

KAIANE MENDEL

**PROFICIÊNCIA E AUTORIA NA AVALIAÇÃO INTEGRADA DE LEITURA E
ESCRITA DO EXAME CELPE-BRAS**

PORTO ALEGRE

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: LINGUÍSTICA APLICADA

**PROFICIÊNCIA E AUTORIA NA AVALIAÇÃO INTEGRADA DE LEITURA E
ESCRITA DO EXAME CELPE-BRAS**

KAIANE MENDEL

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. JULIANA ROQUELE SCHOFFEN

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

PORTO ALEGRE

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor: Rui Vicente Oppermann

Vice-reitora: Jane Fraga Tutikian

INSTITUTO DE LETRAS

Diretor: Sérgio de Moura Menuzzi

Vice-diretora: Beatriz Cerisara Gil

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Coordenador: Antonio Marcos Vieira Sanseverino

Coordenadora Substituta: Simone Sarmiento

CIP - Catalogação na Publicação

Mendel, Kaiane
Proficiência e autoria na avaliação integrada de
leitura e escrita do exame Celpe-Brás / Kaiane Mendel.
-- 2019.
184 f.
Orientadora: Juliana Roquele Schoffen.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Tarefa integrada. 2. Habilidades integradas. 3.
Níveis de proficiência. 4. Ler para escrever. 5.
Português como Língua Adicional. I. Schoffen, Juliana
Roquele, orient. II. Título.

KAIANE MENDEL

**PROFICIÊNCIA E AUTORIA NA AVALIAÇÃO INTEGRADA DE LEITURA E
ESCRITA DO EXAME CELPE-BRAS**

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

Porto Alegre, 30 de agosto de 2019.

Resultado: Aprovado com conceito “A com louvor”.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Juliana Roquele Schoffen
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof^ª. Dr^ª. Margarete Schlatter
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof^ª. Dr^ª. Luciene Juliano Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof^ª. Dr^ª. Matilde Virginia Ricardi Scaramucci
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

AGRADECIMENTOS

A completude desta dissertação simboliza um processo de resiliência frente a tantas oportunidades, escolhas e desafios que acompanharam os últimos dois anos. Felizmente, a realização desta pesquisa – e das demais etapas envolvidas na realização de um mestrado – foi também possibilitada por algumas instituições e compartilhada com algumas pessoas, às quais agradeço e dedico este trabalho:

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela formação pública, gratuita e de qualidade, incluindo os tantos programas de pesquisa, ensino e extensão em que me envolvi. Agradeço às oportunidades que transformaram a minha vida e por todas as pessoas que conheci em seus diferentes espaços desde a graduação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras, pela excelência. Às agências de fomento à pesquisa, em especial à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de bolsa que me proporcionou uma vivência mais completa das atividades de mestranda.

Ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), por conceder os dados que possibilitaram a realização deste trabalho. Iniciativas como esta fazem jus à relevância de o acesso a informações de interesse público ser cada vez mais democrático, assim como a produção de conhecimento.

À Juliana, a quem admiro desde o meu ingresso no curso de Letras, pelo privilégio de ser sua orientanda ao longo dos últimos quatro anos. Agradeço pelos conhecimentos e conselhos – acadêmicos, profissionais e pessoais – compartilhados, por acreditar no melhor das pessoas e confiar em mim. Essa interlocução foi fundamental para a autoria deste trabalho – e os meus novos enunciados serão sempre responsivos em relação a ela!

Às professoras que compõem a banca examinadora deste trabalho, por tudo o que significa tê-las como interlocutoras e por me instigarem aos acabamentos para a versão final. À Margarete Schlatter, pelo repertório construído e generosamente compartilhado por meio de palavras sempre tão certas e positivas, por ter apontado caminhos em momentos de dificuldades e pelo incentivo que impulsiona minha trajetória. À Luciene Simões, pelos ensinamentos fundamentais para as reflexões sistematizadas neste trabalho e por me proporcionar conhecer na fonte muitos dos autores a que nossas práticas contemporâneas de ensino e pesquisa respondem. À Matilde Scaramucci, pela produção bibliográfica que em muito contribuiu para formular e responder às minhas perguntas de pesquisa e por aceitar o convite à interlocução através deste trabalho.

Às professoras Ana Beatriz Arêas da Luz Fontes, Juliana Roquele Schoffen, Luciene Juliano Simões e Margarete Schlatter e ao professor Pedro de Moraes Garcez, pelas disciplinas que me qualificaram enquanto pesquisadora e docente.

Ao grupo Avalia, pelas sextas-feiras sem as quais este trabalho não seria o mesmo. Esta dissertação também responde ao conhecimento construído conjuntamente nos últimos anos.

Aos colegas de linha de pesquisa, pela inspiração e exemplo. Agradeço especialmente à turma de 2017 - Alana, Fernando, Gabrielle, Jonathan, Laura, Marine, Natália e Renata - pelas diferentes participações na minha trajetória e pelas descobertas compartilhadas na memorável disciplina de *Linguística Aplicada*.

Aos alunos e colegas professores do Programa de Português para Estrangeiros e do CEUE Pré-Vestibular, pelas trocas proporcionadas ao ensinar e aprender.

Ao Preparatório Celpe-Bras, que, em alguma medida, adquiriu vida própria. Recontextualizo as palavras de uma das professoras-autoras-formadoras desse curso e agradeço a oportunidade de ter alinhavado o “ser professora” junto a tantas identidades (re)construídas no aqui e agora deste tempo de mestrado.

Às três companheiras – de academia e de vida – fundamentais nesse período, por acreditarem tanto em mim e serem coautoras de grande parte desse mestrado. À Marine, pelo privilégio de crescer lado a lado no caminho trilhado até aqui, pela interlocução sempre tão disposta e atenta, pelas palavras precisas e preciosas e por essa amizade que torna mais feliz a projeção de uma década inteira no Vale. À Gabrielle, por compartilhar do “trabalho operário” às viagens acadêmicas – especialmente a que trouxe o verão para o inverno de 2018 –, pelo carinho dispendido por meio de caronas, almoços e cafés e pela companhia constante nesses dois anos tão intensos das nossas vidas, culminando na atenção com este trabalho. À Ellen, por ser a participante mais experiente em tantas instâncias e ainda assim querer ensinar e aprender comigo, pelo exemplo na pesquisa e para além dela, pelo incentivo para seguir em frente quando me faltavam forças e por confiar em mim como parceira para as próximas empreitadas.

À Júlia e ao Luís, pelo cuidado ao longo dos últimos meses. À Camila, pelo momento de vida compartilhado e pelo apoio mútuo em algumas conversas fundamentais.

À Bruna, por ser luz nos momentos de caos, pela generosidade com que me ouve e pela sensibilidade com que aponta outros pontos de vista. Agradeço por tê-la como essa amiga-irmã que tanto me inspira no dia a dia compartilhado.

À minha família, especialmente aos meus pais e ao meu irmão, por respeitarem as minhas escolhas e entenderem as ausências consequentes delas. Agradeço também por todo apoio e empenho para que eu pudesse estudar e me dedicar a isso, o que me motiva a dar sempre o meu melhor. À minha mãe e às demais mulheres da minha família, por serem autoras de tantas produções artesanais que não aprendi a (re)produzir, mas cujos ensinamentos me constituem e motivam os títulos deste trabalho.

A todas as circunstâncias que ampliaram meu repertório de experiências nesse momento histórico, por possibilitarem novas leituras de mundo e desencadarem tantos questionamentos, solicitando que eu respondesse de modo mais autoral aos propósitos da minha própria história.

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas - se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história - se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado.

É o encontro destes fios que produz a cadeia de leituras construindo os sentidos de um texto.

[...]

O texto é, pois, o lugar onde o encontro se dá.

João Wanderley Geraldi

RESUMO

O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) se propõe a avaliar proficiência em Português como Língua Adicional integrando habilidades de compreensão e de produção. A avaliação integrada, ainda que seja uma questão controversa entre especialistas da área (CUMMING, 2013; YU, 2013) e pouco discutida no contexto brasileiro (PILEGGI, 2015; SCARAMUCCI, 2016; MENDEL, 2017; VICENTINI, 2019), está em consonância com o construto teórico do Celpe-Bras, fundamentado na visão dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2003; VOLÓCHINOV, 2017) e no uso da linguagem como ação conjunta (CLARK, 2000). Este trabalho objetiva descrever como a recontextualização de informações dos materiais de insumo é avaliada nas tarefas integradas de leitura e escrita do exame Celpe-Bras. Para tanto, esta investigação consiste em uma pesquisa qualitativa interpretativa (ERICKSON, 1990; MASON, 2002) e realiza a análise documental das duas tarefas de leitura e escrita da edição 2015-2 do exame Celpe-Bras e de 236 produções escritas por examinandos em resposta a essas tarefas. Os resultados indicam que as tarefas integram habilidades na avaliação de leitura e escrita, de modo que a demonstração de leitura se dá pelas produções escritas. Para cada nível de proficiência analisado, as produções escritas apresentam especificidades na recontextualização de informações do material de insumo, de modo que o repertório do examinando é mais mobilizado nos níveis mais proficientes. Com base na análise das produções escritas avaliadas no nível Avançado Superior, a noção de autoria pressuposta nos parâmetros de avaliação do exame envolve um modo singular de participação em práticas letradas por meio da mobilização das habilidades de leitura e escrita. A partir da descrição dos níveis de proficiência, esta pesquisa fornece subsídios para o aprimoramento dos parâmetros de avaliação da Parte Escrita do Celpe-Bras e para o ensino preparatório ao exame, bem como contribui para o ensino e para a avaliação de leitura e escrita integrada em outros contextos.

Palavras-chave: Tarefa integrada. Habilidades integradas. Níveis de proficiência. Ler para escrever. Português como Língua Adicional.

ABSTRACT

The Certificate of Proficiency in Portuguese Language for Foreigners (Celpe-Bras) aims to assess proficiency in Portuguese as an Additional Language by integrating comprehension and production skills. Even if integrated assessment is a controversial issue among specialists (CUMMING, 2013; YU, 2013) and has not been extensively discussed in the Brazilian context (PILEGGI, 2015; SCARAMUCCI, 2016; MENDEL, 2017; VICENTINI, 2019), it is in accordance with the theoretical construct of the Celpe-Bras exam, sustained by the dialogical perspective of language (BAKHTIN, 2003; VOLÓCHINOV, 2017), and by the use of language as a joint action (CLARK, 2000). This study aims at describing how the recontextualization of information from the source material is assessed in Celpe-Bras' reading and writing integrated tasks. Thus, this investigation consists of a qualitative/interpretive research (ERICKSON, 1990; MASON, 2002), and of a documentary analysis of two reading and writing tasks from 2015-2 Celpe-Bras edition, and of 236 texts written by candidates in response to these tasks. The results indicate the integration of skills in the reading and writing assessment, in a way that the reading skill is demonstrated in the written productions. The written productions reveal some specificities in the recontextualization of information from the source material in each proficiency level. In the most proficient levels, besides the reading of the source material, the candidate's repertoire is more used to answer the task. According to the analysis of the productions assessed as High Advanced, the notion of authorship entailed in the exam's scoring rubrics involves a unique way of engaging in literacy practices through reading and writing integrated skills. Based on the description of proficiency levels, this study provides resources to the enhancement of Celpe-Bras Written Part scoring rubrics and for the preparatory teaching of the exam, as well as it contributes to the teaching and reading and writing integrated assessment in other contexts.

Keywords: Integrated task. Integrated skills. Proficiency levels. Reading-to-write. Portuguese as an Additional Language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Notas finais das tarefas 3 e 4 da edição 2015-2.....	77
Figura 2 - Tarefa 3 da edição 2015-2 do exame Celpe-Bras.....	85
Figura 3 - Tarefa 4 da edição 2015-2 do exame Celpe-Bras.....	91

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Níveis de proficiência do exame Celpe-Bras	24
Quadro 2 - Parte Escrita.....	31
Quadro 3 - Tarefas da Parte Escrita.....	35
Quadro 4 - Parâmetros de avaliação da Parte Escrita.....	39
Quadro 5 - Definições de tarefa integrada.....	67
Quadro 6 - Caracterização da tarefa 3 da edição 2015-2 do exame Celpe-Bras	86
Quadro 7 - Resposta esperada da tarefa 3 da edição 2015-2 do exame Celpe-Bras.....	89
Quadro 8 - Caracterização da tarefa 4 da edição 2015-2 do exame Celpe-Bras	92
Quadro 9 - Resposta esperada da tarefa 4 da edição 2015-2 do exame Celpe-Bras.....	95
Quadro 10 - Nível 5 nos parâmetros de avaliação da Parte Escrita.....	97
Quadro 11 - Nível 5, T3-3	99
Quadro 12 - Nível 5, T4-3	101
Quadro 13 - Nível 5, T4-5	103
Quadro 14 - Nível 5, T3-2	104
Quadro 15 - Nível 4 nos parâmetros de avaliação da Parte Escrita.....	107
Quadro 16 - Nível 4, T4-46	109
Quadro 17 - Nível 4, T3-42	110
Quadro 18 - Nível 4, T4-45	112
Quadro 19 - Nível 3 nos parâmetros de avaliação da Parte Escrita.....	115
Quadro 20 - Nível 3, T4-66	116
Quadro 21 - Nível 3, T4-72	117
Quadro 22 - Nível 3, T3-68	118
Quadro 23 - Nível 3, T3-72	119
Quadro 24 - Nível 2 nos parâmetros de avaliação da Parte Escrita.....	121
Quadro 25 - Nível 2, T3-90	123
Quadro 26 - Nível 2, T4-91	124
Quadro 27 - Nível 2, T4-88	125
Quadro 28 - Nível 2, T3-83	127
Quadro 29 - Nível 2, T4-84	128
Quadro 30 - Nível 1 nos parâmetros de avaliação da Parte Escrita.....	130
Quadro 31 - Nível 1, T3-103	131
Quadro 32 - Nível 1, T4-115	133
Quadro 33 - Nível 1, T3-109	133
Quadro 34 - Nível 1, T3-106	135
Quadro 35 - Nível 0 nos parâmetros de avaliação da Parte Escrita.....	136
Quadro 36 - Nível 0, T3-128a	138
Quadro 37 - Nível 0, T4-121	138
Quadro 38 - Nível 0, T3-137a	139
Quadro 39 - Proposta de parâmetros de avaliação para a recontextualização de informações	154
Tabela 1 - Produções escritas selecionadas	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI	Avaliador-Interlocutor
AO	Avaliador-Observador
Celpe-Bras	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
e-SIC	Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
PE	Parte Escrita
PEC-G	Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
PLA	Português como Língua Adicional
PO	Parte Oral
PPE	Programa de Português para Estrangeiros da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
T1	Tarefa 1 da Parte Escrita do Celpe-Bras
T2	Tarefa 2 da Parte Escrita do Celpe-Bras
T3	Tarefa 3 da Parte Escrita do Celpe-Bras
T4	Tarefa 4 da Parte Escrita do Celpe-Bras
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TOEFL	Test of English as a Foreign Language - Internet-based Test
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

APOIO DE FINANCIAMENTO CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código 001.

SUMÁRIO

ENCONTRANDO O FIO DA MEADA	15
1 TIRANDO AS MEDIDAS: O EXAME CELPE-BRAS	22
1.1 O EXAME CELPE-BRAS: DOS USOS PROJETADOS ÀS CARACTERÍSTICAS DO TESTE.....	22
1.2 USO DA LINGUAGEM: DO DIALOGISMO À AVALIAÇÃO DE PROFICIÊNCIA.....	25
1.3 A PARTE ORAL	29
1.4 A PARTE ESCRITA	30
1.4.1 As tarefas da Parte Escrita	33
1.4.2 Os parâmetros de avaliação.....	37
2 APERFEIÇOANDO AS TÉCNICAS: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	42
2.1 AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO E BASEADA EM TAREFAS	42
2.1.1 Validade, confiabilidade e autenticidade.....	44
2.2 LEITURA E ESCRITA COMO PRÁTICAS SOCIAIS	47
2.2.1 Avaliação de leitura e recontextualização de informações	51
2.2.2 Avaliação de escrita e autoria.....	54
2.3 AVALIAÇÃO INTEGRADA	59
2.3.1 A avaliação integrada de leitura e escrita no exame Celpe-Bras	68
3 ALINHAVANDO O MOLDE: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	73
3.1 O CORPUS DE PESQUISA.....	73
3.2 PROCEDIMENTOS PARA SELEÇÃO DE TAREFAS E PRODUÇÕES ESCRITAS.....	75
3.3 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA.....	79
3.4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	81
4 TECENDO OS FIOS: ANÁLISE DOS DADOS	84
4.1 AS TAREFAS DE LEITURA E ESCRITA DE 2015-2	84
4.1.1 Tarefa 3 – Projeto Favela Orgânica.....	85
4.1.2 Tarefa 4 – Azulejos valiosos.....	91
4.2 AS PRODUÇÕES ESCRITAS EM RESPOSTA ÀS TAREFAS.....	96
4.2.1 Nível 5 – Avançado Superior.....	97
4.2.1.1 Inventando moda: a leitura de mundo amarrada à recontextualização de informações	98

4.2.1.2 Não dar ponto sem nó: a configuração da interlocução reforçada pela recontextualização de informações.....	102
4.2.1.3 Alta-costura: a recontextualização de informações sob medida.....	104
4.2.2 Nível 4 – Avançado.....	107
4.2.2.1 Tentando entrar na moda: a leitura de mundo desamarrada da recontextualização de informações.....	108
4.2.2.2 Dar ponto sem nó: a configuração da interlocução afrouxada pela recontextualização de informações.....	110
4.2.2.3 Produção em massa: a recontextualização de informações padronizadas.....	111
4.2.3 Nível 3 – Intermediário Superior.....	114
4.2.3.1 Pontos falhos: não recontextualiza informações necessárias.....	116
4.2.3.2 Colcha de retalhos: informações pouco articuladas.....	118
4.2.3.3 Pontos desalinhados: informações equivocadas.....	119
4.2.4 Nível 2 – Intermediário.....	121
4.2.4.1 Pontos simples: o mínimo necessário de informações.....	122
4.2.4.2 Usando o molde: a boa seleção de informações.....	124
4.2.4.3 Pontas soltas: lacuna de informações para o interlocutor projetado.....	125
4.2.4.4 Colcha de retalhos: informações não articuladas claramente.....	127
4.2.4.5 Pontos tortos: equívocos de compreensão.....	128
4.2.5 Nível 1.....	130
4.2.5.1 Pontas soltas: a insuficiência de informações para cumprir a tarefa.....	131
4.2.5.2 Colcha de retalhos: informações suficientes, mas desarticuladas.....	132
4.2.5.3 Pontos embaraçados: equívocos graves e/ou frequentes de compreensão.....	134
4.2.6 Nível 0.....	136
4.2.6.1 Às avessas: demonstra problemas generalizados de compreensão.....	137
4.2.6.2 Look copiado: limita-se a reproduzir o(s) texto(s)-base.....	138
4.2.6.3 Fora de moda: ignora completamente o(s) texto(s)-base.....	139
5 ARREMATANDO OS PONTOS: DISCUSSÃO.....	141
DANDO ACABAMENTO: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	164
ANEXOS.....	177
ANEXO A – ESPECIFICAÇÕES DO EXAME CELPE-BRAS.....	177
ANEXO B – ORIENTAÇÕES PARA A ELABORAÇÃO DE TAREFAS DA PARTE ESCRITA.....	179

ENCONTRANDO O FIO DA MEADA

Como eu irei dizer agora, esta história será o resultado de uma visão gradual — há dois anos e meio venho aos poucos descobrindo os porquês. [...] Só não inicio pelo fim que justificaria o começo [...] porque preciso registrar os fatos antecedentes.

Clarice Lispector

Este texto oferece um encontro com uma descrição mais robusta da avaliação de textos produzidos em resposta a tarefas integradas de leitura e escrita do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), especialmente no que se refere à recontextualização de informações do material de insumo¹. Desse modo, esta dissertação, enquanto enunciado com algum acabamento, refrata os aprendizados de um processo que iniciou antes mesmo de meu ingresso no curso de mestrado, totalizando cerca de dois anos e meio, como expresso na epígrafe deste capítulo.

Meus primeiros passos na pesquisa em Linguística Aplicada datam de 2015, quando me engajei como bolsista de Iniciação Científica voluntária no projeto “Exame Celpe-Bras: análise do acervo de provas já aplicadas, manuais, legislação e estudos realizados”, coordenado pela da Prof^a. Dr^a. Juliana Roquele Schoffen na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Na iniciação científica, atuei na análise das tarefas da Parte Escrita do Celpe-Bras, que já vinha sendo elaborada pelo grupo de pesquisa; minha contribuição para o desenvolvimento desse corpus, para além de revisá-lo, foi descrever as tarefas comparativamente às especificações do exame apresentadas nos documentos oficiais, como o Manual do Examinando (BRASIL, 2011). Em pouco tempo, tornou-se evidente que as características de tarefas previstas pelas especificações do Celpe-Bras não eram suficientes para descrever os gêneros do discurso que vêm sendo efetivamente solicitados pelo exame (SCHOFFEN; MENDEL, 2018).

Os resultados sistematizados em meu trabalho de iniciação científica corroboraram questões que já vinham sendo discutidas por outros membros do grupo *Avalia – Avaliação de uso da linguagem*², de modo que passamos a elaborar uma proposta de descrição da Parte

¹ Neste trabalho, opto pelo termo “material de insumo” para me referir aos vídeos, áudios e textos escritos oferecidos como insumo de compreensão para a produção nas tarefas da Parte Escrita do Celpe-Bras, mas reconheço que alguns pesquisadores e até mesmo alguns materiais do exame utilizam os termos “texto-base” ou “texto-fonte” para o mesmo referente.

² O grupo de pesquisa está registrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8480692535262657>) e atua no

Escrita a muitas mãos, com o intuito de divulgar o conhecimento que vinha sendo produzido por nós. O intenso trabalho conjunto empreendido pelo grupo culminou em um relatório de pesquisa que disponibilizou publicamente os resultados sobre a análise dos enunciados das tarefas utilizadas no exame entre 1998 e 2017 (SCHOFFEN et al., 2018)³. A partir desse trabalho, diferentes atores envolvidos no exame podem ter acesso a uma descrição mais próxima da avaliação de proficiência operacionalizada nas tarefas. Ao longo desse percurso, a leitura de textos teóricos da área de avaliação de proficiência complementou as atividades de pesquisa do grupo, e entendi que minhas dúvidas sobre a relação entre “teoria e prática” do exame tinham respaldo no conceito de validade, atributo indispensável a qualquer avaliação (SCARAMUCCI, 2011; CHAPELLE, 2012). Assim, ao contrastar o construto descrito nos documentos do exame Celpe-Bras com a operacionalização das provas, o grupo de pesquisa contribuía para sua validação.

Em relação ao construto do exame, me intrigava que, diferentemente de outras avaliações em larga escala centradas na produção escrita, em que os textos oferecidos como insumo não têm um papel muito definido (SCARAMUCCI, 2016) – tal como a prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) –, o Celpe-Bras se propõe a avaliar as habilidades de compreensão nas tarefas da Parte Escrita. As muitas reuniões de pesquisa com o grupo Avalia, voltadas à análise conjunta dessas tarefas, todavia, não responderam minhas perguntas quanto à integração das habilidades de compreensão e produção, pois os enunciados pareciam centrar-se mais na especificação da produção solicitada do que na compreensão oral ou na leitura do material de insumo.

Em meu trabalho de conclusão de curso (TCC) de Licenciatura em Letras (MENDEL, 2017), investiguei de que modo o exame Celpe-Bras apresenta a avaliação integrada em seus documentos públicos, especificações e parâmetros de avaliação, e analisei a integração de habilidades em duas tarefas de leitura e escrita. Os resultados desse trabalho apontaram para a necessidade de uma melhor descrição e operacionalização da avaliação integrada no exame Celpe-Bras, bem como ressaltaram a complexidade da avaliação de compreensão nas tarefas integradas. Assim, ao realizar uma primeira revisão bibliográfica sobre avaliação integrada de leitura e escrita para o meu TCC, há cerca de dois anos e meio, confirmei a escassez de estudos sobre o tema não apenas nas pesquisas dedicadas ao exame Celpe-Bras, mas também

Instituto de Letras da UFRGS. Coordenado pela Prof^a. Dr^a. Juliana Roquele Schoffen e pela Prof^a. Dr^a. Margarete Schlatter, o grupo atualmente é também composto por quatro estudantes de pós-graduação, Ellen Yurika Nagasawa, Gabrielle Rodrigues Sirianni, Kaiane Mendel e Simone Paula Kunrath, e três de graduação, Giovana Lazzaretti Segat, Luiza Sarmiento Divino e Mariana Alves.

³ Os resultados da pesquisa empreendida pelo grupo Avalia também estão disponíveis em uma ferramenta de busca no site do grupo: <https://www.ufrgs.br/grupoavalia/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

no contexto brasileiro como um todo. Além disso, identifiquei a produtividade de pesquisas internacionais⁴ que vêm se dedicando ao tema da avaliação integrada, o que foi decisivo para a proposição do meu projeto na seleção do mestrado em Linguística Aplicada.

Logo no início do mestrado, a possibilidade de o grupo Avalia obter acesso a informações do banco de dados do Celpe-Bras sob custódia do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) trouxe novas perspectivas para o projeto que culminou nesta dissertação. Desse modo, motivadas por sugestões de estudos apontadas em trabalho anterior, isto é, analisar de que modo o material de insumo é utilizado nas produções escritas de examinandos do Celpe-Bras e avaliado nos diferentes níveis de proficiência do exame (MENDEL, 2017; MENDEL; SCHOFFEN, 2017), minha orientadora e eu realizamos uma solicitação específica para esta pesquisa de mestrado, obtendo acesso e autorização do Inep para uso dos dados do Celpe-Bras.

Além da ampliação dos dados disponíveis para este trabalho, ao longo das disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação em Letras⁵, entendi que minha tarefa, enquanto pesquisadora, estava mais relacionada à descrição do que à prescrição de orientações para a elaboração de tarefas, como propunha inicialmente. Considerando que a pesquisa em Linguística Aplicada, tal como realizada nesta linha de pesquisa, busca produzir conhecimento sobre práticas sociais de linguagem, e que a aplicação desse conhecimento se dá estabelecendo interlocução com aqueles que participaram de nossas pesquisas ou com outras comunidades de prática semelhantes, reconheço que esse retorno aos participantes nem sempre é efetivado do modo como desejamos. Enquanto o projeto de dissertação que submeti à seleção de mestrado tencionava reorientar a elaboração de tarefas do Celpe-Bras, encerro esse percurso buscando produzir conhecimentos sistemáticos que podem - ou não - ser considerados pelos demais atores envolvidos com o meu objeto de pesquisa. Afinal, muito antes de realizar uma proposta de orientações, torna-se necessário entender como acontece a avaliação integrada no exame Celpe-Bras, oferecendo uma descrição mais robusta de sua operacionalização nesse contexto específico. Essa tarefa é também justificada pela incipiência de pesquisas com dados recentes do exame Celpe-Bras – contemplando as notas atribuídas aos desempenhos de produções escritas de examinandos com base nos parâmetros de

⁴ Motivadas principalmente pela inclusão de uma tarefa integrada no *Test of English as a Foreign Language - Internet-based Test* (TOEFL iBT) em 2005, como explico no capítulo 2.

⁵ Registro aqui meu agradecimento ao Prof. Dr. Pedro de Moraes Garcez, pelos aprendizados proporcionados nas disciplinas *Linguística Aplicada* e *Seminário de Pesquisa: Metodologia de Pesquisa Interpretativa*, decisivas para a formulação de muitos entendimentos sobre a área e para a decisão de seguir investindo em minha formação “nessa praia”.

avaliação atualmente utilizados na Parte Escrita, por exemplo –, o que também sinaliza uma lacuna quanto à descrição da avaliação realizada pelo Celpe-Bras.

