

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS

KAIANE MENDEL

**A AVALIAÇÃO INTEGRADA DE LEITURA E ESCRITA  
NO EXAME CELPE-BRAS**

Porto Alegre

2017

KAIANE MENDEL

**A AVALIAÇÃO INTEGRADA DE LEITURA E ESCRITA  
NO EXAME CELPE-BRAS**

Trabalho de conclusão de curso de graduação  
apresentado como requisito parcial para a obtenção  
do grau de Licenciada em Letras pela Universidade  
Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Juliana Roquele Schoffen

Porto Alegre  
2017

## CIP - Catalogação na Publicação

Mendel, Kaiane

A avaliação integrada de leitura e escrita no Exame Celpe-Bras / Kaiane Mendel. -- 2017.

62 f.

Orientadora: Juliana Roquele Schoffen.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Exame Celpe-Bras . 2. Avaliação de proficiência. 3. Avaliação integrada. 4. Tarefas integradas. 5. Leitura e escrita. I. Roquele Schoffen, Juliana, orient. II. Título.

KAIANE MENDEL

**A AVALIAÇÃO INTEGRADA DE LEITURA E ESCRITA  
NO EXAME CELPE-BRAS**

Trabalho de conclusão de curso de graduação  
apresentado como requisito parcial para a obtenção  
do grau de Licenciada em Letras pela Universidade  
Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Juliana Roquele Schoffen

**BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Juliana Roquele Schoffen

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Margarete Schlatter

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Simone Paula Kunrath

Programa de Pós Graduação em Letras (UFRGS)

## AGRADECIMENTOS

É chegada a hora de agradecer a todos aqueles que, de alguma forma, ajudaram aquela menina de 17 anos a sobreviver na cidade grande. Se hoje estou colhendo os frutos da minha determinação em vir para a UFRGS, muito devo:

À minha família, por possibilitar a realização desse sonho; por permitir que eu fizesse minhas próprias escolhas e por apoiar cada uma delas. À minha mãe, pelo exemplo de superação que motiva minha confiança no poder transformador da educação; por ser professora muito antes de se reconhecer como uma. Ao meu pai, por não medir esforços para que nada me faltasse na vida em Porto Alegre; por sempre estimular meus estudos. Ao meu irmão, por compreender minha ausência; por ressignificar a importância das coisas, principalmente nas últimas semanas de escrita deste trabalho. À minha dinda, por proporcionar uma infância cercada de livros e de narrativas escolares.

Ao Rodrigo, por ser uma certeza ao longo destes quatro anos e meio. Por ter acompanhado cada fase da minha graduação e por tornar menos doloroso esse processo de amadurecimento. Pelo amor que nos une.

À professora Juliana Schoffen, por apontar caminhos dentro do curso de Letras e para além dele; por ter me apresentado ao mundo da avaliação de proficiência e por ter me orientado desde então; pelo otimismo que me faz acreditar que, mesmo perante as dificuldades, tudo pode dar certo.

À professora Margarete Schlatter, por ser responsável por grande parte do que hoje entendo por ensino e avaliação de línguas; pela generosidade com que transmite conhecimento em cada palavra. À professora Gabriela Bulla, pelas oportunidades e pelos aprendizados no Programa de Português para Estrangeiros. À Simone Kunrath, pelas reflexões construídas em nossos encontros e pela leitura deste trabalho.

Às amigas que compartilharam comigo os percalços desta graduação, me dando forças para seguir em frente: à Marine, por todos os momentos desde a primeira aula do curso de Letras; por estar sempre aqui e por seguir comigo rumo ao mestrado; à Rosana, pela parceria nos anos mais cansativos do curso; pela doçura e pela tranquilidade que alegrou minhas manhãs; à Camila, por também nutrir tantas expectativas com o curso e enfrentar decepções semelhantes

às minhas; pelo exemplo de força e por insistir na docência. À Bruna e à Mirvana, pelos bons momentos que vivenciamos no início do curso.

À Ellen e à Gabrielle, por me acolherem na pesquisa; pelas sextas-feiras de trabalho, pelo apoio para seguir na vida acadêmica e pela amizade que construímos; à Ellen, especialmente, pelo exemplo e pela dedicação com que nos preparou para a seleção do mestrado; à Gabi, pelo entusiasmo em encarar comigo essa nova fase. Ao Alexandre, por toda a ajuda nas diferentes instâncias da academia e por, mesmo à distância, seguir me incentivando. À Kétina, pela compreensão e pelos ensinamentos neste semestre de docência compartilhada. À Bárbara, pelo companheirismo dentro e fora do PPE.

Às meninas e às irmãs do pensionato onde morei durante os dois primeiros anos de faculdade, por terem sido essenciais na minha adaptação em Porto Alegre. À Bruna, pelos primeiros dois, mas principalmente pelos últimos dois anos e meio; por, nas nossas diferenças, dividir comigo um lugar para chamar de lar.

Aos diferentes contextos que me fizeram crescer enquanto professora: ao PIBID Língua Portuguesa, pela oportunidade em atuar nas salas de aula da escola pública já nos primeiros anos de curso; ao CEUE Pré-Vestibular, pelo desafio e pela responsabilidade de lecionar para uma sala cheia de alunos e de sonhos; ao Programa de Português para Estrangeiros, por estimular a prática docente em prol da educação linguística; aos colegas do Seminário de Formação de Professores de Português como Língua Adicional, pelas reflexões e aprendizados conjuntos.

A todos aqueles que foram meus alunos até aqui, por tudo o que me ensinaram. Aos professores que contribuíram para o meu crescimento, da escola estadual da zona rural à universidade federal, por me inspirarem a também lutar através e pela educação.

## RESUMO

O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) se propõe a avaliar proficiência integrando habilidades de compreensão e de produção. A avaliação integrada, ainda que seja uma questão controversa, está em consonância com o construto teórico do Celpe-Bras, fundamentado na visão dialógica da linguagem e no conceito de proficiência que consiste no “uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo” (BRASIL, 2011, p. 4). Na Parte Escrita do Exame, a avaliação acontece por meio de tarefas, entendidas como “um convite para interagir com o mundo, usando a linguagem com um propósito social” (BRASIL, 2011, p. 5). Dessa forma, este trabalho propõe uma reflexão acerca da avaliação integrada no Exame Celpe-Bras, analisando como tal conceito é apresentado e operacionalizado pelo exame. Com base na descrição e análise dos materiais que compõem o corpus de pesquisa, este trabalho investiga de que modo o Exame Celpe-Bras apresenta a avaliação integrada em seus documentos públicos, especificações e parâmetros de avaliação, além de discutir o modo como as tarefas analisadas avaliam leitura e escrita de forma integrada. Os resultados deste trabalho apontam para a necessidade de uma melhor descrição e operacionalização da avaliação integrada no Exame Celpe-Bras, de modo que os documentos, as especificações e os parâmetros de avaliação do exame contemplem habilidades de compreensão e de produção. A análise das tarefas demonstra a importância dos enunciados para a integração das habilidades e ressalta a complexidade da avaliação de compreensão nas tarefas integradas, evidenciando o que é discutido na área de avaliação de proficiência. As reflexões sobre avaliação integrada de leitura e escrita apresentadas neste trabalho podem contribuir para a descrição da avaliação integrada no Exame Celpe-Bras, bem como para o fomento de novas discussões sobre o uso de tarefas integradas para a avaliação de proficiência.

**Palavras-chave:** Exame Celpe-Bras; Avaliação de proficiência; Avaliação integrada; Tarefas integradas; Leitura e escrita.

## ABSTRACT

The Certificate of Proficiency in Portuguese Language for Foreigners (Celpe-Bras) aims to assess language proficiency by integrating comprehension and production skills. Integrated assessment, although being a controversial issue, is in accordance with the theoretical construct of Celpe-Bras, based on the dialogical perspective of language and on the proficiency concept that consists of "adequate use of language to perform actions in the world" (BRASIL, 2011, p. 4). In the Written Part of the exam, the assessment happens through tasks, understood as "an invitation to interact with the world, using the language for a social purpose" (BRASIL, 2011, p. 5). Therefore, this paper proposes a reflection about the integrated assessment in the Celpe-Bras Exam, analyzing how this concept is described and operationalized. Based on the description and analysis of the materials that compose the research corpus, this paper investigates how Celpe-Bras Exam presents the integrated assessment in its public documents, specifications and assessment parameters, as well as it discusses how the analyzed tasks assess reading and writing in an integrated way. The results of this paper point to the need for a better description and operationalization of the integrated assessment in the Celpe-Bras Exam, in order for the exam documents, specifications and assessment parameters to contemplate comprehension and production skills. The tasks' analysis demonstrates the importance of the utterances for the integration of skills and emphasizes the complexity of comprehension assessment in the integrated tasks, highlighting what is discussed in the assessment proficiency area. The reflections on reading and writing integrated assessment presented in this paper can contribute to the description of the integrated assessment in the Celpe-Bras Exam, as well as to the promotion of new discussions on the use of integrated tasks for proficiency assessment.

**Key-words:** Celpe-Bras Exam; Proficiency assessment; Integrated assessment; Integrated tasks; Reading and writing.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Crescimento anual do número de examinandos homologados.....	16
Figura 2 – Parte Escrita do Exame Celpe-Bras.....	18
Figura 3 – Enunciado da tarefa III da edição 2016/2 do Exame Celpe-Bras.....	41
Figura 4 – Texto de insumo da tarefa III da edição 2016/2 do Exame Celpe-Bras.....	43
Figura 5 – Enunciado da tarefa IV da edição 2016/2 do Exame Celpe-Bras.....	46
Figura 6 – Texto de insumo da tarefa IV da edição 2016/2 do Exame Celpe-Bras.....	47

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Descrição dos níveis de proficiência.....	32
Tabela 2 – Categorização das operações do Exame Celpe-Bras.....	33
Tabela 3 – Parâmetros de avaliação da Parte Escrita.....	38
Tabela 4 – Resposta esperada na tarefa III de 2016/2.....	44
Tabela 5 – Resposta esperada na tarefa IV de 2016/2.....	48

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1 O EXAME CELPE-BRAS .....</b>	<b>15</b>
1.1 A PARTE ESCRITA .....	17
<b>2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS .....</b>	<b>19</b>
2.1 AVALIAÇÃO DE PROFICIÊNCIA.....	19
2.2 AVALIAÇÃO POR TAREFAS .....	20
2.3 VALIDADE E CONFIABILIDADE .....	21
2.4 AVALIAÇÃO INTEGRADA DE LEITURA E ESCRITA .....	22
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>27</b>
3.1 OBJETIVOS DO TRABALHO .....	27
3.2 CORPUS DE PESQUISA .....	27
3.3 PROCEDIMENTOS PARA DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	28
<b>4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>30</b>
4.1 OS DOCUMENTOS DO EXAME .....	30
<b>4.1.1 O Manual do Examinando.....</b>	<b>30</b>
<b>4.1.2 As especificações do exame .....</b>	<b>32</b>
<b>4.1.3 O Guia do Participante .....</b>	<b>34</b>
4.2 OS PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO DA PARTE ESCRITA.....	37
4.3 AS TAREFAS DE LEITURA E ESCRITA.....	41
<b>4.3.1 A tarefa III .....</b>	<b>41</b>
<b>4.3.2 A tarefa IV.....</b>	<b>46</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>50</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>53</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>57</b>

## INTRODUÇÃO

Na minha primeira experiência em sala de aula, que se deu já nos primeiros semestres do curso de Letras, quando fui bolsista do PIBID Língua Portuguesa, vivenciei o ensino-aprendizagem de línguas por meio de projetos pedagógicos. Apesar de acreditar na prática docente que realizava, percebia as limitações da atuação dos bolsistas perante a realidade que acompanhava os alunos ao longo da vida escolar. Durante o primeiro semestre de 2015, na ocasião da primeira turma da disciplina *Avaliação e Educação Linguística*, ofertada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Juliana Roquele Schoffen como eletiva no curso de Letras da UFRGS, compreendi as implicações da avaliação para os projetos desenvolvidos no âmbito do PIBID. Na disciplina, refletimos sobre os diversos desafios do ato de avaliar, além de desenvolver propostas de avaliação coerentes com práticas de ensino-aprendizagem comprometidas com a educação linguística<sup>1</sup>. Ao vislumbrar a importância da avaliação para o meu trabalho como docente, iniciei o percurso que me trouxe à escrita deste trabalho de conclusão de curso.

Para além de repensar a avaliação no contexto em que atuava naquele momento, a disciplina cursada em 2015 me oportunizou conhecer diferentes sistemas de avaliação, entre eles o do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). Desde então, compartilho do entendimento de que avaliar proficiência significa avaliar o “uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo” (BRASIL, 2011, p. 4). Diferentemente de grande parte dos exames em larga escala, o Celpe-Bras não avalia o desempenho do examinando nas quatro habilidades (compreensão oral, leitura, produção oral e produção escrita) separadamente, mas a partir de tarefas integradas (BRASIL, 2011). Dessa forma, o exame busca se aproximar de situações concretas de uso da língua, posto que, nas atividades do dia-a-dia, essas habilidades não são separadas.

Instigada pelas implicações de tal instrumento de avaliação para a educação linguística, isto é, o potencial de impacto do Exame Celpe-Bras no ensino, aprendizagem e avaliação de línguas (SCHLATTER et al., 2009), engajei-me no projeto de pesquisa *Exame Celpe-Bras: análise do acervo de provas já aplicadas, manuais, legislação e estudos realizados*, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Juliana no Instituto de Letras da UFRGS. Como bolsista de

---

<sup>1</sup> Como trabalho final da disciplina, desenvolvi, conjuntamente com o colega pibidiano Alexandre Ferreira Martins, um Manual de Avaliação para o PIBID Língua Portuguesa da UFRGS. Essa proposta foi também relatada nos anais do V Seminário Nacional de Linguística e Ensino de Língua Portuguesa, sob o título de “A prática de avaliação no âmbito do PIBID Língua Portuguesa da UFRGS: uma proposta de diálogo entre universidade e escola”. Disponível em: <http://www.nelp.furg.br/images/Caderno-de-Resumos-V-SENALLP.pdf>.

iniciação científica, dediquei-me a analisar o material disponível no *Acervo Celpe-Bras*<sup>2</sup>, investigando o modo como as tarefas da Parte Escrita do Exame Celpe-Bras operacionalizam o construto teórico do exame divulgado em documentos públicos, tais como o Manual do Examinando (2011). Dessa forma, analisei os enunciados de todas as tarefas já aplicadas pelo Celpe-Bras até então<sup>3</sup>, traçando um comparativo com as especificações do exame<sup>4</sup>. Ao longo dessa pesquisa, verificou-se que a descrição das tarefas<sup>5</sup>, em alguns critérios, divergia em relação ao que é apresentado no manual do exame, uma vez que as especificações contidas nos documentos datam de 2002, quando a primeira edição do documento foi publicada. Nesse sentido, constatou-se a necessidade de atualização das especificações, posto que o Manual do Examinando se constitui como um divulgador do construto teórico (SCHOFFEN, 2009), bem como um guia para o planejamento do professor que prepara alunos para o Exame Celpe-Bras (RODRIGUES, 2006).

Além das contribuições dos resultados da pesquisa para o aprimoramento do exame, outras reflexões tornaram-se relevantes durante a análise empreendida no âmbito da iniciação científica. Ainda que a lista de operações, interlocutores, gêneros do discurso e tópicos do Exame Celpe-Bras estivesse em maior consonância com aquilo que o exame vem testando ao longo dos anos, passei a me questionar se tal atualização das especificações seria suficiente para garantir a *validade* do teste, isto é, para que o Exame Celpe-Bras efetivamente avalie o conteúdo que se propõe a avaliar (CHAPELLE, 1996; HUGHES, 1989; SCHLATTER et al., 2005).

