

MAÍRA DA SILVA GOMES

**A COMPLEXIDADE DE TAREFAS DE LEITURA E
PRODUÇÃO ESCRITA NO EXAME Celpe-Bras**

PORTO ALEGRE

2009

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGÜÍSTICA APLICADA**

**A COMPLEXIDADE DE TAREFAS DE LEITURA E
PRODUÇÃO ESCRITA NO EXAME CELPE-BRAS**

MAÍRA DA SILVA GOMES

ORIENTADORA: PROFA. DRA. MARGARETE SCHLATTER

**Dissertação de mestrado em
Lingüística Aplicada,
apresentada como requisito
parcial para a obtenção do
título de Mestre pelo Programa
de Pós Graduação em letras da
Universidade federal do Rio
Grande do Sul.**

Porto alegre

2009

AGRADECIMENTOS

À minha filha, Laira Gomes Midon, pela compreensão e incentivo constantes, por ter sido minha inspiração em todos os momentos.

À minha mãe, Rosa Maria da Silva Gomes, pela dedicação e apoio incondicional e pelo exemplo de mulher batalhadora e forte, que não se intimida com os obstáculos da vida.

Ao meu pai, Ademir Paulo Machado Gomes, mais que pai, meu melhor amigo, meu amparo nas horas difíceis, pelo amor e carinho de sempre.

Ao Lourenço, por me ensinar a ser uma pessoa melhor, pelo amor silencioso, manifestado muito mais por gestos do que por palavras.

À minha irmã, Naiara da Silva Gomes, por ser um exemplo de determinação e dedicação ao que faz.

À minha avó querida, Ladi Nunes da Silva, por todo o carinho e cuidado dedicados a mim e a minha filha.

À professora Dra. Margarete Schlatter, por acreditar em mim e me dar oportunidades de crescimento e aprendizagem, por ser um exemplo de profissional que sabe escutar e dar autonomia para construirmos nossos próprios caminhos.

Às colegas de pesquisa e de trabalho, em especial, Juliana Schoffen, Letícia Grubert, Cristina Uflacker, Graziela Andrighetti, Letícia Bortolini, Camila Dilli Nunes, Simone da Costa Carvalho e Gabriela da Silva Bulla, por serem um exemplo de competência e dedicação ao que fazem, por todas as discussões e momentos de aprendizagem, pela amizade e apoio.

Às minhas amigas Laura Michael, Rebeca Fuão e Aline Resmim pela companhia e amizade de todos esses anos.

À minha prima, Tiane Babtista, pela amizade e ajuda em todos os momentos que precisei.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo verificar os aspectos determinantes da complexidade no desempenho das tarefas integradas de leitura e produção textual do Exame de Proficiência em Língua Portuguesa (Celpe-Bras). Nesse exame, o uso da língua portuguesa é testado através de tarefas que propõem uma situação comunicativa a ser simulada, e o desempenho é avaliado de acordo com a adequação ao gênero discursivo de cada tarefa. A análise das tarefas, neste trabalho, foi feita com base na perspectiva bakhtiniana de gênero do discurso. O corpus foi composto de quatro tarefas integradas de leitura e produção textual e amostras de quarenta e quatro produções-resposta a cada tarefa. A análise focalizou as características do enunciado das tarefas, que estabelece uma situação interlocutiva e orienta para os propósitos de leitura e de escrita, as grades de avaliação e os desempenhos dos participantes. Os resultados do estudo sugerem que a complexidade não é um atributo apenas da tarefa em si, mas sim da relação entre tarefa-participante-avaliação. É a partir das características da situação interlocutiva estabelecida (papéis interlocutivos, propósito, assunto e suporte da interlocução) que os participantes (candidatos e avaliadores) se engajam na atividade por meio da linguagem, e que os critérios para a avaliação das interações são delimitados. Por serem vários os fatores que influenciam no desempenho dos participantes e pelo fato de o desempenho resultar da interação tarefa-participante-avaliação, não há como garantir uma previsibilidade da complexidade. Pôde-se observar, no entanto, que quanto mais claro o enunciado da tarefa em relação à situação interlocutiva proposta, maior a possibilidade de coerência dos critérios de avaliação utilizados para o uso da língua proposto e maior a possibilidade de descrever desempenhos esperados. Com base nessa análise, são delineadas algumas orientações para a construção de tarefas que possam conferir maior validade a um exame de desempenho com as características do Celpe-Bras.

ABSTRACT

The present study has the objective of verifying the aspects that determine the complexity of tasks that integrate reading and writing in the Portuguese Proficiency Exam (Celpe-Bras). In this exam, the use of Portuguese is tested through tasks that propose different reading and writing situations, and the performance is assessed according to the adequacy to the communicative context proposed by the discourse genre of the task. The analysis of the tasks, in this work, was made based on the Bakhtinian concept of discourse genre. The corpus was composed of four tasks integrating reading and writing and samples of forty-four reply-productions to each task. The aspects analysed included the characteristics of the tasks, the assessment criteria and the participants' performance. The results of the study suggest that task complexity results not only from the task itself, but also from the interaction task-participant-assessment. The characteristics of the rubrics, which establish the purposes of reading and writing, and the interlocutory situation (interlocutory roles, purpose, topic and media), orient the participants' (candidates' and assessors') engaging in different language activities and the establishment of task assessment criteria. Considering that the factors that influence the candidates' performance are multiple and varied and that their performance results from the interaction task-participant-assessment, task complexity can not be predicted and determined in advance. Nevertheless, the analysis suggests that the clarity of the rubrics in terms of the interlocutory situation proposed can enhance the coherence of the assessment criteria to the language use proposed and improve the description of expected performances. Based on these results, some guidelines for the desinging of tasks that integrate reading and writing are proposed in order to contribute to the validity of performance examinations such as Celpe-Bras.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1. O CONTEXTO DA PESQUISA.....	12
1.1 O exame Celpe-Bras.....	12
1.2 Conceituando tarefa.....	14
1.3 Gêneros do discurso.....	17
1.4 Tarefas integradas de leitura e produção de textos.....	25
1.5 Critérios de correção.....	27
1.6 Validade e confiabilidade em avaliação.....	30
2. A COMPLEXIDADE DE TAREFAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO.....	35
2.1 Os conceitos de complexidade e de dificuldade.....	36
2.2 O conceito de complexidade em uma perspectiva de leitura e escrita como ações sociais.....	44
3. METODOLOGIA.....	50
3.1 Motivação para a pesquisa.....	50
3.2 Objetivos.....	50
3.3 Corpus da pesquisa.....	51
3.4 Procedimentos de geração e análise dos dados.....	51
3.5 Procedimentos para análise dos dados.....	53
4. FATORES PARA ESTABELEECER A COMPLEXIDADE DAS TAREFAS DO CELPE-BRAS.....	56
4.1 Os enunciados das tarefas.....	56
4.2 Os textos- base para leitura.....	60
4.3 As grades de avaliação.....	66
4.4 As produções dos participantes.....	68
CONCLUSÃO	93
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	102
ANEXOS.....	109

QUADROS E TABELAS

Quadro 1.....	40
Quadro 2.....	42
Quadro 3.....	57
Quadro 4.....	60
Quadro 5.....	67
Quadro 6.....	69
Quadro 7.....	70
Quadro 8.....	74
Quadro 9.....	78
Quadro 10.....	80
Quadro 11.....	84
Quadro 12.....	87
Tabela 1.....	54
Tabela 2.....	54

INTRODUÇÃO

O Celpe-Bras é um exame de proficiência em língua portuguesa que se propõe a medir o uso da língua através de tarefas que integram compreensão e produção oral e escrita. Na parte coletiva do exame, a partir da leitura de um texto oral ou escrito, solicita-se uma produção de textos direcionada a um ou mais interlocutores sobre o assunto lido ou ouvido. As tarefas desse módulo do exame procuram ser semelhantes às encontradas no dia-a-dia pela maioria dos falantes de língua portuguesa inseridos em um contexto letrado, como escrever um e-mail a um amigo informando sobre um assunto, escrever um texto para ser publicado na seção cartas do leitor de um jornal, entre outros.

Se entendemos que o uso da linguagem se dá através dos gêneros do discurso (Bakhtin, 2003), um exame que avalia o uso da língua, avalia também o uso dos gêneros do discurso. Nesse sentido, as tarefas do exame devem estabelecer uma situação comunicativa com pistas sobre o contexto de uso que estará sendo avaliado. Para desempenhar a tarefa, o candidato terá de se inserir nesse contexto, assumindo o papel interlocutivo fornecido nas pistas do enunciado da tarefa e selecionar os recursos lingüísticos adequados ao gênero discursivo em questão.

Douglas (2000) salienta a importância de que as pistas do contexto no qual o candidato deve se inserir sejam suficientemente claras para que se minimizem os problemas na avaliação. Para que os resultados de um exame sejam confiáveis, um dos requisitos são enunciados claros e com informações suficientes para que todos os candidatos possam compreender o que devem fazer. Por outro lado, Bachman (2002) aponta a complexidade de se elaborar tarefas em testes para que se possam fazer inferências válidas e confiáveis em relação aos desempenhos futuros dos candidatos em uma tarefa semelhante. Para a elaboração de tarefas que permitam inferências mais válidas, é necessário que sejam estudados e descritos os diferentes usos da língua que se quer testar e aproximar ao máximo a tarefa do teste às características do que fazemos em situações reais de comunicação (Douglas, 2000). Entender os fatores que influenciam os desempenhos dos candidatos nas tarefas de um exame também pode contribuir para a discussão em relação à validade das tarefas desse exame.

Em qualquer avaliação, ainda, é importante que haja tarefas distintas em grau de complexidade para que se possa avaliar o alcance do desempenho de cada candidato e os diferentes níveis dos diferentes candidatos. Um exame que contenha apenas tarefas

muito fáceis, por exemplo, dificulta saber o que alguém ainda deve aprender ou distinguir candidatos menos proficientes, já que a maioria provavelmente terá um desempenho favorável na tarefa. As pesquisas que tratam sobre complexidade de tarefas se enquadram em uma perspectiva psicolinguística cujo foco de análise é a quantidade de atenção e esforço despendido pelo indivíduo na realização da tarefa (ver, por exemplo, Robinson, 2001; Skehan, 2001; Skehan e Foster, 2001). Os resultados dessas pesquisas apontam fatores cognitivos que influenciariam na complexidade de tarefas, como maior necessidade de argumentação ou quantidade de passos envolvidos, dando pouca atenção aos fatores contextuais como papéis assumidos pelos interlocutores, propósitos comunicativos e práticas discursivas, aspectos que, no uso da linguagem, são determinantes para a produção de sentidos e para a seleção dos recursos linguísticos necessários ou desejados.

O presente estudo pretende contribuir para a discussão sobre complexidade de tarefas de leitura e escrita e para a compreensão dos fatores que podem influenciar no desempenho dos candidatos em um exame de perspectiva sócio-discursiva em que os fatores contextuais da produção do discurso são enfatizados. O ponto de partida para a análise é a situação comunicativa proposta pelas tarefas do exame Celpe-Bras, na qual são delineados os interlocutores e os propósitos de leitura e de produção textual. Diferente das abordagens psicolinguísticas, nas quais o central é verificar a quantidade de atenção dada às tarefas pelos aprendizes, neste estudo, tentamos entender como as situações para o uso da língua estabelecidas nas tarefas podem ser relacionadas aos desempenhos dos participantes, e quais fatores podem contribuir para tornar uma tarefa mais (ou menos) complexa.

Conforme Bachman (2002, p.468), há consenso na área de avaliação sobre a importância de conhecer como as tarefas de um exame afetam o desempenho, pois isso tem implicações na maneira em que interpretamos e usamos os resultados de um teste e na validade dessas interpretações e usos. Além disso, uma melhor compreensão sobre os efeitos das tarefas de avaliação contribui para que tenhamos critérios mais consistentes na elaboração de novas tarefas.

O objetivo deste trabalho é, portanto, verificar quais os fatores que interagem para definir a complexidade nas tarefas integradas de leitura e produção textual do exame Celpe-Bras e refletir sobre a possibilidade de estabelecer diretrizes na elaboração de tarefas mais (ou menos) complexas de acordo com a concepção teórica que embasa o exame. Para isso, partimos das seguintes perguntas norteadoras: a) Que fatores

determinam a complexidade das tarefas integradas de leitura e produção de textos do exame Celpe-Bras? b) Quais são as diferenças de desempenho dos participantes nas tarefas e como podem ser relacionadas ao que é solicitado na tarefa e exigido na correção? c) Podemos prever antecipadamente a complexidade das tarefas que elaboramos? Quais são os critérios a observar? Para respondê-las, será analisado um corpus de quatro tarefas, suas respectivas grades de avaliação e 144 textos resposta às tarefas.

O trabalho pretende contribuir com as pesquisas sobre validade das tarefas do exame Celpe-Bras na medida em que analisa os desempenhos de possíveis candidatos nas tarefas do exame e a relação desse desempenho com o que é solicitado na tarefa e com os critérios de avaliação.

O considerável aumento da procura pelo Celpe-Bras nesses últimos anos¹ tem estimulado que pesquisadores estudem diversos aspectos do exame, contribuindo tanto para a sua melhoria como para a pesquisa na área de avaliação (ver Scaramucci, 2008/2006/2004/2003)²; Varela, 2001; Sidi, 2002; Schoffen, 2003; 2009; Rodrigues, 2006; Sakamori, 2006; Rodrigues Da Silva, 2007; Ramos, 2007; Lima, 2008; Nascimento, 2008; Yan, 2008;).³ Meu interesse por pesquisar sobre as tarefas do exame começou em 2005, quando participei do projeto de pesquisa “Celpe-Bras/ Parte Coletiva: ponto de corte dos níveis de certificação (Nível Intermediário) e não certificação (Nível Básico)”, coordenado pela Profa. Dra. Margarete Schlatter desde 2003. Foi a partir do contato com esse grupo de pesquisa que iniciei meu projeto de mestrado. O presente trabalho é um dos resultados dos estudos do grupo de pesquisa envolvido nesse projeto⁴, que tem como meta a análise de vários aspectos envolvidos na validade do exame (coerência

¹ Em 1998, o exame foi aplicado pela 1ª vez para 127 candidatos em 5 postos no Brasil. Hoje o exame é aplicado para mais de 4.000 candidatos por ano, em 21 postos aplicadores no Brasil e 45 no exterior (28 países) (Schlatter Et Al, no prelo)

² Scaramucci desenvolve pesquisa sobre avaliação de português como língua estrangeira desde 1993. Os projetos de pesquisa que a autora tem desenvolvido nessa área são: O efeito retroativo da avaliação no ensino de língua estrangeira; O efeito retroativo da avaliação no ensino, aprendizagem, atitudes de alunos e professores, e elaboração de material didático em língua estrangeira. Produtividade em Pesquisa 2C.; Bolsa de produtividade em Pesquisa II B) Projeto: Impactos sociais da avaliação em contextos de ensino/aprendizagem de língua estrangeira/segunda língua (Português e Inglês); Bolsa de Produtividade em Pesquisa II B): Validade e impactos sociais da avaliação em contextos de línguas diversos (Português LM/L2 e Inglês LE).

³ Conforme Schlatter et al (no prelo) há também em torno de 10 pesquisas (de iniciação científica, mestrado e doutorado) em andamento.

⁴ Participaram do grupo de pesquisa sobre a validade do exame Celpe-Bras, coordenado pela Profa. Dra. Margarete Schlatter: Walkíria Ayres Sidi, Melissa Santos Fortes, Letícia Soares Bortolini, Letícia Grubert dos Santos, Juliana Roquele Schoffen, Camila Dilli Nunes, Simone da Costa Carvalho, Maíra da Silva Gomes e Michele Saraiva Carilo.

entre as tarefas e o construto teórico do exame, coerência entre o processo de correção e o construto teórico, relação entre o desempenho dos candidatos e os usos do exame etc) e contribuir para uma melhor compreensão das interpretações que se faz dos desempenhos dos candidatos ao exame. Sidi (2002) e Schoffen (2003), por exemplo, analisam as grades de correção da Parte Coletiva e da Parte Individual, respectivamente, propondo refinamentos nos descritores. A partir de uma análise detalhada do processo de correção do Celpe-Bras, Schoffen (2009) propõe uma nova grade de correção, mais coerente com o construto de uso da linguagem adotado pelo exame; Fortes (em preparação) estuda a validade da Parte Individual, analisando de que forma a entrevista dá conta da avaliação face a face. Outros estudos relacionados a esse projeto de pesquisa têm focalizado diferentes impactos do exame em outras avaliações (Santos, 2004 e 2007; Costa, 2005), no ensino e na elaboração de materiais didáticos (Ohlweiler, 2006; Yan, 2008)⁵.

O projeto *CELPE-Bras/Parte Coletiva: ponto de corte dos níveis de certificação (Nível Intermediário) e não certificação (Nível Básico)* tem como objetivos avaliar quais os critérios da grade de avaliação são responsáveis pela distinção entre os níveis de certificação e os de não certificação, descrever as inadequações e o desempenho dos candidatos nesses níveis, avaliar a relação entre os critérios de avaliação na atribuição da nota da tarefa e por fim analisar o nível de complexidade das tarefas de leitura e produção textual. Foi através do contato com essa última pesquisa que me interessei em estudar sobre as tarefas integradas de leitura e produção textual e os aspectos que influenciam na distinção da complexidade das mesmas. Os resultados preliminares desse projeto apontaram para alguns fatores que possivelmente poderiam contribuir para a complexidade das tarefas integradas de leitura e produção textual do exame, como a ambigüidade do enunciado da tarefa, a dispersão de informações do texto-base, as características do gênero, entre outros.

O presente estudo pretende contribuir para uma maior compreensão dos critérios que possam contribuir para a complexidade de tarefas de leitura e produção textual do exame. Além disso, pretende-se investigar a validade das tarefas do exame,

⁵ As apresentações dos resultados do projeto de pesquisa no Salão de Iniciação Científica da UFRGS foram as seguintes: A descrição do ponto de corte entre certificação e não certificação do exame Celpe-Bras (Santos et al, 2004); O papel da adequação contextual (gênero discursivo) no ponto de corte entre certificação e não certificação do exame Celpe-Bras (Bortolini et al, 2005); Critérios para avaliação de compreensão e produção de texto no exame Celpe-Bras (Bortolini et al, 2006); Critérios para avaliação de níveis de complexidade em tarefas de leitura e produção de texto no exame Celpe-Bras (Nunes e Schlatter, 2007); Tarefas de leitura e produção de texto no exame Celpe-Bras: o papel das relações dialógicas na definição de critérios de correção (Carvalho et al, 2008).

contribuindo para a elaboração de tarefas coerentes com a concepção teórica que o embasa.

No próximo capítulo contextualizo a pesquisa, tratando sobre o exame Celpe-Bras, suas origens e seus pressupostos teóricos, as tarefas integradas que envolvem gêneros do discurso, os critérios de correção e noções de validade e confiabilidade em avaliação. No capítulo 2 trato de conceitos de complexidade e dificuldade de tarefas. O capítulo 3 expõe a metodologia utilizada nesta pesquisa. O capítulo 4 se destina à análise do corpus deste trabalho.

1. O CONTEXTO DA PESQUISA

1.1 O Exame Celpe-Bras

Conforme Schlatter (2006), em 1993, foi criada, pelo Ministério da Educação (MEC), uma comissão de professores de Português como Língua Estrangeira (doravante PLE) para a elaboração do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). A necessidade de criação do exame para a obtenção desse certificado surgiu devido ao crescente número de intercâmbios econômicos, culturais e científicos do Brasil com o exterior, e a uma maior procura por cursos de graduação e pós-graduação no país. O exame se destina a qualquer estrangeiro que queira comprovar sua proficiência em português, seja para fins educacionais ou profissionais. Desde 2000, é exigido pelo MEC e pela CAPES como requisito para o ingresso de alunos no Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G) e Pós-Graduação (PEC-PG) nas universidades brasileiras, além de também ser exigido por órgãos e conselhos de classes para validar os diplomas de profissionais estrangeiros que pretendam trabalhar no Brasil. A resolução nº 1.620, de 06/06/2001 do Conselho Federal de Medicina, por exemplo, exige a aprovação no Celpe-Bras (com o nível Intermediário Superior, no mínimo) para inscrição do médico estrangeiro nos Conselhos Nacionais de Medicina. Conforme Schlatter et al (no prelo), atualmente o certificado Intermediário é exigido por profissionais das áreas de Estatística, Química e Enfermagem, além de ser pré-requisito para profissionais estrangeiros de empresas multinacionais atuando no Brasil, como Honda, Mitsubishi, Samsung, entre outras, e para diplomatas argentinos.

O exame é fundamentado em uma visão discursiva de linguagem, com o foco no uso, considerando que o uso da língua é "uma ação conjunta de participantes com um propósito social" (Brasil, 2003, p.4). Conforme Scaramucci (1999^a), a ênfase na

comunicação/interação é a principal característica do Celpe-Bras: ser proficiente em uma língua é usá-la adequadamente para desempenhar ações no mundo. Nesse sentido, o exame é ancorado na abordagem comunicativa de uso da linguagem, em que a competência comunicativa é definida tanto pelo conhecimento da língua como pela habilidade de usá-la em um contexto específico (Hymes, 1972; Canale & Swain, 1980; Widdowson, 1989). Conforme Widdowson (1991), ser proficiente em uma língua estrangeira significa mais do que compreender, ler, falar e escrever orações, e sim saber utilizar essas orações de modo a conseguir o efeito comunicativo desejado.

De acordo com o Manual do Candidato (Brasil, 2006), o exame é dividido em dois módulos. O primeiro deles é a Parte Coletiva que é composta por quatro tarefas de produção textual integradas à compreensão, sendo duas de leitura, uma de áudio e uma de vídeo. A partir de textos diversificados, o candidato é convidado a produzir um texto em um gênero discursivo solicitado no enunciado da tarefa. O segundo módulo é a Parte Individual, que consiste em uma conversa de 20 minutos dividida em quatro momentos. Os primeiros cinco minutos de conversa são sobre assuntos pessoais do entrevistado, cujas perguntas são baseadas no questionário respondido pelo candidato no ato da inscrição. Nos minutos restantes são apresentados três elementos provocadores de discussão, em que o entrevistador mostra uma gravura, ou um pequeno texto para introduzir o tópico. É necessário que o candidato alcance, nas duas partes do exame, pelo menos o nível Intermediário para obter a certificação. Se o candidato obtiver um desempenho básico em um módulo e um intermediário em outro, prevalece a menor nota (Coura-Sobrinho, 2006).

Diferentemente de uma visão em que ser proficiente significa dominar os componentes de uma língua, tais como, gramática e vocabulário, a noção de proficiência do exame Celpe Bras⁶ leva em conta fatores socioculturais presentes no uso da linguagem, isto é, o contexto de produção, os interlocutores envolvidos na ação comunicativa, os propósitos da comunicação, o suporte de publicação, o assunto e o formato do gênero. Não basta, então, que os aprendizes de Português tenham conhecimentos estritamente estruturais da língua, eles devem ter a habilidade de usar esses conhecimentos nas situações comunicativas apresentadas no exame. Os conceitos que embasam a visão de linguagem com foco no uso são operacionalizados, na Parte Coletiva, em tarefas através das quais os candidatos têm seus desempenhos avaliados.

⁶ Para uma revisão mais detalhada do conceito de proficiência ver Scaramucci, 2000.

As tarefas solicitam que os candidatos utilizem a língua tendo como orientação uma certa situação comunicativa apresentada no enunciado, como, por exemplo: “Imagine que você seja um dos personagens da crônica a seguir publicada no caderno *Donna* do jornal *Zero Hora*. Escreva um outro texto para ser publicado no mesmo caderno, narrando sua versão dos acontecimentos e posicionando-se a respeito deles” (Brasil, 2006, p 14).

A partir da avaliação do desempenho nas tarefas, o candidato pode obter um entre quatro níveis de certificação: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado, Avançado Superior. Ao nível Básico não é conferido certificado. Para cada tarefa é construída uma grade de avaliação com descritores de cada nível de certificação baseados na especificidade da situação comunicativa apresentada no enunciado e em uma amostra de produções dos candidatos. A partir dessa amostra, um grupo de profissionais com experiência no exame faz os ajustes necessários na grade, modificando e acrescentando detalhes descritivos, com base nas produções da amostra, relacionados aos critérios de avaliação coerentes com o gênero proposto na tarefa. Embora os critérios para a avaliação da parte coletiva sejam sempre os mesmos, os descritores dos critérios são ajustados a cada situação comunicativa de cada tarefa. No capítulo 2 os critérios da avaliação serão explicados mais detalhadamente.⁷

1.2 Conceituando tarefa

Há várias definições de tarefa no campo teórico da Linguística Aplicada (Long, 1985; Nunan, 1989; Long and Crookes, 1992). Em uma perspectiva mais pedagógica, Breen (1987, p. 23) define tarefa “por qualquer empreendimento estruturado de aprendizagem de língua que tem um objetivo particular, um conteúdo apropriado, um procedimento de trabalho específico e uma gama de resultados para aqueles que assumem a tarefa”⁸. Essa definição permite que entendamos como tarefa qualquer atividade pedagógica cujo foco seja a aprendizagem de língua. Nessa concepção, tanto um exercício gramatical de completar lacunas, como uma entrevista a um colega na sala de aula, poderiam ser considerados tarefas, pois ambas atividades possuem os elementos

⁷ As informações referentes aos procedimentos de ajuste da grade e de correção que apresento aqui têm como base minha participação como corretora do Celpe-Bras, em 2006.

⁸ “Any structured language learning endeavour which has a particular objective, appropriate content, a specified working procedure, and a range of outcomes for those who undertake the task.” (Breen, 1987:23)

trazidos por Breen em sua definição. Já Nunan (1989, p.10) define tarefa comunicativa como um trabalho da sala de aula que envolve o aprendiz na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua alvo, e que dirige sua atenção especialmente para o sentido em vez de para a forma.⁹ Diferente de Breen, Nunan define tarefa como uma atividade em que o sentido deve ser priorizado. Assim, não poderíamos considerar, como uma tarefa, atividades puramente focadas em aspectos estruturais da língua, como exercícios gramaticais com foco em frases descontextualizadas das situações de uso. Essas duas definições tratam de tarefas pedagógicas utilizadas em sala de aula, e nenhuma das duas é relacionada com as diversas situações de uso da língua fora do contexto de ensino.

Tratando especificamente sobre tarefas de avaliação, um dos consensos entre os pesquisadores (Bachman 2002; Bachman e Palmer, 1996; Douglas, 2000) é que as tarefas usadas em testes devem ter relação com as situações reais de uso da língua. Bachman (2002) afirma que há atualmente duas abordagens na definição de tarefa encontradas na literatura dessa área. A primeira delas é a de Norris et al. (1998, p.331, apud Bachman, 2002, p.458), que define tarefa “como aquelas atividades que as pessoas fazem diariamente e que requerem a linguagem para a sua realização”¹⁰. Nessa definição bastante genérica, a tarefa, então, é vista como uma atividade do dia-a-dia, sempre que haja a mediação da linguagem para a realização da mesma, não havendo distinção entre tarefas cotidianas de uso da linguagem e tarefas de avaliação. A segunda é trazida por Bachman e Palmer (1996, p.44), na qual a tarefa, chamada “tarefa de uso da língua”, “é uma atividade que envolve indivíduos no uso da linguagem com o propósito de atingirem um objetivo particular em uma situação específica”¹¹. Nessa segunda definição, também não há distinção entre tarefas cotidianas de uso da linguagem, tarefas de avaliação e tarefas pedagógicas. A citação acima pode servir para esses três diferentes contextos. A diferença é que Bachman e Palmer acrescentam mais especificidades à definição, como interlocutores envolvidos no uso da linguagem, propósitos e situação de uso.

A definição de tarefa apresentada no Manual do Candidato do exame Celpe-Bras

⁹ “a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form.” (Nunan, 1989, p.10)

¹⁰ “those activities that people do in everyday life and which require language for their accomplishment” (Norris et al. (1998, p.331, apud Bachman, 2002, p.458).

¹¹ “an activity that involves individuals in using language for the purpose of achieving a particular goal or objective in a particular situation” (Bachman e Palmer, 1996, p.44).

é que “tarefa é um convite para interagir no mundo usando a linguagem com um propósito social. Uma tarefa envolve uma ação, com um propósito, direcionada a um ou mais interlocutores.”(Brasil, 2006, p. 4). Apesar de essa definição ser condizente com a de Bachman e Palmer, há uma diferença: a explicitação de “propósito social” em oposição à “propósito do indivíduo”. Essa diferença salienta o fato de os interlocutores estarem inseridos em um contexto sócio-histórico ao usarem a linguagem, assumindo papéis sociais que restringem propósitos possíveis e maneiras de dizer adequadas a cada interação. Dessa forma, podemos dizer que os indivíduos não estão isolados ao usarem a linguagem e que os propósitos comunicativos são determinados pelas posições sociais assumidas pelos interlocutores quando interagem por meio da linguagem nas situações específicas de uso.

Não parece ser claro, nessas três definições de tarefas para avaliação, no entanto, em quais aspectos as tarefas de testes se diferenciam das tarefas cotidianas, ou das tarefas pedagógicas, já que as definições são genéricas e podem servir para todos esses contextos. Entretanto, é de fundamental importância que se estabeleçam quais as especificidades das tarefas de avaliação, pois, conforme Bachman (2002), a vagueza na especificação das tarefas pode levar à vagueza na avaliação. Afirmar, por exemplo, que uma tarefa testa leitura e outra testa escrita é muito vago, pois há várias tarefas de leitura diferentes entre si, bem como de escrita, que refletem construtos teóricos diferentes. Quanto mais explícitos estiverem os critérios para a elaboração de tarefas, mais possibilidade há de se fazer inferências válidas nas interpretações dos resultados das tarefas. Douglas (2000, p. 48) afirma que as características de um teste são derivadas dos propósitos específicos das situações de uso que se quer testar e que, na vida real, as tarefas são estruturadas, operam com restrição de tempo, têm objetivos e também são avaliadas. A diferença, segundo o autor, entre as tarefas de uso da língua e as tarefas dos testes de avaliação é que naquelas as instruções, a estrutura, o tempo e os critérios de avaliação são normalmente implícitos e residem no conhecimento prévio dos participantes; já nas tarefas de avaliação esses componentes devem estar explicitados claramente para evitar que um candidato tenha um desempenho inferior a sua habilidade apenas por não conhecer os procedimentos para responder à tarefa. Entender, portanto, as especificidades da tarefa do exame Celpe-Bras contribuirá não apenas para definir os critérios de análise dos aspectos que podem causar complexidade, tema do presente estudo, mas também para dar maior confiabilidade e validade às inferências que se pode fazer a partir dos resultados do teste.