Uma vez que perguntas de pesquisa direcionam para o desconhecido, que ainda precisa ser investigado, esta pesquisa focaliza a avaliação de habilidades integradas, principalmente no que tange à demonstração de compreensão. Nesse sentido, a literatura da área reitera meus questionamentos sobre as tarefas integradas no Celpe-Bras, tendo em vista que o desempenho em compreensão só pode ser acessado por meio da produção dos examinandos (HUGHES, 1989; CUMMING, 2013). Além disso, há diferenças nas tarefas integradas a depender da habilidade de compreensão que está sendo avaliada e da proficiência do examinando; nas tarefas de leitura e produção escrita, a cópia literal do material de insumo, por exemplo, é mais recorrente na produção de participantes menos proficientes, pois participantes mais proficientes demonstram leitura do material de insumo em suas produções utilizando-se de outros recursos (JOHNS; MAYES, 1990; CUMMING et al., 2005; 2006; SOLEIMANI; MAHDAVIPOUR, 2014).

Isto posto, a opção por investigar a avaliação integrada nas tarefas de leitura e escrita reflete minha inquietação pessoal quanto às expectativas do Celpe-Bras sobre a demonstração de compreensão do material de insumo, neste caso, textos escritos, nas produções dos examinandos. Somado a isso, em minha experiência como professora de cursos preparatórios ao exame Celpe-Bras no Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS (PPE)⁶, tornou-se ainda mais evidente que esta não é apenas uma dificuldade dos examinandos, mas também dos próprios professores ao elaborarem materiais didáticos e avaliarem as produções dos alunos⁷. Ainda que a preparação de examinandos no âmbito do PPE seja fortemente alicerçada pelo trabalho de pesquisa acadêmica e utilize materiais oficiais do exame disponíveis no Acervo Celpe-Bras⁸, poucas são as informações públicas sobre a integração das habilidades na avaliação realizada pelo exame Celpe-Bras, o que dificulta a formulação de

⁶ Fundado em dezembro de 1993 pela Prof^a. Dr^a. Margarete Schlatter e coordenado desde 2015 pela Profa. Dra. Gabriela da Silva Bulla, o Programa de Português para Estrangeiros é um programa de extensão que promove cursos de português para falantes de outras línguas e cursos de formação de professores, desenvolve pesquisa e material didático na área e promove intercâmbios com instituições de ensino nacionais e internacionais. Para mais informações, ver: <http://www.ufrgs.br/ppe>. Acesso em: 10 abr. 2019.

⁷ Reconheci essa dificuldade em conversas com diferentes colegas, mas registro aqui meu agradecimento ao percurso realizado ao lado de Ellen Yurika Nagasawa e Gabrielle Rodrigues Sirianni, parceiras de pesquisa e docência com quem tive a oportunidade de elaborar o curso Preparatório Celpe-Bras (60h). Uma reflexão mais aprofundada sobre essa experiência conjunta está registrada em Nagasawa (2018).

⁸ O Acervo Celpe-Bras é um banco de dados disponível online que compila as provas já aplicadas, documentos públicos, legislação e estudos referentes ao Celpe-Bras, resultado do projeto de pesquisa “Resgatando a história do Exame Celpe-Bras: desenvolvimento e análise de um banco de dados reunindo documentos públicos, provas aplicadas e estudos realizados sobre o Exame”, coordenado pela professora Juliana Roquete Schoffen na UFRGS. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras>. Acesso em: 10 abr. 2019.

uma resposta para os questionamentos dos alunos sobre os usos do material de insumo. Nesse sentido, a disponibilização pública de materiais do exame e de resultados de pesquisa democratiza os conhecimentos sobre o Celpe-Bras, exercendo efeitos retroativos⁹ positivos ao possibilitar que examinandos e professores compreendam melhor o seu construto (SCHOFFEN et al., 2017; NAGASAWA, 2018; SIRIANNI et al., 2019).

Considerando a minha trajetória, as informações disponibilizadas pelo Inep e a necessidade de mais clareza sobre as práticas de avaliação realizadas pelo Celpe-Bras, esta dissertação objetiva responder “*Como a recontextualização de informações do material de insumo é avaliada nas tarefas integradas de leitura e escrita do exame Celpe-Bras?*”. Para tanto, constituem-se como objetivos específicos desta pesquisa: a) descrever os enunciados e os materiais de insumo das tarefas 3 e 4 da edição 2015-2 do Celpe-Bras, analisando suas características sob o aspecto da exigência da recontextualização de informações do material de insumo na integração de leitura e escrita; b) descrever, para as duas tarefas analisadas, como produções escritas avaliadas em cada um dos níveis de proficiência do exame Celpe-Bras demonstram a recontextualização de informações do material de insumo, discutindo como esse aspecto da avaliação contribui para discriminar os níveis de proficiência; c) caracterizar, pela análise das produções escritas avaliadas no nível Avançado Superior em comparação às demais, a noção de autoria envolvida na recontextualização de informações nas tarefas integradas de leitura e escrita do Celpe-Bras, tal como descrita nos parâmetros de avaliação do exame.

Para cumprir com estes objetivos, parto da revisão bibliográfica sobre o exame Celpe-Bras, incluindo materiais do exame e pressupostos teóricos subjacentes ao seu construto, e busco também subsídios em estudos sobre avaliação integrada voltados a outros contextos, inserindo meu objeto de pesquisa em uma discussão mais ampla sobre o tema. Dadas as especificidades do Celpe-Bras e a lacuna de estudos tal como o proposto nesta dissertação, o que dificulta a definição de categorias de análise pré-estabelecidas, me apoio em princípios da metodologia qualitativa interpretativa para realizar uma análise documental das tarefas selecionadas para este trabalho e de produções escritas em resposta a elas. Desse modo, este

⁹ Entendo efeitos retroativos como o “impacto ou influência que exames externos – principalmente aqueles de alta relevância, tais como vestibulares e alguns testes de proficiência –, assim como a avaliação de rendimento, que ocorre internamente nos processos de ensino/aprendizagem pode exercer, potencialmente, no ensino, na aprendizagem, no currículo, na elaboração de materiais didáticos e nas atitudes das pessoas envolvidas – alunos, professores, escola” (SCARAMUCCI, 2011, p. 109). Sobre os efeitos retroativos do exame Celpe-Bras, já foram investigados, por exemplo, a preparação de alunos no contexto do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS (LI, 2009; NAGASAWA, 2016, 2018), as práticas de sala de aula (OHLWEILER, 2006), a formação de professores (COSTA, 2013) em Institutos Culturais Brasileiros no exterior e as percepções de professores e examinandos em contexto hispanofalante (SCARAMUCCI, 2008), entre outros.

trabalho dialoga com um tema de pesquisa bastante contemporâneo na área de avaliação de línguas e procura entender as particularidades de sua operacionalização no exame Celpe-Bras, qual seja, a avaliação integrada de compreensão e produção.

Como interlocutores desta dissertação, portanto, projeto diferentes atores sociais envolvidos com o Celpe-Bras – idealizadores, elaboradores, avaliadores, gestores, professores de cursos preparatórios, examinandos e demais usuários do exame –, visto que lanço luz sobre um aspecto do exame pouco abordado em seus documentos e em pesquisas acadêmicas. Ao mesmo tempo, busco recontextualizar informações suficientes entre as que formaram o repertório desta pesquisa a fim de contemplar uma interlocução mais ampla, como pesquisadores de outras avaliações em larga escala e demais interessados em práticas de avaliação comprometidas com a educação linguística. Assim, entendo que este trabalho discute a operacionalização de um método para a avaliação das habilidades de leitura e escrita ainda pouco difundido no contexto brasileiro, seja nas práticas de avaliação em sala de aula ou nos itens de testes de alta relevância.

A partir disso, convido meus interlocutores a um processo dialógico, tal como proposto na epígrafe deste trabalho, desejando que este texto proporcione um encontro com leituras anteriores e projete novas construções de sentidos. Desse modo, respondo também à própria origem da palavra *texto*, cuja etimologia é a mesma da palavra *tecido*, o que atribui novos sentidos não apenas à bela metáfora de Geraldi (1991), mas também à produtividade de expressões na língua portuguesa quanto à tessitura das ações de ler e escrever. Proponho, então, que a produção de um texto, seja em resposta a uma tarefa do Celpe-Bras, seja em um relatório de pesquisa como o que está sendo lido neste momento, se assemelha à produção de um bordado – ou ainda costura, tricô ou crochê, entre tantos trabalhos artesanais. Assim como nas atividades centradas no texto, tais produções consistem em um movimento de articulação entre o velho e o novo, em que conhecimentos tradicionais são mobilizados para uma produção singular. Para completar uma produção e satisfazer os padrões vigentes, o artesão precisa conhecer minimamente as medidas do seu modelo e as técnicas mais adequadas, elaborando um molde que sirva aos seus propósitos. Com a prática constante, o movimento de tecer os fios é naturalizado e torna-se possível arrematar os pontos de modo a realizar alguns acabamentos pessoais. Na medida em que o repertório de produções se amplia, os moldes prontos não são mais necessários, pois a proficiência desenvolvida possibilita ao artesão ir além da reprodução, tornando público um produto autoral.

Para organizar esta dissertação, intitulo os cinco capítulos, a introdução e as considerações finais a partir da analogia apresentada. Nesta introdução, *Encontrando o fio da*

meada, resgatei meu movimento de inserção no contexto da pesquisa aqui relatada e apresentei as motivações que justificam o recorte proposto. No primeiro capítulo, *Tirando as medidas*, apresento o exame Celpe-Bras, descrevendo seu construto e operacionalização com foco nas tarefas integradas de leitura e escrita. No segundo capítulo, *Aperfeiçoando as técnicas*, fundamento esta pesquisa teoricamente, lançando mão de pressupostos basilares sobre avaliação de proficiência e sobre leitura e escrita; ainda neste capítulo, apresento estudos recentes acerca da avaliação integrada, bem como pesquisas sobre o Celpe-Bras relacionadas ao tema. No terceiro capítulo, *Alinhavando o molde*, delinheiro os procedimentos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa. No quarto capítulo, *Tecendo os fios*, analiso as duas tarefas de leitura e escrita da edição 2015-2 do Celpe-Bras e uma amostra do conjunto de produções escritas em resposta a essas tarefas, buscando relacionar a noção de autoria ao construto de proficiência tal qual avaliado por esse exame. Por fim, no quinto capítulo, *Arrematando os pontos*, retomo as perguntas de pesquisa e discuto as minhas interpretações dos resultados alcançados. Nas considerações finais, *Dando acabamento*, projeto possíveis respostas a este trabalho, apontando as contribuições, reconhecendo suas limitações e sugerindo possibilidades de estudos futuros.

1 TIRANDO AS MEDIDAS: O EXAME CELPE-BRAS

Este trabalho versa sobre a operacionalização da avaliação integrada nas tarefas de leitura e escrita do Celpe-Bras, descrevendo como a recontextualização de informações do material de insumo é avaliada nas produções escritas em resposta a essas tarefas. Neste capítulo, apresento o Celpe-Bras, objeto de estudo desta dissertação, com base na revisão bibliográfica de documentos do exame e de pesquisas acadêmicas relacionadas aos objetivos do trabalho. Para tanto, descrevo informações gerais sobre o construto e a operacionalização do Celpe-Bras, bem como focalizo a Parte Escrita, detalhando o instrumento e os parâmetros de avaliação utilizados nas tarefas integradas de leitura e escrita do exame.

1.1 O EXAME CELPE-BRAS: DOS USOS PROJETADOS ÀS CARACTERÍSTICAS DO TESTE

O Celpe-Bras é um exame de proficiência em Português como Língua Adicional (PLA)¹⁰ desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), configurando-se como a única certificação de língua portuguesa para estrangeiros expedida pelo governo brasileiro. A partir de sua primeira edição, datada de 1998, o exame vem sendo aplicado duas vezes ao ano ao longo dos seus vinte anos de história¹¹. Desde 2009, o Celpe-Bras está sob responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que conta com a assessoria de uma Comissão Técnico-Científica formada por especialistas, professores e pesquisadores da área de PLA.

De acordo com o que se pode depreender dos documentos públicos do exame, o Celpe-Bras não visa a um público-alvo específico; segundo o Edital nº 72, de 31 de julho de 2019 (BRASIL, 2019a)¹²: “A participação no Celpe-Bras 2019/2 é voluntária, destinada a estrangeiros e brasileiros, residentes no Brasil ou no exterior, cuja língua materna não seja a Língua Portuguesa.” Aos resultados do exame, portanto, diversos usos vêm sendo atribuídos ao longo dos anos, tais como a admissão de estrangeiros em cursos de graduação e pós-graduação em universidades brasileiras¹³, a revalidação de diplomas de profissionais

¹⁰ O uso do termo “língua adicional”, ao invés de “língua estrangeira”, “segunda língua” ou “língua não materna” vai ao encontro das ideias apresentadas em Judd et al. (2001) e em Schlatter & Garcez (2009), que entendem o aprendizado de uma língua como uma “adição” ao repertório linguístico do indivíduo.

¹¹ Com exceção dos anos de 1998 e 2018, que contaram com uma única aplicação.

¹² Edital de abertura de inscrições mais recente disponível durante a realização deste trabalho.

¹³ A exemplo do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e do Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG).

estrangeiros¹⁴ e a admissão de funcionários estrangeiros em algumas multinacionais que operam no Brasil. Além disso, entre 3 de maio e 3 de outubro de 2018, a certificação por meio do Celpe-Bras foi requisito para o procedimento de naturalização ordinária de estrangeiros no Brasil¹⁵. Assim sendo, o Celpe-Bras, além de uma avaliação em larga escala, configura-se como um exame de alta relevância (SCHLATTER et al., 2009), visto que seus resultados impactam as trajetórias de cerca de 10 mil examinandos ao ano, que realizam a prova em 125 Postos Aplicadores espalhados no Brasil e em países de diferentes continentes¹⁶. O exame Celpe-Bras, portanto, é um teste que, além de exercer efeitos retroativos no ensino de PLA, pode ser entendido como um instrumento de poder (SPOLSKY, 2012).

Se, por um lado, o Celpe-Bras é um exame de proficiência geral, e não para fins específicos ou acadêmicos, por outro, grande parte dos examinandos que realiza a prova necessita dos resultados desta avaliação de proficiência para ingressar em universidades brasileiras (SCARAMUCCI, 2016). Considerando-se a história do exame¹⁷, é notável que os usos para fins acadêmicos são intrínsecos à própria existência do Celpe-Bras, visto que sua principal motivação foi a necessidade de um exame a nível nacional para a seleção de estudantes estrangeiros intercambistas, principalmente os candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)¹⁸ (SCHLATTER, 2014). Em virtude disso, em junho de 1993, quando a Comissão para a Elaboração do Exame de Proficiência de Português para Estrangeiros¹⁹ foi constituída pelo MEC, seus membros optaram por elaborar um instrumento que em muito se distanciava de outros exames de proficiência de caráter mais estruturalista, tendo em vista os fins para os quais o exame deveria ser desenhado, isto é, a

¹⁴ Em relação aos usos do Celpe-Bras para fins de revalidação de diplomas, destaco que, a partir da Resolução Nº 1.620 de 16 de maio de 2001, o Conselho Federal de Medicina passou a exigir dos médicos estrangeiros a obtenção de certificado de proficiência em português no Celpe-Bras. Em janeiro de 2016, o Ministério Público, a partir de um Agravo de Instrumento, suspende a resolução que exigia que os médicos apresentassem essa certificação. A Resolução 2.216 de 27 de setembro de 2018 passa a exigir novamente a certificação de proficiência através do Celpe-Bras dos médicos estrangeiros que desejam revalidar seu diploma.

¹⁵ A exigência apresentada na Portaria Interministerial nº 11, de 3 de maio de 2018, do Ministério da Justiça, foi alterada na Portaria Interministerial nº 16, de 3 de outubro de 2018, que tornou o exame Celpe-Bras uma dentre outras possibilidades de comprovação da capacidade de se comunicar em língua portuguesa.

¹⁶ O número de examinandos que realizaram a prova anualmente e a localização dos Postos Aplicadores, bem como outros dados sobre o exame Celpe-Bras, estão disponíveis no Acervo Celpe-Bras: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/dados-celpe-bras>. Acesso em: 10 abr. 2019.

¹⁷ Para um apanhado mais detalhado sobre o processo de elaboração, implementação e desenvolvimento do exame, sugiro a leitura do histórico apresentado em Nagasawa (2018).

¹⁸ O PEC-G é um programa governamental brasileiro administrado pelo MEC e pelo Ministério das Relações Exteriores que, desde 1965, oferece vagas em universidades brasileiras para estudantes de países em desenvolvimento. Mais informações sobre o programa estão disponíveis em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG>. Acesso em: 10 abr. 2019.

¹⁹ A Comissão foi constituída através da Portaria nº 101, de 11 de junho de 1993, e era composta por três professores – Margarete Schlatter, da UFRGS, José Carlos Paes de Almeida Filho, da Unicamp, e Maria Jandyra Cunha, da UnB – e por três representantes do MEC – Luiz Cassemiro dos Santos, Raimundo Hélio Leite e Maurício de Pinho Gama.

aferição da proficiência em língua portuguesa para participação na vida universitária (SCHLATTER, 2014).

A opção por um exame de base comunicativa, além de estar em consonância com as tendências da época em relação ao ensino e à aprendizagem de línguas, visava à introdução de mudanças nas práticas de ensino de PLA. Nesse sentido, os efeitos retroativos que o Celpe-Bras poderia causar no ensino de PLA foram uma das principais motivações para as características e o formato do exame (SCARAMUCCI, 1999; SCHLATTER, 1999; DELL'ISOLA et al., 2003; SCHLATTER et al., 2009), que, dada a ausência de parâmetros para o ensino de PLA no contexto brasileiro, configura-se atualmente como um instrumento de política linguística direcionador do ensino de PLA (DORIGON, 2016; SCHOFFEN; MARTINS, 2016).

Os manuais do exame Celpe-Bras, ao indicarem sua natureza comunicativa, explicam que “não se busca aferir conhecimentos *a respeito da língua*, por meio de questões sobre a gramática e o vocabulário, mas sim *a capacidade de uso dessa língua*” (BRASIL, 2011, p. 4, grifos dos autores). O exame, portanto, apresenta como característica a ênfase no uso da língua, através da avaliação integrada das habilidades de compreensão e de produção e do uso de textos autênticos (BRASIL, 2015). Para tanto, por meio de uma única prova, operacionalizada em uma Parte Escrita e uma Parte Oral, o Celpe-Bras avalia o examinando em cinco níveis de proficiência e certifica quatro deles: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior. O nível de proficiência do examinando é determinado não a partir de uma média entre a Parte Escrita e a Parte Oral do exame, mas com base na menor nota recebida por ele entre essas duas partes, variando de 0 (zero) a 5 (cinco) pontos:

Quadro 1 - Níveis de proficiência do exame Celpe-Bras²⁰

Nível	Pontuação	Descrição
Avançado Superior	4,26 a 5,00	Preenche todos os requisitos do nível avançado, mas com inadequações na produção escrita e oral menos frequentes do que naquele nível
Avançado	3,51 a 4,25	Evidencia domínio operacional amplo da Língua Portuguesa, demonstrando capacidade de compreender e produzir, de forma fluente, textos orais e escritos sobre assuntos variados em contextos conhecidos e desconhecidos, podendo apresentar inadequações ocasionais principalmente em contextos desconhecidos, não suficientes, entretanto, para comprometer a comunicação
Intermediário Superior	2,76 a 3,50	Preenche as características descritas no nível intermediário, mas com inadequações e interferências da língua materna na pronúncia e na escrita menos frequentes do que naquele nível
Intermediário	2,00 a 2,75	Evidencia domínio operacional parcial da Língua Portuguesa, demonstrando capacidade de compreender e produzir textos orais e escritos sobre assuntos limitados, em contextos conhecidos e situações do cotidiano, podendo apresentar inadequações e interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s)

²⁰ Ao examinando que atinge pontuação entre 0 e 1,99 não é conferida certificação.

		estrangeira(s) mais frequentes em situações desconhecidas, não suficientes, entretanto, para comprometer a comunicação
--	--	--

Fonte: Brasil (2019a). Elaborado pela autora.

Tal como apresentado nos descritores dos níveis de proficiência do exame, a avaliação empreendida pelo Celpe-Bras busca fornecer inferências sobre a proficiência linguística em práticas de uso da língua, tendo em vista uma avaliação de desempenho por meio de tarefas que se aproximam de situações autênticas. A operacionalização do construto do Celpe-Bras é pautada, portanto, no conceito de proficiência que consiste no “uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo” (BRASIL, 2015, p. 9). Desse modo, o construto subjacente ao conceito de proficiência do exame é apresentado na próxima seção.

1.2 USO DA LINGUAGEM: DO DIALOGISMO À AVALIAÇÃO DE PROFICIÊNCIA

O construto teórico que fundamenta o exame Celpe-Bras é bastante coerente com concepções de linguagem que têm fomentado o ensino de línguas voltado ao uso (DELL’ISOLA et al., 2003; SCARAMUCCI, 2016; 2019). As teorias que fundamentam esse construto não estão explicitadas em seus documentos oficiais, mas pesquisas acadêmicas da área têm relacionado as teorias de Clark (2000), Bakhtin (2003), Volóchinov (2017) e Vygotsky (1991) à visão de linguagem subjacente ao exame Celpe-Bras (SCHLATTER et al., 2009; NAGASAWA, 2018), considerando que “*construto* refere-se a um construto psicológico, uma conceitualização teórica sobre um aspecto do comportamento humano que não pode ser medida ou observada diretamente” (EBEL; FRISBIE, 1991 apud SCARAMUCCI, 2011, p. 106, grifo dos autores).

Ao oferecer aos examinandos oportunidades de ação no mundo, em diferentes situações sociais e para cumprir diferentes propósitos, as tarefas do exame remetem às ideias de Clark (2000, p. 55), para quem o “uso da linguagem é realmente uma forma de ação conjunta, que é aquela ação levada a cabo por um grupo de pessoas agindo em coordenação uma com a outra”. Nesse sentido, o Celpe-Bras está fundamentado em uma visão sociointeracional de uso da linguagem (SCARAMUCCI, 2016), em uma perspectiva vygotskiana que vincula aprendizagem e desenvolvimento humano às práticas sociais. Para Schlatter et al. (2009, p. 106), “isso significa que a avaliação do desempenho deve levar em conta a natureza coletiva, co-construída do uso da linguagem, instanciada através de interações sociais”, o que é operacionalizado nas tarefas da Parte Escrita e na interação face a

face da Parte Oral do exame, que substituem questões de itens isolados frequentemente utilizadas em avaliações em larga escala.

No Celpe-Bras, as concepções de Clark (2000) e Vygotsky (1991) estão refletidas em uma avaliação de desempenho que busca simular contextos autênticos de uso da língua, de modo que o examinando, para demonstrar proficiência em língua portuguesa, precisa ser capaz de participar de uma variedade de esferas de atuação humana, desempenhando ações que envolvem diferentes relações de interlocução. Essa participação nas práticas sociais de uso da língua, portanto, é avaliada por meio de um único instrumento para todos os níveis de proficiência, entendendo-se que os examinandos podem realizar as ações propostas com mais ou menos adequação. Os diferentes níveis de proficiência, no caso da Parte Escrita, são descritos em uma grade de avaliação holística, com critérios que priorizam a adequação à situação de comunicação, avaliando os recursos linguístico-discursivos enquanto aspectos a serviço do cumprimento da tarefa. Cada produção escrita, portanto, é avaliada a partir das relações singulares configuradas pelo examinando, pois,

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

O exame Celpe-Bras, portanto, apesar de não referenciar diretamente alguma obra atribuída ao Círculo de Bakhtin²¹, incorpora a noção de gêneros do discurso na avaliação de proficiência em PLA. A adoção da perspectiva bakhtiniana tem como consequência uma visão dialógica da linguagem, entendendo-se o enunciado²² enquanto uso concreto da linguagem – em detrimento da oração – como unidade da comunicação discursiva, dado que o interesse do Círculo se volta ao discurso, e não à estrutura da língua em si (SCHOFFEN, 2009). Nesse sentido, o enunciado, de natureza social e produto do discurso, se dá dentro de um contexto histórico, com propósitos e interlocuções determinadas.

Os enunciados que se estabilizam em determinada esfera de atividade humana são reconhecidos como um determinado gênero do discurso, mas tal estabilidade é relativa, visto que os gêneros são fruto de uma atividade historicamente situada, logo, estão em constante

²¹ As ideias difundidas como “bakhtinianas” são fruto das reuniões do grupo de intelectuais russos que, além de Mikhail M. Bakhtin, inclui Pavel N. Medvedev e Valentin N. Voloshinov.

²² Neste trabalho, “enunciado” apresenta duas acepções distintas: em alguns momentos, como neste trecho, faz referência à unidade da comunicação discursiva, na perspectiva bakhtiniana; em outros, ao comando que apresenta a situação comunicativa nas tarefas do exame Celpe-Bras.

movimento. Assim, a avaliação realizada no exame Celpe-Bras, além de não aferir recursos linguísticos sob uma perspectiva quantitativa, também busca não se fixar sobre a estrutura do gênero enquanto formato, exigindo uma lista pré-determinada de características, por exemplo. Desse modo, a Parte Escrita pressupõe a avaliação da singularidade de cada texto, verificando a adequação às possibilidades apresentadas pela situação comunicativa, ou seja, a materialização do gênero do discurso de modo que o examinando “compreenda o texto (oral e/ou escrito) apresentado, selecione as informações adequadas e, colocando-se em determinado papel social (enunciador), escreva a uma pessoa específica ou a um grupo de pessoas (interlocutor), a fim de realizar determinada ação (propósito)” (BRASIL, 2015, p. 17).

Além da noção de gêneros do discurso de Bakhtin (2003), que sucede o trabalho do filósofo russo sobre teoria do romance, a concepção dialógica da linguagem subjacente ao exame Celpe-Bras também está posta em outras obras do Círculo, tal como a ideia de responsividade, refletida na integração das habilidades de compreensão e produção no Celpe-Bras:

[...] Qualquer enunciado monológico, inclusive um monumento escrito, é um elemento indissolúvel da comunicação discursiva. **Todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta.** Ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais. Todo monumento continua a obra dos antecessores, polemiza com eles, espera por uma compreensão ativa e responsiva, antecipando-a etc. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 184, grifo meu).

As críticas do Círculo à visão sistêmica da língua são sistematizadas em uma analogia acerca da figura do “Adão bíblico” (BAKHTIN, 2003), que, em uma concepção dialógica da linguagem, não faz jus a nenhum falante, dado que os falantes são sempre respondentes a enunciados anteriores. Nesse sentido, o autor reitera o entendimento de gênero enquanto artefato histórico, dado que o enunciado reverbera os enunciados que o precederam no contexto de produção em que está inserido, ainda que em uma compreensão responsiva silenciosa e de efeito retardado, ou seja, que não responde imediatamente aos enunciados anteriores. Do mesmo modo, o interlocutor a quem se dirige a palavra, também referido como “o outro” e “destinatário” (BAKHTIN, 2003, p. 301), tem papel central na cadeia discursiva:

Ao construir o meu enunciado, procuro defini-lo de maneira ativa; por outro lado, procuro antecipá-lo, e essa resposta antecipável exerce, por sua vez, uma ativa influência sobre o meu enunciado. [...] Essa consideração irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, *o estilo* do enunciado (BAKHTIN, 2003, p. 302, grifo do autor).

No dialogismo bakhtiniano, então, o interlocutor não configura uma atitude passiva: a compreensão é entendida sempre como responsiva, podendo materializar-se na ação imediata, discursivamente concreta, ou em momento posterior, pois “cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” (BAKHTIN, 2003, p. 272). Nesse sentido, a produção de determinado enunciado está atrelada ao contexto sócio-histórico de seu falante, isto é, às condições sociais e ao momento histórico em que está inserido.