Ao apresentar os resultados do meu trabalho de iniciação científica em diferentes eventos ao longo de 2016, constatei a recorrência das indagações acerca do construto do exame, mesmo que eu o abordasse nas apresentações. A ideia de avaliar proficiência por meio de tarefas e de forma integrada revelou-se desconhecida até mesmo para profissionais da área de Letras. Somado a isso, concomitantemente à minha atuação como pesquisadora, no segundo semestre de 2016, fui professora do curso Leitura e Produção de Texto III no

---

<sup>2</sup> O *Acervo Celpe-Bras* é resultado do projeto de pesquisa *Resgatando a história do Exame Celpe-Bras: desenvolvimento e análise de um banco de dados reunindo documentos públicos, provas aplicadas e estudos realizados sobre o Exame*, coordenado pela professora Juliana Schoffen na UFRGS, que teve como objetivo reunir e disponibilizar publicamente o acervo de provas e materiais públicos sobre o Exame Celpe-Bras. Desde 2014, o site contendo as provas já aplicadas, documentos públicos, legislação e estudos sobre o Celpe-Bras está disponível em <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras>.

<sup>3</sup> O corpus da pesquisa consistiu nas tarefas das edições de 1998 a 2016/2 da Parte Escrita do Exame Celpe-Bras.

<sup>4</sup> O Manual do Examinando apresenta as especificações do Exame Celpe-Bras, um conjunto de operações, interlocutores, gêneros do discurso e tópicos que as tarefas podem envolver. As especificações do exame encontram-se nos anexos deste trabalho.

<sup>5</sup> Participaram da primeira etapa da descrição dos dados as bolsistas de iniciação científica Ellen Yurika Nagasawa, Gabrielle Rodrigues Sirianni e Bárbara Petry Machado, sob a coordenação da professora Juliana Schoffen.

Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da UFRGS, cujos pressupostos teóricos em muito se aproximam aos do construto do Celpe-Bras. Dessa forma, enquanto reafirmava a integração de tarefas perante meus alunos e bancas de eventos científicos, revisitava meus próprios questionamentos acerca de como as tarefas do Celpe-Bras colocam em prática a teoria expressa no construto do exame.

As questões sobre avaliação integrada vieram à tona também ao longo da análise dos enunciados e dos materiais de insumo das tarefas, pois constatei que nem sempre a relação entre eles era clara, isto é, nem sempre o cumprimento da tarefa exigia tanto da compreensão oral ou da leitura por parte do examinando. Essa é uma prática comum em avaliações de larga escala, tais como a prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em que a coletânea de textos oferecida como insumo tem um papel pouco definido (SCARAMUCCI, 2016). O Exame Celpe-Bras, por outro lado, tem a integração de habilidades de compreensão e produção como um de seus pressupostos teóricos. No caso das tarefas III e IV, em que se pressupõe a avaliação de leitura e escrita, portanto, os enunciados precisam oferecer condições para que aconteça a integração de habilidades, ou seja, para que a leitura do material de insumo seja imprescindível para a realização da tarefa de produção escrita. Nesse sentido, este trabalho foi motivado, principalmente, por questionamentos acerca de como o Exame Celpe-Bras avalia a compreensão do examinando através de tarefas integradas.

Decidida a dar continuidade à análise das tarefas do Exame Celpe-Bras visando investigar a avaliação integrada de leitura e escrita neste trabalho de conclusão de curso, busquei trabalhos acadêmicos relacionados ao assunto. Ao dar início à revisão bibliográfica sobre integração de habilidades, encontrei, de um lado, um debate bastante controverso em publicações internacionais, principalmente em e sobre língua inglesa, e, de outro, uma escassez de discussões no contexto brasileiro. Uma vez identificada essa lacuna, o presente trabalho objetiva refletir sobre a avaliação integrada de leitura e escrita na Parte Escrita do Exame Celpe-Bras, e, a partir disso, pretende contribuir com discussões que podem ser consideradas para o aprimoramento do Celpe-Bras, assim como para fomentar outros estudos sobre avaliação de habilidades integradas no Brasil. Para tanto, busca-se responder às seguintes perguntas de pesquisa: 1) *O que os manuais e as especificações do exame dizem sobre a avaliação de habilidades integradas?*; 2) *Como os parâmetros de avaliação da Parte Escrita do exame operacionalizam (ou não) a avaliação integrada das habilidades de leitura e escrita?*; 3) *Como as tarefas analisadas avaliam leitura e escrita de forma integrada?*

De modo a responder a tais perguntas de pesquisa, o texto está organizado em quatro capítulos. No primeiro, apresento o Exame Celpe-Bras, me detendo na Parte Escrita, em que a

proficiência é avaliada por meio de tarefas integradas de compreensão oral, leitura e de produção escrita. Em seguida, retomo conceitos que guiam este trabalho, bem como realizo uma breve revisão da literatura da área sobre avaliação integrada de leitura e escrita, aproximando a discussão acerca da avaliação de proficiência por meio de tarefas integradas às noções bakhtinianas de gêneros do discurso. No terceiro capítulo, apresento o corpus de pesquisa e os procedimentos metodológicos utilizados para realizar a descrição e a análise dos dados, os quais são apresentados no quarto capítulo. Por fim, discorro sobre as considerações finais tendo em vista o trabalho desenvolvido e as reflexões pertinentes à avaliação integrada de leitura e escrita.

## 1 O EXAME CELPE-BRAS

O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) é a única certificação de proficiência em língua portuguesa outorgada pelo Ministério da Educação (MEC), configurando-se como um exame de larga escala e de alta relevância (SCHLATTER et al., 2009). Desde 1998, o Celpe-Bras é aplicado duas vezes ao ano, em abril e em outubro, e atualmente é desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com a assessoria de uma Comissão Técnico-Científica formada por especialistas, professores da área de Português como Língua Adicional (PLA).

Em junho de 1993, quando a Comissão para a Elaboração do Exame de Proficiência de Português para Estrangeiros foi constituída pelo MEC, a principal motivação para a elaboração de um exame padronizado decorria da seleção de estudantes intercambistas do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), que até então era feita de forma independente por cada universidade (SCHLATTER, 2014). Os usos do Exame Celpe-Bras, entretanto, foram sendo ampliados ao longo dos anos<sup>6</sup>, o que se reflete no aumento do número de examinandos e de Postos Aplicadores. Enquanto na primeira aplicação do exame, em 1998, 127 examinandos realizaram a prova em 8 Postos Aplicadores, na edição de outubro de 2016, 5.624 examinandos tiveram suas inscrições homologadas, totalizando quase 11 mil examinandos em 2016. Atualmente, o Celpe-Bras conta com 94 postos aplicadores credenciados, sendo 29 no Brasil e 65 no Exterior.<sup>7</sup> A figura 1 demonstra o crescimento anual do número de examinandos homologados do Exame Celpe-Bras:

---

<sup>6</sup> Atualmente, o Exame Celpe-Bras é exigido não apenas para o ingresso de estudantes estrangeiros em cursos de graduação e programas de pós-graduação de universidades brasileiras, mas também para a revalidação do diploma de alguns profissionais da saúde e para funcionários estrangeiros de algumas empresas multinacionais que funcionam no Brasil.

<sup>7</sup> Fonte dos dados: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Mais estatísticas sobre o Celpe-Bras podem ser encontradas em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/estatisticas>.

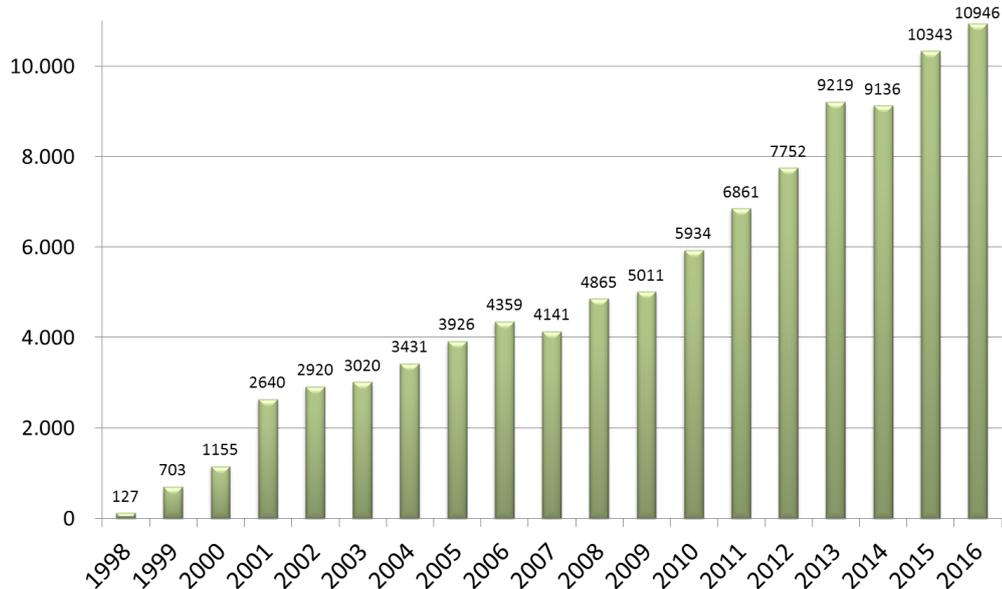


Figura 1: Crescimento anual do número de examinandos homologados. Fonte: MEC e Inep. Elaborado por Ellen Yurika Nagasawa com base em Schlatter et al (2009) e Damazo (2012).

Devido à ausência de parâmetros oficiais para o ensino de Português como Língua Adicional no Brasil, o Exame Celpe-Bras vem funcionando como um instrumento de política linguística direcionador do ensino de PLA (DORIGON, 2016; MARTINS, 2016; SCHOFFEN & MARTINS, 2016). Tal impacto não era apenas previsto como também almejado pela comissão elaboradora do exame, uma vez que o efeito retroativo que o Celpe-Bras poderia causar no ensino de PLA foi uma das principais motivações para as características e o formato do exame (SCARAMUCCI, 1999; SCHLATTER, 1999; SCHLATTER et al., 2009). Dessa forma, ao invés de seguir uma tendência internacional de testes padronizados de caráter mais estruturalista, a comissão de professores reunida para desenvolver o exame optou por elaborar uma avaliação em que “não se busca aferir conhecimentos a respeito da língua por meio de questões sobre a gramática e o vocabulário, mas sim a capacidade de uso dessa língua” (BRASIL, 2011, p. 4).

Para tanto, o Celpe-Bras é pautado no conceito de proficiência que consiste no “uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo” (BRASIL, 2011, p. 4) e é operacionalizado a partir de uma Parte Escrita e de uma Parte Oral. A Parte Escrita é composta por quatro tarefas de compreensão oral, leitura e produção escrita, e é realizada durante 3 horas por todos os examinandos. A Parte Oral, por sua vez, consiste em uma interação face-a-face entre o examinando e o avaliador sobre atividades e interesses do examinando e sobre assuntos de interesse geral, a partir de materiais denominados elementos provocadores. A Parte Oral avalia compreensão e produção oral e tem duração de 20 minutos.

Por meio de um único exame, o Celpe-Bras avalia o examinando em seis níveis de proficiência e certifica quatro deles, a saber: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior.

Apesar da importância do Exame Celpe-Bras, até 2014 não havia um banco de dados reunindo os documentos públicos sobre o exame, tampouco as provas anteriormente aplicadas (NAGASAWA & SCHOFFEN, 2016). Devido à carência de disponibilidade pública de materiais relativos ao Celpe-Bras, o projeto de pesquisa *Resgatando a história do Exame Celpe-Bras: desenvolvimento e análise de um banco de dados reunindo documentos públicos, provas aplicadas e estudos realizados sobre o Exame*, coordenado pela professora Juliana Schoffen na UFRGS, voltou-se à constituição de um acervo reunindo documentos públicos, provas aplicadas, estatísticas e estudos sobre o Exame Celpe-Bras (SCHOFFEN et al., em preparação). A partir da publicização do *Acervo Celpe-Bras*, disponível no domínio da UFRGS<sup>8</sup> desde setembro de 2014, possibilitou-se a realização de diversas pesquisas acadêmicas sobre o Exame, a exemplo deste trabalho.

## 1.1 A PARTE ESCRITA

Na Parte Escrita do Celpe-Bras, foco deste trabalho, o exame apresenta quatro tarefas, entendidas como “um convite para interagir com o mundo, usando a linguagem com um propósito social. Em outras palavras, uma tarefa envolve basicamente uma *ação*, com um *propósito*, direcionada a um ou mais *interlocutores*” (BRASIL, 2011, p. 5, grifos do autor). O enunciado da tarefa, portanto, combina tais elementos a fim de estabelecer a situação comunicativa em que o examinando deve se inserir a fim de responder, por meio de um texto escrito, ao que está sendo solicitado na tarefa.

De modo a propor situações comunicativas mais próximas de contextos reais de comunicação, as tarefas são elaboradas com base em um material de insumo, a partir do qual se avalia a leitura ou a compreensão oral do examinando de modo integrado à avaliação de produção escrita. Os materiais de insumo utilizados nas tarefas do Exame Celpe-Bras são constituídos de textos autênticos, os quais circularam na sociedade brasileira, majoritariamente na esfera jornalística (MENDEL, 2016). Dessa forma, as tarefas I e II avaliam compreensão oral e produção escrita, sendo que a Tarefa I apresenta um vídeo como material de insumo, enquanto a Tarefa II apresenta um áudio – nas tarefas I e II, a

---

<sup>8</sup> Disponível em: [www.ufrgs.br/acervocelpebras](http://www.ufrgs.br/acervocelpebras).

compreensão escrita se refere à leitura e interpretação do enunciado das tarefas (BRASIL, 2015). As Tarefas III e IV, por sua vez, avaliam leitura e produção escrita, apresentando textos escritos como material de insumo. A integração das habilidades avaliadas no Exame Celpe-Bras encontra-se esquematizada na figura 2:

Tarefa	Texto base	Habilidades avaliadas
1	Vídeo	Compreensão oral e escrita e produção escrita
2	Áudio	Compreensão oral e escrita e produção escrita
3	Texto escrito	Compreensão escrita e produção escrita
4	Texto escrito	Compreensão escrita e produção escrita

Figura 2: Parte Escrita do Exame Celpe-Bras. Fonte: Manual do Examinando (BRASIL, 2015)

Dada a dimensão do Exame Celpe-Bras e uma vez apresentadas questões concernentes ao seu construto, justifica-se a necessidade de pesquisas que discutam os procedimentos relativos à elaboração, aplicação e avaliação do exame, verificando se os seus resultados são válidos e confiáveis. No próximo capítulo, são aprofundados conceitos relativos ao Exame Celpe-Bras e que fundamentam teoricamente este trabalho, assim como são apresentadas as discussões sobre avaliação através de tarefas integradas que motivaram a reflexão proposta neste trabalho.

## 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Para embasar a análise de tarefas proposta neste trabalho sob o viés da avaliação integrada e considerando-se o construto do Exame Celpe-Bras, neste capítulo serão apresentados conceitos pertinentes à avaliação de proficiência realizada na Parte Escrita do Celpe-Bras, a saber: proficiência, tarefa, validade e confiabilidade. Em seguida, realiza-se uma revisão da literatura sobre avaliação integrada, tendo em vista publicações internacionais recentes e trabalhos acadêmicos sobre o Exame Celpe-Bras.

### 2.1 AVALIAÇÃO DE PROFICIÊNCIA

Ainda que muito se discuta sobre avaliação de proficiência, o conceito de *proficiência* não é unânime, mas alvo de divergências terminológicas e conceituais. Scaramucci (2000), ao investigar os diversos usos do termo, argumenta que, mais do que uma diferença terminológica, as divergências teóricas apontam para diferentes visões de linguagem: “me parece correto afirmar que as divergências maiores não residem na interpretação do termo proficiência mas nas concepções ‘do que é saber uma língua’ que o termo representa” (SCARAMUCCI, 2000, p. 16). Nesse sentido, a autora relaciona o conceito de *proficiência* de um determinado exame ao seu construto teórico e às suas especificações, entendendo que a visão de proficiência adotada por um exame depende de seus objetivos e dos contextos de uso da língua considerados.

A partir do que expõe Scaramucci (2000), entende-se que a avaliação de proficiência realizada pelo Celpe-Bras deve ser condizente com a “visão da linguagem como uma ação conjunta de participantes com um propósito social” (BRASIL, 2011, p. 4), bem como à noção bakhtiniana de gêneros do discurso, a qual é subjacente ao exame:

Embora não explicitado nos manuais, as especificações e o formato das tarefas do exame, bem como as orientações relativas à correção, apresentam características compatíveis com a visão bakhtiniana de que “cada enunciado é único e individual, mas cada domínio de uso de linguagem cria tipos relativamente estáveis de enunciados, que são chamados de gêneros de discurso” (Bakhtin, 2003, p. 262). (SCHLATTER et al., 2009, p. 105).

