nesse item, apresentaremos, na próxima seção, os objetivos, as questões e a justificativa da pesquisa.

1.2 OS OBJETIVOS, AS QUESTÕES E A JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

O objetivo geral dessa pesquisa é investigar como ocorre o fenômeno efeito retroativo do Celpe-Bras no ensino de língua portuguesa para estrangeiros, do curso de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua (PLE/L2), do Núcleo de Línguas da Ufes.

Os objetivos específicos são:

- a) investigar de que natureza é o efeito retroativo do Celpe-Bras no ensino do curso de PLE/L2;
- b) analisar, nos documentos do curso, como se caracteriza o ensino de PLE/L2 do Núcleo de Línguas; e
- c) compreender como ocorre o efeito retroativo do Celpe-Bras nas atitudes e percepções dos docentes participantes do processo educativo: os professores, o ex-assessor e o professor universitário.

Consideramos o pressuposto de que há efeito retroativo do exame Celpe-Bras no ensino do curso de PLE/L2, seguindo a orientação de Alderson (2004, p. ix), que

argumenta que a pergunta a ser feita não é mais sobre a possível existência do efeito retroativo em um contexto, mas sim sobre a sua configuração, suas possíveis causas e o porquê de sua existência (QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2014, p. 209).

Desta forma, orientamos a presente pesquisa a partir das seguintes perguntas:

1. De que natureza é o efeito retroativo do Celpe-Bras observado no contexto de ensino de PLE/L2 do Núcleo de Línguas da UFES?
2. A partir dos documentos do curso, como se caracteriza o ensino de PLE/L2 do Núcleo de Línguas, após o seu credenciamento como posto aplicador do Celpe-Bras?
3. Como se dá o efeito retroativo do Celpe-Bras nas atitudes e percepções dos docentes e coordenadores do curso de PLE/L2 do Núcleo de Línguas/UFES?

A escolha do tema desta pesquisa justifica-se pela visibilidade do fenômeno em um grande número de trabalhos produzidos em diversos contextos brasileiros, como veremos no capítulo sobre o referencial teórico da pesquisa, e a necessidade de um trabalho sobre o fenômeno no contexto de línguas da universidade capixaba. Ademais, interessa-me, como pesquisadora do fenômeno e por estar imersa no contexto estudado, compreender como a chegada do exame Celpe-Bras impactou as práticas de ensino e, num sentido macro, o olhar dos participantes do curso de PLE/L2 e do GTPLE/UFES sobre o ensino de português como língua estrangeira.

No próximo capítulo, apresentaremos o exame Celpe-Bras, o objeto de estudo desse trabalho.

CAPÍTULO 2

O OBJETO DA PESQUISA: O EXAME CELPE-BRAS

Em 1993, o MEC desenvolveu e outorgou o exame para obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, o Celpe-Bras. O exame é oficial, brasileiro, aplicado no Brasil e em outros países – com o apoio do Ministério das Relações Exteriores – e visa certificar indivíduos estrangeiros e brasileiros, cuja língua materna não seja o português, em seus níveis de compreensão e produção (escrita e oral) da língua portuguesa brasileira.

O certificado é requisitado por algumas universidades brasileiras quando do ingresso de estrangeiros em cursos de graduação e pós-graduação – que pode ocorrer por meio do Programa de Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G) e pelo Programa de Estudante-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) – além de ser importante na validação de diplomas internacionais de estrangeiros (como dos médicos) que objetivam atuar no território brasileiro¹⁵. Internacionalmente, ele é aceito em empresas e instituições de ensino como um comprovante de proficiência na língua portuguesa.

O exame destina-se aos não-lusófonos, cuja escolaridade seja minimamente equivalente ao ensino fundamental brasileiro e que tenham idade superior a 15 anos. Enquadram-se, portanto, como público-alvo desta avaliação os funcionários governamentais ou de empresas públicas ou privadas, funcionários de empresas no exterior nas quais se use a variedade brasileira da língua, professores, estudantes, diplomatas, entre outros profissionais.

Segundo Scaramucci (1995), a implementação do Celpe-Bras é uma das iniciativas do MEC que visa à consolidação do ensino de português como língua estrangeira em território nacional e no exterior e, em razão de ser configurado como um exame de larga escala e alta relevância social (Schlatter *et al.*, 2009), ele deve ser também considerado sob a ótica do efeito retroativo no ensino da PLE/L2, como veremos neste trabalho.

¹⁵ É importante observar que há contextos específicos nos quais a certificação no exame é exigida. Sendo assim, nem todas as universidades e empresas brasileiras exigem a comprovação de falantes da língua portuguesa por meio do certificado Celpe-Bras.

Este capítulo, portanto, é direcionado à apresentação do Celpe-Bras, objeto de estudo desta pesquisa, e está dividido em seções nas quais serão discutidos: a) o histórico do exame; b) o objetivo do exame; c) a natureza da avaliação, considerando as suas bases teóricas; d) o formato e e) o perfil da prova.

2.1 O HISTÓRICO DO CELPE-BRAS

O exame brasileiro para a conferência da proficiência em língua portuguesa foi instituído pela Portaria nº 101/93 (D.O.U. de 11/06/93), publicada pela Secretaria de Ensino Superior (SESu), do MEC, no ano de 1993. A portaria objetivava instituir “[...] uma Comissão para desenvolver as ações necessárias à elaboração de um teste padronizado de português para estrangeiros” (DINIZ, 2014, p. 167).

A comissão foi formada por professores pesquisadores das Universidades Federais de Brasília, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Pernambuco e Estadual de Campinas, dentre os quais estão Luiz Casseiro, Percília Santos, Francisco Gomes de Matos, Itacira Ferreira, Raquel Ramallete, Margarete Schlatter, José Carlos Paes de Almeida Filho e Matilde V. R. Scaramucci. Em entrevista prestada a Diniz (2014), Scaramucci afirma que já havia o interesse entre pesquisadores e professores, na década de 1980, na organização de um exame que direcionasse o ensino do português como língua estrangeira no Brasil, embora isso não tenha ocorrido naquele momento. Somente na década de 1990, por meio do ato administrativo do Estado, explicitado acima, o exame começou a ser organizado.

Realizados os trabalhos de delineamento dos pressupostos teóricos, formato do exame, elaboração de provas, testagem e análise dos resultados, em abril de 1994, por meio da Portaria nº. 500/94 (D.O.U 08/04/1994), o MEC instituiu a comissão permanente do exame, sob a coordenação de Casseiro dos Santos, para concluir a padronização do teste, administrar a aplicação e organizar a avaliação, além de credenciar novas instituições para a aplicação em suas devidas regiões. Passados mais de um ano de trabalho, que resultou na primeira versão do exame, o então Ministro da Educação, Murílio de Avellar Hingel, inaugurou, oficialmente, o Celpe-Bras, por meio da assinatura da Portaria nº 1787, de 26 de dezembro de 1994.

Naquele momento, o exame conferia apenas dois níveis de proficiência básicos: o que se denominou proficiência parcial (Primeiro Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa) e a proficiência plena (Segundo Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa). Ambos eram avaliados em um único exame e, segundo Scaramucci (1995, p. 78), os níveis eram “[...] definidos a partir de um parâmetro de proficiência não-nativa (embora a denominação *plena* possa sugerir uma proficiência equivalente àquela apresentada por um falante nativo)”. Obtinha a proficiência plena o indivíduo que possuía o controle operacional da língua, ainda que fossem percebidos alguns lapsos esporádicos. Em contrapartida, o candidato certificado na proficiência parcial detinha o controle operacional parcial da língua, com problemas que interferiam na comunicação.

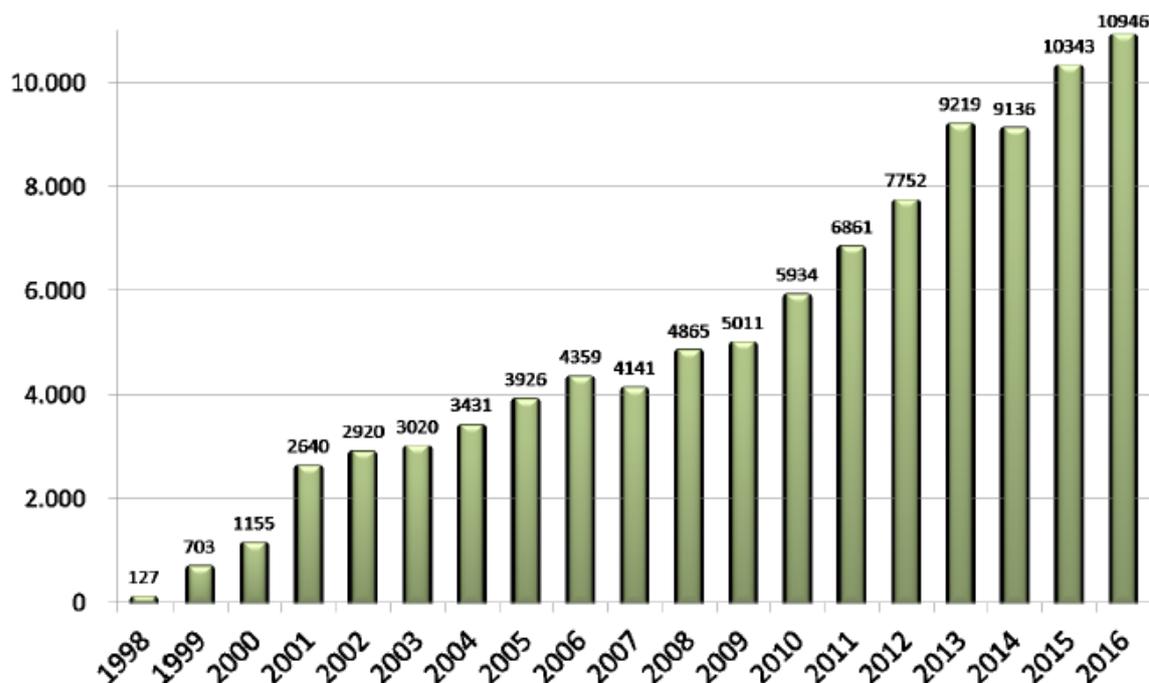
Passados mais de um ano de execução das atividades de elaboração do exame, no fim de 1995, por razões de mudanças políticas, elas foram interrompidas, sendo retomadas apenas em março de 1997. A primeira aplicação do teste ocorreu, então, em 1998, em realização única, com a publicação da Portaria nº 643 (D.O.U 01/07/1998). À época, participaram do exame 127 candidatos, distribuídos em cinco universidades brasileiras, cujos postos aplicadores localizavam-se nas Universidades Federais de Pernambuco, do Rio Grande do Sul, do Rio de Janeiro e Brasília e na Universidade Estadual de Campinas, além de três instituições de países do MERCOSUL, nos Centros de Estudos Brasileiros de Buenos Aires, Montevideu e Assunção.

A partir de 1999, o Celpe-Bras passou a ser aplicado duas vezes ao ano: em abril e em outubro. Naquele momento, já eram 27 postos credenciados, sendo 14 no Brasil e 13 no exterior. Em 2001, em virtude da ampla divulgação do exame e do aumento do número de postos credenciados, no Brasil e no exterior, o número de candidatos subiu para 2640. Desde então, o teste continuou a ser aplicado sempre duas vezes ao ano.

Em 2009, houve outro marco importante na história do exame: o INEP passou a ser responsável pela elaboração, aplicação, correção e divulgação dos resultados da prova – conforme a Portaria nº 1.350, de 25 de novembro de 2010 –, com a assessoria da Comissão Técnico-Científica.

Ao longo das edições, o exame passou a ser aplicado a um número cada vez maior de examinandos, o que reflete também o aumento do número de postos aplicadores credenciados. No gráfico 1, a seguir, é possível observar o crescimento anual do número de examinandos homologados no exame, ao longo dos anos.

GRÁFICO 1 – Crescimento anual do número de examinandos homologados.



Fonte: Schoffen; Mendel (2018, p. 1095).

No gráfico, observa-se o aumento expressivo de inscritos no exame: de 127 participantes da primeira aplicação, distribuídos em 8 postos aplicadores, o número subiu para aproximadamente 11 mil examinandos homologados, em 2016, somadas as duas edições. Até o final de 2016, o Celpe-Bras era aplicado em 94 postos, sendo 29 localizados no Brasil e 65 no exterior (SCHOFFEN; MENDEL, 2018). Acreditamos que o crescimento do número de inscritos, edição após edição do Celpe-Bras, tenha relação com a visibilidade socioeconômica que o Brasil alcançou nos últimos anos, passando a ser ambicionado, tanto pelos cidadãos como por empresas estrangeiras, como um solo fértil para investimento profissional e desenvolvimento econômico. Além dessas motivações, observa-se até os dias

atuais, que muitos estrangeiros escolhem viver em terras brasileiras em razão de casamentos interétnicos com brasileiros e das ações em missões religiosas.

De acordo com o site do INEP¹⁶, em 2018, ano em que o exame completou 20 anos de aplicação, eram 126 postos aplicadores credenciados, sendo 48 no Brasil e 78 fora do país.

Nesses 22 anos de história de aplicação do exame, o Celpe-Bras não apresentou modificações substanciais no que se referem ao construto, elaboração e procedimento de aplicação. Excetua-se, apenas, a meia hora acrescida à parte coletiva do exame¹⁷, que deixa de ser aplicada em duas horas e meia e passa a ter três horas de duração.

2.2 O OBJETIVO DO EXAME

Segundo o Guia do Participante (BRASIL, 2013, p. 5), o Celpe-Bras, em seu caráter de exame de proficiência de língua, objetiva “[...] avaliar o desempenho do examinando em Língua Portuguesa independentemente de onde, como e quando ele aprendeu essa língua.” Esta avaliação é feita de forma integrada, em que são observadas a compreensão oral, produção oral, compreensão escrita e produção escrita da língua portuguesa em sua variante brasileira.

Para além do objetivo do exame, conforme Dell’Isola *et al.* (2003, p. 154), há também um interesse político na criação e aplicação do Celpe-Bras, uma vez que a criação do exame “[...] tem como objetivo a afirmação da Língua Portuguesa como um idioma de interesse estratégico para a comunicação internacional”, fato observado na crescente atuação e participação do Brasil nos intercâmbios econômicos, culturais e políticos mundiais e o progressivo incentivo brasileiro à aprendizagem do português do Brasil.

Matilde Scaramucci explica, em entrevista concedida a Diniz (2014), que a criação do exame foi motivada principalmente pela consolidação do Mercado Comum do Sul

¹⁶ Informação disponível no site do INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/celpe-bras/historico>>. Acesso em: 23 mai. 2020.

¹⁷ Até a primeira aplicação de abril 2011, a Prova Escrita teve a duração de 2 horas e 30 minutos.

(MERCOSUL), bloco econômico, fundado em 1994, cujo momento de criação culmina com o período da consolidação do Celpe-Bras. A possibilidade de receber alunos estrangeiros em solo brasileiro, nessa integração cultural e econômica, revelou, mais uma vez, a necessidade de um exame que fornecesse um parâmetro para o nível de aprendizado da língua portuguesa esperado para o estrangeiro que desejasse atuar de forma autônoma no Brasil, além propor um direcionamento para o ensino de PLE/L2, ministrado a estudantes interessados em aprender a língua.

O Celpe-Bras é também um importante instrumento de política linguística, por ser um elemento direcionador dos processos de ensino-aprendizagem de PLE/L2 que ocorrem no Brasil e no exterior (SCHOFFEN; MARTINS, 2016). Conforme os autores,

Além das especificações e características do Celpe-Bras, também o fato de o exame envolver um grande número de profissionais de PLA em seu processo de avaliação tem contribuído para o direcionamento do ensino e do currículo, ainda que não haja documentos oficiais que orientem os professores nesse sentido. (SCHOFFEN; MARTINS, 2016, p. 296).

É importante ressaltar que as avaliações oral e escrita do exame são realizadas por professores preferencialmente capacitados para o ensino de PLE/L2 e que se submetem a uma formação específica para este trabalho. Para Schlatter *et al.* (2009), o envolvimento dos profissionais na realização da prova, edição após edição, é um importante investimento do Estado brasileiro em formação continuada de professores de PLE/L2, uma vez que o conhecimento adquirido implica, em muitos casos, na busca por práticas e estratégias de ensino que se aproximem da concepção teórica do exame, com o objetivo de preparar os alunos e torná-los bem sucedidos na realização do Celpe-Bras. Esta ação contribui para o aumento da força do exame, por propiciar a ocorrência do efeito retroativo, em razão de ser um balizador de parâmetros para o ensino.

O exame, como era também um dos objetivos de seus criadores, confirma a necessidade de mais pesquisas relacionadas ao ensino de PLE/L2 e à avaliação de proficiência nesta área, o que demanda maior especialização dos profissionais e, conseqüentemente, dos centros de idiomas nos quais estes atuam.

A criação do exame confere, portanto, maior legitimidade às escolas de idiomas e aos profissionais especializados no ensino da língua portuguesa como língua estrangeira, bem como possibilita a criação de cursos preparatórios para a realização desta importante avaliação.

2.3 A NATUREZA DO EXAME

O Celpe-Bras é um exame de natureza comunicativa, fundamentado na abordagem comunicativa e na abordagem intercultural. Seu objetivo, então, é verificar se o examinando é capaz de desempenhar ações no mundo, em situações de comunicação com outros falantes, considerando os aspectos culturais da língua-cultura na qual está inserido.

Nesse exame, avalia-se a competência do falante, a partir de tarefas que se assemelham às situações da vida real, cotidiana. Dessa forma, a especificidade do exame está em não incluir, em ambas as provas – oral e escrita –, perguntas de teor puramente gramatical, como ocorrem em muitos exames de proficiência, mas em propor tarefas cujo propósito seja a comunicação a ser avaliada em quatro habilidades (compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita) de forma integrada (RODRIGUES, 2006). Essa característica faz com que o exame tenha tarefas que se assemelham ao que ocorre linguisticamente na realidade, como no exemplo: enquanto o indivíduo ouve um recado ao telefone (compreensão oral), ele precisa anotá-lo (produção escrita) para, posteriormente, transmiti-lo ao indivíduo ao qual a mensagem foi direcionada (produção oral e/ou escrita). Ser considerado proficiente na Língua Portuguesa a partir do exame Celpe-Bras é, portanto, fazer “o uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo” (BRASIL, 2012, p. 4).

Conforme Almeida Filho (2015), para comunicar-se, o indivíduo necessitaria de conhecimentos prévios (para além dos conhecimentos gramaticais, lexicais, estritamente linguísticos), que englobariam a percepção da situação de uso da língua e de outros conhecimentos culturais disponíveis na memória do locutor, mobilizados, no processo de interação verbal, de maneira não hierárquica. Assim

sendo, comunicar-se é uma atividade imprevisível e criativa, tanto na forma linguística empregada quanto no sentido construído no discurso.

A competência comunicativa não é, então, unicamente o conhecimento linguístico. Para Almeida Filho (2015, p. 15), ela se constitui das seguintes competências:

- Competência linguística: conhecimentos linguísticos (código);
- Competência sociocultural: conhecimentos socioculturais e estéticos;
- Competência meta: conhecimentos metalinguísticos e metacomunicativos;
- Competência estratégica: conhecimentos e mecanismos de sobrevivência na interação (adequação/âmbito pragmático);
- Graus de acesso: habilidades (desempenho);

Comunicar-se em uma língua, portanto, envolve a mobilização de todas essas competências, para que ocorra a interação verbal com vistas ao alcance do propósito da comunicação. Ao adquirir uma língua, não se aprende somente como estruturar e compreender frases corretas como unidades linguísticas isoladas, de uso ocasional. Espera-se que o indivíduo faça uso da língua, levando em consideração as suas necessidades linguísticas, socioculturais, metalinguísticas e estratégicas, agindo habilmente em cada contexto comunicativo.

Assim, a avaliação que se pretenda comunicativa, como é o caso do Celpe-Bras, segundo Scaramucci (1999, p. 108), deve ser

[...] centrada no desenvolvimento de uma habilidade de expressão ou de uma competência de uso. Ela é o uso de um código em situações reais de comunicação, que requer muito mais do que a manipulação de formas e de regras linguísticas, mas o conhecimento também de regras de comunicação, de forma que sejam não apenas gramaticalmente corretas, mas socialmente adequadas. [...] As principais características desse exame são: ênfase na comunicação/interação; [...] conteúdos autênticos ou contextualizados.

As características do exame comunicativo, comentadas por Scaramucci (1999, p. 108), se assemelham às aquelas apresentadas no Guia do Participante do Celpe-Bras (BRASIL, 2013): 1) a ênfase no uso da língua; 2) o uso de textos autênticos e 3) a

avaliação integrada de compreensão e produção (oral e escrita). A semelhança observada evidencia a concepção teórica do exame.

Conforme Scaramucci (1995), a operacionalização da abordagem comunicativa no exame Celpe-Bras se dá por meio de uma avaliação que prioriza atividades, no caso da prova escrita, denominadas *tarefa*. Segundo a pesquisadora,

Tarefa é um termo usado na Linguística Aplicada para se referir a uma atividade de ensino ou de avaliação diferente daquela usada nas abordagens tradicionais. Ela tem um propósito comunicativo, e procura especificar, para a linguagem, usos que se assemelham ou estão mais próximos daqueles que têm em uma vida real. Ela permite a apresentação de conteúdos “autênticos”, ou seja, extraídos de jornais, revistas e livros, não necessariamente elaborados para o ensino de línguas, e sempre dentro de um contexto maior de comunicação, para que o candidato possa ajustar o registro de linguagem às necessidades da situação. (SCARAMUCCI, 1995, p. 80)

Conforme o Manual do Examinando (BRASIL, 2011b, p. 5), são exemplos de tarefas escritas:

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

Para Scaramucci (1995), o uso de tarefas resulta em muitas vantagens. Em primeiro lugar, a partir delas, é possível fazer uma avaliação integradora, ou seja, estão reunidas em uma única tarefa mais de uma habilidade, o que confere maior validade e maior clareza ao que o exame se propõe a avaliar, por se assemelhar a situações da vida real, em que as habilidades estão interligadas. Dessa forma, elas são mais atraentes para o candidato e podem promover o seu engajamento.

Em segundo lugar, ao apresentar uma tarefa com um propósito comunicativo, o exame permite a utilização de várias habilidades ao mesmo tempo, tornando dispensável a explicitação de sub-habilidades como critério para elaboração dos

itens. Scaramucci (1995) argumenta que não é necessário saber se o candidato é capaz de inferir uma palavra, ou seja, o processo de compreensão, mas sim como ele utilizou o significado desta para a compreensão do texto como um todo, alcançando assim o produto.

A terceira vantagem, que possivelmente seria a maior delas, segundo Scaramucci (1995), é o estabelecimento de questões com propósitos claros, que estabelece o contexto e os limites de avaliação, esclarecendo para o examinando qual o desempenho esperado dele na execução da tarefa. Uma situação comunicativa compreende um falante (autor do texto), a mensagem (o texto), um interlocutor (leitor) e também um propósito, não sendo suficientes apenas textos de partida autênticos. Para tornar o exame comunicativo, é necessário especificar com quem se está comunicando (interlocutor) e o porquê (propósito), de forma que o examinando possa adequar o seu texto ao objetivo da comunicação. A comunicação, portanto, é sempre relativa e tem a ver com um propósito. A própria tarefa irá apontar um parâmetro de leitura e compreensão necessárias para o cumprimento da atividade.

Ao realizar as tarefas do exame, o examinando alia os seus conhecimentos adquiridos acerca da língua e da cultura, que resultarão em práticas de comunicação consideradas culturalmente adequadas em um determinado contexto. Conforme Huback (2012), as habilidades de comprar algo, reclamar sobre um produto, persuadir alguém, entre outras cotidianidades, apresentam aspectos intrinsecamente culturais, sendo pouco provável que duas sociedades o façam da mesma maneira. Por essa razão, é necessário testar estes aspectos em um exame de proficiência. Conhecer uma língua é conhecer a cultura de um país, dentro de um contexto sócio-histórico-cultural específico.

Na abordagem intercultural, portanto, considera-se de extrema importância o trabalho com a cultura na língua-alvo. No Celpe-Bras, o termo *cultura* refere-se às

[...] experiências de mundo e práticas compartilhadas pelos membros de uma comunidade. Os indivíduos agem em contexto e, como tal, são influenciados por sua própria biografia, ou seja, pelo contexto social e histórico no qual estão inseridos. Cultura não é vista aqui como uma lista de fatos, autores ou datas importantes, mas como vários processos culturais inter-relacionados, tais como formas de interagir em diversas situações e contextos, atribuição de valores, representações de si próprio e do outro,

modos de relacionar a interação e a organização cotidiana com sistemas e processos culturais mais amplos. (BRASIL, 2012, p. 4-5)

Estas duas abordagens (a abordagem comunicativa e a abordagem intercultural) fundamentam, portanto, as tarefas que são propostas aos examinandos no exame Celpe-Bras e são relevantes para o desenvolvimento da avaliação, uma vez que direcionam as tarefas para o uso comunicativo, considerando os aspectos culturais que constituem também a língua.

Diniz (2014) afirma que, atualmente, há outros exames de proficiência cujos formatos foram influenciados pelo Celpe-Bras e que objetivam ser comunicativos e utilizar elementos provocadores para a interação face a face como o exame. É o caso do CELU – Certificado de Espanhol Lengua y Uso – exame de proficiência em língua espanhola, reconhecido pelos Ministérios da Educação e das Relações Exteriores da Argentina.

2.4 O FORMATO DO EXAME

O Exame Celpe-Bras é desenvolvido pelo INEP, com a assessoria de uma Comissão Técnico-Científica, formada por professores especialistas na área de PLE/L2 e objetiva certificar os examinandos em quatro níveis de proficiência, a saber: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado, Avançado Superior¹⁸.

A prova é dividida em dois momentos: Parte Escrita e Parte Oral; a primeira aplicada pelo posto aplicador e avaliada pela comissão, em Brasília, e a segunda aplicada e avaliada pelas equipes de professores atuantes nos postos credenciados pelo INEP. Na Parte Escrita, avalia-se a compreensão (oral e escrita) e a produção escrita, de forma integrada. Como já explicitado, o examinando é avaliado por meio de tarefas que o convidam a agir no mundo, por meio da linguagem, utilizando-a para propósitos sociais reais. Desta forma, o indivíduo se coloca em determinada posição social (enunciador), produzindo um texto, a partir da seleção de informações adequadas e necessárias, a uma determinada pessoa ou grupo de pessoas

¹⁸ Neste exame, o nível básico não obtém certificação.

(interlocutor), a fim de desempenhar uma determinada ação (propósito comunicativo).

A prova tem duração de três horas, durante as quais o indivíduo precisa realizar quatro tarefas que, conforme o Guia do Participante (BRASIL, 2013), possuem as seguintes características:

- Tarefa 1: composta por insumo visual – um vídeo – que tem duração média de três minutos e é apresentado duas vezes; e por uma proposta de produção textual, que define o(s) enunciador(es), o(s) interlocutor(es), o gênero do discurso e o propósito da ação textual;
- Tarefa 2: composta por um segmento de áudio, também com média de três minutos de duração e que é apresentado duas vezes; e uma proposta textual que define o(s) enunciador(es), o(s) interlocutor(es), o gênero do discurso e o propósito do texto;
- Tarefa 3: integra leitura e produção escrita. Essa tarefa é composta por um ou mais textos escritos, que têm extensão de aproximadamente uma página; e uma proposta textual, que define o(s) enunciador(es), o(s) interlocutor(es), o gênero do discurso e o propósito do texto;
- Tarefa 4: semelhante a tarefa 3, a 4 integra leitura e produção escrita. É composta por um ou mais textos escritos, que têm extensão de aproximadamente uma página; e uma proposta textual que define o(s) enunciador(es), o(s) interlocutor(es), o gênero do discurso e o propósito do texto.

Em todas as quatro tarefas, o enunciado define uma proposta de ação cujos elementos – o gênero, o(s) enunciador(es), o(s) interlocutor(es), e o(s) propósito(s) do texto – apresentam quais as informações do material de insumo¹⁹ devem ser selecionadas pelo examinando para compor o seu texto e quais recursos linguísticos devem ser empregados para a produção textual.

¹⁹ Nomenclatura empregada por Schoffen e Mendel (2018) para definir os textos dos quais o examinando deve partir para a sua produção textual.

A avaliação da Parte Escrita do Celpe-Bras é realizada de forma centralizada, em Brasília, por uma equipe composta por cerca de 70 profissionais da área de PLE/L2, credenciados pela INEP, que se reúnem em uma oficina de correção (SCHOFFEN; MENDEL, 2018). A avaliação, portanto, é feita de forma presencial por essa equipe. Um mesmo texto é avaliado por dois profissionais, sem que um saiba a nota que o outro atribuiu. A prova é avaliada de maneira holística, em que se toma a realização do exame na sua totalidade, fazendo, em vez de uma aferição quantitativa dos desempenhos isolados da língua, uma avaliação qualitativa do examinando, considerando o propósito comunicativo de cada contexto.