Como vimos, as definições de tarefas para avaliação na literatura não são suficientemente específicas e podem referir-se a qualquer tarefa de uso da linguagem seja no contexto de avaliação, seja no de ensino, ou no de situações comunicativas diárias. Pensando na elaboração de tarefas comunicativas para a sala de aula, Nunan (1989) apresenta os componentes de uma tarefa comunicativa, que são objetivos, input, atividades, papel do professor, papel do aluno e cenário. O autor afirma que “as tarefas vão conter alguma forma de input, que pode ser verbal ou não, e uma atividade que é de algum modo derivada do input e que propõe o que os alunos devem fazer em relação ao input.”¹² (Nunan, 1989, p. 10). Esses componentes, no entanto, além de serem bastante genéricos, mesmo para definir as tarefas comunicativas pedagógicas, não servem para definir tarefas avaliativas, pois, no contexto de avaliação em testes de proficiência, o objetivo não é o de ensinar, e sim o de proporcionar as condições necessárias para que se possam fazer inferências válidas e confiáveis sobre a capacidade de alguém usar a língua em contextos diversos.

Para que estabeleçamos quais os componentes específicos das tarefas de avaliação do exame Celpe-Bras, é preciso que compreendamos como o exame define o uso da linguagem, já que as tarefas devem refletir os pressupostos teóricos da avaliação. Considerando a definição de proficiência explicitada no Manual do Candidato - “uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo” (Brasil, 2006, p.3) - pode-se dizer que a perspectiva adotada é coerente com uma visão de uso da linguagem feita por meio de gêneros do discurso¹³.

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discursos orais (e escritos). Em termos práticos, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos podemos desconhecer inteiramente a sua existência. (Bakhtin, 2003, p.282)

Considerando que as tarefas do exame Celpe-Bras compõem-se por interlocutores assumindo papéis sociais envolvidos em propósitos comunicativos, pode-se dizer que elas explicitam as condições de produção para o uso da língua, assim,

¹² “tasks will contain some form of input data which might be verbal or non-verbal and an activity which is in some way derived from the input and which sets out what the learners are to do in relation to the input” (Nunan, 1989, p.10).

¹³ Schlatter et al. (no prelo, p.12) esclarecem que o conceito de gênero discursivo não está explicitado nos manuais do exame Celpe-Bras, embora as especificações do exame mencionem e listem diferentes gêneros do discurso e as características das tarefas da Parte Coletiva apontem para essa orientação.

compondo diferentes gêneros do discurso, pelos quais os candidatos devem se mostrar aptos a circular.

1.3 Gêneros do discurso

Bakhtin (2003) define gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados que são elaborados em cada domínio de uso da linguagem:

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

Em vez de delimitar os gêneros pela estabilidade das características formais dos textos, Bakhtin relaciona os enunciados com as condições específicas de cada campo da comunicação, demonstrando a interdependência da língua com as atividades humanas. O autor¹⁴, no texto *Os Gêneros do discurso*, salienta tanto a característica estável dos gêneros, a partir da sua historicidade, como a dificuldade de delimitá-los, por serem inesgotáveis as possibilidades da atividade humana (Faraco, 2003). Mesmo havendo uma certa estabilidade, os gêneros não são fixos, eles estão constantemente se modificando ao longo da história. Na medida em que surgem outras atividades humanas, ou outras finalidades na comunicação, surgem outros gêneros. A relação da língua com a vida, então, fica evidente na definição Bakhtiniana de gênero, por tratar da língua em uso, e não da língua em abstração.

A interlocução é outro aspecto fundamental na definição de gêneros de Bakhtin, pois, conforme o autor, o enunciado assume sempre uma natureza ativamente responsiva. Isso quer dizer que as pessoas usam a língua com um propósito em mente em relação ao outro do discurso. O interlocutor delimita o que pode ou não ser dito em determinada situação. Há, por exemplo, assuntos que são adequados para conversar com um familiar próximo e que não são adequados para conversar com um estranho. Em cada campo de utilização da língua, em cada situação comunicativa, haverá papéis possíveis de serem assumidos pelos interlocutores, e, a partir dos papéis definidos no momento da interação, haverá uma delimitação de propósitos comunicativos adequados

¹⁴ Apesar de me referir apenas a Bakhtin, as idéias aqui expostas são atribuídas ao Círculo de Bakhtin (grupo de intelectuais Russos, dentre os quais fizeram parte Bakhtin, Voloshinov e Medvedev). Há discussão entre os pesquisadores sobre a autoria de alguns dos textos da década de 1920, publicados por Voloshinov e Medvedev e atribuídos à Bakhtin. (Rodrigues, 2005, p. 152)

à interlocução. Se estou conversando com meu colega de trabalho, por exemplo, não posso ter o propósito de pedi-lhe um aumento de salário se sei que isso não é de sua competência, a não ser que estejamos simulando uma situação hipotética, em que meu colega assumo o papel irreal de chefe. A interlocução situada, então, é fundamental para que se estabeleçam os propósitos, os assuntos e as maneiras de se construir o texto, seja ele oral ou escrito, pois sempre construímos o discurso, considerando o papel assumido pelo outro e por nós mesmos na situação específica de comunicação que nos encontramos: “Cada discurso é *dialógico*, orientado a outra pessoa e a sua compreensão e a sua efetiva ou potencial *resposta*” (Voloshinov, 1993 /1930, p. 256, grifos do autor). Os enunciados são vinculados uns aos outros por relações dialógicas, que são relações de sentido (Rodrigues, 2005, p. 160) e relações entre seres sociais, e não relações entre palavras.

Segundo Rodrigues (2005, p.165), a situação social de interação dos gêneros pode ser articulada à noção de cronotopos¹⁵, pois, “qualquer intervenção na esfera dos significados só se realiza através da porta do cronotopos” (Bakhtin (1993 (1937-1938), p. 362). A autora afirma que “cada gênero está assentado em um diferente cronotopos, pois inclui um horizonte espacial e temporal, um horizonte temático e axiológico e uma concepção de autor e destinatário”. (Rodrigues, 2005, p. 165)

Bakhtin define gêneros do discurso pelo viés da produção, e não das formas lingüísticas, na medida em que discute como os sentidos são construídos no uso da língua. Nessa concepção, os *tipos relativamente estáveis* não podem ser distinguidos apenas pelas suas propriedades formais, pois a estabilidade relativa se refere a enunciados, que, diferentemente da oração, são constituídos por uma dimensão social, que envolve interlocutores situados em um contexto, assumindo papéis, com finalidades comunicativas próprias de cada esfera da atividade humana. Não há como classificar gêneros do discurso, nessa perspectiva, olhando apenas para o texto, pois a discussão do autor se dá em torno do enunciado, que, conforme Rodrigues (2005, p. 162), seria o texto mais a situação social de interação.

Cada esfera, com sua função socioideológica particular (estética, educacional, jurídica, religiosa, cotidiana, etc.) e suas condições concretas específicas (organização socioeconômica, relações sociais entre os participantes da interação, desenvolvimento tecnológico, etc.) historicamente formula na /para

¹⁵ Conceito desenvolvido por Bakhtin para o estudo do romance. O termo cronotopo serve para dar conta da questão do tempo-espaco, que equivale a histórico-social.

interação verbal gêneros discursivos que lhe são próprios. (Rodrigues, 2005, p. 164)

Como filósofo da linguagem, Bakhtin não parece estar preocupado em apresentar um modelo para a definição dos gêneros, nem para a classificação dos mesmos. A definição de gêneros do discurso serve para refletir sobre como se dá o uso da língua, sobre como os sentidos são construídos e sobre como a língua é materializada em cada esfera social, em um momento histórico e em uma situação de interação. A importância da definição está em afirmar que aprendemos a nos comunicar através dos gêneros, e não adquirindo um sistema linguístico abstrato, pois sabemos o que dizer e como dizer, bem como compreendemos o que lemos e ouvimos pela experiência com o uso da língua nas diferentes situações de comunicação ao longo de nossas vidas.

Por um lado, várias tentativas de operacionalizar a teoria Bakhtiniana de gêneros do discurso, ao simplificarem os gêneros em listas de formatos de texto, acabam apagando sua essência teórica, tomando o texto e suas características formais como modelo de gêneros sem considerar a situação social de interação da qual resultou tal texto. Charaudeau (2004), entretanto, apresenta um modelo sem apagar a essência teórica bakhtiniana por dar ênfase aos fatores situacionais e não formais na definição dos gêneros.

Charaudeau (2004) define gênero do discurso articulando alguns níveis de restrições que intervêm no uso da linguagem. Conforme o autor, “uma definição de gêneros de discurso passa pela articulação entre (...) três níveis (nível situacional, nível das restrições discursivas e o nível da configuração textual) e a correlação dos dados que cada um desses níveis propõe” (Charaudeau, 2004, p.38).

O nível situacional é o “lugar onde se instituem as restrições que determinam a expectativa da troca”. Essas restrições, então, seriam determinadas pela identidade dos parceiros, do papel que eles assumem na troca, da finalidade que os religa em termos de visada, do propósito (a temática) ¹⁶e das circunstâncias materiais nas quais a troca se realiza (escrita, oralidade, utilização de desenho, etc.). Esse nível situacional é o que determina a maneira de materializar a língua, contendo todos os aspectos presentes no

¹⁶ Os termos usados por Charaudeau diferem dos termos usados neste trabalho. O que chamamos de *propósito comunicativo*, que seria o objetivo comunicativo da interação situada, Charaudeau chama de *finalidade*. *Propósito*, para o autor, significa a temática ou o assunto da interação. Em relação aos estudos sobre gênero, em geral, as terminologias são bastante flutuantes, como se pode constatar em J.L. Meurer, A. Bonini, D. Motta-Roth, 2005.

uso da língua discutidos por Bakhtin.

O nível das **restrições discursivas** é o lugar onde se instituem as diferentes maneiras de dizer, sob o efeito das restrições situacionais. O nível situacional descrito acima pode determinar a escolha dos modos descritivo, narrativo ou argumentativo, dependendo das finalidades de cada comunicação. O nível situacional também pode determinar um quadro de tratamento enunciativo mais distante, ou mais próximo, dependendo do papel assumido pela instância destinatária.

O nível da **configuração textual** é a materialização do discurso determinada, então, pelas restrições discursivas que, por sua vez, são determinadas pelas restrições situacionais expostas acima, pois, conforme Charaudeau (2004), se levarmos em conta que o texto, seja ele verbal ou escrito, é produzido em uma situação contratual, o texto “depende, para sua significação, daquilo que caracteriza uma situação (finalidade e visada enunciativa, identidade dos parceiros, propósito tematizante e circunstâncias materiais particulares)” (Charaudeau, 2004, p.29).

Apesar de o autor separar esses três níveis na definição, ele mesmo afirma que os articulamos, ao usarmos a linguagem, sendo difícil pensar neles de forma independente. Se estou em meu ambiente de trabalho conversando com minha colega, a maneira de eu falar vai ser influenciada pela relação que eu tenho com ela, e com as identidades que assumimos nessa situação, pelos papéis que assumimos relacionados ao objetivo da comunicação e pelo assunto. Se o objetivo de uma comunicação entre mim e minha colega é o de contar sobre o que fiz no fim de semana, por exemplo, vou escolher a narração e a descrição para materializar meu discurso. Essa escolha, entretanto, não é aleatória, mas sim determinada pela situação em que me encontro. Ao mesmo tempo, a maneira que juntas construímos a interação vai constituindo-a e fortalecendo ou mudando à medida que nossas identidades mudam na relação interlocutiva.

Conforme Charaudeau, então, as formas textuais seriam apenas índices semiológicos que remeteriam aos dados situacionais, permitindo o reconhecimento do gênero nas situações comunicativas.

Para o autor, **finalidade e visada** são termos fundamentais para delimitar os gêneros. As visadas seriam as possibilidades de propósito comunicativo (no sentido que damos ao termo neste trabalho) em relação ao interlocutor. Ou seja, dependendo dos papéis que os interlocutores assumem em determinada situação interativa, há propósitos possíveis à interlocução. Não posso, por exemplo, mandar prender alguém, se não tenho autoridade para isso, se não possuo a posição social que me autoriza a ter esse

propósito. O autor apresenta alguns tipos de visadas: “Os tipos de visada são definidos por um duplo critério: a intenção pragmática do eu em relação com a posição que ele ocupa como enunciador na relação de força que o liga ao tu; a posição que da mesma forma tu deve ocupar”. (Charaudeau, 2004, p.23)

As visadas serviriam para cumprir as finalidades dos atos comunicativos. Charaudeau (2004, p. 23) descreve seis principais, são elas:

- Visada de prescrição: eu quer mandar fazer, tendo autoridade de poder sancionar; tu se encontra em posição de dever fazer.
- Visada de solicitação: eu quer saber, tendo posição de inferioridade de saber diante do tu, mas legitimado em sua demanda; tu está em posição de dever responder à solicitação.
- Visada de incitação: eu quer mandar fazer, mas não estando em posição de autoridade, como no caso da prescrição, não pode senão incitar a fazer; ele deve, então, fazer acreditar (por persuasão ou sedução) ao tu que ele será o beneficiário de seu próprio ato, então em posição de dever acreditar que, se ele age, é para o seu bem.
- Visada de informação: eu quer fazer saber, legitimado em sua posição de saber; tu se encontra na posição de dever saber alguma coisa sobre a existência dos fatos, ou sobre o porquê ou como de seu surgimento.
- Visada de instrução: eu quer fazer saber-fazer, encontrando-se ao mesmo tempo em posição de autoridade de saber fazer e de legitimação para transmitir o saber fazer, tu está em posição de dever saber fazer, segundo um modelo que é proposto por eu.
- Visada de demonstração: eu quer estabelecer a verdade e mostrar as provas, segundo uma certa posição de autoridade de saber (cientista, especialista); tu está em posição de ter que receber e ter que avaliar uma verdade e, então, ter a capacidade de fazê-lo.

Em um local de trabalho, por exemplo, o chefe, com a finalidade de que o serviço seja cumprido, pode usar a visada de prescrição com um subordinado, pois o lugar que ele assume em relação ao subordinado autoriza que ele a utilize.

Dessa forma, é possível afirmar que, assim como para Bakhtin, para Charaudeau, a interlocução também é imprescindível para delimitar os gêneros, na medida em que as finalidades, ou propósito (termo usado neste trabalho) derivam da relação estabelecida entre os participantes da interação comunicativa. A diferença entre os autores é que Bakhtin centra sua discussão no plano mais filosófico do uso da linguagem, preocupado em refletir sobre como os sentidos são construídos na comunicação humana, enquanto Charaudeau propõe um modelo explicitando todos os aspectos que influenciam na materialização da língua.¹⁷

¹⁷ Em Meurer, Bonini, Motta-Roth (2005), há uma síntese das principais abordagens teóricas sobre gêneros: abordagens sócio-semióticas, nas quais se enquadram Ruqaya Hasan, Martin, Roger Fowler, Gunther Kress e Fairclough; abordagens sócio-retóricas nas quais se enquadram John M. Swales, Miller e Bazerman; e abordagens sócio-discursivas, nas quais se enquadram Bakhtin, Jean-Michel Adam e Bronckart. Na leitura dos capítulos, percebe-se que essas abordagens tanto se aproximam, ao lançarem um olhar social e discursivo sobre a linguagem, quanto se distanciam ao tratarem de conceitos-chave de

Os gêneros do discurso, então, servem como uma espécie de contrato de comunicação, pois, em todos os domínios de comunicação, há algumas condições que definem a expectativa da interação comunicativa, sem a qual não haveria possibilidade de intercompreensão. E, nessa perspectiva, entendemos que gênero do discurso é definido principalmente pelos papéis assumidos pelos interlocutores com um propósito comunicativo em uma situação específica. Esses aspectos da produção do discurso é que delimitarão as formas do produto final, ou seja, a materialidade lingüística. Diferente de uma visão que considera gênero do discurso como tipos de textos, cuja classificação depende das suas características formais em comum, estamos classificando gêneros a partir de critérios situacionais (e não lingüísticos), utilizando como parâmetro os papéis dos participantes, suas finalidades, seu enquadramento espaço-temporal, o tipo de organização textual que eles implicam, entre outros. (Maingueneau, 2004, p. 45)

Com base nessas noções sócio-discursivas de gênero, é possível afirmar que as tarefas do exame Celpe-Bras estabelecem uma situação interlocutiva, na qual candidato e avaliador terão de assumir papéis enunciativos hipotéticos. Diferentemente de uma situação comunicativa real, nessa situação imposta pela tarefa, o candidato deve imaginar que está acontecendo a situação proposta e representar um papel. O avaliador também deve assumir o papel interlocutivo proposto no enunciado da tarefa, imaginando o que seria adequado em tal interação. A situação comunicativa e os papéis assumidos restringirão os propósitos possíveis. A situação, os papéis e os propósitos restringirão o conteúdo informacional adequado à interlocução estabelecida. A seleção de vocabulário e estrutura gramatical da produção textual são restringidas pela situação, pelo propósito e pelos papéis dos interlocutores, conforme verificamos no trecho abaixo:

os dados da finalidade, pelo viés de suas visadas, determinam uma certa escolha dos modos-enuncivos (descritivo, narrativo, argumentativo) que o sujeito falante deve empregar; os dados da identidade dos parceiros

forma bastante distinta. (p.8) A opção que faço aqui é por autores que privilegiam os fatores situacionais, como Bakhtin e Charaudeau. Outros autores centram suas pesquisas na descrição de marcas lingüísticas para a classificação dos gêneros, remetendo-as aos possíveis contextos de uso (Hasan, 1996; Fowler, 1979; Kress, 1989; Bronckart, 2003). A meu ver, isso os distancia da noção bakhtiniana de gêneros, pois, como os enunciados se constituem pela dimensão social e histórica compartilhada entre os participantes de cada interação, a cada vez que se olha um texto, tem-se um novo enunciado, já que a situação sócio-histórica e os participantes são diferentes. Da leitura de Bakhtin, se infere que a análise dos gêneros deve ser feita ao contrário: em vez de buscar nas formas os possíveis contextos de uso e os possíveis efeitos de sentido, deve-se buscar nos contextos de uso os sentidos das formas.

determinam certos modos enunciativos (alocutivo, elocutivo, delocutivo) nos quais ele deve se engajar; os dados do propósito determinam certos modos de tematização, quer dizer, a organização dos temas e sub temas a serem tratados; os dados das circunstâncias materiais determinam certos modos de semiologização, quer dizer, a organização da mise en scene material (verbal e/ou visual) do ato de comunicação. As restrições discursivas não correspondem a uma obrigação de emprego desta ou daquela forma textual, mas a um conjunto de comportamentos discursivos possíveis entre os quais o sujeito comunicante escolhe aqueles que são suscetíveis de satisfazer às condições dos dados externos. (Charaudeau, 2004,p.27)

Por estabelecer uma situação comunicativa, os componentes das tarefas do exame se assemelham aos de uma interação comunicativa real, tais como, situação de comunicação, interlocutores assumindo papéis específicos, propósitos e conteúdo informacional. Entretanto, como especificidade das tarefas de avaliação, temos o fato de a situação estabelecida ser uma simulação. Dessa forma, o candidato está inserido em dois contextos comunicativos ao mesmo tempo. O primeiro, e real, é o fato de estar sendo avaliado, respondendo a questões de um exame de cujo resultado depende sua certificação de proficiente em língua Portuguesa. Nesse contexto, o papel assumido é o de candidato a ser avaliado, e a sua interlocução é um corretor que dará uma nota ao seu desempenho, o propósito comunicativo é o de convencer a banca examinadora de que ele está apto a receber o certificado de proficiência. O segundo, e hipotético, é estabelecido pelo enunciado da tarefa, no qual o candidato deve se inserir, imaginando como seria adequado usar a língua levando em conta o novo papel a ser assumido por ele e pelo corretor, o propósito comunicativo a ser alcançado e o conteúdo informacional que deve estar presente na materialização do discurso.

O desempenho do candidato, então, é avaliado pela capacidade de reconhecer um gênero e produzir em um gênero, como, por exemplo, na Tarefa IV do exame de 2005: “Com o intuito de estimular a discussão sobre a decisão do Tribunal Superior do Trabalho (TST) apresentada na reportagem da Revista Você S.A. (Junho de 2005), escreva um texto para ser afixado no quadro de avisos de sua empresa, argumentando contra a invasão de privacidade”. Não basta saber reconhecer os signos e ter conhecimento das estruturas da língua, em uma tarefa como esta, é necessário reconhecer o gênero-contrato estabelecido pelo enunciado da tarefa, que dará as instruções tanto para a leitura do texto-base, como para a produção textual. Para tanto, no enunciado da tarefa, devem ser fornecidos os elementos necessários para a (re)construção dos gêneros que a compõem, tais como, a situação comunicativa, os interlocutores e os papéis que devem assumir, os propósitos da interação. Essas

indicações orientarão tanto a seleção dos recursos lingüísticos quanto os critérios de avaliação adotados pelo grupo que elabora a grade de correção e pelos corretores do exame.

Passamos agora a discutir os conceitos de leitura e escrita e sua integração nas tarefas do Celpe-Bras, pois, como foi dito anteriormente, a mesma tarefa do exame orienta o candidato tanto para a leitura como para a produção textual.

1.4 Tarefas integradas de leitura e produção de textos

Leitura e escrita são entendidas, neste trabalho, como ações interrelacionadas de uso da linguagem com interlocutores envolvidos em propósitos comunicativos em situações de interação, tendo o texto escrito como mediador. A interrelação é entendida como uma construção de sentidos resultante de um processo interativo entre leitura e escrita (Rottava, 2001: 29). Priorizando a interlocução no uso da língua, podemos afirmar que os componentes principais tanto da leitura quanto da escrita são o texto, o leitor e o escritor. Ao ler, estamos construindo sentidos, interagindo com o texto e com os discursos ali materializados. Estamos, de certa forma, *escrevendo* um texto a partir da nossa experiência de leitura e de conhecimento de mundo, levando em conta a situação comunicativa presente que estabelece os propósitos da interação, na medida em que toda a compreensão é uma construção ativamente responsiva. Ao escrever, estamos também construindo sentido e mobilizando nossa bagagem de leitura. O processo de escrita também requer a ação de ler, pois o texto é uma produção em construção e sua “completude é estabelecida pela negociação de sentidos que leitores/escritores realizam com o texto assim que são (re)construídos os sentidos na interação que se estabelece no processo”. (Rottava, 2001, p.30)

Para testar leitura e escrita de forma integrada, no exame Celpe-Bras, as tarefas apresentam uma situação comunicativa em que o interlocutor terá de assumir um papel que orienta tanto para o propósito de leitura como para o de escrita. O enunciado da tarefa pode, por exemplo, pedir que o candidato se coloque no papel de morador de uma comunidade, que deve pedir patrocínio para os jovens da sua comunidade (exemplo Tabuleiro Popular, em anexo). Assumindo esse papel, o candidato deve entender qual o seu propósito de leitura e construir sentidos adequados à situação, retirando do texto base as informações necessárias para cumprir o propósito de escrita.

Essas tarefas, então, exigem que os candidatos façam uma retextualização de um texto a outro. Conforme Dell'Isola (2007, p.36), retextualização é a refacção ou a reescrita de um texto para outro, cujo processo de transformação de uma modalidade textual em outra envolve operações específicas de acordo com o funcionamento da linguagem. A autora nos lembra que o processo de retextualização não deve ser visto como uma tarefa artificial que ocorre apenas em contextos escolares, e sim como uma tarefa comum na vida diária. Como exemplo, ela cita uma reunião de condomínio onde se debatem vários assuntos que culminam na produção de um regulamento (retextualização de texto oral para escrito), que pode ser transformado em documento escrito para ser registrado em cartório como adendo da convenção do condomínio (texto escrito para outro escrito). Isso ratifica a noção de que os textos não são unidades autônomas e de que há sempre uma interdependência entre os textos. As produções orais ou escritas são uma recriação de outros textos existentes na história, ou seja, a intertextualidade está sempre presente no uso da linguagem.

Na parte coletiva do exame Ceple-Bras, há processos de retextualização em todas as tarefas, pois sempre se solicita que o candidato produza um texto baseado nas informações apresentadas em um outro, seja oral ou escrito, integrando-se compreensão e produção. A tarefa pode, por exemplo, apresentar um artigo de opinião como texto base para leitura, cujo propósito de leitura seja identificar a posição do autor em relação ao tema, e solicitar um outro artigo de opinião a ser publicado na mesma coluna do veículo de publicação do texto base, contrariando a posição apresentada no texto. Nesse caso, houve a solicitação de retextualização de textos com o mesmo formato. Em outros casos, há a solicitação de retextualização de textos de um formato para outro. A tarefa pode apresentar, por exemplo, uma reportagem para leitura, cujo propósito seja identificar informações sobre uma notícia jornalística, e solicitar, para produção textual, um e-mail para uma amiga cujo propósito seja convencê-la sobre um aspecto informado na reportagem.

Assim, o objetivo das tarefas integradas é avaliar, em uma mesma tarefa, tanto a habilidade de leitura quanto a habilidade de escrita, refletindo o pressuposto de que ler e escrever são processos interrelacionados. Além disso, solicitar uma retextualização dá aos candidatos a mesma oportunidade de conhecimento de informações relevantes para construção do texto, na medida em que há um texto base comum com o conteúdo informacional necessário ao cumprimento do propósito de escrita.

Por outro lado, os enunciados de tarefas integradas devem explicitar a relação

entre leitura e escrita de forma muito clara sob pena de invalidar os objetivos da avaliação: O enunciado deve estabelecer uma situação comunicativa em que os interlocutores assumam papéis com propósitos que exijam a informação do texto base de leitura. 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 enunciado¹⁸.

Douglas (2000) afirma que, se queremos avaliar o uso da linguagem, temos que trazer para a tarefa de avaliação pistas que possibilitem ao candidato reconstruir a situação comunicativa de uso apresentada no exame. Bachman (2002) discute a complexidade de se selecionar tarefas que reflitam a situação de uso da qual se quer fazer inferências sobre o desempenho do candidato. Na situação real de uso da língua há pistas contextuais específicas da interlocução e que orientam a maneira de produzir a língua adequada à situação, como a familiaridade entre os interlocutores e as informações compartilhadas. Nas tarefas integradas, as pistas contextuais devem ser ainda mais explicitadas, para que a apresentação das informações consideradas importantes para a verificação da leitura sejam, de fato, coerentes com a interlocução e imprescindíveis na produção textual.

Neste trabalho, um dos aspectos analisados será a relação entre o propósito de leitura e escrita e os descritores de adequação na grade de avaliação. Como veremos mais adiante, há tarefas cujo enunciado não explicita as pistas necessárias (como papel a ser assumido pelo interlocutor e contexto de produção) para a exigência das informações descritas na grade de avaliação, o que pode ser um fator que prejudica a validade da tarefa.

1.5 Critérios de correção

O desempenho dos candidatos nas tarefas do exame Celpe-Bras é avaliado

¹⁸ Schoffen (2009) analisa algumas tarefas e grades de avaliação do Celpe-Bras demonstrando que a avaliação acaba priorizando as informações e não a singularidade da interlocução na produção textual, prejudicando a validade do exame, que se propõe a testar o uso da língua. A autora propõe uma nova grade de avaliação baseada nos conceitos bakhtinianos de linguagem que priorize a interlocução e a recontextualização da informação de acordo com a interlocução construída.

holisticamente. Em vez de pontuar os componentes envolvidos na execução da tarefa separadamente, o texto é avaliado globalmente, baseado em uma impressão geral da produção do candidato, levando-se em conta determinados critérios, como adequação contextual, discursiva e lingüística (Brasil, 2006, p.5).

As respostas às tarefas do exame são avaliadas através de uma escala métrica com descritores dos objetivos de cada tarefa e especificação do desempenho esperado para cada nível¹⁹. A construção dos descritores das escalas é baseada nos objetivos de compreensão e produção estabelecidos por cada tarefa. A avaliação de proficiência por escalas métricas é condizente com a perspectiva teórica norteadora dos testes comunicativos, como o Celpe-Bras, pois tem um caráter mais qualitativo (Sidi, 2002).

Contemplando a perspectiva de linguagem com foco no uso, os critérios de avaliação no exame Celpe-Bras devem ser semelhantes aos critérios utilizados pelos falantes nas diversas situações comunicativas. Não se usa a língua apenas de uma maneira. Dependendo de cada situação, usamos uma linguagem mais ou menos formal, com mais ou menos consistência argumentativa, dependendo do nosso propósito e dos papéis que estamos assumindo enquanto interlocutores das situações. Sempre que usamos a língua, temos em mente um propósito relacionado a algum interlocutor ou interlocutores.

Conforme MacNamara (1996 apud Weigle, 2002), a grade que é usada na avaliação das tarefas representa implícita ou explicitamente a base teórica que fundamenta o exame. É fundamental, então, que os critérios de correção presentes na grade de avaliação sejam coerentes com a concepção teórica que embasa a elaboração das tarefas de um exame. Os critérios da grade de correção das tarefas de leitura e produção de texto são os seguintes (Brasil, 2006, p.5):

- a) Adequação contextual (adequação ao gênero discursivo): formato, interlocutor, propósito e informações;
- b) Adequação discursiva: clareza e coesão;
- c) Adequação lingüística: adequação lexical e gramatical

Como cada tarefa é uma situação comunicativa diferente, para cada tarefa no Celpe-Bras os critérios são ajustados à situação proposta. Se a tarefa solicita que o candidato se coloque no papel de amigo que escreve um e-mail a um outro amigo com o propósito de alertar sobre as informações lidas em uma reportagem, por exemplo, os

¹⁹ Para uma revisão sobre avaliação da proficiência com escalas métricas ver Sidi (2002).

critérios de correção devem ser baseados nessa situação. Espera-se, então, que a produção textual tenha uma linguagem menos formal, que haja uma interlocução clara com esse amigo específico, que seja explicitado o alerta sobre o assunto da reportagem e que o texto tenha um formato de e-mail. Os critérios de correção são, assim, baseados na noção de gêneros do discurso apresentada acima, na qual a materialidade lingüística deve estar determinada pela situação proposta no enunciado. A grade prioriza os elementos essenciais da produção da linguagem como os interlocutores, os propósitos, as informações e avalia gramática e léxico na medida de sua contribuição para a adequação do texto ao gênero da tarefa, pensando em gênero pelo viés da produção, isto é, a maneira de produzir a linguagem estará sempre relacionada aos fatores situacionais apresentados no enunciado da tarefa.