Dessa forma, o conceito de proficiência que fundamenta o Exame Celpe-Bras consiste no “uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo” (BRASIL, 2011, p. 4), considerando-se, para tanto, o contexto, o propósito e a relação de interlocução envolvida na

prática de linguagem proposta. Com base no entendimento dialógico da linguagem, Schoffen (2009) propõe uma visão de proficiência para o Celpe-Bras como sendo a “capacidade de configurar adequadamente a interlocução nos enunciados dentro de um gênero e de um contexto de produção específico e em resposta a enunciados anteriores” (SCHOFFEN, 2009, p. 107). Nessa perspectiva, a integração de habilidades, isto é, a produção de textos em resposta à compreensão de outros textos, constitui um dos pontos centrais na avaliação de proficiência realizada pelo Exame Celpe-Bras.

## 2.2 AVALIAÇÃO POR TAREFAS

A Parte Escrita do Exame Celpe-Bras avalia o desempenho dos examinandos a partir de *tarefas*, as quais se aproximam de situações concretas de uso da língua portuguesa. Nesse sentido, o exame se opõe aos testes indiretos, que avaliam pelo método de itens isolados e aceitam apenas uma resposta correta, tais como as questões de múltipla escolha. Por sua vez, os testes diretos, os quais possibilitam ao examinando usar o conhecimento de língua em contextos semelhantes a situações do cotidiano, trouxeram à tona a necessidade de exames que exigem produção do candidato (SCHLATTER et al., 2005). Dessa forma, além de configurar-se como um teste direto, o Exame Celpe-Bras pode ser entendido como um teste integrado, uma vez que solicita a combinação de vários elementos linguísticos a fim de se completar uma tarefa (HUGHES, 1989).

Considerando-se que as tarefas exigem uma produção escrita do examinando, Schoffen, Gomes e Schlatter (2013, p. 263) afirmam que “o gênero do discurso é definido principalmente pelos papéis assumidos pelos interlocutores com um propósito comunicativo em uma situação específica”, e que, nessa perspectiva, uma tarefa deve: apresentar uma situação comunicativa clara, definindo a posição enunciativa de quem escreve; explicitar a interlocução, isto é, para quem se está escrevendo; definir os propósitos de escrita, de modo a esclarecer para que o texto está sendo escrito.

Dessa forma, ao operacionalizar a Parte Escrita por meio de tarefas, o Celpe-Bras realiza o que se convencionou chamar de *avaliação de desempenho*, em que se avalia a capacidade do examinando de agir no mundo através da linguagem: “a avaliação de desempenho pressupõe, portanto, que a melhor maneira de avaliarmos se alguém é proficiente é colocá-lo em situação em que ele possa demonstrar diretamente essa proficiência” (SCARAMUCCI, 2011, p. 107). Ainda que as tarefas simulem situações de uso da língua, Scaramucci (2011) atenta para o fato de que tais situações de avaliação não são situações reais

de uso da língua, mas sim situações de avaliação. Nesse sentido, o importante não é o desempenho em si do examinando, mas as inferências que, com base no seu desempenho nas tarefas solicitadas na avaliação, podem ser feitas sobre o seu desempenho em contextos cotidianos de uso da língua.

Em relação à proximidade com contextos autênticos de uso da língua, Bachman (2002) elenca duas questões concernentes à avaliação de desempenho baseada em tarefas: 1 - como tarefas próximas à vida real são identificadas, selecionadas e caracterizadas; e 2 - o modo como tarefas pedagógicas ou de avaliação são relacionadas a elas. Nesse sentido, o autor ressalta o papel das especificações das tarefas, argumentando que especificações vagas podem ocasionar vagueza na avaliação. As reflexões de Bachman (2002) vão ao encontro de Douglas (2000), que aponta para a importância das especificações para a validação de um exame. Isto posto, faz-se necessário a apresentação de dois conceitos-chave na área de avaliação de proficiência, *validade e confiabilidade*.

### 2.3 VALIDADE E CONFIABILIDADE

Ao analisar tarefas da Parte Escrita do Exame Celpe-Bras de modo a investigar como a integração das habilidades de leitura e escrita é operacionalizada, este trabalho se propõe a contribuir para os estudos de *validade* do exame. Tradicionalmente entendido como “a capacidade de um teste de medir aquilo que ele deve medir” (SCHLATTER et al., 2005, p. 15), o conceito de validade apresentou diferentes definições entre as décadas de 60 e 90 (CHAPELLE, 1999). Com o advento e a consolidação dos testes de desempenho, as definições de validade se desdobraram em uma variedade de aspectos envolvidos nessa noção<sup>9</sup>.

Frequentemente considerados subjetivos, imprecisos e não confiáveis, os testes de desempenho também exigem maior atenção no que tange à *confiabilidade*, que “consiste em fazer com que todos os candidatos sejam avaliados em igualdade de oportunidades” (SCHLATTER et al., 2005, p. 19), de modo a minimizar os fatores externos ao teste e avaliar uniformemente o construto que se está testando. Dessa forma, os conceitos de validade e confiabilidade estão correlacionados, uma vez que “a validade de um instrumento de avaliação está relacionada ao quanto ele confiavelmente avalia o que se pretende medir” (SCHLATTER et al., 2005, p. 15). Por conseguinte, a confiabilidade não é mais vista como

---

<sup>9</sup> Para uma revisão dos diferentes aspectos envolvidos no conceito de validade, ver Schlatter et al. (2005).

uma condição necessária para a validade, mas entendida como um aspecto que evidencia a validade de um exame (SCARAMUCCI, 2011).

No caso dos testes de desempenho, tal qual o Exame Celpe-Bras, a avaliação de proficiência acontece através de tarefas que se aproximam a contextos autênticos de uso da língua, isto é, o desempenho que o examinando tem nesse tipo de teste tende a ser semelhante ao desempenho que teria em situações semelhantes fora do teste. Dessa forma, a avaliação de desempenho confere uma maior validade ao exame, ainda que exija mais medidas para garantir a confiabilidade, se comparada a outros tipos de teste. Além disso, outra vantagem dos testes de desempenho é elencada na definição mais contemporânea do conceito de validade, segundo a qual esse tipo de avaliação gera também consequências sociais positivas aos envolvidos no exame, ou seja, pode exercer um efeito retroativo desejado em contextos de ensino de línguas (SCARAMUCCI, 2011).

Em discussões atuais, a validade é também considerada como um argumento que justifica as possíveis interpretações e usos do teste (CHAPELLE, 1999). Na construção de tal argumento, coloca-se como central a noção de *validade de construto*, que é “atingida quando um teste efetivamente avalia aquela habilidade que pretende avaliar e como ele define aquilo que quer medir, baseado em uma definição teórica do objeto a ser medido” (BACHMAN 1988 apud SCHLATTER et al., 2005, p. 16). Dessa forma, este trabalho dedica-se à validade de construto do Exame Celpe-Bras, posto que se o exame diz avaliar proficiência integrando as habilidades de compreensão e de produção do examinando, as tarefas precisam, necessariamente, realizar uma avaliação integrada para garantir a validade de construto no exame, uma vez que, ao integrarem habilidades, as tarefas se aproximam mais de situações de uso da língua.

## 2.4 AVALIAÇÃO INTEGRADA DE LEITURA E ESCRITA

O espaço conferido à discussão acerca da avaliação integrada<sup>10</sup> é bastante diferente no campo da Linguística Aplicada brasileira e internacional. Em diferentes contextos, as novas concepções de ensino-aprendizagem de línguas têm sido assimiladas, ainda que timidamente, pela área de avaliação – o TOEFL IBT (*Test of English as a Foreign Language*), por exemplo, chamou a atenção de especialistas para a questão da integração de habilidades

---

<sup>10</sup> Scaramucci (2016) observa a recorrência de uma variedade de nomes para se referir ao mesmo método de avaliação, tais como avaliação integrada (*integrated assessment*), tarefas integradas (*integrated tasks*) e tarefas de leitura para escrever (*reading-to-write tasks*).

quando passou a incluir uma tarefa que integra compreensão oral, leitura e escrita, fomentando discussões sobre tal tipo de tarefa. A relevância de pesquisas relacionadas a essa temática é corroborada por publicações voltadas à área de avaliação de línguas, as quais têm, nos últimos anos, publicado diversos artigos abordando a avaliação através de tarefas integradas (BOUWER et al., 2015; CUMMING, 2013; DELANEY, 2008; GEBRIL & PLAKANS, 2013; KNOCH & SITAJALABHORN, 2013; PLAKANS & GEBRIL, 2012; PLAKANS, 2015; SHIN & EWERT, 2015; SOLEIMANI & MAHDAVIPOUR, 2014; WEIGLE et al., 2013; YU, 2013, entre outros).

Yu (2013) explicita que a avaliação integrada não é uma invenção recente, pois os “testes integrativos” foram bastante populares entre as décadas de 70 e 90. No contexto brasileiro, o Exame Celpe-Bras avalia proficiência de forma integrada desde o final dos anos 90. Scaramucci (2016) afirma que, como objeto de pesquisa, o Celpe-Bras se configura como um cenário perfeito para o estudo de habilidades integradas, devido à diversidade de elementos que se combinam nas tarefas; ao contrário do que acontece no TOEFL, por exemplo, em que a integração de habilidades culmina sempre na produção de um resumo, o Celpe-Bras solicita uma variedade de gêneros, que combinam diferentes propósitos, interlocutores e temáticas. Ainda assim, ao apresentar o que a área de avaliação em língua adicional entende por “integração de habilidades” e analisar a operacionalização de tal conceito no Celpe-Bras e no TOEFL IBT, a dissertação de Pileggi (2015) figura como um dos raros estudos brasileiros que investigam o assunto. A autora contextualiza a pesquisa sobre avaliação de habilidades integradas, apontando para a existência de uma lacuna nessa área de estudos no Brasil, apesar do destaque internacional dado à questão.

A área de Linguística Aplicada, em nível internacional, tem dedicado bastante atenção a pesquisas sobre avaliação por meio de tarefas integradas. Apesar de o uso de tarefas integradas para avaliação de proficiência não ser uma questão unânime, mas alvo de controvérsias, muitos autores concordam que a autenticidade, entendida como “o grau de correspondência entre características de uma tarefa avaliativa de língua e as características de uma tarefa de uso da língua alvo” (BACHMAN & PALMER, 1996 apud ARAÚJO, 2007, p. 49) é uma das principais razões para a opção pelas tarefas integradas (BOUWER et al., 2015; CUMMING, 2013; GEBRIL & PLAKANS, 2013; PLAKANS, 2015; SOLEIMANI & MAHDAVIPOUR, 2014; WEIGLE et al., 2013).

Para além da questão da autenticidade, Cumming (2013) identifica “cinco promessas e

cinco perigos”<sup>11</sup> associados à avaliação de escrita por meio de tarefas integradas. Dentre as promessas, há vários aspectos que se assemelham à proposta do Exame Celpe-Bras, a exemplo de tarefas mais próximas de situações concretas de uso da língua. Além disso, Cumming (2013) elenca o efeito retroativo como uma vantagem da avaliação integrada, assim como Gebril & Plakans (2013), que identificaram que as tarefas integradas podem ter efeito retroativo positivo em aulas de escrita.

Segundo Cumming (2013), o princípio básico para o uso de tarefas integradas é que a escrita em geral, mas principalmente a escrita com propósitos acadêmicos, depende da leitura de materiais acerca do assunto sobre o qual se escreve. Ainda que o propósito do Celpe-Bras não seja testar o uso da língua portuguesa para o ingresso na universidade, tal motivação foi determinante para a criação do exame, e continua sendo um de seus principais usos atualmente. Nesse sentido, considerando-se que a produção depende da compreensão, a integração de habilidades se aproxima da visão dialógica da linguagem que é subjacente ao Exame Celpe-Bras, de modo que as tarefas integradas solicitam uma *atitude responsiva ativa* (BAKHTIN, 2003) por parte do examinando. As tarefas integradas, portanto, proporcionam uma simulação de uso da língua de forma mais válida, isto é, a produção de um gênero do discurso em resposta a enunciados anteriores se aproxima de situações cotidianas de uso da língua mais do que as tarefas que testam uma única habilidade, posto que, nas atividades do dia-a-dia, não utilizamos as habilidades de compreensão e produção separadamente.

Apesar das vantagens ou “promessas” que apresentam, as tarefas integradas são ainda um desafio para a área de avaliação de proficiência, fazendo-se necessárias mais pesquisas sobre o assunto, a começar pela própria definição do conceito. Knoch & Sitajalabhorn (2013) apontam para o fato de que diferentes tarefas têm sido chamadas de integradas, sendo que tal variação corrobora o problema conceitual. Plakans (2015) também indica que as tarefas integradas não foram sistematicamente definidas, e Yu (2013) questiona se as avaliações que atualmente se dizem integradas realmente o são, ou se ainda se configuram como integrativas, colocando o próprio significado de integração como uma questão a ser respondida. Tais autores, portanto, apresentam a necessidade de uma melhor definição do termo “tarefa integrada”, de modo a garantir a validade dos exames de proficiência que se utilizam de tal conceito. Ao apresentar diferentes entendimentos de tarefas integradas de escrita, Knoch & Sitajalabhorn (2013) fornecem alguns indícios para uma possível definição que vai ao encontro das características do Exame Celpe-Bras. Segundo os autores, para uma tarefa ser

---

<sup>11</sup> No original, “Assessing Integrated Writing Tasks for Academic Purposes: Promises and Perils”.

integrada, o material de insumo precisa incluir uma amostra significativa da língua, e, a partir disso, a tarefa precisa exigir que o conteúdo desse material de insumo seja transformado a fim de completar a tarefa de escrita.

Para além das vantagens, a integração de tarefas realizada no Celpe-Bras também é passível dos “perigos” elencados por Cumming (2013), tais como a “contaminação de habilidades”, a partir da qual distinguir os pontos fortes e fracos do examinando em habilidades de compreensão e de produção torna-se complicado. Em relação a isso, ao avaliar a proficiência do examinando tendo em vista seu desempenho em tarefas integradas, a Parte Escrita do Exame Celpe-Bras solicita amostras da habilidade de escrita do examinando, uma vez que as tarefas demandam a produção de textos escritos. Entretanto, no que tange à leitura e à compreensão oral, os avaliadores só têm acesso ao desempenho do examinando em tais habilidades a partir do que ele demonstra na escrita; isso exige que as tarefas sejam elaboradas de modo que a performance do examinando possa ser avaliada considerando tanto as habilidades de compreensão quanto as de produção (HUGHES, 1989). Para Scaramucci (2016), a explicitação do propósito de escrita nos enunciados é essencial para o sucesso da avaliação de leitura no Exame Celpe-Bras, uma vez que “os propósitos de leitura são determinados pelos propósitos de escrita” (SCARAMUCCI, 2016, p. 412).

No que tange à elaboração de tarefas integradas, diversos autores concordam que a integração de habilidades depende dos enunciados das tarefas, os quais devem esclarecer os usos esperados do material de insumo, isto é, se a compreensão do texto disponibilizado é essencial para a realização da tarefa, ou se o seu uso configura-se como opcional (BOUWER et al., 2015; DOUGLAS, 2000; KNOCH & SITAJALABHORN, 2013; PLAKANS & GEBRIL, 2012; PLAKANS, 2015). Em relação ao Exame Celpe-Bras, Schoffen (2009), ao propor novos parâmetros para a avaliação da Parte Escrita do exame, mostra que o número de informações retiradas do material de insumo não deve constar como um critério de avaliação na grade de correção, como vinha sendo feito até então. A partir desse entendimento, a integração de habilidades não pode ser considerada sob um aspecto quantitativo, mas a leitura do material de insumo deve permitir a recontextualização de informações relevantes para as condições de produção do texto solicitado para o examinando.

Bouwer et al. (2015), ao considerar o efeito dos gêneros para a avaliação de escrita, argumenta que, para as tarefas integradas serem bem definidas e explicitarem seus objetivos, elas devem conter informações sobre seu propósito comunicativo, assunto e interlocutor projetado, ou seja, contextualizar a situação comunicativa proposta ao examinando. Tais considerações também se fazem presentes em Gomes (2009), que analisa tarefas de leitura e

escrita do Exame Celpe-Bras para investigar sua complexidade. A autora retoma o trabalho de Schoffen (2009) ao afirmar que

É importante lembrar que a avaliação que tem como construto o uso da linguagem não pode penalizar um texto que não mobilizou as informações do texto base, e sim outras de outros textos lidos pelo autor, mas que cumpriu perfeitamente uma das possibilidades de interlocução inferidas pelas pistas contextuais que havia no enunciado (GOMES, 2009, p. 27-28).