Os aspectos considerados na avaliação dos textos são descritos em uma grade de avaliação, que é tema da formação realizada com o grupo de professores, na oficina de avaliação, com vistas a esclarecer, solidificar e uniformizar os parâmetros da avaliação para todos.

A grade de avaliação é composta por três eixos: adequação contextual, adequação discursiva e adequação linguística, que contemplam os seguintes critérios (BRASIL, 2013):

TABELA 1 - Parâmetros de avaliação da parte escrita.

Adequação	Crítérios
Contextual	<ul style="list-style-type: none"> • Enunciador (quem escreve) • Interlocutor (para quem escreve) • Propósito (com que objetivo) • Informações (conteúdo informacional do texto)
Discursiva	<ul style="list-style-type: none"> • Coesão • Coerência
Linguística	<ul style="list-style-type: none"> • Léxico • Gramática

Fonte: Adaptado de BRASIL (2013).

No primeiro eixo (adequação contextual), é avaliado se o texto produzido é pertinente ao gênero discursivo proposto. Para isto, verifica-se se a ação solicitada no enunciado da tarefa é cumprida, considerando, especialmente, quem escreve,

para quem, com que objetivo e se foram organizadas as informações pertinentes dos textos de partida (sejam esses vídeos, áudios ou textos escritos) para a produção do texto.

No segundo eixo (adequação discursiva), observa-se se a consistência textual cumpre o propósito da tarefa e se as informações são dispostas de acordo com o gênero discursivo proposto. Para tanto, avaliam-se os aspectos concernentes à coesão e coerência textual.

No terceiro eixo (adequação linguística) o objetivo é avaliar como os itens lexicais e as estruturas gramaticais (simples e complexas) contribuem para o cumprimento do propósito da tarefa. Nesse eixo, portanto, é verificado se os critérios – léxico e gramática – são adequados ao gênero solicitado e à relação entre os interlocutores da ação linguística. Pelo fato de a avaliação do exame ser feita de forma holística, três eixos são avaliados juntos, sendo a nota final do texto uma combinação do desempenho do examinando em todos os aspectos verificados.

O exame Celpe-Bras, por avaliar a língua em uso, observa como o examinando mobiliza os seus conhecimentos referentes às estruturas linguísticas para colocá-los a serviço da execução da tarefa, em que ele seja um enunciador, comunicando-se a determinado(s) interlocutor(es), em um contexto específico, com um propósito claro de comunicação. Desta forma, os critérios dos eixos discursivo e linguístico variam de acordo com a tarefa proposta e com o texto avaliado, funcionando sempre em função da adequação discursiva. Isso torna o uso linguístico esperado no exame análogo ao que ocorre na vida cotidiana: é possível usar a língua de maneira mais ou menos formal, em um texto mais ou menos extenso, com mais ou menos informação, a depender da tarefa comunicativa a ser realizada.

Considerando este aspecto, compreende-se no exame, portanto, que textos longos, coesos, coerentes e com poucas inadequações gramaticais não necessariamente terão notas altas, a não ser que cumpram as exigências contextuais da tarefa.

Embora os aspectos da grade de avaliação sejam comuns a todas as produções textuais, há, na grade, parâmetros desenvolvidos especificamente para a avaliação de cada tarefa, baseados em suas características e em uma amostra de textos produzidos por examinandos.

O eixo contextual e seus respectivos critérios avaliados na parte escrita do exame servirão também para observarmos se, a partir da adesão ao Celpe-Bras por parte do Núcleo de Línguas da Ufes, ocorreu no curso o processo de efeito retroativo. Avaliaremos como este eixo é requerido nas propostas textuais das avaliações e nas atividades de sala de aula de 2019, do curso de PLE/L2, observando se houve mudança nas consignas textuais e na atividade.

O segundo momento do exame Celpe-Bras é a Prova Oral. Ela consiste em uma interação face a face, que é gravada, na qual o examinando desenvolve uma conversa com o entrevistador, durante 20 minutos. Esta parte integra a compreensão oral e escrita e a produção oral, avaliando-as, de maneira semelhante à prova escrita, integrada à atuação do examinando.

A interação face a face é composta por duas etapas, conforme quadro apresentada no Guia do Participante do exame (BRASIL, 2013, p. 29):

Quadro 2 - Divisão da Interação Face a Face da parte oral do Celpe-Bras.

Etapa	Conteúdo da interação	Práticas envolvidas	Tempo
1	Conversa sobre interesses pessoais do examinando com base nas informações do formulário de inscrição.	Compreensão Oral e Produção Oral	5 minutos
2	Conversa sobre tópicos do cotidiano e de interesse geral com base em três Elementos Provocadores.	Compreensão Oral, Compreensão Escrita e Produção Oral	15 minutos (cinco minutos para cada Elemento Provocador)

Fonte: BRASIL (2013, p. 29).

Na etapa inicial, que contempla os cinco primeiros minutos da entrevista, o examinador inicia uma conversa com o examinando, a partir das informações pessoais por ele fornecidas no formulário de inscrição (que contemplam temáticas como família, *hobbies*, profissão, moradia, gostos etc.). Avalia-se, nessa fase, a capacidade do participante de desenvolver diálogos sobre questões de natureza pessoal. O objetivo dessa etapa é tornar o ambiente favorável para a interação entre

os interlocutores sobre os assuntos expostos nos elementos provocadores, que serão desenvolvidos posteriormente.

Na segunda etapa da entrevista, os 15 minutos posteriores, o examinando terá o tempo de um minuto para ler, observar e se familiarizar com o assunto exposto no Elemento Provocador (EP)²⁰. Os tópicos a serem discutidos são do cotidiano e de interesse geral, como ecologia, educação, esportes, aquecimento global, diferenças raciais, saúde etc. Após esse tempo, o entrevistador guiará a conversa, a partir de um roteiro de perguntas do Roteiro da Interação Face a Face, que, conforme o Manual do Examinando (BRASIL, 2015, p. 21), busca explorar:

- compreensão sobre o assunto do EP (pergunta 1);
- opiniões e experiências pessoais acerca do assunto abordado (perguntas 2, 3 e 8);
- relação entre tema abordado e elementos culturais do país de origem do/a examinando/a (perguntas 4, 5 e 7);
- exploração de aspectos culturais típicos do Brasil (pergunta 6).

Este momento objetiva simular um contexto de diálogo real, não sendo caracterizado, portanto, por perguntas mecânicas e descontextualizadas. Por essa razão, o roteiro de interação pode ser alterado pelo entrevistador, considerando as circunstâncias do diálogo com o examinando, dando-lhe autonomia para a manutenção da conversa e do desenvolvimento do tópico discutido.

Ao final das discussões geradas em torno de três elementos provocadores, dá-se a finalização da gravação e o encerramento da avaliação oral do exame.

A avaliação desta parte é feita durante a interação por dois avaliadores: um avaliador-interlocutor – que interage com o examinando e, ao final, confere-lhe uma avaliação qualitativa do desempenho – e um avaliador-observador, cuja função é analisar a conversação e avaliá-la de forma holística, utilizando uma grade que contém os seis critérios descritos abaixo, com gradação de desempenho específica para cada nível (BRASIL, 2015).

- **Compreensão:** compreender o fluxo natural da conversação na fala do avaliador interlocutor;

²⁰ Elemento provocador é o termo utilizado para se referir ao material disponibilizado ao examinando, que apresenta temas (em linguagem verbal e/ou imagética), cujo objetivo é “provocar ou facilitar o desenvolvimento da conversa a respeito de um determinado assunto” (BRASIL, 2015, p. 21).

- Competência Interacional: interagir em Língua Portuguesa (contribuição para o desenvolvimento da conversa, flexibilidade na mudança de tópico, uso de estratégias comunicativas para a manutenção da conversa, adequação ao interlocutor);
- Fluência: capacidade de interagir sem a interrupção do fluxo da conversa;
- Adequação lexical: extensão e adequação no uso de vocabulários na Língua Portuguesa;
- Adequação Gramatical: variedade e adequação no uso de estruturas simples e complexas da Língua, adequadas ao falar sobre diferentes temas;
- Pronúncia: adequação em relação aos sons, ritmo e entonação da Língua.

Para a obtenção do certificado, o examinando deve prestar as duas partes do exame (escrita e oral), alcançando o equilíbrio entre o seu desempenho nessas duas partes. O resultado da avaliação é expresso em descritores de competência e desempenho do candidato, nos quais é possível apontar as suas habilidades comunicativas de proficiência.

Não há o cálculo da média entre as notas da parte oral e escrita, ou seja, não é feito um cálculo, como a média aritmética, que relacione as duas notas. Por isso, para obtenção de uma determinada certificação, o indivíduo precisa alcançá-la em ambas as modalidades do exame – Parte Escrita e Parte Oral –, uma vez que o objetivo do exame é avaliar o desempenho do falante na língua em todas as habilidades, de forma global, integrando as tarefas escritas e a interação oral.

Como já mencionado, os possíveis níveis de proficiência certificados pelo exame são o Intermediário, o Intermediário Superior, o Avançado e o Avançado Superior. Abaixo, são apresentados os critérios para a obtenção dos níveis, expressos no Manual do Examinando (BRASIL, 2011b, p. 6):

- No Nível **Intermediário** é conferido ao examinando que evidencia um domínio operacional parcial da língua portuguesa, demonstrando ser capaz

de compreender e produzir textos orais e escritos sobre assuntos limitados, em contextos conhecidos e situações do cotidiano; trata-se de alguém que usa estruturas simples da língua e vocabulário adequado a contextos conhecidos, podendo apresentar inadequações e interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s) mais frequentes em situações desconhecidas.

- No Nível **Intermediário Superior** é conferido ao examinando que preenche as características descritas no nível Intermediário. Entretanto, as inadequações e as interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s) na pronúncia e na escrita devem ser menos frequentes do que naquele nível.
- No Nível **Avançado** é conferido ao examinando que evidencia domínio operacional amplo da língua portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos orais e escritos, de forma fluente, sobre assuntos variados em contextos conhecidos e desconhecidos. Trata-se de alguém, portanto, que usa estruturas complexas da língua e vocabulário adequado, podendo apresentar inadequações ocasionais na comunicação, especialmente em contextos desconhecidos. O examinando que obtém este certificado tem condições de interagir com desenvoltura nas mais variadas situações que exigem domínio da língua-alvo.
- No Nível **Avançado Superior** é conferido ao examinando que preenche todos os requisitos do nível Avançado; porém, as inadequações na produção escrita e oral devem ser menos frequentes do que naquele nível.

A pontuação desejada para cada nível de proficiência e apresentada na tabela abaixo.

TABELA 2 - Distribuição da pontuação geral do exame do Celpe-Bras relacionada aos níveis de proficiência

Nível	Pontuação
Sem certificação	0,00 a 1,99
Intermediário	2,00 a 2,75
Intermediário Superior	2,76 a 3,50
Avançado	3,51 a 4,25
Avançado Superior	4,26 a 5,00

Fonte: Brasil (2015, p. 10).

Chega-se a essas pontuações por meio de cálculos que conciliam todas as notas alcançadas pelo examinando ao longo do seu desempenho no exame, considerando

os aspectos da parte oral e escrita. A Nota Final Geral do participante é definida pela menor nota entre a nota final da Parte Escrita e a nota final da Parte Oral. Os resultados das provas são publicados no Diário Oficial da União (DOU) e no site do Inep. A equipe do Instituto envia os certificados para os postos aplicadores, para que estes repassem o documento aos candidatos.

Por ser um exame de proficiência, o Celpe-Bras alcança o seu objetivo ao atribuir a pontuação referente ao nível linguístico do candidato. Sendo assim, caberá a cada instituição (seja universidades, empresas, ou outros contextos) definir o nível de proficiência capaz de atender às necessidades comunicativas de cada contexto, para os quais o examinando busca comprovação de sua proficiência.

2.5 O PERFIL DO EXAME

As pesquisadoras Schoffen e Mendel (2018)²¹, no trabalho que se propõe a fazer a descrição de tarefas da Parte Escrita do exame Celpe-Bras, para a investigação de como as tarefas operalizam o construto teórico do exame, contemplando também os conteúdos propostos em suas especificações, descrevem ao todo 156 tarefas aplicadas na Parte Escrita do Celpe-Bras, nas edições de 1998 a 2016/02, traçando, dessa forma, o perfil da prova.

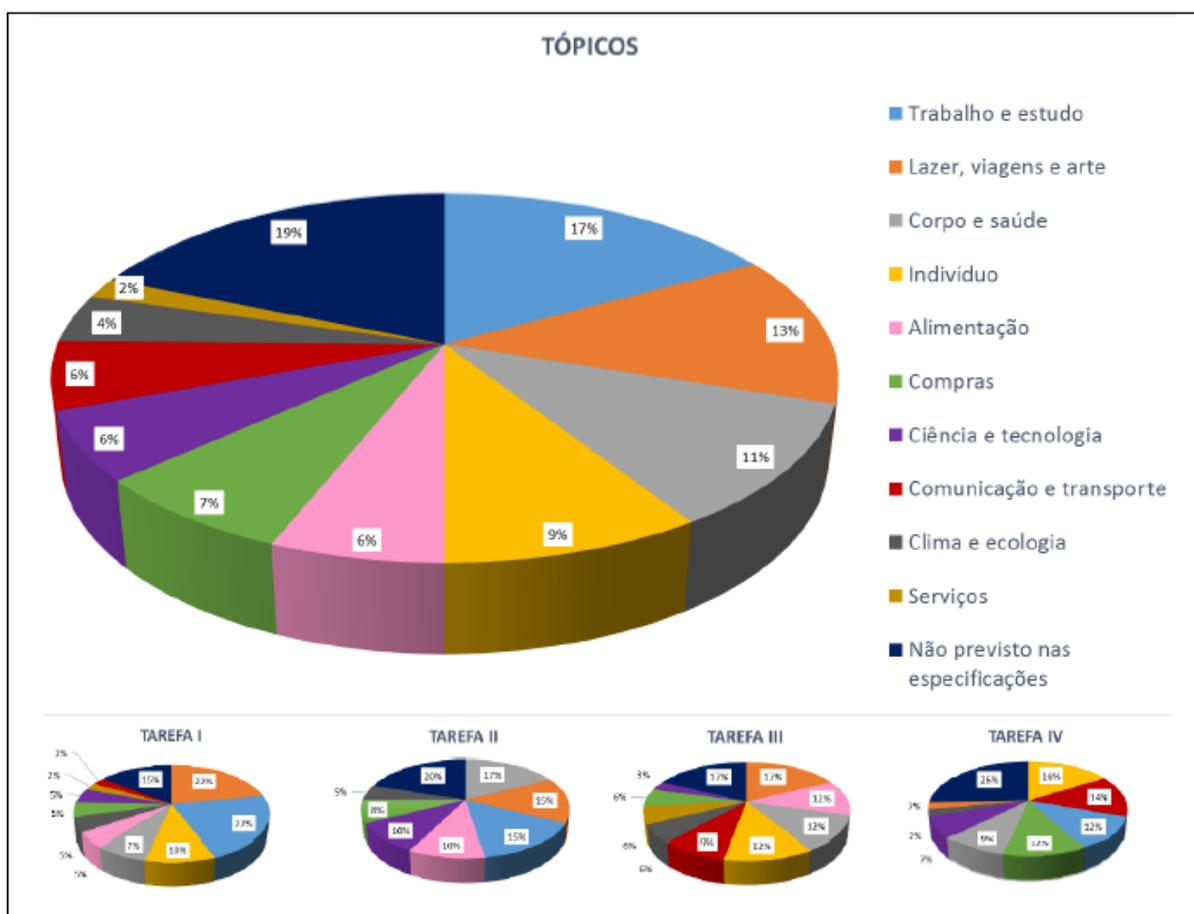
Os resultados da pesquisa evidenciam que há uma

[...] grande variedade de tópicos, de gêneros do discurso, de propósitos e de interlocutores solicitados nas tarefas do exame Celpe-Bras, bem como apontam para uma grande variação nas fontes de onde foram selecionados os materiais de insumo utilizados nas tarefas (SCHOFFEN; MENDEL, 2018, P. 1108).

Em relação aos tópicos recorrentes no exame, as pesquisadoras encontraram os seguintes dados:

²¹ Artigo intitulado “As especificações do exame Celpe-Bras e a descrição das tarefas da parte escrita: convergências e divergências”, publicado pela revista *Domínios da Linguagem*, em 2018.

Figura 1: Tópicos das tarefas da Parte Escrita do Celpe-Bras

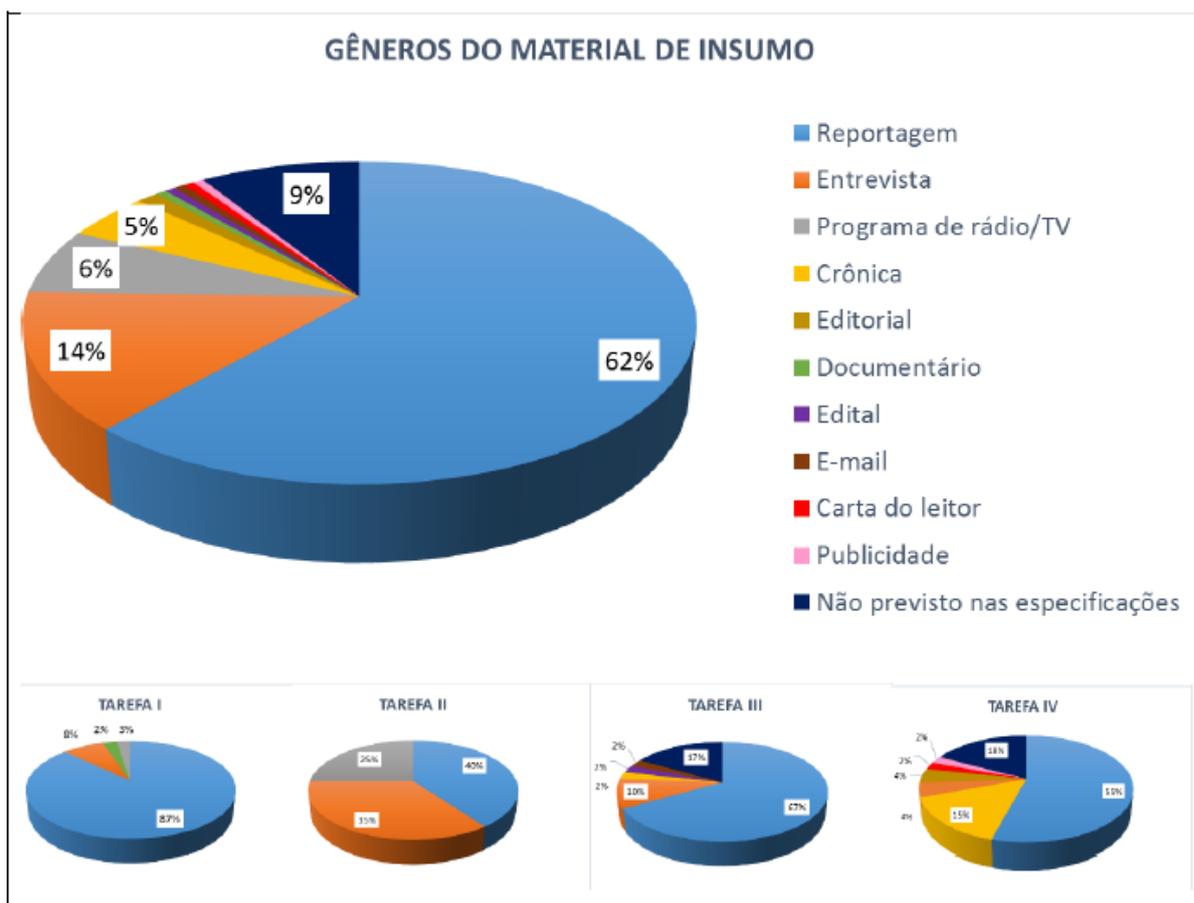


Fonte: Schoffen; Mendel (2018, p. 1111).

Conforme a figura 1, ao longo dos anos, o exame apresentou uma diversidade grande de temáticas trabalhadas nas quatro tarefas. No entanto, a temática mais recorrente, ainda que não com uma grande disparidade da segunda, foi *trabalho e estudo* (com 17% dos casos). As autoras apontam que 19% dos temas desenvolvidos não estão nas especificações do exame, apresentados no Manual do Candidato e em outros documentos oficial do exame, fato criticado por elas no artigo.

Em relação aos gêneros do discurso do material de insumo das tarefas, a figura 2 apresenta os seguintes resultados:

Figura 2: Gêneros do material de insumo das tarefas do Celpe-Bras



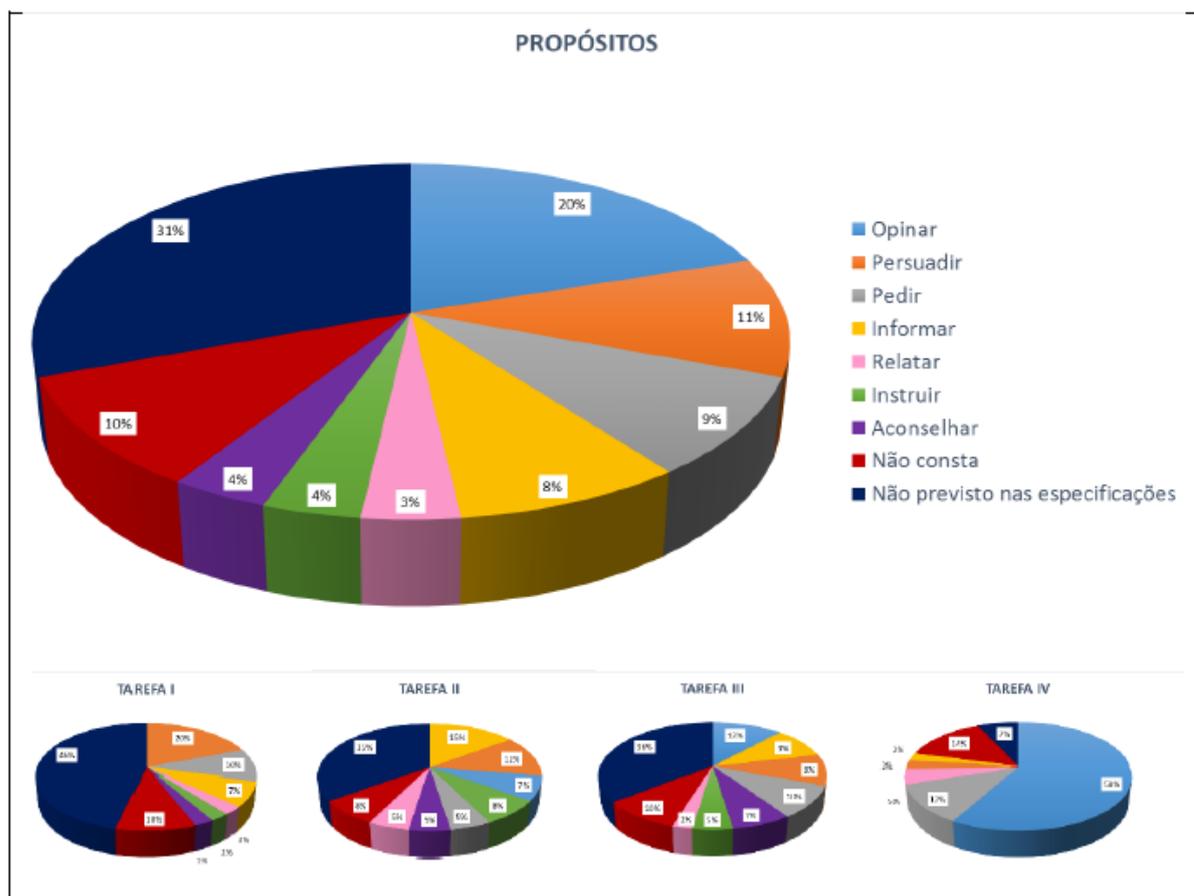
Fonte: Schoffen; Mendel (2018, p. 1109)

É possível observar, na figura 2, que o gênero do discurso mais recorrente no material de insumo das quatro tarefas da Parte Escrita do exame é a reportagem (62%). Schoffen e Mendel (2018) comentam que esse gênero ocorre em diferentes configurações e/ou suportes:

[...] na tarefa I, reportagens que circularam na internet ou na televisão; na II, reportagens de áudio, em sua maioria de rádios; nas tarefas III e IV, reportagens de textos escritos veiculados majoritariamente por jornais e revistas. (SCHOFFEN E MENDEL, 2018, p. 1108)

Em relação aos propósitos solicitados no exame, os resultados indicam uma diversidade deles, com destaque para *opinar*, que ocorre em 20% dos casos, conforme vê-se na figura 3.

Figura 3: Propósitos solicitados nas tarefas da Parte Escrita do Celpe-Bras.

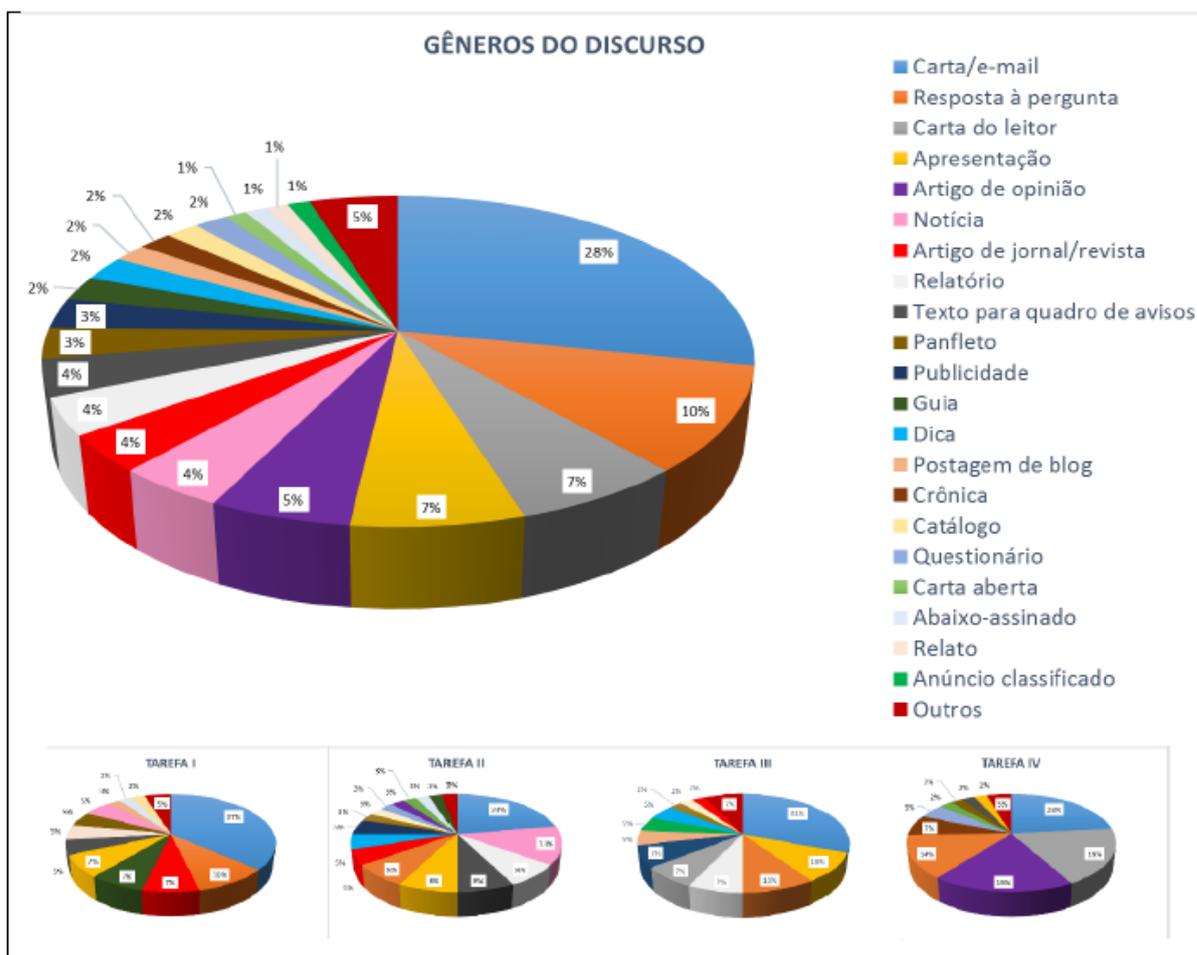


Fonte: Schoffen; Mendel (2018, p. 1114).

Para desempenhar uma ação no mundo é necessário atender ao propósito de produção requerido na avaliação. Dessa forma, *opinar*, *persuadir*, *pedir*, *informar* etc. são propósitos que se realizam por meio de gêneros do discurso solicitados, textos nos quais é avaliado o desempenho do examinando.

Os gêneros do discurso solicitados para a escrita dos examinandos no momento da avaliação apresentam-se na figura 4.

Figura 4: Gêneros do discurso solicitados nas tarefas da Parte Escrita do Celpe-Bras.



Fonte: Schoffen; Mendel (2018, p. 1112).