No que tange ao Celpe-Bras, essa concepção dialógica se aproxima de características fundamentais da avaliação de proficiência operacionalizada pelo exame, tal como a integração de habilidades. A opção pela avaliação integrada é justificada pelo construto do exame, visto que, ao avaliar as habilidades de modo integrado, o exame busca se aproximar de situações reais de comunicação, pois, nas atividades do dia a dia, mais de uma habilidade é mobilizada concomitantemente (BRASIL, 2011). Assim, além da centralidade do uso da linguagem, avaliada a partir de simulações de situações autênticas de comunicação, a integração de habilidades proposta nas tarefas também reflete o dialogismo bakhtiniano ao solicitar uma posição responsiva por parte dos examinandos (MENDEL, 2017; MENDEL; SCHOFFEN, 2017).

A partir de materiais de insumo constituídos por textos autênticos, com diferentes temáticas da cultura brasileira historicamente situadas, os examinandos precisam realizar, na Parte Escrita, produções que mobilizem uma compreensão ativa desses textos. Nesse sentido, ainda que os materiais de insumo ofereçam as informações necessárias para o cumprimento das tarefas, a experiência com as práticas sociais solicitadas pode também despertar uma compreensão de efeito retardado no examinando, na medida em que “os indivíduos agem em contexto e, como tal, são influenciados por sua própria biografia, ou seja, pelo contexto social e histórico no qual estão inseridos” (BRASIL, 2011, p. 5). De acordo com os documentos do exame, portanto, língua e cultura são entendidas como indissociáveis, de modo que a circulação por diferentes práticas da cultura brasileira pode contribuir para a compreensão das situações comunicativas propostas no Celpe-Bras e oportunizar uma atitude responsiva mais adequada às tarefas do exame.

Desse modo, o construto de uso da linguagem que fundamenta o exame Celpe-Bras é operacionalizado em um instrumento que se divide em uma Parte Oral e uma Parte Escrita e que se propõe a avaliar o desempenho do examinando de modo integrado. As próximas seções são dedicadas à caracterização desse instrumento de avaliação, com destaque à Parte Escrita

do exame, que engloba as tarefas integradas de leitura e escrita sobre as quais versa este trabalho.

1.3 A PARTE ORAL²³

A aplicação e a avaliação da Parte Oral (PO) do exame Celpe-Bras acontecem presencialmente nos Postos Aplicadores credenciados, sendo realizadas por avaliadores devidamente capacitados e certificados pelo Inep. A PO consiste em uma interação face a face em que dois avaliadores dispõem de 20 (vinte) minutos com cada examinando para verificar suas habilidades de compreensão e produção oral de modo integrado²⁴. Durante a interação face a face, os dois aplicadores presentes são responsáveis por procedimentos e avaliações diferentes. Apenas o Avaliador-Interlocutor (AI) interage com o examinando, conduzindo uma conversa que busca estimular a produção oral do examinando. O Avaliador-Observador (AO), por sua vez, permanece na sala acompanhando a interação, mas não participa da conversa.

De acordo com os documentos do exame, na interação face a face da PO “espera-se que o examinando tenha capacidade de conversar, da forma mais natural possível, sobre assuntos do cotidiano e da atualidade veiculados na mídia brasileira” (BRASIL, 2013, p. 21). Para isso, a PO é dividida em duas etapas; ao longo dos primeiros 5 (cinco) minutos, o AI utiliza-se de informações registradas pelo examinando no questionário de inscrição do exame para conversar sobre questões de natureza pessoal, como atividades e interesses do examinando. Os 15 (quinze) minutos da segunda etapa são organizados em três momentos de conversas sobre assuntos de interesse geral, motivadas por textos que utilizam de linguagem verbal e não-verbal e são denominados Elementos Provocadores. Para conduzir a segunda etapa da interação, o AI dispõe ainda do Roteiro de Interação Face a Face, um roteiro de questões que norteia a abordagem dos Elementos Provocadores (BRASIL, 2016).

A PO do exame é aplicada em horário individual e previamente agendado pelo Posto Aplicador. Além de ser responsável pela interação, o AI também realiza uma avaliação holística, atribuindo ao examinando uma única nota de 0 (zero) a 5 (cinco) pontos, correspondente ao desempenho global do examinando. A avaliação realizada pelo AO é

²³ Para mais informações sobre a Parte Oral do exame Celpe-Bras, ver Schoffen (2003), Sakamori (2006), Fortes (2009), Ferreira (2012), Bottura (2014), Niederauer (2014), Cândido (2015) e Neves (2018), entre outros.

²⁴ Ainda que a Parte Oral do exame não busque avaliar a proficiência em leitura dos examinandos, reconheço que esta é uma habilidade englobada na interação face a face através dos Elementos Provocadores, como investigado em Ferreira (2012).

analítica, de modo que ele atribui uma nota de 0 (zero) a 5 (cinco) pontos para seis critérios distintos, que apresentam diferentes pesos: 50% da nota é referente à compreensão do fluxo da conversa e do conteúdo informacional dos Elementos Provocadores, competência interacional (habilidade de manter uma conversa) e fluência na comunicação; 42% correspondem aos critérios de adequação lexical e adequação gramatical; e os 8% restantes avaliam a pronúncia (BRASIL, 2019a).

A avaliação é realizada de modo independente por cada avaliador, ou seja, sem que haja comunicação entre AI e AO, e o resultado da PO é calculado a partir da média entre as notas atribuídas pelos dois avaliadores. Na PO, configura-se discrepância quando a diferença entre a nota atribuída pelos dois avaliadores for igual ou maior que 1,5 (um vírgula cinco) ponto. Também se enquadra como discrepância quando, simultaneamente, a diferença entre a nota da PO e a nota na Parte Escrita for igual ou maior que 2 (dois) pontos, quando a nota da PO e a nota na Parte Escrita compreenderem níveis de certificação diferentes e quando a nota final na Parte Escrita for superior à nota na PO. Nesses dois casos de discrepância, portanto, uma nova avaliação é realizada por especialistas selecionados por meio de chamada pública; cada interação discrepante é verificada por dois avaliadores de modo independente, um com base na grade analítica e outro com base na grade holística. No caso de a média entre as notas dessa reavaliação ainda configurar discrepância, é realizada uma terceira avaliação holística, descartando-se as notas anteriores (BRASIL, 2019a). Para que a PO possa ser reavaliada em caso de discrepância, as interações são gravadas em áudios, que, juntamente com as notas dos avaliadores, são inseridos no Sistema Administrador do Celpe-Bras e enviados ao Inep via Correios (BRASIL, 2016).

1.4 A PARTE ESCRITA

A Parte Escrita (PE) do Celpe-Bras também é realizada presencialmente nos Postos Aplicadores, de acordo com o período estabelecido pelo Edital de Abertura das Inscrições²⁵. No dia da prova, os examinandos dispõem de 3 (três) horas para responder a quatro tarefas, que avaliam as habilidades de compreensão e de produção de modo integrado. De acordo com os manuais do exame Celpe-Bras, as tarefas são entendidas como “um convite para interagir com o mundo, usando a linguagem com um propósito social. Em outras palavras, uma tarefa

²⁵ A Parte Escrita acontece no primeiro dia de aplicação do exame, no período matutino. A Parte Oral é aplicada no período vespertino do primeiro dia de aplicação e se estende ao longo dos dois dias seguintes, de acordo com os agendamentos realizados pelos Postos Aplicadores.

envolve basicamente uma *ação*, com um *propósito*, direcionada a um ou mais *interlocutores*” (BRASIL, 2011, p. 5, grifos do autor). No instrumento de avaliação, tal definição é desdobrada, portanto, em tarefas integradas que solicitam que o examinando aceite os convites para a interação propostos pelos enunciados e seus respectivos materiais de insumo, simulando quatro situações distintas de uso da língua que exigem a articulação entre compreensão e produção.

As tarefas da PE do Celpe-Bras solicitam uma produção escrita a partir de diferentes materiais de insumo, a depender da habilidade de compreensão avaliada. Desse modo, a tarefa 1 apresenta um segmento de vídeo e a tarefa 2 apresenta um segmento de áudio como materiais de insumo, de modo que ambas avaliam compreensão oral e produção escrita; as tarefas 3 e 4, por sua vez, apresentam textos escritos como material de insumo, avaliando leitura e produção escrita (BRASIL, 2013). O quadro 2 sistematiza a organização das tarefas da PE do exame:

Quadro 2 - Parte Escrita

Tarefa	Material de insumo	Habilidades avaliadas
1	Vídeo	Compreensão oral e multimodal e produção escrita
2	Áudio	Compreensão oral e produção escrita
3	Texto escrito	Leitura e produção escrita
4	Texto escrito	

Fonte: Brasil (2013). Elaborado pela autora.

Na aplicação do exame, os examinandos são orientados a lerem o enunciado da tarefa 1 para que, em seguida, o vídeo seja exibido. Depois de 30 minutos, o aplicador realiza o mesmo procedimento em relação à tarefa 2, de modo que os examinandos tenham acesso ao áudio. Uma vez exibido o áudio, os examinandos podem utilizar o restante do tempo de prova da maneira que considerarem mais pertinente, incluindo a compreensão dos textos escritos que compõem os materiais de insumo das tarefas 3 e 4 e a produção dos quatro textos, que são escritos à mão pelos examinandos. Os segmentos de vídeo e de áudio são exibidos duas vezes cada, simultaneamente para todos os examinandos, que podem realizar anotações enquanto assistem. Sendo assim, apenas os textos escritos, que constituem os materiais de insumo das tarefas 3 e 4, são apresentados no Caderno de Questões. Para cumprir as tarefas integradas de leitura e escrita, portanto, os examinandos têm acesso aos materiais de insumo durante todo o período de duração da prova, o que não acontece nas tarefas de compreensão oral e produção escrita.

O Caderno de Questões²⁶ que cada examinando recebe para a realização da PE apresenta cada tarefa seguida de uma página de rascunho, além de uma página inicial com instruções para realização da prova. Cada examinando também recebe um Caderno de Respostas, com uma página destinada a cada tarefa, onde deverão ser transcritos os textos para fins de avaliação durante o tempo de prova. Desse modo, ainda que o exame Celpe-Bras não delimite um número mínimo ou máximo de linhas em seus manuais, provas ou editais, o acesso aos materiais da PE demonstra que é destinada uma página para cada tarefa, isto é, cerca de 30 linhas²⁷.

Diferentemente da Parte Oral do exame, que tem a avaliação realizada nos Postos Aplicadores ao longo da própria aplicação, a PE é avaliada por uma equipe de professores(as) e pesquisadores(as) da área de PLA, selecionados pelo Inep a partir de chamada pública. Essa avaliação acontece por meio do Sistema Eletrônico de Avaliação, onde os textos constantes dos Cadernos de Respostas são desidentificados, digitalizados e inseridos (BRASIL, 2015). A avaliação, portanto, é anônima, e cada tarefa é avaliada por dois avaliadores de forma independente, de modo que o desempenho de cada examinando na PE seja aferido por pelo menos oito avaliadores diferentes. A atribuição de notas às tarefas da PE do exame é holística, em uma escala de 0 (zero) a 5 (cinco) pontos, de modo que cada avaliador atribui uma única nota a cada texto. No caso de as notas serem convergentes, a nota final da tarefa é resultado da média aritmética entre as notas dos dois avaliadores. Caso haja discrepância, isto é, as notas atribuídas pelos dois avaliadores diferirem em mais de 1 (um) ponto, a tarefa é corrigida por um terceiro avaliador e, caso essa nota convirja com a de um dos primeiros avaliadores, a nota final da tarefa será a média entre as duas notas convergentes, excluindo-se a outra; se a nota do terceiro avaliador for equidistante das notas atribuídas pelos dois primeiros, prevalecerá a nota desse terceiro avaliador. Com base nas notas finais de cada tarefa, calcula-se a média aritmética entre as quatro tarefas, totalizando a nota final do examinando na PE.

A partir da apresentação da Parte Escrita do Celpe-Bras, as subseções seguintes detalham o instrumento e os parâmetros de avaliação utilizados nesta parte do exame, tendo em vista a integração de leitura e escrita nas tarefas 3 e 4.

²⁶ Os Cadernos de Questões da Parte Escrita, bem como outros documentos relativos ao exame Celpe-Bras, estão disponíveis no Acervo Celpe-Bras: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras>. Acesso em: 10 abr. 2019.

²⁷ Embora a comparação com outras avaliações em larga escala fuja do escopo deste trabalho, é interessante apontar que a determinação de um número mínimo e máximo de linhas - ou até mesmo de palavras - é uma prática comum em diferentes testes. No caso do Celpe-Bras, tal exigência não faria sentido em relação ao seu próprio construto, visto que dificilmente atenderia às características da variedade de gêneros do discurso solicitada no exame. Ainda assim, a limitação na extensão dos textos se justifica por questões de praticidade inerentes a uma avaliação em larga escala, como o tempo de realização da prova e a viabilização de sua avaliação.

1.4.1 As tarefas da Parte Escrita

De modo a operacionalizar a avaliação pautada no uso da língua, o Celpe-Bras avalia o desempenho dos examinandos em PLA fazendo uso de tarefas integradas na Parte Escrita desde a sua primeira aplicação, no final dos anos 90, em oposição aos testes de itens isolados e sob a justificativa de uma avaliação mais próxima de usos autênticos da língua e coerente com a natureza comunicativa a que o exame se propunha (SCARAMUCCI, 1999; SCHLATTER, 1999). As tarefas, portanto, substituem questões tradicionais que avaliam cada habilidade de uso da língua de modo independente. Para tanto, apresentam: um título; um enunciado, que fornece o comando para a produção escrita; e um material de insumo em vídeo, áudio ou texto escrito, que o examinando deve compreender para realizar o que é solicitado no enunciado. Essas tarefas são definidas pelo exame como um convite para o uso da linguagem, o que em muito se aproxima do conceito de proficiência que fundamenta o exame, pois: “as tarefas que compõem a Parte Escrita do Celpe-Bras propõem, assim, a realização de uma ação mediada pelo uso da linguagem por meio de textos organizados de forma socialmente construída” (BRASIL, 2013, p. 7).

Para cada tarefa, portanto, é esperado que o examinando: assumo-se como um enunciator dotado de determinado papel social; compreenda o material de insumo da tarefa, selecionando as informações adequadas; escreva para o(s) devido(s) interlocutor(es), de modo a realizar determinada ação e cumprir com os propósitos da tarefa. De acordo com o Guia do Participante (BRASIL, 2013), tais elementos da tarefa são responsáveis por delimitar as expectativas em relação ao gênero do discurso solicitado, estabelecendo as condições de compreensão e de produção dos textos e fornecendo parâmetros para a avaliação:

O enunciado de todas as tarefas estabelece uma proposta de ação, que define o gênero, o(s) enunciator(es), o(s) interlocutor(es) e o(s) propósito(s) do texto a ser escrito. São esses elementos, juntos, que definem quais informações do vídeo (Tarefa 1), do áudio (Tarefa 2) ou dos textos lidos (Tarefas 3 e 4) devem ser selecionadas pelo examinando para compor o seu texto e quais recursos linguísticos devem ser acionados (BRASIL, 2013, p. 7).

Os enunciados das tarefas, portanto, combinam uma série de elementos de modo a propor as situações hipotéticas de uso da língua em que o examinando deve se inserir. Desse modo, em cada aplicação, a Parte Escrita do Celpe-Bras apresenta um conjunto de quatro tarefas inéditas, que propõem situações distintas entre si. Em relação às práticas de uso da linguagem solicitadas nos enunciados, os manuais do exame apresentam especificações, que descrevem as sub-habilidades de compreensão e produção, propósitos, interlocutores, gêneros

do discurso e temáticas que as tarefas podem envolver (BRASIL, 2011, ver anexo A).

Schoffen & Mendel (2018), ao relacionarem as especificações às tarefas já aplicadas pelo exame, verificaram que, além de permanecerem inalteradas desde a primeira versão do Manual do Candidato (BRASIL, 2002) e terem sido suprimidas na edição mais recente de tal documento (BRASIL, 2015)²⁸, as especificações não contemplam a variedade de características das tarefas já utilizadas no exame. Além disso, as especificações privilegiam a descrição de sub-habilidades de compreensão, de modo que há pouca clareza sobre as habilidades de produção escrita esperadas ou até mesmo sobre a operacionalização da integração entre as habilidades de compreensão e produção (PILEGGI, 2015; MENDEL, 2017).

Dada a lacuna nos documentos oficiais do exame, Schoffen et al. (2018) analisaram e descreveram os enunciados das tarefas aplicadas entre 1998 e 2017, propondo como categorias de análise *esfera de atuação, temática, propósito, relação de interlocução, natureza da interlocução, gênero do discurso e suporte*, visto que

cada tarefa solicita que o texto a ser escrito esteja inserido em determinada esfera da comunicação humana, verse sobre determinado tema, cumpra determinado propósito comunicativo, configure uma determinada relação de interlocução, apresente, portanto, determinadas características informacionais e composicionais, constituindo-se assim dentro de determinado gênero do discurso, e seja passível de ser publicado em determinado suporte (SCHOFFEN et al., 2018, p. 12).

Ao analisarem cada uma das categorias propostas, as autoras verificaram uma grande variedade de elementos que se combinam nos enunciados das tarefas. Entre os resultados, destacam-se ainda a predominância de enunciados que solicitam a produção de textos que circulam em esferas de atuação públicas, e a particularidade da tarefa 4, que apresenta características mais estáveis ao longo dos anos e diferencia-se das demais pela recorrência de gêneros discursivos argumentativos. Nesse sentido, as autoras sugerem que a relação entre compreensão e produção pode estar sendo proposta de modo distinto na tarefa 4 em comparação às demais, que apresentam características mais semelhantes entre si.

No que tange ao material de insumo utilizado nas tarefas do exame Celpe-Bras, os documentos do exame também apresentam uma caracterização pouco robusta. O Guia do Participante (BRASIL, 2013) indica que os materiais de insumo das tarefas 1 e 2 apresentam

²⁸ O Manual do Examinando (BRASIL, 2015), apesar de ser a edição mais recente disponível do documento, não traz as especificações do exame, bem como apresenta outras informações relevantes de forma muito resumida. Por conseguinte, este trabalho também faz referência a uma versão anterior do manual (BRASIL, 2011). Destaco ainda a existência da Cartilha do Participante (BRASIL, 2019b), documento lançado recentemente para orientar os examinandos do Celpe-Bras, mas que também não apresenta as especificações do exame.

um segmento de vídeo e um segmento de áudio, respectivamente, com duração de cerca de três minutos cada; cada uma das tarefas 3 e 4, por sua vez, apresenta um ou mais textos escritos, com extensão total aproximada de uma página. Além disso, ao fornecer orientações sobre a preparação de examinandos, o Manual do Examinando (BRASIL, 2011) permite algumas inferências sobre as fontes de onde esses textos são selecionados, visto que indica a leitura de jornais e revistas, a visualização de filmes e programas de televisão e a interação com outros falantes da língua portuguesa.

Ao discorrerem sobre as decisões iniciais em relação à elaboração do exame Celpe-Bras, Scaramucci (1999) e Schlatter (1999) já apontavam para a opção pelo uso de materiais autênticos, ou seja, textos que não foram criados para fins de ensino e/ou avaliação. Dell’Isola et al. (2003), considerando as primeiras aplicações do exame, indicam que a maioria dos textos é proveniente da mídia e elencam as vantagens dessa seleção para instaurar situações comunicativas, reconhecendo a complexidade da escolha desses materiais e de sua importância para o sucesso das tarefas. Mais recentemente, os resultados de Schoffen & Mendel (2018) corroboram a premissa de que os materiais de insumo do exame Celpe-Bras circulam majoritariamente na esfera jornalística, sendo materializados em gêneros discursivos como reportagem e entrevista. Em relação a essa predominância, Vicentini (2019, p. 576) aponta que “as práticas de escrita escolarizadas reais, em geral, não têm como material de insumo, apenas, matérias jornalísticas”, mas reconhece que o acesso a materiais autênticos que sirvam de insumo às tarefas é uma das dificuldades impostas pelo construto do exame. Com base nas informações de documentos públicos do exame e de pesquisas acadêmicas apresentadas ao longo desta seção, o quadro 3 sistematiza o instrumento de avaliação que compõe a Parte Escrita do Celpe-Bras:

Quadro 3 - Tarefas da Parte Escrita

Tarefa	Enunciado	Material de insumo	Habilidades avaliadas
1	Proposta de ação que define esfera de atuação humana, tema, propósito, relação de interlocução, natureza da interlocução, gênero do discurso e suporte, estabelecendo as expectativas de compreensão e de produção.	Segmento de vídeo autêntico que circulou na sociedade brasileira, com duração de cerca de três minutos, apresentado duas vezes.	Compreensão oral e multimodal e produção escrita
2		Segmento de áudio autêntico que circulou na sociedade brasileira, com duração de cerca de três minutos, apresentado duas vezes.	Compreensão oral e produção escrita
3		Um ou mais textos escritos autênticos que circularam na sociedade brasileira, com extensão total aproximada de uma página para cada tarefa.	Leitura e produção escrita
4			

Fonte: Brasil (2013), Schoffen & Mendel (2018) e Schoffen et al. (2018). Elaborado pela autora.

Para além das informações sobre as tarefas da Parte Escrita do Celpe-Bras disponíveis

em documentos públicos do exame e provenientes de resultados de pesquisas acadêmicas, esta pesquisa também teve acesso às orientações para a elaboração de tarefas (ver anexo B). Esse documento, redigido pela Comissão Técnico-Científica do exame Celpe-Bras em julho de 2012, vem sendo utilizado desde então para orientação dos profissionais que desenvolvem novos itens nos eventos para a elaboração de tarefas do exame. Essas orientações versam sobre os enunciados das tarefas, a seleção e as características dos materiais de insumo, a avaliação de leitura/compreensão oral e a combinação das quatro tarefas para a elaboração da prova. Por fim, o documento ainda fornece recomendações específicas para a elaboração de cada uma das quatro tarefas, bem como uma ficha de avaliação de tarefas para que o elaborador confira se os seus itens atendem a todos os critérios desejáveis.

Considerando as especificidades da integração das habilidades na avaliação, esse documento orienta para a coerência entre a compreensão e a produção solicitadas, de modo que as tarefas elaboradas sejam plausíveis em relação ao conteúdo do material de insumo. Assim, os elaboradores de tarefas são orientados a selecionar materiais de insumo que apresentem um equilíbrio de informações, de modo que não exijam muito conhecimento cultural prévio dos examinandos, mas cuja abordagem do tema não seja previsível a ponto de permitir que a leitura do material seja dispensada. Nesse sentido, a seleção de materiais de insumo nas tarefas do Celpe-Bras privilegia “textos que possibilitem a criação de uma situação-problema para ser resolvida, criticada ou discutida pelo examinando” (ver anexo B), isto é, incitem uma atitude responsiva ativa.

A seção do documento dedicada à avaliação de leitura/compreensão oral também apresenta algumas indicações que contemplam a preocupação quanto à operacionalização da avaliação integrada das habilidades nas tarefas do exame, fazendo jus ao seu construto. Nessa seção, explicita-se que a elaboração de tarefas deve atentar para: a compreensão do material de insumo ser indispensável para a produção do texto solicitado; o conteúdo informacional do material de insumo não ser específico a ponto de privilegiar o conhecimento prévio de alguns examinandos em detrimento de outros; os materiais de insumo serem suficientes para a produção de textos que tenham relação com as informações apresentadas, mas que extrapolem a recuperação de informações por meio de cópia/transcrição ou paráfrase de trechos do material de insumo.

Em relação às tarefas de leitura e escrita, os elaboradores do Celpe-Bras são orientados a selecionar materiais de insumo que não excedam uma página e que apresentem título e elementos multimodais (fotos ilustrativas, gráficos ou mapas) que possam ser explorados na tarefa sem apresentar toda a informação constante nos textos, de modo a não dispensar a

leitura. As recomendações específicas para as tarefas 3 e 4 destacam ainda uma busca por diferenciar o modo como as habilidades de leitura e escrita são avaliadas: enquanto a tarefa 3 privilegia a produção de textos de registro menos formal ou com complexidade menor, a tarefa 4 solicita que o examinando defenda um posicionamento em gêneros mais formais, entendidos pelo documento como aqueles em que há maior distanciamento entre enunciador e interlocutor.

Para descrever o modo como a recontextualização de informações do material de insumo é avaliada nas produções escritas em resposta às tarefas de leitura e escrita do Celpe-Bras, é preciso considerar não apenas o instrumento, mas também os parâmetros de avaliação utilizados, uma vez que estes embasam a atribuição de notas pelos avaliadores a partir de uma descrição do que é esperado em cada nível de proficiência. Portanto, em seguida apresento os parâmetros de avaliação da Parte Escrita do exame Celpe-Bras, discutindo a operacionalização da avaliação integrada das habilidades de compreensão e produção.

1.4.2 Os parâmetros de avaliação

Na avaliação da Parte Escrita do exame Celpe-Bras, como já explicitado, são realizados procedimentos para garantir sua confiabilidade, tal como a avaliação duplo-cega e a reavaliação no caso de discrepância. Além disso, todos os avaliadores utilizam os mesmos parâmetros de avaliação, constituídos por uma grade holística, o que significa que vários aspectos do texto são considerados para a tomada de decisão que resulta na atribuição de uma única nota. Esses aspectos constituem, portanto, os critérios de avaliação do exame descritos na grade de avaliação: Adequação Contextual, Adequação Discursiva e Adequação Linguística.

Os editais do exame apenas mencionam esses critérios de avaliação, que são mais bem descritos em documentos como o Manual do Examinando (BRASIL, 2011) e o Guia do Participante (BRASIL, 2013). A Adequação Contextual avalia se o texto atende às expectativas do gênero discursivo proposto, tendo em vista a situação comunicativa: relação de interlocução (quem escreve e para quem escreve), propósito (com quais objetivos) e seleção adequada de informações (recontextualização do material de insumo de acordo com os propósitos da tarefa). A Adequação Discursiva contempla a coesão e a coerência do texto em relação à seleção de informações esperadas para a materialização do gênero do discursivo solicitado e o cumprimento dos propósitos da tarefa. Por fim, na Adequação Linguística, são considerados os itens lexicais e as estruturas gramaticais, avaliados sob a perspectiva da

língua em uso, ou seja, verifica-se em que medida as estruturas selecionadas contribuem para o cumprimento das exigências da tarefa. Tendo em vista o construto de uso da linguagem, o desempenho do examinando é aferido qualitativamente, ou seja, a avaliação prioriza o cumprimento às especificidades do que é solicitado em cada tarefa; o uso dos recursos linguísticos também é avaliado, mas não se quantifica o número de desvios gramaticais para contabilizar mais ou menos pontos, por exemplo.

Os critérios apresentados são descritos em parâmetros de avaliação, que, além de holísticos, são genéricos, sendo ajustados de acordo com as especificidades de cada tarefa. Segundo Schoffen (no prelo), o ajuste da grade é realizado com base em uma amostra aleatória de textos, provenientes de diversos Postos Aplicadores. Para tanto, coordenadores das equipes de avaliação responsáveis por cada uma das quatro tarefas leem e analisam essa amostra de textos, redigindo a resposta esperada para cada tarefa que particulariza os parâmetros de avaliação²⁹. Dentre os textos que compõem essa amostra, também são selecionados os textos a serem utilizados para a capacitação das quatro equipes de avaliação, sendo que cada equipe se especializa na avaliação de uma das quatro tarefas.