Outro aspecto controverso em relação às tarefas integradas é o papel dos materiais de insumo, os quais apresentam a vantagem de fornecer ao examinando um conhecimento mínimo sobre o assunto da tarefa (DELANEY, 2008; SOLEIMANI & MAHDAVIPOUR, 2014). Por outro lado, Cumming (2013) menciona a dificuldade de distinguir a linguagem do material de insumo da própria produção do examinando como um dos perigos das tarefas integradas, visto que ele precisa utilizar informações do texto para cumprir a tarefa, mas evitando copiá-las. Nesse sentido, o uso do material de insumo na realização de tarefas integradas é também apontado como uma questão cultural, pois o que é configurado como plágio em um dado contexto educacional pode ser diferente em outros contextos. (GEBRIL & PLAKANS, 2013, PLAKANS, 2015; SOLEIMANI & MAHDAVIPOUR, 2014).

Para além de uma melhor definição teórica acerca da avaliação integrada e de uma investigação mais ampla sobre os enunciados das tarefas, portanto, são necessárias pesquisas que abordem a escolha dos materiais de insumo, visto sua importância para a elaboração de tarefas integradas (PLAKANS & GEBRIL, 2012; PLAKANS, 2015). As discussões sobre avaliação integrada, entretanto, extrapolam os procedimentos para sua elaboração; no que tange à realização de tarefas integradas, ainda não é claro o que conta para o sucesso ou fracasso de um examinando, incluindo-se na agenda de pesquisa da área, portanto, o desenvolvimento de grades de avaliação e a formação de avaliadores tendo em vista a correção de tais tarefas (CUMMING, 2013; SHIN & EWERT, 2015).

Com base no panorama teórico traçado, este trabalho busca analisar como o Exame Celpe-Bras apresenta e operacionaliza a avaliação integrada. Para tanto, o próximo capítulo é dedicado à metodologia empregada para a investigação sobre avaliação integrada de leitura e escrita no Exame Celpe-Bras, apresentando-se os objetivos do trabalho e o corpus de pesquisa, bem como os procedimentos para a descrição e análise dos dados.

### 3 METODOLOGIA

Este capítulo explicita a metodologia utilizada neste trabalho para investigar de que modo é descrita e operacionalizada a avaliação integrada de leitura e escrita no Exame Celpe-Bras. Para tanto, são apresentados os objetivos do trabalho, bem como as perguntas que norteiam a pesquisa; em seguida, delimita-se o corpus de pesquisa, justificando-se o recorte realizado; por fim, são explicitados os procedimentos realizados para a descrição e a análise dos dados.

#### 3.1 OBJETIVOS DO TRABALHO

Os objetivos deste trabalho consistem em analisar como a avaliação integrada de leitura e escrita é apresentada nos documentos públicos e nas especificações do exame, bem como analisar sua operacionalização nos parâmetros de avaliação da Parte Escrita e em duas tarefas da edição de 2016/2 do Exame Celpe-Bras. Com base na literatura da área e na análise empreendida neste trabalho, busca-se responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) *O que os manuais e as especificações do exame dizem sobre a avaliação de habilidades integradas?*
- 2) *Como os parâmetros de avaliação da Parte Escrita do exame operacionalizam (ou não) a avaliação integrada das habilidades de leitura e escrita?*
- 3) *Como as tarefas analisadas avaliam leitura e escrita de forma integrada?*

Com a reflexão realizada neste trabalho, espera-se contribuir para a descrição da avaliação integrada no Exame Celpe-Bras. As discussões aqui apresentadas podem também fomentar outros estudos sobre avaliação integrada no Brasil, uma vez que foi identificada essa lacuna na literatura brasileira da área de avaliação de proficiência.

#### 3.2 CORPUS DE PESQUISA

O corpus de pesquisa do presente trabalho é constituído por documentos públicos do exame, a saber, o Manual do Examinando (BRASIL, 2015), as especificações (BRASIL, 2011) e o Guia do Participante (BRASIL, 2013), pelos parâmetros de avaliação da Parte Escrita utilizados desde a edição de 2014/2 (BRASIL, em preparação) e pelos materiais de

insumo e enunciados das tarefas III e IV da edição 2016/2 do Exame Celpe-Bras (em anexo), que foram selecionadas para a análise por constarem da edição mais recente do Exame Celpe-Bras disponível no início desta pesquisa. A versão completa da Parte Escrita da edição do Exame Celpe-Bras analisada neste trabalho, bem como as outras provas já aplicadas e os manuais do exame, estão disponíveis publicamente no *Acervo Celpe-Bras*<sup>12</sup>.

Como apresentado no primeiro capítulo, as tarefas da Parte Escrita do Exame Celpe-Bras integram compreensão oral, leitura e produção escrita. Considerando-se a relevância de pesquisas sobre tarefas de leitura e escrita na literatura da área em âmbito internacional, o recorte realizado neste trabalho também enfoca a integração de leitura e escrita, a fim de investigar de que modo acontece a avaliação integrada de tais habilidades no Exame Celpe-Bras. Apesar das especificidades de cada habilidade, parte das discussões realizadas pode também ser deslocada para as tarefas que integram compreensão oral e produção escrita.

### 3.3 PROCEDIMENTOS PARA DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os procedimentos relativos à descrição e análise dos dados foram realizados de acordo com as seguintes etapas:

#### **a) Análise dos documentos**

Com base na leitura de documentos públicos do exame, a primeira etapa da pesquisa buscou identificar de que modo a avaliação integrada é descrita no Manual do Examinando (BRASIL, 2015), nas especificações do exame (BRASIL, 2011) e no Guia do Participante (BRASIL, 2013), a fim de analisar o modo como o Celpe-Bras apresenta a integração de habilidades.

#### **b) Análise dos parâmetros de avaliação da Parte Escrita**

Os parâmetros utilizados na avaliação da Parte Escrita do exame foram descritos a fim de identificar de que modo a integração de habilidades é apresentada em cada um dos níveis de proficiência avaliados pelo exame. Dessa forma, buscou-se analisar de que modo a integração de habilidades figura (ou não) como um dos critérios de avaliação dos textos produzidos em resposta às tarefas.

---

<sup>12</sup> Fonte: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/>.

### **c) Análise das tarefas**

Nesta etapa, o enunciado de cada tarefa foi descrito considerando-se a situação comunicativa proposta pela tarefa e as especificações do exame, tendo em vista que a definição das categorias de análise depende da observação dos elementos mais relevantes (MOTTA-ROTH, 2011). Dessa forma, identificou-se: o tema do texto solicitado ao examinando; a relação de interlocução estabelecida; o gênero do discurso e o suporte para o qual o texto deveria ser produzido; o propósito comunicativo solicitado e as ações necessárias para o cumprimento da tarefa; as informações do material de insumo solicitadas pela tarefa.

Os materiais de insumo das tarefas que constituem o corpus de pesquisa foram descritos considerando-se: o gênero do discurso; o tema abordado; o propósito de leitura; o local de circulação de onde cada texto foi retirado (fonte, suporte e público-alvo); a presença de elementos gráficos e/ou imagéticos. Em seguida, foram descritas as informações presentes em cada texto de modo a analisar quais seriam mais pertinentes para a realização das respectivas tarefas propostas.

Por fim, investigou-se a relação entre o enunciado (proposta de leitura e de produção escrita) e o material de insumo (texto para leitura) de cada uma das tarefas. Dessa forma, analisou-se de que forma a compreensão do material de insumo é (ou não) necessária para a realização da produção escrita solicitada pela tarefa, de modo a identificar se algum dos elementos da tarefa favorece (ou prejudica) a integração de habilidades.

## 4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

### 4.1 OS DOCUMENTOS DO EXAME

Nesta seção, são apresentados documentos públicos do Exame Celpe-Bras, analisando-se de que modo a avaliação integrada de habilidades é descrita pelo Manual do Examinando (BRASIL, 2015), pelas especificações do exame (BRASIL, 2011) e pelo Guia do Participante (BRASIL, 2013).

#### 4.1.1 O Manual do Examinando

Ainda que a primeira edição do Exame Celpe-Bras tenha sido aplicada em 1998, o Manual do Examinando<sup>13</sup> do Exame Celpe-Bras teve sua primeira versão publicada apenas em 2002. Tal documento, elaborado pela Comissão Técnico-Científica do Exame, tinha como objetivo fornecer informações sobre o exame e apresentar exemplos de provas já aplicadas, a fim de auxiliar o examinando em sua preparação. Posteriormente, versões mais atualizadas desse Manual foram lançadas em 2003, 2006, 2010, 2011, 2012 e 2015<sup>14</sup>. Para fins deste trabalho, será considerado o Manual do Examinando de 2015, edição mais recente do documento.

O Manual do Examinando, que busca trazer esclarecimentos sobre o Celpe-Bras aos examinandos, é um documento que explicita tanto informações de ordem teórica, tais como as concepções e características do exame, quanto de ordem prática, a exemplo de como realizar a inscrição e o que é exigido no dia da prova. O Manual também apresenta os níveis de proficiência certificados pelo exame, descrevendo o que caracteriza um examinando avaliado como Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior. Em seguida, são apresentadas as duas partes que compõem o exame, descrevendo-se no que consiste a Parte Escrita e a Parte Oral e como acontece a avaliação de cada uma delas. Por fim, o Manual brevemente orienta o examinando sobre como se preparar para o exame, além de como ter acesso ao resultado posteriormente à realização da prova.

O Manual do Examinando (2015) coloca como características do Celpe-Bras a “ênfase no uso da língua; uso de textos autênticos; avaliação integrada de compreensão e produção (oral e escrita)” (BRASIL, 2015, p. 8). No que tange à estrutura do exame, o documento

---

<sup>13</sup> Anteriormente à publicação de 2011, o documento era denominado Manual do Candidato do Exame Celpe-Bras.

<sup>14</sup> As diferentes versões do Manual do Examinando estão disponíveis em [www.ufrgs.br/acervocelpebras/Manuais/manual](http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/Manuais/manual).

explicita que as quatro tarefas da Parte Escrita englobam compreensão e produção, o que é ressaltado na seção dedicada à apresentação da Parte Escrita do exame:

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

A partir de tal entendimento de tarefa, de acordo com o Manual, a avaliação de todas as tarefas acontece de forma integrada, considerando a compreensão (oral e/ou escrita) e a produção escrita. Assim como proposto por Schoffen (2009), a avaliação do desempenho do examinando não é quantitativa, mas qualitativa, considerando-se o objetivo da tarefa:

ler significa mais do que compreender as palavras de um texto, trata-se de atribuir sentidos autorizados pelo texto e de selecionar informações relevantes de modo a relacioná-las e usá-las para propósitos específicos solicitados pela tarefa. Da mesma forma, escrever um texto é mais que representar caracteres; essa atividade implica uso de informação relevante e adequação da linguagem ao propósito [...] e ao interlocutor [...] levando-se em consideração os parâmetros de textualização de diferentes gêneros discursivos (BRASIL, 2015, p. 19).

A compreensão e a produção, de acordo com o que é proposto pelo documento (BRASIL, 2015), são avaliados no Celpe-Bras de forma integrada e sob a perspectiva do uso da linguagem. Ainda que não se realize uma aferição quantitativa quanto às informações do material de insumo utilizadas nos textos produzidos como resposta às tarefas do Exame Celpe-Bras, as informações (conteúdo informacional do material de insumo) configuram-se como um dos elementos avaliados na Parte Escrita do Exame, na medida em que se adequam à situação comunicativa proposta pela tarefa.

A integração de habilidades também é brevemente descrita nos níveis de proficiência apresentados pelo Manual do Examinando (BRASIL, 2015). Pileggi (2015), ao analisar os níveis descritos em uma edição anterior do Manual (BRASIL, 2011) aponta para o fato de que os níveis de proficiência do Celpe-Bras não contemplam o conceito de habilidades. A avaliação integrada, entretanto, não precisa necessariamente estar descrita nos níveis de proficiência do Exame Celpe-Bras, posto que a integração de habilidades consiste na forma como o exame operacionaliza seu construto, e não em um contexto de uso da língua a ser dominado pelos examinandos. A tabela 1 demonstra que os níveis de proficiência apresentados no Manual do Examinando (BRASIL, 2015) detêm-se na descrição do desempenho em produção, mas também contemplam a compreensão:

NÍVEL DE PROFICIÊNCIA	DESCRIÇÃO <sup>15</sup>
<b>Intermediário</b>	conferido a examinandos/as que evidenciem domínio operacional parcial da Língua Portuguesa, e demonstrem ser capazes de compreender e produzir textos orais e escritos sobre assuntos limitados, em contextos conhecidos e situações do cotidiano, sendo admitidas, nesse nível, inadequações e interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s) mais frequentes em situações desconhecidas, não suficientes, entretanto, para comprometer a comunicação.
<b>Intermediário Superior</b>	conferido a examinandos/as que preencham as características descritas no nível Intermediário, com a diferença de que, nesse nível, as inadequações e interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s) na pronúncia e na escrita devem ser menos frequentes que naquele nível.
<b>Avançado</b>	conferido a examinandos/as que evidenciem domínio operacional amplo da Língua Portuguesa, e demonstrem ser capazes de compreender e produzir textos orais e escritos sobre assuntos variados em contextos conhecidos e desconhecidos, sendo admitidas, nesse nível, inadequações ocasionais na comunicação, principalmente em contextos desconhecidos, não suficientes, entretanto, para comprometer a comunicação.
<b>Avançado Superior</b>	conferido a examinandos/as que preencham todos os requisitos do nível Avançado, mas com inadequações menos frequentes do que naquele nível.

Tabela 1: Descrição dos níveis de proficiência. Fonte: Manual do Examinando (BRASIL, 2015)

Nos níveis de proficiência do Exame Celpe-Bras, um examinando *Intermediário* e um examinando *Avançado* se diferenciam considerando os assuntos e os contextos em que é capaz de compreender e produzir textos. Nesse sentido, os níveis abordam tanto compreensão quanto produção, ainda que as inadequações descritas digam respeito à proficiência que o examinando demonstra em sua produção oral e escrita.

#### 4.1.2 As especificações do exame<sup>16</sup>

As tarefas do Exame Celpe-Bras podem solicitar um conjunto variado de operações, propósitos, interlocutores, gêneros do discurso e tópicos, os quais compõem as especificações do exame (BRASIL, 2011). Tais especificações foram publicadas na primeira edição do Manual do Examinando (BRASIL, 2002), permanecendo inalteradas nas versões posteriores do documento. As especificações do exame, entretanto, não são suficientes para descrever os enunciados e os materiais de insumo das tarefas já aplicadas pelo Exame Celpe-Bras, como verificado em trabalhos anteriores (MENDEL, 2016; SCHOFFEN & MENDEL, em preparação), o que evidencia a necessidade de revisão das especificações existentes.

No que tange à avaliação integrada, as especificações do Exame Celpe-Bras apresentam um conjunto de operações, isto é, uma lista de sub-habilidades de compreensão e de produção envolvidas nas tarefas do exame. A integração de habilidades, entretanto, se faz

<sup>15</sup> Os níveis de proficiência apresentados em Brasil (2015) estão sendo revistos pela Comissão Técnico-Científica do Exame. Uma nova redação dos níveis está em fase de aprovação pelo Inep e deverá compor o documento base do exame (BRASIL, em preparação).