Ter tarefas que refletem o uso da linguagem em um teste implica que os critérios de correção sejam também semelhantes aos das avaliações que se faz quando se usa a linguagem em situações parecidas fora do teste. Entretanto, não é tão simples estabelecer critérios coerentes, para cada tarefa, com a real situação de uso da língua, por haver vários aspectos que podem influenciar a avaliação nas situações reais de comunicação. Determinar o que é, ou não, adequado a uma situação comunicativa específica requer, muitas vezes, um estudo que investigue com profundidade os aspectos de tal situação. Douglas (2000, p. 92) aborda algumas técnicas de investigação de situações de uso da língua para elaboração de tarefas semelhantes em testes, são elas: pesquisa etnográfica, pesquisa baseada em contexto e pesquisa com informantes especialistas. A pesquisa etnográfica é uma abordagem que descreve a situação de uso da língua alvo da perspectiva dos participantes, através da observação da ocorrência natural e da descrição dada pelos co-participantes. A pesquisa baseada em contexto é o estudo da aquisição da língua e seu uso em contextos reais e relevantes. A pesquisa com informantes especialistas é a consulta aos especialistas de áreas específicas sobre as quais os elaboradores de testes têm muito pouco ou nenhum conhecimento. Esses especialistas poderiam ajudar com termos técnicos usados na área, escolhas gramaticais e lexicais, entre outros. (Douglas, 2000, p. 97)

É difícil avaliar um desempenho em uma tarefa conforme seria avaliado em uma situação real, pois, muitas vezes, tanto a banca que elabora a grade de correção, como os corretores, divergem no que seria considerado adequado ou não em uma situação comunicativa. Isso se deve ao fato de que, se por um lado há um certo padrão historicamente construído do que poderia ser aceito pela maioria dos falantes em cada

situação, por outro lado, há espaço sempre para o diferente, pois os gêneros se constituem na esfera do “cronotopos”, ou seja em um tempo e em um espaço definidos. Por isso, a “relativa estabilidade” pode ser difícil de ser estabelecida previamente. O problema, então, de se ter uma avaliação que priorize a noção de gêneros pelo viés Bakhtiniano é o de delimitar a estabilidade de cada situação, sendo que o contexto para o uso da língua, no exame, é inventado, envolvendo papéis fictícios para os interlocutores. Dependendo dos papéis e dos propósitos estabelecidos no enunciado, estabelecer critérios de correção em uma perspectiva de uso situado e co-contruído da linguagem pode ser impossível. Se o enunciado propõe que se escreva um email a uma amiga sobre o assunto da reportagem, por exemplo, cada candidato pode imaginar um amigo diferente que compartilha informações diferentes, com uma relação mais ou menos íntima, com necessidade de contextualizar mais ou menos as informações apresentadas.

Com o propósito de testar o uso da linguagem, a grade de avaliação de desempenho deve contemplar aspectos que estejam presentes nas situações de uso fora do contexto do exame. Para isso, na grade de avaliação do exame há certos critérios que são priorizados, como a adequação aos fatores contextuais (interlocutores, propósito, conteúdo informacional, formato), ou seja, a produção textual deve revelar ser um resultado das restrições impostas pela situação apresentada no enunciado. Mesmo que o texto não tenha nenhuma inadequação gramatical, o texto só terá um resultado satisfatório se os aspectos contextuais (interlocução, propósito, informações relevantes) estiverem adequados à situação comunicativa proposta. Neste trabalho, para a análise da complexidade das tarefas, os fatores contextuais serão priorizados, já que são eles os que mais definem o desempenho dos candidatos.

A avaliação das produções textuais no Celpe-Bras é resultado da interação não apenas entre o escritor do texto e o texto em si, mas entre o escritor do texto, a tarefa de escrita, o texto produzido, os avaliadores e a grade de avaliação (Weigle, 2002). Se por um lado temos uma avaliação mais coerente com os pressupostos teóricos que embasam o exame, por outro, temos o problema de construir tarefas e grades de correção válidas e confiáveis para que se possam fazer inferências possíveis a partir dos resultados dos candidatos. Além disso, nesse tipo de avaliação, é fundamental que os corretores conheçam os pressupostos teóricos que fundamentam a elaboração das tarefas e das grades de correção. Discutiremos a seguir os conceitos de validade e de confiabilidade que devem fundamentar a avaliação.

1.6 Validade e confiabilidade em avaliação

Na área de línguas, os instrumentos de avaliação servem para fazer inferências sobre a capacidade de uma pessoa usar uma determinada língua adequadamente em diferentes situações e, com base nessas inferências, tomar decisões. Fazer inferências válidas e confiáveis sobre a capacidade dos indivíduos, em relação ao que se está testando, é essencial para uma avaliação justa e adequada aos propósitos assumidos.

Ao revisar o conceito de validade, Chapelle (1999) afirma que atualmente a validade é considerada um argumento para justificar as interpretações de um teste e de seu uso. Essa concepção difere da noção anterior (Lado, 1961)²⁰, na qual validade era considerada uma característica de um teste, ou seja, o teste era considerado válido se media aquilo a que se propunha medir. Foram Bachman (1990a) e Messick (1989), afirma Chapelle (1999), que introduziram a idéia de validade como um conceito unitário, enfatizando que as inferências feitas com base nos resultados de um teste e os usos dessas inferências é que são os objetos da validade e não os testes por si mesmos.

A mudança no conceito de validade se deve ao advento da abordagem comunicativa no final da década de 70, em que o foco de ensino passou a ser na competência comunicativa em vez de ser em componentes abstratos da língua, a gramática e o vocabulário descontextualizados de situações de uso. Com a mudança de foco, os testes também passaram a refletir essa nova concepção, surgindo os testes de desempenho no lugar dos testes de itens isolados, pois se passou a considerar o conhecimento como uma rede integrada e não segmentado em partes (Schlatter et al, 2005). Os testes de desempenho, como o Celpe-Bras, “são instrumentos de avaliação em que os candidatos precisam usar seu conhecimento de maneira direta e semelhante ao que fariam em situações reais” (Schlatter et al, 2005, p. 14). Assim, avaliar o conhecimento de maneira integrada, solicitando o uso da língua, em vez de testar itens isolados da língua, como acontecia anteriormente, parece ser mais válido. Por exemplo, se queremos testar a capacidade de um indivíduo em escrever uma carta para solicitar um emprego, é mais válido que haja, no teste, uma tarefa solicitando a própria escrita da carta, em vez de uma tarefa de múltipla escolha, em que o indivíduo terá de decidir qual a carta mais adequada.

²⁰ Lado (1961, p.321, apud Chapelle,1999, p.255) define validade da seguinte forma: “Does a test measure what it is supposed to measure? If it does, it is valid”.

Para avaliar a validade de um teste, há vários aspectos que devem ser levados em consideração. Um deles é a *validade de conteúdo*, obtida quando um teste avalia amostras de conteúdo representativas do conteúdo que o teste se propõe a avaliar. (Fulcher, 1999; Hughes, 1989; Mcnamara, 2000; Brown, 2004). Outro aspecto é a *validade de critério*, obtido quando os resultados de uma avaliação estão coerentes com os resultados de uma outra avaliação que tenha os mesmos critérios (Schlatter et al, 2005). Brown (2004) enquadra esse último aspecto em *validade paralela*, resultados confirmados por um desempenho paralelo do indivíduo em uma situação que não seja de avaliação, e em *validade preditiva*, previsões sobre desempenhos futuros baseadas nos resultados dos testes.

Já a *validade de construto* é obtida quando um teste avalia a habilidade que se propõe medir de acordo com seus pressupostos teóricos. (Bachman, 1988). Construto, conforme Chapelle (1998, p.33) é “uma interpretação significativa de um comportamento observado”²¹. A noção de proficiência de um teste, por exemplo, é um construto e é revelado através das tarefas que o compõe. Se analisamos as tarefas de leitura e produção textual do Celpe-Bras, percebemos que o conceito de leitura e escrita que embasa o exame é vinculado às motivações sociais, pois sempre há interlocutores envolvidos com algum propósito comunicativo em um dado contexto. Ao contrário disso, há testes que avaliam a capacidade de escrever apenas através de questões sobre aspectos lingüísticos, revelando um conceito de escrita completamente diferente do apresentado acima. É a partir do construto, concepção teórica que embasa um exame, que as tarefas serão elaboradas, bem como os critérios de avaliação.

Bachman e Palmer (1996) relacionam a validade de construto às interpretações que se faz sobre o desempenho dos indivíduos, e o quanto se pode generalizar desse desempenho. De acordo com Chapelle (1998, p.50), a evidência da validade de construto se refere ao julgamento e justificação empírica que sustentam as inferências feitas através dos resultados dos testes. Além disso, conforme Bachman (2002), as tarefas que são incluídas em uma avaliação darão a base para uma parte da validade do argumento: a relevância de conteúdo e a representatividade de conteúdo. A relevância do conteúdo se refere ao fato de o conteúdo selecionado para o teste ser realmente coerente com o seu construto. As tarefas de um teste, para que tenham relevância de conteúdo, devem medir as habilidades a que o exame se propõe medir. Se o construto de

²¹ “ is a meaningful interpretation of observed behavior”(Chapelle, 1998,p. 33)

um exame, por exemplo, é o de que a linguagem serve para agir no mundo, e de que proficiência em uma língua significa saber usá-la adequadamente em situações de comunicação, tarefas que não apresentem uma situação de comunicação para o uso da linguagem não serão coerentes com o esse construto, e, portanto, uma avaliação desse tipo terá a relevância de conteúdo comprometida.

Já a representatividade de conteúdo se refere ao fato de o teste refletir adequadamente o conteúdo do domínio de uso de interesse da língua e dar a base para se fazer generalizações. Ou seja, as tarefas de um exame devem ser amostras suficientes das habilidades que se quer testar para que se possam fazer inferências justas e generalizar sobre os desempenhos futuros dos indivíduos em tarefas semelhantes. É necessário que as tarefas sejam representativas do domínio de uso da língua que se quer avaliar para que se façam inferências válidas em relação a um resultado em uma avaliação. Levando esses aspectos em consideração, Bachman (2002) salienta a complexidade do processo de selecionar tarefas para a avaliação, dada a complexidade e diversidade dos domínios de uso da língua na vida cotidiana.

O autor salienta, ainda, a complexidade de se fazer predições baseadas em resultados de um teste, pois é difícil demonstrar que determinado desempenho em uma tarefa de um teste seja generalizável para uma outra, ou que tal desempenho será o mesmo em uma tarefa fora do contexto de teste. Desse modo, há uma complexidade de aspectos envolvidos nas interpretações dos desempenhos de uma avaliação, e quanto mais conhecermos sobre os aspectos que influenciam nos resultados, maiores serão as probabilidades de fazermos inferências válidas em relação ao desempenho futuro dos candidatos em tarefas cotidianas de uso da linguagem.

Conforme Chapelle (1999), o grau de confiabilidade de um teste, a explicitação de seu construto, sua autenticidade, a correlação de seus resultados com a de outros testes e o impacto das interpretações e usos dos resultados obtidos contribuem como evidências para construir a validade. A confiabilidade de um teste se refere à igualdade de oportunidades aos candidatos avaliados, com o mínimo de efeito de fatores externos ao teste. Conforme Schlatter et al (2005, p.19), um dos fatores externos pode ser a discrepância de referenciais teóricos entre os avaliadores, por exemplo. Para amenizar esses fatores externos é importante que se faça uma especificação cautelosa do teste, e de suas grades de avaliação. É claro que toda a avaliação envolve um julgamento subjetivo e está sujeito a discordâncias. Por isso, é fundamental que se estabeleçam claramente os critérios de avaliação, baseados no construto do instrumento de avaliação,

para que as divergências de julgamento sejam minimizadas. Além disso, é importante que cada candidato seja avaliado por, no mínimo, dois corretores, e que, no caso de discrepâncias, haja discussão para decidir qual seria a avaliação mais justa. Por isso, é mais adequado que o grupo de corretores se reúna no mesmo local para a correção (Weigle, 2002).

A análise detalhada das tarefas de um exame e da suas grades de avaliação contribui para sua validade e confiabilidade. Como vimos, através da interpretação do desempenho do candidato nas tarefas propostas, procura-se fazer inferências de como será o seu desempenho em situações semelhantes em momentos futuros de sua vida, sendo necessário que as especificidades das tarefas de avaliação estejam claras o bastante para que se possam fazer inferências consistentes em relação ao que se está avaliando (Bachman, 2002, p.548). Através da análise das tarefas, das grades de avaliação e das respostas às tarefas, o presente estudo pode contribuir com as pesquisas na área de avaliação sobre validade e confiabilidade. Ao analisar os aspectos que podem contribuir para a definição da complexidade das tarefas do exame, este trabalho dá subsídios para que se possam fazer inferências mais válidas dos resultados obtidos pelos candidatos.

2. A COMPLEXIDADE DE TAREFAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO

Não se pode negar que há, em nossas vidas, situações comunicativas que consideramos mais fáceis, pois alcançamos o resultado almejado com menos esforço. Há situações que consideramos mais complexas, pois temos que fazer um esforço maior para conseguirmos alcançar o sucesso pretendido. Para a maioria das pessoas, uma conversa informal com uma pessoa da família com o objetivo de trocar informações cotidianas sobre os últimos acontecimentos pode ser considerada mais fácil do que uma entrevista de emprego em que há muitos concorrentes disputando por uma mesma vaga de trabalho. É muito pouco provável que, na conversa informal com um familiar, não se alcance o resultado almejado, considerando que esta é uma atividade com a qual normalmente temos maior experiência de participação ao longo de nossas vidas. O mesmo, entretanto, não se pode dizer sobre uma entrevista de empregos, em que o desempenho do candidato na interação definirá a obtenção ou não da contratação.

Em relação a tarefas de um exame, também há uma percepção de que elas difiram em grau de dificuldade. Candidatos e alunos costumam comentar, depois de se submeterem a um exame, que o teste estava muito difícil, ou muito fácil. Os avaliadores do exame também percebem que há certas tarefas que a maioria dos candidatos consegue realizar com sucesso, enquanto há outras em que o desempenho da maioria não é satisfatório. Apesar de percebermos que a dificuldade de fato existe, não há muita clareza em relação ao que define a dificuldade das tarefas. É bom deixar claro desde o início, que não pretendo, com esta pesquisa, definir fatores de dificuldade de qualquer tarefa, pois vimos, no capítulo anterior, que há diversas concepções do termo, sendo que cada teste propõe tarefas condizentes com seu construto. Nesta pesquisa, trato de tarefas de avaliação de um exame cujo construto é embasado na perspectiva de uso de linguagem. Estabelecer claramente as especificidades das tarefas que iremos analisar é fundamental, conforme Bachman (2002), para que não caiamos no erro de generalizar, para outras tarefas, algo que é específico de um dado desempenho em um dado exame. Além disso, se estamos tratando de avaliação, não podemos analisar apenas as tarefas, procurando nelas onde reside a dificuldade, mas temos que considerar a relação entre tarefa-sujeito-avaliação, e explorar os seus componentes. Douglas (2000, p.92) afirma que o desempenho em um teste é o resultado da interação entre os atributos do

candidato (como habilidade com a língua e conhecimento prévio) e o contexto estabelecido pelas características dos métodos do teste. Assumo a posição de Bachman (2002) de que a dificuldade não é um fator separado, intrínseco à tarefa em si, mas que ela está na interação entre todos os componentes envolvidos na avaliação, ou seja, na habilidade do candidato, nas características da tarefa, nos critérios de avaliação e na maneira em que os avaliadores usam a grade de correção.

2.1 Os conceitos de complexidade e de dificuldade

Bachman (2002, p.462) afirma que as pesquisas sobre dificuldade de tarefas pouco tem contribuído para esclarecer sobre os fatores da dificuldade. O autor aponta várias inconsistências nas conclusões e metodologias dessas pesquisas, afirmando que as conclusões dos estudos da primeira abordagem (Anderson et al., 1991; Freedle and Kostin, 1993; Perkins e Brutton, 1993 ; Bachman et al, 1996) são impossíveis de serem generalizados por terem lidado com diferentes conjuntos de características de tarefas. Já os estudos da segunda abordagem (Skehan, 1996; 1998; Norris et al., 1998; Brown et al., no prelo; Brindley e Slatyer, 2002; Elder et al., 2002) apontam para a impossibilidade de relacionar sistematicamente uma estimativa a priori da dificuldade e os indicadores empíricos de dificuldade (Bachman, 2002, p. 463).

Bachman (2002), afirma ainda que as pesquisas também não conseguiram dar conta da relação entre as características da tarefa e a dificuldade devido a problemas conceituais e metodológicos. Segundo o autor, muitos dos fatores de dificuldade apontados não são inerentes às tarefas em si, mas sim conseqüências da interação entre a habilidade dos candidatos e as características das tarefas. Como exemplo da inconsistência nas pesquisas sobre dificuldade, ele cita o trabalho de Norris et al. (1998, p.47), que conceitua dificuldade de tarefas conforme a integração de habilidades solicitadas e características das tarefas. Para Norris, as características das tarefas poderiam ser manipuladas com o intuito de aumentar ou diminuir a dificuldade da tarefa e isso seria o maior determinante no desempenho dos candidatos. Nesta mesma abordagem, Skehan (1996; 1998) propõe três tipos de fatores que poderiam afetar o desempenho nas tarefas:

- a complexidade lingüística solicitada para efetuar a tarefa;
- a complexidade cognitiva- familiaridade cognitiva (familiaridade com o tópico, familiaridade com o gênero discursivo, familiaridade com a tarefa), processamento cognitivo (organização de informações, quantidade de

raciocínio, clareza das informações dadas, informações suficientes ou não);
- o estresse comunicativo, ou as condições para desempenhar a tarefa- pressão de tempo, dimensão (número de participantes, extensão do texto, modalidade, riscos, oportunidade de controle).

Bachman (2002) critica essa abordagem de Skehan, afirmando que esses fatores de dificuldade confundem os efeitos da habilidade do candidato com os efeitos da tarefa do teste, e que apenas o primeiro fator, a complexidade lingüística, poderia ser considerado como uma característica apenas da tarefa do teste, os outros dois dependeriam da relação entre o candidato e a tarefa. Para o autor, a dificuldade das tarefas não pode ser considerada como uma entidade separada, facilmente identificada. A dificuldade das tarefas reside na interação entre todos os componentes envolvidos na avaliação e não é apenas uma característica da tarefa.

Brindley (1998), ao discutir sobre a relação entre os descritores das grades de avaliação e os estágios de aquisição de segunda língua, menciona várias pesquisas sobre dificuldade de tarefas em uma perspectiva psicolingüística (Shohamy and Inbar, 1991; Pollit and Hutchinson, 1985/1987; Lumey, 1993; Pollit, 1993; Biber, 1986; Brindley, Hamp-Lyons And Mathias, 1994). As conclusões dessas pesquisas, segundo o autor, ainda não são suficientes para que se estabeleçam os critérios definidores da dificuldade das tarefas. Algumas delas, como Robinson (1995), apesar de terem trazido informações úteis em relação às exigências cognitivas das tarefas, segundo Brindley (1998), ainda são muito incipientes para delimitar os fatores causadores da dificuldade.

As pesquisas referidas refletem uma perspectiva psicolingüística por estarem preocupadas em hierarquizar as habilidades exigidas nas tarefas em relação ao esforço cognitivo despendido no desempenho das mesmas (Bialystok, 1994; Pollit, 1993; Lumley, 1993). Entretanto, é questionável se é possível delimitar qual habilidade será usada em cada tarefa, já que cada pessoa, ao interagir com a tarefa pode usar uma habilidade diferente dependendo das suas experiências de uso da língua. Alguns estudos (por exemplo, Alderson e Lukmani, 1989; Buck, 1991) mostram que não há sempre uma correlação entre a habilidade que se quer testar na tarefa e a habilidade de fato utilizada para desempenhá-la. Uma tarefa de leitura, por exemplo, construída para testar uma habilidade considerada “fácil”, como reconhecimento de vocabulário no texto, pode se transformar em uma habilidade de inferência, considerada “mais difícil”, se a pessoa não conhece o vocabulário apresentado.

Robinson (2001), Skehan (2001) e Skehan & Foster (2001) também discutem a

complexidade de tarefas de uma perspectiva cognitivista, pensando em como tarefas mais complexas ajudariam os aprendizes a produzirem a língua com mais acurácia. Nesta perspectiva, Skehan & Foster (2001) afirmam que dificuldade de tarefas se refere à quantidade de atenção exigida dos participantes, que tarefas difíceis exigiriam mais atenção do que tarefas fáceis. Neste trabalho, entretanto, não analiso a dificuldade por esse aspecto, pois não procuro entender o que se passa na “cabeça” dos alunos quando desempenham uma tarefa. Pretendo, a partir do desempenho dos alunos em diferentes tarefas, compreender melhor quais podem ser os aspectos que causaram o baixo desempenho, independente de os alunos terem ou não que dar mais atenção à mesma. Talvez haja uma tarefa cujas notas foram muito baixas, mas que não exigiu tanta atenção dos alunos para desempenhá-la.

Como o objeto das pesquisas acima é a quantidade de atenção dada à tarefa, os pesquisadores utilizam a produção lingüística dos alunos como parâmetro para afirmar se houve ou não mais atenção no desempenho da tarefa, analisando a fluência, acurácia, complexidade lingüística (uso de léxico e subordinações). Brown, Anderson, Shillcock & Yule (1984) e Foster & Skehan (1996), por exemplo, concluíram que tarefas baseadas em informação concreta e imediata são mais fáceis do que tarefas baseadas em informação remota e abstrata, pois aquelas resultaram em uma produção mais fluente e acurada. Bygate (1996) mostrou também que a familiaridade com o conteúdo da tarefa tem um efeito sobre a sintaxe e o léxico do aprendiz, concluindo que sujeitos que repetiam pela terceira vez a narrativa de um cartoon produziam uma linguagem mais complexa e precisa do que tinham produzido pela primeira vez.

Mesmo que o assunto pareça o mesmo entre as pesquisas apresentadas acima e o presente trabalho, a maneira de olhar para o objeto é muito diferente e, portanto, os resultados apresentados por esses autores contribuem de maneira limitada para entender os aspectos causadores da dificuldade na perspectiva de tarefas como ação social assumida aqui. Apesar de também analisar as produções dos alunos, não faremos a correlação entre linguagem acurada = tarefa fácil, o que consideramos reducionista se pensarmos na complexidade dos fatores que interagem no desempenho. Analisaremos as produções para entender o que causou o baixo desempenho, levando em conta as especificidades das tarefas analisadas, que são um convite para o uso da linguagem através de um certo gênero do discurso, e o grau de adequação ao que foi solicitado a partir de um parâmetro de correção definido pelos avaliadores do exame.

Nunan (1993), apesar de assumir uma abordagem comunicativa de ensino por

tarefas, também difere da concepção do exame ao discutir dificuldade de tarefa refletindo um conceito autônomo de leitura e escrita²². Ele aponta alguns fatores que determinam a dificuldade de tarefas divididos em três perspectivas, a do input, a dos aprendizes e a da atividade. Na perspectiva do input, o primeiro fator a ser considerado é a complexidade do texto. De acordo com o autor, um texto contendo frases simples seria geralmente considerado mais fácil do que um texto contendo frases gramaticalmente mais complexas. Além disso, a dificuldade também seria afetada pela extensão do texto, a densidade da informação, a quantidade de vocabulário de pouca frequência, a velocidade de textos falados e o número de falantes envolvidos, a quantidade de informação explícita, a estrutura do discurso e a clareza com que ele é construído (parágrafos cuja idéia principal seja apresentada nas primeiras linhas são provavelmente mais fáceis do que aqueles cuja idéia principal esteja diluída ao longo do mesmo), seqüência em que a informação é apresentada (se a informação de uma passagem é apresentada na mesma ordem cronológica em que aconteceu, seria mais fácil de processar). A quantidade de suporte dado ao ouvinte ou ao leitor também afetaria a dificuldade. Uma passagem em que o título, ou o subtítulo é acompanhado por uma figura ou um gráfico, por exemplo, deveria ser mais fácil de processar do que aqueles sem nenhum suporte contextual²³. Finalmente, o último fator do input que é apresentado pelo autor é o tipo de texto ou “gênero”. Citando Brown e Yule (1983), ele sugere que descrições seriam mais fáceis do que instruções, que, por sua vez, seriam mais fáceis do que histórias. Discussões abstratas ou que envolvessem expressão de opinião seriam ainda mais difíceis do que as primeiras.

Apesar de concordar que o input afeta a complexidade das tarefas, é necessário relativizar os fatores apresentados por Nunan. Esses aspectos trazidos pelo autor refletem uma concepção de leitura diferente da do exame Celpe-Bras. O input para a leitura, no Celpe-Bras, é parte de uma atividade envolvendo interlocutores inseridos em um contexto social com algum propósito específico. Não há, então, como analisar o input sem considerar a pergunta, ou o propósito de leitura ou de escuta que o acompanha. Posso ter um texto longo, com frases gramaticalmente complexas, vocabulário pouco frequente, e solicitar que o aluno responda uma pergunta cuja

²² No modelo autônomo de leitura, a “autonomia” refere-se ao fato de que a escrita seria (...) um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito (...) (Kleiman, 1995, P. 22)

²³ Sobre a importância do suporte contextual ver pesquisa de Bransford and Johnson (1972)

resposta esteja facilmente localizável logo na primeira linha. Posso ter, então, uma tarefa muito simples acompanhando um texto muito complexo. Nunan (1993, p. 100) deixa implícito que não considera os propósitos de leitura, principalmente quando apresenta alguns exemplos de passagem de textos, solicitando que o leitor decida qual deles é o mais complexo, sem dar qualquer pergunta, ou situação comunicativa para os leitores, como se o input, por si só, fosse o definidor da complexidade.

Outro aspecto é que a concepção de gênero apresentada é diferente da apresentada no presente estudo. O tipo de texto, considerado pelo autor como sinônimo de gênero, seriam as seqüências discursivas como descrição, narração, argumentação, desconsiderando todos os aspectos situacionais que influenciam na materialização do discurso. Por fim, não se sabe aqui de que tipo de tarefas o autor está tratando. Parece que o input serve para qualquer tarefa, determinante, por si só, da dificuldade, independente do que se solicita que se faça a partir dele.

Na perspectiva do aprendiz, Nunan aponta os fatores que podem afetar a dificuldade das tarefas que estão “dentro da cabeça do aprendiz”: conhecimento prévio, confiança, motivação, habilidade na língua, ritmo de aprendizagem, conhecimento lingüístico, conhecimento e consciência cultural. O autor admite que há uma interdependência entre os fatores do input e os do aprendiz. Conforme Pearson e Johnson (1972, p.10, apud Nunan, 1993, p.103), não se pode saber se um texto é difícil a não ser que se saiba algo sobre a competência lingüística e o conhecimento prévio do leitor, pois existe uma interdependência entre os fatores de “dentro da cabeça” e de “fora da cabeça” do aprendiz. O conhecimento prévio, segundo Nunan (1985), é um fator que pode definir a dificuldade de compreensão de textos mais do que a complexidade lingüística.

Na perspectiva da atividade, Nunan (1993, p.109) traz alguns autores apresentando os fatores que causariam a dificuldade:

Quadro 1: Fatores da dificuldade na perspectiva da atividade (autores trazidos por Nunan, 1993, p.109-112)

Brindley (1987)	<ul style="list-style-type: none"> - relevância para o aprendiz; - complexidade, número de passos envolvidos, instruções complexas; - quantidade de conhecimento prévio necessário; - processamento de linguagem - a linguagem que é solicitada é condizente com sua capacidade; - quantidade de ajuda disponível ao aprendiz – nível de tolerância à língua não-padrão; - grau de acurácia gramatical e adequação contextual;
-----------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	- tempo disponível ao aprendiz.
Candlin (1987)	<ul style="list-style-type: none"> - carga cognitiva - tarefas que solicitem que o aprendiz siga uma seqüência cronológica clara, referindo a personagens e ações individuais exigem uma carga cognitiva menor do que tarefas em que não há um desenvolvimento claro e onde há muitos personagens e ações. - estresse comunicativo - situações mais complexas que um falante tem de enfrentar: quando o interlocutor tem mais conhecimento sobre o tópico da conversa, quando há mais de um interlocutor, quando os interlocutores são comunicativamente mais competentes, quando a tarefa comunicativa não tem uma estrutura organizacional clara a ser seguida e foca mais nas razões das ações do que nas próprias ações. - específico e geral – tarefas com perguntas sobre eventos hipotéticos futuros tendem a ser mais difíceis do que tarefas que solicitem que se recontem uma experiência familiar.
Prabhu (1987, p.87-8)	<ul style="list-style-type: none"> - informação – quantidade e tipo da informação envolvida na tarefa; - raciocínio necessário – o número de passos ou operações cognitivas (deduções, inferências ou cálculos); - acurácia necessária - a dificuldade aumenta na medida em que o grau de acurácia aumenta; - familiaridade com as restrições – conhecimento de mundo e familiaridade do aprendiz com os propósitos e restrições afetam a dificuldade; - grau de abstração – lidar com abstrações é mais difícil do que lidar com objetos e ações concretos.

Como podemos ver no quadro, os aspectos apresentados como fatores da atividade são fatores envolvidos no momento de desempenhar a tarefa que acabam englobando os fatores do aprendiz e os fatores do input. Em relação a isso, Robinson (2001) afirma que é necessário distinguir e separar os tipos de influência no desempenho de tarefas. O autor propõe três tipos diferentes de influência que não foram, segundo ele, suficientemente distinguidas na literatura sobre o assunto, são elas: complexidade da tarefa, que seriam as exigências cognitivas da tarefa e que seriam possíveis de serem previstas antecipadamente; dificuldade da tarefa, que seria dependente de fatores do aprendiz, como aptidão, confiança, motivação; e condições da tarefa, que seriam as exigências interativas da tarefa, como a distribuição das informações e a extensão da colaboração requerida para se chegar à solução. A dificuldade não poderia, então, ser previamente dada, pois dependeria da interação do aprendiz com a tarefa, podendo apenas ser verificada através do próprio processo. Apenas a complexidade das tarefas poderia ser prevista. Robinson (2001, p.294) apresenta o quadro abaixo de fatores que podem contribuir para o nível da tarefa e afirma que os fatores da complexidade podem ser manipulados para aumentar ou diminuir a exigência cognitiva no desempenho das tarefas

Quadro 2: Fatores da complexidade, condição e dificuldade da tarefa de Robinson (2001, p. 294)

Complexidade de tarefa (fatores cognitivos)	Condições da tarefa (fatores interativos)	Dificuldade da tarefa (fatores do aprendiz)
a) Direcionamento dos recursos +/-poucos elementos +/-aqui e agora +/-necessidade de argumentação b) Redução dos recursos +/- planejamento +/- tarefa única +/- conhecimento prévio	a) variáveis de participação ex.: -uma direção/ duas direções -convergente/ divergente - aberto/ fechado b) variáveis dos participantes ex. gênero, familiaridade, poder/solidariedade	a) variáveis afetivas ex. motivação, ansiedade, confiança b) variáveis de habilidade aptidão, proficiência, inteligência

Segundo o autor, tarefas que solicitem descrições simples de eventos acontecendo agora em um contexto compartilhado (+ aqui e agora), onde poucos elementos (+ poucos elementos) devem ser descritos e distinguidos são menos exigentes de atenção, memória e recursos de argumentação do que tarefas que solicitem referência a eventos que aconteceram em algum outro lugar (- aqui e agora), no passado, onde muitos elementos devem ser distinguidos (- poucos elementos) e onde argumentos devem ser dados para defender afirmações feitas (+ necessidade de argumentação). Do mesmo modo, tarefas em que haja tempo de planejamento (+ planejamento) e conhecimento prévio disponíveis (+ conhecimento prévio), solicitando uma atividade singular (+ tarefa única) (por exemplo, descrever um caminho de A para B desenhado em um mapa de uma área familiar), são menos exigentes cognitivamente do que tarefas sem planejamento de tempo (- planejamento) ou suporte de conhecimento prévio disponível (-conhecimento prévio), solicitando que aprendizes desempenhem simultaneamente dois passos na mesma tarefa (- tarefa única) (por exemplo, rapidamente pensar na direção de A para B e descrever a direção em um mapa de uma área não familiar).