Os parâmetros de avaliação utilizados na Parte Escrita do Celpe-Bras buscam operacionalizar o construto do exame, visto que precisam dar conta da singularidade de cada texto produzido em resposta às tarefas (SCHOFFEN, no prelo). Desse modo, os parâmetros, além de serem atualizáveis de acordo com a situação comunicativa proposta em cada tarefa, precisam dar conta das possibilidades de configuração da interlocução e de realização dos propósitos solicitados. Os parâmetros, ainda, precisam descrever as expectativas quanto à recontextualização de informações do material de insumo, dado que as tarefas da Parte Escrita do exame avaliam a habilidade de compreensão (oral ou escrita) integrada à produção escrita.

Os atuais parâmetros de avaliação das tarefas do Celpe-Bras são utilizados desde a edição de 2014-2 (SCARAMUCCI, 2019) e são pautados na proposta de Schoffen (2009). O quadro 4 apresenta tais parâmetros de avaliação com destaque aos trechos que descrevem a recontextualização de informações do material de insumo, aspecto que remete à avaliação das habilidades de compreensão (MENDEL, 2017):

²⁹ Propostas de adaptação dos parâmetros de avaliação da Parte Escrita do Celpe-Bras para parâmetros específicos de uma tarefa podem ser consultadas em Sirianni (2016) e em Nagasawa (2018).

Quadro 4 - Parâmetros de avaliação da Parte Escrita

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

Fonte: Disponibilizado pelo Inep, grifos meus.

Como destacado no quadro, os parâmetros de avaliação da Parte Escrita do exame Celpe-Bras descrevem aspectos relativos à compreensão do material de insumo, como a recontextualização de informações, mas privilegiam a descrição da proficiência em produção escrita (MENDEL, 2017; MENDEL; SCHOFFEN, 2017). Como descrição da habilidade de compreensão, no nível 5, é esperada autoria na recontextualização de informações, para que se configure a interlocução consistentemente; no nível 4, há possibilidade de equívocos ou

incompletudes na recontextualização de informações, fragilizando a configuração da interlocução em momentos localizados do texto. No nível 3, prevê-se que há pouca articulação, equívocos ou ausência da recontextualização das informações necessárias ao cumprimento dos propósitos; no nível 2, além de problemas na recontextualização de informações, também são previstos equívocos de compreensão que comprometem o cumprimento dos propósitos, o que não acontece em níveis mais proficientes. Nos níveis que não são certificados, os parâmetros de avaliação descrevem muitos equívocos de compreensão, comprometendo a configuração da interlocução e o cumprimento dos propósitos; no nível 0, especificamente, o examinando pode ainda reproduzir o texto-base ou ignorá-lo completamente.

Desse modo, considerando-se os parâmetros de avaliação, a recontextualização de informações do material de insumo está atrelada à relação de interlocução estabelecida e aos propósitos solicitados pela tarefa. Tal como apontado por Schoffen (2009) e por Gomes (2009), o enunciado da tarefa precisa contextualizar uma situação comunicativa clara para justificar a exigência da recontextualização de informações do material de insumo, evidenciando a necessidade do uso da habilidade de compreensão e contribuindo para a validação da avaliação integrada.

No que tange à avaliação integrada das habilidades, portanto, os descritores dos parâmetros de avaliação contemplam possibilidades de recontextualização de informações do material de insumo de acordo com os diferentes níveis de proficiência, sem quantificar a avaliação de compreensão. Por outro lado, apenas o nível 0 prevê a reprodução do material de insumo, de modo que os demais níveis dos parâmetros de avaliação não contemplam, por exemplo, a cópia de trechos do material de insumo (MENDEL, 2017), ação bastante facilitada nas tarefas de leitura e escrita, em que os textos a serem lidos podem ser consultados pelos examinandos ao longo de todo o tempo de prova.

Além disso, em relação à recontextualização de informações nos diferentes níveis de proficiência, cabe notar que a noção de “autoria” é prevista como critério apenas nos níveis 5 e 0, curiosamente, o nível mais alto – *Recontextualiza apropriadamente e de maneira autoral as informações necessárias para cumprir o propósito interlocutivo de forma consistente* – e o nível mais baixo – *Limita-se a reproduzir o(s) texto(s)-base(s), sem marcas de autoria*. Somado a isso, as noções de “recontextualização de informações”, “cópia” e “autoria” não são abordadas em nenhum dos documentos públicos do exame Celpe-Bras, ainda que sejam relevantes para a avaliação da Parte Escrita.

O exame Celpe-Bras, apresentado neste capítulo, avalia a proficiência em PLA por

meio de tarefas que integram as habilidades de uso da língua. De acordo com os documentos do exame, a avaliação integrada se configura como uma de suas características, o que é bastante coerente com o construto do Celpe-Bras, considerando-se as pesquisas da área. A operacionalização da integração de habilidades, entretanto, é pouco explorada nas especificações e parâmetros de avaliação do exame. Isto posto, no próximo capítulo, apresento um percurso teórico na área de avaliação de proficiência, a fim de oferecer um panorama dos estudos sobre avaliação integrada e fundamentar a análise de tarefas de leitura e escrita do Celpe-Bras sob essa perspectiva.

2 APERFEIÇOANDO AS TÉCNICAS: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A partir do que foi exposto sobre o construto e a operacionalização do exame Celpe-Bras, especialmente em relação às tarefas integradas de leitura e escrita, torna-se necessário entender de que modo esse exame está fundamentado em pressupostos basilares sobre avaliação, bem como relacionar seus desafios às discussões contemporâneas da área. Para tanto, neste capítulo apresento os conceitos de avaliação de desempenho e por tarefas, validade, confiabilidade e autenticidade. Em seguida, justifico a perspectiva de leitura e escrita que embasa este trabalho, relacionando-a à avaliação realizada na Parte Escrita do Celpe-Bras. Por fim, apresento um breve estado da arte relativo ao uso de tarefas integradas para a avaliação de proficiência em língua adicional, focalizando a apropriação do material de insumo na produção escrita de examinandos e as pesquisas sobre o Celpe-Bras que dialogam com esta questão.

2.1 AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO E BASEADA EM TAREFAS

O conceito de proficiência de um exame tem implicações para o tipo de teste adotado por ele, posto que a natureza da proficiência no ensino e avaliação de línguas, segundo Scaramucci (2000), tem sido uma questão que revela não apenas divergências terminológicas, mas também diferentes visões de linguagem. No caso do Celpe-Bras, a visão dialógica e sociointeracional de uso da linguagem se reflete na sua natureza comunicativa e no conceito de proficiência, que consiste no “uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo” (BRASIL, 2015, p. 9), tal como divulgado nos documentos do exame e apresentado no primeiro capítulo deste trabalho. Nesse sentido, o Celpe-Bras, desde seu início, acompanha uma mudança de paradigma no ensino de língua adicional, que também foi incorporada pela área de avaliação, pois,

com base no conceito de uso da linguagem como uma ação conjunta dos participantes com um propósito social, o conceito de proficiência lingüística/sucesso muda de conhecimento metalingüístico e domínio do sistema para uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo (SCHLATTER; GARCEZ; SCARAMUCCI, 2004, p. 356).

O Celpe-Bras, portanto, configura-se como uma avaliação de desempenho, termo que, apesar de largamente utilizado na área de Linguística Aplicada, advém de contextos educacionais (SCHLATTER; GARCEZ; SCARAMUCCI, 2004; SCARAMUCCI, 2011).

Assim, enquanto métodos tradicionais avaliam a proficiência indiretamente ao focalizarem itens isolados de gramática ou vocabulário, tal como acontece em testes alinhados a uma visão de linguagem formalista ou estruturalista, a avaliação de desempenho é um método que exige a demonstração direta das capacidades do examinando, colocando-o em situações em que ele precisa fazer uso de sua proficiência para cumprir com o que está sendo proposto pelo teste, sendo avaliado de acordo com um conjunto de critérios estabelecidos (MCNAMARA, 1996). Nesse sentido, Scaramucci (2011) distingue avaliações de desempenho e de conhecimento, sendo o Celpe-Bras um exemplo da primeira, uma vez que a “natureza comunicativa” do exame é justificada pela centralidade da avaliação da capacidade de uso da língua portuguesa ao invés da aferição de conhecimentos a respeito da língua (BRASIL, 2011). Essa relação entre a natureza do exame e sua operacionalização remete ao histórico das áreas de ensino e avaliação de segunda língua, posto que o movimento comunicativo no ensino de línguas nos anos 70 favoreceu o desenvolvimento de métodos de avaliação de desempenho (MCNAMARA, 1996)³⁰.

Dentre as definições de avaliação de desempenho, a associação com a noção de tarefa é bastante recorrente, ainda que não haja um consenso quanto à distinção entre avaliação de desempenho e avaliação baseada em tarefas³¹. De acordo com Davies et al. (1999 apud WIGGLESWORTH; FROST, 2017, p. 122), a avaliação de desempenho é “um teste no qual a habilidade dos candidatos de desempenhar tarefas específicas, normalmente associada com exigências de trabalho ou de estudo, é avaliada”³², sendo que, na avaliação de línguas, essas tarefas devem permitir que o examinando demonstre habilidades linguísticas que provavelmente sejam necessárias para a participação em contextos para além do teste em si.

Uma avaliação de desempenho baseada em tarefas, como a realizada pelo Celpe-Bras, apresenta a tarefa como unidade central da avaliação (SHEHADEH, 2018). Através das tarefas, portanto, esse tipo de avaliação busca estabelecer quão bem os examinandos conseguem mobilizar sua proficiência para atingir objetivos comunicativos, mais do que examinar seus conhecimentos de sistema e estrutura da língua (BRINDLEY, 2013). Ao apontarem que avaliações de desempenho tradicionalmente focam na avaliação de uma das quatro habilidades linguísticas (fala, escrita, compreensão oral e leitura), Wigglesworth &

³⁰ Para uma perspectiva histórica da área de avaliação, incluindo o surgimento das avaliações de desempenho e da integração de habilidades nesse tipo de avaliação, ver Pileggi (2015; 2017).

³¹ Para uma discussão mais aprofundada sobre a relação entre avaliação de desempenho e baseada em tarefas, sugiro a leitura de McNamara (1996) – especialmente quanto à distinção de testes de desempenho *strong* e *weak*.

³² A tradução desta e das demais citações originalmente em língua inglesa apresentadas neste trabalho são de minha responsabilidade. No original: “a test in which the ability of candidates to perform particular tasks, usually associated with job or study requirements, is assessed”.

Frost (2017) atribuem o desenvolvimento e o uso de tarefas integradas à busca por tarefas mais autênticas, com simulações mais próximas dos usos fora do teste. Desse modo, avaliações de desempenho operacionalizadas através de tarefas integradas se tornam ainda mais complexas, envolvendo habilidades e estratégias que as tornam distintas de testes que avaliam as habilidades separadamente.

Isto posto, questões levantadas por McNamara (1996) continuam em pauta: ainda que avaliações de desempenho sejam caracterizadas a partir da relação próxima com a realidade, com tarefas consideradas mais autênticas, a situação de avaliação é sempre distinta do que acontece em situações fora do teste. Portanto, mesmo que para fins de ensino de línguas esse tipo de avaliação demonstre potencial para melhorar significativamente a qualidade do aprendizado (BRINDLEY, 2013; SHEHADEH, 2018), de um teste em larga escala como o Celpe-Bras, para além de exercer efeitos retroativos positivos no ensino, são esperadas outras qualidades, tais como as que apresento a seguir.

2.1.1 Validade, confiabilidade e autenticidade

Para a concepção e o desenvolvimento de uma avaliação, Bachman & Palmer (1996) propõem seis qualidades que devem ser levadas em conta, considerando-se, para tanto, os propósitos do teste: confiabilidade, validade de construto, autenticidade, interatividade, efeitos retroativos³³ e praticidade. Para fins deste trabalho, mobilizo conceitos sobre as três primeiras qualidades, na medida em que descrevo de que modo o Celpe-Bras operacionaliza seu construto no que tange à avaliação integrada de leitura e escrita, verificando como os parâmetros de avaliação diferenciam níveis de proficiência quanto a essa característica do exame e refletindo sobre os usos da língua portuguesa solicitados pelas tarefas.

A visão mais tradicional do conceito de validade, entendida como “a capacidade de um teste de medir aquilo que ele deve medir” (SCHLATTER et al., 2005, p. 15), apresentou diferentes definições entre as décadas de 60 e 90 (CHAPELLE, 1999), sendo dividida em aspectos como validade de conteúdo, validade de face, validade de construto, validade de critério, validade preditiva, validade paralela e validade de impacto³⁴. A confiabilidade, por

³³ No original, o termo utilizado é “*impact*”, que também poderia ser traduzido como “impacto”. Opto pelo uso de “efeitos retroativos” (*washback* ou *backwash*) reconhecendo que alguns autores entendem os termos como sinônimos e outros como conceitos distintos, associando efeitos retroativos à sala de aula e impacto à sociedade como um todo. Para uma discussão mais ampla sobre essa distinção, sugiro a leitura de Alderson & Wall (1983), Scaramucci (2004) e Taylor (2005).

³⁴ Para um aprofundamento desses diferentes aspectos envolvidos no conceito de validade, ver Brown (2004), Schlatter et al. (2005) e Scaramucci (2011).

sua vez, pode ser definida pela consistência da medida da avaliação (BACHMAN; PALMER, 1996), que faz com que “todos os candidatos sejam avaliados em igualdade de oportunidades, minimizando os efeitos na avaliação dos fatores externos ao teste, fazendo com que o construto que se está testando seja avaliado de maneira uniforme” (SCHLATTER et al., 2005, p. 19). Nessa perspectiva, a validade e a confiabilidade podem ser entendidas como parâmetros em tensão, posto que o aumento de um normalmente leva à diminuição do outro (SCARAMUCCI, 2011).

A partir de teorizações sobre avaliação de desempenho e efeitos retroativos, esses conceitos passam a ser mais bem entendidos enquanto um conceito único, tendo validade de construto como aspecto central e considerando-se a confiabilidade como uma evidência de validade (SCARAMUCCI, 2011; CHAPELLE, 2012). Bachman & Palmer (1996) propõem que a validade de construto está relacionada ao significado e à adequação das interpretações que são feitas com base nos resultados do teste; nesse sentido, a validade não é mais atribuída ao teste em si, mas às interpretações e aos usos do teste, os quais mostram que ele é mais ou menos válido em relação ao seu construto. Enquanto característica outorgada por especialistas, a validade passa a ser entendida como um processo (CHAPELLE, 2012). De acordo com Scaramucci (2011, p. 107), “a validação de construto pode ser vista como uma atividade de pesquisa, através da qual teorias são testadas e confirmadas, modificadas ou abandonadas”, afinal, os construtos dos testes são sempre controversos e precisam ser validados (MCNAMARA, 2014).

Ainda, uma vez que a confiabilidade de um exame evidencia sua validade, os testes de desempenho exigem maior atenção em relação a procedimentos relacionados à confiabilidade, de modo a minimizar os fatores externos ao teste e avaliar uniformemente o construto que se está testando. De acordo com Brown & Bailey (1984 apud SCHOFFEN, 2009), a especificação do instrumento e dos parâmetros de avaliação pode aumentar a confiabilidade de um teste, assim como pesquisas que descrevam os parâmetros, já que estas fomentam o conhecimento dos avaliadores sobre o exame e contribuem para uma avaliação mais uniforme em relação ao construto.

Tendo em vista a explicitação de seu construto, um exame de alta relevância deve apresentar especificações claras e detalhadas, reunindo informações sobre as características do instrumento de avaliação, tais como a natureza do objeto a ser avaliado, o conteúdo e o formato das tarefas ou questões, o tipo de resposta esperada, os critérios de correção e as condições necessárias para a avaliação (DOUGLAS, 2000). As especificações, além de servirem de base para a elaboração das tarefas de avaliação, refletem na preparação de

examinandos e dos materiais didáticos a serem usados no ensino preparatório, o que reforça sua necessidade de atualização.

No caso do Celpe-Bras, as especificações divulgadas publicamente requerem atualizações, pois não descrevem a variedade de características das tarefas já aplicadas pelo exame (SCHOFFEN; MENDEL, 2018; SCHOFFEN et al., 2018) e explicitam muito pouco sobre as habilidades de compreensão e produção requeridas dos examinandos (PILLEGI, 2015; MENDEL, 2017). Além disso, as variações apresentadas na literatura para a noção de tarefa integrada³⁵ corroboram a discussão de que, por um lado, essas tarefas não foram sistematicamente definidas, e, por outro, esse conceito tem sido atribuído a tarefas com características distintas (GUO, 2011; CUMMING, 2013; GEBRIL; PLAKANS, 2013; KNOCH; SITAJALABHORN, 2013; PLAKANS, 2013; 2015; YU, 2013a; SCARAMUCCI, 2016; GEBRIL, 2018). A validação de exames que avaliam proficiência linguística por meio de tarefas integradas, portanto, perpassa a necessidade de um melhor entendimento desse construto, que é específico de cada teste, como exemplificado por Scaramucci (2009) em relação a avaliações de leitura:

Cada uma das diferentes funções da avaliação ou tipos de exames (entrada, proficiência geral, proficiência específica, testes de sala de aula) pode ter conteúdos distintos com configurações também distintas de sub/habilidades e/ou conhecimentos e procedimentos distintos de elaboração: o construto leitura, portanto, teria que ser definido de acordo com a função do exame e da situação a que se propõe. Além disso, o construto envolve valores culturais e até mesmo o método de avaliar (SCARAMUCCI, 2009, p. 35-36).

A falta de clareza – ou, pelo menos, de divulgação pública – quanto a aspectos do construto do exame Celpe-Bras parece seguir uma tendência da área de avaliação. Segundo Shin (2012), visões positivistas e métodos científicos de testagem influenciaram o desenvolvimento de avaliações de línguas nas últimas décadas, mas com esforços direcionados mais para a confiabilidade da avaliação e características do avaliador do que para questões de validade de elaboração do instrumento. Entretanto, para Schlatter, Garcez & Scaramucci (2004), as informações disponíveis sobre um exame, como formato, nível de exigência e abordagem direcionadora, além da qualidade do instrumento de avaliação – o que envolve sua validade – são fatores importantes que auxiliam para a ocorrência de efeitos retroativos benéficos.

Para garantir a qualidade de um instrumento de avaliação que se propõe a avaliar o desempenho de examinandos pautado no construto de uso da linguagem, tal como o Celpe-

³⁵ A seção 2.3 deste capítulo aprofunda essa questão.

Bras, a autenticidade das tarefas também é um aspecto fundamental, pois permite que se aumente o grau de generalização da interpretação dos resultados da avaliação (SCHLATTER et al., 2005). Bachman & Palmer (1996, p. 23) definem autenticidade como “o grau de correspondência entre características de uma tarefa avaliativa de língua e as características de uma tarefa de uso da língua-alvo”³⁶, sendo que a seleção de tarefas avaliativas que reflitam a situação de uso sobre a qual se busca fazer inferências sobre o desempenho do candidato é bastante complexa (BACHMAN, 2002). Assim como a validade, a autenticidade não se constitui como um binômio de “autêntico” e “não-autêntico”, mas pode ser pensada a partir de um contínuo, com testes mais ou menos autênticos. Segundo Araújo (2007), o Celpe-Bras situa-se como “mais autêntico” possível em um contínuo de autenticidade, visto que suas características o aproximam das situações de uso da língua fora do teste, considerando-se seu público-alvo, objetivos e visão de linguagem subjacente.

Os conceitos de validade, confiabilidade e autenticidade aqui apresentados, portanto, tornam-se relevantes na medida em que este trabalho pode fornecer subsídios para uma descrição mais robusta da avaliação que vem sendo realizada pelo Celpe-Bras. Ao analisar dados empíricos do exame e especificar os níveis de proficiência tendo em vista um aspecto do construto ainda pouco investigado, pode-se produzir evidências que fomentem a validação das tarefas integradas de leitura e escrita e contribuam para tornar mais válidas as interpretações que vêm sendo feitas desse construto, refletindo também sobre a autenticidade dos usos da língua portuguesa solicitados pelo exame. Desse modo, a próxima seção apresenta os aportes teóricos da perspectiva de leitura e escrita adotada neste trabalho, aproximando-a das características das tarefas do Celpe-Bras.

2.2 LEITURA E ESCRITA COMO PRÁTICAS SOCIAIS

Kleiman (2004), ao tratar das pesquisas em Linguística Aplicada sobre leitura no Brasil, localiza o início dessas pesquisas na década de 70, com uma abordagem psicossocial. No início, essa abordagem era sustentada por estudos de Psicolinguística e Psicologia Cognitiva, dando espaço também à vertente teórica da Linguística Textual nos anos 80. De acordo com a autora, uma ruptura epistemológica aconteceu na década de 90, com subsídios teóricos advindos dos estudos de letramento e embasando a concepção de leitura como prática social:

³⁶ No original: “we define authenticity as the degree of correspondence of the characteristics of a given language test task to the features of a TLU task”.

Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler (KLEIMAN, 2004, p. 14).

O termo *letramento*, apesar de amplamente difundido, tem sido utilizado a partir de diferentes interpretações³⁷. Neste trabalho, *letramento* é entendido como o “estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade [...] conjugando-as com as práticas sociais de interação oral” (SOARES, 1999, p. 3). O *letramento*, portanto, é inseparável não apenas do conhecimento formal e de apropriação do código linguístico de ler e escrever, mas também do conhecimento de mundo acerca das práticas sociais de uso da leitura e da escrita, de modo que “aprender a ler e escrever significa dispor do conhecimento elaborado e poder usá-lo para participar e intervir na sociedade” (BRITTO, 2007, p. 30).

No caso do exame Celpe-Bras, os examinandos são convidados ao engajamento nas práticas sociais propostas pelo exame, simulando o desempenho de ações no mundo através da realização das tarefas. Como explicitado na seção 1.2 deste trabalho, o caráter dialógico da linguagem é subjacente ao construto do Celpe-Bras, na medida em que tal concepção está refletida no próprio conceito de tarefa adotado pelo exame, bem como nas especificações do Celpe-Bras, isto é, as sub-habilidades de compreensão e produção, propósitos, interlocutores, gêneros do discurso e temáticas que podem ser solicitados nas tarefas. Desse modo, as tarefas apresentadas no exame são a concretização de um convite para a ação no mundo, “pode[ndo] simular as mais diversas situações com as quais um aluno de língua adicional poderia se deparar no convívio com usuários daquela língua” (COSTA; CARVALHO, 2013, p. 244).

Por conseguinte, entender leitura e escrita como práticas sociais também reflete os pressupostos do Círculo de Bakhtin, na medida em que a comunicação humana se materializa em gêneros do discurso, os “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Os textos de dado gênero, ao constituírem-se por um propósito e interlocução legitimados pelo contexto sócio-histórico em dada esfera de atuação humana, compartilham não só propriedades formais, mas funções de organização da comunicação. Assim, “entender a linguagem dialogicamente é olhá-la como um acontecimento social realizado através da interação verbal de enunciados envolvidos num processo dialógico de alternância de sujeitos”

³⁷ Para uma revisão sobre o conceito de *letramento*, ver Kato (1986); Kleiman (1995); Soares (1998; 1999); Street (2000; 2003), Barton (2007), entre outros.

(SCHOFFEN, 2009, p. 81). Considerando o dialogismo, portanto, a alternância de sujeitos do discurso possibilita a interação verbal, na medida em que os enunciados respondem aos anteriores e projetam os posteriores da comunicação discursiva. As práticas sociais propostas pelas tarefas do exame Celpe-Bras, então, reiteram essa noção de responsividade, dado que condicionam a produção do examinando a uma compreensão ativamente responsiva perante os textos oferecidos como material de insumo, bem como solicitam o desempenho de uma ação no mundo que busca suscitar uma atitude responsiva no interlocutor projetado.

Desse modo, as tarefas da Parte Escrita do Celpe-Bras fornecem pistas contextuais que permitem essa projeção do interlocutor, orientando as respostas dos examinandos, que se dão por meio de produções escritas. A orientação para a interlocução leva o enunciador a buscar entender quem é esse interlocutor e qual a sua posição social, pois mesmo “na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 204). Considerando-se a natureza social, discursiva e dialógica dos enunciados, ainda que a tarefa especifique a situação comunicativa, essa elaboração da imagem de um interlocutor acontece sob a ótica da realidade concreta em que cada examinando está inserido. Nesse sentido, a projeção da interlocução depende do repertório do enunciador, o que envolve não apenas conhecimentos linguísticos, mas também pragmáticos e culturais (RAMOS, 2007), posto que,

na maioria dos casos, pressupomos um certo *horizonte social* típico e estável para o qual se orienta a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos; [...] quanto mais culto for um indivíduo, tanto mais o seu auditório se aproximará do auditório médio da criação ideológica (VOLÓCHINOV, 2017, p. 205, grifo do autor).

Assim como as relações com as ideias do Círculo de Bakhtin não são explicitadas nos documentos públicos do Celpe-Bras, estes também não tecem considerações sobre o Celpe-Bras avaliar o letramento dos examinandos. Por outro lado, o construto do exame e as características das tarefas, que solicitam a escrita de textos situados em práticas sociais letradas, bem como a avaliação realizada, permitem estabelecer aproximações entre o Celpe-Bras e o conceito de eventos de letramento³⁸ (RAMOS, 2007; COSTA; CARVALHO, 2013), sendo que o exame Celpe-Bras concretiza-se como um evento de letramento em dois níveis

³⁸ Heath (2001) compartilha do entendimento de que as práticas sociais de leitura e escrita são variadas, de modo que um *evento de letramento* pode ser entendido como uma “fotografia” de uma cena específica, inserida nas práticas de uma dada comunidade de práticas. As *práticas de letramento*, por sua vez, dizem respeito aos valores atribuídos às ações, sendo eles ideológicos e socialmente situados, e a maneira pelas quais eles estão relacionados com os eventos, na medida em que a compreensão do evento envolve entender os valores daquela comunidade dentro de uma determinada prática social. Para mais conceitos sobre letramento, incluindo a distinção entre eventos e práticas, ver Barton (2007).

distintos (RAMOS, 2007). Ao realizar um teste de proficiência, o examinando está participando de uma prática letrada, visto que, antes mesmo da aplicação do exame, precisa das habilidades de leitura e escrita para realizar sua inscrição, agendar um horário para a Parte Oral e chegar ao local da realização da prova. Uma avaliação de proficiência, portanto, constitui-se como um evento de letramento em si, pois envolve práticas sociais mediadas pela leitura e pela escrita. Além disso, a Parte Escrita do exame, foco deste trabalho, é composta ainda por diversos simulacros de eventos de letramento, uma vez que as tarefas solicitam que o examinando simule a participação social em eventos de letramento recorrentes no Brasil (RAMOS, 2007), colocando-se na posição de um enunciador que escreve para um certo interlocutor com determinados propósitos de ação social, considerando, para tanto, as práticas de letramento da esfera de atuação proposta pela tarefa.

Em relação às práticas mediadas pela leitura e pela escrita recorrentes no Celpe-Bras, Schoffen (2009) reitera a importância de a avaliação considerar esferas menos familiares da atividade humana para aumentar a validade do exame, assumindo-se como um exame baseado em práticas letradas. Ao longo de sua história, as tarefas do exame privilegiam gêneros de circulação social pública, em que as relações de interlocução estabelecidas são predominantemente institucionalizadas, ou seja, o examinando precisa adequar-se à participação em situações de uso público da língua (SCHOFFEN; MENDEL, 2018; SCHOFFEN et al., 2018). Tendo em vista as práticas sociais de uso da linguagem recorrentes nas tarefas do Celpe-Bras, pode-se afirmar, portanto, que este exame funciona como uma “avaliação de proficiência baseada em um conjunto de práticas letradas” (COSTA; CARVALHO, 2013, p. 243).