<sup>16</sup> As especificações do Exame Celpe-Bras podem ser conferidas no anexo 1 deste trabalho.

pouco presente nas especificações do exame, pois, como identificado por Pileggi (2015), ela é explicitada em apenas 3 das 16 operações do exame. A tabela 2 demonstra a categorização das operações do exame considerando-se a avaliação de compreensão oral, leitura, produção escrita e integração das habilidades:

<b>OPERAÇÃO</b>	<b>COMPREENSÃO ORAL</b>	<b>LEITURA</b>	<b>PRODUÇÃO ESCRITA</b>	<b>INTEGRAÇÃO DAS HABILIDADES</b>
Reconhecer a situação de comunicação (quem fala, para quem, em que contexto, em que veículo, com que objetivo, em que registro, etc.).	X	X		
Localizar e entender informação específica no texto.		X		
Identificar a ideia principal do texto.	X	X		
Fazer distinção entre pontos principais e detalhes de apoio.	X	X		
Identificar a finalidade ou o objetivo do texto.	X	X		
Relacionar tipografia, layout, imagens para compreender o propósito do texto.		X		
Decidir se o texto é relevante (no todo ou em parte) para as ações a serem desenvolvidas na execução de uma tarefa.				X
Reconhecer atitudes, emoções e ponto de vista do autor quando expressos explícita ou implicitamente no texto.	X	X		
Expressar, como escritor, suas atitudes, emoções e ponto de vista			X	
Destacar os pontos relevantes para resumir o texto, uma ideia específica ou subjacente				X
Acompanhar e registrar o desenvolvimento de um argumento.	X	X		
Decidir se o texto é baseado em fato, opinião, pesquisa etc	X	X		
Interpretar gráficos e outros materiais apresentados visualmente		X		
Reescrever informação no mesmo estilo ou em estilo diferente.				X
Transferir informação de/para diagramas, tabelas, gráficos				X
Reconhecer marcas linguísticas características de diferentes gêneros do discurso	X	X		

Tabela 2: Categorização das operações do Exame Celpe-Bras. Fonte: Pileggi (2015)

A categorização de Pileggi (2015), apresentada acima, pode ser revisada considerando-se duas operações: “Localizar e entender informação específica no texto”, em nosso entendimento, aplica-se também à compreensão oral, não apenas à leitura; “Acompanhar e registrar o desenvolvimento de um argumento” pode ser considerada uma operação que integra as habilidades, uma vez que “registrar” remete à produção escrita. Apesar destas ressalvas, a análise das especificações empreendida pela autora permite considerações bastante interessantes, como a verificação de que as habilidades de compreensão e de produção apresentadas no conjunto de operações do Exame Celpe-Bras apontam para uma predominância de sub-habilidades de leitura (PILEGGI, 2015). Uma vez identificado que o exame privilegia as habilidades de compreensão avaliadas, faz-se necessária uma descrição mais exaustiva das sub-habilidades de produção escrita necessárias às tarefas do Exame Celpe-Bras, a fim de explicitar como a integração de habilidades é operacionalizada nas tarefas e de que modo ela é avaliada pelo exame.

As especificações de um exame, além de explicitarem para os examinandos o conteúdo de um determinado teste, determinam o que é avaliado, e nesse sentido são importantes para garantir sua validade (BACHMAN, 2002; DOUGLAS, 2000). No caso do Exame Celpe-Bras, sem ter clareza sobre o que as habilidades integradas avaliam, não há como se ter certeza acerca dos critérios de avaliação (SCARAMUCCI, 2016). Como ressaltado por Pileggi (2015), a integração de habilidades aparece principalmente no discurso oficial do Celpe-Bras, figurando como um diferencial em relação a outros testes de proficiência, e, nesse sentido, precisa ser mais bem descrita também nas especificações do exame.

#### **4.1.3 O Guia do Participante**

Além do Manual do Examinando, o Celpe-Bras também disponibiliza um Guia do Participante, que traz as tarefas comentadas de uma das edições do exame. Enquanto o Manual trata brevemente dos critérios de correção utilizados, apresentando uma amostra de tarefas, o Guia desenvolve tais informações e apresenta e descreve exemplos de textos de examinandos, explicitando o nível em que foram classificados. O documento, publicado em 2013, versa tanto sobre a Parte Escrita quanto sobre a Parte Oral do exame. No que tange à Parte Escrita, o Guia apresenta uma descrição das tarefas da edição de 2013/1 do Celpe-Bras, bem como resalta aspectos do que seria a resposta esperada para tais tarefas. Além disso, para cada tarefa são apresentados três textos produzidos por examinandos, os quais são avaliados por nível e comentados pela Comissão Técnico-Científica do exame.

De acordo com o Guia do Participante (BRASIL, 2013), por meio de uma avaliação holística, os parâmetros de avaliação da Parte Escrita do Exame Celpe-Bras avaliam três eixos, de forma integrada: *Adequação Contextual*, isto é, se o texto produzido pelo examinando pode ser identificado como do gênero solicitado na tarefa, considerando, para isso, adequação ao “Enunciador (quem escreve); Interlocutor (para quem escreve); Propósito (com que objetivo); Informações (conteúdo informacional do texto)” (BRASIL, 2013, p. 8); *Adequação Discursiva*, que contempla a coesão e a coerência do texto produzido em relação ao cumprimento do propósito da tarefa; e *Adequação Linguística*, isto é, se os itens gramaticais e lexicais utilizados na composição do texto são adequados ao gênero e aos interlocutores solicitados naquela tarefa específica.

Em relação à avaliação integrada, o Guia do Participante (2013), assim como o Manual do Examinando, também a apresenta como sendo uma das características do Exame Celpe-Bras. Na apresentação da Parte Escrita, o documento explicita que o conjunto dos elementos que compõem o enunciado da tarefa – proposta de ação, gênero, enunciador(es), interlocutor(es) e propósito(s) – define quais elementos do material de insumo devem ser selecionados pelo examinando para a produção de seu texto. A avaliação da compreensão, portanto, está relacionada à adequação ao contexto dentro do propósito comunicativo proposto pela tarefa. Nesse sentido, o Exame Celpe-Bras se aproxima do que é proposto pela literatura da área, ou seja, o enunciado da tarefa é entendido como um elemento-chave para a operacionalização da integração de habilidades (BOUWER et al., 2015; DOUGLAS, 2000; KNOCH & SITAJALABHORN, 2013; PLAKANS & GEBRIL, 2012; PLAKANS, 2015).

Uma vez que o Exame propõe tarefas que se aproximam a diferentes situações comunicativas, também os critérios de avaliação da Parte Escrita do Celpe-Bras não são estáveis, mas são ajustados de acordo com os elementos solicitados nos enunciados das tarefas. Dessa forma, não apenas a situação comunicativa proposta ao examinando, mas também a própria avaliação da Parte Escrita depende dos enunciados das tarefas, os quais, além de validar o construto do exame, definem os parâmetros utilizados para a avaliação de cada uma das tarefas da Parte Escrita do Celpe-Bras (GOMES, 2009).

A importância dos enunciados é ressaltada nos comentários das tarefas apresentados pelo Guia do Participante (BRASIL, 2013). Ao exemplificar os níveis de proficiência com produções dos examinandos, o documento demonstra o modo como a articulação das informações solicitadas pela tarefa contribui para o desempenho do examinando. Enquanto os textos avaliados como *Avançado Superior*, por exemplo, apresentam conteúdo informacional relevante, articulando as informações do material de insumo para cumprir o propósito da

tarefa, os textos do nível *Intermediário* trazem informações insuficientes e superficiais, ou não as articulam de maneira adequada. Em relação a isso, o texto apresentado pelo Guia do Participante para exemplificar a avaliação do nível *Intermediário* na tarefa III da edição de 2013/1<sup>17</sup> é um exemplo bastante interessante de uso das informações do material de insumo. A análise do texto apresentada pelo Guia do Participante destaca que a seleção e articulação das informações não contribuem para a configuração do gênero discursivo e para o cumprimento do propósito solicitado pela tarefa:

Entretanto, nota-se uma dificuldade do examinando em aproveitar de maneira mais satisfatória as informações do texto-base<sup>18</sup>, o que compromete a configuração do gênero solicitado. Muitas informações da matéria “Bolinhos dos sonhos” são meramente copiadas ou parafraseadas, sem um trabalho que as torne significativas para um texto de um catálogo de editora. No terceiro e no quarto parágrafos, por exemplo, alguns detalhes sobre o cotidiano da cozinheira e sobre sua biografia são de pouca relevância para o propósito do texto. [...]. Algumas informações, como “Ela não é muito inteligente”, também causariam estranhamento para o leitor do catálogo (BRASIL, 2013, p. 22).

A análise dos textos *Sem Certificação*, por sua vez, aponta para uma diversidade de problemas de compreensão e de produção; no que tange à articulação de informações, nos interessa a avaliação dos textos que, apesar de demonstrarem alguma compreensão, recontextualizando informações do material de insumo, não foram certificados. Com base nas tarefas comentadas do Guia do Participante, a avaliação dos textos *Sem Certificação* configura-se como um indício de que a mera reprodução do material de insumo não é bem avaliada no Exame Celpe-Bras. Mesmo a paráfrase ou a cópia de trechos curtos, mecanismos que permitem recontextualizar informações do material de insumo, podem prejudicar o desempenho do examinando se não forem bem articuladas a fim de responder ao que é solicitado. Para além de ser cópia ou não, a Parte Escrita do Exame Celpe-Bras avalia como as informações recuperadas do material de insumo são articuladas no texto do examinando, e como elas contribuem (ou não) para a configuração da interlocução solicitada dentro do gênero proposto pela tarefa.

Uma vez que se espera que a produção solicitada pelas tarefas se constitua de um gênero discursivo com propósitos distintos dos apresentados pelo material de insumo, os

---

<sup>17</sup> A tarefa III de 2013/1 apresenta o seguinte 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”. O texto de insumo, por sua vez, consiste em uma reportagem centrada na trajetória de Alaíde Carneiro.

<sup>18</sup> O material de insumo das tarefas do Exame Celpe-Bras (texto oral ou escrito disponibilizado para compreensão) era anteriormente denominado “texto-base”, nomenclatura utilizada em alguns dos documentos do exame analisados neste trabalho.

enunciados das tarefas devem ser elaborados de modo que um texto que apenas resume as informações do material de insumo não seja suficiente para cumprir a tarefa, e, portanto, não receba certificação. Ainda assim, o Guia do Participante não explicita o que constitui cópia no Exame Celpe-Bras, posto que a seleção e articulação de informações do material de insumo dependem do que é solicitado por cada tarefa. Tal questão, portanto, exige uma investigação mais ampla, dado que o plágio não é um conceito unânime entre as diferentes culturas, logo, os examinandos podem ter diferentes entendimentos acerca de como utilizar o material de insumo para responder a uma tarefa integrada (GEBRIL & PLAKANS, 2013, PLAKANS, 2015; SOLEIMANI & MAHDAVIPOUR, 2014).

Uma vez descritos o Manual do Examinando, as especificações do exame e o Guia do Participante, a análise aqui empreendida demonstra que a avaliação integrada é apresentada como uma das características do Exame Celpe-Bras. Isto posto, a próxima seção é dedicada aos parâmetros de avaliação da Parte Escrita do Exame, a fim de analisar de que modo a integração de habilidades é operacionalizada na avaliação das tarefas.

#### 4.2 OS PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO DA PARTE ESCRITA

A avaliação da Parte Escrita do Exame Celpe-Bras é holística, ou seja, uma única nota geral é atribuída ao texto, considerando-se a *Adequação Contextual*, *Adequação Discursiva* e *Adequação Linguística*, os três eixos que, de acordo com o Guia do Participante (BRASIL, 2013), compõem a grade de avaliação do exame. A tabela 3 apresenta os parâmetros de avaliação utilizados na Parte Escrita desde 2014, disponibilizados no documento referencial do exame (BRASIL, em preparação). Diferentemente dos parâmetros originais, neste trabalho optamos por destacar, em negrito, os trechos que fazem referência à avaliação integrada:

5 <sup>19</sup>	Configura adequadamente a relação de interlocução no gênero discursivo proposto na tarefa, realizando a ação solicitada. <b>Recontextualiza apropriadamente e de maneira autoral as informações necessárias para cumprir o propósito interlocutivo de forma consistente.</b> Eventuais inadequações ou equívocos não comprometem a configuração da interlocução. Produz um texto autônomo, claro e coeso, em que os recursos linguísticos acionados são apropriados para configurar a relação de interlocução no gênero solicitado e possíveis inadequações raramente comprometem a fluidez da leitura.
4	Configura a relação de interlocução no gênero discursivo proposto na tarefa, realizando a ação solicitada. <b>Recontextualiza apropriadamente as informações necessárias para cumprir o propósito interlocutivo, mas possíveis equívocos ou incompletudes podem fragilizar, em momentos localizados, a consistência da interlocução.</b> Os recursos linguísticos acionados são apropriados para configurar a relação de interlocução no gênero proposto, construindo um texto claro e coeso em que possíveis inadequações podem comprometer, em momentos localizados, a fluidez na leitura.
3	Configura a relação de interlocução no gênero discursivo proposto na tarefa, realizando a ação solicitada, ainda que a consistência da relação de interlocução possua algumas falhas. <b>Pode recontextualizar de forma pouco articulada e/ou equivocada ou não recontextualizar informações necessárias para cumprir o propósito dentro do contexto de produção solicitado.</b> Os recursos linguísticos acionados são apropriados, podendo apresentar limitações ou inadequações que podem prejudicar, em alguns momentos, a configuração da interlocução no gênero proposto. Problemas de clareza e coesão podem ocasionar, em alguns momentos, dificuldades na leitura.
2	Configura a relação de interlocução de forma pouco consistente, realizando superficialmente a ação solicitada. Pode estabelecer uma relação de interlocução próxima à solicitada, não cumprir propósito(s) menor(es) e/ou apresentar problemas na construção do gênero. Pode apresentar trechos do texto que remetam a um gênero diferente, comprometendo a relação de interlocução. A relação entre o propósito do texto e a interlocução configurada não é clara ou não é totalmente adequada. <b>Pode não recontextualizar informações que seriam necessárias para a configuração adequada da interlocução ou não articular claramente essas informações. Equívocos de compreensão podem comprometer parcialmente o cumprimento do propósito.</b> Os recursos linguísticos acionados são limitados e/ou inadequados, podendo prejudicar parcialmente a configuração da relação de interlocução no gênero solicitado. Problemas de clareza e coesão podem ocasionar, em diferentes momentos, dificuldades na leitura.
1	Configura com problemas recorrentes ou não configura a relação de interlocução solicitada, realizando muito superficialmente ou não realizando a ação solicitada. Remete-se ao tema, mas pode não considerar o contexto de produção e não construir o gênero discursivo proposto ou apresentar problemas recorrentes na sua construção. <b>Não recontextualiza informações suficientes para o cumprimento do propósito comunicativo considerando a relação de interlocução configurada. OU Pode apresentar equívocos graves e/ou frequentes de compreensão que comprometem o cumprimento do propósito.</b> Os recursos linguísticos acionados são muito limitados e/ou inadequados, o que prejudica substancialmente o cumprimento do propósito e a configuração da relação de interlocução, comprometendo a construção do gênero solicitado. Problemas frequentes de clareza e coesão ocasionam, em vários momentos, problemas na leitura.
0	Não configura, ou configura de forma equivocada, a relação de interlocução, não realizando a ação solicitada. <b>OU Trata de outro tema. OU Demonstra problemas generalizados de compreensão, impedindo o cumprimento do propósito e a configuração da relação de interlocução E/OU Limita-se a reproduzir o(s) texto(s)-base(s), sem marcas de autoria. OU Ignora completamente o(s) texto(s)-base(s).</b> E/OU Problemas generalizados de clareza e coesão e/ou inadequações linguísticas impedem a configuração da relação de interlocução no gênero solicitado, comprometendo a compreensão geral do texto. <b>OU A produção é insuficiente para a avaliação.</b>

Tabela 3: Parâmetros de avaliação da Parte Escrita. Fonte: Brasil (em preparação), grifos nossos.

<sup>19</sup> As notas numéricas correspondem aos níveis avaliados pelo Exame Celpe-Bras: 5 – Avançado Superior; 4 – Avançado; 3 – Intermediário Superior; 2 – Intermediário; 1 – Básico e 0 – Iniciante.