O autor faz ainda uma distinção dos fatores da complexidade divididos em: a) direcionamento dos recursos e b) redução dos recursos. Os primeiros aumentam a exigência de recursos cognitivos do aprendiz na mesma proporção em que direcionam o uso de recursos lingüísticos que podem ser utilizados para completar a tarefa (por exemplo, usar o presente ou o passado para descrever coisas acontecendo agora ou no passado). Já os fatores da redução aumentam a exigência por diminuir algum recurso, por exemplo, se removemos o suporte de conhecimento prévio, ou diminuimos o tempo para o planejamento, isso poderá aumentar a demanda cognitiva.

Os fatores referentes às condições da tarefa têm relação com a natureza da participação solicitada na tarefa (por exemplo, se a informação vai em uma direção ou

em duas, se a solução da tarefa é fechada ou aberta) e com as variáveis dos participantes (por exemplo, se são do mesmo gênero, se têm familiaridade ou se são desconhecidos). Já os fatores da dificuldade têm relação com a percepção das exigências da tarefa de cada aprendiz e são determinados por variáveis afetivas, como motivação e confiança e variáveis de habilidade, como aptidão e inteligência.

O autor foca sua pesquisa na complexidade, pois acredita que é apenas a análise da tarefa em si, sem considerar os fatores de condição e do indivíduo, que pode ser feita antecipadamente para prever uma seqüência de tarefas mais complexas e menos complexas em um currículo por tarefas. Assim, os fatores do aprendiz e os fatores das condições não interessariam, já que isso não teria como ser previsto. Entretanto, entendemos como reducionista fazer tal previsão separando os fatores de complexidade dos demais. Mesmo os fatores que parecem ser definidores da exigência cognitiva podem ser relativizados se pensarmos em diferentes participantes, com diferentes conhecimentos prévios, interagindo com a tarefa. Se uma tarefa solicitar a descrição de eventos acontecendo agora (+ aqui e agora), sem necessidade de argumentação, em um contexto desconhecido pelo participante, provavelmente será mais exigente do que uma outra que exija a argumentação para defender um ponto de vista (- aqui e agora, + necessidade de argumentação) sobre o qual o participante esteja acostumado a discutir.

Como vimos, as pesquisas sobre dificuldade de tarefas estão muito atreladas a uma perspectiva cognitivista, em que a preocupação central é delimitar o esforço cognitivo despendido pelo participante para desempenhar uma tarefa associado às habilidades solicitadas. Já o interesse da presente pesquisa é em entender, através do desempenho nas tarefas em conjunto com as características das tarefas e o que foi exigido para o seu cumprimento pela grade de avaliação, e delimitar os diferentes fatores que interagem na determinação dos resultados de uma perspectiva que concebe a leitura e a escrita como ações sociais.

Apesar de constatarmos que os termos “complexidade/dificuldade” estão muito associados a essas pesquisas cognitivistas, optamos, neste trabalho, pelo termo complexidade, mas entendemos que tanto dificuldade como complexidade resultam da relação entre tarefa-sujeito-avaliação. Não há como identificar a complexidade a priori, pois a complexidade ou dificuldade só poderá ser confirmada ou não quando existir a interação da tarefa com os sujeitos.

2.2 O conceito de complexidade em uma perspectiva de leitura e escrita como ações sociais

Como vimos, a literatura apresenta um conceito de complexidade de tarefas que reflete uma concepção autônoma de tarefas de leitura e escrita. A base de investigação da complexidade não vincula as tarefas às ações sociais realizadas por sujeitos em determinados contextos. Kleiman (2003), que trata sobre letramento e critica essa visão autônoma, quando aborda a dificuldade de tarefas deixa transparecer uma concepção de leitura desvinculada das ações sociais. A autora, discutindo alguns problemas na avaliação de compreensão em testes de leitura, critica o viés grafocêntrico da pesquisa sobre escrita e letramento. Nesse texto, a autora analisa duas questões de leitura de um teste nacional de letramento, em que uma delas teve maior índice de dificuldade, segundo uma análise quantitativa, e apresenta alguns pressupostos sobre leitura que causariam a dificuldade. O texto base para a leitura (em anexo) era um conto engraçado sobre um padre, um estudioso e um caboclo, e no final da história, o caboclo consegue mostrar que é o mais esperto dos três viajantes. As questões de leitura eram as seguintes: (a) “Que acordo o padre, o estudante e o caboclo fizeram (b) “Quem tem mais estudo sempre se dá melhor na vida. A história confirma essa frase? Por quê?”(Kleiman, 2003, p.7). A autora afirma que as perguntas envolvem uma retextualização porque suas respostas estão vinculadas à interpretação do texto e à “transformação desse original a serem explicitadas (parcialmente) na redação da pergunta.”(p.6). A partir da análise quantitativa dos resultados, verificou-se que a questão (b) foi a que obteve um menor índice de acertos. Conforme a equipe que elaborou a prova, a questão era mais difícil, pois exigia que o leitor compreendesse o sentido global do texto que contrariava um pressuposto de senso comum, ou seja, de que os mais estudados são mais espertos e se dão melhor na vida. Através da análise dos efeitos da retextualização nas respostas dos alunos participantes da prova, percebeu-se que os sujeitos se identificavam ideologicamente com o pressuposto de senso comum, respondendo que sim, quem tem mais estudo se dá bem na vida, contrariando o que dizia o texto base para leitura. Os sujeitos, segundo a autora, se remetiam a sua bagagem de leitura para produzir sentido e não respondiam a questão relacionando-a ao texto. A autora questiona, então, a “validade de uma pergunta em que a capacidade de compreensão está correlacionada com os textos que o leitor lembra e mobiliza ao responder, ou seja, com sua história de leitura.” (p.8).

Ao mesmo tempo que concordo com a crítica apontada por Kleiman, entendo que o maior problema dessa questão não foi correlacionar a pergunta com a história de leitura do leitor, já que todo processo de leitura remete a uma intertextualidade invariavelmente, e todo processo de produção de sentido envolve sujeitos que estão inseridos em um contexto sócio-histórico. O problema desse item foi a elaboração do enunciado que permite a interpretação de que a resposta seja singularizada para posicionamentos diferentes: sim ou não, sem necessariamente ter relação com o que diz o texto. Um enunciado mais contextualizado, exigindo que o conteúdo informacional do texto base fosse necessário à produção das respostas, poderia fazer os candidatos voltarem ao texto para responder a questão.

A autora afirma que, “mais do que incompreensão, o que pode determinar uma solução falha numa prova de leitura é o desconhecimento das características do gênero” (p.10), pois neste caso específico, os alunos desconheciam, segundo a autora, o gênero em questão, no qual a retextualização de algum elemento, implícito ou explícito do texto seria necessária para a avaliação. Concordo que o desconhecimento das características do gênero seja um fator muito relevante na determinação do baixo desempenho nas provas de leitura e escrita. No entanto, em primeiro lugar, o enunciado propiciava que houvesse um problema de compreensão do gênero, na medida em que não trazia elementos suficientes para contextualizar o gênero em questão. Há vários modelos de perguntas em situações de avaliação, e nem sempre as perguntas estão relacionadas ao texto base. Nas questões de leitura dos livros didáticos, por exemplo, há perguntas que remetem mais especificamente para localização de informação no texto e perguntas mais abertas sobre a opinião dos alunos sobre o assunto tratado (ver Marcuschi, 2001). O problema aqui, então, poderia não ser um desconhecimento do gênero, e sim, uma contextualização insuficiente do gênero, fazendo com que os alunos ficassem em dúvida de qual era a pergunta a ser respondida. Em segundo lugar, entendendo gênero pelo viés Bakhtiniano, não faria sentido separar compreensão de conhecimento do gênero, já que todo o uso da língua se dá através dos gêneros do discurso. O desconhecimento do gênero irá causar problemas de compreensão, invariavelmente, se consideramos que toda materialidade lingüística é resultado de uma situação enunciativa. A atribuição de sentido se dá através do uso, pois as palavras não carregam sentido se não estiverem empregadas em um contexto sócio-histórico. Sendo assim, não parece ser possível entender compreensão como um aspecto independente do

conhecimento de gênero, como parece ser sugerido pela autora.

A conclusão da autora é que perguntas que remetam a ideologias conflitantes devem ser reproduzidas com cautela. E, em relação à pergunta com maior índice de dificuldade, ela afirma que

colocadas no final da prova, a fim de não desestimular nem cansar indevidamente os sujeitos com menos domínio da escrita, esse tipo de pergunta permite avaliar o grau de descentramento dos sujeitos, uma característica dos leitores avançados, que conseguem perceber o texto como um objeto à parte, independente do contexto do evento social em que se realiza o teste. (Kleiman, 2003, p.12)

Apesar de a autora criticar, no início do artigo, a visão grafocêntrica da pesquisa sobre a escrita e o letramento, ela demonstra no final que ainda compartilha da crença de que leitores avançados conseguem compreender o texto independente de seu contexto, como sendo uma característica positiva de leitores proficientes. Nesse sentido, discordo totalmente da opinião da autora, pois, na concepção de linguagem com foco no uso, todas as produções orais ou escritas estão inseridas em um contexto enunciativo, com interlocutores engajados em algum propósito comunicativo, e são esses elementos que definem as maneiras mais adequadas de materializar a língua, bem como as interpretações possíveis em relação a esse determinado contexto. Afirmar que é possível interpretar o texto pelo texto é reforçar a idéia de que a língua é um sistema abstrato de regras e que o sentido está mais nas palavras e frases isoladas do que no uso dessas pelos sujeitos.

Neste trabalho, entendo que todo texto oral ou escrito é um produto de uma ação social, em que interlocutores usam a linguagem com um propósito em um contexto específico. Em qualquer esfera de uso da linguagem há uma atitude ativamente responsiva dos interlocutores, pois atribuir sentido requer uma tomada de decisão por parte do leitor, um posicionamento e uma atribuição de valor àquilo que interpreta. Na concepção Bakhtiniana, conforme Faraco (2003, p.46), “a significação dos enunciados tem sempre uma dimensão avaliativa, expressa sempre um posicionamento social valorativo”, não havendo enunciado neutro. A atribuição de sentido é já uma tomada de posição. A linguagem serve para agirmos no mundo, para conseguirmos algo que queremos, para sermos sujeitos sociais. A concepção de leitura que embasa o exame Celpe-Bras é a de que ler é (re)agir de acordo com a expectativa criada pelo gênero discursivo; do mesmo modo, a concepção de escrita no exame é a de que escrever é

produzir um texto com determinado propósito para determinados interlocutores em suportes distintos (Schlatter et al, no prelo)

As tarefas analisadas neste trabalho são elaboradas a partir dos pressupostos apresentados acima. Para definir a complexidade dessas tarefas, então, é importante entender as especificidades das situações comunicativas apresentadas em cada uma delas. Essas situações são estabelecidas por seus enunciados, que orientam tanto os candidatos ao exame quanto a banca de correção a tomarem decisões sobre a maneira mais adequada de materializar a língua em cada situação. Nessa perspectiva, os fatores que causam a complexidade nas tarefas devem sempre estar relacionados com a situação comunicativa apresentada no enunciado.

Os critérios utilizados para análise da complexidade das tarefas são baseados na noção Bakhtiniana de gêneros discursivos. Entendemos, então, que os enunciados das tarefas são centrais na nossa análise, pois estabelecem a situação comunicativa, ou seja, o gênero discursivo para o uso da língua. O enunciado estabelece os papéis dos interlocutores, os propósitos de leitura e de escrita e o conteúdo informacional necessário, e todos esses componentes vão orientar a produção textual adequada àquele evento comunicativo. Os critérios para a elaboração da grade de avaliação também são estabelecidos a partir do enunciado, que dá aos corretores um papel enunciativo hipotético que deve ser assumido para que se possa avaliar a adequação dos textos.

Ao propor um modelo para representar os processos e recursos envolvidos na produção de textos, Meurer (1997) afirma que o primeiro passo para a produção de um texto é a motivação, podendo ser espontânea ou imposta, que acontece como resultado da interação dos seguintes componentes: 1) desejos, necessidades ou conflitos gerados a partir da história discursiva individual de cada pessoa e 2) necessidades, conflitos ou diferenças gerados dentro dos diferentes discursos institucionais. (p. 18). Além da motivação, o autor aponta outros passos que ele chama de parâmetros de textualização:

-objetivo do texto;

-identidade do escritor e da audiência, bem como as implicações relativas a questões de ideologia e poder e à noção de face (Goffman, 1967), isto é, imagem própria e de outros;

-tipo ou gênero textual e suas implicações, como, por exemplo, a organização retórica típica de cada texto e o contexto sociocultural onde é usado como forma de ação social;

- o contrato de cooperação (Grice, 1975) e as máximas de quantidade, qualidade, relevância e modo de implicatura;
- relações oracionais e organização coesiva do texto como um todo;
- coerência;
- consciência do que implica o ato de ler. (Meurer, 1997, p.20)

O autor afirma que esses parâmetros são monitorados pelo escritor durante a composição de um texto e que vários inibidores podem atuar dificultando ou impossibilitando a criação. O escritor pode não ter uma representação clara dos fatos/ realidade sobre os quais deve tratar, pode não ter a habilidade de determinar pontos de focalização e/ou como tais pontos se inter-relacionam, pode não ter a habilidade de planejar e interligar os vários pontos de focalização antes de iniciar o texto e durante o processo de textualização. Além disso, “pode faltar ao escritor a habilidade de subordinar todo o processo de produção ao objetivo do texto, à prática social onde o texto deverá exercer sua função” (Meurer, 1997,p.23). Nessa perspectiva, um dos critérios importantes na análise da complexidade de tarefas é verificar os propósitos comunicativos das tarefas relacionando-os aos interlocutores envolvidos e à função social dos textos, pois pode haver tarefas cujos propósitos comunicativos sejam mais complexos de serem atingidos.

Outro critério essencial na análise é verificar a relação entre o enunciado proposto e o conteúdo informacional necessário para a construção dos textos. Como no Celpe-Bras as tarefas de leitura e produção textual são integradas, o propósito de leitura está sempre relacionado ao propósito de produção. Entretanto, pode acontecer que o enunciado não esteja suficientemente contextualizado para orientar a seleção de informações adequadas no texto base, o que poderia acarretar um baixo desempenho do candidato. Como se testa leitura e escrita de forma integrada, as informações que devem ser retiradas do texto base para leitura para serem recontextualizadas na nova produção são muito importantes na grade de avaliação. O gênero do texto para leitura, sua extensão e complexidade lingüística são, portanto, outros pontos a serem investigados, sempre correlacionados ao propósito de leitura determinado no enunciado da tarefa.

Além disso, a relação entre os critérios estabelecidos na grade de correção e o enunciado das tarefas é outro aspecto que pode contribuir para estabelecer a complexidade. Pode ser que se exija como essencial um critério que não esteja suficientemente claro no enunciado, fazendo com que os candidatos obtenham um

desempenho baixo por haverem interpretado algo possível e que não foi considerado pela grade de avaliação.

Dessa forma, para investigar os fatores que causam a complexidade das tarefas do Celpe-Bras, utilizarei como critérios os componentes presentes no uso da linguagem que se dá por meio dos gêneros do discurso. Cada tarefa do exame deve ser considerada orientadora de um gênero, na medida em que estabelece uma situação comunicativa para o uso da língua. Entendemos que os fatores principais que estabelecem um gênero do discurso são: a) situação comunicativa b) interlocutores assumindo papéis c) propósito comunicativo d) informações relevantes (conteúdo temático) e) suporte²⁴ e formato. Os resultados das produções dos alunos são determinados pela interação entre os sujeitos participantes (candidatos e corretores), a situação comunicativa estabelecida pelo enunciado da tarefa (situação comunicativa, papéis dos interlocutores, propósitos, informações relevantes, suporte e formato) e a grade de avaliação da tarefa. A relação entre todos esses elementos determina os resultados. A partir desse entendimento, analisarei as tarefas que compõem o corpus desta pesquisa, relacionando os fatores acima e procurando descrever as características principais de uma tarefa mais ou menos complexa.

²⁴ Suporte neste trabalho significa o lugar de materialização do texto, como um jornal, um livro, etc.

3. METODOLOGIA

3.1 Motivação para pesquisa

Considerando que o exame Celpe-Bras visa a testar a proficiência em língua portuguesa em seis níveis diferentes (com certificação para 4 deles), é importante que haja tarefas distintas em grau de complexidade, para que se possa efetivamente distinguir os níveis dos candidatos. Como vimos, na Parte Coletiva do exame, há duas tarefas de leitura e produção textual no exame, a Tarefa III e a Tarefa IV (TIII e TIV). Com base em conversas informais com a coordenação pedagógica do exame (2006), a orientação para a elaboração dessas tarefas até então era de a TIII ser mais fácil do que a TIV, com base em critérios pautados em suposições lógicas, sem confirmação de pesquisas a respeito do tema. Uma análise das tarefas dos últimos cinco anos mostra que para a TIII normalmente eram escolhidas tarefas cujo texto base tivesse mais seqüências narrativas, e com um propósito de leitura em que as informações para a produção de texto fossem facilmente localizáveis. Já para a TIV eram normalmente escolhidos textos com mais seqüências dissertativas, em que os interlocutores tivessem de se posicionar em relação a determinado assunto, assumindo papéis mais distantes do cotidiano.

Em vista disso, constatamos a necessidade de pesquisar o tema “complexidade de tarefas” a partir de uma perspectiva de linguagem com foco no uso para contribuir para a validade do exame e ampliar a visão de complexidade de tarefas para que possa dar conta de aspectos relevantes às situações de uso propostas nos enunciados do Celpe-Bras.

3.2 Objetivos

O presente estudo visa a descrever os fatores que podem influenciar no estabelecimento da complexidade de tarefas que integram leitura e escrita do exame Celpe-Bras, buscando contribuir na definição dos critérios para a banca elaboradora das tarefas do exame. Além disso, ele pretende dar subsídios mais claros para elaboração de tarefas de leitura e produção de textos para os professores que trabalham com PLE, buscando ampliar a reflexão sobre tarefas que reflitam o uso da linguagem. Para isso, constituíram perguntas norteadoras deste trabalho:

- a) Que fatores determinam a complexidade das tarefas integradas de leitura e produção de textos do exame Celpe-Bras?
- b) Quais são as diferenças de desempenho dos participantes nas tarefas e como

podem ser relacionadas ao que é solicitado na tarefa e exigido na correção?

c) Podemos prever antecipadamente a complexidade das tarefas que elaboramos? Quais são os critérios a observar?

3.3 Corpus da pesquisa

O corpus desta pesquisa é composto por 4 tarefas que integram leitura e produção escrita do exame Celpe-Bras e suas respectivas grades de avaliação, são elas: 1) Tabuleiro Popular (TIII- 2005) 2) Verdes contra as árvores (TIV – 2005) 3) De bem com a vida (TIII-2004) 4) A natureza humana e o trânsito (TIV- 2004) (em anexo). A escolha dessas tarefas foi feita porque eram tarefas diferentes entre si, em relação aos papéis estipulados aos interlocutores, aos propósitos comunicativos e aos assuntos abordados, conforme veremos mais adiante.

Além das tarefas e das grades de correção, há também 36 produções textuais de cada tarefa, totalizando 144 textos, produzidos pelos alunos do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS no 2º semestre do ano de 2007. A maioria desses alunos fazia o curso preparatório para o exame Celpe-Bras. Outros faziam os cursos regulares do programa de nível intermediário a avançado.

3.4 Procedimentos de geração e de análise dos dados

a) Análise das tarefas

Em um primeiro momento foi feita a análise das tarefas dos últimos cinco anos de aplicação do exame para a escolha daquelas que seriam objeto da presente pesquisa. Escolheu-se as tarefas possíveis de serem representativas de uma maior diversidade de aspectos, como papéis interlocutivos, propósitos comunicativos e formato de texto exigido na produção.

Selecionadas as quatro tarefas que compõem corpus deste trabalho, procedeu-se ao levantamento das características das tarefas a partir dos enunciados, observando quais componentes da situação comunicativa eram explicitadas e como.

b) Aplicação das tarefas

As tarefas foram aplicadas a alunos do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS do 2º semestre do ano de 2007. Cada um dos alunos fez as quatro tarefas em condições similares às do exame (embora em dias diferentes), ou seja, em sala de aula,

sem o auxílio de dicionários ou de qualquer consulta externa ²⁵. O corpus de textos totaliza, assim, 36 textos para cada tarefa (total: 144 textos)²⁶. Todos os alunos estavam cientes de que participavam de uma pesquisa e concordaram em fornecer seus textos para análise. Foram também informados de que seus nomes não seriam divulgados.

c) Correção dos textos

Cada produção textual foi corrigida também em condições similares às do exame: por dois corretores experientes nas correções do Celpe-Bras²⁷, consultando a mesma grade de correção das tarefas do exame. O objetivo de dois corretores corrigirem o mesmo texto de forma independente é dar mais confiabilidade aos resultados. As notas finais dos candidatos era a média entre as duas correções. Quando houvesse discrepância entre as notas dos dois corretores²⁸, os textos eram discutidos por professores envolvidos na correção para decidirem a nota do texto. Nas correções do exame, as discrepâncias são discutidas por todos os corretores que participam da correção da tarefa em questão juntamente com o coordenador geral das correções. Nesta pesquisa, no entanto, isso não foi possível visto que as correções não eram feitas no mesmo momento e no mesmo lugar.

d) Análise das grades de correção

A análise das grades de correção (em anexo) foi feita para fazer o levantamento das possibilidades de resposta à tarefa que tinham sido consideradas adequadas relacionando-as aos enunciados das tarefas, como mais um elemento a ser levado em conta para a compreensão da complexidade das tarefas. São analisados os descritores de cada critério da grade e como eles se relacionam com o enunciado da tarefa e com o desempenho dos participantes.

e) Entrevistas com alunos

Com o objetivo de verificar se as opiniões dos alunos sobre as tarefas tinham

²⁵ Não se teve acesso aos textos produzidos pelos candidatos ao exame Celpe-Bras, como gostaríamos. Por isso, optamos por aplicar as tarefas aos alunos matriculados nos cursos do PPE/UFRGS.

²⁶ Originalmente as tarefas foram desenvolvidas por um número maior de alunos, mas manteve-se aqui somente as produções dos alunos que responderam a todas as 4 tarefas analisadas.

²⁷ Agradeço a participação de Letícia Soares Bortolini, Letícia Grubert dos Santos, Juliana Roquete Schoffen, Camila Dilli Nunes, Simone da Costa Carvalho, Cristina Uflacker e Cristina Gomes na correção dos textos.

²⁸ Na escala de 1 a 5 do exame Celpe, é considerado discrepância quando há diferença de, no mínimo, 3 pontos, quando um corretor dá nota 5 e o outro dá nota 2, por exemplo. (COURA-SOBRINHO, 2006)

relação com os resultados obtidos, entrevistamos alguns dos alunos para que expressassem suas impressões sobre a complexidade das tarefas. Não conseguimos entrevistar todos os participantes, pois nem todos tinham disponibilidade de tempo logo depois de realizarem as tarefas. Achamos que, se as entrevistas fossem feitas muito tempo depois da aplicação, os participantes poderiam esquecer de suas dificuldades na realização das mesmas. Então, logo depois de terminarem, ou, no máximo, no dia seguinte, perguntávamos ao participante, que olhava as quatro tarefas novamente, sem terem sido corrigidas ainda, se havia alguma delas que ele tinha achado mais difícil. Se a resposta fosse positiva, perguntávamos o porquê. Dos 16 participantes entrevistados, 15 apontaram a mesma tarefa como a mais difícil, a Natureza Humana e o Trânsito, justificando a dificuldade por diferentes fatores. A maioria falou sobre a dificuldade de leitura do texto base: muitas palavras difíceis, dificuldade de compreensão da opinião do autor do texto, assunto difícil. Uma aluna falou que a palavra “posição” do enunciado foi difícil de compreender, que questionar era difícil e que não sabia discordar da opinião do autor. Esses dados das entrevistas não foram o foco da pesquisa, mas dados complementares para compreender os fatores determinantes dos desempenhos. Através desses depoimentos, buscou-se indicações adicionais de aspectos que poderiam contribuir para a análise.

3.5 Procedimentos para a análise dos dados

A intenção de que o mesmo aluno fizesse as quatro tarefas era verificar se havia uma tarefa em que a maioria dos alunos tinha um resultado mais baixo em relação às outras tarefas. Os dados foram submetidos à análise estatística para que pudessemos verificar qual das quatro tarefas tinha tido uma média de notas menor.

A análise estatística dos dados revelou que, através do teste não paramétrico de Friedman, não houve diferença significativa entre os escores das quatro tarefas, como demonstra a tabela 1 abaixo. Para que pudessemos ter uma diferença significativa, precisaríamos ter uma amostra de textos bem maior do que a da presente pesquisa, no mínimo 322 participantes fazendo as quatro tarefas. Em função de tempo, esse número se tornou inviável para o presente estudo. Mesmo que a diferença não seja estatisticamente válida, percebemos que a tarefa que obteve um escore menor foi a TIV “A Natureza Humana e o Trânsito”. Na análise estatística de correlação entre as tarefas,

verificou-se que todas elas estão relacionadas. Entretanto, a tarefa “A Natureza Humana e o Trânsito” apresentou correlação moderada (mais próximo de 0,5) com as demais tarefas, enquanto as outras três tarefas apresentaram um índice de correlação tendendo para o forte (mais próximo de 1), como pode ser verificado na tabela 2.

Tabela 1: Resultados das análises estatísticas dos dados

1. Descriptive Statistics²⁹

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std deviation
T3 De bem com a vida	36	0	5	2,64	1,222
T4 Natureza Humana e o trânsito	36	,0	5,0	2,125	1,5183
T3 Tabuleiro Popular	36	,5	4,5	2,542	1,4009
T4 Verdes contra as árvores	36	0	5	2,43	1,541
Valid N (listwise)	36				

Tabela 2: Análise das correlações entre as tarefas

2. Correlations

		T3 De bem com a vida	T4 Natureza Humana e o trânsito	T3 Tabuleiro Popular	T4 Verdes contra as árvores
T3 De bem com a vida	Pearson Correlation	1	,425**	,718**	,733**
	Sig. (2-tailed)		,010	,000	,000
T4 Natureza Humana e o trânsito	Pearson Correlation	,425**	1	,545**	,547**
	Sig. (2-tailed)	,010		,001	,001
T3 Tabuleiro Popular	Pearson Correlation	,718**	,545**	1	,816**
	Sig. (2-tailed)	,000	,001		,000
T4 Verdes contra as árvores	Pearson Correlation	,733**	,547**	,816**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,001	,000	
	N	36	36	36	36

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Isso significa que a TIV A Natureza Humana e o Trânsito se relaciona diferentemente com as outras. Ou seja, uma correlação forte entre as tarefas significa que, se o candidato tira uma nota alta em uma tarefa, também tira uma nota alta na outra e vice-versa. Já, se a correlação é moderada ou baixa, o candidato pode tirar uma nota

²⁹

Através do teste não-paramétrico de Friedman, com $p = 0,323$, verificou-se não haver diferença significativa entre os escores (resultados) das 4 tarefas.[p deveria ser menor que 0,05 para que pudessemos detectar diferença significativa ao nível de significância de 5%]

alta nas três tarefas correlacionadas e uma nota baixa nesta. Com base no resultado dessa correlação, analisaremos a tarefa A Natureza Humana e o Trânsito em comparação com as demais, procurando delimitar os possíveis fatores causadores da diferença nas correlações dos resultados, levando em conta também a opinião dos participantes da pesquisa que apontaram-na como a mais difícil. É importante salientar que, apesar de partirmos de uma análise estatística, esse estudo tem um abordagem qualitativa e não quantitativa, pois priorizamos a análise e a descrição dos fatores que podem interferir no desempenho dos participantes.

Procedemos, então, às seguintes etapas de análise:

- a) análise dos enunciados das tarefas: descrição da situação comunicativa estabelecida no enunciado (papéis dos interlocutores, propósitos comunicativos, informação necessária correlacionada ao propósito de leitura para cumprir o propósito de escrita, suporte).
- b) análise dos textos base para leitura: propósito de leitura estabelecido e maneira que a informação para cumprir o propósito é apresentada no texto (ex. suporte contextual, gravuras, título; seqüências narrativas, dissertativas; frases com subordinações; vocabulário; estrutura do texto)
- d) análise das produções textuais relacionada às exigências feitas nas grades de avaliações: qual aspecto da grade de avaliação foi mais determinante para o resultado obtido.

O objetivo desses procedimentos é verificar se é possível estabelecer níveis diferentes de complexidade das tarefas. A análise dos dados será ilustrado neste trabalho através das quatro produções de seis participantes, 24 textos que foram considerados representativos do desempenho de todos os participantes. Na discussão dos dados explicito mais detalhadamente a razão dessa seleção.