No gráfico acima, é possível observar que o gênero mais requerido para a escrita é a *carta/e-mail* (presente em 28% dos casos), recorrentes nas 4 tarefas do exame: em 37% na tarefa I; 23% na tarefa II, 31% na tarefa III e 23% na tarefa IV. Conforme as autoras, há gêneros discursivos que não estão nas especificações do exame, embora ocorram em 43% das descrições das tarefas. É o caso do gênero *artigo de opinião* e *postagem de blog*, este último solicitado em 3 edições do exame.

Assim, é possível traçar um perfil do exame, considerando que sua característica recorrente é apresentar o gênero *reportagem* como material de insumo para a escrita de uma *carta/e-mail*, no qual se espera que o examinando empenhe-se no propósito de *opinar* sobre temáticas em grande parte relacionada ao mundo do *trabalho e estudo*.

Todos os dados apresentados neste capítulo apontam, portanto, para um perfil de um exame, de abordagem comunicativa, voltado para as práticas sociais que se estabelecem entre falantes reais da língua, nos vários contextos comunicativos. Uma das características desta abordagem é justamente o uso de materiais autênticos e contextualizados, que circularam nos meios sociais, de maneira a levar em consideração os aspectos socioculturais na organização da avaliação.

Na próxima seção, será explicitado o último documento oficial publicado sobre a avaliação: o Documento Base do Exame Celpe-Bras.

2.6 DOCUMENTO BASE DO EXAME CELPE-BRAS

O Documento Base do Exame Celpe-Bras, publicado em 2020, constitui-se, conforme a apresentação do material, em uma contribuição da Comissão Técnica-Científica de assessoramento do exame, que objetiva auxiliar na “consolidação do construto teórico do Exame e ressalta a relevante parceria dos postos aplicadores do Exame no Brasil e no exterior” (BRASIL, 2020, p. 14). Conforme o documento, este material ambiciona também tornar-se referência para o avanço teórico, para a educação linguística, além de contribuir para a promoção do ensino de PLE/L2 no Brasil e no exterior.

O documento está organizado em seis seções:

1. Marco legal;
2. Referencial teórico;
3. Estrutura do Exame e parâmetros de avaliação;
4. Quadros de referência;
5. Descrição dos níveis de proficiência;
6. Processo de avaliação e confiabilidade (BRASIL, 2020, p. 14).

O terceiro capítulo do exame, referente à estrutura da prova, direciona-se à discussão sobre a Parte Escrita. Conforme o documento, é esperado que o participante construa um texto em que haja uma determinada relação de

interlocução em um gênero discursivo, considerando os seguintes aspectos: enunciador, interlocutor, propósito, informações, organização do texto e recursos linguísticos (gramática e vocabulário).

Na página 37 do documento, é apresentado um exemplar da tarefa escrita do Celpe-Bras, conforme aparece a seguir:

Figura 5: Exemplar da tarefa 3, da edição de 2019/1 do Celpe-Bras.

Na Figura 1, a seguir, é apresentado um exemplo de tarefa da Parte Escrita do Celpe-Bras:



Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 3 | Parklets

Página 6

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

Parklets ganham espaço e caem no gosto de Belo Horizonte



FOTO: Jair Amaral/EM/D.A.Press.

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

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

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

Na prática, o projeto *BH Parklets* funciona assim: a prefeitura licencia a estrutura a pedido de representantes da iniciativa privada, que são responsáveis pelo custeio da instalação. De acordo com o idealizador do projeto, Luamã Lacerda, mesmo com o financiamento e a divulgação da marca, não há vínculo comercial, ou seja, as pessoas que usam o espaço não têm obrigatoriedade de consumir no estabelecimento. “Não há restrição de atendimento a quem estiver sentado e queira consumir. Mas qualquer pessoa pode usufruir

do espaço, a qualquer hora, porque o local é público”, explica Luamã. Segundo ele, as varandas urbanas já existem em São Paulo, Fortaleza e Porto Alegre.

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

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

Disponível em: <http://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2015/07/26/interna_gerais,672268/parklets-ganham-espaço-e-caem-no-gosto-de-belo-horizonte.shtml>.
Acesso em: 7 jul. 2016 (adaptado).

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

Fonte: Brasil. Inep, 2019a, p. 7.

Fonte: Brasil, 2020.

Nota-se, na tarefa 3, intitulada “*Parklets*” que os aspectos elencados acima estão presentes: há um enunciador (presidente da Associação de Comerciantes de uma cidade onde ainda não há *parklets*), um interlocutor (os associados), o propósito (sugerir aos associados o investimento na instalação dessas estruturas), informações (explicar o que são os *parklet* e justificar a importância do investimento), organização do texto (o gênero explícito carta) e neste contexto, definem-se os recursos linguísticos adequados à interação. Como já explicitado, esta é a estrutura requerida no exame, que convida o participante usar a língua(gem) para a realização de uma ação no mundo.

Na avaliação das produções textuais, os critérios do eixo contextual, que são os apresentados acima, também são levados em consideração, como é possível observar na figura a seguir.

Figura 6: Exemplo de grade da prova escrita com 3 eixos de avaliação, utilizada até 2013/1.

115

DOCUMENTO-BASE DO EXAME CEIPE-BRAS

ANEXO B

EXEMPLO DE GRADE DA PARTE ESCRITA COM TRÊS EIXOS DE AVALIAÇÃO, UTILIZADA ATÉ 2013/1

TAREFA 1 – PROJETO HORTA ECOLÓGICA (EDIÇÃO 2013/1)

ENUNCIADO: Você é o responsável pela divulgação dos lançamentos da editora MonteCastelo Ideias. Escreva o texto de apresentação do livro de Alaíde Carneiro para compor o catálogo da editora, apresentando a nova publicação, as curiosidades da cozinheira e o diferencial das suas receitas.

RESPOSTA ESPERADA

Gênero discursivo: Apresentação de livro

Enunciador: responsável pela divulgação dos lançamentos da editora MonteCastelo Ideias

Interlocutor: leitores do catálogo da editora MonteCastelo, potenciais compradores do livro da cozinheira Alaíde Carneiro

Propósito geral: divulgar um lançamento no catálogo da editora MonteCastelo ideias, apresentando o livro de Alaíde Carneiro, as curiosidades da cozinheira e o diferencial das suas receitas

Nota-se que, a partir do enunciado da tarefa, os elementos contextuais já são salientados para a avaliação do texto. Como explicitado anteriormente, o eixo contextual é considerado o mais importante para o exame, o que faz com que os demais – os eixos discursivo e o linguístico – sirvam para materializar a realidade do texto.

No próximo capítulo, apresentaremos o referencial teórico desta pesquisa.

CAPÍTULO 3

REFERENCIAL TEÓRICO

Esta pesquisa – que focaliza o efeito retroativo do exame Celpe-Bras no curso de PLE/L2, do Núcleo de Línguas da UFES – aloca-se na área da Linguística Aplicada (doravante LA). Conforme a *homepage* da Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA), define-se a LA como:

[...] um campo interdisciplinar de pesquisa e prática que trata de problemas práticos de linguagem e comunicação que podem ser identificados, analisados ou resolvidos aplicando-se teorias, métodos e resultados da Linguística disponíveis ou desenvolvendo novas estruturas teóricas e metodológicas na Linguística para trabalhar estes problemas. A Linguística Aplicada difere da Linguística em geral, principalmente no que diz respeito à sua orientação explícita em relação a problemas práticos e cotidianos relacionados à linguagem e à comunicação. Os problemas abordados pela Linguística Aplicada vão desde aspectos da competência linguística e comunicativa do indivíduo, como aquisição de primeira ou segunda língua, letramento, distúrbios de linguagem, etc. até problemas relacionados à linguagem e comunicação em e entre sociedades, como por exemplo variação linguística e preconceito linguístico, multilinguismo, conflito linguístico, política linguística e planejamento linguístico (AILA, 2019).

Por levar em consideração questões práticas e cotidianas, que estão interligadas à linguagem e à comunicação, Moita Lopes (2006) afirma que as teorizações na LA devem, necessariamente, estar imbricadas ao mundo contemporâneo, aos sujeitos imersos em seus contextos e práticas sociais, considerando-se o interesse destes que trabalham e agem no mundo real.

A LA é considerada um campo indisciplinar, sendo “mestiça e nômade” (MOITA LOPES, 2015, p. 19). Ela se configura como uma “área de pesquisa [...] ideológica, que precisa considerar, inclusive, os interesses a que servem os conhecimentos que produz” (MOITA LOPES, 2006, p. 25), produzindo ciência para além da Linguística e desenvolvendo suas pesquisas ancoradas e/ou relacionadas a outras áreas do saber científico, como nos estudos sociais, relacionadas aos estudos sobre identidade, pesquisas de base psicanalítica e divergências epistemológicas (MENEZES; SILVA; GOMES, 2015, p. 48).

Dentre os diversos campos da LA, encontra-se a subárea Ensino e Aprendizagem de Segundas Línguas e de Línguas Estrangeiras²², que engloba, dentre outros campos, o Português Língua Estrangeira, a avaliação da aprendizagem e, como um dos fenômenos decorrentes desta, o efeito retroativo.

Nesse capítulo, portanto, trataremos da avaliação da aprendizagem, situando-nos nas considerações sobre os tipos de testes de avaliação da aprendizagem de línguas. Posteriormente, discutiremos o fenômeno efeito retroativo, apresentando os estudos internacionais sobre o tema e as contribuições de alguns trabalhos realizados em âmbito nacional.

3.1 A AVALIAÇÃO

A avaliação (os exames e os testes)²³ acompanham a vida humana em muitos âmbitos e está presente também na escolarização, mais precisamente, nos processos de ensino e aprendizagem. Ela se constitui em um importante instrumento de aferição da aprendizagem do aluno, além de obter grande visibilidade social, em razão de, em alguns contextos, tornar-se uma porta de entrada de candidatos aos cursos universitários, às bolsas de estudos, à aquisição de cidadania de um determinado país, entre muitas outras possibilidades e contextos existentes.

Conforme argumenta Quevedo-Camargo (2020), no processo de ensino e aprendizagem, não há correspondência direta entre o que o professor ensina e o que o aluno aprende, pois, se assim fosse, o registro dos conteúdos ensinados livrariam os professores da necessidade de um exame que avaliasse os aspectos adquiridos pelos alunos. A avaliação coloca-se, portanto, neste entremeio, tornando-se “uma ponte entre ensinar e aprender” (WILIAM, 2013, *apud* QUEVEDO-CAMARGO, 2020, p. 4), que não deve ser utilizada como um instrumento de

²² Embora nossa concepção de Linguística Aplicada seja de um campo transdisciplinar, no qual não há a necessidade de compartimentar a produção de conhecimentos, estamos cientes do fato de que muitos programas de pós-graduação e agências de fomento à pesquisa ainda separam o conhecimento em áreas e linhas. Nesse sentido, estamos seguindo essa divisão em consonância com essas instituições. Não cabe, no escopo deste texto, discutir tais limitações e implicações.

²³ As nomenclaturas *avaliação*, *exames* e *testes* embora possam ter significados semelhantes, sendo os termos *testes* e *exames* possibilidades de uso sinônimo do termo mais amplo, que é *avaliação*, consideramos, neste trabalho, conforme o uso dos respectivos autores referenciados, que as utilizamos de forma intencional.

mensuração do conhecimento, mas como um subsídio que privilegie a aprendizagem. Para alcançar estes objetivos, as práticas avaliativas devem necessariamente responder às seguintes questões: “onde o aluno está agora?; onde ele precisa chegar?; e como ele vai chegar onde precisa?” (CARLESS, 2007, *apud* QUEVEDO-CAMARGO, 2020, p. 04).

No âmbito mais geral, a avaliação da aprendizagem escolar, como se propõe atualmente (LUCKESI, 2011), chega ao Brasil no final da década de 1960 e início dos anos de 1970. Antes desse período, o que era praticado e ainda é, em muitas instituições de ensino brasileiras, eram os *exames escolares*.

Conforme Luckesi (2011), os *exames escolares* foram sistematizados no decorrer dos séculos XVI e XVII, nos moldes da escola da modernidade, tendo aproximadamente 500 anos de história. Na China, cerca de 3.000 anos antes do período cristão, eles eram utilizados para selecionar soldados para o exército. Já na Grécia, era praticada a *docimasia*, que se caracterizava por ser a verificação sistematizada das aptidões morais dos cidadãos necessárias aos serviços públicos. O exame, nesta perspectiva, pressupunha a aferição da aprendizagem do sujeito, com vistas a selecioná-lo ou excluí-lo.

Segundo Luckesi (2011), o termo e a compreensão sobre a *avaliação da aprendizagem*, por sua vez, foi cunhada por Ralph Tyler, a partir de 1930, que, observando o excessivo número de reprovações escolares, propôs o “ensino por objetivos”, que consistia no estabelecimento, claro e preciso, do que o educando deveria saber e o que o educador necessitava fazer para que o aluno efetivamente aprendesse. A partir deste ponto, seria possível estabelecer os resultados esperados. O ato de avaliar, nessa perspectiva, se caracteriza pelo diagnóstico e pela inclusão.

Na área de ensino e aprendizagem de línguas, a avaliação é também um importante instrumento de observação da aprendizagem. O seu papel, neste contexto, vai além da sala de aula, uma vez que, conforme McNamara (2000, p. 4), os

[...] testes de língua têm um importante papel na vida de muitas pessoas, agindo como chancela em importantes momentos de transição na educação, no trabalho e na mudança de um país para outro. Já que os

exames de língua são dispositivos para controle institucional de indivíduos, é importante que sejam entendidos e que estejam sujeitos à investigação.²⁴

A avaliação na forma de testes padronizados que podem ser validados e examinados publicamente, conforme comenta Quevedo-Camargo (2014), teve franco desenvolvimento ao longo dos séculos, agregando, cada vez mais, procedimentos científicos, instrumentos avaliativos mais elaborados e análises estatísticas dos resultados.

Conforme a literatura em avaliação, são quatro os períodos históricos dos testes no contexto de línguas: o período *pré-científico*; o período *psicométrico-estruturalista*; o período *psicolinguístico-sociolinguístico*; o período localizado no *fim dos anos 1990*.

Retorta (2007) traça cada um dos quatro períodos históricos da avaliação, elencando os aspectos importantes de cada um deles. A autora defende – e este se constitui também o nosso entendimento – que os métodos e instrumentos avaliativos estiveram e estão estritamente correlacionados às concepções de ensino de língua estrangeira e às abordagens de ensino-aprendizagem de língua estrangeira dos períodos históricos vigentes, de modo que não é possível desassociá-los.

Conforme Retorta (2007), antes dos anos de 1940, período denominado *pré-científico*, predominavam os estudos focados em abordagens gramaticais. Esse momento, como a própria terminologia sugere, não era legitimado por conhecimentos científicos. Spolsky (1976), conforme Retorta (2007), aponta que os testes eram considerados uma *arte*. Sem uma fundamentação teórica de novos métodos, as avaliações aplicadas surgiam das observações impressionistas de quem as criava. Os testes, por sua vez, como as atividades elaboradas para o ensino de língua estrangeira, eram baseadas em tradução, ditado, composição etc. Não havia, dessa forma, uma distinção entre ensino e testes bem delimitada.

Já a era *psicométrico-estruturalista*, situado entre os anos de 1940 a 1960, foi marcada pelo início do desenvolvimento científico da avaliação. Retorta (2007)

²⁴ Tradução do original: “Language tests play a powerful role in many people’s lives, acting as gateways at important transitional moments in education, in employment, and in moving from one country to another. Since language tests are devices for the institutional control of individuals, it is clearly important that they should be understood, and subjected to scrutiny.”

explica que este período foi marcado pela tentativa de dar à avaliação em língua estrangeira “um caráter científico e sério” (p. 25). A era psicométrico-estruturalista nasceu no efervescer da Segunda Guerra Mundial, na iminência da abordagem do ensino de língua estrangeira conhecida como Método do Exército (que se chamou, posteriormente, Método *Audiolingua*), unido à evolução das abordagens de ensino de língua, ao desenvolvimento da linguística estruturalista e ainda ao progresso da psicologia behaviorista. Incorporam-se, portanto, aspectos dos testes psicométricos da psicologia (com questões de respostas fechadas, de múltipla escolha, cujo objetivo era a promoção da objetividade da correção e da confiabilidade dos testes) e o modo de fazer dos linguistas estruturalistas (que se baseavam na análise hierárquica e fragmentada da língua e na investigação de itens isolados, de forma descontextualizada).

Já nos anos 1970, há o início do período psicolinguístico-sociolinguístico, em que impera a intensa crítica ao método avaliativo das concepções anteriores. Marcada pela era chomskiana, o conceito que mais é debatido nesse momento é o de *competência*. Conforme Retorta (2007), Chomsky define o termo *competência* como o conhecimento do falante sobre a língua. Em contrapartida, o *desempenho* é compreendido pelo pesquisador como o uso real da língua. A autora acrescenta que Hymes (1972, *apud* RETORTA, 2007) expande o conceito, incorporando a dimensão social, em que sejam considerados o contexto, o ouvinte a maneira como se expressar etc., tudo a depender da situação linguística na qual o indivíduo está inserido. Retorta (2007) lembra também que outros autores, como Canale e Swain (1980) alargam ainda mais o conceito e o modelo, ampliando esta concepção teórica. Todos esses entendimentos influenciam o campo de ensino e aprendizagem de línguas, bem como a área da avaliação, uma vez que revelam aos profissionais da área a necessidade de repensar metodologias e procedimentos. Assim, um novo tipo de teste é formulado: os testes integradores. Esse novo modelo avaliativo requeria do examinando a demonstração de mais de um nível linguístico e o uso de mais de uma habilidade, como produção escrita e produção auditiva, de maneira integrada, para um mesmo fim.

O quarto período, ocorrido no fim do século XX, foi marcado pela crítica aos testes integradores, pois, conforme Morrow (1979, *apud* RETORTA, 2007, p. 31),

[...] nem testes de cloze²⁵ nem ditados oferecem qualquer prova convincente da capacidade do candidato para, de fato, usar a língua, para traduzir a competência (ou falta dela) que ele está demonstrando no desempenho real 'em situações do dia a dia', ou seja, de estar de fato usando a língua para ler, escrever, falar ou ouvir de maneiras e contextos que correspondem à vida real.

Dessa forma, Retorta (2007) comenta é que preciso realmente considerar o *uso linguístico* como critério para bons instrumentos avaliativos. Conforme Quevedo-Camargo (2014), esse período está relacionado ao surgimento da abordagem comunicativa do ensino de línguas, que ocorre nos anos 1980. Havia, naquele tempo, a real preocupação com testes que refletiam situações cotidianas, numa real relação entre o aprendizado de sala de aula e a vida cotidiana.

Além do aspecto histórico dos exames, os testes também se diferenciam quanto aos contextos nos quais se tornam instrumentos avaliativos, diferenciando-se quanto ao método e ao propósito, conforme será discutido no próximo item.

3.2 OS MÉTODOS E PROPÓSITOS DOS TESTES DE LÍNGUAS

Segundo McNamara (2000), os exames de línguas se diferenciam em relação ao método e ao propósito. Quanto ao *método*, o autor distingue testes do tipo “testes de lápis e papel” (*paper-and-pencil tests*) dos testes de desempenho (*performance tests*).

Os testes de “lápis e papel” são os utilizados com o objetivo de avaliar o conhecimento da língua(gem), considerando-a sob uma visão fragmentada, em que se avaliam os itens de forma isolada, como gramática, vocabulários, entre outros. Esse tipo de teste representa a maneira tradicional de avaliação de língua. Os testes de múltipla escolha, frequentemente usado em escolas, vestibulares e concursos exemplificam o uso desse método. McNamara (2000) argumenta que, embora esse tipo de teste tenha tido seu auge na década de 1960, ainda hoje é possível ver o seu uso como instrumento avaliativo em provas, cursos e em outros cenários. Esse fato

²⁵ Conforme Retorta (2007), testes de *cloze* são um tipo de teste do método integrador. Neste teste, Baker (1989, p. 99) explica, conforme tradução de Retorta (2007, p. 29), que “os candidatos tinham que restaurar lacunas de palavras, num intervalo regular, e ditados, nos quais os candidatos tinham que escrever palavras de um texto que era lido em voz alta”.

se justifica em razão de, em muitos contextos de ensino, a abordagem ainda ser tradicional. Conforme resume Kawachi-Furlan (2014, p. 20), com base em Leffa (1988) e Larsen-Freeman e Anderson (2011), na abordagem tradicional a língua é considerada um conjunto de regras, por isso, o ensino focaliza a gramática, com o uso de tradução de textos literários e exercícios de memorização. Os testes do tipo “lápiz e papel”, dessa forma, atestam a prática de ensino tradicional, por também focalizarem a gramática, considerando-a de forma fragmentada. As práticas de ensino e avaliação explicitadas fornecem maior segurança ao professor, por representar o hábito e a tradição de ensino.

Já os testes de desempenho, segundo McNamara (2000, p. 6), “avaliam as habilidades linguísticas em um ato de comunicação”²⁶. Nesse método, o desempenho na língua alvo é avaliado por meio de tarefas cujas situações simulam a vida real e, portanto, pressupõe uma concepção de língua(gem) como interação. A tarefa pode incluir amostras de uso da língua em situação real, escrita ou de fala, como, por exemplo, uma notícia ou uma entrevista de emprego.

Esse tipo de método, conforme Veloso (2018, p. 57), é creditado como mais válido para o contexto de línguas, considerando que

[...] pesquisas têm mostrado que o conhecimento, ao contrário do que era dito pela tradição estrutural, não é segmentado e sim uma rede integrada, na qual os conteúdos se relacionam entre si.

McNamara (1996) afirma serem os testes de desempenho mais apropriados para avaliações mais complexas, uma vez que, ao passarem por julgamentos subjetivos, levam em consideração a dificuldade de proceder à avaliação de um desempenho humano complexo, de forma automática.

O exame Celpe-Bras é um exemplo de teste de desempenho, em que se avalia a proficiência do participante em língua portuguesa, considerando a especificidade da situação de uso da língua e finalidade para a qual ela for usada (SCARAMUCCI, 2000). Esse exame de desempenho avalia diretamente as quatro habilidades do falante.

²⁶ No original: “In performance based tests, language skills are assessed in an act of communication”.

Além do método, McNamara (2000) classifica os exames quanto ao propósito. Dessa forma, os testes podem ser de rendimento, de proficiência, de classificação e de acesso.

Os exames de rendimento referem-se ao processo de ensino e aprendizagem e apontam os resultados desse aprendizado que ocorreu no passado, ou seja, esse exame objetiva avaliar o que foi aprendido pelo aluno em um programa de ensino.

Os exames de proficiência, diferentemente, consistem em avaliações externas ao contexto de ensino, cujo objetivo é avaliar o uso futuro da língua, considerando a análise das necessidades da situação-alvo. Diferentemente dos exames de rendimento, em exames de proficiência não há vínculos com o passado ou com o processo de ensino/aprendizado. Para Scaramucci (2005, p. 41), provas de proficiência “avaliam o domínio da língua de uso futuro, independentemente de como essa língua foi aprendida; os objetivos, nesse caso, são definidos a partir das necessidades potenciais de seus usuários”. Exemplos de exames de proficiência são TOEFL (que avalia o inglês como língua estrangeira) e, novamente, o CELPE-BRAS.

Conforme Scaramucci (2000, p. 4-5), uma forma de definir o conceito de proficiência é contrastando-a com o de rendimento. A proficiência refere-se ao uso futuro da língua, não mantendo vínculos com o passado, enquanto rendimento é específico e local, e objetiva descrever a aprendizagem de um determinado programa. Para a autora,

Essa distinção determina procedimentos distintos na elaboração dos instrumentos de avaliação: o de rendimento é baseado no *syllabus*, materiais ou no currículo, enquanto o de proficiência tem um compromisso com o construto teórico e, pelo menos nas visões mais contemporâneas de avaliação, tem suas especificações definidas com base em uma análise de necessidades do público alvo com relação ao uso futuro da língua (SCARAMUCCI, 2000, p. 5).

Por sua vez, os testes de classificação (ou nivelamento) são usados para a identificação da proficiência de um sujeito, com vistas a classificá-lo em um nível adequado de um determinado programa de aprendizado. Segundo Scaramucci (2005), este tipo de prova é comum em escolas de línguas, uma vez que é necessário encontrar o nível mais apropriado para dar continuidade ao processo de aprendizagem do aluno.

O último tipo explicitado por McNamara (2000) são os exames de acesso (ou entrada), que, conforme Scaramucci (2005, p. 5), tem “objetivos determinados pelo perfil de aluno considerado ideal para a universidade e, ao mesmo tempo, pelos conteúdos e habilidades trabalhados nos níveis fundamental e médio”. No Brasil, muitas universidades utilizam este tipo de exame para selecionar o seu público-alvo. Um exemplo é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) por ser, além de avaliativo das condições de ensino e aprendizagem do ensino médio, também atualmente servir como um importante exame de acesso ao ensino superior, parte importante do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) – plataforma criada pelo Ministério da Educação para que os candidatos façam inscrição nas universidades que aderiram ao sistema. Assim, é possível notar que esse tipo de exame pode ser usado em qualquer nível de ensino, embora seja, no Brasil, comum no acesso ao ensino superior.

Rauber (2012) – baseado em Shohamy (1985), Scaramucci (2000) e Hughes (2003) – apresenta os tipos mais comuns de testes utilizados no contexto de línguas, que resumem o explicitado anteriormente.

Quadro 3 - Tipos de testes de línguas

Tipo de teste	Propósito	Exemplos
Rendimento	Utilizado para informar o que foi aprendido ao longo de um determinado currículo ou programa	Teste aplicado pelo professor, durante ou ao final de um curso. Pode, também, ser externo à sala de aula.
Proficiência	Utilizado para avaliar o uso futuro da língua por um indivíduo	TOEFL, Celpe-Bras, CELU
Acesso ou entrada	Utilizado para selecionar alunos para determinado programa ou instituição de ensino	Vestibular, ENEM, NMET, SAT
Classificação ou nivelamento	Utilizado para identificação do nível de proficiência de um indivíduo para colocá-lo em um curso ou nível apropriado.	

Fonte: Rauber (2012, p. 28)

Scaramucci (2000) pondera que estas distinções dos tipos de propósitos dos testes são importantes para a elaboração e escolha dos exames apropriados aos vários contextos de línguas, além de serem essenciais para a validação desses testes.

Conforme traduz Quevedo-Camargo (2014, p. 78),

[...] os testes levam a decisões de alto impacto para os indivíduos (ou para a sociedade como um todo); eles criam vencedores e ganhadores, sucesso e fracasso, rejeição e aceitação. Além do mais, os resultados dos testes são indicadores únicos para colocar as pessoas em níveis, certificar ou premiar, determinar se as pessoas poderão continuar seus estudos, decidir caminhos profissionais, [...] conseguir empregos (SHOHAMY, 2006, p. 103).

Na literatura em avaliação tem-se que o *impacto*, comentado por Shohamy (2006), é, na verdade, o efeito retroativo dos exames, tema que será conceituado e ampliado, no próximo item, apresentado junto aos principais estudos desenvolvidos sobre o fenômeno nos âmbitos nacional e internacional.

3.3 O EFEITO RETROATIVO

O impacto, a influência ou consequência que avaliações em geral exercem sobre processos educacionais, instituições de ensino, seus participantes e ainda nos produtos do ensino e aprendizagem tem sido conceituado pela literatura como efeito retroativo (*backwash effects* ou *washback effects* ou apenas o primeiro nome). Os trabalhos desenvolvidos sobre esta temática têm sido numerosos, tanto na área da educação como e, mais especificamente, na área da Linguística Aplicada, conforme salienta Scaramucci (2004). A área da educação geralmente conceitua o fenômeno como *backwash*, enquanto a LA, considerando os estudos britânicos, denomina-a *washback*. Em língua portuguesa, no entanto, segundo afirma a autora supracitada, o termo utilizado para definir tecnicamente o conceito é *efeito retroativo*.

Quevedo-Camargo (2014) argumenta, ao citar o dicionário Houaiss, que em dicionários de língua portuguesa, o termo “efeito” é definido como “aquilo que é produzido por uma causa, uma consequência ou um resultado, o que se procura alcançar, finalidade, fim, realização concreta, execução, efetivação e poder.” (2014, p. 79). Já Scaramucci (2004), recorrendo ao dicionário Novo Aurélio, conceitua “retroativo” como “retro + movimento para trás. De retro mais ativo; relativo ao passado; que modifica o que está feito; que afeta o passado, que retroage” (p. 1231). O termo, portanto, nessas designações, refere-se à consequência de algo

que ocorreu no passado, sem que se observe, no entanto, conotações negativas ou efeitos colaterais, como é o termo em inglês.

O dicionário especializado *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (RICHARDS; SCHMIDT, 2010, p. 634, *apud* QUEVEDO-CAMARGO, 2014) considera “efeito retroativo”²⁷ como um termo da área de avaliação da aprendizagem que se refere ao “impacto positivo ou negativo de um teste no ensino ou na aprendizagem em sala de aula” (p. 79).