Os parâmetros de avaliação são genéricos e, uma vez ajustados às especificações de cada tarefa<sup>20</sup>, são utilizados na avaliação de qualquer tarefa do exame, avaliando compreensão oral e produção escrita, no caso das tarefas I e II, ou leitura e produção escrita, nas tarefas III e IV. A partir da análise dos parâmetros de avaliação, verifica-se que os três eixos de avaliação são contemplados nos descritores de todos os níveis. No nível *Avançado Superior*, por exemplo, a Adequação Contextual está logo no início do descritor, contemplando a situação comunicativa proposta e o uso das informações do material de insumo: *Configura adequadamente a relação de interlocução no gênero discursivo proposto na tarefa, realizando a ação solicitada. Recontextualiza apropriadamente e de maneira autoral as informações necessárias para cumprir o propósito interlocutivo de forma consistente. Eventuais inadequações ou equívocos não comprometem a configuração da interlocução.* Em seguida, os eixos Adequação Discursiva e Adequação Linguística são descritos conjuntamente: *Produz um texto autônomo, claro e coeso, em que os recursos linguísticos acionados são apropriados para configurar a relação de interlocução no gênero solicitado e possíveis inadequações raramente comprometem a fluidez da leitura.*

Com base nos parâmetros do nível *Avançado Superior*, percebe-se que a avaliação centra-se muito mais na produção do examinando. A comprovação da compreensão é mais evidente no eixo Adequação Contextual através da recontextualização de informações, as quais são retiradas do material de insumo e/ou estabelecem o contexto e a relação de interlocução. No caso dos textos avaliados como *Avançado Superior*, a recontextualização de informações acontece de *maneira autoral*, cumprindo o propósito interlocutivo de forma *consistente*. No nível *Avançado*, as informações ainda são recontextualizadas apropriadamente, mas com a possibilidade de *equívocos* ou *incompletudes* que fragilizam a consistência da interlocução.

No nível *Intermediário Superior*, as informações são recontextualizadas de forma *pouco articulada e/ou equivocada* ou não são recontextualizadas as informações necessárias para cumprir o propósito dentro do contexto de produção solicitado. No *Intermediário*, além do texto poder não recontextualizar as informações necessárias para a configuração adequada da interlocução ou não articular claramente essas informações, também são previstos *equívocos de compreensão*, os quais podem comprometer parcialmente o cumprimento do propósito.

---

<sup>20</sup> Sirianni (2016) descreveu os níveis de desempenho em uma tarefa de leitura e escrita aplicada para alunos do curso Preparatório Celpe-Bras do PPE-UFRGS. Para tanto, a autora realizou uma análise dos parâmetros de avaliação da Parte Escrita do Exame, e, com base na descrição das produções textuais, adaptou os parâmetros genéricos para parâmetros específicos para a tarefa em questão.

No nível *Básico*, que não recebe certificação no Exame Celpe-Bras, o texto *não recontextualiza* informações suficientes, ou pode apresentar *equívocos graves e/ou frequentes de compreensão* que comprometem o cumprimento do propósito. Por fim, o nível *Iniciante*, que também não é certificado, apresenta *problemas generalizados* de compreensão; um texto deste nível pode também limitar-se a *reproduzir* o texto-base, sem marcas de autoria, ou ainda *ignorá-lo* completamente.

Com base na análise dos parâmetros de avaliação, portanto, verifica-se que a avaliação privilegia a produção escrita, descrevendo brevemente a comprovação da proficiência em compreensão oral e leitura. Nesse sentido, os parâmetros também não esclarecem em que medida é adequada a cópia de informações do material de insumo, isto é, apenas o nível *Iniciante* prevê a reprodução do texto-base. Os parâmetros de avaliação da Parte Escrita não esclarecem, por exemplo, como são avaliados os textos que apresentam cópia literal de trechos do material de insumo, isto é, em que medida o examinando pode ou não reproduzir o material de insumo ao recontextualizar as informações.

Schoffen (2009), ao propor novos parâmetros para a avaliação da Parte Escrita do Exame Celpe-Bras, proposta que baseou os parâmetros atualmente utilizados pelo exame e analisados neste trabalho, discute justamente uma mudança em relação à avaliação das informações recuperadas do material de insumo. A autora demonstra que, em uma avaliação em consonância com a visão bakhtiniana de uso da linguagem, não deveria haver expectativas quanto à recuperação de informações comuns a todos os textos, uma vez que é a relação de interlocução estabelecida em cada texto que determina quais informações precisam ser recuperadas para cumprir o propósito dentro do gênero discursivo solicitado. A avaliação da compreensão, entretanto, pode se tornar problemática com a integração de habilidades, posto que a avaliação da compreensão acontece através da produção escrita dos examinandos. Nesse sentido, Schoffen (2009) também ressalta a importância dos enunciados das tarefas, de forma a criar contextos de uso da língua em que a utilização de informações do material de insumo faça sentido, exigindo-se, então, que o examinando compreenda o material de insumo para realizar a produção escrita solicitada:

É o enunciado da tarefa que determina o gênero do texto que será produzido pelo candidato, e que constrói as expectativas de compreensão e produção segundo as quais o texto produzido deverá ser avaliado. [...] Se queremos testar a compreensão de informações específicas, é necessário apresentar ao candidato tarefas cujos contextos de produção legitimem a necessidade do uso dessas informações. [...] Avaliar o uso integrado das práticas de compreensão oral e escrita e de produção escrita requer, então, tarefas que legitimem essa integração (SCHOFFEN, 2009, p. 131-132).

As tarefas comentadas no Guia do Participante (BRASIL, 2013), como discutido na seção anterior, avaliam o uso das informações do material de insumo na medida em que essas informações contribuem para cumprir o propósito da tarefa. Da mesma forma, os parâmetros de avaliação tratam da recontextualização de informações, sendo que sua adequação é gradual ao longo dos níveis de proficiência. Considerando-se que a integração de habilidades é avaliada nas tarefas da Parte Escrita do Exame Celpe-Bras, e que a avaliação integrada depende da elaboração de tarefas que legitimem a integração das práticas de compreensão e de produção (SCHOFFEN, 2009), a próxima seção analisa duas tarefas integradas de leitura e escrita do exame, a fim de descrever como essas tarefas operacionalizam a avaliação integrada.

### 4.3 AS TAREFAS DE LEITURA E ESCRITA

Nesta seção, serão analisadas as duas tarefas que compõem o corpus de pesquisa deste trabalho. Ambas as tarefas solicitam a produção de um texto escrito a partir da compreensão de um material de insumo também constituído por um texto escrito. As duas tarefas, portanto, integram leitura e escrita e foram aplicadas na edição de 2016/2 do Celpe-Bras. Na análise de cada tarefa, o enunciado e o material de insumo são reproduzidos e descritos, para, em seguida, discutir-se qual a resposta esperada pela tarefa, analisando-se de que modo a integração entre a leitura do texto de insumo e a produção escrita é operacionalizada.

#### 4.3.1 A tarefa III



2016/2 **Celpe** *Bras* Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

**Tarefa 3 | Cadastro de hortas** **Página 6**

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

Figura 3: Enunciado da tarefa III da edição 2016/2 do Exame Celpe-Bras

A tarefa III da edição de outubro de 2016 do Celpe-Bras, intitulada “Cadastro de hortas”, versa sobre o cadastramento de hortas urbanas. O enunciado inicia contextualizando a situação comunicativa proposta pela tarefa: *Você tem um blog sobre alimentação saudável e, depois de ler a notícia sobre o cadastro de hortas em São Paulo, decidiu implementar essa iniciativa em sua cidade.* É esperado que o examinando, portanto, se coloque na posição enunciativa de um blogueiro que tem um blog sobre alimentação saudável e que decide implementar na sua cidade uma iniciativa sobre a qual tomou conhecimento através da leitura de uma notícia. O enunciado, dessa forma, explicita a existência do material de insumo, colocando a leitura do texto como motivadora da atitude do examinando.

Em seguida, é explicitada a produção a ser realizada pelo examinando: *Escreva um texto em seu blog.* A partir disso, entende-se que o blog sobre alimentação saudável servirá de suporte para o texto a ser produzido, que terá os leitores de tal blog como seus interlocutores. Para cumprir com o propósito comunicativo da tarefa, que pode ser inferido como sendo “incentivar o cadastramento de hortas urbanas”, o examinando precisa realizar algumas ações, escrevendo o texto *para pedir a participação dos leitores no cadastramento, explicando o funcionamento e a utilidade das informações coletadas.* A partir de tais ações, verifica-se que a tarefa solicita algumas informações específicas do material de insumo, como o *funcionamento e a utilidade das informações coletadas.* O texto de insumo da tarefa pode ser conferido na figura 4:

## À procura de hortas em plena São Paulo



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

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

Esses dados vêm de uma pesquisa colaborativa em pleno andamento. Quem souber da existência de alguma horta urbana e orgânica sendo cultivada em algum “rincão”

da metrópole pode entrar na plataforma Wikiversidade e inserir os dados ali. Tem de preencher o nome da horta; se ela é educativa ou comercial; a região em que está; o bairro; o endereço e, por fim, o *link* para contato.

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

A ideia de cadastrar todas as hortas paulistanas – embora a plataforma também

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

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

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

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

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

Figura 4: Texto de insumo da tarefa III da edição 2016/2 do Exame Celpe-Bras

O material de insumo da tarefa III é constituído por um texto escrito, intitulado “À procura de hortas em plena São Paulo”, que versa sobre o cadastro de hortas urbanas. Ainda que o enunciado da tarefa remeta ao material como sendo uma “notícia”, o texto pode ser considerado uma reportagem, uma vez que apresenta diferentes pontos de vista. Independentemente do formato, o texto foi retirado de um blog do jornal Estadão, denominado “Alimentos orgânicos”, isto é, circulou na esfera jornalística, seguindo uma tendência das tarefas do Exame Celpe-Bras (MENDEL, 2016). Considerando-se o contexto de

circulação, o propósito de leitura dos leitores desse blog, provável público-alvo do texto, pode ser inferido como “se informar”.

O texto inicia com dados que mostram o status atual da iniciativa apresentada; em seguida, explica-se como começou essa iniciativa e onde ela acontece. A reportagem também traz trechos de fala das idealizadoras do cadastramento de hortas urbanas, que ressaltam a importância da iniciativa. Por fim, o texto é encerrado com o incentivo à implementação da iniciativa em outras cidades, explicando-se a facilidade em aderir ao cadastramento. Para divulgar a iniciativa apresentada na reportagem, o texto escrito é complementado por uma fotografia de uma mulher em uma horta, com prédios ao fundo.

A partir da descrição e análise do enunciado da tarefa e do material de insumo, a tabela abaixo sintetiza a resposta esperada pela tarefa III de 2016/2:

Enunciador	blogueiro
Gênero discursivo	texto para blog sobre alimentação saudável
Propósito	pedir a participação dos leitores no cadastramento de hortas urbanas, explicando o funcionamento e a utilidade das informações coletadas
Interlocutor	leitores do blog
Informações solicitadas	funcionamento do cadastramento de hortas urbanas (terceiro parágrafo do texto de insumo): <i>Quem souber da existência de alguma horta urbana e orgânica sendo cultivada em algum “rincão” da metrópole pode entrar na plataforma Wikiversidade e inserir os dados ali. Tem de preencher o nome da horta; se ela é educativa ou comercial; a região em que está; o bairro; o endereço e, por fim, o link para contato;</i> utilidade das informações coletadas no cadastramento (dois últimos parágrafos do texto de insumo): <i>a plataforma é importante também para estimular os produtores comerciais orgânicos a incluírem suas hortas ali e se tornarem mais conhecidos / Outra grande utilidade deste cadastro é atrair mais pessoas interessadas em se tornarem voluntárias no cultivo orgânico em plena cidade / o registro é “importante para estudos acadêmicos, para os voluntários acharem uma horta perto de casa, para possíveis apoiadores (dos agricultores profissionais) e também para quem não está no Facebook</i>

Tabela 4: Resposta esperada na tarefa III de 2016/2

De modo a recontextualizar a situação comunicativa, o gênero discursivo permite que o examinando também mobilize outras informações do texto de insumo. Considerando-se que um blogueiro dita tendências de comportamento, para cumprir o propósito de incentivar os leitores a participarem do cadastramento de hortas urbanas, pode ser interessante

recontextualizar as informações do texto de insumo a fim de demonstrar que essa prática está “na moda”, tanto internacionalmente, *uma reunião que Claudia Visoni teria com pessoas de outros países interessadas no tema hortas urbanas* quanto na cidade de São Paulo, onde a iniciativa foi desenvolvida: *Se inicialmente, há cerca de cinco anos, quando a “onda” do resgate urbano da natureza começou aqui em São Paulo, as hortas cultivadas em plena metrópole eram raras, agora pode-se dizer que elas já têm animado bastante gente disposta a inserir mais verde na selva de pedra.*

Ainda que o enunciado da tarefa solicite algumas informações específicas do material de insumo para o cumprimento da tarefa, tal como o *funcionamento e a utilidade das informações coletadas*, a recontextualização das informações acontece entre gêneros do discurso muito semelhantes. Enquanto o material de insumo circulou em um blog sobre alimentos orgânicos vinculado a um jornal, o texto a ser produzido pelo examinando deverá ser publicado em um blog pessoal sobre alimentação saudável. Nesse sentido, a tarefa pode possibilitar a cópia de alguns trechos do material de insumo, posto que ambos os textos tratam sobre alimentação e circulam em blogs. Ainda assim, a cópia na íntegra ou o resumo do material de insumo não seria suficiente para cumprir a tarefa, pois enquanto o texto de insumo busca divulgar a iniciativa do cadastramento de hortas urbanas, o texto a ser produzido pelo examinando tem como propósito incentivar que os leitores participem do cadastramento.

Em relação à avaliação integrada, verifica-se que a tarefa III de 2016/2 apresenta uma temática bastante específica, e, por isso, dificilmente algum examinando saberia escrever sobre o cadastro de hortas urbanas sem ler o texto apresentado como material de insumo, o qual confere aos examinandos um conhecimento mínimo sobre o assunto da tarefa (DELANEY, 2008; SOLEIMANI & MAHDAVIPOUR, 2014). No caso desta tarefa, portanto, a compreensão do material de insumo demonstra-se essencial para a realização do propósito comunicativo, o que contribui para possibilitar a avaliação integrada de leitura e escrita.

Outro ponto positivo desta tarefa é a sua autenticidade, pois a produção solicitada ao examinando configura-se como uma resposta adequada às possibilidades de ação apontadas no texto de insumo. De acordo com o sexto parágrafo do texto de insumo, a plataforma permite a inclusão de cultivos urbanos, ideia que é retomada no último parágrafo, reforçando-se a possibilidade de outras cidades aderirem à iniciativa do cadastro de hortas urbanas. A tarefa, por sua vez, solicita um texto que incentive a participação dos leitores no cadastramento, apresentando uma proposta de produção escrita que consiste em uma resposta autêntica para o texto de insumo, o que aproxima a tarefa a uma situação de uso da língua.

A tarefa ainda apresenta outras possibilidades de interpretação, uma vez que o propósito de *implementar essa iniciativa em sua cidade* permite, por exemplo, que o examinando se coloque como alguém que está em São Paulo, escrevendo um texto para os paulistanos. Nesta interpretação, contudo, a iniciativa não poderia ser implementada, mas apenas expandida, visto que já existe o cadastro de hortas urbanas nessa cidade. Ao não especificar em qual cidade o examinando se encontra e decide implementar a iniciativa, portanto, a tarefa abre espaço para outras leituras.

#### 4.3.2 A tarefa IV



2016/2 **Celpe Bras** Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

**Tarefa 4 | Shopping em casa** **Página 8**

Depois de ler o texto “Shopping em casa”, você decidiu escrever para a seção Cartas do Leitor do jornal O Estado de São Paulo, defendendo seu ponto de vista em relação às questões levantadas por Denise Fraga.

Figura 5: Enunciado da tarefa IV da edição 2016/2 do Exame Celpe-Bras

A tarefa IV da edição de 2016/2 do Exame Celpe-Bras, denominada “Shopping em casa”, trata sobre questões de consumo. O enunciado já inicia prevendo a leitura do material de insumo, a qual oportuniza a decisão de escrita: *Depois de ler o texto “Shopping em casa”, você decidiu escrever para a seção Cartas do Leitor do jornal O Estado de São Paulo*. O examinando, por sua vez, deve assumir a posição enunciativa de um leitor que decide escrever para o jornal. O suporte do texto, “seção Cartas do Leitor do jornal O Estado de São Paulo”, possibilita a inferência de que se trata de uma carta do leitor, a qual tem, como interlocutor previsto, o editor do jornal em que o texto foi publicado, o autor do texto ou os próprios leitores do jornal.