4. FATORES PARA ESTABELEECER A COMPLEXIDADE DAS TAREFAS DO CELPE-BRAS

4.1 Enunciados das tarefas

Como a situação comunicativa para uso da língua é estabelecida pelos enunciados das tarefas, são eles que estabelecerão os papéis comunicativos que deverão ser assumidos pelo candidato e pelo corretor e os propósitos de escrita e de leitura vinculados a esses papéis. Quanto mais claros estiverem esses papéis e esses propósitos, mais claros serão os critérios de avaliação para a construção da grade, na qual os corretores irão se basear para estabelecerem os escores das produções. O enunciado das tarefas deve ser entendido como um contexto de recepção e de produção, a partir do qual, demilitar-se-ão as construções de sentido adequadas à situação específica. É o enunciado que coloca o leitor em alguma posição hipotética e orienta para a leitura do texto base, para a seleção do conteúdo informacional relevante na produção de textos e para a maneira mais adequada de materializar os recursos lingüísticos no texto que vai produzir. A seguir, então, analisaremos os enunciados de cada uma das tarefas para descrever as diferenças e semelhanças entre eles a fim de delimitar os fatores do enunciado que podem ter causado a complexidade da TIV- A Natureza Humana e o Trânsito.

A) TIII- TABULEIRO POPULAR:

Leia a reportagem “Tabuleiro Popular”. Imagine que você seja membro da associação dos moradores da Vila Conceição, e que tenha sido escolhido para escrever um texto para ser encaminhado às empresas do bairro, pedindo patrocínio para os jovens jogadores de xadrez. Seu texto deverá:

- apresentar a situação e
- justificar o pedido

B) TIV- VERDES CONTRA AS ÁRVORES:

Leia a reportagem “Verdes contra as árvores”e, baseado nas informações apresentadas, elabore um panfleto para conscientizar a população sobre o trabalho da Sociedade de Pesquisa de Vida Selvagem (SPVS).

<p>C) TIII- DE BEM COM A VIDA</p> <p>Para tentar ajudar uma amiga que está infeliz, escreva-lhe sobre as reportagens que você leu,</p> <ul style="list-style-type: none"> ● mostrando os diferentes pontos de vista dos dois textos e ● sugerindo, com base neles, algumas ações que você considera adequadas para a situação de sua amiga. <p>D) TIV- A NATUREZA HUMANA E O TRÂNSITO</p> <p>Escreva um texto para ser publicado na mesma coluna do jornal</p> <ul style="list-style-type: none"> ● questionando os dois argumentos apresentados por Gianotti e ● discordando da posição por ele assumida em relação a um programa de educação para o trânsito

Quadro 3: Características das tarefas

	A) TABULEIRO POPULAR	B) VERDES CONTRA AS ÁRVORES	C) DE BEM COM A VIDA	D) A NATUREZA HUMANA E O TRÂNSITO
Situação comunicativa (motivação para a escrita)	Jovens jogadores de xadrez precisam de patrocínio	Não há situação contextualizada no enunciado	Há uma amiga que está infeliz e se quer ajudá-la	Não há situação contextualiza no enunciado, mas pode-se inferir que o jornal quer levantar um debate
Papel enunciador	Membro da associação dos moradores da Vila Conceição	Não está definido no enunciado, mas se infere que é alguém que pode conscientizar (tem conhecimento e autoridade para isso)	Amigo que quer ajudar uma amiga	Não está definido no enunciado, mas pode ser o de um leitor do jornal Zero-Hora ou de um colunista convidado
Papel do interlocutor	Empresas do bairro	População em geral	Amiga que está infeliz	Leitores do jornal em geral ou autor do texto Gianotti
Propósito comunicativo	Pedir patrocínio aos jovens jogadores de xadrez: apresentando a situação e justificando o pedido	Conscientizar a população sobre o trabalho da Sociedade e Pesquisa de Vida Selvagem	Ajudar a amiga que está infeliz mostrando os diferentes pontos de vista dos textos e sugerindo ações para situação da amiga	Discordar da posição de Gianotti e questionar seus argumentos sobre educação para o trânsito
Formato do texto	Carta ou e-mail	Panfleto	Carta ou e-mail	Artigo de opinião

Como se pode ver no quadro, nem a situação comunicativa nem os papéis

enunciativos estão explicitados nos enunciados das tarefas VERDES CONTRA AS ÁRVORES e A NATUREZA HUMANA E O TRÂNSITO. É necessário que o candidato infira a partir da relação do enunciado com o texto o que pode ser a situação comunicativa e os papéis dos interlocutores nessa situação. Nas outras duas tarefas, tanto a situação comunicativa quanto os papéis dos interlocutores estão explicitados no enunciado. O papel enunciativo da tarefa DE BEM COM A VIDA exige que o candidato se coloque em uma posição social bastante familiar, a de um amigo, diferentemente das outras três tarefas, nas quais os papéis sociais exigidos são provavelmente mais distantes da experiência da maioria.

Em relação aos papéis (posição enunciativa) que deverão ser assumidos em cada situação comunicativa, a tarefa A NATUREZA HUMANA E O TRÂNSITO é a única que estabelece uma posição enunciativa discordante da opinião apresentada no texto. Ao assumir essa posição, o autor se coloca em uma relação divergente com seu interlocutor, pois deve contrariar sua opinião e apresentar a fragilidade de seus argumentos. Os propósitos comunicativos são uma intenção psico-sócio-discursiva do falante na relação que ele ocupa com seus interlocutores no ato comunicativo. Nesta tarefa, os propósitos de discordar da posição de Gianotti e de questionar seus argumentos remetem aos papéis que devem ser representados nessa situação. Os alunos devem reconhecer e assumir esse papel, que se infere a partir dos propósitos apresentados, tendo em mente interlocutores indefinidos, já que o suporte aqui, uma coluna do jornal Zero-Hora, expõe o texto a diversos leitores e não apenas ao autor do texto Gianotti. Esse suporte exige do autor uma contextualização maior dos fatos e informações apresentada, pois os interlocutores são indefinidos, diferentemente de uma carta ou e-mail, cujos interlocutores já são dados previamente. Isso não quer dizer que cartas e e-mails não exijam contextualizações. Esses suportes, dependendo dos interlocutores, permitem uma série de omissões de informações, pois o falante pode saber das informações que o outro compartilha. Mesmo assim, pode-se escrever um e-mail ou uma carta direcionada a um interlocutor definido, mas desconhecido, (uma carta pedindo patrocínio, como na tarefa A, por exemplo), o que exigirá um esforço do autor em contextualizar muitas situações e informações, dependendo do propósito comunicativo em questão e das informações que ambos compartilham sobre o assunto.

Por ser publicado em uma coluna de um jornal, espera-se que a linguagem utilizada seja mais bem elaborada e acurada do que um e-mail ou carta a uma amiga

(Tarefa DE BEM COM A VIDA), por exemplo. A necessidade de argumentação nesta tarefa também tende a ser maior do que nas outras, pois discordar de uma opinião apresentada (neste caso, por uma autoridade) exige um esforço maior na justificação para sustentar a idéia contrária (principalmente, se for uma opinião diferente da que teríamos). Essa também era a única tarefa, em que os argumentos, para justificar a opinião divergente, não podiam simplesmente ser copiados (como veremos mais adiante na análise dos textos) do texto base para leitura. Diferentemente da tarefa A, por exemplo, que também exigia justificativa na solicitação de patrocínio, mas os argumentos para justificar podiam ser copiados do texto base. Essa também era a única das quatro tarefas que solicitava uma tomada de posição em relação a algum tema, uma defesa de um ponto de vista que já era pré-estabelecido, mesmo que o aluno não concordasse, e que exigia um papel de estar de certa forma autorizado para discordar de um professor. As demais solicitavam propósitos mais concretos, como pedir patrocínio (Tarefa TABULEIRO POPULAR), informar sobre um trabalho de uma associação (tarefa VERDES CONTRA AS ÁRVORES), informar sobre uma reportagem e sugerir ações (tarefa DE BEM COM A VIDA).

Nas demais tarefas analisadas a posição enunciativa do falante é convergente com a que apresenta o texto base. Na tarefa TABULEIRO POPULAR, o aluno deve assumir o papel de membro da associação dos moradores da Vila Conceição, com a intenção de pedir patrocínio para um interlocutor definido, as empresas do bairro, indo ao encontro dos argumentos apresentados no texto base. Na tarefa VERDES CONTRA AS ÁRVORES, o propósito de informar a população sobre um trabalho para conscientizá-la também estabelece uma relação interlocutiva convergente, já que é esse o objetivo do texto base. Na tarefa DE BEM COM A VIDA, o aluno assume um papel de conselheiro da amiga que está infeliz, sugerindo ações que vão ajudá-la a melhorar a situação em que se encontra usando os argumentos propostos nos textos.

Em todas as tarefas integradas de leitura e produção de textos, o propósito de escrita é relacionado ao propósito de leitura. Espera-se avaliar, através da produção textual, a capacidade de leitura do aluno. Entretanto, há tarefas cujo propósito de escrita pode ser cumprido, sem que o aluno tenha realmente compreendido o texto, por possibilitar que o autor construa seu texto baseado no conhecimento de mundo que tem em relação ao assunto. Na tarefa TABULEIRO POPULAR, por exemplo, o propósito de escrita pode ser cumprido mesmo que o candidato não tenha lido todo o texto.

Apenas pela leitura do enunciado, pode-se cumprir o propósito de pedir patrocínio para os jovens jogadores de xadrez. Há a possibilidade de construir o texto com base no conhecimento de mundo do candidato. As informações do texto base, nesta tarefa, servirão para tornar o texto mais consistente, pois aquele que utiliza mais informações relevantes, provavelmente terá mais sucesso no propósito de pedir patrocínio, do que aquele que não justifica muito bem seus argumentos. Já, na tarefa A NATUREZA HUMANA E O TRANSITO, não há a possibilidade de se cumprir o propósito de escrita sem ter lido e compreendido o texto, pois o propósito de discordar da posição do autor e questionar seus argumentos exige necessariamente que se compreenda qual é a posição desse autor específico e quais são os argumentos utilizados por ele através da leitura do texto base. Nessa tarefa, então, as informações do texto base estão indissolivelmente ligadas ao propósito de escrita, que não será cumprido sem elas. Não há como discordar da posição de alguém, se eu não sei qual é a posição da pessoa em relação ao assunto abordado.

Analisaremos a seguir, os textos base para leitura buscando descrever de que forma estão apresentadas as informações necessárias para cumprir os propósitos de leitura e de escrita de cada tarefa.

4.2 Textos-base para leitura (em anexo)

Quadro 4: Características dos textos base para leitura

	A) TABULEIRO POPULAR	B) VERDES CONTRA AS ÁRVORES	C) DE BEM COM A VIDA	D) A NATUREZA HUMANA E O TRÂNSITO
Suporte contextual	Imagem de pessoa jogando xadrez ajudam a contextualizar a situação	Imagem de um homen cortando uma árvore ajudam a contextualizar a situação	Imagens e títulos ajudam a contextualizar a situação	Não há imagem que ajudem a contextualizar
Materialização dos recursos lingüísticos	Seqüências narrativas e descritivas predominantes no texto	Seqüências narrativas e descritivas predominantes no texto	Seqüências narrativas e descritivas predominantes no texto	Seqüências dissertativas predominantes no texto
Formato do texto	Reportagem	Reportagem	Reportagem	Artigo de opinião

Como podemos ver no quadro acima, em relação ao suporte contextual, a tarefa A NATUREZA HUMANA E O TRÂNSITO é a única cujo texto base para leitura não apresenta gravura ou imagem para ajudar a contextualizar o assunto do texto. No texto da tarefa TABULEIRO POPULAR, há a imagem de pessoas jogando xadrez, facilitando a compreensão do assunto, e do título (que a princípio poderia ser considerado difícil de compreender). No texto da tarefa VERDES CONTRA AS ÁRVORES, há a imagem de um homem cortando uma árvore, fato central para a compreensão das informações que devem ser apresentadas na produção textual. Num dos textos da tarefa DE BEM COM A VIDA, há a imagem de cifrões e de uma moeda feliz, remetendo à idéia central do texto de que dinheiro compraria a felicidade, corroborada pelo próprio título, e que deve ser usada na produção para mostrar os diferentes pontos de vista dos textos.

Em relação aos formatos dos textos, três tarefas apresentam textos de reportagens (VERDES CONTRA AS ÁRVORES, TABULEIRO POPULAR e DE BEM COM A VIDA). De acordo com Dell'Isola (2007, p. 49)

a reportagem foi instituída como um formato de texto centrado em uma narrativa que é a fonte da exploração do tema explorado pelo autor. Pressupõe-se que em uma reportagem seja definido um contexto, sejam viáveis tanto o resgate a antecedentes importantes para a compreensão do tema quanto a projeção do que é tratado, por parte do leitor. Apresenta conteúdo factual que corresponde ao real, que há veracidade, a linguagem usada é equilibrada entre o nível formal e informal e se emprega 3ª pessoa.

Já, o texto base da tarefa A NATUREZA HUMANA E O TRANSITO possui um formato de artigo de opinião. O artigo de opinião, segundo Dell'Isola (2007, p.56), ao mesmo tempo que explana algumas informações, oferece a opinião do colaborador ou jornalista e o seu posicionamento em relação ao tema, e sua construção está embasada no momento histórico vivido. Além disso, há intenção de envolver o leitor para aceitar as posições tomadas pelo autor, e percebe-se a seqüência: preparação – justificativa – avaliação.

Na tarefa TABULEIRO POPULAR, o propósito de escrita de pedir patrocínio para os jovens jogadores de xadrez orienta a leitura para a identificação de informações referentes à situação dos jogadores de xadrez. Essas informações estão apresentadas em várias seqüências narrativas e descritivas. Há informações explícitas que podem ser

copiadas para cumprir o propósito de escrita, como: “*Sem patrocínio ou ajuda governamental, os jovens da periferia jogam em tabuleiros de plástico, com peças improvisadas, para disputar campeonatos*”... “*sem patrocínio, os jovens da Vila Conceição podem parar de jogar*”. A situação dos jovens é a de não ter condições suficientes para continuar jogando xadrez, e essa mesma informação pode ser também a justificativa para pedir o patrocínio. Mesmo que o aluno compreenda poucas informações do texto, a tarefa permite que o propósito de escrita seja cumprido a partir da compreensão das frases acima, que juntamente com a imagem possibilitam a escrita.

Na tarefa VERDES CONTRA AS ÁRVORES, o propósito de escrita de conscientizar a população sobre o trabalho da SPVS orienta a leitura para a compreensão do que seja o trabalho dessa associação. O próprio subtítulo da reportagem e a frase ao lado da gravura já contribuem muito para a compreensão: “*Ambientalistas promovem dia de combate ao pínus, espécie invasora na Mata Atlântica*”, “*defensores de espécies nativas vão derrubar pinheiros no dia 14*”. As informações no texto, necessárias para a produção textual, também são apresentadas em várias seqüências narrativas e descritivas, entre as quais: “*Um grupo de ambientalistas coordenado pelo Instituto Hórus e apoiado pela SPVS vai promover, na terça-feira 14, uma limpeza de espécies exóticas invasoras em uma área de Serra da Graciosa, no Paraná*”. A compreensão do subtítulo e desses trechos, já possibilitava cumprir o propósito de escrita, sem a necessidade de compreender todo o texto.

Na tarefa DE BEM COM A VIDA, o propósito de leitura é compreender os diferentes pontos de vista dos dois textos e dar sugestões adequadas para a amiga que está infeliz com base nos textos. O primeiro deles “DE BEM COM A VIDA” não apresenta gravura, mas traz uma chamada que resume o ponto de vista defendido em relação ao assunto: “*Carnaval, dinheiro e conforto podem despertar intensa alegria. Mas a verdadeira felicidade depende, acima de tudo, da capacidade de ficar satisfeito consigo mesmo.*” O segundo “Comprando felicidade” apresenta gravura com cifrões, e o próprio título remete ao ponto de vista apresentado ao longo do texto. Logo no primeiro parágrafo, o ponto de vista também é referido: “*Dizem por aí que o dinheiro não traz felicidade. Mas há os que garantem justamente o contrário (...). Sem recursos para suprir as necessidades básicas, o ser humano não consegue viver*”. Assim, com o mínimo de leitura dos dois textos (título, subtítulos, e gravuras), seria possível cumprir um dos propósitos de escrita, apresentando os diferentes pontos de vista sobre o assunto.

Ainda assim, teria o segundo propósito de escrita, o de dar conselhos baseados nos textos. Como os pontos de vista parecem ser recuperáveis pela leitura dos títulos e subtítulos: felicidade através do dinheiro versus felicidade através de satisfação pessoal, o segundo propósito poderia ser cumprido sem a necessidade de que o candidato lesse os textos, retirando as informações para sugerir ações à amiga que está infeliz de seu conhecimento de mundo, baseado no entendimento dos pontos de vista dos textos. Mesmo sem ter lido os textos, é possível pensar em sugestões que remetam às idéias centrais expostas acima, como: fique de bem com você mesma, vá ao shopping fazer compras para melhorar seu astral. Além disso, no texto, as informações que auxiliam a cumprir o segundo propósito estão apresentadas explicitamente, em frases como: “*O psicanalista acredita que os bons sentimentos devem ser privilegiados, treinados e fortalecidos, como acontece com os músculos durante a malhação (...) Mais importante é saber usufruir o tempo que temos para viver*”.

O que essas três tarefas têm em comum, então, em relação ao texto base, é o fato de as informações, para cumprir o propósito de escrita estarem materializadas explicitamente em seqüências narrativas e descritivas (típicas desse tipo de texto³⁰, reportagem). Além disso, as três apresentam suportes contextuais, como frases de chamada, imagens, títulos e subtítulos, que podem auxiliar na compreensão das informações necessárias ao propósito de produção textual. Outro fator em comum, nessas três tarefas, é que as informações para que o propósito de escrita seja cumprido estão todas explicitadas no texto base de leitura, podendo ser copiadas e recontextualizadas na produção dos seus textos, sem a necessidade de que os candidatos construam novas informações.

Já A NATUREZA HUMANA E O TRANSITO traz um artigo de opinião que, conforme Rodrigues (2005, p. 171), “se situa entre os gêneros que historicamente têm seu horizonte temático e axiológico orientado para a manifestação da expressão valorativa a respeito do acontecimentos sociais que são notícia jornalística”. Segundo a autora, a concepção de autoria desse gênero está ligada à noção de notoriedade social e profissional. O autor normalmente ocupa uma posição privilegiada no cenário sociopolítico pela sua situação profissional de destaque. O autor do texto da tarefa,

³⁰ A escolha por “tipo de texto” (e não gênero do discurso) se refere aqui às estruturas e formas lingüísticas dos textos e não às situações de produção dos mesmos. Para uma diferenciação entre tipos de texto, gêneros de texto e gêneros do discurso, ver Rojo (2005).

Gianotti, por exemplo, é professor da Unisinos. Essa posição de autoria outorga credibilidade a sua fala, “alçando-o à posição de “articulador” de um ponto de vista autorizado, de formador de opinião”. (Rodrigues, 2005, p. 172). A finalidade discursiva do artigo de opinião se orienta para a apreciação dos acontecimentos sociais, em oposição ao gênero notícia, por exemplo, que se orienta para a apresentação dos fatos (textos das demais tarefas). Isso não quer dizer, entretanto, que a apresentação dos fatos de notícia sejam representações neutras dos acontecimentos, pois mesmo a apresentação de um fato requer um posicionamento daquele que o apresenta, já que a significação dos enunciados sempre expressa um posicionamento social valorativo (Faraco, 2003, p. 46). Os artigos, segundo Rodrigues (2005, p. 173), “se constituem como um fundo discursivo dialogizador, considerado de domínio do leitor, a partir do qual o articulista constrói o seu acento de valor, e que o leitor precisa reconstruir sua reação-resposta”. Em vista disso, podemos entender a diferença na materialização lingüística do texto da tarefa A NATUREZA HUMANA E O TRÂNSITO, cuja finalidade discursiva é a apreciação dos fatos, em relação aos demais textos, cuja finalidade discursiva é a apresentação dos fatos.

A motivação para realizar os propósitos de leitura dessa tarefa, compreender qual é a posição do autor sobre um programa de educação para o trânsito e identificar quais são os argumentos utilizados para sustentar seu ponto de vista, não está apresentada explicitamente, como nas tarefas anteriores. Além disso, não há muitos suportes contextuais que ajudem a compreender o ponto de vista do texto, como na tarefa DE BEM COM A VIDA, por exemplo, que também solicita a compreensão de pontos de vista. Há uma chamada no centro do texto, que resume a posição do autor, mas o léxico utilizado pode ser mais um obstáculo, diferentemente das frases de chamada dos demais textos: “*Sempre foi minúscula a influência das palavras como vetores de idéias que tentem influenciar as ações humanas*”. Além de apresentar uma opinião sobre um tema abstrato (influência da educação nas ações humanas) em vez de apresentar fatos, neste texto, há expressões como “*influência das palavras como vetores de idéias*” que exigem uma inferência do sentido que essas palavras assumem nesse contexto. Assim como a frase de chamada, todo o texto é construído com uma estrutura complexa: a posição do autor não está explícita em nenhuma parte do texto, mas é construída ao longo do mesmo, através de argumentos e contra-argumentos. Conforme Rodrigues (2005, p. 178), o artigo de opinião tem seu modo de orientação para seu

interlocutor e para a sua reação-resposta ativa. No texto A NATUREZA HUMANA E O TRÂNSITO, observa-se o “movimento dialógico de refutação”, pois “o autor antecipa as possíveis reações resposta de objeção que o leitor poderia contrapor a seu discurso, abafando-as.” (Rodrigues, 2005, p. 178).

No primeiro parágrafo, o assunto central é apenas apresentado, sem que o autor se posicione a respeito: *“Nessas condições, poder-se-ia sugerir que um rigoroso programa de educação e reeducação para o trânsito seria a solução, isto é, bastaria mostrar convincentemente às pessoas qual é a conduta moral adequada no tráfego. Seria a solução?”* Vemos que há uso de futuro do pretérito, que, neste contexto específico de uso, acaba distanciando o texto para o plano da hipótese, ao contrário dos outros textos das outras tarefas que apresentam informações mais concretas e próximas do real. No segundo e terceiro parágrafos o autor apresenta seus argumentos, através dos quais se infere qual seria a sua posição. Os argumentos também não estão explicitados logo no início dos parágrafos, mas são construídos frase após frase, conduzindo o leitor para a idéia a ser defendida. Os dois argumentos são resumidos no quarto parágrafo: *“Ora, associando-se o sentimento de “poder” que o automóvel e a velocidade conferem ao motorista em sua máquina com a habilidade da natureza humana, cujos atos são preponderantemente regidos por aquelas paixões, realmente, como disse o comandante, não há polícia no mundo que controle o que ele, comandante, chamou de fenômeno.”* Nesse ponto do texto, o leitor deve se remeter ao início do primeiro parágrafo, onde há a explicação do que é o fenômeno “acidentes automobilísticos brutais” e inferir a posição do autor que é corroborada pelo último parágrafo: *“Então, uma saída seria a tal educação para o trânsito? Mas, de novo, se pensarmos bem, veremos que sempre foi minúscula a influência das palavras como vetores de idéias que tentem influenciar as ações humanas, ordinariamente determinadas pelas incontroláveis paixões.”* De novo, aqui, temos a posição do autor, que já estava apresentada na chamada central em destaque no texto, mas a forma em que ela é materializada confere uma certa opacidade à idéia de que “a influência da educação nas ações dos homens é mínima”.

Vemos, portanto, que as informações necessárias para cumprir o propósito de leitura nessa tarefa são apresentadas de forma bem diferente das três anteriores. Nos outros textos, havia partes do texto que explicitavam claramente a informação necessária, possibilitando que o autor inclusive copiasse algumas partes. Aqui, ao

contrário, as informações necessárias estão difusas no texto, em seqüências dissertativas, em estruturas complexas e com vocabulário menos usual, tornando a compreensão proposta mais trabalhosa. Outro aspecto que diferencia esse texto dos demais é o fato de a opinião do autor contrariar um senso comum: a educação para o trânsito é importante. O assunto dos textos anteriores era sobre notícias cotidianas, sem questionamentos, e sobre o que pode trazer felicidade, refletindo idéias de um senso comum.

Já no texto NATUREZA HUMANA E O TRÂNSITO a construção textual remete muito mais para o plano do abstrato, no qual o central é a discussão de idéias, típico desse tipo de texto (a educação para o trânsito seria a solução?), do que para o plano do concreto, no qual o central é a apresentação dos fatos reais (os jovens jogadores de xadrez precisam de patrocínio, SPVS defende as espécies nativas, ter dinheiro é suficiente para ser feliz ou felicidade não depende de fatores externos). Além disso, essa era a única tarefa, das quatro analisadas, em que as informações do texto base para leitura eram necessárias, mas não suficientes para cumprir o propósito de escrita. Aqui não bastava identificar a opinião e os argumentos apresentados no texto e transpô-los para a produção textual. Depois de compreendida a opinião e identificados os argumentos, o autor deveria construir uma argumentação contrária à posição do autor, buscando informações em seu conhecimento de mundo (e/ou no texto base) para discordar do texto base. Essa tarefa, então, exigia mais passos do que as outras, pois, a partir da compreensão da leitura do texto base, era necessário refletir sobre quais informações externas ao texto poderiam ser mobilizadas para discordar da opinião apresentada e questionar os argumentos do autor. Se, nas tarefas anteriores, as informações apresentadas no texto base eram suficientes para cumprir o propósito de escrita, nessa tarefa, o mesmo não acontece, tornando-a mais trabalhosa por envolver mais passos do que nas outras.

A seguir, apresentaremos as grades de avaliação das tarefas, para, depois, analisar as produções de alguns participantes nas quatro tarefas, procurando descrever seus desempenhos em relação aos critérios adotados.

4.3 As grades de avaliação

No exame Celpe-Bras, há critérios fixos de avaliação que incluem três eixos: Adequação Contextual, Adequação Discursiva e Adequação Lingüística. Os critérios do eixo da Adequação Contextual são Gênero (formato)³¹, interlocutor, propósito e informações. Em cada tarefa, os detalhes descritivos dos critérios do nível contextual se moldam ao gênero estabelecido pelo enunciado. Esses critérios são os únicos que são descritos diferentemente em cada tarefa, os descritores dos demais eixos (Adequação Discursiva e Adequação Lingüística) não mudam, mas sim a interpretação que se faz deles de acordo com o primeiro eixo. Os critérios do eixo da Adequação Discursiva são clareza e coesão, e os do eixo da Adequação Lingüística, adequação lexical e gramatical. Como o exame testa “o uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo” (BRASIL, 2006, p.3), os critérios do eixo da Adequação Contextual são priorizados na correção. Um texto que não é contextualmente adequado não estará apto a receber certificação, por mais que utilize recursos lingüísticos variados e estrutura gramatical complexa e acurada. A avaliação dos textos, então, segue a ordem de critérios estabelecida nas grades (e seguida pelos corretores): Adequação Contextual, Adequação Discursiva e Adequação Lingüística. Um texto que esteja adequado contextualmente poderá ser penalizado nos critérios subseqüentes, mas, se ao contrário, o texto for muito bem nos critérios discursivos e lingüísticos e mal em alguns dos aspectos contextuais, não será possível aumentar sua pontuação, por causa da ordem de aplicação dos critérios. No quadro abaixo apresento os descritores do eixo Adequação Contextual das quatro tarefas analisadas nesse trabalho

Quadro 5: Critérios do eixo Adequação Contextual de cada tarefa³²

	A) TABULEIRO POPULAR	B) VERDES CONTRA AS ÁRVORES	C) DE BEM COM A VIDA	D) A NATUREZA HUMANA E O TRÂNSITO
Formato	Carta formal	Panfletos	Carta/e-mail	Texto opinativo
Papel do interlocutor	Empresas do bairro	População em geral	Amiga que está infeliz	Leitores do jornal em geral ou autor do texto Gianotti
Propósito e Informações	Apresenta e contextualiza a situação Pede e justifica o patrocínio	Informa sobre o trabalho da SPVS e justificativa	-Mostra/ apresenta os diferentes pontos de vista -salienta algumas ações adequadas	-Retoma os dois argumentos apresentados por Gianotti -discorda da posição

³¹ Nas grades das tarefas analisadas aqui o termo gênero ainda é equivalente a formato. Nas tarefas mais recentes, essa terminologia foi mudada. Consideramos que o gênero concretiza-se através da combinação de todos os critérios do eixo Adequação Contextual.

³² As grades completas de cada tarefa se encontram em anexo.

			para a situação da amiga	por ele assumida em relação a um programa de educação para o trânsito
--	--	--	--------------------------	-----------------------------------------------------------------------

Como podemos ver no quadro acima, os descritores do eixo Adequação Contextual se moldam aos gêneros de cada tarefa. Os níveis de certificação são estabelecidos com base nesses critérios que orientam para a interpretação da adequação discursiva e lingüística. Interpretar o descritor do eixo Adequação Discursiva “Texto bem desenvolvido com clareza e coesão” requer a compreensão do eixo de Adequação Contextual, pois o texto vai ser bem desenvolvido em relação ao seu interlocutor e ao seu propósito. Um texto bem desenvolvido e com clareza na tarefa DE BEM COM A VIDA é diferente de um texto bem desenvolvido e com clareza na tarefa A NATUREZA HUMANA E O TRÂNSITO, por exemplo, pois se tratam de interlocutores e propósitos totalmente diferentes. Os critérios da Adequação Contextual, então, são os mais importantes para definir o nível de certificação das produções dos alunos.

A seguir analisaremos as produções dos alunos relacionando-as às grades de avaliação de cada tarefa, procurando justificar os resultados obtidos.