Ainda que o Celpe-Bras simule práticas letradas, em que o examinando precisa lançar mão das habilidades de leitura (ou compreensão oral) e escrita para participar, uma avaliação é sempre uma situação artificial e, por mais autêntica que a tarefa seja, o examinando sabe que está sendo avaliado e seu desempenho será diferente do que seria fora do teste (MCNAMARA, 1996; ALDERSON, 2000; BRINDLEY, 2013). Assim, a adoção de uma perspectiva de leitura e escrita como práticas sociais também tem implicações para a avaliação, pois normalmente essas práticas não são realizadas para fins de avaliação, o que muda a natureza sociocultural do evento (ALDERSON, 2000).

Nesse sentido, cabe notar a divisão entre gêneros primários, relacionados a esferas de atuação humana do cotidiano e formados nas condições da comunicação discursiva mais imediata, e gêneros secundários, mais complexos e que surgem em esferas relativamente organizadas, tendo em vista que “muitos gêneros secundários, no seu processo de formação,

absorvem e reelaboram diversos gêneros primários” (RODRIGUES, 2005, p. 169). Essa atualização entre gêneros primários e secundários reflete na formulação de diversos autores quando se referem aos “gêneros escolares” e/ou ao “letramento escolar”, por exemplo, dado que a escola é uma esfera de atuação com práticas específicas em que se inserem gêneros de outras esferas (SOARES, 1998; CRISTOFOLINI, 2010; RODRIGUES, 2014).

De modo semelhante a contextos de ensino e aprendizagem, uma avaliação em larga escala, tal como o Celpe-Bras, atualiza a relação entre gêneros primários e secundários, visto que os gêneros do discurso de práticas sociais brasileiras são transpostos para o instrumento de avaliação, tornando-se gêneros primários dentro do gênero secundário “prova de proficiência” (SCHOFFEN, 2009; NAGASAWA, 2018). Desse modo, as tarefas propostas pela Parte Escrita do exame solicitam a produção de gêneros do discurso que refletem práticas sociais, mas também refratam as expectativas envolvidas em um teste, nesse caso, uma avaliação de proficiência em PLA, o que torna relevante descrever como a avaliação de leitura e de escrita é levada a cabo no contexto do exame Celpe-Bras. Afinal, uma vez que este exame se configura como um evento de letramento, com suas práticas próprias, as expectativas quanto à mobilização das habilidades de leitura e de escrita são específicas desse sistema de avaliação.

2.2.1 Avaliação de leitura e recontextualização de informações

Considerando leitura como prática social (KLEIMAN, 2004), bem como a centralidade da noção de gêneros do discurso na avaliação do exame Celpe-Bras, entende-se, neste trabalho, que “ler é atribuir sentidos aos estímulos visuais (verbais e não verbais) em um texto com base num propósito de leitura” (SCHLATTER, 2018, p. 37). Assim, as funções exercidas pelo examinando enquanto leitor vão além da decodificação ou da identificação de informações, acontecendo de forma integrada no processo de leitura. Freebody & Luke (1990) propõem que, para atribuir sentidos ao texto, o leitor precisa, simultaneamente: acionar o conhecimento relativo à mecânica do texto escrito, combinando letras, sons e imagens e relacionando-os com significados possíveis; relacionar as informações do texto lançando mão de conhecimentos prévios sobre o tema e sobre a participação no ato de leitura; (re)agir conforme a expectativa criada pelo gênero discursivo e pelo propósito específico do ato de leitura; ser crítico em relação à ideologia subjacente ao texto, reconhecendo que qualquer texto resulta de um ponto de vista e, como leitor, o sujeito também aborda o texto a partir de um lugar sócio-histórico.

Tal como a escrita de um texto, portanto, a leitura também requer sensibilização às condições de produção do texto e depende do repertório de experiências prévias do leitor. Por isso, para Geraldi (1991, p. 165-166), o trabalho de ensino de leitura deve ser integrado à produção, pois “de um lado ela incide sobre ‘o que se tem a dizer’, pela compreensão responsiva que possibilita, na contrapalavra do leitor à palavra do texto que se lê; de outro, ela incide sobre as ‘estratégias do dizer’, de vez que, em sendo um texto, supõe um locutor/autor”. Nesse sentido, “leitura é interação: o ato de ler implica diálogo entre sujeitos históricos [...], implica uma atitude responsiva, responder ao texto por meio de novas ações” (SIMÕES et al., 2012, p. 47). Essas noções de leitura encontram respaldo na concepção dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin, em que o ouvinte/leitor ocupa uma posição responsiva:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente; o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subseqüente resposta em voz real alta (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Isto posto, de acordo com Bakhtin (2003), a compreensão é uma fase preparatória da resposta, de modo que o falante está determinado a essa compreensão responsiva ativa, é sempre um respondente de enunciados anteriores e dá acabamento ao seu próprio enunciado para inseri-lo como um “elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 272). Essa concepção dialógica se aproxima ainda da relação entre “leitura da palavra” e “leitura do mundo” proposta por Freire (1989), que defende uma compreensão crítica do ato de ler: “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 1989, p. 13).

Para Schoffen, Gomes & Schlatter (2013), uma vez ancoradas na noção bakhtiniana de gêneros do discurso, as expectativas de leitura e os posicionamentos em reação ao texto dependem das práticas de leitura historicamente construídas em relação a diferentes textos, da materialidade do texto que reflete e refrata o seu contexto de produção e dos propósitos de leitura, o que tem implicações para a elaboração de tarefas. No contexto do exame Celpe-Bras, o propósito de leitura figura como um elemento central para a operacionalização da avaliação dessa habilidade nas tarefas integradas, posto que determina a leitura esperada:

Explicitar um propósito é fundamental na avaliação da leitura: a seleção de informações, a inferência de implícitos, a sumarização de ideias serão determinadas pelos propósitos da escrita (instruções/enunciados das tarefas). Leituras distintas são produzidas quando propósitos de leitura distintos são especificados. Além de fornecer os critérios para a elaboração das tarefas, esses aspectos também fornecem os critérios para a correção (SCARAMUCCI, 2016, p. 409-410).

Como apresentado no primeiro capítulo deste trabalho, os parâmetros de avaliação da Parte Escrita do Celpe-Bras são pautados na proposta de Schoffen (2009) e ancorados na visão bakhtiniana de uso da linguagem. Isso significa que o exame não prevê uma única resposta como verdadeira, mas avalia a adequação do examinando às leituras defensáveis pelo enunciado. Desse modo, Schoffen (2009) e Gomes (2009) reiteram a relevância de o enunciado da tarefa contextualizar uma situação comunicativa que legitime a recontextualização de informações do material de insumo nos textos produzidos pelos examinandos e estabeleça expectativas de compreensão e produção, fornecendo parâmetros para a avaliação de leitura. No Celpe-Bras, portanto, os propósitos de leitura especificam a leitura esperada do material de insumo e estão necessariamente atrelados aos propósitos de escrita (GOMES, 2009).

A ação de recontextualização de informações descrita pelos parâmetros de avaliação do Celpe-Bras aponta para esse imbricamento entre os propósitos de leitura e de escrita da tarefa, na medida em que os propósitos de escrita determinam as expectativas da tarefa acerca da demonstração de compreensão do material de insumo. Na revisão bibliográfica realizada para este trabalho, entretanto, verificou-se que o conceito de *recontextualização* – termo utilizado nos parâmetros de avaliação da Parte Escrita do Celpe-Bras - não está definido nos documentos públicos ou nas pesquisas acadêmicas sobre o exame. A recontextualização se refere à atribuição de informações do material de insumo a um novo contexto, isto é, envolve compreender as informações em dada situação comunicativa para mobilizá-las em uma produção que se dá em outra – o que exige repertório do examinando para adequar as informações oferecidas pelo material de insumo ao contexto apresentado pela tarefa. No Celpe-Bras, a recontextualização de informações está atrelada ao eixo de avaliação da Adequação Contextual da produção solicitada na tarefa.

A relação entre a compreensão e a produção de textos envolvida na recontextualização de informações aproxima a avaliação realizada pelo exame Celpe-Bras à noção de retextualização, mais recorrente na literatura da área. Ao ser definida como “o processo de produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base” (BENFICA, 2014, *online*, s/n), a retextualização reflete o dialogismo bakhtiniano, sendo entendida como um fato

comum na vida diária, o de retomada de algo dito anteriormente. Afinal, mesmo quando citamos o discurso alheio com as mesmas palavras, estamos transformando o contexto em que essa fala se insere. Nesse sentido, a compreensão tem um papel muito importante, visto que é condição *sine qua non* para que o que foi dito ou escrito seja retextualizado (DELL'ISOLA, 2007; MARCUSCHI, 2010). Tendo em vista a perspectiva dialógica, essa compreensão envolve não apenas o conteúdo temático do texto, mas também a situação de produção em que o texto a ser retextualizado está inserido, posto que

compreender o texto-base, tê-lo bem apreensível, entendê-lo dentro de parâmetros sócio-histórico-culturais, interpretativos, inferenciais e linguístico-textuais são ações indispensáveis para que a topicalidade durante a reformulação seja mantida, com as especificidades do gênero textual que será re-produzido, retextualizado (DIKSON, 2018, p. 511).

A retextualização, portanto, também difere dos processos de revisão e reescrita, visto que, enquanto nestes se trabalha no mesmo texto, naquele se produz um novo texto, com mudança dos propósitos comunicativos (MATENCIO, 2002; BENFICA, 2014). Ainda que seja caracterizada como uma atividade natural e não mecânica, Dell'Isola (2007) questiona se a retextualização, quando acontece em contexto escolar, a partir de atividades, resulta em textos que seriam reconhecíveis por interlocutores projetados como sendo textos do gênero pretendido pelo autor. Por conseguinte, na Parte Escrita do exame Celpe-Bras, assim como em uma atividade em contexto escolar, a retextualização acontece não por iniciativa do próprio autor, mas sob o enquadramento de uma situação de avaliação de proficiência. Essa especificidade tem implicações para a configuração dos gêneros do discurso produzidos no exame, bem como para a noção de “autoria” que pode ser esperada desses textos, tal como discuto a seguir.

2.2.2 Avaliação de escrita e autoria

Se ler é atribuir sentidos a um texto com base em um propósito de leitura, em uma perspectiva que privilegia as práticas sociais, escrever é “produzir textos com determinados propósitos para determinados interlocutores e, assim, poder inserir-se de modo mais participativo na sociedade” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 39), o que envolve uma série de ações que acontecem de forma integrada. Essa noção de escrita parte da visão de que o uso da linguagem se dá através de gêneros do discurso, que se estabilizam pela sua historicidade, isto é,

pelo viés da dimensão social de sua produção, e não somente pelas características formais ou linguísticas materializadas nos textos. Esse entendimento implica que consideramos que cada ato enunciativo está, ao mesmo tempo, construindo e sendo construído pelas condições de produção, que envolvem quem fala com quem, com que finalidade, em que esfera de atividade humana, em que momento histórico (DILLI; SCHOFFEN; SCHLATTER, 2012, p. 174).

Na medida em que a língua é organizada por meio dos gêneros do discurso, os quais utilizamos para nos comunicar, o sentido das palavras é determinado pelo contexto, visto que “estão sempre impregnadas de conteúdo axiológico” (SCHOFFEN, 2009, p. 81). Assim, apesar da relativa estabilidade dos gêneros em cada esfera de atuação, o enunciado é sempre individual e singular, refratando o repertório de leituras de seu enunciador. Isto posto, a participação em práticas sociais de diferentes esferas de atuação humana contribui para a formação desse repertório, pois “a comunicação discursiva nunca poderá ser compreendida nem explicada fora dessa ligação com a situação concreta” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 220). A inserção em situações concretas de uso da língua, então, amplia as oportunidades de projeção de interlocução, peça-chave para a produção de textos escritos em resposta às tarefas do Celpe-Bras.

A interlocução tem ainda implicações para o cumprimento dos propósitos da tarefa, na medida em que as pessoas usam a linguagem para “fazer coisas” (CLARK, 2000), ou seja, são orientadas por propósitos sociais, o que se dá por meio da ação conjunta dos participantes da interação. A articulação das noções de gêneros do discurso, de interlocução e de propósito permite, portanto, que o conceito de proficiência de “uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo” (BRASIL, 2015, p. 9) seja especificado como a “capacidade de produzir enunciados adequados dentro de determinados gêneros do discurso, configurando a interlocução de maneira adequada ao contexto de produção e ao propósito comunicativo” (SCHOFFEN, 2009, p. 163).

Na Parte Escrita do Celpe-Bras, a avaliação de escrita considera o desempenho do examinando, que pode se dar de modo mais ou menos adequado. Observando-se as distinções entre os níveis mais bem avaliados, os parâmetros de avaliação da Parte Escrita do exame preveem ainda que, para responder do modo mais adequado possível ao que foi solicitado pela tarefa e ser avaliado no nível mais proficiente, o examinando precisa fazê-lo *de maneira autoral*. Essa relação entre autoria e adequação se aproxima da tese de Possenti (2002; 2013), oposta à discussão foucaultiana que aponta para a correlação entre autor e obra, seguindo a tradição de áreas como Literatura, Filosofia, Artes Plásticas e Cinema (FOUCAULT, 1969). Para Possenti, a autoria se dá pela relação entre quem escreve e o texto que é produzido, ainda

que esses textos sejam “comuns”. Nessa perspectiva, portanto, a existência de uma obra literária, por exemplo, não é condição para a configuração da autoria.

Para uma discussão sobre como se caracteriza um texto autoral, ou, nos termos do conceito de proficiência do Celpe-Bras, um uso adequado da língua, é preciso considerar que textos produzidos para finalidades de ensino ou de avaliação vêm sendo apontados como artificiais, dado que os gêneros escolares são tradicionalmente dessubjetivados (MENEGASSI, 2011; VIDON, 2012)³⁹. Nesse sentido, em relação à atividade de escrita no contexto escolar, Geraldi (1991) propõe a distinção entre redação, em que se produz *para* a escola, e produção de textos, em que se produz textos *na* escola⁴⁰. Mobilizando essa noção para o contexto de avaliação de proficiência, pode-se entender que tarefas, tais como as propostas pelo Celpe-Bras, estão mais para produção de textos do que para redação⁴¹, dado que em um texto é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz;
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 1991, p. 137).

Essa definição de texto tem implicações para a noção de autoria discutida em Menegassi (2011) e Vidon (2012), que, ao lançarem mão da perspectiva bakhtiniana, concluem que textos produzidos no contexto de redação de vestibular podem apresentar autoria, na medida em que o autor rompa com o que está posto na proposta, ou seja, adicione ideias defensáveis a partir de novas interpretações para o texto de leitura – *tenha o que dizer*. Desse modo, a escolha de informações demonstra um posicionamento do autor perante muitos recortes possíveis, sendo que as marcas linguístico-discursivas expressas no texto definem essa posição social – *escolha as estratégias para realizar*. Para Ribeiro (2006), a noção de

³⁹ Pasin (2018), ao tratar do desenvolvimento da proficiência escrita através da reescrita guiada por bilhetes orientadores, relata que muitos pesquisadores demonstram preocupação quanto ao apagamento da autoria de alunos devido ao modo como o professor redige o bilhete orientador. Por outro lado, nos dados de sua pesquisa, realizada em uma disciplina de leitura e produção textual de um curso de Letras, a autoria não foi prejudicada pelo uso dos bilhetes, visto que a decisão sobre quais sugestões de reescrita incorporar (ou não) é sempre do autor. Além disso, Pasin (2018) identifica modificações no texto reescrito que inclusive não haviam sido sugeridas pelos interlocutores, de modo que o autor incorpora as críticas e sugestões para trazer ao texto outros recursos e informações de sua própria experiência, que é singular.

⁴⁰ Oposição semelhante é a adotada por Guedes (2009), desde o título, em *Da redação à produção textual*.

⁴¹ Ainda que uma revisão mais sistemática sobre outras avaliações em larga escala fuja aos escopos deste trabalho, registro a apropriação da noção de gêneros do discurso nos instrumentos das provas de redação nos concursos vestibulares da Universidade Estadual de Campinas (SCARAMUCCI; QUITZAU, 2018), da Universidade Estadual de Maringá (MENEGASSI, 2011) e da Universidade Estadual do Paraná (LUZ; BELOTI, 2018).

autoria enquanto um projeto discursivo – considerando-se “o que dizer” e “como dizer” – exige responsabilizar-se pela singularidade produzida, buscando suscitar no interlocutor uma atitude responsiva ativa.

As qualidades de um texto elencadas por Geraldi (1991) corroboram a proposta de Possenti (2002), de que a qualidade de um texto seja avaliada em termos discursivos, pois satisfazer exigências de ordem gramatical ou textual não é suficiente para que um texto apresente indícios de autoria. O autor se constitui ao dar voz explicitamente a outros enunciadores – incorporando discursos correntes, compartilhados por uma comunidade e utilizando um léxico que marque sua avaliação acerca do discurso do outro – e ao manter distância em relação ao próprio texto – marcando sua posição em relação ao interlocutor. Para Possenti (2002), os indícios de autoria se apresentam a partir do agenciamento de recursos da língua que singularizem uma tomada de posição de modo que esta tenha historicidade.

Ao valorizar o “como” em relação à retomada das palavras de outrem, Possenti (2002) se aproxima da noção de autoria discutida por estudiosos do Círculo de Bakhtin, em que a singularização do discurso acontece na interação, com incorporação e atribuição de valorações a diferentes vozes (RODRIGUES, 2005; FARACO, 2005; 2009). Nessa perspectiva, a autoria é referida enquanto “postura de autor” ou “posição autoral”, isto é, está mais para a inscrição do autor no gênero, com responsabilidade discursiva, do que para a pessoa física em si (FARACO, 2009). Bakhtin (2003) reconhece a diversidade de gêneros do discurso e o grau de estabilidade desses gêneros, sendo alguns mais padronizados e outros mais livres para a reformulação por parte do autor, mas, em ambos os casos, seu domínio é condição para empregá-los livremente. O domínio de uma língua, desse modo, depende da experiência com os gêneros de diferentes esferas de atuação humana, de modo que

quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2003, p. 285).

A noção de autoria, portanto, está interligada à ideia de singularidade, em oposição ao apagamento do sujeito devido às coerções da prática social em que o texto está inserido. Essa tensão entre a estabilidade do gênero e a singularização do texto reflete também o conceito apresentado nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2009) e que vem sendo reiterado por formadores de professores de línguas (SIMÕES et al., 2012; GARCEZ; SCHLATTER, 2017). Os Referenciais, ao proporem a “criação” como um pressuposto para a área de Linguagens na Educação Básica, indicam a implicação da noção de

autoria: “a produção de algo marcado por um modo pessoal de articular o conhecido com o novo” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 43). Nesse sentido, os princípios educativos de “fruição” e “cidadania” viabilizam a formação de autores na escola, dado que “a autoria implica construir a própria singularidade nas atividades em que se participa e assumir a responsabilidade pela singularidade produzida” (GARCEZ; SCHLATTER, 2017, p. 18).

Em relação ao planejamento para aulas de Língua Portuguesa e Literatura, Simões et al. (2012) expressam uma preocupação quanto à sustentação de propostas de ensino e avaliação escolares que legitimem a voz do aluno e o responsabilizem pelas ações de linguagem exercidas por ele perante a sociedade, dado que a constituição da autoria depende do reconhecimento do aluno de funções para a escrita em sua vida. Além disso, Garcez & Schlatter (2017, p. 18), ao proporem que a formação de professores privilegie o desenvolvimento de sujeitos autores, entendem professores-autores como “cidadãos que podem participar e interferir de modo responsável e ético na vida em sociedade e na formação de cidadãos”. Desse modo, no planejamento de aulas de línguas e na formação de professores, a noção de autoria enquanto participação singular e responsável se imbrica com o princípio geral que orienta a educação e a formação – de alunos e de (futuros) professores – para o exercício da cidadania. A “voz autoral” em um texto, portanto, é concomitantemente pessoal e social, e demonstra a identidade do autor através das escolhas que ele realiza entre aquelas disponíveis no seu repertório (ZHAO, 2014).

A relação entre leitura e escrita apresentada nesta seção, considerando a natureza dialógica da linguagem, sugere que a escrita é vista como essencialmente intertextual, sempre conectada com outros textos. Essa perspectiva coloca em pauta questionamentos sobre os limites entre apropriação textual e plágio (PENNYCOOK, 1996) e tem como implicações uma noção de autoria construída através da mobilização de textos lidos anteriormente, desafiando “o pressuposto tradicional de um indivíduo autônomo criando um texto original através de sua expressão pessoal”⁴² (SHI, 2018, p. 1). Na esfera acadêmica, a apropriação de leituras anteriores constitui os gêneros do discurso que nela se inserem, já que a produção científica é sempre apresentada a partir de uma literatura já existente, com convenções de escrita que distinguem a voz do próprio autor das demais vozes (POLIO; SHI, 2012). E é nesse contexto, tendo em vista a mobilização das habilidades de leitura e escrita necessárias à participação na universidade, que testes de proficiência internacionais passaram a adotar as

⁴² No original: “the traditional assumption of an autonomous individual creating original text through self-expression”.

tarefas integradas como uma opção para a avaliação de proficiência, conceito que será tratado na próxima seção.

2.3 AVALIAÇÃO INTEGRADA⁴³

As pesquisas sobre integração de habilidades podem ser consideradas um avanço na área de avaliação de proficiência linguística, direcionando a definição de um construto mais válido para o letramento acadêmico. Dado que para a realização de tarefas acadêmicas mais de uma habilidade é mobilizada⁴⁴, as tarefas integradas têm sido apontadas como mais representativas do tipo de escrita esperada nas práticas do contexto acadêmico, configurando-se como uma alternativa perante testes isolados de escrita (WEIGLE, 2004; ASENCIÓN DELANEY, 2008; SOLEIMANI; MAHDAVIPOUR, 2014; GEBRIL, 2018, entre outros). Desse modo, no caso de exames que buscam avaliar a capacidade dos candidatos em desempenhar tarefas exigidas na universidade, a avaliação integrada pode ser considerada mais autêntica (CUMMING et al., 2005; GEBRIL; PLAKANS, 2009; 2013; YANG; PLAKANS, 2012; CUMMING, 2013; WEIGLE et al., 2013; SOLEIMANI; MAHDAVIPOUR, 2014; BOUWER et al., 2015; PLAKANS, 2015; entre outros), bem como dotada de potencial para exercer efeitos retroativos positivos no ensino (WEIGLE, 2004; YANG; PLAKANS, 2012; CUMMING, 2013; GEBRIL; PLAKANS, 2013; SAWAKI et al., 2013; WOLFERSBERGER, 2013; entre outros).

Questões como a autenticidade das tarefas e os efeitos retroativos no ensino e na aprendizagem de línguas têm sido uma preocupação de diversos pesquisadores em âmbito internacional, os quais têm se dedicado a investigar a avaliação integrada majoritariamente devido à inclusão de uma tarefa que integra compreensão oral, leitura e escrita pelo *Test of English as a Foreign Language - Internet-based Test* (TOEFL iBT) em 2005. É notável que o estudo de Cumming et al. (2005; 2006), que comparou a produção escrita de examinandos em tarefas independentes e integradas do TOEFL – e culminou na inclusão da tarefa integrada no

⁴³ Na revisão bibliográfica para esta pesquisa, verifiquei a produtividade de estudos que vêm se dedicando a essa temática, dentre os quais referencio apenas os mais relacionados aos objetivos deste trabalho. Outras questões recorrentes na literatura, por exemplo, são: vantagens e desvantagens das tarefas integradas; comparações entre tarefas integradas e tarefas que testam uma só habilidade; e características do examinando que afetam o seu desempenho nas tarefas integradas (nível de proficiência, nível de escolaridade, primeira língua, entre outros).

⁴⁴ Grabe & Zhang (2013) sintetizam algumas tarefas que mobilizam simultaneamente as habilidades de leitura e escrita no contexto universitário: realizar anotações; resumir e parafrasear informações de textos; combinar informações de vários textos em uma síntese; comparar pontos de vista de textos escritos e produzir um resumo crítico; responder questões dissertativas; escrever um artigo de pesquisa ou uma revisão de literatura; responder a textos recomendados, resumindo e resenhando.

novo modelo do exame –, foi também motivado pela busca de uma avaliação mais diversificada das habilidades de escrita, de modo a melhorar os efeitos retroativos no ensino e exigir uma produção escrita mais autêntica em relação ao desempenho solicitado em contexto acadêmico.

Apesar de a origem dos estudos sobre avaliação integrada remontar à década de 60, quando Carroll (1961) propôs um “teste integrativo”⁴⁵, em oposição aos testes de itens isolados, as avaliações integradas atualmente apresentam um construto bastante diferente, ainda mais próximo de situações de desempenho (PLAKANS, 2013; 2015; YU, 2013a; SCARAMUCCI, 2016). Assim, ainda que avaliações de língua inglesa, principalmente em contexto acadêmico, utilizem tarefas que integram habilidades desde os anos 80⁴⁶, a inclusão desse tipo de tarefa no TOEFL pode ser considerada um divisor de águas na literatura da área⁴⁷ (YU, 2013a; SCARAMUCCI, 2016). Nesse sentido,

a avaliação integrada não é uma ideia inteiramente nova, mas tem ganhado fôlego com as abordagens atuais de ensino de línguas, como o ensino de línguas baseado em tarefas e baseado em conteúdo, cujas visões de linguagem são mais holísticas ou funcionais do que com as quatro habilidades separadas. Fora da sala de aula, avaliações de língua em larga escala também têm incluído tarefas de avaliação integrada para medir o desempenho em fala ou escrita. Embora existam benefícios para integrar as habilidades na avaliação, emergem muitos desafios que exigem atenção no desenvolvimento e uso de tais tarefas (PLAKANS, 2012, p. 250)⁴⁸.

Os desafios enfrentados pela avaliação integrada perpassam não apenas sua operacionalização, mas também a definição do próprio construto, já que tarefas com características bastante distintas têm sido associadas a esse método de avaliação (GUO, 2011; CUMMING, 2013; GEBRIL; PLAKANS, 2013; KNOCH; SITAJALABHORN, 2013; PLAKANS, 2013; YU, 2013a; PLAKANS, 2015; SCARAMUCCI, 2016; GEBRIL, 2018). Como as tarefas integradas não foram sistematicamente definidas, pode-se questionar, inclusive, se as avaliações que em alguma medida integram habilidades se aproximam mais

⁴⁵ Para uma perspectiva histórica da integração de habilidades, ver Pileggi (2015; 2017) e Scaramucci (2016).

⁴⁶ Alguns exemplos são o *Ontario Test of English as a Second Language* (OTESL), *Canadian Academic English Language Assessment* (CAEL), *Certificate of Proficiency in English* (CPE), *Test of English for Educational Purposes* (TEEP) e *Language Ability Assessment System* (LAAS), além da versão pré-1995 do *International English Language Testing System* (IELTS), considerada totalmente integrada (SCARAMUCCI, 2016).

⁴⁷ Como reflexo da produtividade da discussão sobre o tema nos periódicos da área, destaco os volumes temáticos da *Language Assessment Quarterly* (v. 10, n. 1, 2013) sobre avaliação integrada e do *Journal of Second Language Writing* (v. 21, n. 2, 2013) sobre apropriação textual e uso do insumo na escrita de segunda língua.

⁴⁸ No original: “Integrated assessment is not an entirely new idea, but one that has regained momentum with current language teaching approaches, such as task-based language teaching (TBLT) and content-based/immersion instruction, which view language more holistically or functionally rather than as four separate skills. Outside of the classroom, large-scale language assessments are also including integrated assessment tasks to measure speaking and writing performances. While benefits exist for integrating skills in assessment, numerous challenges surface that warrant attention when developing and using such test tasks”.

da perspectiva contemporânea de integração, refletindo práticas sociais de uso da língua, ou são ainda testes integrativos, com foco em mobilizar duas ou mais habilidades (YU, 2013a). O construto de *tarefa integrada*, portanto, tem implicações para a validação das avaliações de desempenho que integram habilidades.