Considerando-se a situação comunicativa proposta na tarefa – escrever para a seção Cartas do Leitor de um jornal – bem como a ação de escrever *defendendo seu ponto de vista em relação às questões levantadas por Denise Fraga*, é esperado que o examinando se posicione sobre o conteúdo do material de insumo. Para cumprir com o propósito comunicativo de posicionar-se, portanto, o examinando precisa compreender quais são as questões levantadas por Denise Fraga. A figura 6 reproduz o texto de insumo da tarefa:

# Shopping em casa

— Que bonita esta saia!  
 — Pois é, estava perdida — ela me respondeu.  
 — Você perdeu uma saia?  
 — Sim, dentro do meu armário.  
 Arrumando as coisas pra mudança, eu achei.

Esta conversinha banal com minha amiga aumentou a minha angústia. Será que preciso de uma mudança pra conseguir achar o que anda perdido diante dos meus olhos? Muitas vezes, tenho a sensação de não ter o que vestir diante do meu guarda-roupa lotado e fico doida cobiçando um novo vestido na vitrine do shopping. No outro dia, comprei uma blusa que tinha amado e, quando fui pendurá-la no armário, vi que sua vizinha de cabideiro era sua prima. O curioso é que, se fosse a blusa antiga que estivesse na loja, eu a compraria de novo. Mais curioso: ela estava lá, eu sabia que tinha e pouco a usava. A blusa nova me devolvera a velha, que passei a usar com prazer. Mas por que comprei uma nova se havia uma quase igual pendurada? Que fenômeno é esse de precisar do que já se tem? Que cegueira é esta para o que está ao seu lado? Será a galinha do vizinho sempre mais gorda? Adquirir é melhor do que ter?

Não sou exatamente consumista, mas olho a minha casa e, apesar de morrer de amores por meus objetos, sinto que há uma infinidade de coisas que eu realmente poderia viver sem. O curioso é que, se descuidar, se me forem oferecidas, estou arriscada a comprá-las de novo.



Ilustração: Zé Vicente

É realmente muito violento o impulso consumista a que fomos doutrinados. Nem precisamos ir ao shopping. Vivemos em uma feira constante. Meu e-mail está lotado de propostas de vendas que nem desconfio como chegaram ali. A internet virou, como previsto, um mar de publicidade que, a um clique, desfalca nossa conta bancária. Tudo pela estrela maior: o dinheiro, o circular da moeda. Cada vez mais produtos, cada vez mais necessidades desnecessárias. Não entendo nada de economia, mas gostaria de viver num mundo com menos coisas.

Gostaria de morar numa casa com menos coisas, ter um armário com menos roupas.

Resolvi fazer um exercício: promover as vitrines a uma exposição de arte. A arte de um artista poderoso e midiático que se chama Mercado e de quem estou longe de poder adquirir uma obra. Mesmo sem ter que mudar de apartamento, vou tirar as coisas de meu armário, colocar sobre a cama para comprar com meu novo olhar os meus velhos vestidos. Liberdade é viver com pouco.

Disponível em: [www1.folha.uol.com.br/colunas/denisefraga/2016/02/1739053-shopping-em-casa.shtml](http://www1.folha.uol.com.br/colunas/denisefraga/2016/02/1739053-shopping-em-casa.shtml). Acesso em: 5 ago. 2016 (adaptado).

Figura 6: Texto de insumo da tarefa IV da edição 2016/2 do Exame Celpe-Bras

O texto que constitui o material de insumo da tarefa IV de 2016/2 apresenta o título que denomina a tarefa, “Shopping em casa”. A crônica, publicada numa coluna do jornal Folha de São Paulo, apresenta uma reflexão sobre consumismo para os leitores que acompanham a coluna. Uma vez que o texto apresenta o posicionamento da autora, o leitor do texto poderia ser um interessado sobre a opinião da colunista, ou também poderia ser um

leitor que está apenas buscando entretenimento. Além do texto escrito, o material de insumo expõe uma imagem de pessoas com os braços levantados, na porta de um armário.

O texto inicia com um diálogo sobre uma saia perdida dentro de um armário, o que motiva a discussão desenvolvida pela autora ao longo do texto. Escrito em primeira pessoa, o texto apresenta uma reflexão sobre a relação da autora com o consumo de roupas, perpassando por um tom de crítica à sociedade consumista e culminando com a conclusão de que é importante viver com menos. Por se tratar de uma crônica, o texto utiliza estratégias discursivas para se aproximar do leitor, tanto pelo uso da primeira pessoa do plural, *É realmente muito violento o impulso consumista a que fomos doutrinados. Nem precisamos ir ao shopping. Vivemos em uma feira constante*, quanto pelo uso de perguntas, as quais poderiam ser interpretadas como sendo as *questões levantadas por Denise Fraga* que a tarefa solicita.

A partir da descrição e análise do enunciado da tarefa e do material de insumo, a tabela abaixo sintetiza a resposta esperada pela tarefa IV de 2016/2:

Enunciador	leitor da coluna do jornal
Gênero discursivo	texto para a seção Cartas do Leitor do Jornal O Estado de São Paulo
Propósito	posicionar-se a respeito das questões levantadas por Denise Fraga
Interlocutor	o editor do jornal em que o texto foi publicado, a autora do texto ou os próprios leitores do jornal
Informações solicitadas	questões levantadas por Denise Fraga: <i>Será que preciso de uma mudança pra conseguir achar o que anda perdido diante dos meus olhos? / Mas por que comprei uma nova se havia uma quase igual pendurada? Que fenômeno é esse de precisar do que já se tem? Que cegueira é esta para o que está ao seu lado? Será a galinha do vizinho sempre mais gorda? Adquirir é melhor do que ter?.</i>

Tabela 5: Resposta esperada na tarefa IV de 2016/2

Nesse sentido, a situação comunicativa proposta por esta tarefa, assim como na tarefa anteriormente analisada, demonstra um alto grau de autenticidade, pois permite que o examinando expresse seu próprio ponto de vista. Ainda que essa proposta seja coerente com o gênero discursivo solicitado, visto que a carta do leitor consiste na expressão de uma opinião pessoal, a tarefa pode ser problemática na avaliação de leitura. Diferentemente do texto de insumo da tarefa III, de caráter mais informativo, esta tarefa apresenta um texto de insumo que exige uma leitura mais reflexiva, em que o assunto abordado pela tarefa precisa ser inferido. Por outro lado, como o examinando não necessariamente precisa compreender qual a

opinião da autora do texto, podendo limitar-se a identificar o assunto abordado e justificar o seu ponto de vista com base em experiências prévias, a produção escrita pode cumprir a tarefa sem apresentar muitas evidências de que o examinando compreendeu o texto de insumo. Enquanto a tarefa III avalia leitura solicitando a recuperação de informações mais específicas, a tarefa IV permite que o examinando escolha um tópico do texto sobre o qual prefere se posicionar, isto é, apresenta mais possibilidades de leituras do material de insumo.

Na tarefa IV, um ponto positivo no que tange à integração entre leitura e escrita é a escolha do gênero do discurso solicitado na produção escrita. A carta do leitor é, em sua essência, um texto que se constitui como uma resposta a outro texto, ou seja, se pressupõe que, antes da escrita, houve a leitura de algum outro texto. Gênero do discurso que circula na esfera jornalística, em uma seção específica de jornal ou revista, a carta do leitor contextualiza o assunto e apresenta a opinião do autor, de modo a demonstrar sua capacidade crítica e participativa no mundo (DELL'ISOLA, 2014). O gênero discursivo carta do leitor, portanto, circula no mesmo veículo onde foi publicado o texto que motivou a escrita da carta do leitor<sup>21</sup>. No caso desta tarefa do Exame Celpe-Bras, entretanto, apresenta-se uma incoerência entre o veículo de comunicação para o qual deve se dirigir a carta do leitor solicitada no enunciado da tarefa (seção Cartas do Leitor do jornal O Estado de São Paulo) e o local onde o texto de insumo foi publicado. Ainda que a fonte do texto não seja tão explícita, o link apresentado ao final da página<sup>22</sup> remete ao jornal Folha de São Paulo. Essa incongruência entre os jornais confere menos autenticidade à tarefa, uma vez que se distancia do que é previsto pela prática social envolvida na escrita e publicação de cartas do leitor.

Além dos jornais, outro ponto que poderia ser revisto na elaboração do enunciado da tarefa são as *questões levantadas por Denise Fraga*. A tarefa propõe que o examinado se posicione sobre o texto escrito pela colunista Denise Fraga; o texto do material de insumo, porém, não menciona o nome da autora. Seria interessante, então, que o enunciado da tarefa mencionasse que “Denise Fraga” é a autora do texto; outra possibilidade seria que o nome da autora constasse no material de insumo. Dessa forma, apesar de propor uma situação comunicativa que se aproxima de situações de uso da língua, a tarefa apresenta diversas incoerências no enunciado, o que pode prejudicar a avaliação integrada.

---

<sup>21</sup> Uma análise mais detalhada sobre o gênero discursivo *carta do leitor* no Exame Celpe-Bras pode ser conferida em Nagasawa (2016), que desenvolveu uma sequência didática visando à preparação de examinandos tendo a carta do leitor como gênero discursivo estruturante.

<sup>22</sup> Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/denisefraga/2016/02/1739053-shopping-em-casa.shtml>.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise empreendida neste trabalho, verificou-se que os documentos públicos do Exame Celpe-Bras, mais especificamente o Manual do Examinando e o Guia do Participante, descrevem o exame como sendo um instrumento que avalia compreensão e produção de forma integrada. A integração das habilidades, entretanto, é pouco contemplada nas especificações do exame e nos parâmetros de avaliação da Parte Escrita. As tarefas de leitura e escrita analisadas neste trabalho, por sua vez, integram as habilidades de compreensão e produção de formas diferentes. Nesse sentido, entendemos que a avaliação integrada precisa ser mais bem descrita e operacionalizada pelo Exame Celpe-Bras.

Os documentos públicos do Exame Celpe-Bras analisados neste trabalho mencionam a integração de habilidades como sendo uma característica do exame, mas não explicitam qual o entendimento de avaliação integrada que subjaz às tarefas. Visto a heterogeneidade de tarefas que vêm sendo consideradas integradas, é recomendável que o exame apresente mais clareza sobre o que está testando para garantir sua validade de construto (PLAKANS, 2015; SCARAMUCCI, 2016; YU, 2013). A análise das tarefas comentadas no Guia do Participante, juntamente com os parâmetros de avaliação da Parte Escrita, demonstra que o exame considera a integração entre as habilidades de compreensão e produção na medida em que avalia a adequação das informações recontextualizadas para o cumprimento do propósito comunicativo da tarefa. Por outro lado, os parâmetros de avaliação preveem reprodução do material de insumo apenas no nível *Iniciante*. Nesse sentido, os parâmetros não explicitam quais usos do material de insumo configuram cópia, isto é, de que forma a recontextualização de informações se diferencia da reprodução do material de insumo. É importante que os documentos públicos do exame, portanto, explicitem o que o Exame Celpe-Bras entende por plágio, visto que cabe ao examinando utilizar informações do material de insumo no seu próprio texto, mas sem copiá-las.

As especificações das tarefas também indicam a necessidade de uma melhor descrição da avaliação integrada realizada pelo Exame Celpe-Bras. Enquanto que os parâmetros de avaliação da Parte Escrita privilegiam as habilidades de produção do examinando, as especificações descrevem muito mais as habilidades de compreensão oral e de leitura. Por um lado, os parâmetros carecem de uma descrição que contemple questões relativas à compreensão; por outro, as especificações precisam englobar mais aspectos das habilidades de produção escrita.

As tarefas analisadas neste trabalho integram leitura e produção escrita, uma vez que a compreensão do material de insumo, constituído por textos escritos, é necessária à realização das tarefas. Considerando-se os pressupostos teóricos deste trabalho, entretanto, faz-se necessário que as tarefas integradas apresentem enunciados que contextualizem a situação comunicativa; em relação à tarefa IV, “Shopping em casa”, por exemplo, seria importante definir quem é “Denise Fraga”, apresentando-a no enunciado da tarefa ou incluindo o nome da autora no material de insumo; a tarefa III, “Cadastro de hortas urbanas”, ainda que de forma geral apresente menos incoerências, possibilita que o examinando se posicione como um morador de São Paulo, produzindo um texto com propósito diferente do solicitado.

Comparando-se o corpus analisado neste trabalho, portanto, observa-se que as tarefas integram habilidades de maneiras diferentes, o que vai ao encontro das conclusões de Pileggi (2015) acerca das tarefas das edições de 2014/1 e 2014/2 do Exame Celpe-Bras. Aos enunciados das tarefas, portanto, cabe explicitar a integração de habilidades para que os objetivos da avaliação sejam validados, de modo que as diferentes edições do exame operacionalizem a integração de habilidades tendo em vista um mesmo construto. A análise das tarefas III e IV de 2016/2, entretanto, ressalta o desafio de elaborar boas tarefas integradas, isto é, tarefas que avaliem tanto habilidades de compreensão quanto de produção. Ainda assim, acreditamos na opção do Exame Celpe-Bras em relação à avaliação integrada, visto que esse conceito está em consonância com o construto do exame, possibilitando tarefas mais próximas de situações de uso da língua.

A integração de habilidades está também relacionada à autenticidade das tarefas, que é considerada uma das principais vantagens que justificam o uso de tarefas integradas (BOUWER et al., 2015; CUMMING, 2013; GEBRIL & PLAKANS, 2013; PLAKANS, 2015; SOLEIMANI & MAHDAVIPOUR, 2014; WEIGLE et al., 2013). Nesse sentido, a tarefa III apresenta uma situação de uso da língua bastante autêntica, posto que o texto solicitado para o examinando responde a uma proposta sugerida pelo próprio texto de insumo, isto é, incentivar o cadastramento de hortas urbanas em outras cidades. A tarefa IV, apesar de também propor uma situação autêntica, em que um leitor escreve um texto para o jornal em resposta a outro que leu no veículo de comunicação, apresenta uma divergência entre o nome dos jornais, o que prejudica a autenticidade da tarefa. Uma vez que o material de insumo foi publicado na Folha de São Paulo, a tarefa se aproximaria mais da prática social ao solicitar uma carta do leitor a ser publicada no mesmo veículo de comunicação.

A análise empreendida neste trabalho corrobora o que a literatura da área aponta sobre a complexidade da avaliação de compreensão nas tarefas integradas. Se o Celpe-Bras se

propõe a avaliar compreensão e produção por meio de uma mesma tarefa, sem realizar uma avaliação quantitativa da compreensão, a integração de habilidades depende do enunciado da tarefa, que deve contextualizar a situação comunicativa de modo a justificar a leitura ou compreensão oral do material de insumo (GOMES, 2009; SCHOFFEN, 2009). Dessa forma, a tarefa IV, uma vez que não solicita tantas ações para o cumprimento do propósito comunicativo, permite que o examinando mobilize outras leituras para a realização da tarefa. A tarefa III, por sua vez, ainda que solicite uma recontextualização no mesmo gênero discursivo, ou seja, a produção escrita de um texto para blog acontece a partir da leitura de outro texto de blog, solicita que o examinando mobilize informações específicas do material de insumo. As tarefas analisadas, portanto, parecem avaliar diferentes tipos de leitura, pois enquanto o enunciado da tarefa III exige mais mobilização de informações do material de insumo para a realização do que é solicitado, a tarefa IV permite que o examinando leia o texto a fim de elencar um aspecto para posicionar-se.

Ao descrever e analisar de que modo a avaliação integrada é apresentada nos documentos públicos do Celpe-Bras, nas especificações do exame e nos parâmetros de avaliação da Parte Escrita, acreditamos que este trabalho evidencia a importância da operacionalização da integração de habilidades para garantir a validade do exame, fomentando outras pesquisas na área. Além disso, as reflexões apresentadas a partir da análise das tarefas podem contribuir para a elaboração de novas tarefas integradas para o Exame Celpe-Bras e para a preparação de examinandos, bem como para a elaboração de tarefas em outros contextos de avaliação e de ensino de línguas que utilizam o conceito de habilidades integradas. Nesse sentido, cabe ressaltar a importância de a elaboração de tarefas integradas – incluindo-se a seleção do material de insumo – e a elaboração de grades de avaliação para tais tarefas andarem juntas, bem como a formação de elaboradores de tarefas e de avaliadores.