A despeito da argumentação sobre a terminologia adotada a respeito do fenômeno, apresentada anteriormente, a literatura na área de avaliação apresenta ainda inúmeras controvérsias quanto a sua abrangência. Conforme explica Scaramucci (2004), Alderson e Wall (1993) sugerem diferença entre os conceitos “efeito retroativo”, “impacto” e “influência”. Para os autores, “efeito retroativo” é relativo a apenas o que ocorre em sala de aula, fruto da influência de exames e avaliações. Nesse caso, o termo caracteriza somente aos efeitos dos testes no ensino e na aprendizagem em sala de aula. Já o termo “impacto” restringe-se aos efeitos dos testes nas pessoas, nas políticas e nas práticas, na sala de aula, na escola, no sistema de ensino e ainda na sociedade. Por outro lado, a “influência” está associada às atitudes, às percepções e às opiniões dos alunos e professores sobre um determinado exame. Scaramucci (2004) esclarece que há ainda outras terminologias utilizadas na literatura em avaliação. São estas:

Impacto do teste (*test impact* – Bachman & Palmer, 1996); instrução guiada por medidas (*measurement driven instruction* – Popham, 1987); alinhamento curricular (*curriculum alignment* – Shepard, 1993); retorno do teste (*test feedback*); ensinar para o teste (*teach to the test*); validade sistêmica (*systemic validity* – Frederiksen and Collins, 1989); validade consequencial (*consequential validity* – Messick, 1989); validade retroativa (*washback validity* – Morrow, 1991), e ainda alavancas para mudança (*levers for change* – Pearson, 1988). (p. 206)

Mesmo diante de tais variações de conceituação do fenômeno, nesse trabalho, optamos por considerar o termo “efeito retroativo” como sendo utilizado para referenciar o impacto, influência ou ainda as consequências advindas de algum instrumento avaliativo, tanto no sentido *micro*, ou seja, no que ocorre em sala de

²⁷ Tradução do termo, em língua inglesa, *washback*.

aula relativo ao ensino e aprendizagem, quanto no sentido *macro*, que abrange o sistema de ensino, as escolas, as políticas, contemplando também as práticas, as atitudes, as percepções e opiniões de todos os participantes que, de alguma forma, estão envolvidos em algum processo educacional.

Dada a relevância das práticas de avaliação nos últimos anos, principalmente relacionada às políticas educacionais em todo o mundo, como, por exemplo, as de acesso/entrada em universidades, muitos pesquisadores têm se engajado em pesquisas cuja finalidade é compreender como o efeito retroativo ocorre e se manifesta nas práticas de ensino e aprendizagem. Scaramucci (2004) corrobora este fato e explica que

[...] compreender melhor o conceito de efeito retroativo pressupõe compreender os mecanismos operantes na relação entre ensino/aprendizagem e avaliação que, de acordo com Bachman e Palmer (1996), é muito mais complexa do que apenas a influência de um teste no ensino e na aprendizagem. O impacto teria, nesse caso, de ser avaliado como referência às variáveis, aos objetivos e aos valores da sociedade, do sistema educacional em que é usado, assim como dos resultados potenciais de seu uso. (SCARAMUCCI, 2004, p. 204).

Na sequência, faremos a exposição dos principais trabalhos desenvolvidos sobre o fenômeno efeito retroativo, tanto à nível nacional, como internacional.

3.3.1 Principais trabalhos internacionais e nacionais sobre efeito retroativo

Ainda que já existisse o entendimento de que os testes provocariam impactos no ensino e aprendizagem de línguas, é somente a partir da década de 1990 que trabalhos empíricos começam a evidenciar estes efeitos (QUEVEDO-CAMARGO, 2014).

Antes deste período, havia uma noção determinista sobre o fenômeno: maus testes provocariam efeitos ruins, enquanto bons testes tenderiam a efeitos positivos no ensino e aprendizagem de determinada língua. Este entendimento é questionado por Alderson e Wall, no artigo seminal de 1993, publicado na revista *Applied Linguistics*, intitulado “*Does washback exist?*”, no qual os autores, a partir de um projeto de

avaliação do impacto de um exame nacional de inglês no Sri Lanka, expõem a fragilidade dos estudos sobre o fenômeno até aquele momento e revelam o estágio de compreensão empírica do conceito até então. A partir das investigações que empreendem sobre o fenômeno, nesse trabalho, Alderson e Wall (1993) elencam uma série de hipóteses que evidenciariam o efeito retroativo, conforme traduz Scaramucci (2004, p. 209).

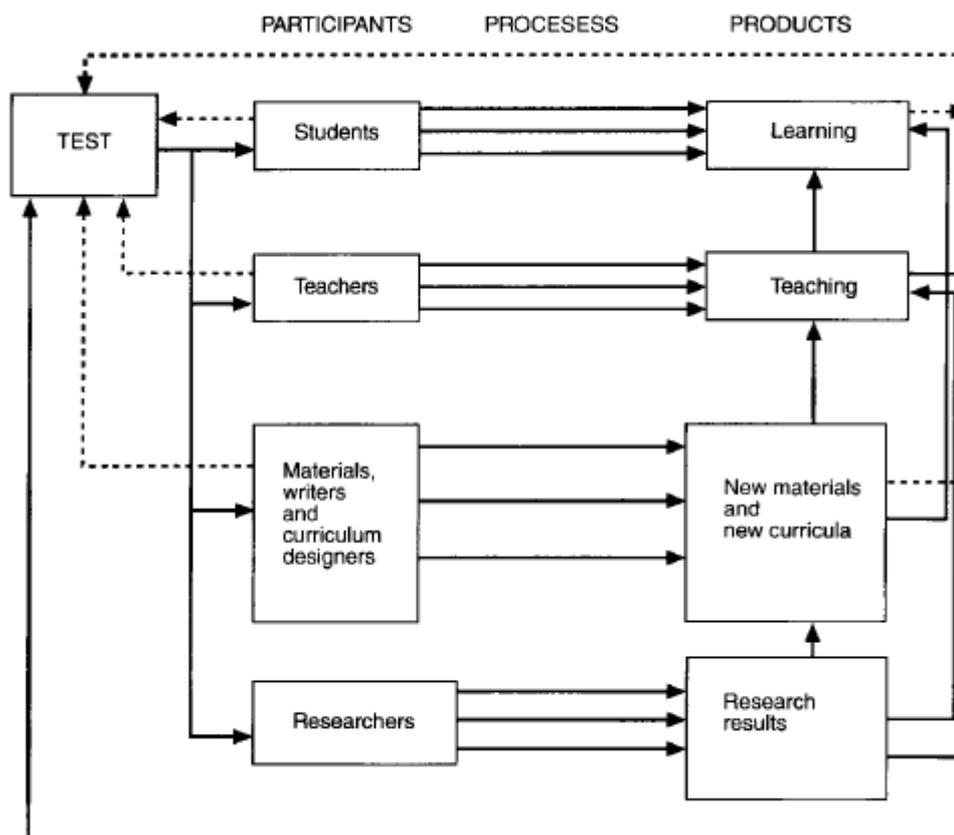
1. Um teste tem influência no ensino.
2. Um teste tem influência na aprendizagem.
3. Um teste tem influência na forma como os professores ensinam.
4. Um teste tem influência no que os professores ensinam.
5. Um teste tem influência no que os alunos aprendem.
6. Um teste tem influência na forma como os alunos aprendem.
7. Um teste tem influência na taxa e sequência de aprendizagem.
8. Um teste tem influência na taxa e na sequência de ensino.
9. Um teste tem influência no grau e profundidade do ensino.
10. Um teste tem influência no grau e profundidade da aprendizagem.
11. Um teste tem influência nas atitudes, conteúdo, método, etc., de ensino e de aprendizagem.
12. Testes que têm consequências importantes terão efeito retroativo.
13. Testes que têm consequências importantes não terão efeito retroativo.
14. Testes terão efeito retroativo em todos os alunos e professores.
15. Testes terão efeito retroativo em alguns alunos e em alguns professores, mas não em outros.

Naquele momento, as 15 hipóteses propostas por Alderson e Wall (1993) objetivavam conduzir pesquisas sobre o efeito retroativo de testes de uma forma crítica, embora eles alegassem que essas poderiam ser simplistas ou com suposições ainda não verificadas.

A publicação de Hughes (1993, *apud* WALL, 2012) também é uma importante contribuição para os estudos sobre efeito retroativo. O autor propõe considerar que a ocorrência do efeito retroativo é diferente para os participantes (professores, alunos, administradores, elaboradores de materiais didáticos e de currículo); para os processos (nos afazeres nos quais os participantes estão envolvidos) e nos produtos (o ensino, os materiais, por exemplo). Esta distinção é denominada “tricotomia de Hughes”.

Considerando a “tricotomia de Hughes”, Bailey (1996, p. 264) apresenta um modelo de efeito retroativo, que será reproduzido abaixo.

Quadro 4: Modelo de efeito retroativo proposto por Bailey (1996).



Fonte: Bailey (1996, p. 264).

Neste quadro, é possível observar que os diferentes participantes envolvem-se em diferentes processos, o que resulta em distintos e específicos produtos, retroalimentando o processo do fenômeno efeito retroativo. Conforme Bailey (1996, p. 263) demonstra, as linhas pontilhadas designam possíveis influências dos participantes nos testes, o que é denominado por Lier (1989) como “*washforward*”.

A partir dos estudos de Alderson e Wall (1993) – considerando as 15 hipóteses propostas pelos autores – e a distinção de efeito retroativo que incide sobre os participantes, o processo e o produto, proposta por Hughes (1993), Bailey (1996) procura explicar o funcionamento do fenômeno efeito retroativo. A autora, então, combina os dois estudos para a elaboração de duas proposições: uma distinção entre “efeito retroativo para os aprendizes”, e “efeito retroativo para o programa” (BAILEY, 1996, p. 262).

Conforme a autora, o efeito retroativo nos aprendizes está relacionado aos “efeitos de informações derivadas do teste fornecidas aos examinandos e que provocam um

impacto direto neles” (1996, p. 263). Para exemplificar, a autora cita a possibilidade de o aluno estudar vocabulário e regras gramaticais, inscrever-se em cursos de preparação de testes ou até faltar em aulas para estudar para o teste (p. 264).

Em contrapartida, “os resultados das informações derivadas do teste fornecidas aos professores, administradores, desenvolvedores de currículo, conselheiros, etc.”²⁸ (p. 264) são denominados pela autora como efeito retroativo para o programa. Conforme Shohamy (1992, p. 514, *apud* BAILEY 1996, p. 267),

Tais informações podem ser usadas para julgar o nível de língua dos alunos em relação às expectativas do currículo, para determinar se a escola como um todo desempenha bem em relação a outras escolas que compartilham o mesmo currículo, para constatar se os métodos de ensinar e os livros didáticos são ferramentas efetivas para alcançar aqueles objetivos, e para determinar se os objetivos são realistas e apropriados. Uma vez que as conclusões são tomadas baseadas em tais informações, é possível implementar mudanças nos métodos de ensino, nos livros didáticos, ou expectativas. Essas mudanças podem então ser monitoradas através de repetida administração dos testes de modo contínuo.²⁹

No entanto, segundo aponta Bailey (1996), é necessário cuidado para que não haja um potencial *estreitamento do currículo*³⁰, resultado do impacto no ensino de forma negativa, em que as práticas de ensino são voltadas para o bom desempenho do estudante no exame, em detrimento de outras práticas relevantes para o aprendizado integral dele. Luckesi (2011) também chama a atenção para este processo que denomina como a “pedagogia do exame”, trazendo como exemplo do fenômeno a prática de ensino empregada no terceiro ano do ensino médio, na qual “[...] todas as atividades docentes e discentes estão voltadas para um treinamento de ‘resolver provas’, tendo em vista a preparação para o vestibular, como porta (socialmente apertada) de entrada para a universidade” (2011, p. 35).

²⁸ No original: “Results of test-derived information provided to teachers, administrators, curriculum developers, counsellors, etc., I will call ‘washback to the programme’.”

²⁹ No original: “Such information can be useful for judging students’ language in relation to the expectations of the curriculum, to determine whether the school as a whole performs well in relation to other schools that share the same curriculum, to ascertain whether teaching methods and textbooks are effective tools for achieving those goals, and to determine whether the goals are realistic and appropriate. Once conclusions are reached based on such information, it is possible to implement change in teaching methods, textbooks, or expectations. These changes can then be monitored through repeated administration of the tests on an ongoing basis.”

³⁰ No original: “narrowing of the curriculum”.

No Brasil, conforme artigo em que é apresentado o estado da arte proposto por Scaramucci (2004), o fenômeno começou a ser estudado a partir do final da década de 1990, especialmente com os trabalhos de Scaramucci (1998a; 1998b; 1999) e Gimenez (1999). Ambos os estudos, idealizados em conjunto e de natureza qualitativa e exploratória, topicalizaram o efeito retroativo de exames vestibulares de língua inglesa em determinados espaços educacionais.

Scaramucci (1998b, 1999c e 2000) analisou o efeito retroativo do exame vestibular de inglês da Universidade Estadual de Campinas nas atitudes, comportamentos e ações de três professores em escolas de nível médio (particular, pública e curso preparatório para o exame). A partir de triangulação de dados e métodos, como os colhidos a partir da observação em sala de aula, questionários e entrevistas com professores e alunos, propostas e materiais do exame vestibular e do documento da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, cujo objetivo é apresentar a proposta curricular do ensino de língua estrangeira, a pesquisadora concluiu que o efeito, além de parcial, tinha intensidades distintas, o que reforça o argumento de Alderson e Wall (1993) de que o efeito retroativo não é determinista.

Já Gimenez (1999), desenvolvendo um trabalho semelhante ao de Scaramucci, focalizou o efeito retroativo do exame vestibular de inglês da Universidade Estadual de Londrina nas aulas observadas em um cursinho preparatório para o referido exame. Os resultados apontaram que houve efeito retroativo somente sobre algumas atividades propostas e que o conteúdo proposto no curso ainda é orientado pelo material didático. Muitas atividades realizadas, como as que focalizam a repetição oral, eram aplicadas em razão da crença da professora sobre o que seria importante e interessante para a aprendizagem dos alunos. A autora conclui seu trabalho chamando a atenção para a importância desta crença como fator mediador dos efeitos do exame nas práticas de ensino empreendidas.

Após essas pesquisas, muitos outros trabalhos foram desenvolvidos, analisando potenciais efeitos retroativos tanto relacionados com exames de alta relevância social – como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), os vestibulares de importantes universidades brasileiras, o Celpe-Bras, entre outros – quanto ocorridos em contextos mais específicos, como de exames escolares nas práticas de estudo dos alunos de determinada unidade de ensino.

Conforme afirma Scaramucci (2004, p. 222),

O maior valor desses estudos, entretanto, não está nas tentativas individuais desse empreendimento, mas em descrições que, compostas a partir de estudos diferentes em contextos diferentes, mostre padrões e regularidades que possam ser documentados (Scaramucci, 2002) de forma a nos orientar no sentido de fazer com que testes sejam instrumentos educacionalmente benéficos.

Esses estudos, além de fazer o levantamento de padrões e regularidades, conforme explicitado por Scaramucci acima, contribuem também para o entendimento de que não há um efeito determinista nos testes, ou seja, maus testes produzem sempre efeitos negativos, enquanto bons testes produzem automaticamente efeitos positivos, questão já problematizada por Alderson e Wall (1993, *apud* SCARAMUCCI, 2004).

Para uma breve visualização e conhecimento acerca dos trabalhos desenvolvidos no território brasileiro sobre efeito retroativo, explicitaremos um seguinte levantamento feito. A busca foi feita em websites, como o Portal de Periódicos da Capes³¹ e o Google Acadêmico³², em repositório de universidades, além de considerarmos o estado da arte, organizado por Scaramucci (2004). Interessa-nos, neste levantamento, conhecer os trabalhos realizados até o ano de 2018, observando como esses foram desenvolvidos, além de compreender sua contribuição e em que lugar o nosso trabalho se aloca.

No quadro seguinte, é possível observar o levantamento, organizado de forma cronológica.

³¹ Disponível no site: <<http://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?>>.

³² Disponível em: <<https://scholar.google.com.br/?hl=pt>>.

Quadro 5 – Trabalhos realizados em universidades brasileiras sobre o fenômeno efeito retroativo

Ano	Autor(a)	Instituição	Título	Tipo de trabalho
1998b	Matilde Scaramucci	Unicamp	O efeito retroativo dos vestibulares de língua inglesa da Unicamp no ensino de segundo grau de escolas públicas e particulares de Campinas.	Relatório final de pesquisa
1999	Telma Gimenez	Universidade Estadual de Londrina	Concepções de linguagem e ensino na preparação de alunos para o vestibular.	Artigo
2001	Silvana Lúcia Teixeira de Avelar	Unicamp	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
2002	Maria Amélia Assis Nader Bartholomeu	Unicamp	Prova de língua estrangeira (inglês) dos Vestibulares e sua influência nas percepções, atitudes e motivações dos alunos do 3º ano do ensino médio.	Dissertação
2002	Luciana Garutti Souza	Unicamp	Ensino da produção escrita em língua estrangeira (Inglês) em um curso de línguas: influência da avaliação ou da concepção de escrita do professor?	Dissertação
2003	Rosane Martins Duarte Correia	Unicamp	O efeito retroativo da prova de inglês do vestibular da Unicamp na preparação de alunos em um curso preparatório comunitário.	Dissertação
2004	Hélcio de Pádua Lanzoni	Unicamp	Exame de proficiência em leitura de textos acadêmicos em inglês: um estudo sobre efeito retroativo.	Tese
2006	Ricardo Moutinho Rodrigues da Silva	Universidade Federal de São Carlos	O efeito retroativo do Celpe-Bras na cultura de aprender dos candidatos ao exame.	Dissertação
2006	Meirélen Salviano Almeida Rodrigues	Unicamp	O exame Celpe-Bras: reflexões teóricas para o professor de português para falantes de outras línguas.	Dissertação
2007	Miriam Sester Retorta	Unicamp	Efeito retroativo do vestibular da Universidade Federal do Paraná no ensino da língua inglesa em nível médio no Paraná: uma investigação em escolas públicas, particulares e cursos pré-vestibulares.	Tese
2009	Ye Li	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	A preparação de candidatos chineses para o exame Celpe-Bras: aprendendo o que significa “uso da linguagem”.	Dissertação
2009	Jussara Azevedo Silva de Oliveira	Unicamp	O efeito retroativo da avaliação de rendimento de alunos do ensino fundamental: um olhar sobre a motivação para aprender língua estrangeira (inglês).	Dissertação

Quadro 5 – Trabalhos realizados em universidades brasileiras sobre o fenômeno efeito retroativo

(continuação)

Ano	Autor(a)	Instituição	Título	Tipo de trabalho
2013	Juliana Blanco	Universidade Federal de São Carlos	A avaliação de língua inglesa no Enem: efeitos de seu impacto social no contexto escolar.	Dissertação
2013	Lívia Letícia Zanier Gomes	Universidade Federal de Uberlândia	O novo exame nacional do ensino médio: em busca de indícios de efeito retroativo no ensino de língua portuguesa.	Dissertação
2015	Mônica Panigassi Vicentini	Unicamp	A redação do Enem e a redação do 3º ano do ensino médio: efeitos retroativos nas práticas de ensino da escrita.	Dissertação
2015	Paulo Henrique Goliath	Universidade Federal de Juiz de Fora	O efeito retroativo dos exames do SIMAVE/PROB sobre as avaliações em contexto escolar: um estudo de caso.	Tese
2016	Eliana Kobayashi	Unicamp	Efeito retroativo de um exame de proficiência em língua inglesa em um Núcleo de Línguas do Programa Inglês sem Fronteiras.	Tese
2016	Daniela Carvalho de Andrade	Universidade Federal de Campina Grande	O efeito retroativo da provinha Brasil na organização do ensino de leitura para o segundo ano do ensino fundamental.	Dissertação
2018	Luiene da Silva Veloso	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Os efeitos retroativos do exame nacional do ensino médio e de outros exames externos em uma escola pública estadual.	Dissertação
2018	Liv Rocha Fernandes Martins	Unicamp	O efeito retroativo da prova de redação do vestibular da Unicamp em um material didático para o ensino médio.	Dissertação

Fonte: Elaboração própria.

Os 20 trabalhos encontrados dividem-se em 14 dissertações de mestrado, 4 teses de doutorado, 1 artigo e 1 relatório final de pesquisa. Desde 2001, é possível observar que há um crescimento no número de pesquisas desenvolvidas sobre o fenômeno, considerando que novos trabalhos foram publicados a cada um ou dois anos, sem grandes intervalos temporais.

As temáticas desenvolvidas são, em sua grande maioria, relacionadas aos exames externos de alta relevância social, como o Enem (ocorrido em 4 casos), os vestibulares de importantes universidades brasileiras (6 ocorrências), como a Unicamp (analisada em 3 dos 6 trabalhos desenvolvidos sobre esse contexto), e o próprio Celpe-Bras (objeto de estudo em 3 trabalhos).

Os cenários observados são diversos, embora haja o predomínio de análise de contextos da educação básica (10 casos em que 2 desses trabalhos são especificamente voltados aos alunos do terceiro ano do ensino médio). Em outros 6 trabalhos, observa-se o contexto dos chamados cursinhos preparatórios.

Outro aspecto muito importante a se considerar é a quantidade de trabalhos que analisam o efeito retroativo em contextos de ensino de língua inglesa (ocorrência de 10 dos 20 trabalhos encontrados). Esse dado evidencia o predomínio dos estudos sobre efeito retroativo na área de língua inglesa, o que acreditamos estar relacionado ao fato de muitos pesquisadores desse fenômeno serem estrangeiros e haver o predomínio do inglês, quando o assunto é vestibular ou provas afins.

Quanto aos programas de pós-graduação em que foram concebidas as pesquisas, é notório que a maioria dos trabalhos foi desenvolvida na Unicamp (11 dos 20 estudos), sendo grande parte das pesquisas promovidas na região sudeste e sul do país. Não há trabalhos sobre o fenômeno em solo capixaba. Há uma única pesquisa no nordeste, na Universidade Federal de Campina Grande, o que faz-nos crer que ainda há a necessidade de maior conhecimento sobre o fenômeno por parte de estudiosos em outras instituições fora do centro-sul brasileiro que, futuramente, contribuirão para a análise de novos contextos de ensino de línguas.

Esse levantamento permite-nos compreender o nosso lugar nos estudos do fenômeno. Apesar de muitas contribuições sobre o tema advindas dos diversos trabalhos em diferentes contextos, é importante considerar esta pesquisa como contribuinte para o estudo do fenômeno, por apresentar o contexto capixaba, especificamente o curso de PLE/L2, do Núcleo de Línguas da Ufes, relacionado a um exame de alta relevância social, como o Celpe-Bras. Em solo capixaba, mais precisamente no contexto da Ufes, não há trabalhos desenvolvidos sobre este fenômeno, sendo este, portanto, o primeiro.

No próximo capítulo, apresentaremos a metodologia de pesquisa desenvolvida no trabalho.

CAPÍTULO 4

A METODOLOGIA DA PESQUISA

Para responder as perguntas dessa pesquisa, nesta seção, explicitaremos e descreveremos os passos metodológicos adotados. Essa pesquisa situa-se na área da Linguística Aplicada e buscar observar como ocorre o chamado *efeito retroativo* do exame Celpe-Bras no ensino de português para estrangeiros, no Núcleo de Línguas, considerando a percepção e as atitudes dos ex-professores, do ex-assessor e do professor universitário ligado ao PLE/L2³³.

É importante ressaltar, no entanto, que o presente trabalho não visa à solução de problemas. Como confirma Paiva (2019, p. 8), “a pesquisa em linguística aplicada [...] não se limita a resolver problemas. Ela busca mesmo é compreender a realidade”. No mesmo texto, a autora elenca exemplos de estudos nessa perspectiva e um desses dialoga com a nossa proposta que é “identificar percepções e crenças sobre fenômenos distintos” (PAIVA, 2019, p. 8). Interessamo-nos, dessa forma, por compreender a realidade do curso de português para estrangeiros na universidade federal capixaba, buscando identificar o fenômeno denominado *efeito retroativo*.

Dessa forma, para a exposição metodológica da pesquisa, este capítulo está subdividido da seguinte forma: a) discutiremos os aspectos metodológicos do estudo, observando também tópicos específicos da pesquisa sobre *efeito retroativo* e b) explicitaremos a organização dos procedimentos e instrumentos do trabalho (entrevistas semiestruturadas e análise documental), os participantes da pesquisa e o processo de geração dos dados.

4.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Segundo Moita Lopes (2003, p. 19-22), as pesquisas desenvolvidas na Linguística Aplicada, embora possam ser de vertentes diversas da LA, seguem características fundamentadoras comuns, por: a) serem pesquisas de natureza aplicada em

³³ Este trabalho foi submetido ao parecer do Comitê de Ética na Pesquisa, sendo, posteriormente, aprovado. Número do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 30606720.9.0000.5542.

Ciências Sociais; b) focalizarem a linguagem do ponto de vista processual; c) serem de natureza interdisciplinar e mediadora; d) envolverem formulação teórica e e) utilizarem métodos de investigação de base interpretativista.

Assim, é possível situar o presente estudo na área da Linguística Aplicada, alocando-a na subárea de Ensino e Aprendizagem de Línguas, mais precisamente, no Ensino e Aprendizagem de segundas línguas e línguas estrangeiras, no qual, segundo Almeida Filho (2011, p. 95), está o PLE. Ademais, a pesquisa está conectada também à área de avaliação da aprendizagem, mais precisamente à avaliação na aprendizagem de línguas.

Este estudo é de natureza qualitativa interpretativista, de objetivo explicativo, e de base etnográfica, seguindo os pressupostos de Watanabe (1996) sobre o método etnográfico no campo do efeito retroativo, que será discutido mais adiante neste capítulo.

Segundo Silveira e Córdova (2009, p. 32),

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens.

Nesse tipo de abordagem, conforme os autores anteriormente citados, o conhecimento do pesquisador é parcial e limitado, pois o desenvolvimento da pesquisa ocorre de maneira imprevisível. O pesquisador é, portanto, ao mesmo tempo, sujeito e objeto de sua pesquisa.

Diferentemente da abordagem quantitativa, no estudo qualitativo são observados aspectos da realidade, focalizando, dessa forma, a compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais, não sendo estas passíveis de quantificações.

Para Minayo (2001),

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço muito profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 14, *apud* SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32).

Esse estudo é, dessa forma, qualitativo-interpretativista e orienta-se conforme o segundo adjetivo por objetivar, como afirma Erickson (1991), “descrever e analisar os acontecimentos rotineiros, percebendo os sentidos que os participantes lhes dão em um determinado meio social visto como um todo” (*apud* AVELAR, 2001, p. 9). Buzen (2009) destaca o caráter interpretativista da pesquisa qualitativa, na qual o pesquisador interpreta os fenômenos sociais que está estudando.

O “mundo social”, nesta perspectiva de pesquisa, é o curso de PLE/L2, do Núcleo de Línguas (UFES), campo em que se desenvolve a pesquisa orientada pelo método etnográfico.

O estudo etnográfico tem origem nos estudos antropológicos e sociológicos e, segundo Paiva (2019), “foi apropriado pela linguística aplicada, tendo como foco ‘questões culturais relacionadas à linguagem’ (PERRY JR., 2017, p. 82)” (p. 79). Nessa perspectiva metodológica, o pesquisador se debruça sobre “um sistema de significados culturais de determinado grupo” (SPRADLEY, 1979, *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 2017, p. 15), visando à observação, descrição, compreensão e explicação das relações que envolvem determinado fenômeno.

No começo de desenvolvimento da etnografia, ao adentrar a cultura sobre a qual estudará, o pesquisador pode até ter perguntas e questões pré-determinadas. No entanto, é no processo de conhecer o contexto pesquisado que emergirão as questões e as hipóteses, que serão, cíclica e dinamicamente, revisitadas, podendo ser revisadas ou substituídas.

Para André (2002, p. 29, *apud* PAIVA, 2019, p. 80), uma das características do estudo etnográfico é a resposta à pergunta: “‘O que está acontecendo aqui?’ que sinaliza ‘a ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais’”.

No decorrer do processo de pesquisa, conforme Paiva (2019, p. 81), o etnógrafo suscita questões, acompanha o grupo estudado por longo tempo, observando o que ocorre, a fim de gerar a sua visão de dentro da comunidade investigada (visão êmica). A partir do levantamento dos dados, conseguida por meio de observações, entrevistas e outros instrumentos utilizados com os membros do grupo, o pesquisador procede à triangulação dos dados, cruzando os diversos materiais

coletados por diferentes instrumentos, buscando, ao fim, construir conhecimento sobre a cultura de uma determinada comunidade, a partir da visão dos seus membros.

Para a geração dos dados, é possível utilizar alguns instrumentos, segundo Paiva (2019), como entrevista e observação, embora outras fontes possam ser consideradas (as gravações em áudio e vídeo, as fotografias, os artefatos produzidos pelo grupo, os diários de aprendizagens, os trabalhos dos alunos, além de planejamentos, relatórios e informações pessoais dos participantes da pesquisa e de suas famílias).