4.4 As produções dos participantes

A partir das notas obtidas pelos participantes, depois de terem seus textos corrigidos por dois corretores, analisamos os textos com o intuito de verificar quais poderiam ser alguns fatores determinantes para o baixo desempenho em algumas das tarefas que compõem o corpus deste trabalho. Escolhemos, para exemplificar a análise aqui, os textos dos participantes cujas notas variavam significativamente entre as tarefas, e daqueles que obtiveram nota inferior na TIV A NATUREZA HUMANA E O TRÂNSITO, por ter sido esta a tarefa cujas médias foram menores e cuja correlação foi baixa em relação às demais, de acordo com a análise estatística. As notas dos participantes estão apresentadas na tabela abaixo:

Quadro 6: Notas dos participantes em cada tarefa³³

Participantes	T3- De bem com a vida	T4- Natureza humana e trânsito	T3- Tabuleiro popular	T4 - Verdes contra as árvores
1	3	3.5	3.5	3
2	2.5	4.5	3.5	5
4	1.5	0.5	1.5	2
5	3.5	0.5	3.5	4
6	3	2.5	2.5	2.5
11	4.5	4.5	4.5	4
12	3	0	2.5	3
13	3	0.5	1.5	1
14	3	4	2.5	2.5
16	2.5	0	0.5	0.5
17	1	1	1	1
18	2	branco	2	2
19	4	4	4.5	5
20	4.5	4.5	4.5	4.5
21	2	0.5	2	1
22	1	1	2.5	1
23	2	0.5	2.5	1
25	1	2	0.5	0.5
26	3	3	2	1
27	4	1	4	4
28	3	3	4	2
29	1	1	2	1
31	2	2	0.5	1
32	2.5	4.5	4	4.5
33	0	2	0.5	0
35	2.5	1	1	1
36	2	2	0.5	2.5
38	1	2	0.5	1
39	2	1.5	1.5	1
40	2	3	4.5	3
41	4	2.5	3	2
42	5	1	4.5	5
43	2	2	3.5	3
44	3	2	2	4
45	5	5	4.5	5
46	4	4	3.5	3

Como podemos observar pelas notas, dos trinta e seis participantes, quatorze não receberam nota mínima para certificação nas tarefas A NATUREZA HUMANA E O

³³ Os números se referem aos seguintes níveis, conforme as grades de avaliação de cada tarefa: 0- sem certificação; 1- nível básico; 2- nível intermediário; 3- nível intermediário superior; 4- avançado; 5- avançado superior. A nota final do candidato nesta parte é uma média aritmética das quatro tarefas. Os níveis 0 e 1 não recebem certificação, sendo exigido nota igual ou superior a 2 para o nível Intermediário. (BRASIL, 2006)

TRÂNSITO e VERDES CONTRA AS ÁRVORES, obtendo nota inferior a 2-Intermediário. Dez não receberam nota mínima na tarefa TABULEIRO POPULAR, e apenas 7 não receberam nota mínima na tarefa DE BEM COM A VIDA.

Somente na tarefa A NATUREZA HUMANA E O TRÂNSITO houve dois casos de participantes que obtiveram nota 1, nível básico, enquanto que nas demais obtiveram nota 4 e 5, nível avançado (participante 27 e 42). Essa variação grande nas notas, básico e avançado, não acontece nas demais tarefas. Somente nessa, também, houve um caso de texto em branco, em que o aluno desistiu de fazer a tarefa, mas conseguiu nota para certificação nas demais (participante 18).

Analiso a seguir os textos de cada tarefa de seis participantes, totalizando vinte e quatro amostras, para discutirmos aspectos em que a tarefa A NATUREZA HUMANA E O TRÂNSITO difere das demais.

Quadro 7: Produções textuais do participante 27

TIII- TABULEIRO POPULAR- nota: 4

Exmos. Senhores,

Sou um dos membros da associação dos moradores da Vila Conceição. Sou uma das pessoas que se sente orgulhosa pelo sucesso que os jovens jogadores de xadrez do nosso bairro fizeram e ao mesmo tempo se preocupa pelo futuro deles. Há uns três anos que os monitores de um centro de informática do Acesso São Paulo foram instalar um programa aqui no nosso bairro e por acaso ensinaram a gente a jogar xadrez. Como os jovens não têm nenhuma outra alternativa de lazer, passam todo o tempo livre jogando xadrez. Pelo paixão e pelo esforço que eles fazem, os jovens jogam cada vez melhor. Já saíram dois campeões municipais e medalhistas em disputas regionais entre escolas e clubes. Esses jovens tem futuro brilhante em frente, mas para chegar a esse ponto é preciso algum patrocínio de vocês. Como sabem, o nosso bairro é um dos bairros mais pobres de São Paulo. Os jovens não recebem treinamento profissional. Isso impede o desenvolvimento técnico deles. Além disso, eles não têm bastante dinheiro para comer e viajar por outros lugares para participar nos torneiro. Como a gente pode pensar bem quando está com muita fome e sem lugar onde dorme? Jogar xadrez é legal. Ganhar jogos é mais ainda. Mas ser campeão não resolve os problemas da vida deles. Para continuarem fazendo milagres no jogo de xadrez, os jovens precisam de apoio. Por isso, eu estou aqui escrevendo este artigo pedindo seu patrocínio.

Obrigada pelo atenção.

Carolina³⁴

TIV-VERDES CONTRA AS ÁRVORES- nota : 4

Na nossa terra, há cada vez mais pessoas que têm consciência de conservar a natureza. E o

³⁴

Os textos estão como foram escritos. Os nomes foram alterados.

conceito de “preservar a natureza” que a maioria das pessoas tem na cabeça é plantar árvores e não cortar árvores. Esse conceito foi modificado pelo trabalho que a SPVS está fazendo.

A natureza é constituída por diversos tipos de plantas e animais. Para manter a natureza como ela é, a questão essencial não é só manter a quantidade das plantas, mas também a diversidade delas. O trabalho da SPVS é promover as pessoas a cortarem árvores tipo Pínus no dia 14. O Pínus é um tipo de árvore que se reproduz bem rápido e ao mesmo tempo expulsa outras espécies, e consequentemente eliminando animais que dependem dessas espécies. Por isso, para manter a diversidade das espécies no mundo, temos que controlar a quantidade de Pínus. A diversidade é essencial para o equilíbrio da natureza. Esse trabalho da SPVS, apesar de causar um choque para nós, também traz uma maneira nova e melhor para proteger o nosso ambiente. Então na terça-feira 14, vamos cortar “Verdes contra as árvores”.

TIII- DE BEM COM A VIDA- nota: 4

Querida amiga Inês,

Sei que você está numa fase difícil e infeliz agora. Queria muito te ajudar. Ultimamente eu li duas reportagens sobre a felicidade. Elas têm diferentes pontos de vista sobre a busca da felicidade. A primeira reportagem “DE BEM COM A VIDA” é de opinião que a felicidade é ficar satisfeita consigo mesmo, é usufruir o tempo da sua vida, e isso não depende de fatores externos. A segunda reportagem tem um título chamante “comprando a felicidade”. O ponto de vista dela é que se o consumo consiga, além de suprir as necessidades básicas, e também compensar as agruras cotidianas, ele traria a felicidade para a gente. Então o consumo, ou seja o dinheiro, que é um dos fatores externos, é capaz de fazer a gente feliz. Muitas pessoas têm bastante dinheiro. Ela podem viajar para exterior, podem comer nos restaurantes caros, e podem comprar luxos como carros de marca boa. Mas mesmo assim, elas não são felizes. Por quê? Na minha opinião, eu acho que há duas razões principais. Uma é que elas não estão satisfeitas com o que já têm na mão. Sempre querem mais. Passam todo o tempo trabalhando e não queriam gastar nada. Segundo a primeira reportagem, isso é não saber como usufruir o tempo da vida própria. Enquanto a necessidade própria não está satisfeita, a gente não vai sentir felicidade. Outra razão é que elas não sabem o que é que querem da sua vida. Uma vida sem objectivo ou sem destino, não vai ser feliz. Os ricos que não sabem o que é que eles gostam, não são felizes. Mas algumas pessoas, mesmo que não ganhem muito dinheiro, sabem o que gostam e compram e ficam felizes com que têm.

Agora, pensando em sua situação, minha amiga, você está infeliz porque não está gostando o seu trabalho. Muita gente acha seu emprego muito legal porque ganha muito bem. Mas para você ele não é. Pois você tem de que trabalhar todo dia e não gosta o que você faz. Eu sugiro que você pense bem no que gosta de fazer e procure este tipo de trabalho. Troque o trabalho quando é necessário, e não pense que a consequência é ganhar menos. Pense que o que você gosta de fazer para toda a sua vida e seja feliz com ele.

Em fim, esta é a minha sugestão. Quem vai conseguir resolver o seu problema e te deixar feliz novamente é você mesma. Espero que consiga achar sua felicidade logo.

Beijinhos,

Carolina

TIV- A NATUREZA HUMANA E O TRÂNSITO- nota: 1

O autor Gianotti levantou dois argumentos na reportagem dele “A natureza humana e o trânsito”. Um é os diversos tipos e velocidades do automóvel demonstram o desejo de alcançar e usufruir o limite dos seres humanos. Mas ao mesmo tempo, essa velocidade de automóveis não é necessária para a vida cotidiana. A meu ver, o objetivo de desenvolvimento da tecnologia é melhorar a vida. Não é toda gente que tem condição de usufruir toda a melhoria. Mesmo assim, isso não é razão de parar o desenvolvimento. Acho que o problema central é saber usar a tecnologia.

O segundo argumento dele é que a natureza agressiva dos homens contribui aos acidentes, e a circunstância exigente do trabalho ajuda a piorar esta natureza humana. Se o problema seja realmente a agressividade, é como dizer que os homens têm intenção de atacar uns os outros. Mas isso não é a verdade. Como o autor falou no início do artigo “a maioria dos acidentes acontece por desrespeito de toda ordem às normas”. Então, um problema de educação para o trânsito também não resolverá o problema, pois os motoristas e os responsáveis pelo policiamento rodoviário conhecem bem as regras. O problema é a “negligência” deles. Eles não têm a consciência da importância de obedecer às ordens.

Como podemos ver, o participante 27 recebe nota 4- avançado, nas três primeiras tarefas e 1-básico, na TIV A NATUREZA HUMANA E O TRÂNSITO.

Na produção da tarefa TIII- TABULEIRO POPULAR, há a adequação aos critérios contextuais priorizados na grade. O texto pode ser considerado uma carta formal, há marca de interlocução. O autor se coloca na posição de morador do bairro: “*Sou um dos membros da associação dos moradores da Vila Conceição*”. O texto cumpre os propósitos de apresentar a situação, trazendo várias informações do texto base de leitura, salientando o início do processo dos jogadores de xadrez, contextualizando o assunto da carta, pedindo patrocínio e justificando o pedido com base nas informações do texto “*Como sabem o nosso bairro é um dos mais pobres de São Paulo(...)é preciso algum patrocínio de vocês (...) além disso eles não tem bastante dinheiro para comer e viajar por outros lugares para participar de torneios(...)esses jovens têm futuro brilhante em frente*”. É um texto bem desenvolvido com clareza e coesão, havendo raras inadequações lexicais e gramaticais.

Na produção da tarefa IV-VERDES CONTRA AS ÁRVORES, também há adequação aos critérios contextuais descritos na grade. Pode ser considerado um panfleto, e está direcionado à população em geral. O texto cumpre o propósito de conscientizar a população sobre o trabalho da SPVS, demonstrando a relação entre o trabalho e a Sociedade, aspecto salientado na grade de avaliação: *“o trabalho da SPVS é promover as pessoas a cortarem árvores tipo Pínus no dia 14.”* Essa informação, apesar de estar equivocada, em relação ao texto base, não causa problemas no cumprimento do propósito, pois o entendimento global do texto deixa implícita a relação entre o trabalho de eliminar as espécies exóticas e a SPVS. Note que, nessa grade de avaliação, para ser um texto considerado avançado superior, a relação entre o trabalho desenvolvido e a SPVS deve estar explícita. Se a relação estiver implícita, o texto é considerado avançado, como este. É um texto bem desenvolvido, com raros problemas de clareza e coesão. Há algumas inadequações lexicais e gramaticais, como na frase *“o trabalho é promover as pessoas...”*, que poderia prejudicar a compreensão da informação (pois o trabalho não é promover as pessoas e sim promover uma limpeza de espécies exóticas), mas essa inadequação não impede que o texto seja avaliado como avançado.

Na produção da tarefa DE BEM COM A VIDA há também adequação aos aspectos contextuais. Pode ser considerado um email ou uma carta. O interlocutor é uma amiga que está infeliz. O texto cumpre o propósito de apresentar os diferentes pontos de vista dos dois textos: *“a primeira reportagem... é de opinião que a felicidade é ficar satisfeita consigo mesmo... a segunda reportagem tem um título chamante “comprando a felicidade”.* O ponto de vista dele é que se o consumo consiga além de suprir as necessidades básicas, e também compensar as agruras cotidianas, ele traria a felicidade para a gente.”, fazendo referência explícita aos dois textos, conforme exigido na grade de avaliação. O participante explicita o título do texto “comprando a felicidade”, que ajuda muito a resumir a idéia central. Nessa tarefa, as informações do texto base, para cumprir o propósito de leitura, podem ser parafraseadas, como na citação acima.

Esse texto também cumpre o propósito de sugerir ações: “Eu sugiro que você pense bem no que gosta de fazer e procure esse tipo de trabalho.” Nessa tarefa, as sugestões para a amiga que está infeliz não precisam ser retiradas do texto base, apesar de estar explícito, no enunciado da tarefa, que as sugestões devem ser baseadas nos pontos de vista das reportagens. No entanto, esse é um tema em que qualquer sugestão

pode ter relação com a reportagem, já que remetem ao tema central das reportagens de como ser feliz. Apesar disso, vemos nessa produção que a sugestão feita é baseada nas reportagens, pois sugere a troca de emprego apesar do prejuízo financeiro que se possa ter, afirmando que o importante não é o dinheiro e sim a felicidade interior.

Nessas três tarefas, então, os propósitos de escrita foram cumpridos, e as informações trazidas dos textos bases de leitura foram suficientes e adequadas para a produção. Os três textos são bem desenvolvidos e com poucas inadequações de vocabulário e de gramática.

Já na produção da tarefa A NATUREZA HUMANA E O TRÂNSITO, não foram cumpridos os critérios dos aspectos contextuais. Os primeiros dois critérios, formato e interlocutor estavam adequados: pode ser considerado um texto opinativo, dirigido aos leitores do jornal. Mas em relação ao propósito e informações, o texto é considerado básico, por concordar com Gianotti, sem cumprir o propósito de escrita de discordar da opinião apresentada no texto, como vemos em “*então, um programa de educação para o trânsito também não resolverá o problema*”. Há a tentativa de questionar argumentos do autor “*mas ao mesmo tempo, essa velocidade de automóveis não é necessária para a vida...*”, “*...é como dizer que os homens têm intenção de atacar os outros, mas isso não é verdade.*”. Mas, apesar de serem trazidos os argumentos de Gianotti: potência e velocidade são aspectos determinantes da compra de um carro e há agressividade aos homens, o texto têm problemas de clareza, dificultando a identificação do tema central do texto e para que foram usados os argumentos apresentados. Parece claro, também, que houve dificuldade de compreensão do texto base, principalmente em identificar qual a posição de Gianotti para poder cumprir o propósito de escrita de discordar dela. Confirmando seu desempenho, esse participante, que foi entrevistado, considerou esta a tarefa mais difícil, afirmando que a palavra “posição” do enunciado foi difícil de compreender, que questionar era difícil e que não sabia discordar da opinião do autor, além de ter considerado o texto base muito difícil de compreender.

Da mesma forma, o participante 42 obteve nível básico na TIV- A NATUREZA HUMANA E O TRÂNSITO e nível avançado e avançado superior nas demais tarefas, como veremos a seguir.

Quadro 8: Produções textuais do participante 42

TIII- TABULEIRO POPULAR- nota: 4.5

Prezados _____,

Boa tarde! Sou Fernando, um membro da associação dos moradores da Vila Conceição. Queria te contar sobre uma fenomeno que está acontecendo pela nossa cidade hoje em dia. O número dos jovens que jogam xadrez está aumentando. Xadrez, considerado um jogo para ricos ou intelectuais tradicionalmente, porém, está jogado pelos jovens popularmente, especialmente uma situação em que não há nenhuma alternativa de lazer.

No entanto, sem patrocínio ou ajuda governamental, os jovens podem para de jogar xadrez um dia. Por enquanto, os equipamentos para jogar xadrez são muito fracos e também tem falta de materiais. Eles jogam em tabuleiros de plástico, com peças improvisadas. A situação é que amigos e vizinhos arrecadam dinheiro para alugar veículos e comprar lanches quando os jovens participam em torneios de xadrez na cidade de São Paulo e no interior do estado. Mas, tem limites e não é definitivamente uma fonte para sempre, por isso, peço a você que ofereça-nos patrocínio, para que os jovens joguem xadrez em ambiente melhor e desenvolvam a criatividade deles. Por compensação, ele vão se vestir com uniformes com a marca da sua empresa para que nós possamos publicitá-la. Imagine que haja muitos monitores e que eles fiquem acostumados com a marca da sua empresa. Isso, com certeza, vai apenas ajudar sua empresa, e, ao mesmo tempo, vai ajudar os jovens que jogam xadrez a aumentar a confiança deles com a situação melhor. Alguns deles já ganharam medalhas em algumas competições e eu acredito que os resultados deles vão melhorar dramaticamente.

Atenciosamente,

Fernando

TIV- VERDES CONTRA AS ÁRVORES- nota: 5

As plantas exóticas, dominando os campos brasileiros e expulsando as domésticas, merecem existir no nosso território? Vindo de outros continentes, as espécies invasoras, as quais não possuem predadores naturais, se reproduzem rapidamente, eliminando as condições para as espécies nativas, como ipês, cedros e canjeranas, sobreviverem. Para piorar a situação, o número dos animais dependendo essas plantas domésticas para sobreviverem está diminuindo, causando a perda de biodiversidade.

A Sociedade de Pesquisa de Vida Selvagem (SPVS), construído pelo objetivo da proteção das espécies nativas, está planejando uma limpeza das exóticas invasoras em uma área da Serra da Graciosa, no Paraná, na terça-feira 14. Nos queremos que as crianças, no futuro, conheçam as plantas domésticas brasileiras ao vivo no campo, em vez de conhecerem-as em fotos de livros.

Para pegar mais informações, visitem-nos na web no site de www.institutohorus.org.br

TIII- DE BEM COM A VIDA- nota: 5

Oi Fernanda!

Faz muito tempo que não nos falamos. Não vai nas aulas mais? Você está me preocupando muito porque não vejo o seu sorriso há séculos. Sei que seu plano de viagens não deu certo por causa de problema financeiro, mas deixe eu escrever-lhe sobre duas reportagens que li recentemente.

Numa delas, é mencionada a fenômeno de que as pessoas se acostumam com o hábito de gastar dinheiro para o bem-estar para ficarem felizes. Mas, nós já sabemos que nem sempre os ricos estão felizes, né? Ao ganhar algo, você querará ganhar mais, portanto, a felicidade comprada por você apenas dura até que você encontra com os produtos recém-chegados ao mercado.

Em outra reportagem, porém, tem o ponto de vista totalmente diferente. Segundo o argumento levado por um psicanalista, nós “somos felizes quando valorizamos o que temos em vez de sofrermos com o que não temos.”. Que verdadeiro!

A presença de amigos vale mais do que a ausência dos que foram embora e estão fora de contato. Não é preciso arrepende-se com o que aconteceu ontem, porque estamos hoje. Apesar das viagens canceladas, você é convidada na festa de meu aniversário neste sábado, onde a sua presença será agradecido pelos seus amigos.

Espero te ver!

Abraços,

Fernando

TIV- A NATUREZA HUMANA E O TRÂNSITO- nota: 1

Tenho algo a dizer em relação ao texto de Carlos Alberto Gianotti publicado nesse jornal. Um rigoroso programa de educação e reeducação para o trânsito? Acho que não vai dar certo. O programa de educação para o trânsito é mais ou menos igual em qualquer país e para a nossa infelicidade, os acidentes no tráfego vão acontecer no final, ora os diretores tomassem cuidado, ora não.

Os acidentes são, na minha opinião, umas das coisas que não vão ser evitadas com facilidade, quem qualquer está dirigindo ou em qualquer automóvel, ele está dirigindo. Na verdade, ninguém dirige para fazer acidentes. É melhor os diretores e pedestrianos tomem cuidado, mas isso é todo aquilo que pode ser feito, o resto é destino.

Tentei mas não consegui desenvolver meu texto no máximo.

A produção da tarefa TABULEIRO POPULAR é adequada em todos os aspectos contextuais. É uma carta formal, o autor se coloca na posição de membro da associação do bairro, cumpre o propósito de apresentar a situação, pedir patrocínio e justificar o pedido, com base nas informações do texto base. É um texto bem desenvolvido, com clareza e coesão e poucas inadequações lexicais e gramaticais.

A produção da tarefa VERDES CONTRA AS ÁRVORES também é adequada em todos os aspectos contextuais priorizados na grade. É um panfleto para a população em geral, informa sobre o trabalho da SPVS, justificando com base nas informações do texto base. É um texto bem desenvolvido, com clareza e coesão e poucas inadequações lexicais e gramaticais.

A produção da tarefa DE BEM COM A VIDA, da mesma forma, é adequada em todos os aspectos contextuais. É uma carta ou email a uma amiga que está infeliz. O texto faz referência explícita às reportagens, mostrando os diferentes pontos de vista da reportagem. Note que o texto não propõe explicitamente ações para a situação da amiga, mas o fato de mencionar o conteúdo da reportagem já deixa implícito as sugestões de ações, ou seja, ao escrever “*somos felizes quando valorizamos o que temos em vez de sofreremos com o que não temos*”, deixa implícita a sugestão: valorize o que tem em vez de sofrer com o que não tem. Nessa tarefa, então, apesar de ter dois propósitos de escrita (mostrar os diferentes pontos de vista e sugerir ações a amiga), uma mesma informação é suficiente para cumprir os dois propósitos, como vimos acima. É um texto bem desenvolvido, com clareza e coesão, com poucas inadequações lexicais e gramaticais.

Já a produção da tarefa A NATUREZA HUMANA E O TRÂNSITO é inadequada nos aspectos contextuais por não cumprir o propósito de escrita de discordar da posição de Gianotti. Assim como o participante 27, o 42 também parece não ter compreendido qual é a posição do autor do texto base. Não há menção aos argumentos de Gianotti e o texto concorda com a posição do mesmo. Não há problemas de coesão e clareza, apesar de haver alguns problemas lexicais e gramaticais. A última frase escrita pelo participante demonstra a dificuldade enfrentada para construir o texto: “*Tentei mas não consegui desenvolver meu texto no máximo.*”. Percebemos, no entanto, que o aluno conseguiu cumprir as demais tarefas satisfatoriamente.

Esses dois participantes exemplificam o mesmo problema no cumprimento do propósito de escrita da tarefa A NATUREZA HUMANA E O TRÂNSITO, de não discordarem da posição de Gianotti, enquanto que conseguem cumprir satisfatoriamente todos os critérios de avaliação nas outras, demonstrando um nível avançado de proficiência nas demais tarefas.

Há outros textos de participantes que, mesmo com muitas inadequações lexicais e gramaticais, obtiveram nota mínima de certificação nas três tarefas, mas não conseguiram na NATUREZA HUMANA E O TRÂNSITO, como veremos a seguir.

Quadro 9: Produções textuais do participante 12

TIII- TABULEIRO POPULAR- nota: 2,5

Prezado(a) Senhor(a)

Sou Miguel que é morador da Vila Conceição. Hoje, eu gostaria que o(a) senhor(a) aceitasse o meu pedido. Nós morávamos sem futuro antes de acharmos xadrez que se mudou nossa vida, pois nosso bairro é um dos bairros mais pobres de São Paulo e o(a) senhor(a) poderia imaginar que nós não tivemos bastante atividade lazer. Um dia, nós aprendemos jogar de xadrez pela ajuda governamental e depois um de nós conseguiram ser até campeonato regional. Mas, infelizmente, nós encontramos problema financeira. Na verdade, jogador de xadrez não poderia sustentar a sua vida a si mesmo sem ajuda financeira até que ele seja um jogador profissional. Por isso eu te pedi que o (a) senhor(a) aceitasse meu pedido da ajuda financeira aos nossos jogadores. Isso não é coisa como tal esmola, mas salva o futuro de jovens do nosso país. Como o(a) senhor(a) já tinha sabido, o país Brasil tem potencial enorme mas ainda não se realiza tanto desempenho por falta de apoio para realizar sonhos o desejos de jovens.

Última vez, eu gostaria que o(a) senhor(a) considerasse o meu pedido tão importante como caso dos seus filhos.

TIV- VERDES CONTRA AS ÁRVORES- nota: 3

SPVS, sigla da Sociedade de Pesquisa de Vida Selvagem trabalha a salvar espécie nacional pelas espécies importadas, ou seja, um associação de manter biodiversidade.

●Por que um trabalho da SPVS é importante para nossa vida?

Porque, hoje em dia, crescimento da espécie importada e importadas de outros continentes, essas espécies não possuem predadores naturais no país, por isso se reproduzem rapidamente, expulsando as espécies nativas, como ipês, cedros e canjeranas, e, conseqüentemente , eliminando animais que dependem dessas plantas para a sobrevivência.

●Se quiser saber mais informações ou quais espécies são em risco, procure em sites seguintes www.institutohorus.org.br

TIII- DE BEM COM A VIDA- nota: 3

Oi, Carol. Eu ouvi que você está infeliz recentemente. Por isso eu queria te contar uns reportagens que se tratam sobre felicidades pelas duas perspectivas. Um deles é chamada de “De bem com a vida” e contem felicidade que vem do satisfeito consigo mesmo. Outro é de comprando felicidade e se trata felicidade pelo visto de consumismo. Na verdade, hoje em dia, nós vivemos no mundo de consumista e sempre compara com outras pessoas. Nesta situação, ninguém conseguiria ficar satisfeito se não fosse magnata. Por isso eu sugiro que você leia a reportagem “De bem com a vida”. De acordo com Luiz Alberto, nós não precisamos sofrer com o que não temos. Assim, você poderia ser feliz agora se você perceber que a felicidade não depende de fatores externos.

Na verdade eu não sei por qual razão você está sofrendo e ficando infeliz e por isso eu escrevi algumas dicas sendo feliz em geral. Espero que você já tenha estado feliz antes de ler isso.

TIV- A NATUREZA HUMANA E O TRÂNSITO- nota: zero

Quantas pessoas escolhem o carro pelo publicidade ou propaganda de tv? E quantas pessoas fazem acidente de carro por causa da sua escolha do carro? Na verdade trânsito e acidente de carro são acontecidos por causa dos desrespeitos de toda ordem às normas. Se não, nós deveríamos aprovar lei de proibir passar propaganda de carro provocando os desejos das pessoas. De acordo com Gianotti, seria esse lei sugerido a panacéia.

A produção da tarefa TABULEIRO POPULAR é adequada aos aspectos contextuais. É uma carta formal, direcionada aos empresários. O autor se coloca como morador da Vila Conceição. O propósito de pedir patrocínio é cumprido. As justificativas para pedir patrocínio são baseadas no conhecimento de mundo do participante, e isso não o impede de cumprir o propósito: *“Isso não é coisa como tal esmola, mas salva o futuro de jovens do nosso país.”*. Mesmo que o participante não tenha mobilizado muitas informações do texto base pra leitura, ele consegue cumprir o propósito de escrita, contemplando os aspectos contextuais priorizados na grade de avaliação: *“Por isso eu te pedi que o (a) senhor(a) aceitasse meu pedido da ajuda financeira aos nossos jogadores.”*. É um texto com problemas lexicais e gramaticais, que não chegam a impedi-lo de ser compreensível no seu propósito.

A produção da tarefa VERDES CONTRA AS ÁRVORES cumpre os aspectos contextuais priorizado na grade. É um panfleto para a população em geral e informa sobre o trabalho da SPVS logo no início do texto. A justificativa do trabalho da SPVS é feita com as informações que foram copiadas do texto base. É um texto pouco desenvolvido, mas, por ser um panfleto, frases curtas e simples são adequadas. Nessa produção, o participante copiou praticamente todo o segundo parágrafo, mas obteve nível intermediário superior, por ter cumprido o propósito de informar a respeito do trabalho da SPVS, *“essas espécies não possuem predadores naturais no país, por isso se reproduzem rapidamente, expulsando as espécies nativas, como ipês, cedros e canjeranas, e, conseqüentemente, eliminando animais que dependem dessas plantas para a sobrevivência.”*.

A produção da tarefa DE BEM COM A VIDA é adequada aos aspectos contextuais. É uma carta ou email a uma amiga que está infeliz. O texto faz referência explícita às duas reportagens, mas com a explicitação de uma compreensão mínima do

texto base, o que já era suficiente para cumprir o propósito de escrita, como é revelado nessa produção: *“um deles é chamada de “de bem com a vida” e contém felicidade que vem do satisfeito consigo mesmo. Outro é de comprando a felicidade e se trata felicidade pelo visto de consumismo.”* Apenas a referência ao título e subtítulo, o texto já cumpre o propósito de mostrar os diferentes pontos de vista das reportagens. O propósito de sugerir ações à amiga também pode ser cumprido com a cópia de frases do texto base, como: *“você poderia ser feliz agora se você perceber que a felicidade não depende de fatores externos”*. É um texto com problemas de adequação gramatical e lexical, mas isso não impede que a tarefa seja cumprida.

Já a produção da tarefa A NATUREZA HUMANA E O TRÂNSITO não foi cumprida. Há a tentativa de cópia de uma parte do texto, mas isso não é suficiente para cumprir o propósito de escrita, como nas outras tarefas: *“Na verdade trânsito e acidente de carro são acontecidos por causa dos desrespeitos de toda ordem às normas.”*. O texto não deixa claro qual é a opinião de Gianotti, demonstrando que houve problemas na compreensão do texto base. Houve menção a um dos argumentos de Gianotti, e tentativa de questioná-lo, *“Quantas pessoas escolhem o carro pelo publicidade ou propaganda de tv? E quantas pessoas fazem acidente de carro por causa da sua escolha do carro?”*, mas, mesmo que tenha havido compreensão de algumas partes do texto base, era necessário que se compreendesse a opinião do autor para que se pudesse discordar dela. O texto tem problemas de clareza e coesão, além de ser incompleto.

Os textos do participante 23 obtiveram pontuação mínima para intermediário nas tarefas TABULEIRO POPULAR e DE BEM COM A VIDA e pontuação para básico nas tarefas VERDES CONTRA AS ÁRVORES e A NATUREZA HUMANA E O TRÂNSITO.

Quadro 10: Produções textuais do participante 23

TIII- TABULEIRO POPULAR- nota: 2,5

Senhores,

Sou membro da associação dos moradores de Vila Conceição. Com certeza vocês já ouvem fallar dos jovens jogadores de xadrez do nosso bairro. Pois é, varias daqueles já foram campeões municipais e medalhistas regionais. Apesar de aprender a jogar sobre tabuleiros de plástico e com peças improvisadas, a vontade dos jovens para o jogo é muito importante. Mas os torneios custam dinheiros. Têm o viagem, as refeições, muitas coisas que limitam o desenvolvimento de

nostros jogadores. Então, estou pedindo para vozês um apoio financeiro. Os jogadores podem ser vestidos de camisetas com os cores de vossa empresa. Uma publicidade baratinha pra vozês em várias regiões do país. Além disso, imagina se um dos jogadores açese para o mundo profissional... Tudo o mundo garante. E todos os jovens do bairro serão realmente gratos. Por favor, não deixe estes jovens voltar para a rua. Ajude-nós a aproveitar desta educação pelo jogo.

Salutações.