Entre as definições para tarefa integrada, o envolvimento de mais de uma habilidade (WEIGLE, 2004; ASENSIÓN DELANEY, 2008; PLAKANS, 2009a; 2012; 2013; 2015; GEBRIL; PLAKANS, 2013; OHTA; PLAKANS; GEBRIL, 2018) e a presença de um material de insumo (WEIGLE, 2004; GEBRIL; PLAKANS, 2013; PLAKANS, 2015; OHTA; PLAKANS; GEBRIL, 2018) são as características mais recorrentes, tal como também observado por Knoch & Sitajalabhorn (2013). Alguns autores são mais específicos ao definir tarefa integrada como uma tarefa de produção (escrita ou oral) que suscita o envolvimento de habilidades de compreensão (PLAKANS, 2009a; 2015; GEBRIL; PLAKANS, 2013). Ainda, a noção de autenticidade é incorporada na definição apresentada por Plakans (2013), para quem a integração de habilidades acontece com vistas a simular situações autênticas de uso da língua, e por Ohta, Plakans & Gebril (2018, p. 21), para quem as tarefas integradas “suscitam uma escrita que oferece informações sobre as habilidades de escrita, assim como sobre a habilidade dos estudantes de escrever com base no conteúdo dos textos, uma atividade comum no cenário acadêmico”⁴⁹.

As habilidades referidas nas definições de tarefas integradas se combinam de diferentes maneiras, visto que, entre as variações apresentadas na literatura, estão tarefas que oferecem diferentes materiais de insumo para compreensão, como textos escritos, áudios e gráficos, e exigem a mobilização de diferentes habilidades, como leitura e compreensão oral. Considerando os tipos de tarefas integradas de escrita apresentadas por Gebril (2018), estas podem ser referidas de modo mais genérico, sem especificar o tipo de insumo e a habilidade de compreensão envolvida (*source-based writing*). Essas tarefas também podem integrar leitura e escrita a partir de um material de insumo constituído por textos escritos (*reading-to-write* ou *reading-based writing*)⁵⁰, como as tarefas 3 e 4 da Parte Escrita do exame Celpe-Bras, ou integrar as habilidades de compreensão oral e produção escrita a partir de um material de insumo em áudio (*listening-to-write* ou *listening-based writing*), como as tarefas 1 e 2 da Parte Escrita do exame Celpe-Bras. Gebril (2018) identifica ainda tarefas que combinam as duas anteriores, solicitando uma produção escrita a partir da leitura de um texto

⁴⁹ No original: “to elicit writing that provides information on writing skills as well as the student’s ability to write from text-based content, a common activity in academic settings”.

⁵⁰ Chan, Inoue e Taylor (2015) identificam ainda que o termo *reading-into-writing* é normalmente utilizado por avaliações em larga escala para se referir a tarefas integradas de leitura e escrita.

escrito e da compreensão oral de um áudio (*listening-and reading-based writing*), além de tarefas de produção escrita baseadas em textos multimodais, como gráficos (*graph-based writing*).

Tendo em vista as variações do construto *tarefa integrada*, cabe ainda ressaltar que, mesmo entre tarefas que oferecem um mesmo material de insumo e mobilizam as mesmas habilidades – tais como as tarefas de leitura para produção escrita do Celpe-Bras, foco deste trabalho – algumas diferenças significativas se apresentam. Uma distinção crucial diz respeito às expectativas de mobilização do material de insumo, pois, ainda que muitas tarefas exijam que a linguagem desse material seja transformada para completar a tarefa de produção escrita, essa característica não é unânime (PLAKANS, 2012).

Nesse sentido, Guo (2011) divide as tarefas integradas em três grupos, a saber, baseadas em textos (*text-based integrated writing tasks*), em situações (*situation-based integrated writing tasks*) e em temáticas (*thematically-related integrated writing*). Nas duas primeiras, a produção escrita esperada depende das informações ou da situação apresentada pelo material de insumo. As tarefas baseadas em textos exigem que as informações apresentadas nos materiais de insumo sejam resumidas ou comparadas, de modo que a produção escrita é realizada a partir dessas informações, tal como acontece no TOEFL iBT. As tarefas baseadas em situações exigem a escrita de e-mails ou cartas, baseados em diálogos ou anotações apresentadas em formato oral ou escrito, como na primeira parte da seção de escrita do *Cambridge Certificate in Advanced English* e de modo similar às tarefas integradas do exame Celpe-Bras, que abrangem uma variedade mais ampla de gêneros do discurso. Nas tarefas integradas baseadas em temáticas, por sua vez, os materiais de insumo e a tarefa de produção são de assuntos relacionados, mas a produção escrita não é dependente das informações apresentadas, diferentemente das tarefas baseadas em textos ou em situações. Nesse tipo de tarefa, então, é esperado que os examinandos mobilizem suas próprias ideias para sustentar seu ponto de vista, tal como em *essays*; no contexto brasileiro, esse tipo de tarefa parece contemplar as provas de redação, como do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e de grande parte dos exames vestibulares, em que os textos oferecidos como leitura têm caráter “motivador” em relação à produção escrita solicitada.

Em relação a tarefas que avaliam apenas a escrita, portanto, as tarefas integradas apresentam o diferencial de também avaliar, em alguma medida, a compreensão. Ainda que não haja consenso quanto à correlação entre o desempenho em tarefas integradas de leitura e escrita e o desempenho em apenas leitura ou apenas escrita, a leitura é uma habilidade necessária para a realização de tarefas integradas, mesmo que não seja avaliada diretamente,

posto que sem compreensão suficiente os examinandos não conseguem cumprir com o que é solicitado (PLAKANS, 2009a; 2012; PLAKANS; GEBRIL, 2012; YANG; PLAKANS, 2012; CUMMING, 2013; SHIN; EWERT, 2015). Além disso, para completar tarefas integradas, as habilidades são mobilizadas de diferentes modos, sendo que a pouca familiaridade com esse método de avaliação pode interferir no entendimento do examinando sobre as expectativas da tarefa e influenciar mais o seu desempenho do que a própria proficiência linguística, o que demonstra a importância da explicitação da tarefa acerca dos usos esperados do material de insumo (YU, 2009; WEIGLE; PARKER, 2012; PLAKANS, 2013; YU, 2013b).

Os materiais de insumo, então, se apresentam como um aspecto que distingue as tarefas integradas de outros métodos de avaliação, sendo que a integração do material de insumo na produção escrita de examinandos tem sido apontada como preditora do desempenho em tarefas integradas (PLAKANS; GEBRIL, 2013). Por um lado, os materiais de insumo apresentam a vantagem de favorecer a equidade entre os examinandos ao fornecer um conhecimento mínimo sobre o assunto da tarefa, diminuindo o efeito da temática do insumo sobre o desempenho do examinando (WEIGLE, 2004; ASENSIÓN DELANEY, 2008; SOLEIMANI; MAHDAVIPOUR, 2014) e contribuindo para a diversidade lexical dos textos produzidos (GEBRIL; PLAKANS, 2016). Por outro lado, a apropriação do material de insumo no cumprimento de tarefas integradas é também apontada como uma questão cultural, pois o que é configurado como plágio em um dado contexto educacional pode ser entendido de maneira distinta em outros contextos (PENNYCOOK, 1996; POLIO; SHI, 2012; WEIGLE; PARKER, 2012; GEBRIL; PLAKANS, 2013; SOLEIMANI; MAHDAVIPOUR, 2014; PLAKANS, 2015).

Assim, os usos do material de insumo são parte da agenda de pesquisa da avaliação integrada, sendo que muitos dos estudos contemporâneos sobre essa questão acontecem em contexto de ensino, não de testagem⁵¹ (POLIO; SHI, 2012; WEIGLE; PARKER, 2012; CUMMING, 2013). As pesquisas existentes sugerem que a apropriação do material de insumo acontece de modos distintos a depender de variáveis como a natureza da tarefa (WEIGLE; PARKER, 2012) e a temática (WEIGLE; PARKER, 2012; PLAKANS; GEBRIL, 2017). Outro aspecto envolvido é a proficiência dos examinandos, visto que os materiais de insumo contribuem para gerar ideias sobre o assunto da tarefa, mas também servem como

⁵¹ A questão do plágio, assim como outros aspectos da integração entre leitura e escrita referidos neste trabalho, desponta nos estudos sobre tarefas integradas principalmente devido ao uso desse tipo de tarefa para fins de ensino acadêmico. Ainda que as avaliações em larga escala tenham implicações para o ensino e aprendizagem, este trabalho não se propõe a uma revisão exaustiva sobre as habilidades envolvidas nas tarefas integradas nesse contexto. Para uma síntese das pesquisas sobre o aprendizado de escrita baseada em insumo para propósitos acadêmicos, ver Cumming, Lai & Cho (2016).

repositório linguístico (PLAKANS; GEBRIL, 2012), o que poderia disfarçar a real habilidade linguística dos examinandos (WEIGLE; PARKER, 2012).

Em tarefas de leitura e escrita como as do TOEFL, que solicitam a produção de gêneros como resumo, os examinandos menos proficientes tendem a realizar mais cópias literais do material de insumo (JOHNS; MAYES, 1990; CUMMING et al., 2005; 2006; SOLEIMANI; MAHDAVIPOUR, 2014), corroborando a ideia de que o texto de leitura poderia suprir as lacunas linguísticas de participantes menos proficientes, visto que eles têm acesso ao material de insumo durante todo o tempo de prova. De acordo com Gebril & Plakans (2009), nesse caso, torna-se fácil distinguir a produção dos examinandos de trechos copiados do material de insumo com base na variação de adequação linguística ao longo do texto. Examinandos mais proficientes, por sua vez, são menos dependentes do material de insumo e apresentam maior habilidade para apropriar-se do texto de leitura, utilizando-se de outros recursos que não a cópia.

Cabe notar que, no caso de tarefas que integram compreensão oral e produção escrita, resultados distintos vêm sendo apontados, já que mais evidências de cópia do material de insumo são encontradas nas produções de participantes mais proficientes, os quais têm menos dificuldade de compreensão oral e conseguem reproduzir mais segmentos do material de insumo em áudio, que tem número de exposições limitado ao longo da prova, diferentemente do insumo em texto escrito (CUMMING et al., 2005; 2006; SOLEIMANI; MAHDAVIPOUR, 2014). Desse modo, a cópia do material de insumo é mobilizada nas tarefas integradas como as do TOEFL, mas a avaliação acerca dessa cópia depende da habilidade de compreensão envolvida e do modo como os trechos do material de insumo se articulam na produção do examinando. Além disso, considerando-se uma variedade mais ampla de gêneros discursivos do que os avaliados no TOEFL, tal questão torna-se ainda mais complexa, posto que a cópia do que dizer e dos modos de dizer pode ser considerada mais ou menos adequada a depender da situação de comunicação.

De acordo com Gebril (2018), alguns dos processos empregados para a realização de tarefas integradas são: resumo (*summarization*), que consiste na realização de uma sinopse do material de insumo; paráfrase (*paraphrasing*), que envolve reportar as ideias do material de insumo, reformulando-as com suas próprias palavras; e síntese do discurso (*discourse synthesis*), que consiste em sintetizar informações do material de insumo. A noção de síntese do discurso emerge como um construto que contempla processos importantes na avaliação integrada, tais como organizar a estrutura do texto, selecionar ideias do material de insumo e conectá-las com as suas próprias na escrita do texto (PLAKANS, 2009b). Nesse sentido, as

habilidades avaliadas em tarefas que integram leitura e escrita não são as mesmas das tarefas que avaliam somente escrita, pois o conteúdo e a forma da escrita integrada são afetados não apenas pelo tipo de informação selecionada do material de insumo, mas também pela própria organização do texto de insumo e pela capacidade de o examinando fazer conexões com tais informações ou com seu conhecimento prévio (ASENCIÓN DELANEY, 2008; YANG; PLAKANS, 2012; PLAKANS; GEBRIL, 2013).

Se para examinandos o construto das tarefas integradas apresenta-se como um desafio, para os avaliadores dessas tarefas a integração das habilidades também se coloca como uma dificuldade para a atribuição de nota, dado o caráter inovador desse método de avaliação (WEIGLE; PARKER, 2012; CUMMING, 2013; GEBRIL; PLAKANS, 2013; 2014; KNOCH; SITAJALABHORN, 2013; PLAKANS; GEBRIL, 2013; WEIGLE; YANG; MONTEE, 2013; YU, 2013a; CHAN; INOUE; TAYLOR, 2015; SHIN; EWERT, 2015; OHTA; PLAKANS; GEBRIL, 2018). Entre os tantos avanços necessários ao desenvolvimento das tarefas integradas, Chan, Inoue & Taylor (2015) apontam para uma lacuna ainda maior no que tange à elaboração de parâmetros específicos para esse tipo de tarefa, verificando que muitos exames que aplicam tarefas integradas usam os mesmos parâmetros elaborados para tarefas apenas de escrita.

Uma decisão importante em relação a parâmetros de avaliação diz respeito à sua natureza, que pode ser analítica, com diferentes critérios avaliados separadamente, ou holística, em que o avaliador atribui uma única nota, considerando, para tanto, o texto como um todo (WEIGLE, 2002). A opção por parâmetros holísticos ou analíticos depende fundamentalmente dos objetivos da avaliação, sendo que, apesar de alguns estudos recentes privilegiarem a avaliação analítica, a opção pela avaliação holística é mais frequente no caso das tarefas integradas (GEBRIL; PLAKANS, 2014; CHAN; INOUE; TAYLOR, 2015; SHIN; EWERT, 2015; OHTA; PLAKANS; GEBRIL, 2018). Essa preferência por parâmetros holísticos tem direcionado a atenção dos avaliadores mais para questões retóricas e de conteúdo e menos para aspectos linguísticos, o que corrobora a visão de linguagem mais holística e funcional almejada com o uso de tarefas integradas (CUMMING et al., 2001; GEBRIL; PLAKANS, 2014).

Uma das principais dificuldades encontradas na avaliação de tarefas integradas diz respeito à distinção entre a linguagem do material de insumo e a própria produção dos examinandos, o que exige mais tempo dos avaliadores (CUMMING et al., 2001; CUMMING, 2013; GEBRIL; PLAKANS, 2014; CHAN; INOUE; TAYLOR, 2015). Nesse sentido, essa dificuldade se desdobra em outras, como a avaliação da qualidade e do estilo da integração do

material de insumo, apropriações textuais e especificidade de cada tarefa (CHAN; INOUE; TAYLOR, 2015). Além disso, Gebril & Plakans (2014) mencionam a dificuldade de avaliadores atribuírem uma nota para textos com muitas citações ou que demonstram práticas textuais inapropriadas, como não referenciar os trechos copiados do material de insumo. Outro resultado de Gebril & Plakans (2014) que corrobora a necessidade de parâmetros mais robustos para avaliação de tarefas integradas são os textos cujas características condizem com a descrição de dois níveis distintos de proficiência, o que acontece principalmente em níveis intermediários.

Em relação à distinção entre níveis de proficiência, os estudos de Gebril & Plakans (2014) e Shin & Ewert (2015) sugerem também que os avaliadores dão mais atenção para alguns aspectos da integração de habilidades do que para outros. Em níveis mais baixos, os avaliadores se preocupam mais com características linguísticas e mecanismos mais simples de citação, enquanto a organização do texto e a qualidade e a acurácia da integração do material de insumo começam a ser reconhecidas em níveis intermediários. Nesse sentido, a observação de aspectos mais refinados do uso do material de insumo se torna mais relevante na medida em que o texto não apresenta tantas inadequações linguísticas ou de uso de citação que prejudicam seu desempenho. De acordo com Gebril & Plakans (2014), as preocupações dos avaliadores quanto ao uso do material de insumo podem ser sintetizadas em: localização do uso do material de insumo, mecanismos de citação e qualidade do uso do material de insumo.

De modo semelhante, Knoch & Sitajalabhorn (2013) entendem que os parâmetros de avaliação de tarefas integradas devem considerar a habilidade dos examinandos para extrair, selecionar, organizar e conectar ideias do material em seu próprio texto, considerando também a transformação linguística que acontece entre um texto e outro, questão-chave no construto de tarefas integradas de acordo com os autores. Isto posto, para além do entendimento consolidado sobre o envolvimento de mais de uma habilidade e a presença de material de insumo, duas definições de tarefa integrada sistematizam as questões levantadas nesta seção:

Quadro 5 - Definições de tarefa integrada

Fonte	Definição
Cumming et al. (2005, p. 34)	As tarefas integradas exigem complexas habilidades cognitivas, letradas e linguísticas para a compreensão assim como para a produção de textos que demonstrem usos apropriados e relevantes do insumo, orientados a evidenciá-los, ambos conceitualmente (em termos de compreender, sintetizar e apresentar ideias do insumo) e textualmente (em termos de convenções estilísticas para apresentar, citar e referenciar os insumos) ⁵² .
Knoch & Sitajalabhorn (2013, p. 306)	Tarefas de escrita integrada são tarefas nas quais os examinandos são apresentados a um ou mais materiais de insumo linguisticamente robustos e são solicitados a produzir textos escritos que exigem (1) localizar ideias nos textos de insumo, (2) selecionar ideias, (3) sintetizar ideias de um ou mais textos de insumo, (4) transformar a língua usada no insumo, (5) organizar ideias e (6) usar convenções estilísticas como conectar ideias e referenciar os insumos ⁵³ .

Fonte: Cumming et al. (2005) e Knoch & Sitajalabhorn (2013). Elaborado pela autora.

Essas definições, assim como os estudos referidos nesta seção, são centradas na leitura e escrita acadêmica relevantes no contexto do TOEFL, envolvendo gêneros como resumo e apropriações do material de insumo por meio de recursos como citações, diferentemente dos gêneros e recursos envolvidos na avaliação do exame Celpe-Bras. Cabe destacar, entretanto, que a abordagem de exames como o TOEFL é questionada por Weigle & Parker (2012), uma vez que a exigência de conhecimentos sobre convenções acadêmicas, como práticas de citação, é bastante problemática em contextos de entrada na universidade, principalmente em se tratando de aprendizes de segunda língua, que podem ter sido ainda menos expostos a tais práticas naquela cultura em específico. Nesses casos, então, as avaliações de proficiência solicitam que o examinando demonstre as habilidades de leitura e escrita tais como utilizadas em uma esfera de atuação a que ele ainda não teve acesso.

Além disso, Cho & Choi (2018) compararam textos produzidos em resposta a uma tarefa do TOEFL iBT, em que não há interlocução prevista, e a uma tarefa adaptada para que houvesse interlocução, concluindo que a interlocução interfere no modo como os autores contextualizam sua escrita para um leitor e como se referem ao material de insumo. Desse modo, a definição de um interlocutor cria uma lacuna em relação às informações compartilhadas entre quem escreve e para quem se escreve, aproximando a situação de avaliação do uso da língua da prática social. No caso da tarefa integrada adaptada por Cho & Choi (2018), bem como das tarefas integradas da Parte Escrita do exame Celpe-Bras, a

⁵² No original: “The integrated tasks require complex cognitive, literate, and language abilities for comprehension as well as to produce written compositions that display appropriate and meaningful uses of and orientations to source evidence, both conceptually (in terms of apprehending, synthesizing, and presenting source ideas) and textually (in terms of stylistic conventions for presenting, citing, and acknowledging sources)”.

⁵³ No original: “Integrated writing tasks are tasks in which test takers are presented with one or more language-rich source texts and are required to produce written compositions that require (1) mining the source texts for ideas, (2) selecting ideas, (3) synthesising ideas from one or more source texts, (4) transforming the language used in the input, (5) organizing ideas and (6) using stylistic conventions such as connecting ideas and acknowledging sources”.

interlocução as torna mais autênticas do que as tarefas do TOEFL, em que o examinando apenas resume informações para um avaliador que já as conhece, pois não há outra interlocução prevista. Assim, o estudo de Cho & Choi (2018) salienta a importância da interlocução e de um propósito comunicativo na elaboração de avaliações em larga escala mais válidas em relação à dimensão sociocultural da escrita, aspecto no qual, segundo os autores, testes padronizados têm falhado.

Em contraponto, no cenário brasileiro, o Celpe-Bras se caracteriza por avanços e desafios que diferem dos apresentados nesta seção. É notável que, ao longo de suas duas décadas de aplicação, as tarefas integradas da Parte Escrita explicitam aspectos como interlocução e propósitos, avaliando as habilidades de leitura e escrita como práticas sociais de modo mais próximo ao que é sugerido por Cho & Choi (2018). Além disso, diferentemente de muitos exames que adotam tarefas integradas, o Celpe-Bras não se configura como um teste de proficiência para fins acadêmicos exclusivamente; assim, as problematizações levantadas por Weigle & Parker (2012) quanto à exigência de convenções como citação parecem não se aplicar ao Celpe-Bras, posto que, nos gêneros discursivos solicitados por tal exame, não há tantas expectativas de uso de citação e discussões sobre plágio, aspectos da avaliação integrada longamente discutidos nas pesquisas sobre o TOEFL. Todavia, uma vez que a avaliação integrada realizada pelo exame brasileiro se configura de modo bastante distinto de boa parte do que vem sendo realizado no contexto internacional, sua investigação se torna mais complexa, já que os resultados de pesquisas como as relatadas nesta seção não necessariamente podem ser deslocados para o contexto do Celpe-Bras. Somado a isso, poucas pesquisas sobre o exame brasileiro têm explorado o aspecto da avaliação integrada, como exponho em seguida.

2.3.1 A avaliação integrada de leitura e escrita no exame Celpe-Bras

A busca pela elaboração de um exame que avalie as habilidades de forma integrada se faz presente no Celpe-Bras desde 1993, ano em que a Comissão para a Elaboração do Exame de Proficiência de Português para Estrangeiros foi constituída pelo MEC (SCHLATTER, 2014; SCARAMUCCI, 2016). De acordo com Scaramucci (2019), a avaliação de habilidades integradas demonstra o caráter inovador do exame, visto que, à época de seu desenvolvimento, esse não se configurava como um tópico de pesquisa importante tal como contemporaneamente. Desse modo, apesar da relevância da avaliação integrada no contexto do Celpe-Bras e da constante referência a essa característica entre pesquisadores da área, os

poucos estudos voltados a esse aspecto do exame salientam a incipiência de pesquisas que validem tal construto (PILEGGI, 2015; 2017; SCARAMUCCI, 2016; MENDEL, 2017; MENDEL; SCHOFFEN, 2017; VICENTINI, 2019).

Pileggi (2015) analisou a operacionalização do conceito de integração de habilidades no Celpe-Bras e no TOEFL iBT, valendo-se de pesquisas internacionais como as que fundamentam este trabalho, as quais têm se dedicado a investigar a validação das tarefas integradas para a avaliação de proficiência. Em relação ao Celpe-Bras, Pileggi (2015) analisou os enunciados e os materiais de insumo das tarefas 2, 3 e 4 das edições 2014-1 e 2014-2 do Celpe-Bras, encontrando tarefas que integram as habilidades de modos distintos no que tange à recontextualização de informações do material de insumo, isto é, tarefas que exigem a mobilização da compreensão do material de insumo e tarefas com propósitos que podem ser cumpridos sem essa compreensão. Nas tarefas que exigem a recontextualização de informações, Pileggi (2015) reconhece que alguns trechos do material de insumo poderiam ser passíveis de cópia; para a autora, entretanto, a articulação das informações recontextualizadas seria um índice que diferencia um texto de nível intermediário e um texto de nível avançado.

Scaramucci (2016) também analisou tarefas de leitura e escrita do exame Celpe-Bras, mais especificamente da edição 2015-1, concluindo que as relações entre essas habilidades e o modo como elas refletem o construto do exame variam de uma tarefa para outra. Assim, os enunciados das tarefas, na medida em que explicitam mais ou menos propósitos de leitura e escrita, por exemplo, tornam a tarefa mais ou menos desafiadora, de modo que, no seu entendimento, “a capacidade de selecionar informações para a construção de um bom argumento, além de ser avaliada [...], deveria se constituir fator diferenciador de níveis de proficiência” (SCARAMUCCI, 2016, p. 414). A autora reconhece ainda a complexidade da elaboração dos enunciados de tarefas integradas, afirmando que o Celpe-Bras se configura como um cenário perfeito para o estudo das habilidades integradas, dada a diversidade de elementos que se combinam em suas tarefas. Nesse sentido, Scaramucci (2016) estimula pesquisas futuras sobre o assunto, incluindo a análise de textos produzidos pelos examinandos em resposta às tarefas integradas.

Mendel (2017) verificou que, apesar de a integração de habilidades ser apresentada como uma característica do exame Celpe-Bras, o entendimento de avaliação integrada subjacente às tarefas não é explicitado pelo exame. Os resultados da autora corroboram os de Pileggi (2015) e os de Scaramucci (2016), visto que a análise das tarefas 3 e 4 da edição 2016-2 do exame apontou para a avaliação de diferentes tipos de compreensão do material de

insumo, com a tarefa 4 solicitando uma leitura baseada não apenas em recuperação de informações específicas, mas que exige mais inferências se comparada à tarefa 3.

Schoffen et al. (2018), ao mapearem tendências nas quatro tarefas do Celpe-Bras, também entendem que a relação entre compreensão e produção pode estar sendo proposta de modo distinto na tarefa 4 em comparação às demais, posto que as tarefas 1, 2 e 3 apresentam características mais semelhantes entre si. Em trabalho anterior, Schoffen et al. (2017) sugerem que, além da descrição das tarefas, estudos futuros poderiam contemplar a avaliação das habilidades integradas na Parte Escrita do exame, de modo a verificar o tipo de compreensão solicitada aos examinandos. Nesse sentido, os trabalhos de Pileggi (2015), Scaramucci (2016) e Mendel (2017) avançam a discussão sobre o tema, mas apresentam como limitação o corpus de pesquisa utilizado, já que as autoras não focalizam textos de examinandos⁵⁴.

Vicentini (2019) retoma estes trabalhos (PILEGGI, 2015; SCARAMUCCI, 2016; MENDEL, 2017) para realizar a análise das tarefas 1 e 2 das edições de 2016 e 2017. Ao revisar as pesquisas sobre integração de habilidades no exame Celpe-Bras, a autora sinaliza uma lacuna ainda maior quanto a estudos específicos acerca das tarefas de compreensão oral e produção escrita, foco do seu trabalho. Cabe ainda apontar o estudo de Scaramucci et al. (Relatório de Pesquisa não publicado apud VICENTINI 2019), que analisou a tarefa 3 das edições 2014-2 e 2016-2, bem como textos produzidos por examinandos em resposta à tarefa 3 de 2016-2. Ao buscar entender o modo como as informações do material de insumo foram utilizadas em 80 textos que obtiveram nota máxima nesta tarefa, Scaramucci et al. (apud VICENTINI, 2019) verificaram que os textos demonstram o cumprimento da tarefa, ainda que a qualidade, a extensão e os usos do material de insumo tenham sido distintos, concluindo que os parâmetros de avaliação não dão conta de descrever todos os aspectos da integração de habilidades.

Sirianni (2016) também analisou produções escritas em resposta ao Celpe-Bras, descrevendo os níveis de desempenho verificados em um corpus de 22 textos produzidos por alunos de um curso Preparatório Celpe-Bras em resposta à tarefa 4 da edição 2015-2 do exame. Na análise realizada pela autora, a recontextualização das informações do texto de insumo foi um critério importante para a distinção entre os níveis de proficiência, posto que textos avaliados como menos proficientes não selecionaram adequadamente as informações para cumprir os propósitos da tarefa, o que interferiu na adequação ao gênero e na

⁵⁴ Pileggi (2015) analisa tarefas comentadas disponíveis no Guia do Participante (BRASIL, 2013), mas tal documento disponibiliza apenas textos avaliados em três níveis: Sem Certificação, Intermediário e Avançado Superior.

configuração da interlocução. Além disso, nos textos avaliados nos níveis 1 e 2, foi constatada a recorrência de cópias diretas e longas do material de insumo. Outro resultado da autora que se torna relevante para este trabalho foi a constatação de diferenças entre os parâmetros de avaliação do exame e a descrição de níveis de proficiência resultantes de seu estudo. Uma dessas diferenças diz respeito à recontextualização de informações, visto que, entre os textos que compõem seu corpus de pesquisa, os textos avaliados como de nível 4 são autônomos e autorais, características atribuídas apenas ao nível 5 nos parâmetros de avaliação do Celpe-Bras.