Nesse trabalho, apesar de a pesquisadora não ter feito observação de aula, procedimento metodológico impedido de ser utilizado, em razão do fim das aulas do curso, ela acompanha há sete anos a história do curso de PLE/L2, do Núcleo de Línguas, tendo sido professora e participante ativa do GTPLE/UFES e das aplicações do exame Celpe-Bras. As experiências adquiridas nas vivências desde 2014 permitem-nos empreender o método etnográfico nessa pesquisa.

No aspecto metodológico sobre a pesquisa em efeito retroativo, Watanabe (1996, p. 233-234) afirma que a pesquisa de método etnográfico é a ideal para os estudos sobre o efeito retroativo de testes. Em seu trabalho, Watanabe (2004, p. 22-23) defende que a pesquisa qualitativa ou, mais precisamente, a etnográfica, tem sido cada vez mais usada entre os pesquisadores da área de ensino e aprendizagem de línguas. No estudo do fenômeno efeito retroativo esse método é caracterizado por estratégias que são importantes para o estudo do tema. Dentre essas estão: a) a etnografia suscita dados que representam a visão de mundo dos participantes que são usuários dos testes, utilizados em determinado contexto e com finalidade específica. Sem os dados advindos da visão dos participantes, a pesquisa poderia não contribuir para a resolução do problema e os resultados poderiam ser estéreis, sem expressiva relação com o contexto; b) no processo de pesquisa, o etnógrafo atua como observador participante e não participante, visando à coleta de dados em primeira mão, na qual é possível levantar ocorrências de fenômenos ao passo que eles ocorrem no mundo real. Se assim não fosse, seria imperativo o levantamento dos relatos apenas a partir do que dizem os professores e os alunos, o que poderia fazer a pesquisa incorrer em incongruências e falsas verdades. O não levantamento

de dados reais pelo pesquisador não permitiria que, mesmo na descoberta de algum impacto de teste no ensino, o resultado fosse aplicado a situações nas quais o ensino está realmente sendo desenvolvido para a preparação do teste; c) o etnógrafo objetiva compor descrições de fenômenos totais dentro dos vários contextos para, a partir daí, descrever as inter-relações complexas de causas e consequências que afetam o comportamento humano. Como apontaram Wall e Alderson (1993), o exame pode ser apenas um dos fatores que afetam no sucesso ou fracasso das inovações, considerando que vários outros estão envolvidos na determinação do que ocorre em sala de aula. Esta visão não seria possível sem uma descrição de fenômenos dos contextos, como, por exemplo, as percepções de professores sobre o ensino; e d) o pesquisador usa diversos instrumentos técnicos de pesquisa para reunir seus dados. O autor comenta ainda que, embora as observações diretas do contexto em que o teste é usado sejam importantes, há outros instrumentos para a pesquisa do efeito retroativo, como entrevistas, questionários, que são igualmente relevantes e que contribuem para a análise do fenômeno. Para ele, a questão é encontrar os melhores instrumentos para serem utilizados.

Watanabe (2004) acrescenta que o pesquisador de efeito retroativo deve envolver-se em uma metodologia de pesquisa qualitativa, uma vez que é preciso levar em consideração todo o contexto no qual o exame é utilizado. Segundo ele, é importante considerar as dimensões do fenômeno, tais como especificidade (geral/específico), intensidade (forte/fraca), extensão (um curto ou longo período de tempo), intencionalidade (se há ou não há) e valor do efeito (se positivo ou negativo); os aspectos relacionados às práticas de ensino e aprendizagem; e os fatores relacionados ao exame, como o prestígio, os fatores pessoais, de microcontexto e de macrocontexto. As dimensões e os fatores envolvidos no processo permitem formular previsões sobre o fenômeno. Assim, é possível investigar o efeito retroativo e considerar quais evidências permitiriam determinar se há efeito ou não (2004, p. 27).

Buscamos avaliar, nas propostas textuais, nas atividades e entrevistas semiestruturadas as cinco dimensões propostas por Watanabe (2004). Os documentos referidos e as entrevistas gerarão os dados que serão articulados às

cinco dimensões do efeito retroativo, a fim de observarmos quais as características do fenômeno que ocorrem no curso de PLE/L2. Ademais, buscamos observar também, nas entrevistas feitas aos participantes do curso, os aspectos relacionados às práticas de ensino efetivadas pelos ex-professores. Quanto às entrevistas realizadas com o ex-assessor e o professor universitário, é importante também considerar os fatores relacionados ao prestígio do exame. Em todas as entrevistas, consideramos os fatores pessoais, sendo relevantes para esse estudo os aspectos relacionados ao envolvimento dos indivíduos com o exame e com o contexto do curso.

Como explicitado no capítulo sobre o referencial teórico da pesquisa, no artigo seminal de 1993, Alderson e Wall formularam 15 hipóteses que serviriam de encaminhamento para futuras pesquisas na área de efeito retroativo. Segundo Scaramucci (2004), o impacto deste artigo para os estudos do fenômeno foi grande e considerado por ela como um divisor de águas dessa literatura, que foi capaz de inaugurar uma segunda fase na pesquisa sobre o conceito de efeito retroativo, denominada por Burrows (2004, *apud* SCARAMUCCI, 2004) de modelo “caixa preta” (*black box*).

Na análise dos dados, em razão da pesquisa ser focada no ensino de português do curso de PLE/L2, objetivamos observar se há ou não o efeito retroativo a partir das hipóteses 1, 3, 4, 9, 11 e 12 de Alderson e Wall (1993), que enfocam o ensino. Conforme tradução de Scaramucci (2004, p. 209):

1. Um teste tem influência no ensino.
3. Um teste tem influência na forma como os professores ensinam.
4. Um teste tem influência no que os professores ensinam.
9. Um teste tem influência no grau e profundidade do ensino.
11. Um teste tem influência nas atitudes, conteúdo, método, etc., de ensino e de aprendizagem.
12. Testes que têm consequências importantes terão efeito retroativo.

Consideramos, junto às hipóteses, as várias dimensões, aspectos e fatores do fenômeno, propostos por Watanabe (2004), para respondermos às perguntas de pesquisa.

4.2 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Para a realização da pesquisa, procedemos ao levantamento dos dados, com a utilização de instrumentos próprios do estudo de cunho etnográfico, a saber: entrevistas semiestruturadas e análise de documentos (provas escritas de 2014-2018 e atividades do curso de português de 2019).

É importante destacar, a princípio, que não foi possível fazer a observação de aulas presenciais no curso de português do Núcleo de Línguas. Em 2019, ano do início do desenvolvimento da pesquisa, o curso entrou num processo de reestruturação, sem previsão de retorno até o fim desse estudo. Esse fato impediu-nos de acompanhar as aulas e observações, já que não havia o normal funcionamento do curso pesquisado no trabalho.

Os instrumentos possíveis, portanto, entrevistas semiestruturadas e análise documental, objetivaram a triangulação dos dados gerados, o que possibilita a interpretação do fenômeno e do que ocorre no aqui e agora, a partir de diferentes pontos de vista.

Cavalcanti e Moita Lopes (1991, p. 138-139) apontam que, na pesquisa de base antropológica, a triangulação dos dados possibilita a intersubjetividade, o que proporciona uma maior confiabilidade ao estudo.

Geralmente, o desenho da pesquisa inclui instrumentos outros, por exemplo, entrevistas, questionários, diários de participantes (alunos e professores), gravação de aulas em vídeo e áudio, documentos, etc. na tentativa de triangular os dados coletados na investigação. Desta maneira, a assim chamada subjetividade inerente a estes tipos de dados adquire uma natureza intersubjetiva ao se levar em conta várias subjetividades – ou várias maneiras de olhar para o mesmo objeto de investigação – na tarefa de interpretação dos dados, aumentando assim sua confiabilidade.

Dessa forma, faremos a triangulação de dados extraídos de mais de uma fonte, a saber, entrevistas e documentos, que serão expostos nos próximos itens.

4.2.1 Entrevistas

As entrevistas semiestruturadas se mostraram uma importante fonte de dados para essa pesquisa. A partir delas, foi possível mapear informações, observações, para procedermos à análise das dimensões, aspectos e fatores, conforme propõe Watanabe (2004), do efeito retroativo do exame Celpe-Bras no curso de PLE/L2, do Núcleo de Línguas.

Para Lüdke e André (2017, p. 39),

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista benfeita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance superficial, como o questionário.

Conforme discutido pelas autoras, julgamos que a entrevista foi um procedimento apropriado para a geração de dados, visto que foi possível elaborar um roteiro flexível, o qual foi adaptado durante a conversa estabelecida entre a pesquisadora e os participantes.

Para a pesquisa, realizamos entrevistas individuais com cinco participantes do curso de português do Núcleo de Línguas, a saber: o ex-coordenador do curso, um professor do Departamento de Línguas e Letras, responsável pelo posto aplicador do Celpe-Bras da Ufes e participante do Grupo de Trabalho em Português Língua Estrangeira, e três ex-professores do curso de PLE/L2 do NL.

A todos os participantes das entrevistas foram feitos contatos pessoalmente e/ou por e-mail, sendo informados sobre o tema e os objetivos das entrevistas. Todos os entrevistados concordaram em participar da pesquisa.

Posteriormente, as entrevistas foram agendadas em local, data e horário mais conveniente para os entrevistados. Todos optaram por proceder à entrevista no próprio *campus* universitário, em razão de estarem tanto o entrevistado quanto a entrevistadora naquele local durante a semana, o que facilitaria o encontro.

No momento das entrevistas, foi apresentado a cada participante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A), obtido, no primeiro momento, após o Parecer do Comitê de Ética na Pesquisa (Anexo A). Após a leitura do documento, os participantes tiraram as dúvidas e assinaram os termos, ações que autorizaram a realização das entrevistas.

Os roteiros de perguntas das entrevistas (APÊNDICE B) foram organizados à luz das perguntas e dos objetivos da pesquisa. Estes documentos foram desenvolvidos durante a elaboração do projeto e submetidos também à avaliação do Comitê de Ética, em anexo ao projeto de pesquisa. Foram elaborados roteiros específicos ao ex-assessor do curso de PLE/L2, ao professor universitário e aos três ex-professores do curso de PLE/L2, do Núcleo de Línguas.

Os roteiros para a entrevista contavam com cerca de dez perguntas, que seguiam uma sequência lógica de questões, partindo de temas mais simples aos tópicos mais complexos da conversa. Nosso interesse ao realizar as entrevistas era compreender as percepções e atitudes dos indivíduos em relação ao Celpe-Bras, uma vez que a análise do efeito retroativo passa por esses aspectos. Perguntamos aos entrevistados sobre a) a percepção que eles tinham sobre o exame e se era essa uma boa avaliação; b) os impactos que eles observavam em suas práticas pedagógicas e no ensino do Núcleo de Línguas, a partir do conhecimento do exame; c) a opinião deles sobre um possível preparatório para o exame e d) a produção de materiais didáticos que eles fizeram durante os estágios. Aos coordenadores, foram acrescentadas questões de interesse sobre a história do curso de PLE/L2, do Núcleo de Línguas, do período de credenciamento da instituição como posto aplicador do Celpe-Bras e sobre a organização do curso de PLE/L2. Os roteiros das entrevistas estão disponíveis no Apêndice B desse trabalho.

Em razão da ética na pesquisa, conforme recomendação do Comitê de Ética, foram empregados nomes fictícios aos participantes, para que não sejam reveladas as suas identidades.

A seguir, procedemos à exposição do perfil dos entrevistados:

Tabela 3 - Perfil dos entrevistados

Entrevistados	Perfil/função	Relação do entrevistado com o exame Celpe-Bras
João	<p>Ex-assessor do curso de Português Língua Estrangeira, do Núcleo de Línguas, da UFES, no período de 2014 a 2019. Neste período, atuou na contratação de estagiários, na organização e reestruturação do curso.</p> <p>É professor de Inglês, formado pela universidade capixaba. Trabalhou também, no Núcleo de Línguas, como professor de língua inglesa.</p> <p>Até o ano de 2020, participou ativamente da realização do Celpe-Bras na UFES, atuando na organização da aplicação da prova.</p> <p>Atua no Grupo de Trabalho no GTPbLE/UFES desde o início.</p> <p>Recentemente, faz um curso de Especialização em Metodologia de Ensino de Português para Estrangeiros, em uma instituição do Paraná.</p>	<p>Foi importante no credenciamento da UFES, em 2016, como posto aplicador do Celpe-Bras, atuando junto ao professor universitário (Samuel) nas recepções da equipe do Inep, além de participar de todas as tramitações necessárias de legalização do posto.</p> <p>Desde 2016, atua como coordenador das aplicações da prova no Núcleo de Línguas, sendo responsável, junto ao professor Samuel, pela recepção de todo o material de aplicação, gestão da equipe aplicadora e organização da documentação para posterior devolução ao Inep.</p>
Samuel	<p>Professor do Departamento de Línguas e Letras (DLL), da UFES. Junto ao Núcleo de Línguas, atuou na condução dos estágios de português língua estrangeira até o último ano do curso (2019).</p> <p>É membro fundador do GTPbLE/UFES.</p> <p>É responsável pelo curso de português do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e professor da disciplina optativa “Português Língua Estrangeira”, ofertada periodicamente, pelo Departamento de Línguas e Letras.</p>	<p>É responsável pelo posto aplicador do Celpe-Bras na UFES, tendo sido um dos idealizadores e apoiadores da entrada da instituição capixaba na relação de postos do Inep.</p> <p>Desde 2016, atua como coordenador das aplicações da prova na Ufes, sendo responsável, junto ao professor João, pela recepção de todo o material de aplicação, organização dos aplicadores e, posteriormente, organização da documentação para devolução ao Inep.</p>
Leandro	<p>Enquanto em formação no curso de licenciatura em língua portuguesa e literatura de língua portuguesa e italiana, foi professor estagiário do curso de português língua estrangeira, no Núcleo de Línguas, entre os anos 2014 a 2016, fazendo parte da primeira turma contratada por João (ex-assessor).</p> <p>À época da entrevista, o participante atuava como professor de língua italiana em uma instituição de ensino de língua privada.</p>	<p>Embora estivesse no último ano do estágio de docência, participou, em 2016, do treinamento do Inep para o credenciamento do Núcleo de Línguas como posto aplicador, tendo sido certificado como avaliador do exame.</p>
	<p>Enquanto em formação no curso de licenciatura em língua portuguesa e literatura de língua portuguesa, foi professora estagiária do curso de PLE/L2, no Núcleo de Línguas, entre</p>	<p>Participou, em 2016, do treinamento do Inep para o credenciamento do Núcleo de Línguas como posto aplicador, tendo sido certificada como avaliadora do exame.</p>

Rebeca	os anos 2016 a 2017, fazendo parte da segunda turma contratada pelo ex-assessor João. Desde a criação do GTPbLE/UFES, participa ativamente do grupo. À época da entrevista, a participante atuava como professora de português língua materna em uma rede de ensino privada. Além disso, cursava a pós-graduação em Linguística Aplicada, para a obtenção do título de mestre, no Programa de Pós-Graduação em Linguística, da UFES.	Desde o primeiro ano, participa ativamente das aplicações do Celpe-Bras na UFES.
Gustavo	Enquanto em formação no curso de licenciatura em língua portuguesa e literatura de língua portuguesa, foi professor bolsista do Idiomas sem Fronteiras (IsF), no ano de 2019, fazendo parte da terceira e última turma contratada pelo ex-assessor João. Participou, também neste período, do GTPbLE/UFES. À época da realização da entrevista, o participante cursava licenciatura em língua portuguesa na UFES.	Participou, em 2016, do treinamento do Inep para o credenciamento do Núcleo de Línguas como posto aplicador, tendo sido certificado como avaliador do exame. Desde o primeiro ano, participa ativamente das aplicações do Celpe-Bras na UFES.

Fonte: Elaboração própria.

As entrevistas tiveram entre 20 minutos e 1 hora de duração, pois contávamos com a abertura da conversa e as respostas dos entrevistados.

Como já explicitado, realizamos a entrevista do tipo semiestruturada que, segundo Lüdke e André (2017, p. 40) “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. Para as autoras, a entrevista semiestruturada é o tipo mais adequado à área de educação, por justamente possibilitar o esquema livre, que possibilita o diálogo.

Dessa forma, é importante ressaltar que, apesar do roteiro de perguntas previamente organizado, as entrevistas não seguiram rigidamente o que estava proposto, visto que novas e diferentes ênfases em alguns pontos foram feitas pelos participantes, algumas perguntas surgiam a partir de tópicos expostos pelos entrevistados, houve acréscimos de informações históricas, entre outras eventuais situações que ocorriam no momento da interação.

Vale também ressaltar que realizar as entrevistas não foi uma tarefa fácil. Em razão de compromissos surgidos inesperadamente, do não comparecimento dos entrevistados aos encontros e das ausências registradas, foi necessário reagendar algumas entrevistas. Ao fim, levamos um tempo de aproximadamente um mês para que todos fossem ouvidos e fosse possível procedermos à transcrição dos áudios. Os dados gerados na entrevista, como já mencionado, fizeram parte dos dados de fontes distintas que foram triangulados, para uma visão de diferentes fontes sobre o mesmo fenômeno.

4.2.2 Análise documental

A análise documental foi o outro instrumento utilizado nesta pesquisa. Nosso interesse neste instrumento foi observar se os documentos apontaram aspectos que corroborassem a nossa visão sobre o efeito retroativo, ou seja, se havia neles sinais de que o exame Celpe-Bras impactou a forma de ensinar do curso de Português do Núcleo de Línguas.

Os dados gerados nesta análise puderam complementar as informações dos entrevistados, ratificando-as e validando-as. Este é um uso apropriado da análise documental, porque, conforme Holsti (1969, p. 17, *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 2017, p. 46)

[...] quando duas ou mais abordagens do mesmo problema produzem resultados similares, nossa confiança em que os resultados reflitam mais o fenômeno em que estamos interessados do que os métodos que usamos aumenta.

Para Caulley (1981, *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 2017, p. 45), a análise documental objetiva a identificação de informações factuais nos documentos, a partir de questões ou hipóteses de interesse da pesquisa e do pesquisador.

Neste estudo, analisaremos os seguintes documentos:

- Propostas textuais das provas escritas do período entre 2014-2015 e 2017-2018, do curso de português do Núcleo de Línguas;
- Atividades do curso de português do Núcleo de Línguas de 2019;

Tanto as propostas das provas escritas de 2014-2015 e 2017-2018 quanto as atividades de 2019 foram disponibilizadas pelo ex-assessor do curso de PLE/L2 que, ao receber o pedido via e-mail, prontamente nos respondeu, convidando-nos para um encontro presencial em que foram entregues esses materiais.

As provas escritas eram avaliações de rendimento utilizadas nas turmas de português sempre no final de um módulo do curso, composto por 12 aulas, que contabilizavam 30 horas. Durante o processo de aprendizagem, outros instrumentos avaliativos eram utilizados para acompanhar o desenvolvimento do aluno. Ao fim, portanto, avalia-se o aluno com uma prova escrita.

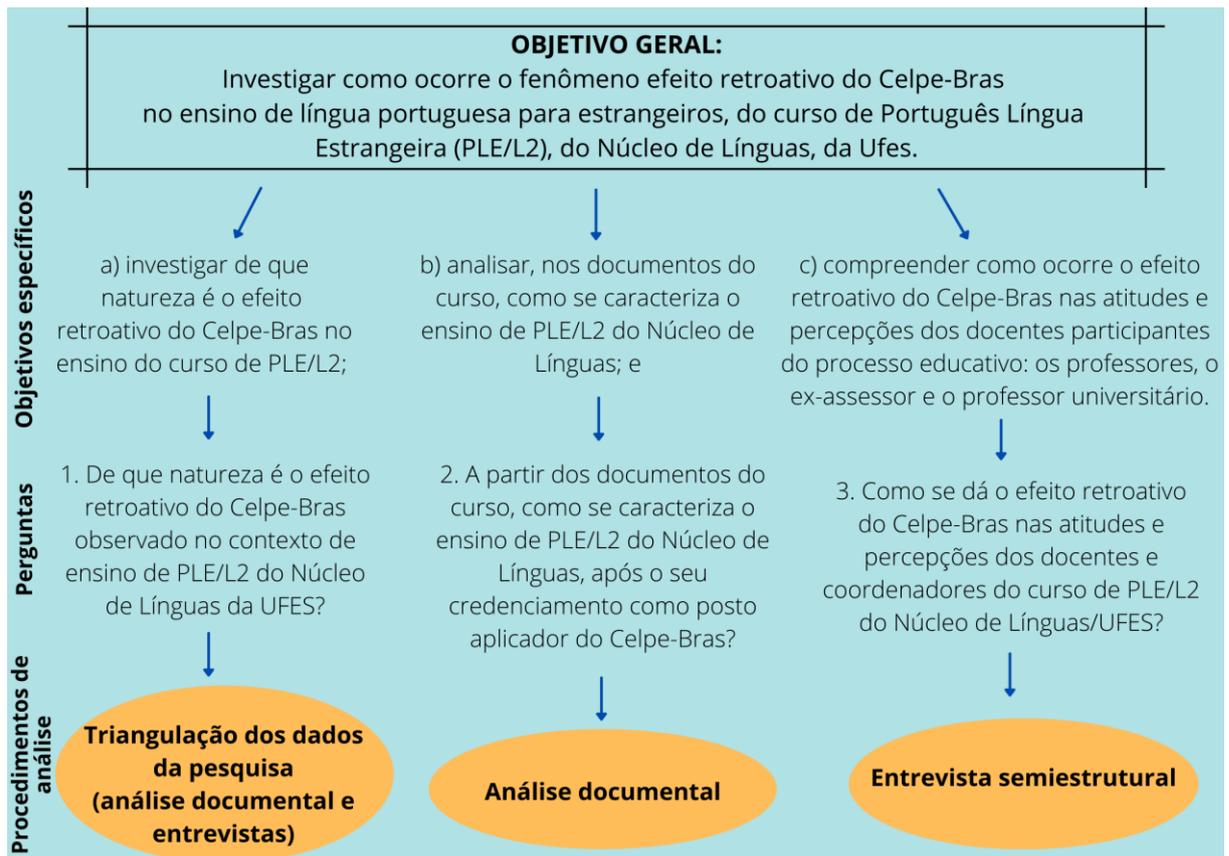
Nessa prova, eram avaliadas três habilidades: compreensão escrita (em que o examinando lia um texto e respondia — objetiva e discursivamente — às questões de interpretação textual); compreensão oral (composta por um áudio, em língua portuguesa, a partir do qual o examinando respondia as questões) e a expressão escrita (organizada em torno da temática trabalhada nas aulas).

As provas escritas analisadas nesse trabalho são do período entre 2014-2015 e 2017-2018. A escolha deste recorte temporal justifica-se por ter-se, dessa forma, dois anos antes e dois anos depois da oficialização do Núcleo de Línguas como posto aplicador do exame. São, portanto, atividades de quatro anos, que apontam o antes e o depois do credenciamento, visando uma análise mais factual.

Em 2019, inicia-se, no Núcleo de Línguas, o curso de português do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF). Nesse formato, a classe contava com alunos multinivelados. Desse período, temos alguns planos de aulas e propostas de atividades escritas que serão também analisados.

Os instrumentos explicitados acima nos ajudam a responder as perguntas, visando ao alcance dos objetivos geral e específicos da pesquisa, conforme é possível visualizar no quadro a seguir.

Quadro 6: Resumo metodológico da pesquisa



Fonte: Elaboração própria.

No capítulo a seguir, explicitaremos a descrição e análises dos dados da pesquisa.

CAPÍTULO 5

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo é dedicado à análise e discussão dos dados. Como já explicitado no capítulo sobre a metodologia, analisaremos os materiais do curso de PLE/L2 do Núcleo de Línguas e as entrevistas semiestruturadas realizadas com três ex-professores do curso de PLE/L2, do Núcleo de Línguas (Leandro, Rebeca e Gustavo) com o ex-assessor do curso (João), bem como com o professor do Departamento de Línguas e Letras (DLL) da universidade, que está ligado ao curso do NL e ao Celpe-Bras (Samuel), em um movimento de triangulação dos dados e métodos.

Com a análise, visamos responder as três questões da pesquisa, que são retomadas a seguir.

1. De que natureza é o efeito retroativo do Celpe-Bras observado no contexto de ensino de PLE/L2 do Núcleo de Línguas da UFES?
2. A partir dos documentos do curso, como se caracteriza o ensino de PLE/L2 do Núcleo de Línguas, após o seu credenciamento como posto aplicador do Celpe-Bras?
3. Como se dá o efeito retroativo do Celpe-Bras nas atitudes e percepções dos docentes e coordenadores do curso de PLE/L2 do Núcleo de Línguas/UFES?

Este capítulo organiza-se em seções propostas a partir das categorizações temáticas que os dados nos ofereceram. Dessa forma, procederemos à análise dos dados, com base na triangulação das entrevistas semiestruturadas com a descrição e análise dos materiais didáticos. É importante ressaltar que consideramos as temáticas de maior relevância para resposta às questões da presente pesquisa.

5.1 PERCEPÇÕES SOBRE O EXAME E MUDANÇAS NO ENSINO DO CURSO DE PLE/L2: O CELPE-BRAS COMO UM “DIVISOR DE ÁGUAS”

O Celpe-Bras foi aplicado, pela primeira vez no Núcleo de Línguas, da UFES, em outubro de 2016. No entanto, em fevereiro de 2016 é que os participantes do Núcleo de Línguas tiveram o primeiro contato com o exame.

Em entrevista, o ex-assessor do curso de PLE/L2 da UFES apresentou sua percepção sobre o exame, afirmando que o Celpe-Bras foi um “divisor de águas” (João, entrevista) no que se refere ao curso de PLE/L2 na UFES e à questão da necessidade do Brasil de estabelecer um exame de proficiência próprio, marco importante da política linguística brasileira. Ele ainda acrescenta sobre a prova: “Achei muito boa, se encaixa/até hoje se encaixa muito bem, foi uma prova moderníssima para a época, ainda continua muito boa, não tenho o que mudar.” (João, entrevista).

Além de João, também comentaram suas percepções sobre o exame os ex-professores do curso de PLE/L2 – Leandro, Rebeca e Gustavo – que atuaram em momentos distintos do curso: Leandro atuou como estagiário entre os anos 2014 e 2016; Rebeca em 2016 e 2017 e Gustavo em 2019. Nosso pressuposto era que, por estarem em diferentes momentos do curso, suas percepções e atitudes em relação ao exame fossem diferentes. Rebeca e Gustavo seriam mais influenciados, em razão do conhecimento e convivência adquiridos sobre e com o teste, a partir do credenciamento do Núcleo de Línguas.

As percepções deles apontam para uma visão positiva do exame. Leandro afirma:

[...] **eu gostei bastante, porque me pareceu ser uma prova que avaliava um nível de língua completo.** Não necessariamente somente a gramática ou somente a compreensão oral. Era tudo, porque seja na parte oral como na escrita, o aluno tinha que desenvolver bastante coisa. Então, ele não exige um conhecimento limitado ou até mesmo focado mais em uma habilidade. O aluno tinha que se comunicar e ainda escrever, de modo satisfatório. Eu gostava, porque era uma prova que tinha isso. É, percebendo/analizando com outras provas, outras provas eram/pareciam muito mais assim concentradas numa parte, não sei dizer muito técnica formal; **o Celpe-Bras era um conhecimento global da língua**, não sei se estou dizendo certo, mas... (Leandro, entrevista, grifos nossos).

Leandro comenta que gostou muito do exame, por ser uma prova que analisa o conhecimento da língua em um nível mais completo. O ex-professor do NL conheceu

o exame no curso de credenciamento realizado no Núcleo de Línguas em 2016 e, apesar de nunca ter aplicado o teste, considera-o diferente de outros exames que, segundo ele, “pareciam muito mais assim concentradas numa parte” (Leandro, entrevista), nesse caso, em um único aspecto da língua, como o gramatical.

Rebeca demonstra que conhece a estrutura do Celpe-Bras e o considera um exame muito inovador,

no sentido de tentar estabelecer um conceito mais de língua em uso, né, **de contexto de uso da língua, não simplesmente questões gramaticais, estruturais, como a gente vê em outros exames de língua estrangeira, de uso de língua estrangeira. Então, ele foi muito inovador nesse sentido, né, questão do uso de tarefas, questão de produção de texto de uma forma contextualizada, tanto oral, quanto escrito;** a questão de tentar, por exemplo, em uma entrevista, diminuir a ameaça, né, tentar fazer aquela pessoa ficar mais à vontade possível, para que ela consiga produzir em língua portuguesa. (Rebeca, entrevista, grifo nosso).

Semelhante ao professor Leandro, Rebeca compara o Celpe-Bras a exames de proficiência de outras línguas e pontua o foco deste exame em tarefas, produção textual contextualizada, buscando a avaliação da língua em uso. Rebeca chama atenção para o fato de a avaliação não se limitar ao foco em estruturas gramaticais.

A percepção positiva do exame se acentua em Gustavo, que relaciona o conhecimento do exame à oportunidade de conhecer a área de PLE.