TIV- VERDES CONTRA AS ÁRVORES- nota: 1,0

Combate ao pínus

Os organismos invasores representam a segunda maior causa de perda de biodiversidade no mundo. Para combate esses invasores, precisamos de cortar eles. É uma coisa muito importante em nosso país que tem vinte por cento da biodiversidade do mundo. Então, temos que ser sensibilizados ao impato dessas espécies. Pois é, se não fazemos nada, o risco de ter apenas 300 espécies dominando a paisagem em todo o mundo será bem real. Consequentemente, da um olha no site www.institutohorus.org.br . Se pode encontrar a lista das espécies invasoras e como eliminar ou substituir algumas delas. Porque a natureza é um problema de cada o mundo devemos ser conscientizado. A planeta agradece!

www.institutohorus.org.br

TIII- DE BEM COM A VIDA- nota: 2,0

Prezada Juliana,

Eu sei que está infeliz estas últimas semanas. Na verdade, tu tem que ser satisfeito contigo mesmo. De qualquer jeito que será. Acho que a felicidade é um estado interior. Se tu te senta bem em tua cabeça e teu corpo, os fatores externos não têm influência sobre ti. De outra maneira, se tu gosta mais de gastar para aproveitar da vida. Tu tem que fazer. Todas as mulheres adoram comprar tudo do que elas precisem em uma loja de roupas. Mas acho que tu está triste por causa do teu ex namorado. Agora, a hora é de esquecer ele. Vamos sair este sábado. Uma situação estável e seguro traz um sentimento de bem-estar. Tu precisa de amor em tua vida. De vez em quando são as situações simples que conferam alegria. Deixe tu amplie de sentimentos positivos e tu vai aproveitar de novo da vida.

TIV- A NATUREZA HUMANA E O TRÂNSITO- nota: 0,5

A humana não é sempre responsável

Os acidentes no tráfego acontecem sempre. É verdade. Nos jornais encontra-se muitos artigos sobre este problema. Mas o homem é realmente responsável? No primeiro caso, os vendedores de carros divulgam publicidades sobre a potência e a velocidade de aqueles. Mas o homem pode escolher o que ele quer. Tudo o mundo tem bastante inteligência para fazer a diferença entre publicidade e propaganda. Além disso, só poucas pessoas se sentem com poder atrás do volante. A educação ensina para a família faz a diferença entre um animal e um homem. Consequentemente, acho mal um programa de educação para o trânsito. As palavras não são sempre ruim. A prevenção pelas palavras tem mais impacto sobre uma pessoa que uma educação. Você quer falar de educação a uma pessoa de 40 anos? Ele vai sentir-se como uma criança. Não é a solução ao problema. Vai ser pior.

A produção da TIII -TABULEIRO POPULAR é adequada aos critérios contextuais. É uma carta formal direcionada aos empresários do bairro. O autor se coloca como membro da associação dos moradores. Note a forma como o participante contextualiza a situação sem trazer as informações do texto base: “*com certeza, vocês já ouviram falar dos jovens jogadores de xadrez de nosso bairro*”. Ao demonstrar que o interlocutor conhece as informações, o autor do texto se omite de ter de informá-las novamente, sem deixar de contextualizar a situação. O texto cumpre os propósitos de pedir patrocínio e de justificar o pedido com base em poucas informações do texto base: “*apesar de aprender a jogar em tabuleiros de plástico e com peças improvisadas, a vontade dos jovens para o jogo é muito importante. Mas os torneios custam dinheiro. Têm viagem, as refeições, muitas coisas que limitam o desenvolvimento de nossos jogadores*” (...) *Então, estou pedindo para vocês um apoio financeiro*” Assim, mesmo sem ter explicitado ou necessariamente compreendido muitas informações do texto base, o texto consegue cumprir os propósitos trazendo o conteúdo essencial da leitura. Por outro lado, os argumentos utilizados para justificar o pedido podem ser considerados bem convincentes, e por se tratarem de interlocutores empresários, talvez tivessem mais chance de convencimento do que os apresentados no texto base: “*os jogadores podem ser vestidos de camisetas com as cores de vossa empresa. Uma publicidade baratinha para vozes em varias regiões do país. Além disso, imagina se um dos jogadores acçese para o mundo profissional...*”. É um texto com problemas de adequação lexical e gramatical, mas que não impedem que o texto tenha clareza quanto ao propósito da carta.

A produção da tarefa VERDES CONTRA AS ÁRVORES é um panfleto para a população em geral, mas obtém nível básico por não mencionar a SPVS, conforme a grade de avaliação. O enunciado dessa tarefa possibilita a compreensão de que o trabalho da SPVS seja igual a eliminar as espécies invasoras, e isso que deva ser conscientizado, sem necessariamente mencionar a sociedade, interpretando o “trabalho” como o núcleo do sintagma nominal. A grade, no entanto, não aceita essa interpretação como possível, considerando que os textos que não mencionam a SPVS não cumprem o propósito de conscientizar sobre o trabalho da SPVS. Ora, se o importante era conscientizar sobre o trabalho de eliminar espécies invasoras, não importa que não se tenha explicitado o nome de quem faz o trabalho, a não ser que o enunciado tivesse contextualizado melhor a interlocução, afirmando, por exemplo, que, para promover a SPVS, ou torná-la conhecida, o panfleto poderia divulgar seu trabalho, e também conscientizar a população. Apesar de o texto conscientizar a população sobre o trabalho de eliminar as espécies invasoras, ele recebeu nota 1 (básico) por a grade não ter aceitado essa interpretação possível do enunciado. Mesmo assim, observa-se que houve compreensão do texto base de leitura, pois há, na produção, informações relevantes ao tema e ao propósito. Houve cópias e paráfrases de algumas partes do texto que contribuem muito para o cumprimento do propósito de escrita, que, analisando o enunciado, percebemos que foi alcançado, mas não considerado pela grade de avaliação. Nesse sentido, podemos ver como as decisões tomadas quanto aos critérios de correção podem contribuir para conferir complexidade a uma tarefa.

A produção da tarefa DE BEM COM A VIDA é uma carta a uma amiga que está infeliz. Entretanto, o texto não faz referência explícita às reportagens, e, conforme a grade, se o texto não fizer essa referência, é intermediário. O texto demonstra ter havido compreensão do assunto dos textos, mas não explicita claramente quais são os dois diferentes pontos de vista dos textos. Isso, no entanto, não impede que o propósito de escrita seja cumprido. Nesta tarefa, mesmo com poucas referências às informações das reportagens, é possível que o texto cumpra os critérios dos aspectos contextuais, obtendo a nota para certificação intermediária.

A produção da tarefa A NATUREZA HUMANA E O TRÂNSITO cumpre parcialmente os propósitos de escrita, por questionar os dois argumentos apresentados por Gianotti, mas recebe nota 0.5 (básico) por concordar com a opinião do autor, apesar de ter construído uma argumentação contrária a ela. Mesmo que tenha havido

compreensão de algumas partes do texto base, como vemos através dos argumentos trazidos nesse texto, essa tarefa exige a compreensão da opinião de Gianotti, que está difusa no texto, para que se possa discordar dela. Vemos, neste texto, que a dificuldade em se cumprir os propósitos foi em discordar da opinião de Gianotti, parecendo que não houve compreensão de qual seria a posição no texto base: *“acho mal um programa de educação para o trânsito. As palavras não são sempre ruim. A prevenção pelas palavras tem mais impacto sobre uma pessoa que uma educação. Você quer falar de educação a uma pessoa de 40 anos? Ele vai sentir-se como uma criança. Não é a solução ao problema. Vai ser pior.”*. Na produção do participante, percebe-se a tentativa de discordar da posição de Gianotti, por explicitar que a prevenção das palavras teria mais impacto, já que Gianotti diz o contrário: *“é minúscula a influência das palavras”*. Como já vimos, nessa tarefa, diferente das anteriores, parafrasear informações do texto base não é suficiente para que se cumpra os propósitos de escrita. Além disso, o texto produzido apresenta problemas de clareza e coesão, o que dificulta a identificação da idéia central dessa produção textual, ou do ponto a ser defendido. Há escassa contextualização do assunto, algo que seria necessário a um texto publicado na coluna de um jornal para leitores desconhecidos.

Os resultados discutidos sugerem, portanto, que a tarefa A NATUREZA HUMANA E O TRÂNSITO foi, para esses participantes, a mais complexa das quatro. Da mesma forma, os dados numéricos revelam que a tarefa DE BEM COM A VIDA é a menos complexa, pois é a que possui a média maior e é a tarefa em que a maioria consegue certificação. Dos 36 participantes, apenas 7 não conseguiram nota mínima para certificação nesta tarefa. Veremos a seguir o desempenho de dois participantes que conseguiram nota para certificação apenas na tarefa DE BEM COM A VIDA (e não alcançaram a nota mínima nas demais).

Quadro 11: Produções textuais do participante 16

TIII-TABULEIRO POPULAR- nota: 0.5

Na minha vila conceição, desde criança todo mundo sabe jogar xadrez. As maiores das pessoas pensaram que os ricos e inteligentes só podem jogar xadrez. Mas isso é que é o pensamento muito antigo. No meu bairro é um dos mais pobres bairros de SP. Mas não tem ninguém que sabe jogar o xadrez. No meu bairro tem computador que pode praticar como jogar o xadrez. Mas tem limite disso (apenas 30 min). Também tem uma competição do xadrez pra competir quem é o rei

do xadrez. Esse situação nos fez viciado em xadrez. Entretanto, ninguém quer ser mestre do xadrez. As pessoas pensaram que o xadrez não nos dar futuro. Ao meu ver, a gente tem que adotar o patrocínio. Porque no tempo do colégio, a gente tem que aprender outra coisa exceto xadrez. No tempo dele é muito importante para ser alguém no futuro.

TIV- VERDES CONTRA AS ÁRVORES – nota: 0.5

Os espécies exóticas estava invadindo o flores e natureza do Brasil. Não mata qualquer coisa da árvores tem 300 espécies exóticas dominando.

Pra preservar o natureza, tem que enxergar os que são mal pra natureza. Por favor. Visite o site www.institutohorus.org.br pra preservar.

TIV- A NATUREZA HUMANA E O TRANSITO- nota: zero

Segundo o seu texto, hoje em dia acontece um monte de acidentes transito. Os seus soluções para evitar o transito acidentes são muito interessante. O primeiro solução é que as pessoas que dirigem bem seguro podem comprar mais estilo carro. Mas eu acho que este solução vai fazer outra problema social. Porque no Brasil ainda existe os classificações. Este solução pode provocar outra classificação no sócio. Porque este diferença que alguém pode comprar o carro, e outra não pode comprar, por causa de habilidade de dirigir seguro.

TIII- DE BEM COM A VIDA - nota: 2.5

Oi, minha boa amiga Daniela, tudo bom? Como tem passado? Eu ouvi que hoje em dia você não está feliz por causa de monte de trabalho. Que pena. Ontem eu li alguns reportagens falando o que é ser feliz. Que interessante pra você né? Uma reportagem me mostrou que felicidade está no coração interior. Segundo Luiz Alberto Py, os bons sentimentos devem ser privilegiados, treinados e fortalecidos, como acontece com os músculos durante a malhação. E felicidade não depende de fatores externos. Pense bem! O pensamento pode controlar o sentimento. Mesmo que os situações sejam muito bom, se você sempre pensar muito mal, você vai ser infeliz. Mas no contrário, nos situações muito ruim, se você pensar alguma coisa boa, você vai ser feliz. Não é? Sim, concordo totalmente. Entretanto, eu li outra reportagem que a gente pode comprar o felicidade com dinheiro. Enquanto eu leiasse este reportagem, eu não pode deixar de concordar pensamento dele também. Olha só. Vou falar o que ele tava falando. O principal idéia era que o dinheiro trouxe felicidade. Felicidade significa pode suprir as necessidades básicas. Sim, por mais que tente ser feliz no situação mal, se as coisas que podem viver não existirem, nunca podem ser feliz. Hoje em dia, além do produtos pode vender felicidade por exemplo quando a gente comer a comida bem deliciosa pode sentir feliz, e quando a gente comprar alguma coisa que tem vontade de comprar, também pode sentir e ser feliz. Daniela, o que você acha?

Felicidade e dinheiro. Que irônico né? Espero que a minha carta possa te ajudar pra pensar sobre felicidade se anima, por favor e se cuida.

Bju sinceramente, João

A produção da tarefa TABULEIRO POPULAR não cumpre os aspectos contextuais. Como não estão explicitados no texto os papéis dos interlocutores, nem o propósito de escrita, não se identifica também o formato de texto como sendo uma carta ou e-mail. O autor não se coloca como morador, nem como membro da associação do bairro com o propósito de pedir patrocínio às empresas. Ao lermos o texto, não conseguimos identificar para quem ele se dirige, nem para que ele foi escrito. Além disso, as informações trazidas do texto base estão equivocadas: “*mas não tem ninguém que sabe jogar xadrez(...) tem computador que pode praticar como jogar xadrez*”. Entretanto, mesmo que as informações estivessem corretas, ainda assim, o texto não estaria adequado por não apresentar as marcas de interlocução necessárias a esse gênero discursivo. Esse texto é um exemplo de como os papéis dos interlocutores e o propósito comunicativo estão intimamente relacionados na construção do que se quer dizer. Se tivesse no texto alguma parte que deixasse claro o objetivo de pedir patrocínio, aí sim, mesmo sem formalizar um endereçamento aos empresários do bairro, e sem dizer no texto que ele era morador do bairro, seria possível identificar os papéis dos interlocutores, já que o enunciado explicita na situação de comunicação que há jogadores de xadrez precisando de patrocínio. Com o propósito explicitado, seria possível reconhecer o assunto do texto, o objetivo de o texto ter sido escrito e, conseqüentemente, a interlocução. Muitas vezes, é na explicitação dos propósitos que os papéis se revelam, sendo possível o reconhecimento do gênero em questão.

O texto da tarefa VERDES CONTRA AS ÁRVORES não é adequado aos aspectos contextuais. O texto não cumpre o propósito de conscientizar a população sobre o trabalho da SPVS na medida em que o texto não informa suficientemente para poder conscientizar. O conteúdo informativo do texto é confuso, e não se sabe de fato qual é o tema central do texto, pois as frases são incompletas: como “*não mata qualquer coisa da árvore (...) tem 300 espécies dominando*” (Quem não mata? Dominando o quê?). Não há, portanto, contextualização suficiente das informações para que o propósito de escrita seja cumprido.

O texto da tarefa A NATUREZA HUMANA E O TRÂNSITO não cumpre os propósitos de escrita de questionar os argumentos de Gianotti e de discordar de sua posição. Além disso, o conteúdo informacional mobilizado revela que não houve compreensão da tarefa e/ou do texto base, sendo que há várias informações equivocadas. Há também muitos problemas lexicais e gramaticais que dificultam a compreensão desse texto.

Mesmo sem ter conseguido cumprir os propósitos de escrita das tarefas anteriores, na tarefa DE BEM COM A VIDA, o participante cumpre o propósito de mostrar os pontos de vista dos dois textos e sugerir ações para a amiga que está infeliz. As marcas de interlocução estão explicitadas: ao lermos o texto, percebemos logo que se trata de um e-mail, ou uma carta direcionada a uma amiga que está infeliz, com o objetivo de contar sobre assuntos de uma reportagem. Cumprir o propósito de escrita dessa tarefa, então, parece ter sido mais fácil. Apesar de o enunciado apresentar dois propósitos de escrita, e solicitar uma compreensão global dos textos base, já que se devem mostrar os pontos de vista, as informações necessárias à produção são facilmente identificadas logo ao se ler o título das reportagens e a gravura. Além disso, como já vimos, há a possibilidade de copiar alguns trechos que resumem a idéia principal e, recontextualizados, servem tanto para cumprir o propósito de mostrar o ponto de vista, como para sugerir ações à amiga, como foi feito nessa produção: *“segundo Luiz Alberto Py, os bons sentimentos devem ser privilegiados, treinados e fortalecidos, como acontece com os músculos durante a malhação. E felicidade não depende de fatores externos”*. Mesmo que haja alguns problemas lexicais e gramaticais na produção acima, o texto cumpre os propósitos de escrita e obteve, assim, nota para certificação.

Veremos a seguir o desempenho de outro participante que também obtém nota para certificação apenas na tarefa DE BEM COM A VIDA.

Quadro 12: Produções textuais do participante 35

TABULEIRO POPULAR- nota: 1

Eu sou o jogador de xadrez não, só eu penso que eu seja jogador de xadrez. Eu sou campeão do xadrez nossa bairro mas na verdade, eu já joguei com gente do mundo todo por internete e quase ganhei. Além de mim, há muitos jogadores sem patrocínio eles têm capacidade maravilhosa, mas estão preocupando com alimentação o dia e dia nos estamos morando um dos bairros mais

pobres de são paulo nos jogamos de xadrez muito bem mas isso não dá futuro.

Mas eu tenho uma idéia que pode ajudar-nos por xadrez. Faça o jogo de xadrez do mundo a gente já foi mestre, e pode apresentar nossa capacidade de jogo e depois de jogo, estabeleça uma instituto de xadrez nos países do oriental, tem jogo oriental como xadrez e no instituto de essa jogo mestres ensinaram jogo e disputam com quem quiser concorrente com mestre. Hoje em dia, especialmente as crianças aprendem essa jogo para desenvolver cérebro. Acho que xadrez também é bom para desenvolver cérebro e instituto de xadrez pode ser um bom negocio. E a gente também pode usar capacidade.

VERDES CONTRA AS ÁRVORES- nota: 1

O dia do combate ao pínus e espécie invasora

O instituto Hórus vai promover uma limpeza de espécies exóticas invasoras em uma área da serra da graciosa no Paraná.

- organismos invasores são a segunda maior causa de perda do biodiversidade do mundo (UICN)

-está expulsando as espécies nativas e eliminando animais que dependem dessas plantas para a sobrevivência.

Limpeza de pinheiros precisa para proteger natureza. Se nada for feito, pinheiros importados eliminar árvores e animais nativos.

Para conjutar acampanhamentos

www.institutohorus.org.br

vá entrar no site tem informações de espécies invasouras. E também pode aprender sobre a eliminar ou substituir algumas.

A NATUREZA HUMANA E O TRÂNSITO- nota: 1

O jornal Zero Hora trouxe uma coluna de Gianotti no dia 30 de dezembro. Ele falou o que seria solução de problema de tráfego e solução dele foi reeducação mais rigoroso para motorista. E apresentou os dois exemplo. Tenho questão naquele parte então, quer dizer que o carro mais capacidade está aumentando os acidentes? E o que analisou com isso tem que ensinar que não compre o carro fazendo propaganda exagerada? E segundo exemplo também, o que poderia fazer educação? Se isso seja naturalmente (mais fácil perder paciencia atrás o volante), isso não pode melhorar por educação.

Na minha opinião, é melhor que fazer campanha de tráfego e faz regra mais rigorosa com multa alta. Já recebe educação antes de ganhar carta de motorista. Problema não é coisa de educação é coisa de responsabilidade.

DE BEM COM A VIDA – nota: 2.5

Oi amiga!

Sou Amanda. Ontem você me falou que estava infeliz. Eu quero que essa carta possa ajudar de você. Hoje eu li duas reportagens sobre felicidade. Eu gostaria de apresentar os textos para você os pontos de vista dos dois textos são muito diferente. Um texto estava falando que felicidade é depende da qualidade da espiritualidade. Quer dizer que alegria temperatura (?), por exemplo ganhar na loteria, arrumar um namorado ou uma festa alegria, não dá felicidade verdadeira. E outro texto estava falando ao contrário. A felicidade estaria na confluência de dinheiro. Disse que compras pode dar felicidade. Eu acho que pode ser ambas. Acho que é depende da pensamento. Se você esteja sentindo infeliz, vá pensar outras pessoas mais pior do que você. Pode ser que ajude deles. Então você poderia ser feliz por sorriso deles ou agradeço deles para você. Senão, claro que tem outro jeito. Gaste um dia inteiro só para você , faça compras e alimentação na restaurante maravilhoso, e depois, vá pra bar ou dançateria. Se você quiser a companheira, pode ser eu.

Minha querida, não sei que essas minhas maneiras poderiam dar ajudar, mas espero que melhorar seu sentimento, então, até a próxima semana.

Beijos, tchau!

O texto da tarefa TABULEIRO POPULAR não cumpre o propósito de escrita da tarefa. Não se sabe para quem o texto é dirigido, nem qual é o objetivo desse texto. O autor do texto não se coloca no papel de morador do bairro com o propósito de pedir patrocínio para as empresas do bairro. Além disso, o texto apresenta trechos incoerentes, que dificultam a sua compreensão, como “ *eu sou jogador de xadrez não, só eu penso que seja jogador de xadrez. Eu sou campeão do xadrez nossa bairro...*”. Apesar de mencionar no texto a informação de que há muitos jogadores sem patrocínio, isso não é usado para que o propósito de pedir patrocínio seja realmente feito. Parece, no último parágrafo, que o tema central desse texto é dar a idéia, não se sabe para quem, de estabelecer um instituto de xadrez nos países orientais.

O texto da tarefa VERDES CONTRA AS ÁRVORES foi considerado inadequado ao propósito de conscientizar a população sobre o trabalho da SPVS por não ter citado a SPVS. Esse é mais um exemplo de texto que tirou uma nota baixa porque a construção da grade foi feita baseada em uma única interpretação entre as duas que o enunciado proporciona: 1) deve-se conscientizar sobre o trabalho da SPVS, então não se pode conscientizar sobre o trabalho de alguém sem citar esse alguém, a SPVS. 2) deve-se conscientizar sobre o trabalho da SPVS que é eliminar as espécies invasoras, então, se eu conscientizo sobre a importância de eliminar as espécies invasoras, eu cumpro o propósito, já que o trabalho da SPVS é igual a eliminar espécies invasoras. Percebe-se, nesse texto, que o enunciado foi interpretado da segunda forma, já que conscientiza sobre eliminar espécies invasoras. Como já vimos, a grade, no entanto, apenas considera a interpretação 1, considerando inadequados os textos que não citam a SPVS. Se a grade considerasse essa segunda interpretação, já que o enunciado a autoriza, esse texto poderia obter uma nota mais alta, pois o propósito é cumprido. Ao lermos esse texto, identificamos o formato panfleto e percebemos que ele informa sobre a necessidade de se eliminar as espécies invasoras como pinheiros. Embora haja inadequações lexicais, o texto é compreensível, percebemos a marca de interlocução típica dessa situação comunicativa, que resulta na materialização de frases curtas, com o objetivo de chamar a atenção da maioria dos leitores para o fato a ser informado, ou conscientizado. Mas, como o enunciado está pouco contextualizado, isso dificultou a construção da grade de avaliação que escolheu somente uma interpretação do enunciado e, assim, estabeleceu como critério para diferenciação dos níveis de proficiência algo periférico e não essencial para o cumprimento do propósito.

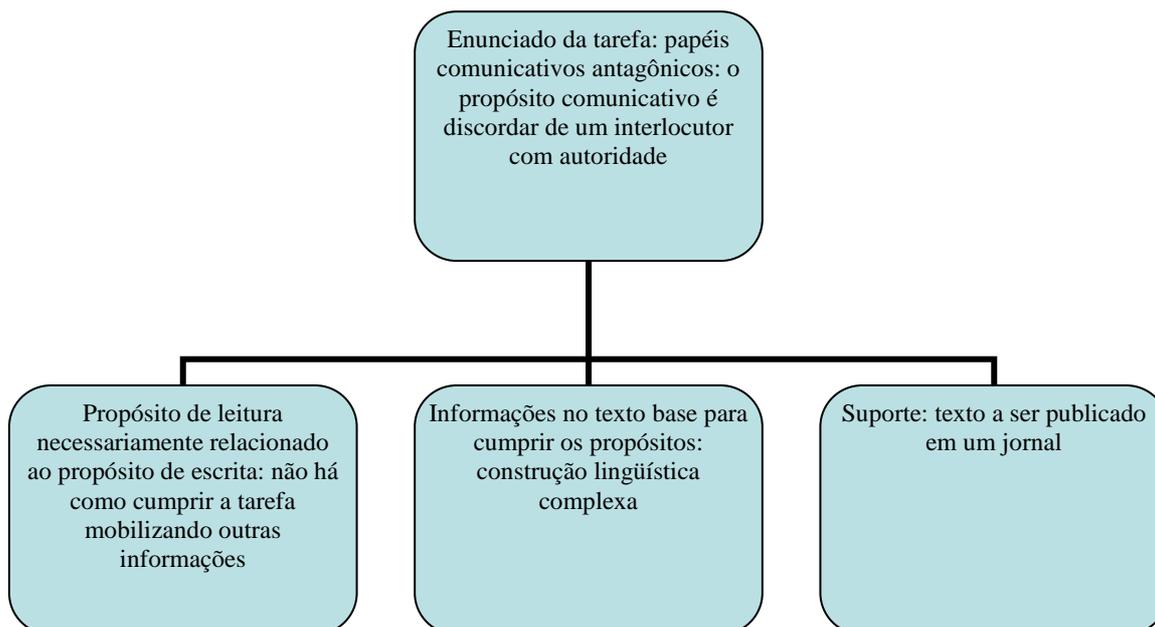
O texto da tarefa A NATUREZA HUMANA E O TÂNSITO também revela o mesmo problema de não ter cumprido o propósito de escrita de discordar da opinião de Gianotti: *“problema não é coisa de educação é coisa de responsabilidade.”* Com isso, percebe-se que não houve compreensão da posição assumida pelo Gianotti em relação a um programa de educação para o trânsito: *“Ele falou o que seria solução de problema de tráfego e solução dele foi reeducação mais rigoroso para motorista.”*. Além disso, o texto tem problemas de clareza, não explicitando muito bem quais são os exemplos que Gianotti apresentou e por que eles foram mobilizados nesse texto.

Apesar de não ter atingido nota mínima para certificação nas tarefas anteriores, pelos motivos expostos acima, o participante alcançou o nível intermediário na tarefa

DE BEM COM A VIDA. O texto cumpre os propósitos de escrita de mostrar os diferentes pontos de vista dos textos e sugerir ações à amiga que está infeliz. Apesar de trazer informações confusas para explicar os pontos de vista, há frases que os resumem, sem prejudicar, portanto, o cumprimento dos propósitos: “*Um texto estava falando que felicidade é depende da qualidade da espiritualidade. Quer dizer que alegria temperatura (?), por exemplo ganhar na loteria, arrumar um namorado ou uma festa alegria, não dá felicidade verdadeira.*” A primeira frase da citação acima resume um dos pontos de vista, apesar de as frases seguintes serem confusas para dar sustentação à posição. Embora haja partes pouco claras, com muitas inadequações lexicais, o texto é adequado aos aspectos contextuais, pois o autor se coloca no papel de amigo que escreve para outra amiga que está infeliz, resgatando as informações principais do texto base para cumprir os propósitos de escrita.

Percebe-se, então, que na tarefa DE BEM COM A VIDA o propósito de escrita é mais simples de ser cumprido em relação às outras tarefas. Como vimos, os diferentes pontos de vista estão explicitados nos textos base e há ajuda contextual, como figuras e título que resumem a idéia dos textos. Além disso, mesmo que o enunciado apresente dois propósitos para mostrar os diferentes pontos de vista e sugerir, com base neles, algumas ações para a situação da amiga, uma mesma informação pode servir para ambos. Selecionando, por exemplo, a seguinte informação do texto: “*somos felizes quando valorizamos o que temos em vez de sofreremos com o que não temos*”, é possível resumir um dos pontos de vista e também implicitamente sugerir essa ação a minha amiga, um propósito serve ao outro. E, com um assunto tão genérico como a felicidade, inúmeros exemplos de ação à amiga estariam relacionados com o que foi apresentado na reportagem, sem que o autor tivesse necessariamente lido a reportagem para sugerir as ações.

Em resumo, verificamos que os principais fatores que influenciaram no baixo desempenho da tarefa A NATUREZA HUMANA E O TRÂNSITO, foram:



O enunciado da tarefa estabelece uma situação comunicativa em que os papéis comunicativos assumidos pelos interlocutores são antagônicos: há a necessidade de discordar da opinião de uma posição de autoridade e reconhecimento social. O enunciado também determina a relação entre o propósito de escrita e de leitura, os quais estão intimamente relacionados nesta tarefa: não há como cumprir o propósito de escrita sem cumprir o de leitura, que é compreender a posição do autor. A informação que deve ser compreendida no texto base não está explícita de forma linear. A construção do texto base é feita com vocabulário pouco usual que se refere a idéias abstratas. O suporte de publicação exige um texto em que as informações apresentadas devem ser contextualizadas, pois os leitores são desconhecidos.

CONCLUSÃO

O objetivo deste trabalho foi investigar quais aspectos podem contribuir para a complexidade das tarefas de leitura e produção escrita do exame Celpe-Bras. Para isso, foram analisados os enunciados de quatro tarefas integradas de leitura e produção escrita, 144 textos produzidos por 36 alunos e os critérios de avaliação das tarefas. Como a metodologia utilizada partiu da análise dos resultados obtidos nas avaliações dos textos, a complexidade aqui foi definida, não como um fator intrínseco à tarefa em si, como afirmam autores de uma perspectiva psicolinguística (Robinson, 2001; Skehan, 2001), mas como o resultado da interação entre tarefa-sujeito-avaliação. Para compreender os desempenhos nas tarefas, então, procuramos analisar esses três aspectos, mostrando como os sujeitos interagiram com as tarefas, através da análise de suas produções em relação às grades de avaliação utilizadas pelos corretores. Não se buscou afirmar que os resultados (notas) dos desempenhos estão numa relação direta com a dificuldade de desempenhá-los, visto que consideramos outros fatores (critérios de avaliação, poucas pistas contextuais do enunciado) que podem ocasionar uma nota baixa em uma tarefa possivelmente considerada fácil por quem a desempenha.

O desempenho da maioria dos participantes foi pior na tarefa A NATUREZA HUMANA E O TRÃNSITO. Um dos motivos para esse resultado foi a natureza do propósito de escrita relacionado à leitura: discordar da posição de Gianotti exigia que se compreendesse qual era a sua opinião sobre o assunto do texto. Essa opinião, entretanto, fundamental para o cumprimento do propósito de escrita, não estava explicitada de forma linear no texto. O vocabulário usado no trecho que resumia a posição do autor “*sempre foi minúscula a influencia das palavras como vetores de idéias que tentem influenciar as ações humanas*” também não parece ter sido claro o suficiente para esclarecer a posição que os candidatos deveriam contrariar. Essa tarefa era a única das quatro cujo texto base não apresentava suporte contextual, como gravuras, título, ou subtítulo que ajudassem na compreensão das informações relevantes ao cumprimento do propósito de escrita.