Tal como mencionado anteriormente neste trabalho, a recuperação de um número pré-determinado de informações do material de insumo não se configura como um critério definidor no ponto de corte entre os níveis de proficiência, considerando-se os parâmetros de avaliação atualmente utilizados na Parte Escrita do Celpe-Bras. Por outro lado, como apontado por Schoffen (2009) e reiterado por Gomes (2009), a contagem de informações recuperadas do material de insumo não se colocar como um critério de avaliação também apresenta um complicador à validade do exame: uma vez que a recuperação de informações do material de insumo não seja considerada quantitativamente, a compreensão dessas informações deve ser imprescindível para o cumprimento da tarefa, de modo a garantir que a avaliação realizada seja integrada, tal como proposta pelo exame.

Assim, posto que os enunciados das tarefas validam o construto do exame e especificam os parâmetros de avaliação utilizados, estes precisam contextualizar uma situação comunicativa que atrele a produção solicitada à compreensão do material de insumo (GOMES, 2009; SCHOFFEN, 2009). Desde a proposta de Schoffen (2009), entretanto, as pesquisas que vêm sendo realizadas sobre avaliação integrada no âmbito do Celpe-Bras são insuficientes para verificar a operacionalização do construto do exame tendo em vista a adoção dos novos parâmetros de avaliação da Parte Escrita na edição de 2014-2⁵⁵. A mobilização da habilidade de compreensão, especialmente, configura-se como uma questão a ser investigada, de modo a descrever como a recontextualização de informações do material de insumo nas produções de examinandos tem sido avaliada pelo exame Celpe-Bras.

⁵⁵ Outros estudos em andamento no grupo Avalia foram contemplados pelo Inep com dados do exame Celpe-Bras e contribuem com a descrição dos níveis de proficiência da Parte Escrita. Com base em 50 textos em resposta às tarefas 1 e 4 da edição 2016-1 do Celpe-Bras, Kunrath (no prelo) propôs uma progressão do nível Intermediário Superior para o nível Avançado Superior em relação à recontextualização de informações do material de insumo e ao uso de recursos linguístico-discursivos relevantes nestes dois níveis. Sirianni (no prelo) descreve produções escritas em resposta às quatro tarefas da edição 2016-2 do exame para analisar a distinção entre textos avaliados no nível Intermediário e textos não certificados.

Isto posto, encerro este capítulo reiterando Zhao & Liu (2019), que destacam o diferencial do exame Celpe-Bras em relação a outras avaliações de proficiência em larga escala. Afinal, como pontuam as autoras, apesar do discurso quase unânime entre esses exames sobre avaliação da competência comunicativa, o Celpe-Bras se configura como um dos poucos cujo instrumento consiste, em sua totalidade, em uma avaliação de desempenho integrada das habilidades. Por outro lado, os estudos apresentados nesta seção refletem a necessidade de mais evidências baseadas em dados que contribuam para uma validação empírica do exame, corroborando uma das lacunas identificadas por Zhao & Liu (2019) e justificando a ampliação de pesquisas que tencionem uma descrição mais robusta da avaliação integrada realizada na Parte Escrita do Celpe-Bras.

3 ALINHAVANDO O MOLDE: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, organizado em quatro seções, são detalhados os procedimentos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa. Na primeira seção, é contextualizado o corpus disponível para a condução deste estudo, bem como os trâmites para a autorização do uso dos dados que compõem esse corpus. Em seguida, são explicados os procedimentos para a seleção das tarefas e produções escritas utilizadas nesta pesquisa. Na terceira seção, são apresentadas as perguntas que norteiam a pesquisa, bem como os objetivos a que ela se propõe. Por fim, são explicitados princípios que embasam a metodologia empregada para a análise dos dados.

3.1 O CORPUS DE PESQUISA

Para cumprir com o objetivo de descrever a avaliação da recontextualização de informações do material de insumo nas tarefas integradas de leitura e escrita da Parte Escrita do exame Celpe-Bras, fez-se necessário constituir um corpus de pesquisa que inclui os instrumentos de avaliação, as respostas dos examinandos e as notas atribuídas a elas. O instrumento de avaliação da Parte Escrita do Celpe-Bras, caracterizado na seção 1.4.1 deste trabalho, constitui parte do Caderno de Questões da Parte Escrita das diferentes edições do exame, sendo que tais documentos estão disponíveis publicamente no Acervo Celpe-Bras e são de livre acesso para qualquer pesquisador. Em contrapartida, as produções textuais dos examinandos, bem como suas respectivas avaliações, compõem um banco de dados sob custódia do Inep, autarquia do MEC responsável pelas avaliações educacionais em larga escala realizadas no Brasil.

No segundo semestre de 2017, logo após meu ingresso no curso de mestrado, o grupo Avalia solicitou acesso ao banco de dados do Celpe-Bras mantido pelo Inep, a fim de obter amostras de produções escritas necessárias aos interesses de pesquisa do grupo. Para tanto, o contato com o Inep e os trâmites da solicitação foram viabilizados pelo Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC)⁵⁶, incluindo o cadastro do pedido no portal e o envio da documentação e dos termos de sigilo e compromisso das pesquisadoras envolvidas –

⁵⁶ No portal do Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão, indica-se que esse sistema “permite que qualquer pessoa, física ou jurídica, encaminhe pedidos de acesso à informação, acompanhe o prazo e receba a resposta da solicitação realizada para órgãos e entidades do Executivo Federal. O cidadão ainda pode entrar com recursos e apresentar reclamações sem burocracia”. Disponível em: <https://esic.cgu.gov.br/sistema/site/index>. Acesso em: 10 abr. 2019.

neste caso, discente de mestrado e orientadora. Após aprovação da documentação requisitada, o uso de dados para fins de realização deste trabalho foi autorizado pela então coordenadora-geral do Inep em 05 de outubro de 2017. Além disso, considerando as diretrizes éticas para pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, regulamentadas pela resolução 510/2016, o projeto desta pesquisa foi aprovado pela Comissão de Pesquisa do Instituto de Letras da UFRGS e submetido na Plataforma Brasil, recebendo parecer com a aprovação⁵⁷ do Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS.

Os dados disponibilizados para esta pesquisa são relativos às edições 2015-2, 2016-1, 2016-2 e 2017-2 do exame Celpe-Bras, com cerca de cinco mil examinandos cada. Para cada um dos examinandos, que são identificados por um código de 1 ao número total de inscritos, estão disponíveis as imagens escaneadas das suas produções escritas e as notas a elas atribuídas. As notas correspondem à avaliação de cada uma das quatro tarefas da Parte Escrita (incluindo a nota dos dois ou, no caso de discrepância, dos três avaliadores), bem como à nota final da Parte Escrita. Esses dados estão organizados em arquivos de Excel específicos para cada edição do exame, com links vinculados às imagens das produções escritas manuscritas dos examinandos, que são arquivadas em extensão .tif.

Cabe notar que não obtive qualquer informação que identifique os examinandos ou o Posto Aplicador no qual realizaram a prova. Entre as informações cedidas, também não é possível recuperar a identidade dos avaliadores, nem mesmo identificar quais textos foram avaliados por quais avaliadores. A falta de informações que permitam caracterizar os participantes do exame, portanto, impossibilita o levantamento de quaisquer hipóteses relativas a especificidades como tempo de estudo da língua portuguesa, número de participações no exame e língua materna, no caso dos examinandos, e conhecimento do exame, número de participações na correção e formação na área, no caso dos avaliadores. Considerando a revisão de literatura sobre avaliação integrada, estas e outras informações poderiam contribuir para um entendimento mais amplo sobre como as tarefas são respondidas e avaliadas; no entanto, como não nos foram disponibilizadas, não será possível tratar dessas questões neste trabalho. Em relação ao perfil de cada examinando, portanto, as informações cedidas pelo Inep permitem apenas realizar comparações do seu desempenho nas diferentes tarefas.

Além das produções escritas e respectivas notas, compunham os dados cedidos pelo Inep para esta pesquisa as orientações para a elaboração de tarefas da Parte Escrita do Celpe-

⁵⁷ Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 03754918.7.0000.5347.

Bras, apresentadas na seção 1.4.1 deste trabalho (ver anexo B), bem como os parâmetros de avaliação, utilizados na avaliação de todas as tarefas do exame, e a resposta esperada para cada tarefa, elaborada pelos coordenadores das tarefas com base em uma amostra de textos produzidos por examinandos de cada edição. A partir dos dados disponíveis, portanto, a próxima seção delinea os procedimentos adotados para a seleção das tarefas e produções escritas focalizadas nesta pesquisa.

3.2 PROCEDIMENTOS PARA SELEÇÃO DE TAREFAS E PRODUÇÕES ESCRITAS

Considerando-se as informações disponíveis no corpus de pesquisa e o objetivo geral deste trabalho, a geração dos dados desta pesquisa consistiu na seleção de tarefas integradas de leitura e escrita do Celpe-Bras e de produções escritas em resposta a essas tarefas. Desse modo, em um primeiro momento foram elencadas as tarefas 3 e 4 das edições 2015-2, 2016-1, 2016-2, 2017-1 do exame Celpe-Bras, visto que são as tarefas que integram as habilidades de leitura e escrita a cujas produções escritas obtive acesso e autorização para uso. Para a geração dos dados relativos às tarefas, portanto, acessei o Acervo Celpe-Bras e arqueei em meu computador os documentos relativos ao Caderno de Questões das quatro edições supracitadas.

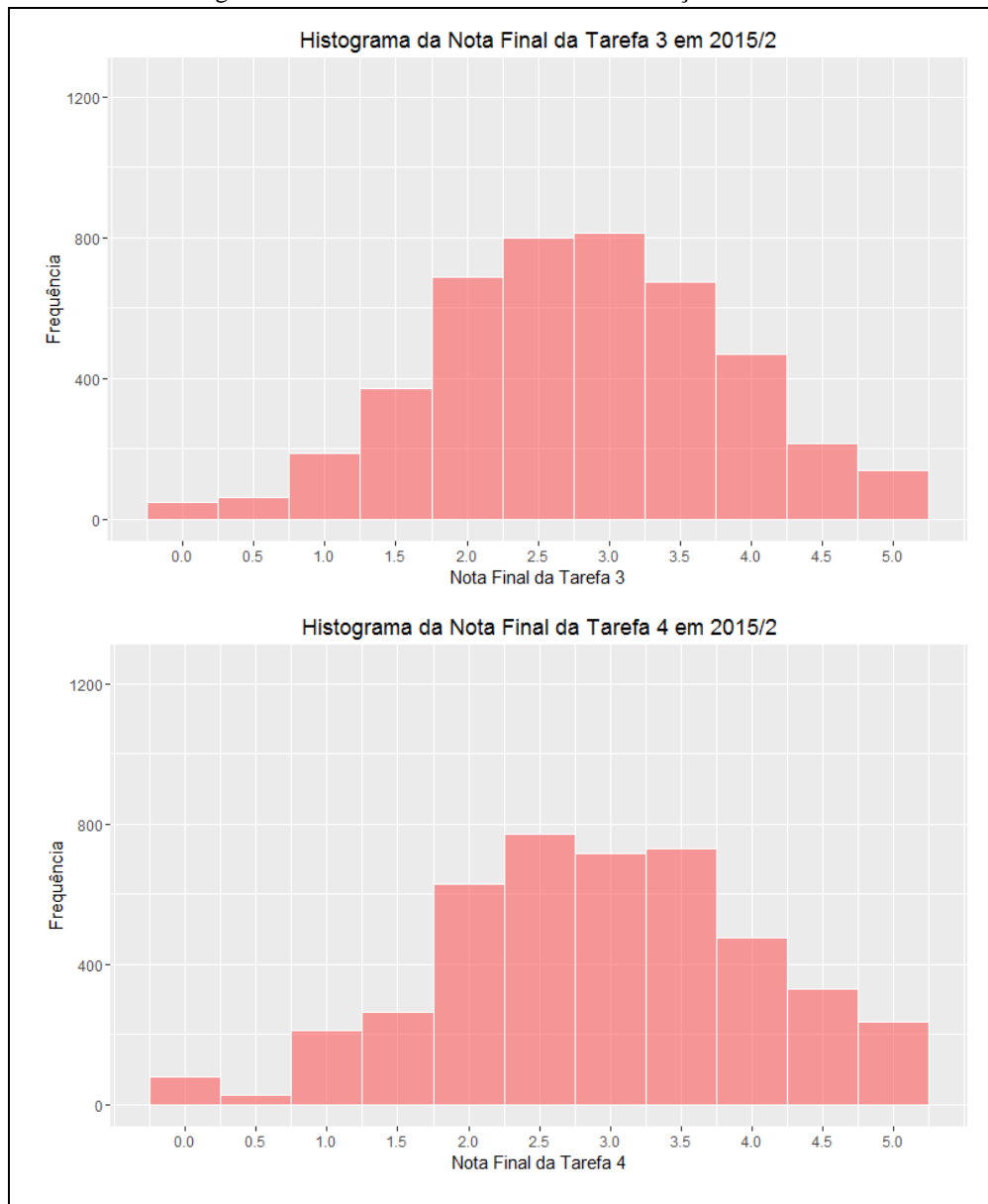
No que tange às respostas dos examinandos às oito tarefas de leitura e escrita dessas edições do exame, tornou-se necessário realizar uma seleção dentre as cerca de 35 mil produções escritas disponíveis no banco de dados que compõem o corpus de pesquisa. Dadas as limitações de extensão do trabalho, optou-se por focalizar duas das oito tarefas. Para tanto, considerou-se a seleção de uma tarefa 3 e uma tarefa 4, tendo em vista que as orientações para a elaboração de tarefas do exame revelam uma busca por diferenciar o modo como as habilidades de leitura e escrita são integradas nessas tarefas, o que também vem sendo apontado por pesquisas acadêmicas (PILLEGI, 2015; SCARAMUCCI, 2016; MENDEL, 2017; SCHOFFEN et al., 2018). Além disso, optou-se por selecionar tarefas de uma mesma edição do exame, de modo a obter uma amostra que permitisse o cotejo do desempenho de um mesmo examinando nas duas tarefas de leitura e escrita, como sugerido por Scaramucci (2016).

Para selecionar uma das quatro edições do exame cujos dados foram cedidos pelo Inep, foi realizada uma análise prévia das tarefas 3 e 4 das edições 2015-2, 2016-1, 2016-2 e 2017-1 do exame Celpe-Bras. A partir disso, elencou-se a edição 2015-2 para a realização desta pesquisa, incluindo o instrumento de avaliação das tarefas de leitura e escrita e a

resposta esperada nessas tarefas. A escolha por essa edição é justificada pelas características dos textos dos materiais de insumo e dos enunciados das tarefas, que, em comparação às demais edições disponibilizadas, permitem mais expectativas de recontextualização de informações do material de insumo na produção escrita solicitada aos examinandos, tal como analiso no próximo capítulo. Além disso, as tarefas selecionadas são representativas de um perfil recorrente nas tarefas do Celpe-Bras (SCHOFFEN et al., 2018), o que também justifica o recorte realizado.

Na edição de 2015-2 do exame Celpe-Bras, 4.471 examinandos realizaram a Parte Escrita, totalizando 8.942 produções escritas em resposta às tarefas 3 e 4, um volume demasiado extenso de dados para uma análise qualitativa tal como a proposta neste trabalho. Para cada uma das duas tarefas de leitura e escrita da edição 2015-2 do exame Celpe-Bras, portanto, realizou-se um recorte de 120 produções escritas, totalizando 20 textos com notas correspondentes a cada um dos níveis de proficiência do exame Celpe-Bras. Os níveis de proficiência, entretanto, são pontuados considerando-se a média aritmética das quatro tarefas da Parte Escrita, bem como o resultado da Parte Oral do exame Celpe-Bras. Dado que esta dissertação focaliza a Parte Escrita do exame, mais especificamente as tarefas de leitura e escrita (3 e 4), os critérios para delimitação dos dados analisados se restringem a tais tarefas, isto é, não foi considerado o desempenho dos examinandos nas tarefas de compreensão oral e produção escrita (1 e 2), tampouco na interação face a face da Parte Oral do exame.

Como explicitado na seção 1.4, a avaliação das tarefas da Parte Escrita é realizada por dois avaliadores de forma independente, que atribuem a cada texto uma nota inteira de 0 (zero) a 5 (cinco) pontos. Desse modo, a nota final de cada texto pode ser resultante tanto de um consenso quanto de uma média aritmética, desde que a diferença entre as notas não seja superior a 1 (um) ponto, o que caracteriza discrepância e exige uma terceira avaliação, que exclui a nota mais distante entre as atribuídas pelos dois primeiros avaliadores. A figura 1 apresenta a distribuição de frequência das notas finais das tarefas 3 e 4 da edição 2015-2 do exame Celpe-Bras:

Figura 1 - Notas finais das tarefas 3 e 4 da edição 2015-2⁵⁸

Fonte: Relatório de Assessoria Estatística⁵⁹.

Visando à seleção de dados em que houvesse consenso acerca dos níveis de proficiência avaliados pelo exame, foram selecionadas, para este estudo, apenas produções escritas que receberam notas iguais dos dois avaliadores⁶⁰. Com base nesse critério, foram desconsiderados tanto textos em que os dois avaliadores divergiram em mais de um ponto,

⁵⁸ Do total de 48 produções escritas avaliadas com nota 0 na tarefa 3 e 79 produções escritas avaliadas com 0 na tarefa 4, não foram respondidas 15 e 51, respectivamente.

⁵⁹ O grupo Avalia realizou um estudo (não publicado) com as notas das quatro edições do exame Celpe-Bras disponibilizadas pelo Inep a partir de uma parceria com a professora Luciana Neves Nunes, do Núcleo de Assessoria Estatística da UFRGS.

⁶⁰ Neste trabalho, portanto, não faço distinção entre “nível de proficiência” e “nota da tarefa da Parte Escrita”, considerando a seguinte correspondência: Avançado Superior – 5; Avançado – 4; Intermediário Superior - 3; Intermediário - 2; Sem certificação - 1 e 0.

configurando discrepância e reavaliação, quanto textos cuja nota final é decimal, ou seja, em que os dois avaliadores divergiram em um ponto.

Outro critério elencado para a seleção dos dados diz respeito à comparação do desempenho de um mesmo examinando nas duas tarefas. Para isso, foram priorizadas produções escritas de examinandos cujas notas foram exatamente as mesmas tanto na tarefa 3 quanto na tarefa 4, de modo a selecionar desempenhos de cada nível de proficiência avaliado pelo exame. Para os níveis de proficiência Avançado, Intermediário Superior e Intermediário, mais que 20 examinandos receberam notas iguais dos quatro avaliadores nas tarefas 3 e 4. Por outro lado, nos níveis Avançado Superior, Básico e Iniciante, o número de examinandos que recebeu notas iguais dos quatro avaliadores nas tarefas 3 e 4 não foi suficiente para a seleção da quantidade de textos previstos para serem analisados neste trabalho.

Entre as produções escritas que receberam a mesma nota dos avaliadores nas duas tarefas e não configuraram discrepância em nenhuma delas, randomizou-se os dados em uma ferramenta⁶¹ que seleciona uma amostragem aleatória simples (CHRISTENSEN et al., 2014), selecionando 20 examinandos para cada um dos níveis Avançado, Intermediário Superior e Intermediário. Nos níveis Avançado Superior, Básico e Iniciante, por sua vez, selecionou-se os examinandos que receberam a mesma nota em ambas tarefas 3 e 4 e não configuraram discrepância nessas tarefas; em seguida, dentre os dados restantes em que não houve discrepância, foram selecionadas randomicamente produções escritas de examinandos avaliados nesses níveis na tarefa 3, independentemente do resultado da tarefa 4, bem como produções escritas de examinandos avaliadas nesses níveis na tarefa 4, independentemente do resultado da tarefa 3. Desse modo, apenas parte dos dados dos níveis Avançado Superior, Básico e Iniciante é referente ao desempenho dos examinandos nas duas tarefas de leitura e escrita. A tabela 1 apresenta os dados que compõem a seleção final das produções escritas analisadas neste trabalho:

⁶¹ Disponível em: <https://www.randomizer.org/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

Tabela 1 - Produções escritas selecionadas

Seleção dos dados	Níveis de proficiência											
	Avançado Superior		Avançado		Intermediário Superior		Intermediário		Básico		Iniciante	
	T3	T4	T3	T4	T3	T4	T3	T4	T3	T4	T3	T4
Produções escritas de examinandos avaliados com as mesmas notas nas tarefas 3 e 4	9	9	20	20	20	20	20	20	15	15	7	7
Produções escritas de examinandos avaliados com as mesmas notas em apenas uma das tarefas (3 ou 4)	11	11	-	-	-	-	-	-	5	5	13	9
Produções escritas por tarefa	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	16 ⁶²
Produções escritas por nível de proficiência	40		40		40		40		40		36	
Total de produções escritas	236											

Fonte: Elaborado pela autora.

Uma vez selecionados os dados, os arquivos com as imagens escaneadas das produções escritas manuscritas dos examinandos foram copiados do banco de dados cedido pelo Inep. Para viabilizar a análise dos dados e evitar possíveis riscos relacionados à exposição dos participantes, como o constrangimento decorrente de uma possível identificação da autoria das produções escritas utilizadas nesta pesquisa, os textos foram digitados, mantendo-os fidedignos aos originais. Na amostra dos dados apresentados nesse trabalho, entretanto, foram substituídos elementos dos textos tais como nomes próprios, assinaturas, dados pessoais, de localização e quaisquer outros que pudessem vir a tornar possível a identificação dos textos, a fim de preservar a identidade dos participantes. Desse modo, a exposição pública dos dados cedidos pelo Inep segue os acordos estabelecidos através do termo de sigilo e compromisso, bem como contempla as diretrizes éticas para pesquisa. A partir da caracterização dos procedimentos adotados para a seleção de tarefas e produções escritas, a próxima seção delinea as perguntas que norteiam esta pesquisa e os objetivos que ela se propõe a cumprir.

3.3 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

⁶² Dentre as 79 produções escritas em resposta à tarefa 4 avaliadas com nota 0, foram identificados 51 examinandos que não responderam à tarefa. Entre as 28 restantes, apenas 16 não configuraram discrepância, atendendo aos critérios de seleção delimitados nesta pesquisa.

Este trabalho tem como objetivo geral descrever a avaliação da recontextualização de informações do material de insumo nas respostas às tarefas integradas de leitura e escrita (3 e 4) da Parte Escrita do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros. Com tal objetivo, a pergunta de pesquisa que norteia o estudo é “*Como a recontextualização de informações do material de insumo é avaliada nas tarefas integradas de leitura e escrita do exame Celpe-Bras?*”. Para tanto, são elencados os seguintes objetivos:

- Descrever os enunciados e os materiais de insumo das tarefas 3 e 4 da edição 2015-2 do Celpe-Bras, analisando suas características sob o aspecto da exigência da recontextualização de informações do material de insumo na integração de leitura e escrita.
- Descrever, para as duas tarefas analisadas, como produções escritas avaliadas em cada um dos níveis de proficiência do exame Celpe-Bras demonstram a recontextualização de informações do material de insumo, discutindo como esse aspecto da avaliação contribui para discriminar os níveis de proficiência.
- Caracterizar, pela análise das produções escritas avaliadas no nível Avançado Superior em comparação às demais, a noção de autoria envolvida na recontextualização de informações nas tarefas integradas de leitura e escrita do Celpe-Bras, tal como descrita nos parâmetros de avaliação do exame.

De modo a cumprir os objetivos e responder à questão norteadora, este trabalho também se propõe a responder aos seguintes questionamentos:

1. *De que modo as características do texto do material de insumo e da produção escrita solicitada aos examinandos nas tarefas 3 e 4 da edição 2015-2 do exame Celpe-Bras definem expectativas de avaliação da recontextualização de informações do material de insumo na integração de leitura e escrita?*
2. *Nas tarefas integradas de leitura e escrita da edição 2015-2, de que modo as produções escritas de examinandos avaliadas em diferentes níveis de proficiência demonstram tal recontextualização de informações? Como essa demonstração contribui para discriminar os níveis de proficiência?*
 - 2.1 *Como as produções escritas avaliadas no nível Avançado Superior recontextualizam as informações de maneira autoral, tal como descrito nos parâmetros de avaliação da Parte Escrita do exame?*

3.4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Nas pesquisas sobre avaliação de proficiência, uma tensão entre a tradição psicométrica e outras da área de Linguística Aplicada vem refletindo também em divergências metodológicas (MCNAMARA, 2011; LAZARATON, 2017):

A psicométrica, por definição, envolve a medida objetiva de traços psicológicos, processos e habilidades e na maioria das vezes emprega uma sofisticada coleta, análise e interpretação de dados quantitativos. Em contrapartida, o estudo da língua em uso, e especialmente a construção do discurso, geralmente exige uma abordagem mais qualitativa interpretativa para o processo de pesquisa (LAZARATON, 2017, p. 212)⁶³.

Desse modo, Lazaraton (2017) destaca o desenvolvimento de metodologias de pesquisa qualitativas que contribuem para a elaboração, revisão e validação de testes, principalmente no caso de avaliações de desempenho, tal como o exame Celpe-Bras. Considerando-se que a pesquisa qualitativa serve aos interesses de pesquisadores que buscam respostas a perguntas sobre “como” determinados fenômenos acontecem, esta contribui com questões teóricas e práticas, estabelecendo uma agenda de pesquisa para a avaliação de línguas (LEUNG, 2013).

Isto posto, o trabalho de pesquisa empreendido nesta dissertação teve em vista as orientações teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa interpretativa (ERICKSON, 1990; MASON, 2002), buscando produzir conhecimento de modo sistemático acerca do modo como a recontextualização de informações do material de insumo é avaliada nas tarefas integradas de leitura e escrita do exame Celpe-Bras. Para tanto, esta pesquisa, ao longo da análise documental de tarefas do exame Celpe-Bras e de produções escritas dos examinandos em resposta a tais tarefas, exigiu a busca pelo entendimento das especificidades desse exame, de modo a descrever como as informações dos materiais de insumo são recontextualizadas pelos examinandos nas produções escritas e como essa recontextualização é avaliada. Ao investigar o que está acontecendo na recontextualização de informações do material de insumo das tarefas de leitura e escrita do Celpe-Bras com base na sistematização de como a avaliação funciona nesse contexto, portanto, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa interpretativa.

A fim de cumprir com os objetivos de pesquisa, na análise dos enunciados das tarefas foram considerados os resultados apresentados em Schoffen et al. (2018) sobre a Parte Escrita

⁶³ No original: “Psychometrics, by definition, involves the objective measurement of psychological traits, processes, and abilities and most often employs sophisticated, quantitative data collection, analysis, and interpretations. In contrast, the study of language in use, and especially the construction of discourse, often demands a more interpretive, qualitative approach to the research process”.

do Celpe-Bras. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa interpretativa, entretanto, os procedimentos de indexação dos dados foram parte do processo de pesquisa em si, de modo que as categorias observáveis não estavam definidas a priori, mas se constituíram ao longo da análise dos dados tendo em vista as perguntas de pesquisa. Nesse sentido, o olhar analítico condutor da pesquisa buscou recuperar o porquê das notas atribuídas ao desempenho dos examinandos nas tarefas de leitura e escrita da edição 2015-2, de modo a entender como a recontextualização de informações dos materiais de insumo foi avaliada com base nos parâmetros e em que medida esse critério contribuiu para o resultado da avaliação.