Então, o Celpe-Bras ele representa para mim o início, na verdade **foi como eu conheci o ensino de português como língua estrangeira.** Porque até então era uma área desconhecida para mim, mesmo estudando língua portuguesa na faculdade não é tão falado nessa área, né, o curso é mais voltado para o ensino regular de língua portuguesa mesmo. Então, foi ali quando eu fui no primeiro treinamento, né, no primeiro curso do exame Celpe-Bras que eu conheci essa área e que eu comecei a me interessar por ela. **Então, o Celpe-Bras meio que abriu as portas para mim, para eu pensar o ensino de língua portuguesa não só para quem já fala português, mas para quem quer começar a falar português, já tem outra língua, né** (Gustavo, entrevista, grifos nossos).

Gustavo participou do curso de capacitação do Celpe-Bras, ocorrido em 2016 e, partir daquele momento, esteve em todas as aplicações do exame na universidade. É interessante observar que a avaliação impactou também a sua percepção sobre a área de PLE, que passou a ser conhecida por ele a partir daquele momento. Conforme o professor comenta em outro trecho, mesmo cursando língua portuguesa na universidade, a área de PLE/L2 “não é tão falada” (Gustavo, entrevista) na

licenciatura em disciplinas por professores em ocasiões específicas. Esse fato é explicado pelos dados encontrados por Vieira de Mello (2021) que, ao analisar os documentos do curso de Licenciatura em Letras da Ufes, como o

“Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Letras Português (UFES, 2006), notamos que em nenhum momento são feitas referências à área de PLE/L2 – exceto na seção de ementário, que contém a ementa da disciplina optativa [em Português para Estrangeiros] –, sendo a descrição do perfil do profissional egresso marcadamente situada no ensino de Português como Língua Materna.” (VIEIRA DE MELLO, 2021, p. 81)

Os três ex-professores avaliaram positivamente o exame, tanto pelo método de avaliação distinto dos testes tradicionais quanto pela oportunidade de conhecer a área de PLE/L2.

Estas percepções corroboram o pensamento de Scaramucci (1999, p. 108), que afirma que um exame que se pretenda comunicativo, como o Celpe-Bras, deve centrar-se

[...] no desenvolvimento de uma habilidade de expressão ou de uma competência de uso. Ela é o uso de um código em situações reais de comunicação, que requer muito mais do que a manipulação de formas e de regras linguísticas, mas o conhecimento também de regras de comunicação, de forma que sejam não apenas gramaticalmente corretas, mas socialmente adequadas. [...] As principais características desse exame são: ênfase na comunicação/interação; [...] conteúdos autênticos ou contextualizados.

A avaliação dos entrevistados é que o exame Celpe-Bras é tão importante para a área e o ensino de PLE/L2 que Rebeca chega a afirmar que

Um curso que não tenha nenhuma perspectiva sobre o que é o Celpe-Bras, ou como trabalhar o Celpe-Bras, ou como é, o que que é pedido no Celpe-Bras, um curso que não tenha, não aborde nada disso, ou que os professores não tenham nem noção do que seja o exame, eu acho que é **um pouco deficiente sim, em relação aos demais**, né, que é uma realidade (Rebeca, entrevista, grifo nosso).

Dessa forma, a partir das falas dos entrevistados, compreendemos que o Celpe-Bras impactou a percepção dos participantes do Núcleo de Línguas sobre o ensino e também sobre os materiais utilizados no curso, fato comentado por Rebeca, após comentar as especificidades da prova escrita do exame: “se existe este instrumento

[referindo-se às provas escritas do Celpe-Bras], porque não se inspirar nele, né, e fazer as adaptações para aquele contexto local” (Rebeca, entrevista).

No próximo item, então, analisaremos os materiais didáticos do curso de PLE/L2, a fim de observamos as modificações ocorridas.

5.2 O EFEITO RETROATIVO DO CELPE-BRAS NOS TESTES DE RENDIMENTO DO CURSO DE PLE/L2: “[O CELPE-BRAS] DEU UM NORTE”

Os documentos analisados nesta seção são parte importante do curso de PLE/L2, do Núcleo de Línguas. Buscamos analisá-los em ordem cronológica, desde 2014, ano em que o curso começou a passar por algumas transformações, ocasionadas em razão da chegada do ex-assessor ao NL, até o ano de 2018, último ano do curso no modelo implementado pelo último assessor. São analisadas, portanto, provas escritas aplicadas no curso entre os anos de 2014-2015 e 2017-2018.

É importante ressaltar que o Núcleo de Línguas da UFES foi credenciado para a aplicação do exame Celpe-Bras em 2016. Dessa forma, nessa análise, traçaremos um contraste entre os materiais utilizados antes e após este evento, o que evidenciará os efeitos ocorridos. Analisaremos, no próximo item, os principais aspectos dos materiais escritos.

5.2.1 Provas escritas (2014-2015 e 2017-2018)

As provas escritas do curso de PLE/L2 são testes de rendimento que, como já explicitado, têm o propósito de avaliar os resultados de aprendizado conquistados em um processo de ensino e aprendizagem. No caso do curso de PLE/L2, do Núcleo de Línguas, essas provas eram aplicadas ao fim dos módulos, compostos por 12 aulas de 2h30 de duração, o que contabiliza 30 horas de curso.

Durante o curso, eram aplicados atividades e exercícios que buscavam avaliar a aprendizagem dos tópicos de comunicação e pontos gramaticais que eram discutidos. Porém, apenas a este último teste era atribuído uma nota capaz de

promover o aprendiz ao novo nível do curso ou retê-lo no mesmo estágio de estudos.

A estrutura da prova era dividida em três partes: compreensão de texto (parte composta por um texto, seguido de questões que avaliavam a interpretação e compreensão da leitura); compreensão auditiva (parte em que uma gravação de áudio era apresentada duas vezes e, a partir dela, os alunos respondiam as questões) e a expressão escrita (momento em que o aluno era convidado a escrever sobre uma temática, geralmente o que foi mais explorado durante o curso).

Abaixo, é possível visualizar um exemplo de prova do Núcleo de Línguas da UFES. Esta prova é de 2014 e foi destinada aos alunos do nível 1A do curso (nível iniciante no aprendizagem da língua portuguesa).

Figura 7: Exemplo de prova de rendimento do curso de PLE/L2, do nível 1B, do Núcleo de Línguas/UFES (parte 1).

UFES / CCHN / DLL – CENTRO DE LÍNGUAS
 PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA - 1B
 ALUNO: _____
 PROFESSOR (A): _____ DATA _____


CENTRO DE LÍNGUAS

COMPREENSÃO DE TEXTO

Trabalho doméstico ainda é tarefa feminina



Afazeres domésticos ainda são uma tarefa predominantemente feminina? A pesquisa "Uma análise das condições de vida da população brasileira de 2012", com dados relativos à Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2011, mostra que sim. As mulheres dedicam, em média, 27,7 horas por semana para afazeres domésticos, enquanto os homens dedicam 11,2 horas semanais. Entre homens e mulheres que trabalham fora, a divisão do trabalho em casa também permanece desigual. Entre a população ocupada com mais de 16 anos, mulheres dedicam 22,3 horas para as jornadas domésticas, enquanto os homens gastam 10,2 horas, o que mostra que ainda persiste na sociedade brasileira uma maior parte da responsabilidade pela manutenção do lar à mulher, apesar do acesso dos dois gêneros ao mercado de trabalho. O Nordeste foi a região do país que registrou a maior diferença na divisão de trabalho entre gêneros.

A artesã Wilma Ribeiro de Souza (45), casada há 23 anos com Adolfo da Silveira Dias (45) e mãe de Vinícius (21), Ana Carolina (18) e Jonatha (15), conta que ela e a filha eram as responsáveis por toda a atividade doméstica – lavavam, passavam, limpavam, alimentavam. "Era aquela coisa: se você era mulher, tinha que fazer. E eu achava que era normal, que era meu papel de mãe e mulher", afirma. Há quatro anos a divisão de tarefas vem mudando na casa dela. "Hoje na minha casa vivemos de forma cooperativa. Todo mundo faz alguma atividade doméstica. A roupa, por exemplo, é meu marido quem passa", explica. A mudança aconteceu depois que Wilma começou a participar do movimento feminista e levou a discussão da divisão de tarefas para dentro de casa. No início, segundo ela, foi difícil os homens aceitarem a divisão. "Eles achavam ruim. Na mentalidade deles esse tipo de serviço era coisa de mulher. O meu marido falava: 'mas eu trabalho o dia inteiro e tenho que chegar em casa e trabalhar?'. E eu dizia: mas eu também trabalho", diz. Aos poucos, Adolfo foi percebendo que a divisão era justa e deu razão a ela.

A ideia de que os homens são os provedores financeiros da família e que as mulheres são as mantenedoras do bem-estar do lar persiste há séculos na sociedade brasileira e a nível mundial. Esse tipo cultura social faz com que recaia sobre as mulheres o chamado trabalho de cuidados. Na família, é comum que a mulher seja a responsável pelo cuidado das crianças, dos idosos e de um ente doente. Muitas deixam de trabalhar fora de casa para assumirem essa função, não remunerada e não reconhecida pela sociedade.

(Texto adaptado)(<http://www.brasildefato.com.br/node/12241> Acesso em 22/ 09/13)

Figura 8: Exemplo de prova de rendimento do curso de PLE/L2, do nível 1B, do Núcleo de Línguas/UFES (parte 2).

1) Marque (V) para Verdadeiro e (F) para Falso e, segundo o texto:

a) (V) Há séculos, homens e mulheres executam o chamado "trabalho de cuidados". ✓

b) (V) Na região Nordeste, a situação de diferença é a maior do Brasil. ✓

c) (V) Antes, na casa de Wilma, era difícil que os homens ajudassem nas tarefas domésticas. ✓

d) (F) O texto fala sobre pesquisas feitas nos anos de 2011 e 2012, em todo o país. ✓

e) (V) Tanto Wilma como seu marido trabalham. ✓

f) (F) Ela era a única a realizar tarefas na casa. ✓

2) Relacione as colunas:

A- Passar a roupa
B- Função não remunerada
C- 22,3 h
D- 11,2 h
E- 23 anos
F- Movimento feminista

(B) Trabalho de cuidados. ✓
(E) Tempo de casamento de Wilma e Adolfo. ✓
(A) Tarefa de Adolfo. ✓
(D) Tempo que os homens dedicam às tarefas do lar. ✓
(C) Tempo que as mulheres que têm emprego dedicam às tarefas domésticas. ✓
(F) Influenciou Wilma a discutir sobre a divisão de tarefas em sua casa. ✓

COMPREENSÃO AUDITIVA COMPREENSÃO AUDITIVA (Muito prazer CD 1/54) (A)

1) Marque (V) para Verdadeiro, (F) para Falso ou (S) para sem informação segundo a audição:

a) (V) João e Maria conversam sobre o apartamento de João. ✓

b) (F) O apartamento de João não é grande. ✓

c) (V) O apartamento de João tem mais de um quarto. ✓

d) (S) Maria mora com a família. ✓

e) (V) A sala de João precisa de alguns móveis. ✓

f) (V) A cozinha não está completa. ✓

g) (S) O apartamento de João tem dois banheiros. ✓

2) Escreva:

a) Pelo menos quatro móveis citados no diálogo: _____ ✓

b) Que dia da semana João e Maria comprarão os móveis: _____ ✓

Na análise de dados, debruçamo-nos somente na terceira parte do exame, que é destinada a expressão escrita dos alunos. Justificamos o recorte no fato de que essa é a parte que se assemelha à proposta da Parte da Prova Escrita do exame Celpe-Bras, composta por 4 propostas de tarefas escritas.

Assim, o nosso *corpus* é composto por 10 provas, divididas nos níveis do curso, conforme apresentado na tabela abaixo.

Tabela 4 - Distribuição dos testes de rendimento conforme os níveis do curso de PLE/L2 (Núcleo de Línguas/UFES)

TESTES DE RENDIMENTO – CURSO PLE/L2 DO NÚCLEO DE LÍNGUAS/UFES	
ANO	NÍVEL
2014	1A, 1B, 2A e 2B
2015	2A
2017	1B, 2A e 2B
2018	1B e 3A
	Total: 10 testes

Fonte: Elaboração própria.

Optamos por verificar as provas, em sua maioria, dos níveis 1B e 2A, em razão da maior recorrência em todos os quatro anos analisados.

A seguir, são apresentadas as propostas de provas do ano de 2014.

3ª PARTE: Expressão escrita – Nível 1A – 2014

Escreva um parágrafo de apresentação em que você coloque: nome, sobrenome, idade, nacionalidade, há quanto tempo está no Brasil, onde mora, profissão, estado civil, estudos e como é a sua rotina.

3ª PARTE: Expressão escrita – Nível 1B – 2014

Você está de viagem marcada para o Brasil. Então, escreva um e-mail para um amigo brasileiro que você conheceu na internet contando a ele todos os planos que pretende fazer quando chegar ao Brasil. Lembre-se de colocar os lugares que vai querer conhecer, as comidas e bebidas que vai querer experimentar, as pessoas que vai querer encontrar e conhecer e o tipo de imóvel que vai alugar.

3ª PARTE: Expressão escrita – Nível 2A – 2014

Compare a vida agora e antes, a do tempo da sua infância/adolescência. Escolha pelo menos dois (02) dos tópicos que sugerimos a seguir e comente sobre eles: *a política, o meio ambiente, o comportamento, a moda, a escola, a música, a religião, o trabalho, as tecnologias, a televisão, o cinema, etc...*

3ª PARTE: Expressão escrita – Nível 2B – 2014

Como é a sua família? Fale sobre como foi/é a convivência com seus familiares no seu país. Escreva no mínimo dois parágrafos.

Nas tarefas propostas no Celpe-Bras – como já explicitado no capítulo dedicado ao exame – o enunciado define uma proposta que se constitui pelos elementos como gênero, enunciador(es), interlocutor(es) e o propósito comunicativo da escrita, aspectos que devem ser selecionados pelo examinando a fim de compor o seu texto. Essas características contribuem para simular uma situação real de uso da língua, como já comentado.

Nas quatro tarefas descritas anteriormente, é possível observar a falta de um contexto claro de escrita: não há enunciadores e interlocutores específicos, há a ausência do propósito comunicativo e somente a tarefa destinada ao nível 1B solicita um gênero específico (um e-mail). Como já explicitado, o ano de 2014 foi de muitas

mudanças na estruturação do curso de PLE/L2 do Núcleo de Línguas, embora o livro didático ainda fosse o material norteador do ensino. A avaliação de rendimento, realizada no fim do período de aulas, objetivava avaliar a aprendizagem dos alunos. Por isso, a proposta de produção escrita estava intrinsicamente ligada aos aspectos temáticos e aos tópicos gramaticais estudados durante o período do curso, o que justifica o formato das tarefas propostas.

Nesse período, como aponta Leandro, o curso de PLE/L2 do Núcleo de Línguas

era ligado à comunicativa, tanto que nos livros didáticos utilizados, tinha parte de gramática, tinha, mas também tinha muita parte de áudio e frases e situações para praticar a língua em uma situação específica. E é interessante falar que a nossa prática não era meramente formal ou engessado, porque quando nós, na nossa época, estudamos português, nós vimos a gramática básica, às vezes nem o que é mais utilizado, né, estudamos tu, vós, diversas regras que são importantes, mas que, às vezes, acaba não se lembrando delas na vida depois. No nosso curso, a gente ensinava o que era usado; a língua em uso, seja nas pessoas usando mais você, ensinando a usar a gente que, pela gramática formal não, não seria o ideal. Mas, a gente ensinava porque era aquilo que era usado (Leandro, entrevista).

O depoimento do ex-professor é corroborado por João, ex-assessor do curso, ao afirmar que

de qualquer maneira, o escopo do Celpe-Bras tem a ver muito com a nossa abordagem, então não houve estranhamento no sentido de que nós sempre trabalhamos aqui com tarefas. Nas nossas aulas de inglês, a gente trabalhava com a/ensino significativo, a abordagem significativa. Você tinha as tarefas tinham que ter ver com a realidade dos alunos, então não houve estranhamento nesse sentido (João, entrevista).

A despeito das propostas anteriormente apresentadas, os depoimentos de Leandro e João apontam que o referencial teórico adotado no exame e nas aulas do Núcleo de Línguas eram semelhantes, ainda que observemos que a operacionalização desses conhecimentos se dê, pelo menos nas propostas, de forma distinta.

João relata, em outro trecho da entrevista, que, antes da sua entrada como o novo assessor do curso de PLE/L2, no início de 2014, “o foco [do curso] era ainda estrutural, gramática e aí, pelas provas a gente percebia” (João, entrevista). Dessa forma, além das mudanças de material didático e na metodologia de ensino, houve

também a reorganização na estrutura do curso, a fim de favorecer a clientela do curso.

Porém, apesar de comentar as mudanças de 2014, o ex-assessor do curso deixa claro: “nós nem tínhamos ideia do Celpe-Bras na época.”

No *corpus*, há uma única proposta do ano de 2015, que se refere ao nível 2A do curso, como é possível observar a seguir.

3ª PARTE: Expressão escrita – Nível 2A – 2015

Escreva um pouco sobre o seu país de origem (no mínimo dois parágrafos). Como as pessoas vivem lá? Em que áreas vocês trabalham, normalmente? Como são os direitos dos trabalhadores? Como é a moda lá? Como vocês gostam de se vestir?

Nota-se, também nessa proposta, a ausência de elementos que simulem uma tarefa: não há uma contextualização que dê propósito ao ato comunicativo, em razão da ausência do gênero, do enunciador, do interlocutor e do objetivo da interação. Nesse texto, o aluno deve se concentrar em apenas responder as perguntas propostas, sem realmente inteirar-se das motivações e do propósito da escrita, o que faz com que a questão seja considerada díspar da proposta do Celpe-Bras.

Assim, apesar de não haver estranhamento dos envolvidos no curso de PLE/L2, conforme considerou João, há mudanças no curso, uma vez que o exame

deu um norte um pouco até maior para o que, o que exigir do meu aluno, o que eu devo, como devo preparar o meu aluno para a vida, não só para um exame em si, mas para a vida (Rebeca, entrevista).

O “norte”, comentado por Rebeca, é possivelmente a mudança no currículo e nas práticas de ensino que, como apontam Schoffen e Martins (2016)

Além das especificações e características do Celpe-Bras, também o fato de o exame envolver um grande número de profissionais de PLA em seu processo de avaliação tem contribuído para o direcionamento do ensino e do currículo, [...] (SCHOFFEN; MARTINS, 2016, p. 296).

Dessa forma, o ex-professor Leandro, atuante no curso entre os anos de 2014 e 2016, ao ser perguntado sobre se ele observou impactos no ensino do curso de PLE/L2, após o credenciamento como posto aplicador do exame, afirma

Sim, houve impacto e acho que enriqueceu sim, porque, embora nossas práticas já fossem bem dinâmicas, com atividades que visavam prática de todas as habilidades, com a vinda e com a nossa própria experiência do Celpe-Bras, nós começamos a trabalhar com seja com o modelo, principalmente com o modelo deles de exame oral, usando os textos motivadores, na sala de aula, falando para eles que aquilo era um texto, um tipo de texto usado na prova oficial. Eu acho que enriqueceu, nós produzimos muito antes, oralmente, mas, ali quem já sabia que ia ter que fazer algum momento, já ficou um pouco mais interessado, né, porque sabia que aquilo ali ia ser útil para ele (Leandro, entrevista).

Em 2017, um ano após o credenciamento da UFES como posto aplicador do Celpe-Bras, é possível observar propostas mais completas, como veremos a seguir.

3ª PARTE: Expressão escrita – Nível 1B – 2017

Você tem um blog onde compartilha informações e curiosidades sobre o Brasil. Escreva uma postagem contando sobre uma experiência de viagem que você fez no Brasil, boa ou ruim. Coloque um título, diga para onde e com quem você foi, onde você se hospedou, quantos dias ficou, que lugares visitou e que comidas você comeu. Se preferir, pode inventar!

3ª PARTE: Expressão escrita – Nível 2A – 2017

Você está interessado em uma vaga de emprego em uma empresa. Em **três parágrafos**, escreva uma **carta de apresentação** para essa empresa se identificando resumidamente e informando o seu potencial para assumir esse cargo. Destaque, também, algumas experiências passadas e qualidades que lhe diferenciam como candidato. (Mínimo de 70 palavras).

3ª PARTE: Expressão escrita – Nível 2B – 2017

Você está planejando uma festa junina com amigos. Elabore um evento no *Facebook* informando o dia, o local e o horário de início e de término. Faça uma descrição do evento para que as pessoas compareçam.

Nota-se, nas propostas, uma melhor contextualização nas três tarefas em 2017. Diferentemente do que ocorreu em 2014 e 2015, as propostas de 2017 apresentam contextos específicos de comunicação, com propósitos comunicativos, enunciados, interlocutores e gêneros explícitos e claros. Há, dessa forma, mais similitude entre estas propostas e o que é solicitado no exame Celpe-Bras, cujas tarefas visam ao “[...] uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo” (Brasil. MEC, 2006, p. 4).

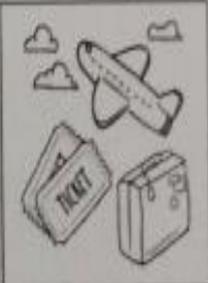
Nas provas destinadas aos níveis 1B e 2B, as propostas foram organizadas em *layouts* específicos, considerando os contextos comunicativos: a prova de 1B simula uma página *on-line* de um blog e a prova de 2B ilustra um evento de *Facebook*. Esses recursos funcionam como elementos visuais importantes para o contexto e, de certa forma, direciona o olhar do aluno, além de fazê-lo compreender melhor os propósitos comunicativos propostos. A seguir, é possível visualizar as duas páginas.

Figura 10: Proposta de produção escrita do nível 1B, de 2017, com um layout de blog.

EXPRESSÃO ESCRITA

Você tem um blog onde compartilha informações e curiosidades sobre o Brasil. Escreva uma postagem contando sobre uma experiência de viagem que você fez no Brasil, boa ou ruim. Coloque um título, diga para onde e com quem você foi, onde você se hospedou, quantos dias ficou, que lugares você visitou e que comidas você comeu. Se preferir, pode inventar!

[Seguir](#) [Compartilhar](#) [Novo Post](#) aluno@nucleodelinguasblog.com



Posts

Fevereiro (1)

Março (3)

Quem sou eu?

Comentários

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 11: Proposta de produção escrita do nível 2B, de 2017, com um layout de evento de Facebook.

III. EXPRESSÃO ESCRITA

Você está planejando uma festa junina com amigos. Elabore um evento no Facebook informando o dia, o local e o horário de início e de término. Faça uma descrição do evento para que as pessoas compareçam.

Nome do evento

Localização

Início **Término**

Detalhes
Informe o tipo de evento que você está organizando e o que as pessoas devem esperar

Descrição

FAÇA

A

mclis

CS Digitalizado com CamScanner

Na figura 10, é possível visualizar um quadro que representa uma etapa de escrita em um blog. Os ícones presentes acima do quadro, na lateral e abaixo dele auxiliam no entendimento de que há realmente uma simulação de situação real de uso da língua(guém), característica comum no exame Celpe-Bras.

O mesmo é percebido na figura 11, que aparenta um evento do *Facebook*, inserindo exatamente os comandos necessários para a criação deste na rede social. Em ambas as propostas, todos os itens respondidos são avaliados, para fins de observar se o aluno cumpre ou não o propósito de comunicação solicitado.

Após o credenciamento do Núcleo de Línguas como posto aplicador do exame, ainda em 2016, a ex-professora do curso Rebeca relata que houve o processo de transição na perspectiva dos professores e assessor, o que motivou mudanças no ensino e a produção de materiais para o curso de PLE/L2. A entrevistada comenta que já sentia, naquele período, rumores de mudanças ocasionadas pelo conhecimento do exame. Dessa forma, conforme ela, em 2017/01 tudo já estava bem diferente, pois

antes de começarem as aulas, a gente já se debruçou bastante em produção, adaptação de prova, né, o nosso assessor trabalhou bastante isso com a gente, a gente sentava, coletivamente mesmo, de frente lá a projeção da prova lá: “o que a gente tem que melhorar nessa prova? Para deixar mais contextualizada essa questão aqui; para deixar mais claro quem vai ser o interlocutor desse...” Então, tinha essa visão crítica em relação aos materiais já produzidos, principalmente. E ao que a gente ia também produzir (Rebeca, entrevista).

O teste de 2018, destinado aos alunos do nível 1B, não foi modificado, sendo semelhante ao exame de postagem em um blog, como no ano de 2017.

A seguir, é possível observar a prova destinada aos alunos do nível 3A.

3ª PARTE: Expressão escrita – Nível 3A – 2018

Escolha uma das superstições abaixo e escreva uma história baseada nela. Lembre-se de considerar o leitor do texto, usando palavras que facilitem o entendimento! Seu texto precisa ter no mínimo 100 palavras.

1. *Vassoura atrás da porta espanta as visitas.*
2. *Quem come o último pedaço do bolo, não casa.*
3. *Se a orelha esquentar, alguém está falando mal de você.*

Essa proposta, apesar de não apresentar uma contextualização explícita contendo o propósito de comunicação que o aluno tenha que desempenhar, evidencia uma mudança clara nas propostas textuais das avaliações de rendimento, por promover uma temática deslocada do livro didático – material norteador do ensino em 2014 –, enfatizando um aspecto cultural da língua portuguesa do Brasil: as superstições.

É possível observar, portanto, na descrição e análise dessas propostas textuais, que é, sobretudo, a partir de 2017 que há maior semelhança das propostas com o exame, ou seja, novos processos de produção de materiais foram ocorrendo, em função da adequação deles à nova perspectiva conhecida do exame, fato observado também no relato de Rebeca.

As alterações dos materiais auxiliavam em novos processos de ensino do curso de PLE/L2 que, embora já fosse amparado pela abordagem comunicativa, contava agora com práticas próximas ao que ocorria no exame:

Então, simulava, às vezes, alguma entrevista, algumas perguntas que seriam típicas de entrevistas de Celpe-Bras, dá aquela oportunidade para o aluno pensar na sua cultura, pensar na cultura do outro, pensar na cultura de língua portuguesa brasileira. Então, assim, tentava formular dessa forma. Mas/e a produção escrita tinha um espaço também em sala, mas era, principalmente, para casa. Então, eu tentava formular atividades que contemplassem cada hora uma habilidade diferente: auditiva, a leitura, de produção escrita, de produção de fala, mesmo, né. Então, assim, eu não sei/a produção de material ela era muito farta, a gente procurava sempre produzir novos próprios materiais, né, em conjunto. Eu e a outra professora estagiária também, junto com o professor, nosso assessor, né. E, muitas vezes, sozinha mesmo. Pegava uma música, pegar notícias, reportagens e fazer sempre esse caminho, aí, esse percurso (Rebeca, entrevista).

Essas práticas evidenciam o efeito retroativo do exame Celpe-Bras na produção de materiais e no ensino do curso de PLE/L2 do Núcleo de Línguas. Outro exemplo dessa mudança de material ocorre nas atividades de 2019, que será explicitado a seguir.

5.3 O EFEITO RETROATIVO DO CELPE-BRAS NAS ATIVIDADES DE 2019: “EU TIVE UMA REAÇÃO POSITIVA DOS ALUNOS”

Como explicitado no subcapítulo destinado ao contexto da pesquisa, o curso de PLE/L2 do Núcleo de Línguas da UFES passou por reformulações em 2019, cedendo lugar a um curso de PLE/L2, agora parte do IsF. Nesse contexto, os cursos rápidos eram organizados em respostas às demandas e atendiam a um grupo de alunos em diferentes níveis de proficiência na língua, seguindo as especificidades de temáticas que eram demandadas.

No novo formato, o professor criava atividades, que eram propostas aos alunos em sala de aula, direcionando-as aos diferentes grupos de proficiência que compunham as classes. É importante ressaltar que as atividades não eram avaliativas, sendo somente utilizadas como parte do ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

Compõem o *corpus* de 2019 os seguintes itens:

- Uma atividade escrita direcionada aos alunos iniciantes;
- Uma atividade escrita direcionada aos alunos de proficiência intermediária;

A seguir, é possível visualizar a atividade direcionada aos alunos iniciantes.

Atividade de escrita – Nível iniciante - 2019

Você vai assistir a um vídeo sobre o festival gastronômico de Tiradentes, podendo fazer anotações enquanto assiste. Após assistir ao vídeo, responda as questões abaixo:

- a) Sobre o que é o vídeo?
- b) Quais as principais atrações do festival?
- c) O que mais chamou sua atenção no vídeo?
- d) Você já foi a algum festival parecido com o Festival Gastronômico de Tiradentes? Escreva um pouco sobre sua experiência.

Essa atividade, diferente das propostas textuais anteriores, organiza-se em torno de um vídeo – material autêntico – cujo contexto é um festival gastronômico de Tiradentes. Supomos que, em razão de ser uma atividade destinada a um público iniciante na aprendizagem da língua portuguesa, ela seja organizada em tópicos que devem ser respondidos, de acordo com o entendimento e compreensão do vídeo.

É importante observar que as questões propostas não se limitam a respostas breves sobre o conteúdo do vídeo, mas englobam aspectos para além dele – como ocorre na última questão, que solicita a escrita de uma experiência vivida pelo aluno – o que demanda do aprendiz um conhecimento mínimo para se expressar na língua portuguesa.