Outro fator que pode ter contribuído foi a natureza argumentativa do texto base, que diferia dos demais. Como o central era a discussão de idéias e não a informação sobre um fato, o texto remetia o leitor ao plano da hipótese, do questionamento de

idéias, diferentemente dos outros textos que remetiam a um fato mais concreto. Questionar os argumentos do autor com o propósito de discordar de suas opiniões também exigia que se compreendesse para que os argumentos foram usados, remetendo, novamente à necessidade de se entender a opinião do autor. Além disso, não havia uma contextualização suficiente do papel enunciativo que justificasse a exigência desse propósito de discordar. A análise das produções dos participantes revelou que, mesmo que fossem identificados os argumentos, eles não eram suficientes para que o propósito fosse cumprido, demonstrando a dificuldade dos participantes em relacionar as partes do texto base com o sentido global expresso nele.

Um fato interessante é que o texto contrariava o senso comum de que educação é eficaz, e os participantes concordavam com o autor. Talvez o fato de que a transposição das informações do texto base para a produção textual que resolveria essa tarefa não era como aconteceu nas demais tenha sido outro fator complicador, pois as informações necessárias ao cumprimento do propósito partiam do texto base, mas iam além dele, sendo insuficiente a cópia de partes do mesmo. O suporte do texto produzido e os interlocutores para os quais o texto se dirigia também exigiam uma produção mais clara e acurada, com mais contextualizações das informações, já que não se podia supor informações compartilhadas com os possíveis leitores.

Também foi possível verificar que os participantes tiveram um desempenho melhor na tarefa DE BEM COM A VIDA, cujo propósito de escrita também envolvia a compreensão de pontos de vista dos textos base para leitura. Diferentemente da tarefa A NATUREZA HUMANA E O TRÂNSITO, nesta, os pontos de vista eram facilmente localizáveis nos textos, pois havia muito suporte contextual que ajudava a compreendê-los, como as gravuras, os títulos e frases em destaque. Nesses textos base, não havia uma opinião a ser defendida, como no texto sobre o trânsito, mas sim sugestões sobre como ficar feliz. As asserções de cada texto remetiam a diferentes pontos de vista. O suporte e os interlocutores envolvidos possibilitavam que a produção não fosse tão acurada, com menos necessidade de contextualização, já que a amiga é um interlocutor com quem o autor pode compartilhar várias informações.

Fundamental para a definição da complexidade dessas tarefas integradas de leitura e produção escrita, portanto, é a relação estabelecida entre o propósito de leitura e o de escrita. A maneira com que as informações relevantes para a produção escrita são

materializadas influencia na complexidade das tarefas. Tarefas que, para a produção textual, seja necessário identificar opinião difusa no texto podem ser mais complexas do que aquelas em que seja necessário identificar informação explícita sobre fato concreto. Quando as informações necessárias para o cumprimento do propósito de escrita estão materializadas de forma explícita, em frases simples, com ajuda de suporte contextual, o desempenho nas tarefas é melhor para a maioria dos participantes. Essas conclusões, no entanto, se referem às tarefas analisadas neste trabalho. É difícil generalizar para outras tarefas o que poderia causar a dificuldade, já que, como vimos, além dos fatores envolvidos serem múltiplos e variáveis, é a relação entre o que é solicitado na tarefa com as características do texto base (e não ele por si só), os critérios considerados para a correção e as possíveis leituras dos participantes (da tarefa e do texto) que irá delinear a maior (ou menor) complexidade de uma tarefa de avaliação.

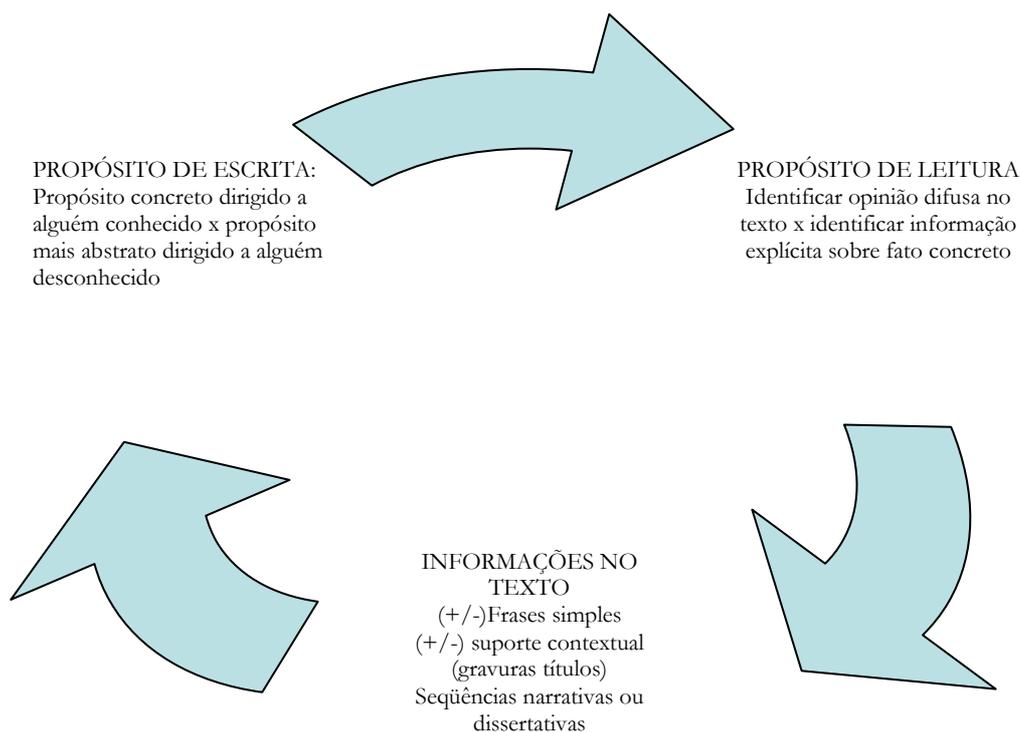
O tipo de texto também pode ser outro fator a ser considerado, já que reportagens, por exemplo, normalmente apresentam mais seqüências narrativas e descritivas, tendo como central a explicitação de um fato. Já artigos de opinião tendem a apresentar mais seqüências dissertativas, remetendo mais para o plano da hipótese e da discussão abstrata de idéias.

Propósitos de escrita que envolvam a identificação de informação explícita nos textos com suporte contextual, onde haja a possibilidade de paráfrases de partes do texto tendem a ser menos complexos. Direcionar um texto a alguém com um propósito claro e concreto, como pedir patrocínio ou informar sobre uma reportagem, pode ser mais fácil do que escrever uma opinião sobre um assunto para leitores desconhecidos. O veículo de publicação é outro ponto a ser pensado na construção de enunciados, já que textos para serem publicados em jornais requerem uma linguagem mais acurada, com necessidade de contextualização maior por envolverem leitores distantes e desconhecidos.

Como podemos ver, vários fatores elencados aqui como aspectos que podem contribuir para a complexidade de tarefas de avaliação retomam fatores apontados por autores que tratam da questão em uma perspectiva psicolinguística. Se retomarmos o quadro apresentado por Robinson (2001) e a discussão sobre dificuldade e complexidade de tarefas de ensino e de avaliação apresentados no Capítulo 2 deste trabalho, vemos, por exemplo, que fatores como +/-poucos elementos, +/-aqui e agora,

+/-necessidade de argumentação, participação +/- convergente, participantes +/- familiares eram vistos como determinantes. O que diferencia o resultado desta pesquisa das anteriores é necessariamente relacionar esses aspectos ao que solicita a tarefa, entendendo complexidade como resultado de uma interação tarefa – participante – avaliação. Em outras palavras, não podemos reduzir a questão a uma lista isolada de características do texto base ou a uma outra lista de componentes da tarefa, mas temos que analisar a inter-relação entre os aspectos de forma contextualizada no processo de avaliação em questão, levando em conta o construto teórico que fundamenta a avaliação, o que é solicitado na tarefa, as características do texto base (em relação ao contexto de recepção proposto) e do texto a ser produzido (em relação ao contexto de produção proposto) e as decisões dos avaliadores quanto ao que está sendo considerado adequado, para poder ter uma visão mais embasada e concreta sobre os fatores que podem estar contribuindo para a complexidade de uma tarefa de avaliação. Isso quer dizer que a previsão da complexidade das tarefas também só poderá ser feita a partir de um estudo da inter-relação de todos os fatores, o que atribui um papel fundamental não só ao processo de elaboração das tarefas, mas também ao processo de elaboração da grade de correção.

Esses fatores, portanto, estão relacionados e não são independentes, como parece ser sugerido na literatura. Embora os autores (Nunan, 1993; Robinson, 2001; Skehan, 1996) sinalizem que haja uma influência mútua nos aspectos que causam a complexidade, os exemplos e análises apresentados por eles focalizam cada aspecto individualmente. Não posso afirmar que tarefas com textos que defendem uma opinião são mais complexos do que outras com textos que narram um fato, independente da tarefa de leitura. Posso, por exemplo, ter uma tarefa cujo propósito comunicativo, mesmo envolvendo um texto com uma estrutura mais complexa, seja cumprido apenas com o reconhecimento do título do texto. Na perspectiva deste trabalho, a complexidade vai depender da situação interlocutiva exigida no enunciado que determinará o tipo de leitura a ser feita e as informações a serem mobilizadas (por exemplo, localização de informações específicas, inferência a partir da compreensão global do texto, relação entre diferentes partes do texto) e a maneira de materializar o discurso, como mostra a gravura abaixo.



Como o exame Celpe-Bras é fundamentado em uma visão discursiva de linguagem, considerando que o uso da língua (que será avaliado através das tarefas) é “uma ação conjunta de participantes com um propósito social” (Brasil, 2006, p. 4), as tarefas devem proporcionar as condições necessárias para orientar a ação dos participantes. Sendo assim, para avaliar a complexidade dessas tarefas, não podemos partir dos fatores isolados (ou mesmo combinados) apresentados na literatura (Robinson, 2001; Brindley, 1987; Nunan, 1993), como necessidade de argumentação, acurácia gramatical, conhecimento prévio, seqüência cronológica, entre outros, mas sim das condições da tarefa (situação de comunicação, papéis dos interlocutores que orientam para um propósito, para a seleção de informações adequadas e para a produção final do texto), as quais vão determinar a forma de mobilização dos fatores apresentados na literatura. É a situação interlocutiva, os papéis assumidos pelos interlocutores com um propósito comunicativo específico, que determinará a necessidade ou não de argumentação, a acurácia gramatical e a quantidade e a qualidade das informações a serem mobilizadas. Nesse sentido, diferente de Robinson (2001), que separa condições

da tarefa de complexidade da tarefa (como se pode verificar no quadro 2 do capítulo 2), acredito que as condições da tarefa é que justificarão a exigência de argumentação, de acurácia gramatical, um propósito de leitura mais ou menos difícil. Assim sendo, na perspectiva da avaliação de desempenho discutida neste trabalho, não é possível separar complexidade das condições de recepção e de produção propostos na tarefa.

Em resumo, em resposta às perguntas desta pesquisa, constatamos alguns fatores que podem determinar a complexidade de tarefas integradas de leitura e produção de textos do exame Celpe-Bras, como o estabelecimento de papéis interlocutivos antagônicos, que exijam a defesa de um ponto de vista contrário ao texto base e exijam a compreensão de idéias abstratas e difusas, materializadas em uma linguagem mais complexa (texto não linear, vocabulário pouco usual). Esses fatores, entretanto, só podem ser considerados determinantes para a tarefa que exigiu que os participantes os mobilizassem. Isso quer dizer que esses e outros fatores poderão interagir de forma diferente em outra tarefa que proponha outra situação comunicativa e, portanto, outras condições de recepção e de produção e outras exigências para o cumprimento da tarefa (na grade de correção). Nesse sentido, seria interessante, para a continuidade dos estudos sobre a previsibilidade da complexidade de exames de desempenho, analisar tarefas diferentes a partir de um mesmo texto base, para poder verificar se e como diferentes tipos de leitura e de escritura exigidos podem alterar a relação dos participantes com textos considerados isoladamente mais (ou menos) complexos.

Ao elaborar enunciados de tarefas que integram leitura e produção textual, deve-se tomar cuidado para que a situação comunicativa esteja bem contextualizada, com propósitos e papéis a serem assumidos pelos interlocutores que justifiquem a exigência da explicitação e recontextualização das informações do texto base no texto a ser produzido, caso se queira avaliar leitura através da produção textual. Douglas (2000, p.46) discute a importância do reconhecimento do contexto de uso pelos participantes da interação, para a validade na avaliação, afirmando que há três possibilidades em relação à interpretação do contexto em um teste:

- (1) os candidatos se engajam no domínio discursivo, que já existe no seu conhecimento prévio, ao reconhecerem um número suficiente de pistas no contexto;
- (2) os candidatos criam um domínio discursivo temporário para lidar com a nova situação, baseado em qualquer conhecimento prévio que possam trazer para sustentar a interpretação da situação;
- (3) os candidatos se atrapalham, sem conseguirem atribuir sentido ao contexto, que provê informação ambígua ou insuficiente

para interpretação.³⁵

O autor afirma, ainda, que essas três possibilidades terão conseqüências na interpretação dos resultados dos candidatos. Se o teste provê pistas suficientes do contexto de uso que se propõe a testar, as interpretações dos desempenhos tendem a ser mais válidas. Se, por outro lado, o teste não provê pistas suficientes do contexto de uso, será difícil que os examinadores façam interpretações válidas dos resultados do teste.

A tarefa VERDES CONTRA AS ÁRVORES, como vimos, não foi suficientemente contextualizada, e por isso, os critérios de avaliação da tarefa explicitados na grade trouxeram problemas para a validade da tarefa, conforme as análises dos textos demonstraram. As informações consideradas importantes pela banca elaboradora da grade de correção não eram imprescindíveis para se cumprir o propósito de escrita. Em função disso, essa foi a tarefa que mais causou discrepâncias nas notas dos dois corretores. O baixo desempenho nessa tarefa parece ter sido causado, não pela complexidade da tarefa em si, mas sim pela elaboração de um enunciado que possibilitava uma dupla interpretação de quais informações seriam relevantes para o cumprimento do propósito, mas que a grade entendeu como uma única possibilidade, como foi mostrado anteriormente.

Para se testar o uso da linguagem, os critérios de avaliação devem ser coerentes com cada situação de uso. Quanto mais estiverem contextualizados os propósitos e os papéis dos interlocutores, maiores serão as possibilidades de se tomarem decisões mais justas em relação à adequação ao gênero proposto na construção da grade de avaliação. Entretanto, estabelecer previamente a adequação das situações de comunicação fora dos contextos reais de uso não é uma tarefa simples, pois há situações de comunicação cuja estabilidade dos enunciados não é previsível para aqueles que estão distantes dela. Um e-mail para minha orientadora, com o objetivo de informar sobre meus trabalhos pode ser bem diferente de um e-mail de minha colega ao seu orientador com o mesmo objetivo de informar sobre seus trabalhos, pois, por mais que os propósitos sejam os mesmos, a relação estabelecida entre os interlocutores (familiaridade, amizade, imagem que um tem do outro) definirá as maneiras adequadas de materializar a linguagem. O

³⁵ “(1) they will engage a discourse domain that already exists in their background knowledge if they recognize a sufficient number of cues in the test context; (2) they will create a temporary domain to deal with a novel situation, based on whatever background knowledge they can bring to bear in interpreting the situation; or (3) they will flounder, unable to make sense of a context that provides insufficient or ambiguous information for interpretation. (Douglas, 2000, p.46).

que é considerado adequado ou não depende da relação singular estabelecida entre os interlocutores.

Parece que quanto mais próximos estiverem os interlocutores, na situação comunicativa apresentada no enunciado, como amigos ou colegas de trabalho, mais difícil será estabelecer os critérios de avaliação, pois cada candidato pode imaginar um amigo diferente com quem compartilha informações diferentes, com uma relação mais ou menos estreita ao construir o contexto hipotético apresentado pelo enunciado da tarefa para a construção do texto. Além disso, como já mencionamos anteriormente, por mais que o enunciado da tarefa explicita os fatores principais para se criar condições de uso, essa é uma situação hipotética, pois o contexto real na qual os participantes estão inseridos é o de avaliação. Candidatos e corretores terão de re-contextualizar a situação, e, nesse processo, a singularidade dos papéis desses novos participantes, será mediada pelo contexto de avaliação.

A problemática da avaliação de uso da linguagem está no fato de que, conforme Bakhtin (2003), todo enunciado é único e a situação social de interação é seu elemento constitutivo. Apesar de haver uma relativa estabilidade de enunciados em cada esfera de atividade da comunicação, em cada situação comunicativa a materialização do discurso será restringida por fatores contextuais específicos da interação, como a familiaridade entre os participantes, suas posições sociais, seus objetivos, as informações compartilhadas. São esses fatores que possibilitam a dimensão avaliativa do uso da linguagem pelos participantes no momento da interação e são esses os fatores que vão determinar se a tarefa é mais (ou menos) complexa para cada candidato em particular.

Como o corpus desta pesquisa é pequeno, os critérios levantados aqui para determinar a complexidade das tarefas necessitam de mais comprovações, para que se possa afirmar que é ou não possível prever a complexidade nas tarefas integradas de leitura e produção textual nos moldes do exame Celpe-Bras. Entretanto, penso ter contribuído, com este trabalho, para a área de avaliação e ensino de língua estrangeira, ao demonstrar a importância da construção de enunciados para as tarefas na determinação dos desempenhos, pois eles orientam tanto as maneiras de produzir o discurso, quanto os critérios de avaliação.

É necessário, ainda, haver mais pesquisas que se aprofundem no estudo dos

gêneros do discurso, pelo viés situacional, com o objetivo de orientar a elaboração de enunciados das tarefas que minimizem os problemas enfrentados nas decisões sobre os critérios de adequação às situações comunicativas estabelecidas nas avaliações. Pesquisando sobre os gêneros do discurso, é possível que se delimitem os domínios de uso mais adequados na avaliação, e as características dos papéis a serem assumidos cuja adequação da interação seja possível de se prever.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, N., BACHMAN, L. F., COHEN, A. D. and PERKINS, K. An exploratory study into construct validity of reading comprehension test: triangulation of data sources. **Language testing** 8. 1991, p 41-66.

BACHMAN, L. F. and PALMER, A. S. **Language testing in practice: designing and developing useful language tests**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

_____. **Language testing in practice: designing and developing useful language tests**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

BACHMAN, L. F. Some reflections on task-based language performance assessment. **Language testing. Los Angeles**, 2002. p. 453-476.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 4ª ed. p. 261-306.

BORTOLINE, L.; SANTOS, L.; SCHOFFEN, J.; SCHLATTER, M. O papel da adequação contextual (gênero discursivo) no ponto de corte entre certificação e não certificação do exame Celpe-Bras. Apresentação no XVII Salão de Iniciação Científica da UFRGS, 2005.

BORTOLINE, L.; SANTOS, L.; SCHOFFEN, J.; SCHLATTER, M. Critérios para a avaliação de compreensão e produção de textos no exame Celpe-Bras. Apresentação no XVIII Salão de Iniciação Científica da UFRGS, 2006.

BRASIL. **Manual do candidato ao exame Celpe-Bras**. Brasília, Secretaria de Educação Superior (SESu), MEC, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/CelpeBras/manualcandidato2006.pdf> - Acesso em 12/12/2008

BREEN, M.. Learner contributions to task design. In Candlin and D. Murphy (Eds.) **Language learning tasks**. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall. 1987

BRINDLEY, G.; SLATYER, H. Exploring task difficulty in ESL listening assessment. **Language testing**. Los Angeles, 2002. P 369-394.

BRINDLEY, G. Describing language development? Rating scales and SLA. In: BACHMAN, L. F. & COHEN, A. D. **Interfaces between second language acquisition and language testing research**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

BRONCKART, Jean–Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. A. Rachel Machado; P. Cunha (trad.). São Paulo-SP: Educ, 2003.

BROWN, H. Douglas. **Language assessment: principles and classroom practice**. White Plains, NY: Pearson Education, Inc., 2004.

BROWN, G., A., ANDERSON, R., SHILLCOCK & G. YULE . **Teaching talk: Strategies for production and assessment**. Cambridge: Cambridge University Press. 1984

BROWN, J. D., HUDSON, T. D., NORRIS, J.M. and BONK, W. **An investigation of second language task-based performance assessments**. Honolulu, HI: University of Hawaii Press. in press.

BROWN, H. D. **Language assessment: Principles and classroom practices**. New York, Pearson Education, 2004.

BYGATE, M. Effects of task repetition: appraising learners' performances on tasks. In Willis, J. & D. Willis. **Challenge and change in language teaching**. pp. 136-46. London: Heinemann. 1996.

CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied linguistics** 1 : 1- 47, 1980.

CANELE, M. Language assessment: The method is the message. In D. Tanen & J. E. Alatis (eds), **The interdependence of theory, data, and application** Washington, DC: Georgetown University Press. 1987, p. 249-262.

CARVALHO, S.; CARILLO, M.; GOMES, M.; SCHOFFEN, J.; SCHLATTER, M. Tarefas de leitura e produção de texto no exame Celpe-Bras: o papel das relações dialógicas na definição de critérios de correção. Apresentação no XX Salão de Iniciação Científica da UFRGS, 2008.

CHAPELLE, CAROL A. Construct definition and validity inquiry in SLA research. In: Bachman, L. F. & Cohen, A. D. (eds.) **Interfaces between second language acquisition and language testing research**. Cambridge: Cambridge University Press. 1998.

_____. Validity in language assessment. **Annual Review of Applied Linguistics**, 19: 254-272, 1999

CHARAUDEAU, Patrick . Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. In: Machado, Ida Lucia & Mello, Renato (orgs.) **Gêneros: reflexões em análise do**

discurso. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos, Faculdade de Letras da UFMG, 2004. P. 13-41.

COSTA, Everton Vargas da. **A reconstrução de um teste estrutural em um teste de desempenho: uma proposta de reflexão.** Trabalho de Conclusão de Curso- Letras, UFRGS, 2005.

COURA-SOBRINHO, Jerônimo. O sistema de avaliação Celpe-Bras: O processo de correção e a certificação. In: Congresso Internacional de Política Lingüística na América do Sul, 2006, **João Pessoa. Língua(s) e povos: unidade e diversidade.** João Pessoa : Idéia, 2006. p. 127-132.

DELL'ISOLA , Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DOUGLAS, D. **Assessing languages for Specific Purposes.** Cambridge: Cambridge University Press, 2000

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin.** Curitiba: Criar Edições, 2003.

FORTES, Melissa Santos. **A validade de construto da entrevista de proficiência oral em língua estrangeira: o caso do exame Celpe-Bras (título provisório).** Tese de Doutorado, PPG-Letras- UFRGS, em preparação.

FOSTER, P. & SKEHAN, P. The influence of planning on performance in task based learning. **Studies in second language acquisition.** 18 (3). 1996, p. 299-324.

FREEDLE, R. AND KOSTIN, I. The prediction of TOEFL reading item difficulty: implications for construct validity. **Language testing** 10.1993, p.133-170.

FULCHER, Glem. Assessment in English for academic purposes: putting content validity in its place. **Applied Linguistics**, 20 (2): 221-236, 1999

HAMP LYONS, L.; MATHIAS, S.P. Examining expert judgments of task difficulty on essay tasks. **Journal of second language writings**, 3 (1), 1994, p. 49-68

HUGHES, A. **Testing for language teachers.** Cambridge and New York. Cambridge University Press, 1989

HYMES, D. H. On Communicative Competence. In: PRIDE, J. B., holmes, j. (Org.)

Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin, 1972.

HYMES. D.. **Towards communicative competence.** Philadelphia: Pennsylvania University Press. 1972.

KLEIMAN, Ângela B. Avaliando a compreensão: letramento e discursividade nos testes de leitura. In: Ribeiro, Vera M. **Letramento no Brasil.** São Paulo: Global editora, 2003, págs. 209-225.

LONG , M. H. AND CROOKES, G. V. **Three approaches to task-based syllabus design.** TESOL Quarterly 26, 27-56. 1992

LONG, M. H.: A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching. In: Hyltenstam, K. and Pienemann. M. editors. **Modeling and assessing second language acquisition. Clevedon: Multilingual Matters.** 1985

LONG, M. H.: A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching. In: Hyltenstam, K. and Pienemann. M. editors. **Modeling and assessing second language acquisition. Clevedon: Multilingual Matters.** 1985

MCNAMARA, Tim. Language testing. Oxford: Oxford University Press, 2000

MAINGUENEAU. D.. Diversidade dos gêneros discursivos.. In: Machado, Ida Lucia e Mello, Renato (orgs.) **Gêneros: reflexões em análise do discurso.** Belo Horizonte: Núcleo de Análise do discurso, programa de pós-Graduação em estudos Lingüísticos, Faculdade de Letras da UFMG.2004, p. 43-58.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para escrita. Atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez Editora, 2000.

MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH,D. **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial. 2005

MESSICK, S. Validity in R.L. Linn (Ed). Educational Measurement (3rd ed). New York: **American Council on Education,** Mcmillan, 1989, p.13-103.

NORRIS, J. M., BROWN, J. D., HUDSON, T AND YOSHIOKA, J. **Designing second language performance assessment.** Honolulu: Second Language teaching and Curriculum Center, University of Hawaii at Manoa. Vol. SLTCC Technical Report 18. 1998

NORRIS, J.M., BROWN, J.D., HUDSON, T. and YOSHIOKA, J. Designing second language performance assessments. **Vol. SLTCC Technical Report #18**. Honolulu, Second language teaching and Curriculum Center. University of Hawaii at Manoa. 1998

NUNAN, David. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: Cambridge University Press. 1993

NUNES, C.; SCHLATTER, M.; GOMES, M. Critérios para a avaliação de níveis de complexidade em tarefas de leitura e produção de texto no exame Celpe-Bras. Apresentação no XIX Salão de Iniciação Científica da UFRGS, 2007

OHLWEILER, Beatriz Maria Demoly. **Criação de um jornal na sala de aula de português língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado, PPG-Letras – UFRGS, 2006.

PERKINS, K. and BRUTTEN, S. R. A model of ESL reading comprehension difficulty. In: HUHTA, A., SAJAVAARA, K. and TAKALA, S. **Language testing: new openings**. Jyväskylä : University of Jyväskylä, 1993, p. 205-218

ROBINSON, Peter. Task complexity, cognitive resources, and syllabus design: a triadic framework for examining task influences on SLA. In: _____. **Cognitive and second language Instruction**. Cambridge university press, 2001

RODRIGUES DA SILVA, R.M. **O efeito retroativo do Celpe-Bras na cultura de aprender de candidatos ao exame**. São Carlos: UFScar: 2007. Dissertação de Mestrado, PPG-Linguística, Universidade federal de São Carlos, 2007.

RODRIGUES, M. S. **O exame Celpe-Bras: reflexões teórico-didáticas para o professor de português para falantes de outras línguas**. Campinas: Unicamp, 2006. Dissertação de Mestrado, PPG em Lingüística Aplicada, IEL, Unicamp, 2006.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J.L., BONINI, A., MOTTA-ROTH, D. (Orgs). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

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

ROTTAVA, L. **Leitura e escrita como processos interrelacionados de construção de sentidos em contexto de ensino e aprendizagem de português como L2 para hispano-falantes**. Tese de Doutorado, Unicamp, Campinas, 2001

SAKAMORI, L. **A atuação do entrevistador na interação face a face no exame Celpe-**

Bras. Campinas: Unicamp, 2006. Dissertação de Mestrado, PPG em Linguística Aplicada, IEL, Unicamp, 2006.

SANTOS, Letícia Grubert dos. **Teste de nivelamento para os cursos de português para estrangeiros da UFRGS.** Trabalho de Conclusão de Curso- Letras, UFRGS, 2004.

_____. **Avaliação de desempenho para nivelamento de alunos de português como língua estrangeira.** Dissertação de Mestrado, PPG-Letras- UFRGS, 2007.

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

_____. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Linguística Aplicada** (36): 11-22. Campinas: Julho-Dezembro de 2000.

_____. O exame Celpe-Bras: Impactos nas percepções de professores e candidatos em contexto de PLE. In: Congresso Internacional de Política Linguística na América do Sul, 2006, João Pessoa. **Língua(s) e povos: unidade e diversidade.** João Pessoa : Idéia, 2006. p. 270-276.

SCHLATTER, M. SCHOFFEN, J. R., SANTOS, L. G., GOMES, M. S., BORTOLINI, L. S., CRVALHO, S.C., NUNES, C. D. Celpe-Bras/ Parte Coletiva: ponto de corte dos níveis de certificação (Nível Intermediário) e não certificação (Nível Básico). Projeto de pesquisa cadastrado no Instituto de Letras, UFRGS, 2008.

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

SCHLATTER, Margarete. O sistema de avaliação Celpe-Bras: características, implementação e perspectivas. In: Congresso Internacional de Política Linguística na América do Sul, 2006, João Pessoa. **Língua(s) e povos: unidade e diversidade.** João Pessoa : Idéia, 2006. p. 171-175.

SCHOFFEN, Juliana Roquele. **Avaliação de proficiência oral em língua estrangeira: descrição dos níveis de candidatos falantes de espanhol no exame Celpe-Bras.** Dissertação de mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

_____. **Gêneros do Discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras.** Tese de doutorado. Porto

Alegre: UFRGS, 2009.

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

SKEHAN, P.; FOSTER, P. Cognition and task. In: ROBINSON, P. **Cognition and second language instruction**. Cambridge University Press, 2001.

SKEHAN, P. **A cognitive approach to language learning**. Oxford: Oxford University Press. 1998.

_____. A framework for the implementation of task-based instruction. **Applied Linguistics** 17. 1996, p. 38-62.

SWAIN, M. Second language testing and second language acquisition: Is there a conflict with traditional psychometrics? In J. Alatis (ed.), **George-town University Round Table**, Washington, DC: Georgetown University Press. p. 401-412. 1990.

VARELLA, S. M. **O efeito retroativo do Celpe-Bras no curso de Português para estrangeiros de uma universidade brasileira**. Brasília: UnB, 2002. Dissertação de Mestrado, PPG-UnB, Universidade de Brasília, 2002.

YAN, Qiaorong. **De práticas sociais a gêneros do discurso: uma proposta para o ensino de português para falantes de outras línguas**. Dissertação de Mestrado, PPG-Letras-UFRGS, 2008.

WEIGLE, Sara Cushing. **Assessing Writing**. Cambridge. Cambridge University Press, 2002.

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

_____. **O Ensino de Línguas para a Comunicação**. Campinas: Pontes, 1991.

ANEXOS