Este trabalho traz à tona a necessidade de pesquisas futuras que investiguem a avaliação integrada no Exame Celpe-Bras. Além da análise de um número maior de tarefas, seria interessante analisar textos de examinandos a fim de verificar de que forma o material de insumo é utilizado nas produções escritas e como os examinandos respondem às propostas de leitura e escrita contidas nos enunciados das tarefas. Também seria necessário analisar as notas atribuídas aos textos no evento de correção, de modo a investigar como a integração das habilidades tem sido efetivamente avaliada no Celpe-Bras. Por fim, ao analisar a avaliação integrada de leitura e escrita, este trabalho coloca em pauta a necessidade de aprofundar o que o Exame Celpe-Bras entende por tais conceitos, a fim de identificar, especialmente, o que é avaliar leitura nas tarefas integradas.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Kátia da Silva. **A perspectiva do examinando sobre a autenticidade de avaliações em leitura em língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, 2007.
- BACHMAN, Lyle. F. Some reflections on task-based language performance assessment. **Language Testing**, Londres, v. 19, n. 4, p. 453–476, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BOUWER, R.; BÉGUIN, A.; SANDERS, T.; BERGH, H. Effect of genre on the generalizability of writing scores. **Language Testing**, v. 32, n. 1, p. 83-100, 2015.
- BRASIL. **O exame para a obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras): referencial teórico, níveis de proficiência e impactos**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Ministério da Educação (MEC), em preparação.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Manual do Examinando do Exame Celpe-Bras**. Brasília, DF, 2015.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Guia do Participante: Tarefas Comentadas que Compõem a Edição de abril de 2013 do Exame**. Brasília, DF, 2013.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Manual do Examinando do Exame Celpe-Bras**. Brasília, DF, 2011.
- CHAPELLE, Carol A. Validity in language assessment. **Annual Review of Applied Linguistics**, Cambridge, v. 19, n.1, p. 254-272, 1999.
- CUMMING, Alister. Assessing integrated writing tasks for academic purposes: Promises and perils. **Language Assessment Quarterly**, v. 10, n. 1, p. 1-8, 2013.
- DELANEY, Yuli Asención. Investigating the reading-to-write construct. **Journal of English for Academic Purposes**. v. 7, p. 140-150, 2008.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. O gênero textual “carta do leitor” no exame Celpe-Bras. In: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret (Org.). **O exame de proficiência Celpe-Bras em foco**. Campinas: Pontes Editores, p. 151-165, 2014.
- DOUGLAS, Dan. **Assessing Languages for Specific Purposes**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- GEBRIL, Atta; PLAKANS, Lia. Toward a transparent construct of reading-to-write tasks: the relationship between discourse features and proficiency. **Language Assessment Quarterly**, v. 10, n. 1, p. 9-27, 2013.

GOMES, Maíra da Silva. **A complexidade de tarefas de leitura e produção escrita no exame Celpe-Bras**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

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

KNOCH, Ute; SITAJALABHORN, Woranon. A closer look at integrated writing tasks: Towards a more focused definition for assessment purposes. **Assessing Writing**, v. 18, p. 300–308, 2013.

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

MENDEL, Kaiane. **Exame Celpe-Bras**: uma análise das tarefas da Parte Escrita. Trabalho apresentado como comunicação oral e pôster no XVIII Salão de Iniciação Científica da UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

MOTTA-ROTH, Désirée. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

NAGASAWA, Ellen Yurika. **Elaboração e análise de sequência didática de leitura e produção textual para preparação ao Exame Celpe-Bras**. Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

NAGASAWA, Ellen Yurika; SCHOFFEN, Juliana Roquele. **Análises e estatísticas sobre a construção e a disponibilização pública do Acervo Celpe-Bras**. Anais do Fórum da Faculdade Porto-Alegrense, Porto Alegre: Fórum FAPA, 2016, p. 131-144.

PILEGGI, Maria Gabriela Silva. **Tarefas integradas nos exames de proficiência CELPE-BRAS e TOEFL iBT**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, 2015.

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

PLAKANS, Lia. Integrated Second Language Writing Assessment: Why? What? How? **Language and Linguistics Compass**, v. 9, n. 4, p. 159-167, 2015.

RODRIGUES, Meirélen Salviano Almeida. **O exame Celpe-Bras**: Reflexões teóricas para o professor de português para falantes de outras línguas. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Estadual de Campinas, 2006.

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

Editores, p. 391-425, 2016.

\_\_\_\_\_. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. **Linguarum Arena**, v. 2, p. 103-120, 2011.

\_\_\_\_\_. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, julho/dezembro de 2000.

\_\_\_\_\_. 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.

SCHLATTER, Margarete. **Celpe-Bras: avaliação, ensino e formação de professores de português como língua adicional**. 2014. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/um-pouco-de-historia>> Acesso em: 14 de maio de 2017.

\_\_\_\_\_. CELPE-BRAS: Certificado de Língua Portuguesa para Estrangeiros - Breve Histórico. In: CUNHA, Maria Jandyra; SANTOS, Percília (Orgs.). **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros**. Brasília: Editora da UnB, p. 97-104, 1999.

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.

SCHLATTER, Margarete; ALMEIDA, Alexandre do Nascimento; FORTES, Melissa Santos; SCHOFFEN, Juliana Roquele. Avaliação de desempenho e os conceitos de validade, confiabilidade e efeito retroativo. In: NASCIMENTO, Valdir Flores do; NAUJORKS, Jane da Costa; REBELLO, Lúcia Sá; SILVA, Deborah Scopel (Orgs.). **A redação no contexto do vestibular 2005: a avaliação em perspectiva**. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

SCHOFFEN, Juliana Roquele. **Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

SCHOFFEN, Juliana Roquele; MARTINS, Alexandre Ferreira. 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.

SCHOFFEN, Juliana Roquele; NAGASAWA, Ellen Yurika; SIRIANNI, Gabrielle Rodrigues; MACHADO, Bárbara Petry. **Acervo de provas e documentos públicos do Exame Celpe-Bras**. 2014. Disponível em: <[www.ufrgs.br/acervocelpebras](http://www.ufrgs.br/acervocelpebras)>. Acesso em: 15 de maio de 2017.

SCHOFFEN, Juliana, GOMES, Maíra, SCHLATTER, Margarete. Tarefas de leitura e produção de texto com base na noção bakhtiniana de gêneros do discurso. In: SILVA, K. A, e TORRES, D. (orgs.). **Português como língua (inter)nacional: faces e interfaces**. Campinas: Pontes, 2013.

SCHOFFEN, Juliana Roquele; NAGASAWA, Ellen Yurika; SIRIANNI, Gabrielle Rodrigues; MACHADO, Bárbara Petry. **Resgatando a história do Exame Celpe-Bras: desenvolvimento, disponibilização e estudos sobre o acervo de provas e documentos públicos do exame.** Em preparação.

SCHOFFEN, Juliana Roquele; MENDEL, Kaiane. **Avaliação de proficiência na Parte Escrita do Exame Celpe-Bras: uma análise das tarefas em relação às especificações do exame.** Em preparação.

SHIN, Sun-Young; EWERT, Doreen. What accounts for integrated reading-to-write task scores? **Language Testing**, 32 (2), p. 259-281, 2015.

SIRIANNI, Gabrielle Rodrigues. **Descrição dos níveis de proficiência em tarefa de leitura e escrita a partir de produções textuais de alunos do curso Preparatório Celpe-Bras.** Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

SOLEIMANI, H.; MAHDAVIPOUR, M. The effect of variations in integrated writing tasks and proficiency level on features of written discourse generated by Iranian EFL learners. **The Journal of Teaching Language Skills (JTLS)**, 6 (2) p. 131-159, 2014.

WEIGLE, Sara Cushing; YANG, WeiWei; MONTEE, Megan. Exploring Reading Processes in an Academic Reading Test Using Short-Answer Questions. **Language Assessment Quarterly**, v. 10, n. 1, p. 28-48, 2013.

YU, Guoxing. From integrative to integrated language assessment: are we there yet? **Language Assessment Quarterly**, v. 10, n. 1, p. 110-114, 2013.

## ANEXOS

### **Anexo 1 - Especificações do Exame Celpe-Bras (BRASIL, 2011)**

As tarefas do Exame, conforme exemplificadas anteriormente, podem envolver um conjunto variado de operações, propósitos, interlocutores, gêneros do discurso e tópicos.

#### **a) Operações:**

- Reconhecer a situação de comunicação (quem fala, para quem, em que contexto, em que veículo, com que objetivo, em que registro, etc.).
- Localizar e entender informação específica no texto.
- Identificar a ideia principal do texto.
- Fazer distinção entre pontos principais e detalhes de apoio.
- Identificar a finalidade ou o objetivo do texto.
- Relacionar tipografia, layout, imagens para compreender o propósito do texto.
- Decidir se o texto é relevante (no todo ou em parte) para as ações a serem desenvolvidas na execução de uma tarefa.
- Reconhecer atitudes, emoções e ponto de vista do autor quando expressos explícita ou implicitamente no texto.
- Expressar, como escritor, suas atitudes, emoções e ponto de vista.
- Destacar os pontos relevantes para resumir o texto, uma ideia específica ou subjacente.
- Acompanhar e registrar o desenvolvimento de um argumento.
- Decidir se o texto é baseado em fato, opinião, pesquisa etc.
- Interpretar gráficos e outros materiais apresentados visualmente.
- Reescrever informação no mesmo estilo ou em estilo diferente.
- Transferir informação de/para diagramas, tabelas, gráficos.
- Reconhecer marcas linguísticas características de diferentes gêneros do discurso.

#### **b) Propósitos:**

- Narrar, relatar, argumentar, expor, instruir, agradecer, pedir, opinar, comentar, expressar atitudes, confirmar, desculpar-se, informar, reclamar, justificar, persuadir, aconselhar, avisar

**c) Interlocutores:**

- Falantes de português em geral, em situações que requerem registro formal e informal.

**d) Gêneros do discurso:**

- Textos escritos: de periódicos (jornais e revistas) – editorial, notícia, entrevista, reportagem, anúncio classificado, publicidade, cartas de leitores, horóscopo, cartuns, quadrinhos, etc.; de livros – crônica, conto, poema, texto didático, receita etc.; de panfletos, cartazes, avisos, placas de trânsito; de telegramas, cartas, bilhetes, e-mails, cartões-postais; de diários, agendas, notas, listagens, resenhas, relatórios, currículos, biografias; de documentos, formulários, questionários, instruções; de mapas, roteiros, quadro de horários, calendários, programas, cardápios, recibos; de dicionários, catálogos, listas telefônicas, letras de música, legendas de filme etc.
- Textos orais: entrevistas, depoimentos, noticiários, debates, reportagens, documentários, anúncios de produtos ou endereços úteis, programa musical, programa de auditório ou de variedades, previsão do tempo, receita, palestra, aula, instruções, informes de trânsito e de situação nas estradas, mensagens na secretária eletrônica, conversas ao telefone, filmes, seriados, novelas, peças de teatro etc.

**e) Tópicos:**

- Indivíduo: dados pessoais (profissão, características, preferências, etc.); vida familiar e social (relações entre gerações, aspectos relativos à divisão de responsabilidades, ao trabalho doméstico, à amizade, à vizinhança etc.).
- Habitação (tipo de habitação e de hospedagem, localização, cômodos, móveis, utensílios, eletrodomésticos, ferramentas, serviços domésticos, consertos, compra e aluguel de imóvel etc.).
- Trabalho e estudo (características, local, instalações, deveres, direitos, horário, salário, relações entre superiores e subordinados, qualificação profissional, mercado de trabalho, entrevistas, reuniões, viagens de negócios, férias e aposentadoria, escola, universidade, bolsa de estudos, exames, estágios, profissões, perspectivas de trabalho, informatização, globalização etc.).
- Comunicação e transporte (conversa, postura e gestos, Internet, jornal, televisão, rádio, correspondência pessoal e profissional, trânsito, veículos privados e transporte público, compra de passagens, gorjeta, alfândega, bagagem, aluguel de carro etc.).

- Serviços (banco, correios, telefone público, polícia, hospital, bombeiros, informação turística etc.).
- Compras (imóveis, carros, alimentos, roupas, calçados, móveis, eletrodomésticos, medicamentos, artigos de papelaria, livros, discos, entradas para espetáculos, presentes, preços, moeda, formas de pagamento, pesos, medidas, embalagens, anúncios publicitários e classificados, compras pela Internet, entregas etc.).
- Alimentação (compra e preparo de comidas e bebidas, espaços, ocasiões e comportamentos ao se comer e beber etc.).
- Corpo e saúde (exercícios, higiene, estética, moda, partes do corpo, percepções, doenças, consulta médica e odontológica, exames, plano de saúde, emergência, acidentes, medicamentos, drogas etc.).
- Lazer, viagens e arte (atividades de lazer, esportes, praia, leitura, música, filmes, artes plásticas, rádio, televisão, estádios, bibliotecas, Internet, teatros, concertos, museus, exposições etc.).
- Ciência e tecnologia (temas atuais da área biomédica, de comunicações, de transportes, de energia, de alimentos etc.).
- Clima e ecologia (tipos de clima, fenômenos atmosféricos previsão do tempo, poluição e preservação da natureza etc.).

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

## À procura de hortas em plena São Paulo



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

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

Esses dados vêm de uma pesquisa colaborativa em pleno andamento. Quem souber da existência de alguma horta urbana e orgânica sendo cultivada em algum “rincão”

da metrópole pode entrar na plataforma Wikiversidade e inserir os dados ali. Tem de preencher o nome da horta; se ela é educativa ou comercial; a região em que está; o bairro; o endereço e, por fim, o *link* para contato.

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

A ideia de cadastrar todas as hortas paulistanas – embora a plataforma também

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

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

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

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

Depois de ler o texto “Shopping em casa”, você decidiu escrever para a seção Cartas do Leitor do jornal O Estado de São Paulo, defendendo seu ponto de vista em relação às questões levantadas por Denise Fraga.

## Shopping em casa

— Que bonita esta saia!  
— Pois é, estava perdida — ela me respondeu.  
— Você perdeu uma saia?  
— Sim, dentro do meu armário.  
Arrumando as coisas pra mudança, eu achei.

Esta conversinha banal com minha amiga aumentou a minha angústia. Será que preciso de uma mudança pra conseguir achar o que anda perdido diante dos meus olhos? Muitas vezes, tenho a sensação de não ter o que vestir diante do meu guarda-roupa lotado e fico doida cobiçando um novo vestido na vitrine do shopping. No outro dia, comprei uma blusa que tinha amado e, quando fui pendurá-la no armário, vi que sua vizinha de cabide era sua prima. O curioso é que, se fosse a blusa antiga que estivesse na loja, eu a compraria de novo. Mais curioso: ela estava lá, eu sabia que tinha e pouco a usava. A blusa nova me devolvera a velha, que passei a usar com prazer. Mas por que comprei uma nova se havia uma quase igual pendurada? Que fenômeno é esse de precisar do que já se tem? Que cegueira é esta para o que está ao seu lado? Será a galinha do vizinho sempre mais gorda? Adquirir é melhor do que ter?

Não sou exatamente consumista, mas olho a minha casa e, apesar de morrer de amores por meus objetos, sinto que há uma infinidade de coisas que eu realmente poderia viver sem. O curioso é que, se descuidar, se me forem oferecidas, estou arriscada a comprá-las de novo.



Ilustração: Zé Vicente

É realmente muito violento o impulso consumista a que fomos doutrinados. Nem precisamos ir ao shopping. Vivemos em uma feira constante. Meu *e-mail* está lotado de propostas de vendas que nem desconfio como chegaram ali. A internet virou, como previsto, um mar de publicidade que, a um clique, desfalca nossa conta bancária. Tudo pela estrela maior: o dinheiro, o circular da moeda. Cada vez mais produtos, cada vez mais necessidades desnecessárias. Não entendo nada de economia, mas gostaria de viver num mundo com menos coisas.

Gostaria de morar numa casa com menos coisas, ter um armário com menos roupas.

Resolvi fazer um exercício: promover as vitrines a uma exposição de arte. A arte de um artista poderoso e midiático que se chama Mercado e de quem estou longe de poder adquirir uma obra. Mesmo sem ter que mudar de apartamento, vou tirar as coisas de meu armário, colocar sobre a cama para comprar com meu novo olhar os meus velhos vestidos. Liberdade é viver com pouco.