A atividade destinada aos alunos de nível intermediário organiza-se também em torno do mesmo vídeo, como é possível ver na sequência.

Atividade de escrita – Nível intermediário - 2019

Você vai assistir a um vídeo sobre o festival gastronômico de Tiradentes, podendo fazer anotações enquanto assiste.

TAREFA: Você é um jornalista e, após assistir ao vídeo sobre o Festival Gastronômico de Tiradentes, decidiu divulgar o evento. Escreva uma notícia para publicar no caderno de turno de um jornal brasileiro, apresentando as características e atrações desse festival.

A atividade é composta por um propósito comunicativo (apresentar as características e atrações do festival de Tiradentes), escrita por um enunciador (o jornalista) a um interlocutor específico (leitores do jornal brasileiro), que se materializa em um gênero (notícia). Nela, há a apresentação de conteúdo autêntico, o vídeo sobre o festival gastronômico de Tiradentes, o que faz com que a atividade simule uma situação real de comunicação.

Esta atividade configura-se, como compreende Scaramucci (1995), em uma tarefa, que é

[...] uma atividade de ensino ou de avaliação diferente daquela usada nas abordagens tradicionais. Ela tem um **propósito comunicativo**, e procura especificar, para a linguagem, usos que se assemelham ou estão mais próximos daqueles que têm em uma vida real. Ela permite a apresentação de **conteúdos “autênticos”**, ou seja, extraídos de jornais, revistas e livros, não necessariamente elaborados para o ensino de línguas, e sempre dentro de um **contexto maior de comunicação**, para que o candidato possa ajustar o registro de linguagem às necessidades da situação (SCARAMUCCI, 1995, p. 80, grifos nossos).

Essa proposta muito se assemelha às questões do exame Celpe-Bras, que também se organizam em torno de tarefas que, como já explicitado, é parte da operacionalização da abordagem comunicativa no exame.

A seguir, é possível observar o depoimento de Gustavo sobre a sua prática, nesse período do ensino de PLE/L2 no Núcleo de Línguas.

[...] **toda aula tinha uma produção de texto** e antes da produção de texto tinha um/uma espécie de debate que eles meio que conversavam entre eles e comigo sobre o que eles iam escrever, para poder as pessoas se alinharem sobre o vídeo, ver o ponto de vista do outro. Então, isso nas aulas normais. **Tinha aula que era o simulado mesmo do Celpe-Bras e que tinha a parte oral do jeito que é a parte oral do Celpe-Bras.** Então, meio que abordava **a produção de texto sempre com tempo marcado, que é para caso eles fossem fazer o Celpe-Bras já acostumar com a produção de texto com o tempo bem curto** e a parte oral era trabalhada na parte dos debates e nos simulados também. (Gustavo, entrevista, grifos nossos).

Gustavo descreve os seus momentos de aula e deixa claro como a sua prática foi influenciada pelo Celpe-Bras. Segundo o entrevistado, toda a prática de ensino era organizada em torno de uma produção de texto. Em algumas aulas, era realizado o

simulado do exame, fato de evidencia a atitude do professor em relação ao exame e o efeito retroativo deste nas aulas.

Perguntado sobre se todas as aulas eram direcionadas ao Celpe-Bras, o professor hesita:

Sim. Não. Era direcionado ao Celpe-Bras, para aqueles que iam fazer o Celpe-Bras. Mas, para quem não ia fazer o Celpe-Bras, que já tinha feito não era tão, tão na cara. **Eu não falava com eles que o Celpe-Bras era daquele jeito...** (Gustavo, entrevista, grifo nosso).

Nesse trecho, Gustavo demonstra não perceber que, apesar de não esclarecer abertamente a todos os alunos, a sua prática vincula-se completamente ao exame, preparando os alunos para a realização da prova.

Alderson (2004), citado por Scaramucci (2014, p. 209), argumenta que a pergunta a ser feita hoje não é mais sobre a existência ou inexistência do efeito retroativo em determinado contexto, mas como este se configura, suas causas e o porquê de sua existência.

É notória também, nos relatos dos entrevistados, a diminuição do uso do livro didático, ao longo desse processo.

5.3.1 O uso do livro didático: “Opa, tem aí um descompasso.”

Após tomar a decisão de trocar o livro didático do curso (deixando o *Ponto de encontro – Portuguese as a world language*, da editora Pearson, para utilizar a coleção do livro *Novo Avenida Brasil – Curso Básico de Português para Estrangeiros*³⁴, da Editora Pedagógica e Universitária), em razão das inúmeras questões que inviabilizavam o uso daquele, em 2014, o ex-assessor do curso argumenta que o novo livro didático apresenta uma

abordagem estrutural-comunicativa, né, abordagem estrutural/comunicativo, ou seja, é um meio termo, mas ela se diz assim, mas não é tão comunicativa assim, ela tenta ser, então é algo que/que tá difícil o Brasil fugir, mas não é totalmente estrutural, de fato é estrutural/comunicativo, mas era mais considerado/era pouco comunicativo, porque promovia pouca comunicação,

³⁴ Escrito por Emma Eberlein O. F. Lima, Lutz Rohrmann, Tokiko Ishihara, Cristián González Bergweiler, publicado em 2008.

promovia pouca interatividade, não trazia coisa cultural, muita coisa cultural, assim, a nossa percepção do livro também. Mas, nós tínhamos que usar esse livro, né, e aí nós é::: continuamos com ele (João, entrevista).

A razão pela qual se adotava os livros, até aquele momento, era a necessidade de um material didático que norteasse as práticas de ensino de professores estagiários, que estavam iniciando a experiência docente, como é o caso de Leandro.

Se eu lembrar do meu primeiro curso e do meu último curso, teve uma evolução, porque, como no começo ainda sem a prática, a gente era muito apegado no livro, mas, com o tempo, a gente vai adquirindo a experiência e uma certa autonomia que visa o objetivo da língua como um tudo, né, não como algo limitado a um livro ou algo engessado. (Leandro, entrevista).

O livro didático, naquele contexto, não era o único material utilizado em sala de aula. Além de nortear o ensino, ele orientava a produção de outros materiais, como imagens, *slides*, *flashcards*, vídeos, entre outros, utilizados para amparar e expandir as propostas do livro.

Em 2016, com as mudanças ocorridas após a primeira aplicação do Celpe-Bras, João relata que a

aula começou a modificar a partir daí e também de forma assim paulatina. Então, houve uma separação gradual do livro didático que eu achava até então que precisávamos, porque são/eram professores estagiários, não tinham/nunca deram uma aula, então tinha que ter, né. Então, nós fomos, colocando bancos, arquivos guardados em pastas com o tema e com os níveis, os exercícios, as tarefas apropriadas para tal nível (João, entrevista).

Rebeca comenta que, após aplicar o exame pela primeira vez, em 2016, notou que havia um “descompasso” (Rebeca, entrevista) entre as propostas da avaliação e o material do curso de PLE/L2, o que, mais uma vez, justifica a necessidade da criação de novos materiais.

A partir do Celpe-Bras aí que eu vi que a necessidade é muito mais além ainda, porque, se você seguir só o livro, você vai perder muito ali de questão de contexto comunicativo; eu via que as atividades, muitas vezes, eram muito assim, sem muita finalidade. Tá, você vai mandar o aluno escrever um texto? Tá, e aí? Esse texto vai para onde? Alguém vai ler? Ficava muito restrito, eu acho, eram exercícios muito restritos à gramática, ou então, simulava demais, né, não sei. Não era muito bem contextualizado. Então, a partir do Celpe-Bras, ele deu, claro, uma melhorada nisso. **Até nos comandos das minhas atividades que eu fui fazendo, saindo do livro, eu tentei**

contextualizar melhor, inspirada bastante nos comandos, por exemplo, escritos, né (Rebeca, entrevista).

A evidência do fim do uso do livro didático torna-se ainda mais clara em 2019, quando, perguntado sobre o uso do livro didático no curso de português do IsF, o professor Gustavo responde: “Não, nunca usei” (Gustavo, entrevista).

Dessa forma, notamos que o fim do uso do livro didático torna-se, de igual maneira, um dado que evidencia o efeito retroativo no ensino de PLE/L2, que ocorre no Núcleo de Línguas.

5.4 RETOMANDO AS QUESTÕES DA PESQUISA

Neste item, retomaremos as perguntas da pesquisa e seus respectivos apontamentos, a partir da análise e triangulação dos dados e do referencial teórico aqui apresentado.

1. De que natureza é o efeito retroativo do Celpe-Bras observado no contexto de ensino do curso de PLE/L2 do Núcleo de Línguas/UFES?

Como já explicitado, os estudos atuais sobre o efeito retroativo apontam que as perguntas a serem consideradas devem se referir a sobre como, em que configuração, quais as causas e os porquês da existência do fenômeno, nos diversos contextos educacionais, isentando-se da pergunta primária sobre a existência ou não do fenômeno (ALDERSON, 2004, p. IX, *apud* QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2014, p. 209).

Desta forma, consideramos as cinco dimensões propostas para a composição do efeito retroativo, de Watanabe (2004), e as seis hipóteses de Alderson e Wall (1993) selecionadas para este trabalho, por enfocarem o ensino.

Em relação à especificidade do efeito (se geral ou específico): as práticas de ensino de Rebeca e Gustavo, influenciadas pelo exame, apresentam mudanças relacionadas ao conteúdo ensinado, às habilidades requeridas e ao enfoque do que era considerado plenamente no ensino da língua, dando “um norte”, como afirma

Rebeca para o ensino de PLE/L2, nas aulas da professora e, conseqüentemente, no curso de PLE/L2. Dessa forma, é possível apontar a dimensão específica do efeito retroativo nas práticas dos professores.

Sobre a intensidade (forte/fraca), segunda dimensão de Watanabe (2004): é possível afirmar que é forte, em razão da influência significativa nos participantes. Porém, por esta dimensão considerar também a prática de sala de aula e não ter tido, nesse trabalho, o levantamento de dados de observação de aulas, esta dimensão não deve ser considerada na sua totalidade, por falta de dados que a confirmem.

Quanto à terceira dimensão do efeito retroativo, extensão (longa/curta), que é relacionada ao tempo de duração do efeito, consideramos o efeito como sendo de longa extensão, apesar de os aspectos do fenômeno terem sido observados somente até 2019, ano do término do curso. Consideramos que há um efeito retroativo de longa extensão, por observar que as últimas práticas de ensino, bem como a atitude do último ex-professor do curso evidenciaram mudanças advindas do efeito do exame, como o fim do uso do livro didático anteriormente adotado, o que faz-nos crer que, ao ser retomado o curso, muitas mudanças continuarão a ser implementadas.

A intencionalidade, quarta dimensão de Watanabe (2004), dimensão na qual se considera se o efeito é ou não intencional, considerando os objetivos de sua elaboração, é possível afirmar que sim, pois, conforme Scaramucci (1994), o Celpe-Bras é também um importante exame que influencia no redirecionamento do ensino de PLE no Brasil e no exterior. Portanto, é intencional o efeito que este exame causa nas práticas, atitudes e percepções nos envolvidos em cursos de PLE/L2.

A última dimensão de Watanabe (2004) refere-se ao valor do efeito (se positivo ou negativo). Conforme relembra Quevedo-Camargo (2014, p. 85), esta

[...] dimensão é reconhecidamente complexa, pois, como afirma Scaramucci (2004a, p. 206), 'um exame pode ser visto como positivo por professores e negativo por diretores, por exemplo.

No contexto do Núcleo de Línguas, entre os três professores entrevistados, percebe-se que o efeito retroativo do exame Celpe-Bras é considerado como tendo um valor positivo, como é possível observar em suas falas.

Sim, eu acredito que gera bons impactos e não somente pensando para um lado meramente burocrático, né, ah, um aluno: “ah, eu vou fazer, porque eu tenho que fazer.” Não, “eu vou fazer para eu me avaliar, para eu ver a minha competência em vários níveis da língua”, porque, quando eles estão aqui, eles se comunicam, eles têm um conhecimento prático para comprar, para se manter. **Agora, quando ele, os alunos veem a prova é uma motivação a mais para ter um estudo focado e um modo de ver a língua até mesmo crítico mais profundo**, né, porque se ele vai se concentrar só na vida cotidiana, ele vai memorizar frases prontas, para ele já está bom. **Mas, não, se ele quer criar na língua, acho que se preparar para prova gera um crescimento.** (Leandro, entrevista, grifos nossos).

Então, se existe este instrumento, **porque não se inspirar nele**, né, e fazer as adaptações para aquele seu contexto local. (Rebeca, entrevista, grifo nosso).

Ele [o exame Celpe-Bras] sendo usado como referência uma das referências, eu acho que é primordial. **Um curso que não tenha nenhuma perspectiva sobre o que é o Celpe-Bras, ou como trabalhar o Celpe-Bras, ou como é, o que que é pedido no Celpe-Bras, um curso que não tenha, não aborde nada disso, ou que os professores não tenham nem noção do que seja o exame, eu acho que é um pouco deficiente sim, em relação aos demais, né, que é uma realidade.** (Rebeca, entrevista, grifo nosso).

[...] **um exame que ele garante que pelo menos o básico uma pessoa sabe falar.** Ela pode não saber falar fluentemente perfeitamente, mas o básico pelo menos ela sabe. (Gustavo, entrevista, grifo nosso).

Estes aspectos apontam para uma percepção positiva do efeito retroativo por parte dos três ex-professores, que consideram pertinente e importante que cursos de PLE/L2 façam a adesão à proposta do Celpe-Bras.

Considerando a análise dos dados e a análise das dimensões de Watanabe (2004) com os dados dessa pesquisa, podemos afirmar que as 6 hipóteses de Alderson e Wall (1993) são confirmadas:

1. Um teste tem influência no ensino.
3. Um teste tem influência na forma como os professores ensinam.
4. Um teste tem influência no que os professores ensinam.
9. Um teste tem influência no grau e profundidade do ensino.
11. Um teste tem influência nas atitudes, conteúdo, método, etc., de ensino e de aprendizagem.
12. Testes que têm consequências importantes terão efeito retroativo.

2. A partir dos documentos do curso, como se caracteriza o ensino de PLE/L2 do Núcleo de Línguas, após o credenciamento deste como posto aplicador do Celpe-Bras?

Na análise documental constatamos mudanças nas propostas textuais das provas e das atividades do curso de PLE/L2, da UFES. Conforme observado, o produto do ensino – que são os materiais didáticos – foi modificado a partir da alteração de percepção dos docentes e do assessor do curso sobre o ato de ensinar e o ideal de aprendizado da língua portuguesa. Assim, o ensino, antes sustentado pelo livro didático e por materiais autênticos, criados para auxiliar e ampliar os aspectos discutidos no livro, é a partir de 2016, focado em aspectos ligados à escrita – com insumos autênticos ou de atividades conseguidas no acervo do exame – e à oralidade, com elementos provocadores da Parte Oral do próprio exame. Como os participantes da pesquisa pontuam, o curso não se torna um preparatório para a avaliação, mas faz referência a ela, a fim de preparar os alunos que tenham a necessidade de prestá-la.

Desta forma, o ensino passou a ser praticado a partir do texto escrito do aluno, conforme apontou o professor Gustavo.

Mas toda aula tinha uma produção de texto e antes da produção de texto tinha um/uma espécie de debate que eles meio que conversavam entre eles e comigo sobre o que que eles iam escrever, para poder as pessoas se alinharem sobre o vídeo, ver o ponto de vista do outro, então isso nas aulas normais. Tinha aula que era o simulado mesmo do Celpe-Bras e que tinha a parte oral do jeito que é a parte oral do Celpe-Bras. Então, meio que abordava a produção de texto sempre com tempo marcado, que é para caso eles fossem fazer o Celpe-Bras já acostumar com a produção de texto com o tempo bem curto e a parte oral era trabalhada na parte dos debates e nos simulados também (Gustavo, entrevista).

Neste trecho, ficam evidentes aspectos de mudanças no ensino e no enfoque do curso de PLE/L2 que, embora não fique evidenciado nas entrevistas, torna-se uma espécie de curso preparatório para o exame, mesmo que nem todos tivessem o interesse de fazê-lo.

3. Como se dá o efeito retroativo do Celpe-Bras nas atitudes e percepções dos docentes e coordenadores do curso de PLE/L2 do Núcleo de Línguas/UFES?

Os depoimentos dos participantes da pesquisa evidenciaram que as percepções e atitudes dos docentes e coordenador do curso foram impactadas pelo Celpe-Bras. Após o credenciamento no exame, como afirma Rebeca (entrevista), há novas ferramentas para melhorar e ampliar a prática de ensino e a produção de materiais.

Na hora de preparar o material, eu simplesmente pedir para ele fazer um texto, “faz/escreve aí sobre, sei lá, a alimentação no seu país”, né, beleza, mas espera aí: o Celpe-Bras me deu essas ferramentas para repensar. Em que situação comunicativa ele vai se inserir? Ele é um especialista, ele é um blogueiro, né? Ele vai escrever para pessoas leigas, ele vai escrever para outros especialistas? Então, o Celpe-Bras me ajudou a pensar nisso (Rebeca, entrevista).

Percebe-se, no trecho, que as novas “ferramentas” impulsionam novas produções de materiais e práticas de sala de aula, com um enfoque agora ainda mais comunicativo, do que era considerado antes.

O curso, na consideração do professor Gustavo, não se tornou um preparatório para o exame, embora, o curso fosse direcionado ao Celpe-Bras, conforme o participante,

para aqueles que iam fazer o Celpe-Bras, mas para quem não ia fazer o Celpe-Bras, que já tinha feito é:: não era tão, tão na cara. Eu não falava com eles que o Celpe-Bras era daquele jeito...(Gustavo, entrevista).

Desta forma, até os alunos foram impactados, visto que o método de aula, a partir daquele momento, havia mudado. A percepção do professor é a de que os alunos

precisam escrever, praticar muito a escrita, porque por mais que eu concorde com a estrutura do Celpe-Bras, eu acho que a prova escrita é bem puxada, questão de tanto de produção de texto por tempo, que eles têm para realizar as tarefas, então é:: a parte oral nem tanto, que ele sabendo conversar em português eles conseguem lidar com a parte oral sem problema. Agora, a parte escrita que é o pesado, porque são vários textos de gêneros diferentes que eles têm que fazer num tempo curto e:: é isso, assim. Eu acho que o estudante de português que vai fazer o Celpe-Bras, ele precisa se preparar MUITO para prova escrita e pouco para a parte oral (Gustavo, entrevista).

Esta percepção sobre o exame motivava as aulas centrados nas produções textuais, prática que, segundo o professor, era bem aceita pelos alunos.

Ao fim, objetivando resumir e visualizar os aspectos analisados nesse capítulo, propomos o quadro a seguir.

Quadro 7: Aspectos do efeito retroativo no curso de PLE/L2, da UFES.

	Antes do Celpe-Bras	Depois do Celpe-Bras
Percepção e atitudes dos professores	Os materiais didáticos utilizados favorecem a aprendizagem e estão conectados à abordagem comunicativa.	É necessário preparar o aluno para o exame e a para a vida. Somente com o LD não é possível alcançar o nível ideal de aprendizagem.
Propostas textuais das avaliações de rendimento	Centradas na avaliação da aprendizagem do tópico temático e gramatical estudado no módulo, com propostas descontextualizadas.	Centradas na avaliação da aprendizagem, contextualizadas e com uso de materiais autênticos.
Ensino	O ensino embasava-se na abordagem comunicativa, embora estivesse ancorado no LD e nas atividades propostas pelos docentes.	O ensino tinha como ponto de referência a abordagem comunicativa, a partir do uso dos materiais do Celpe-Bras, ancorava-se também na abordagem intercultural.
Materiais e livro didático	O livro didático era utilizado como material norteador do ensino, junto a materiais criados pelos docentes para expandi-lo.	O livro didático deixa de ser usado, cedendo espaço para propostas textuais com a estrutura do Celpe-Bras ou do próprio exame.

Fonte: Elaboração própria.

Na sequência, serão apresentadas as considerações finais do trabalho, além de apontar os possíveis encaminhamentos e contribuições do trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou observar como ocorreu o efeito retroativo no ensino de PLE/L2 no Núcleo de Línguas da UFES. Para isso, foi realizada a coleta dos dados a partir da análise documental de provas e atividades do curso de PLE/L2 e de entrevistas semiestruturadas com participantes do curso (ex-assessor, ex-professores e professor da graduação em Letras do DLL/UFES).

A análise e a triangulação dos dados revelaram os seguintes resultados:

1. O exame Celpe-Bras teve efeito retroativo no ensino de PLE/L2 do Núcleo de Línguas, considerando as práticas dos ex-professores em sala de aula;
2. O exame Celpe-Bras teve efeito retroativo nas percepções dos ex-professores e ex-assessor do curso de PLE/L2, influenciando a forma como eles idealizavam o ensino e projetavam o alvo de aprendizagem da língua portuguesa pelos alunos;
3. O exame Celpe-Bras teve efeito retroativo nos materiais didáticos produzidos pelos professores para o curso de PLE/L2, influenciando, também, na descontinuidade do uso do livro didático de PLE no curso.

É importante destacar que os dados da análise documental e os depoimentos dos participantes das entrevistas corroboraram a percepção inicial que tínhamos sobre as mudanças ocorridas no curso de PLE/L2, expostas nos antecedentes da pesquisa.

Na análise das entrevistas, alguns participantes apontaram para o papel dos cursos de capacitação do exame Celpe-Bras – realizados em todas as edições do exame e de realização obrigatória por todos os aplicadores da prova – como um importante mecanismo de formação continuada para os profissionais de PLE/L2. No entanto, optamos por não adentrar as discussões sobre isso, em razão da temática estar fora do escopo da pesquisa.

O participante Samuel, professor do DLL da UFES, não foi referenciado em nenhum dos contextos de entrevistas na análise dos dados, em razão de sua entrevista apresentar um panorama mais histórico acerca do PLE/L2 na UFES, dados que serão utilizados nos possíveis encaminhamentos do trabalho.

Por fim, esperamos que esta pesquisa, considerando as discussões propostas, possa contribuir para futuros trabalhos sobre o PLE/L2, no contexto capixaba, incentivando e contribuindo para o fomento da área na UFES, além de colaborar, quando do retorno do curso de PLE/L2, para as reflexões sobre o ensino, os materiais didáticos e o papel do exame Celpe-Bras na instituição.

Pretendemos, ainda, com esse trabalho cooperar com os estudos desenvolvidos na área de avaliação da aprendizagem, mais especificamente, sobre o fenômeno efeito retroativo, focalizando também o contexto capixaba. Como confirma Scaramucci (2004), o valor de trabalhos sobre o fenômeno efeito retroativo, como este, não está somente na tentativa individual do pesquisador em desenvolver o próprio estudo, mas em contribuir com

[...] descrições que, compostas a partir de estudos diferentes em contextos diferentes, mostre padrões e regularidades que possam ser documentados (Scaramucci, 2002) de forma a nos orientar no sentido de fazer com que testes sejam instrumentos educacionalmente benéficos. (SCARAMUCCI, 2004, p. 222).

Reafirmamos que o exame Celpe-Bras propicia importantes impactos nos cursos de PLE/L2 e essas mudanças ocorridas no ensino de PLE/L2 têm contribuído para o avanço e desenvolvimento do ensino de PLE/L2 no contexto brasileiro, o que, mais uma vez, reafirma o papel do exame como um importante instrumento de política linguística do Brasil (DINIZ, 2014).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Fundamentos da Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

_____. **Dimensões comunicativas no Ensino de Línguas**. 8º ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Métodos comunicativos de ensino de línguas. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Edição comemorativa – 20 anos. 8. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. 8º ed. p. 53-60.

ANDRADE, D. C. de. **O efeito retroativo da Provinha Brasil na organização do ensino de leitura para o segundo ano do ensino fundamental**. 2016. 143f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2016.

AVELAR, S. L. 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**. 2001. 208 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada na área de ensino/aprendizagem de segunda língua e língua estrangeira) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BAILEY, K. M. Working for washback: a review of the washback concept. **Language Testing**, v. 13, n. 3, 1996, p. 257-279.

BARTHOLOMEU. M. A. A. N. **Prova de língua estrangeira (Inglês) dos vestibulares e sua influência nas percepções, atitudes e motivações de alunos do 3º ano do ensino médio**. 2002. B283p. Tese (Mestrado em Linguística Aplicada na área de Ensino-Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

BLANCO, J. **A avaliação de língua inglesa no ENEM: efeitos de seu impacto social no contexto escolar**. 2013. 132f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Manual do Candidato do Exame CELPE-Bras**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/CelpeBras/manualcandidato2006.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2017.

BRASIL. **Manual do Examinando ao Exame Celpe-Bras**. Brasília, Secretaria da Educação Superior (SESu), MEC, 2011. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/manuais/manual-do-examinando-2011-1>>. Acesso em: 10 set. 2016.

_____. **Guia do Participante**: tarefas comentadas que compõem a edição de abril de 2013. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), MEC, 2013. Disponível em: <<https://plone.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/guias/guia-do-participante>>. Acesso em: 10 set. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Manual do examinando Celpe-Bras**. 2012. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/manual/2012/manual_examinando_celpebras.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Manual do examinando Celpe-Bras**. 2015. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/manuais/manual-do-examinando-2015/view>>. Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 1.350, de 25 de novembro de 2010**. Dispõe sobre o Exame para Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros - Celpe-Bras. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 nov. 2010. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/celpebras/2010/portaria_n1350_25112010_celpeBras_transferencia_de_responsabilidade_MEC-INEP.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 127, de 10 de março de 2016**. Dispõe sobre o credenciamento do Núcleo de Línguas da Universidade Federal do Espírito Santo como Posto Aplicador do Exame de Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2016. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/110947821/dou-secao-1-11-03-2016-pg-15>>. Acesso em: 16 jan. 2021.

BUNZEN, C. **Dinâmicas discursivas na aula de português**: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais. 2009. 227 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa de sala de aula no contexto brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 17, p. 133-144, 1991. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639179>>. Acesso em: 11 jan. 2021.

CESTARO, J. C. **O ensino de italiano no Núcleo de Línguas da Ufes**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português - Italiano) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

CONCEIÇÃO, K. C. **Objeto direto anafórico**: reflexões e perspectivas para o ensino da mudança linguística na escola regular. 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras-Português) – Departamento de Línguas e Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016b.

CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Resolução nº 39/2016**, de 14 de outubro de 2016. Regimento interno do núcleo de línguas: ensino, extensão e pesquisa, Vitória, 14 out. 2016. p. 2. Disponível em: <http://200.137.65.195/siteclinguas/arquivos/instrucoes_normativas/resolucao_39.2016CEPE_regulamento%20do%20nucleo%20de%20linguas.pdf>. Acesso em: 2 set. 2017.

CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (Brasil). **Resolução nº 47/2006**, de 21 de dezembro de 2006. Departamento de Administração dos Órgãos Colegiados Superiores (DAOCS), Vitória, 21 dez 2006. p. 4. Disponível em: <http://www.daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_47.2006_com_anexo.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2021.

CORREIA, R. M. D. **O efeito retroativo da prova de inglês do vestibular da Unicamp na preparação de alunos em um curso preparatório comunicatório**. 2003. C817e. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

DELL'ISOLA, R. L.P; SCARAMUCCI, M. V. R.; SCHLATTER, M.; JÚDICE, N. **A avaliação de proficiência em português língua estrangeira: o exame Celpe-Bras**. Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v. 3, n. 1, 153-184, 2003. P. 153-165. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982003000100010&script=sci_arttext>. Acesso em: 13 jan. 2021.

DINIZ, L. R. A. Políticas uni/bi/multilaterais de certificação de proficiência em português: uma análise do certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros (Celpe-Bras). In: DELL'ISOLA, R. L. P. (Org.). **O exame de proficiência Celpe-Bras em foco**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 15-36.

DINIZ, M. B. N. P. Celpe-Bras – futuro (in)certo? In: DELL'ISOLA, R. L. P. (Org.). **O exame de proficiência Celpe-Bras em foco**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 167-174.

GOLIATH, P. H. **O efeito retroativo dos exames do SIMAVE/PROEB sobre as avaliações em contexto escolar**: um estudo de caso. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

GOMES, L. L. Z. **O “novo” exame nacional do ensino médio**: em busca de indícios de efeito retroativo no ensino de língua portuguesa. 2013. 198f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

GUIMENEZ, T. Concepções de linguagem e ensino na preparação de alunos para o vestibular. **Trabalho em Linguística Aplicada**, n. 34, p. 21-37, jul/dez 1999.

HUBACK, A. P. **O exame do Celpe-Bras e os materiais didáticos de português como língua estrangeira**. Revista (Con)Textos Linguísticos, Vitória, v. 6, n. 7, p. 31-46, 2012. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/textos-publicados/huback-ana-paula>>. Acesso em: 13 jan. 2021.

JOUËT-PASTRÉ, C. M. C. *et al.* **Ponto de encontro**: Portuguese as a world language. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall, 2012.

JÚDICE, N. Abordagem do texto nas tarefas de leitura/produção escrita do exame Celpe-Bras: um olhar retrospectivo. In: DELL'ISOLA, R. L. P. (Org.). **O exame de proficiência Celpe-Bras em foco**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 143-150.

KAWACHI-FURLAN, C. J. **Ensino de gramática em aulas de Inglês – Língua Estrangeira**: relações entre cognição relatada, prática pedagógica e contexto. 2014. 292 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

KOBAYASHI, E. **Efeito retroativo de um exame de proficiência em língua inglesa em um núcleo de línguas do programa Inglês sem Fronteiras**. 2016. K792e. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada, na Área de Linguagem e Educação) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

LANZONI, H. de P. **Exame de proficiência em leitura de textos acadêmicos em inglês**: um estudo sobre efeito retroativo. 2004. L299e. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada na Área de Ensino-Aprendizagem de 2ª Língua e Língua

Estrangeira) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

LI, Y. **A preparação de candidatos chineses para o exame Celpe-Bras: aprendendo o que significa “uso da linguagem”**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

LIMA, E. E. O. F., et al. **Novo Avenida Brasil 1: curso básico de português para estrangeiros: livro texto + livro de exercícios**. São Paulo: E.P.U, 2008.

LIMA E. E. O. F., et al. **Novo Avenida Brasil 2: curso básico de português para estrangeiros**. Reimpr. São Paulo: E.P.U, 2012.

LIMA E. E. O. F., et al. **Novo Avenida Brasil 3: curso básico de português para estrangeiros**. Reimpr. São Paulo: E.P.U, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2a Edição. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017, 112p.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

McNAMARA, T. F. **Measuring Second Language Performance**. Edinburgh Gate: Addison Wesley Longman Limited, 1996.

_____. **Language Testing**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

MARTINS, L. R. F. **O efeito retroativo da prova de redação do vestibular da Unicamp em um material para o Ensino Médio**. 2018. M366e. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

MENEZES, V.; SILVA, M. M; GOMES, I. F. **Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos**. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. 1. Ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado das Letras, 5ª reimpressão, 2003.

_____. Da aplicação da linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. 1. Ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015, p. 11-24.

OLIVEIRA, J. A. S. de. **O efeito retroativo da avaliação de rendimento de alunos do Ensino Fundamental: um olhar sobre a motivação para aprender língua estrangeira (inglês)**. 2009. OL4E. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada na Área de Ensino e Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2019.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Efeito retroativo da avaliação na aprendizagem de línguas estrangeiras: que fenômeno é esse? In: RETORTA, M. S.; MULIK, K. B. (Org.). **Avaliação no Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: Diálogos, Pesquisas e Reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 77-96.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SCARAMUCCI, M.V.R.. Metodologia de pesquisa sobre efeito retroativo da avaliação no ensino de línguas: avanços e possibilidades. In: GONÇALVES, A.V.; SILVA, W.R.; GÓIS, M.L.C.. (Orgs.). **Visibilizar a linguística aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. 1ed. Campinas: Pontes editores, 2014, p. 205-240.

QUEVEDO-CAMARGO, G. **O que precisa mudar para que a avaliação ocupe sua posição de protagonista junto ao ensino e à aprendizagem de línguas?** Apliepar – Monthly Newsletter, v. 1, n. 4, 2020, p. 04-05.

RAUBER, B. B. **Avaliação em língua estrangeira (inglês) no acesso ao ensino superior: o ENEM em discussão**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

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 (Doutorado em Linguística Aplicada) – IEL/UNICAMP, Campinas, 2007.

RODRIGUES, M. S. A. **O exame Celpe-Bras: reflexões teóricas para o professor de português para falantes de outras línguas**. 2006. 95 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SCARAMUCCI, M. V. R. O projeto Celpe-Bras no âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de.

(Org.). **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. Campinas, SP: Pontes, 1995, p.77-90.

_____. Vestibular: instrumento direcionador do ensino de segunda grau? In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA**, 5 (V CBLA), 5., Porto Alegre, Rio Grande do Sul. 1998a.

_____. (1998b). O efeito retroativo dos vestibulares de língua inglesa da Unicamp no ensino de segundo grau de escolas públicas e particulares de Campinas. In: **XIII Encontro Nacional da ANPOLL**, GT de Linguística Aplicada, Caderno de Resumos, Campinas, 1998.

_____. **University entrance examinations and EFL teaching: a study of washback in a Brazilian contexto**. In: **WORLD CONGRESS OF APPLIED LINGUISTICS (AILA99)**, 12th., Tóquio, Japão, 1999.

_____. Celpe-Bras: um exame comunicativo. In: CUNHA, Maria Jandyra; SANTOS, Percília. **Ensino e pesquisa em Português para Estrangeiros**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999.

_____. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Departamento de Linguística Aplicada, Unicamp, n. 43 (2), p 203-226, 2004a.

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

_____. O exame Celpe-Bras em contexto hispanofalante: percepções de professores e candidatos. In: WIEDEMANN, L.; SCARAMUCCI, M. V. R. (orgs.). **Português para falantes de espanhol** – ensino e aquisição. Campinas: Pontes Editores, 2008.

SCHLATTER, Margarete; SCARAMUCCI, Matilde. V. R., PRATI, Silvia, ACUÑA, Leonor. Celpe-Bras e Celu: impactos da construção de parâmetros comuns de avaliação de proficiência em português e em espanhol. In: FONTANA, Mónica Zoppi (Org.) **O português do Brasil como língua transnacional**. Campinas: RG Editora, 2009.

SCHOFFEN, J. R.; MARTINS, A. F. **Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira**. *ReVEL*, v. 14, n. 26, p. 271-306, 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/196281>. Acesso em: 14 jul. 2021.

SCHOFFEN, J. R.; MENDEL, K. **As especificações do exame Celpe-Bras e a descrição das tarefas da parte escrita: convergências e divergências.** Domínios de Linguagem, v. 12, n. 2, p. 1091-1122, 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/40395>. Acesso em: 14 jul. 2021.

SILVA, K. A. da; SÁ, R. L. de. (Falta de) políticas de ensino de aprendizagem de português para falantes de outras línguas: uma interface entre o real e o ideal. In: KANEOYA, M. L. C. K (Org.). **Português língua estrangeira em contextos universitários: experiências de ensino e de formação docente.** Campinas: Mercado das Letras, 2018, p. 159-182.

SILVA, R. M. R. da. **O efeito retroativo do Celpe-Bras na cultura de aprender de candidatos ao exame.** 2007. S586er. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T., E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de pesquisa.** UAB/UFRGS e Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005>.pdf. Acesso em: 07 jul. 2019.

SHOHAMY, E. **Language policy: hidden agendas and new approaches.** Abingdon, Oxon: Routledge, 2006.

SOUZA, L. G. **Ensino da produção escrita em língua estrangeira (inglês) em um curso de línguas: influência da avaliação ou concepção de escrita do professor?.** 2002. So89e. Dissertação (Mestre em Linguística Aplicada na Área de Ensino-Aprendizagem de 2ª Língua e Língua Estrangeira) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

VELOSO, L. S. da. **Os efeitos retroativos do Exame Nacional do Ensino Médio e de outros exames externos em uma escola pública estadual.** 2018. 141f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

VICENTINI, M. P. **A redação no ENEM e a redação no 3º ano do ensino médio: efeitos retroativos nas Práticas de ensino da escrita.** 2015. 268f. Dissertação (Mestre) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

VIEIRA DE MELLO, R. R. **A formação de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua na Universidade Federal do Espírito Santo.** 2021.

189 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

WALL, D. & J. C, ALDERSON. **Examining washback**: The Sri Lankan impact study. *Language Testing* 10, p. 41-69.

WALL, D. Washback. In: FULCHER, G.; DAVIDSON, F. (eds.). **The Routledge handbook of language testing**. London/ New York: Routledge, 2012.

WATANABE, Y. Investigating washback in Japanese EFL classrooms: Problems and methodology. **Australian Review of Applied Linguistics**, v. 13 (Series S), 1996, p. 208-239.

_____. Methodology in Washback Studies. In: CHENG, L.; WATANABE, Y.; CURTIS, A. (eds.). **Washback in language testing**: Research contexts and methods. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 19-36.

WHAT IS AILA. [s.d]. Disponível em: < <https://aila.info/>>. Acesso em: 07 ago. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) Sr.(a) _____ foi convidado(a) a participar da pesquisa intitulada O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: ANÁLISE DO IMPACTO DO EXAME DE PROFICIÊNCIA CELPEBRAS NO ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA DO NÚCLEO DE LÍNGUAS (UFES), sob a responsabilidade de KARINA CORRÊA CONCEIÇÃO.

JUSTIFICATIVA

Exames considerados de alta relevância social têm o potencial de impactar as práticas educacionais, tornando-se instrumentos capazes de redirecionar o ensino dos diversos cursos. Há, a partir deles, influências, positivas ou negativas, na aprendizagem, na proposta de ensino, na produção de materiais didáticos e nas atitudes dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, gerando o chamado *wash back*, em português, efeito retroativo. Desta forma, esta pesquisa objetiva, justamente, observar o efeito retroativo do exame para a obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) no ensino do curso de Português Língua Estrangeira ministrado aos estrangeiros, no Núcleo de Línguas da Universidade Federal do Espírito Santo.

OBJETIVO(S) DA PESQUISA

Investigar e descrever o efeito retroativo do Celpe-Bras, no ensino de língua portuguesa para estrangeiros no Núcleo de Línguas da Ufes.

PROCEDIMENTOS

A participação do(a) Sr.(a) na pesquisa dar-se-á mediante uma entrevista sobre os impactos do Celpe-Bras no ensino do Núcleo de Línguas vivenciados pelo(a) Sr.(a). A entrevista ocorrerá em data e hora marcada, de acordo com a conveniência do(a) participante e a partir de um roteiro básico de perguntas, as quais poderão ser extrapoladas de acordo com os tópicos que surgirem durante a interação. Além disso, a fim de se preservarem as informações levantadas, a entrevista será gravada para

posteriores transcrição e análise, mantendo em sigilo a identidade dos indivíduos entrevistados.

DURAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA

As entrevistas terão duração de aproximadamente 1 (uma) hora e ocorrerão preferencialmente nos âmbitos da Universidade Federal do Espírito Santo.

RISCOS E DESCONFORTOS

Dentre os riscos potenciais da pesquisa, pode ocorrer o constrangimento durante a entrevista ou a identificação indireta, devido ao número restrito de participantes. Entretanto, a pesquisadora tentará amenizar o risco preservando as identificações dos participantes.

Haverá também o risco de desconforto do(a) participante em destinar parte de seu tempo para entrevista. Para amenizar tal risco, a pesquisadora pretende marcar data e horário à escolha e conveniência do(a) participante (em momento em que ele(a) já estaria nos arredores da universidade, por exemplo) e se deslocará para encontrar o participante em um local de sua escolha, desde que seja adequado para a entrevista.

BENEFÍCIOS

O benefício indireto relacionado à sua colaboração nesta pesquisa é o de fornecer contribuições a um estudo específico sobre o efeito retroativo do exame Celpe-Bras no curso de Português Língua Estrangeira do Núcleo de Línguas da Universidade Federal do Espírito Santo, tendo em vista a ainda escassa literatura publicada acerca do tema e os poucos trabalhos acadêmicos produzidos sobre o português língua estrangeira nesta universidade, o que poderá gerar o benefício direto de contribuir para a valorização de uma área de interesse do(a) participante de atuação profissional e/ou acadêmica.

ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA

Os resultados serão apresentados aos participantes em reuniões individuais junto aos entrevistados, além de publicação de livre acesso de dissertação e de apresentação do trabalho em defesa e em apresentações em congressos.

Se o participante, em qualquer momento da gravação, se sentir desconfortável, mudar de ideia quanto à sua participação ou até mesmo ter um mal súbito, não relacionado com a situação de gravação, ou na ocorrência de outra situação não prevista, a gravação será suspensa e toda atenção será dispensada ao participante, para que lhe seja dada a devida assistência. Em qualquer circunstância, será demonstrado ao voluntário o agradecimento pela sua participação, completando ou não a gravação.

GARANTIA DE RECUSA EM PARTICIPAR DA PESQUISA E/OU RETIRADA DE CONSENTIMENTO

O(A) Sr.(a) não é obrigado(a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela em qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o(a) Sr.(a) não mais será contatado(a) pela pesquisadora.

GARANTIA DE MANUTENÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE

A pesquisadora se compromete a resguardar sua identificação durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação.

CUSTOS E GARANTIA DE RESSARCIMENTO FINANCEIRO

O entrevistado não terá nenhum custo (inicial ou final) relacionado à sua participação na pesquisa, sendo deste apenas esperadas as informações apresentadas no momento da entrevista. Desta forma, quaisquer gastos financeiros serão ressarcidos ao/à participante pela pesquisadora, caso haja necessidade.

GARANTIA DE INDENIZAÇÃO

Se houver algum dano comprovado decorrente da presente pesquisa, o(a) Sr.(a) terá o direito de buscar indenização, por meio das vias judiciais, como dispõe o Código Civil, o Código de Processo Civil, a Resolução nº 466/2012 e a Resolução nº 510/2016), do Conselho Nacional de Saúde (CNS). De acordo com o item IV.4.c da Res. CNS 466/12, não se deve exigir do(a) participante da pesquisa, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano decorrente da pesquisa.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o participante pode contatar a pesquisadora KARINA CORRÊA CONCEIÇÃO nos telefones +55 (XX) XXXXX-XXXX/+55 (XX) XXXX-XXXX ou no endereço eletrônico <XXXXXXXXXXXXXXXX>. Para denúncias e/ou intercorrências na pesquisa, o participante deverá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa, do Campus Goiabeiras da Universidade Federal do Espírito Santo (CEP/UFES-Goiabeiras), por meio do telefone (27) 3145-9820, e-mail <cep.goiabeiras@gmail.com>, endereço: Av. Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910. O CEP/UFES-Goiabeiras tem a função de analisar projetos de pesquisa visando à proteção dos participantes dentro de padrões éticos nacionais e internacionais.

RUBRICAS

Ao ler o presente documento, declaro que fui verbalmente informado e esclarecido sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que, voluntariamente, aceito participar deste estudo. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de igual teor, assinada por mim e pela pesquisadora principal ou seu representante, rubricada em todas as páginas.

VITÓRIA, ____ de _____ de _____.

Participante da pesquisa/Responsável legal

Karina Corrêa Conceição
Pesquisadora principal

APÊNDICE B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS EMIESTRUTURADAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Título da pesquisa: Reflexões sobre o efeito retroativo do Celpe-Bras no curso de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua do Núcleo de línguas/UFES

Pesquisadora: Karina Corrêa Conceição

Orientadora: Prof.^a Dra. Cláudia J. Kawachi Furlan

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Ao ex-assessor de PLE/L2 do Núcleo de Línguas

1. Qual é a sua opinião sobre o Celpe-Bras? (O que é o Celpe-Bras para você?)
Você acredita que seja importante haver um exame como este no Brasil?
2. Conte-nos um pouco sobre a história do curso de português do Núcleo de Línguas desde a sua chegada.
3. Você observa que a chegada do Celpe-Bras impulsionou mudanças na estrutura do curso de PLE do Núcleo, impactando nas práticas de ensino dos professores?
4. Qual é a visão do NL sobre o exame?
5. Você nota diferenças entre o ensino de PLE no NL antes e depois do exame?
Se possível, cite exemplos de práticas dos professores-estagiários de antes e de depois da chegada do exame.
6. Qual é a visão dos ex-professores de PLE do NL sobre o Celpe-Bras?
7. Na sua opinião, como deve ser o ensino de PLE para que o aluno se prepare para a prova?

8. No curso, havia aulas específicas para o exame Celpe-Bras? Há materiais criados principalmente para a preparação para o exame?
9. Você tem dados de boas notas dos alunos de PLE no exame de proficiência? Na sua concepção, como o aluno deve se preparar para o Celpe-Bras?
10. O que a unidade de ensino tem feito/fez para favorecer os estudos do aluno de PLE que pretendesse fazer a prova de proficiência?
11. O que motivou a criação da prova de proficiência do NL? Você observa influência do exame na prova?
12. Na sua opinião, como a concepção do aprendizagem de língua para a “interação no mundo” altera a sua prática e sua concepção de ensino de PLE?

Ao professor universitário – Departamento de Línguas e Letras (DLL)

1. Fale um pouco sobre a história do ensino de português como língua estrangeira na universidade?
2. Qual é a sua percepção sobre o Celpe-Bras? (O que é o Celpe-Bras para você?) Você acredita que seja importante haver um exame como este no Brasil?
3. O que lhe motivou a buscar trazer o Celpe-Bras para esta universidade?
4. Na sua opinião, o que significa para a universidade se tornar um posto aplicador do exame de proficiência Celpe-Bras?
5. Você considera o Celpe-Bras uma boa prova, que gera bons impactos no ensino?
6. Na sua opinião, o exame impactou o ensino de português língua estrangeira no Núcleo de Línguas e na universidade?

7. Se possível, cite exemplos que, para você, ilustram o impacto do exame na universidade.

8. Na sua opinião, o exame impactou o contexto institucional da universidade? Dê exemplos.

9. Você observa, hoje, maior procura de alunos estrangeiros para cursar PLE no NL ou realizar o exame pela instituição?

10. Por fim, sabemos que novos alunos estrangeiros chegaram à universidade, pelo programa PEC-G. Quais são as percepções destes alunos à respeito do exame? Eles têm a obrigação de prestar o exame? Como a universidade tem se mobilizado para atender às necessidades linguísticas destes alunos, a fim de que prestem o exame?

Ao ex-professor de PLE do curso PLE/L2 (2014/2016)

1. Qual é a sua percepção sobre o Celpe-Bras? (O que é o Celpe-Bras para você?) Você acredita que seja importante haver um exame como este no Brasil?

2. Você considera o Celpe-Bras uma boa prova, que gera bons impactos no ensino?

3. Fale um pouco sobre como eram a sua prática e a metodologia de aula no Núcleo de Línguas.

4. Você acha que o curso do NL deve preparar o aluno para o exame?

5. Os alunos do NL de sua época tinham interesse no exame Celpe-Bras? Em geral, qual era o foco de interesse de aprendizagem deles?

6. Em sua época no NL, você chegou a produzir materiais didáticos? Em que se baseavam os materiais?

7. Qual era o material didático mais utilizado no curso de PLE/L2, do NL, em sua época?

8. Qual foi a motivação para a preparação de mais materiais didáticos?
9. Para você, o exame impactou o ensino no NL? Dê exemplos.
10. Você lecionava no NL quando este se tornou posto aplicador do exame. Enfocando esta fase, você acredita que o Celpe-Bras impactou o ensino no NL? Em quais aspectos?
11. Qual é a sua percepção sobre a atenção que a instituição e o grupo de estudos de PLE dão ao exame?

À ex-professora PLE do curso PLE/L2 (2016-2017)

1. Qual é a sua percepção sobre o Celpe-Bras? (O que é o Celpe-Bras para você?) Você acredita que seja importante haver um exame como este no Brasil?
2. Você considera o Celpe-Bras uma boa prova, que gera bons impactos no ensino?
3. Você começou a lecionar no NL após este se tornar posto aplicador do exame. Enfocando esta fase, você acredita que o Celpe-Bras impactou o ensino no NL? Em quais aspectos?
4. Você acredita que o Celpe-Bras impactou a sua prática de ensino, alterando seus objetivos e metodologia de trabalho? Como você avalia esta mudança?
5. Você acha que o curso do NL deve preparar o aluno para o exame?
6. Como professora de português para estrangeiros do NL, como você decidiu tratar a respeito do exame em suas aulas?
7. À época, vocês produziram algum material didático que se baseasse no exame? Qual foi a motivação?
8. Qual era o material didático utilizado no curso de PLE/L2, do NL em sua época?

9. Qual é a sua percepção sobre o interesse dos alunos em fazer a prova? Há procura específica por aulas focadas no Celpe-Bras?

10. Quais eram/são os tipos de atividades/tarefas que você propõe aos alunos nas aulas no NL? E nas aulas particulares?

11. Então, resumindo, o que o exame espera dos alunos e em que a sua prática contribui para isto?

12. Por fim, qual é a sua percepção sobre a atenção que a instituição e o grupo de estudos de PLE dão ao exame?

Ao ex-professor de PLE do curso PLE/L2 (2019)

1. Qual é a sua percepção sobre o Celpe-Bras? (O que é o Celpe-Bras para você?) Você acredita que seja importante haver um exame como este no Brasil?

2. Você considera o Celpe-Bras uma boa prova, que gera bons impactos no ensino?

3. Você acredita que o Celpe-Bras impactou o ensino no NL? Em quais aspectos?

4. Você observou, enquanto lecionava no NL, se os alunos tinham interesse no exame? Como você exemplifica isso?

5. E na sua prática como professor, você acha que o Celpe-Bras foi uma influência? Você poderia citar exemplos que, na sua opinião, evidenciem o impacto do Celpe-Bras na sua prática de sala de aula?

6. Na sua opinião, como os alunos devem se preparar para as provas de proficiência em LP? Você acha que o curso do NL deve preparar o aluno para o exame?

7. Você aborda/como aborda as habilidades requeridas pelo exame em suas aulas?

8. Qual era o material didático utilizado no curso de PLE/L2, do NL em sua época?

9. Eu tive acesso às atividades que você e o coordenador do curso fizeram com os alunos em 2019. O que motivou vocês a mudar ou organizar atividades deste tipo para as aulas de PLE? Na sua opinião, estas atividades são muito diferentes das que eram feitas nos cursos anteriores?

10. Você chegou ao NL para lecionar no período após ao exame, correto? Qual é a sua percepção sobre a atenção que a instituição e o grupo de estudos de PLE dão ao exame?

11. Você observa mudanças na sua prática após ter contato com o exame Celpe-Bras?

ANEXOS

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA NA PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ensino de português como língua estrangeira: análise do impacto do exame de proficiência Celpe-Bras no ensino de Português Língua Estrangeira do Núcleo de Línguas (UFES)

Pesquisador: Karina Correa Conceicao

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 30606720.9.0000.5542

Instituição Proponente: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUISTICA - PPGEL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.212.485

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa, em nível de mestrado, intitulado "O ensino de português como língua estrangeira: análise do impacto do exame de proficiência Celpe-Bras no ensino de Português Língua Estrangeira do Núcleo de Línguas (UFES)", sob a responsabilidade de Karina Correa Conceição, tem como objetivo primário investigar os efeitos do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) no ensino de língua portuguesa para estrangeiros no Núcleo de Línguas da Ufes. A hipótese de trabalho é a de que o exame impactou o ensino de Português Língua Estrangeira, do Núcleo de Línguas da referida universidade, gerando efeito retroativo nas percepções, crenças, atitudes e práticas dos professores e assessores do curso de Português do Núcleo de Línguas. Para a investigação, a pesquisadora delimitou, no âmbito da Linguística Aplicada, um estudo de abordagem qualitativa, de cunho exploratório e cujo procedimento é a pesquisa de campo. Para a análise, a estudiosa observa: (i) amostras de avaliações e tarefas aplicadas entre os anos 2014 a 2019, no curso de Português Língua Estrangeira, do Núcleo de Línguas da UFES; (ii) parte do exame Celpe-Bras (as tarefas 03 e 04); e (iii) entrevistas com cinco indivíduos: professores e ex-professores, ex-assessor e precursor do PLE na universidade, previstas para serem executadas em agosto de 2020. A expectativa da pesquisadora é compreender como ocorre o efeito retroativo no curso de português para estrangeiros do Núcleo de Línguas da Universidade Federal do Espírito Santo, a partir da presença

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

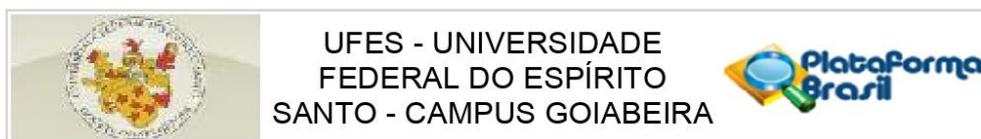
CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.212.485

do exame Celpe-Bras na instituição.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral:

Investigar como ocorre o efeito do Celpe-Bras – o chamado efeito retroativo – no ensino de língua portuguesa para estrangeiros no Núcleo de Línguas da Ufes.

Objetivos específicos:

1. Analisar as propostas textuais das avaliações de PLE do Núcleo de Línguas dos anos 2014 a 2019, com base nos elementos da tarefa que delimitam as condições de produção de leitura e escrita do Celpe-Bras;
2. Analisar as entrevistas semiestruturadas dos participantes;
3. Evidenciar possíveis paridades ou discrepâncias entre as duas propostas;
4. Realizar análise de materiais didáticos, entrevistas com o coordenador e os professores participantes do projeto do curso.
5. Contribuir com os estudos da área de Português Língua Estrangeira, principalmente com as pesquisas sobre efeito retroativo de exames de alta relevância

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

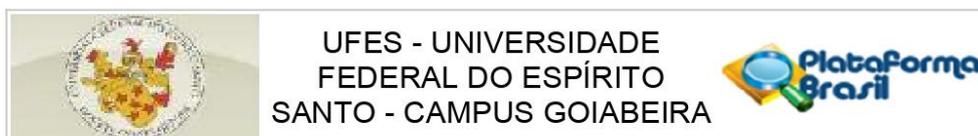
Quanto aos riscos:

Os procedimentos de pesquisa adotados nesta investigação apresentam baixo potencial de causar danos aos participantes, não trazendo a eles complicações legais. Os procedimentos adotados, assim, obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme as Resoluções nº466/12 e nº510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Aos participantes da pesquisa, a autora prevê risco mínimo de preocupações com a confidencialidade, a privacidade e a proteção da imagem pessoal/institucional, especificando, contudo, uma série de procedimentos para amenizá-lo, caso ocorra, como, dentre outros, a preservação da identidade dos sujeitos, a utilização exclusiva de dados, áudios e vídeos obtidos para transcrição textual, e nunca para divulgação, o provimento de local reservado para as entrevistas e encontros coletivos de formação e também a garantia de total liberdade para não responder questões consideradas constrangedoras.

Quanto aos benefícios:

Os benefícios se baseiam na contribuição direta desta pesquisa aos participantes, na medida em

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.212.485

que pretende lançar luz sobre a área em que atuam profissionalmente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto sob análise tem como objetivo geral “investigar como ocorre o efeito do Celpe-Bras – o chamado efeito retroativo – no ensino de língua portuguesa para estrangeiros no Núcleo de Línguas da Ufes”. A pesquisa está em andamento desde março de 2019, com previsão para terminar em março de 2021. O contato com os sujeitos da pesquisa está previsto para ocorrer em agosto de 2020, embora a pesquisadora nada mencione sobre providências a serem tomadas para a realização desse contato, tendo em vista as regras de distanciamento social e a suspensão de atividades presenciais em instituições de ensino no Brasil, por conta da pandemia de COVID-19. Mesmo assim, considera-se que o protocolo de pesquisa sob análise neste Comitê está claramente delineado, de maneira que atende às exigências previstas nas Resoluções do CNS nº 466/12 e nº 510/16.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Tendo em vista as recomendações previstas nas Resoluções nº466/12 e nº510/16 do Conselho Nacional de Saúde, considera-se que os arquivos sob exame (quais sejam: “Cronograma_de_execucao_da_pesquisa_Karina_Correa”, “Karina_Correa-1”, “PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1529653-1”, “Projeto_de_pesquisa_Karina_Correa_-1”, “Roteiro_de_perguntas_para_entrevistas_semiestruturadas”, “Termo_de_consentimento-1”) atendem às recomendações indicadas pelas Resoluções mencionadas.

Recomendações:

Realização da pesquisa, com adoção de medidas para que o contato com os sujeitos obedeça às regras de distanciamento social, tendo em vista a pandemia de COVID-19.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

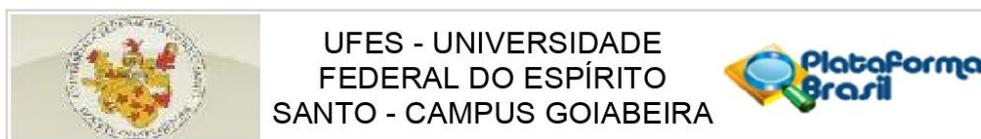
Vide campo “Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória”.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1529653.pdf	08/07/2020 23:27:39		Aceito

Endereço: Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.212.485

Cronograma	Cronograma_de_execucao_da_pesquisa_Karina_Correa.pdf	08/07/2020 23:27:13	Karina Correa Conceicao	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_Karina_Correa_.pdf	08/07/2020 23:26:56	Karina Correa Conceicao	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento.pdf	08/07/2020 23:26:39	Karina Correa Conceicao	Aceito
Folha de Rosto	Karina_Correa.pdf	31/03/2020 12:24:29	Karina Correa Conceicao	Aceito
Outros	Roteiro_de_perguntas_para_entrevistas_semiestruturadas.pdf	31/03/2020 12:21:30	Karina Correa Conceicao	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VITÓRIA, 13 de Agosto de 2020

Assinado por:
KALLINE PEREIRA AROEIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITÓRIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com