A partir dos dados disponíveis, foi possível triangular as expectativas de recontextualização de informações do insumo estabelecidas pelo instrumento de avaliação (enunciado e material de insumo que constituem as tarefas), a descrição desse critério nos parâmetros de avaliação da Parte Escrita (em conjunto com a resposta esperada para cada tarefa) e a materialização dessa recontextualização de informações nas produções escritas dos examinandos em resposta às tarefas (com as respectivas notas atribuídas pelos avaliadores para seus desempenhos). Portanto, realizei a leitura completa desses materiais a fim de perceber se existiam semelhanças entre as produções escritas avaliadas com uma mesma nota nas duas tarefas, contrastando com o que era solicitado pelos instrumentos de avaliação e com a descrição apresentada nos parâmetros de avaliação para cada nível de proficiência. Desse modo, também busquei entender se existiam diferenças entre os textos produzidos pelo mesmo examinando em resposta às duas tarefas analisadas, bem como de que modo os textos avaliados em determinado nível de proficiência se assemelhavam ou se diferenciavam dos textos avaliados nos demais níveis.

Cabe ressaltar que, como apresentado na seção 1.4.2, para realizar a avaliação das produções escritas em resposta às tarefas, a equipe responsável por cada tarefa recebe um treinamento específico em que os parâmetros de avaliação são particularizados conforme a tarefa designada àqueles avaliadores. Portanto, um maior detalhamento sobre as expectativas de recontextualização de informações do material de insumo nas produções dos examinandos, bem como tomadas de decisões para casos não previstos nos parâmetros de avaliação, podem ter sido discutidos ao longo desse treinamento dos avaliadores, o que não foi considerado na realização desta pesquisa. Isto posto, os parâmetros de avaliação constituíram-se como um material central nesta pesquisa, pois oferecem a descrição que baliza o entendimento dos avaliadores acerca dos níveis de proficiência da Parte Escrita do exame, o que inclui a recontextualização de informações do material de insumo.

Tendo em vista os objetivos propostos, esta pesquisa ancorou-se em estudos anteriores

que permitem expectativas iniciais de critérios para análise da recontextualização de informações nas produções escritas. Ao analisarem tarefas do exame Celpe-Bras, Gomes (2009) e Schoffen (2009), por exemplo, concordam sobre a importância da seleção de informações do material de insumo relevantes para o cumprimento do que é solicitado pela tarefa. Isto posto, a análise das produções escritas exigiu constante movimento de retomada das tarefas em si, buscando entender quais informações selecionadas pelos examinandos contribuíram – ou não – para sua realização. Nesse sentido, apesar de o Celpe-Bras não avaliar a recontextualização de informações do material de insumo de modo quantitativo, a completude da tarefa também depende da seleção desse conteúdo informacional.

Para além de analisar a seleção de informações, buscou-se entender o modo como os examinandos recontextualizaram as informações do material de insumo em suas produções escritas. Considerando-se resultados de estudos anteriores (JOHNS; MAYES, 1990; CUMMING et al., 2005; 2006; SOLEIMANI; MAHDAVIPOUR, 2014), a recontextualização de informações do material de insumo através de cópia constitui-se como um critério relevante para a distinção de níveis de proficiência, visto que examinandos menos proficientes apresentam mais índices de cópia literal em tarefas integradas de leitura e escrita. Nos parâmetros de avaliação do Celpe-Bras, apresentados na seção 1.4.2, os descritores dos níveis de proficiência só preveem cópia no nível 0, configurando uma oposição entre reprodução do material de insumo e autoria; a recontextualização de informações de modo autoral, por sua vez, está prevista apenas no nível 5. Assim, considerando a revisão bibliográfica empreendida e os descritores dos parâmetros de avaliação, a distinção entre cópia e autoria também se tornou relevante para responder como a recontextualização de informações do material de insumo é avaliada nas tarefas integradas de leitura e escrita do Celpe-Bras.

O próximo capítulo, portanto, apresenta as tarefas de leitura e escrita da edição 2015-2 do exame e parte das produções escritas selecionadas para esta pesquisa, de modo que o leitor possa ser coanalista das interpretações realizadas desses dados. A extensão deste relatório impede a reprodução da totalidade das produções escritas, por isso, é apresentada apenas uma seleção, realizada por mim a partir do volume de dados, de modo a exemplificar o todo e a responder às perguntas de pesquisa. Nesse sentido, ainda que a avaliação realizada na Parte Escrita do exame Celpe-Bras seja holística, o que leva à atribuição de uma única nota pautada em vários critérios, foram privilegiadas, para compor este trabalho, produções escritas em que se considerou relevante discutir especificamente a recontextualização de informações do material de insumo. A partir dessa amostra, portanto, busca-se justificar as asserções elaboradas com base na análise do conjunto de dados.

4 TECENDO OS FIOS: ANÁLISE DOS DADOS

Para responder às perguntas de pesquisa que norteiam este trabalho, este capítulo convida o leitor a ser coanalista de dados que ilustram a avaliação realizada pelo exame Celpe-Bras. Dado que a avaliação integrada da Parte Escrita do Celpe-Bras é específica a cada tarefa, analiso os enunciados e materiais de insumo das duas tarefas de leitura e escrita selecionadas considerando as condições de compreensão e produção que orientam os examinandos quanto às expectativas de recontextualização de informações do material de insumo. Em seguida, apresento uma seleção das produções escritas em resposta a essas tarefas, buscando caracterizar como examinandos avaliados em diferentes níveis de proficiência atendem a esse critério de avaliação do exame.

4.1 AS TAREFAS DE LEITURA E ESCRITA DE 2015-2

A recontextualização de informações do material de insumo, bem como outros critérios previstos pelos parâmetros de avaliação da Parte Escrita do Celpe-Bras, é avaliada de acordo com as expectativas de compreensão e de produção delimitadas por cada tarefa. Gomes (2009) atribui a contextualização da situação comunicativa de uso da língua ao enunciado da tarefa, de modo que a sua clareza contribui para a especificação dos papéis a serem assumidos pelo examinando e pelo avaliador, bem como dos propósitos de leitura e escrita, orientando para a leitura do material de insumo e para a seleção do conteúdo informacional relevante para o texto a ser produzido.

Desse modo, nesta seção, reproduzo, descrevo e analiso os enunciados e os materiais de insumo das duas tarefas de leitura e escrita da edição 2015-2 do exame Celpe-Bras tais como apresentados aos examinandos. Além disso, também considero as respostas esperadas das tarefas que foram elaboradas por coordenadores das tarefas com base em uma amostra de textos produzidos por examinandos e que complementam os parâmetros de avaliação, que são genéricos e utilizados para a avaliação de todas as tarefas. Como apresentado no capítulo 1, a equipe responsável pela avaliação de cada tarefa recebe um treinamento específico em que os parâmetros de avaliação são especificados conforme a tarefa que lhe foi designada, sendo que tal treinamento não foi considerado na realização desta pesquisa. As expectativas quanto à recontextualização de informações do material de insumo examinadas nesta seção, portanto, são aquelas possibilitadas pelas próprias tarefas e pelas respostas esperadas disponibilizadas pelo Inep.

4.1.1 Tarefa 3 – Projeto Favela Orgânica

Figura 2 - Tarefa 3 da edição 2015-2 do exame Celpe-Bras

2015/2 **Celpe** **Bras** Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 3 | Projeto Favela Orgânica

Página 6

Você é membro da Associação de Moradores da Comunidade da Babilônia e acompanha o projeto Favela Orgânica. Com base nas informações da reportagem “Cozinheira faz iguarias com o que ia pro lixo”, escreva um e-mail dirigido a empresas que possam patrocinar o Favela Orgânica e possibilitar o aluguel de um espaço adequado para as atividades do projeto. Em seu texto, solicite o patrocínio, descrevendo o projeto e justificando sua relevância.



Cozinheira faz iguarias com o que ia pro lixo

Cascas, talos e folhas. Os alimentos podem e devem ser aproveitados de forma integral. É o que ensina a cozinheira Regina Tehelly, 32 anos, ex-empregada doméstica que criou o projeto Favela Orgânica nas comunidades da Babilônia e do Chapéu Mangueira, na zona sul do Rio.

Nascida na Paraíba, ela cresceu vendo a mãe aproveitar integralmente tudo o que ia para a cozinha. Já no Rio, a partir de 2001, revoltou-se ao se deparar com o desperdício nas feiras livres. Passou a encher a sacola com o que era considerado resto e soltou a imaginação para dar fins para toda aquela comida. Assim surgiram brigadeiros com casca de banana, pão de casca de abóbora, pastas de talo de agrião. Todos deliciosos, baratos e de alto valor nutricional.

Em 2011, Regina juntou 140 reais e criou o Favela Orgânica. Sua disposição, talento e carisma fizeram o projeto decolar. Ensinou as vizinhas, depois a comunidade inteira, outras favelas do Rio e, quando se deu conta, estava dando oficinas em outros estados e até em outros países. “No total, já dei oficinas para mais de duas mil pessoas”, conta, com alegria.

A paraibana criou mais de 450 pratos — todos sem nenhum tipo de carne. Hoje, a maior dificuldade que enfrenta é não ter um espaço mais adequado para tocar o projeto, que também oferece bufê de gastronomia alternativa para eventos e promove capacitação para profissionais da alimentação. Tudo é feito a partir de sua casa, na Babilônia.

Mesmo assim, Regina segue confiante, com sorriso fácil e disposição para trabalhar. “Tudo o que é feito com amor dá certo”, garante.

SAIBA MAIS Site do projeto: www.favelaorganica.com.

Almanaque Brasil de Cultura Popular, dez. 2013 (adaptado).

Fonte: Caderno de Questões Celpe-Bras, edição 2015-2. Disponível no Acervo Celpe-Bras.

“Projeto Favela Orgânica” constitui a tarefa 3 da edição 2015-2 do exame Celpe-Bras (T3), com um enunciado que, logo no início, contextualiza a situação comunicativa definindo o papel social que deve ser assumido pelo examinando: *Você é membro da Associação de Moradores da Comunidade da Babilônia e acompanha o projeto Favela Orgânica*. Assim, espera-se que o examinando se coloque como um enunciador que participa de uma determinada associação e conhece de perto um projeto específico, o Favela Orgânica. Em seguida, a referência à reportagem indica que a produção solicitada ao examinando, um e-mail, deve recontextualizar as informações do material de insumo: *Com base nas informações da reportagem “Cozinheira faz iguarias com o que ia pro lixo”, escreva um e-mail dirigido a empresas que possam patrocinar o Favela Orgânica e possibilitar o aluguel de um espaço adequado para as atividades do projeto*. Esse trecho do enunciado também permite que o examinando conheça o interlocutor do e-mail que lhe é solicitado, isto é, empresas com potencial para serem patrocinadoras do aluguel de um novo espaço para as atividades do projeto Favela Orgânica. Por fim, o enunciado elenca os propósitos que o texto do examinando deve cumprir, todos centrados no projeto Favela Orgânica: *Em seu texto, solicite o patrocínio, descrevendo o projeto e justificando sua relevância*. Com base nesse enunciado, Schoffen et al. (2018) caracterizam a tarefa do seguinte modo:

Quadro 6 - Caracterização da tarefa 3 da edição 2015-2 do exame Celpe-Bras

Tarefa	Esfera de atuação	Temática	Propósito	Relação de interlocução	Natureza da interlocução	Gênero do discurso	Suporte
T3 2015-2 Favela Orgânica	Político-cidadã	Políticas e cidadania	Solicitar	Instituição para instituição	Restrita, assimétrica ascendente	Carta/e-mail	Carta/e-mail

Fonte: Elaborado pela autora com base no Banco de dados Avalia⁶⁴.

O gênero do discurso solicitado nesta tarefa, um *e-mail*, está inserido na esfera de atuação *político-cidadã*, “composta por interações relativas a coletividade, direitos, deveres, infraestrutura e iniciativas em prol do bem comum” (SCHOFFEN et al., 2018, p. 16) e contempla a temática *políticas e cidadania*, “políticas públicas, projetos de lei, programas governamentais, acessibilidade, inclusão e bem-estar do cidadão, participação e patrocínio para projetos comunitários, voluntariado” (SCHOFFEN et al., 2018, p. 20). Esse gênero do discurso é constituído a partir do propósito de *solicitar*, “pedir patrocínio ou financiamento, solicitar providências ou mudanças” (SCHOFFEN et al., 2018, p. 23), em uma relação de interlocução que se dá entre instituições (de um membro de associação de moradores para empresas). O e-mail então é direcionado a interlocutores específicos, que, nesta situação

⁶⁴ Disponível em: <https://www.ufrgs.br/grupoavalia/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

comunicativa, estão em uma posição superior na hierarquia social, uma vez que detêm o poder sobre o patrocínio de que o enunciador necessita. A adequação ao que é solicitado na tarefa, portanto, depende da escrita de um texto que, mais do que reproduzir características formais de um e-mail, sirva às especificidades das funções de organização da comunicação humana no contexto sócio-histórico apresentado (BAKHTIN, 2003; VÓLOCHINOV, 2017).

Tendo em vista a integração entre leitura e escrita, a posição enunciativa esperada nesta tarefa é bastante específica, exigindo a leitura do material de insumo para que o examinando se situe quanto à comunidade da Babilônia e possa realizar sua produção escrita no papel de um membro da associação de moradores dessa comunidade. Além disso, o enunciado faz referência ao material de insumo, indicando que a produção do examinando responda a ele, o que contribui para a validação do construto do Celpe-Bras e afeta positivamente a representação que os examinandos têm da tarefa (PILEGGI, 2015; SCARAMUCCI, 2016; VICENTINI, 2019).

Do mesmo modo, a situação comunicativa em que o examinando é convidado a se inserir parece bastante dependente da leitura do material de insumo, posto que os propósitos da tarefa estão atrelados a informações sobre o projeto Favela Orgânica, as quais dificilmente constituiriam parte do conhecimento prévio do examinando. Os propósitos de escrita dessa tarefa, então, fornecem expectativas de leitura e escrita e indicam quais os propósitos da leitura do material de insumo. O objetivo da principal ação a ser desempenhada pelo examinando, isto é, a solicitação de patrocínio, está bem definido como sendo possibilitar o aluguel de um espaço adequado para o projeto, o que fornece expectativas de compreensão e produção que balizam a correção. Entretanto, para cumprir com os demais propósitos, descrever o projeto e justificar sua relevância, o examinando precisa identificar quais informações do material de insumo são pertinentes para serem recontextualizadas na sua produção tendo em vista a interlocução projetada. Em relação a justificar a relevância do projeto, especialmente, o enunciado é ainda menos específico, visto que não explicita para quem se dá essa relevância. As lacunas deixadas pelo enunciado, portanto, devem ser completadas com base na leitura do material de insumo.

O material de insumo dessa tarefa constitui-se de uma reportagem em texto escrito, intitulada “Cozinheira faz iguarias com o que ia pro lixo”, tal como já anunciado no enunciado da tarefa. Além do texto escrito, boa parte do espaço destinado ao material de insumo é ocupado por uma montagem de fotografias que destacam uma variedade de pratos e a figura de uma mulher em uma cozinha, vestida com um uniforme onde se lê “Regina Tchelly”. Desse modo, os elementos multimodais que acompanham o texto escrito são

bastante ilustrativos do título, fornecendo indícios de que o projeto Favela Orgânica está associado a questões de alimentação, o que permite que esses suportes contextuais facilitem a compreensão do texto (GOMES, 2009). A compreensão desses elementos, entretanto, não é suficiente para que o examinando responda ao que é solicitado na tarefa: a situação comunicativa da tarefa, ao ser bastante específica, contribui para a avaliação integrada de leitura e escrita, já que a leitura do material de insumo torna-se essencial para responder ao que é solicitado, oferecendo aos examinandos um conhecimento mínimo sobre a temática (WEIGLE, 2004; ASENSIÓ DELANEY, 2008; SOLEIMANI; MAHDAVIPOUR, 2014).

A reportagem, adaptada do *Almanaque Brasil de Cultura Popular*, consiste em um texto informativo centrado na descrição do projeto Favela Orgânica, corroborando o título da tarefa e apresentando diferentes detalhes sobre a criação, o desenvolvimento e a atual situação do projeto, de modo que o examinando tem à disposição muitas informações que contribuem para que ele cumpra o propósito de descrevê-lo. Essas informações são trazidas pelo autor da reportagem, que não é assinada, e pela voz da própria Regina Tchelly, criadora do projeto, cuja fala é citada por meio de discurso direto em dois momentos do texto.

A ação solicitada ao examinando confere bastante autenticidade à tarefa, uma vez que, considerando a dificuldade ocasionada pela realização das atividades na casa de Regina tal como explicitada no material de insumo, a solicitação de um patrocínio para possibilitar o aluguel de um espaço mais adequado para o projeto configura-se como uma resposta bastante plausível. Além disso, a interlocução projetada considera empresas que possam desempenhar o papel de patrocinadoras de um projeto desenvolvido no âmbito de uma associação comunitária, constituindo uma parceria entre entidades privadas com e sem fins lucrativos. A produção solicitada ao examinando, portanto, aproxima a tarefa a uma situação de uso da língua, pois o texto a ser produzido consiste em uma resposta legítima ao material de insumo, materializando uma ação no mundo que se apropria do problema apresentado e em alguma medida busca intervir por ele.

Cabe notar que, considerando a adequação ao gênero do discurso solicitado, de modo a cumprir os propósitos e alcançar o interlocutor projetado, a solicitação de patrocínio deve centrar-se em informações positivas sobre o projeto, o que é facilitado pelo fato de o material de insumo não trazer aspectos negativos. Desse modo, o examinando pode até recontextualizar em sua produção escrita informações pouco relevantes para cumprir com os propósitos da tarefa, mas não corre o risco de mobilizar trechos ou ideias que deslegitimem a sua solicitação. Assim, as informações do material de insumo favorecem não apenas a descrição do projeto, mas também a justificativa de sua relevância, ainda que esta esteja

menos explícita. Se para descrever o projeto a cópia de trechos pode dar conta do cumprimento do propósito, o mesmo não acontece para justificar a relevância, ainda que a própria descrição, ao qualificar o projeto, possa contribuir para configurá-lo como relevante. Alguns aspectos do projeto que são enfatizados ao longo do texto e poderiam justificar sua relevância são a promoção do reaproveitamento de alimentos – o que motivou a sua criação e que está explícito já no título – e a sua projeção, já que o projeto consiste em uma iniciativa local que atinge cada vez mais pessoas.

Esse conteúdo informacional do material de insumo, além de elementos do enunciado, como gênero discursivo, enunciador, interlocutor e propósito, são destacados pela resposta esperada da tarefa apresentada no quadro 7. Esse documento singulariza os parâmetros de avaliação da Parte Escrita, oferecendo aos avaliadores da tarefa alguns exemplos de informações do material de insumo que podem ser recontextualizadas na produção escrita dos examinandos. Considerando que cada produção escrita atualiza o gênero do discurso solicitado de modo singular e a avaliação do Celpe-Bras busca dar conta das diferentes leituras possibilitadas pela tarefa, essas informações não limitam as possibilidades de uso – uma vez que o material de insumo oferece informações não listadas nessa resposta esperada – bem como não determinam que especificamente estas sejam recontextualizadas nas produções em resposta à tarefa.

Quadro 7 - Resposta esperada da tarefa 3 da edição 2015-2 do exame Celpe-Bras

<p>Resposta esperada</p> <p>Gênero discursivo: <i>e-mail</i></p> <p>Enunciador: membro da Associação de Moradores da Comunidade da Babilônia</p> <p>Interlocutor: empresas</p> <p>Propósito: solicitar patrocínio para o Projeto Favela Orgânica com o objetivo de custear o aluguel de espaço adequado para as atividades do projeto, descrever o projeto e justificar sua relevância.</p> <p>Conteúdo informacional</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Criação do Projeto Favela Orgânica nas comunidades da Babilônia e do Chapéu Mangueira, na zona sul do Rio. 2) A criadora do projeto, a cozinheira Regina Tchelly, ensina que os alimentos podem e devem ser aproveitados de forma integral. 3) Os alimentos são deliciosos, baratos e de alto nível nutricional. 4) Regina já ministrou oficinas na própria comunidade, em outros estados e países. 5) A cozinheira criou mais de 450 pratos – todos sem nenhum tipo de carne. 6) A maior dificuldade que Regina enfrenta é não ter um espaço mais adequado para as atividades do projeto. 7) Hoje as atividades do projeto são desenvolvidas na casa de Regina.
--

Fonte: Disponibilizado pelo Inep.

Nessa resposta esperada, destaca-se que a relação entre a solicitação de patrocínio e o local onde acontecem as atividades do projeto Favela Orgânica é reiterada tanto nos propósitos, com a marcação em negrito do objetivo da solicitação do patrocínio, quanto nos itens 6 e 7 do conteúdo informacional. Como a questão do aluguel de um espaço adequado está posta no enunciado, portanto, espera-se que os examinandos mobilizem, em alguma medida, informações do material de insumo que embasem essa solicitação em específico, como o fato de o projeto ter iniciado na casa de Regina e, apesar da expansão de suas atividades, seguir acontecendo lá, o que se configura como a maior dificuldade atual do Favela Orgânica. Essa especificação do enunciado em relação ao conteúdo informacional do material de insumo que é relevante para a solicitação de patrocínio, portanto, torna a tarefa mais facilitada (SCARAMUCCI, 2016). As informações de 1 a 5 servem ao propósito de descrição do projeto Favela Orgânica, pois detalham onde o projeto foi criado e qual o objetivo de sua criadora, além de caracterizar o que o projeto faz e sua expansão. Essas mesmas informações podem também servir ao propósito de justificar a relevância do projeto, exigindo do examinando a capacidade de selecionar informações relevantes para cumprir tal propósito e relacioná-las à solicitação de patrocínio.

4.1.2 Tarefa 4 – Azulejos valiosos

Figura 3 - Tarefa 4 da edição 2015-2 do exame Celpe-Bras

2015/2 **Celpe** **Bras** Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 4 | Azulejos valiosos

Página 8

Você é morador de Belém e está inconformado com a situação dos casarões históricos da cidade. Com base na matéria “Azulejos valiosos”, escreva uma carta aberta endereçada à prefeitura municipal, para ser publicada em jornais locais. Seu texto deverá explicar o problema e argumentar sobre a necessidade de se tomarem medidas imediatas para solucioná-lo.

Azulejos valiosos

Quatro casarões do século XIX são alvo de roubos e depredações em Belém.

A capital paraense já foi considerada uma das cidades brasileiras com maior variedade de azulejos, que coloriam as fachadas e o interior de residências. Boa parte deles foi importada da Europa, principalmente na virada do século XIX para o XX, auge da produção de borracha. Da década de 1970 para cá, no entanto, mais de 50% dos azulejos se perderam. Este ano, a situação parece ter se agravado. Desde fevereiro, pelo menos quatro casarões foram alvo de vandalismo. O assunto vem se espalhando pela capital paraense, e há quem suspeite de encomenda de roubos.

Uma das construções depredadas é o Palacete Vitor Maria da Silva, batizado com o nome de seu antigo dono, inspetor de obras do estado do Pará no governo Augusto montenegro (1901-1909).

Os azulejos foram encontrados dias depois, em cacos, e estão no Laboratório de Conservação e Restauração da UFPA (Lacore): “Recebemos aqui no laboratório mais de 1.000 fragmentos de azulejos e estamos montando o quebra-cabeça para ver a que painéis pertencem. Vamos limpar e organizar o material até o fim de junho. Só depois será decidido o que pode ser restaurado ou refeito”, explica Thaís Sanjad, coordenadora do Lacore.

Há cerca de um ano, o Departamento do Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural (Dphac) iniciou o processo de tombamento do casarão. Segundo a diretora Thaís Toscano, o procedimento é demorado, por ser necessário documentar detalhes arquitetônicos e históricos da

construção. “No caso deste imóvel, os detalhes se tornam mais elaborados, dado o nível artístico dos painéis de azulejo. Mas o local já foi interditado”.

A proteção do palacete parece encaminhada, mas a situação na cidade causa preocupação, já que outros três casarões tiveram azulejos do século XIX furtados. “Foram roubos pontuais muito estranhos. O Palacete Vitor Maria da Silva tem um dos interiores mais bonitos da cidade, mas por fora é muito simples, não chama atenção. As pessoas que invadiram devem ter sido encarregadas de roubar azulejos. Ou então foi uma tentativa de desqualificação da propriedade, para que se possa fazer o que quiser com o patrimônio”, suspeita a arquiteta e urbanista Cláudia Nascimento. A superintendente do Iphan no Pará, Maria Dorotéia Lima, concorda: “Tudo indica que há um mercado de azulejos na cidade, até porque os exemplares fora das áreas tombadas não têm qualquer proteção, o que pretendemos fazer em breve”, disse. Enquanto as investigações não forem concluídas, os poucos exemplares de azulejos que ainda restam aumentam cada vez mais de valor.



Jornal Em Dia, jun. 2012 (adaptado).

Fonte: Caderno de Questões Celpe-Bras, edição 2015-2. Disponível no Acervo Celpe-Bras.

“Azulejos valiosos” constitui a tarefa 4 da edição 2015-2 do exame Celpe-Bras (T4), com um enunciado que detalha o contexto em que o examinando é convidado a se inserir, tal como o da tarefa anterior. A situação comunicativa logo define o papel social que deve ser assumido pelo examinando: *Você é morador de Belém e está inconformado com a situação dos casarões históricos da cidade*. Assim, espera-se que o examinando se coloque como um enunciador que mora na cidade de Belém e se sensibiliza com a situação dos casarões históricos da cidade. Em seguida, a referência à matéria indica que a produção solicitada ao examinando, uma carta aberta, deve recontextualizar as informações do material de insumo: *Com base na matéria “Azulejos valiosos”, escreva uma carta aberta endereçada à prefeitura municipal, para ser publicada em jornais locais*. Esse trecho do enunciado também permite que o examinando conheça o interlocutor da carta aberta que lhe é solicitada, isto é, a prefeitura de Belém, bem como a circulação mais ampla do texto, já que, apesar de direcionado à prefeitura, sua produção será publicada em jornais locais. Por fim, o enunciado elenca os propósitos que o texto do examinando deve cumprir, centrados em um problema não especificado: *Seu texto deverá explicar o problema e argumentar sobre a necessidade de se tomarem medidas imediatas para solucioná-lo*. Com base nesse enunciado, Schoffen et al. (2018) caracterizam a tarefa do seguinte modo:

Quadro 8 - Caracterização da tarefa 4 da edição 2015-2 do exame Celpe-Bras

Tarefa	Esfera de atuação	Temática	Propósito	Relação de interlocução	Natureza da interlocução	Gênero do discurso	Suporte
T4 2015-2 Azulejos valiosos	Político-cidadã	Patrimônio cultural	Solicitar	Indivíduo para instituição	Pública, assimétrica ascendente	Carta aberta	Jornal

Fonte: Elaborado pela autora com base no Banco de dados Avalia.

O gênero do discurso solicitado nesta tarefa, uma *carta aberta*, está inserido na esfera de atuação *político-cidadã* e contempla a temática *patrimônio cultural*, “tradições, movimentos e manifestações históricas, artísticas e culturais, festas típicas e datas comemorativas, personalidades da cultura brasileira” (SCHOFFEN et al., 2018, p. 20). Considerando que o gênero do discurso carta aberta se constitui pelo propósito comunicativo de reivindicação de uma causa de interesse coletivo (SIMÕES et al., 2012), essa tarefa também tem *solicitar* como propósito principal, que se dá em uma relação de interlocução entre um indivíduo, cidadão inconformado com a situação dos casarões históricos da cidade, e a prefeitura de Belém, órgão competente para resolver o problema. Desse modo, assim como na T3, a natureza da interlocução é *assimétrica ascendente*, já que o interlocutor está em uma posição superior na hierarquia social, detendo o poder de tomar medidas para solucionar a

questão reivindicada pelo enunciador. Considerando as funções de organização da comunicação humana envolvidas em uma carta aberta, a produção solicitada, ainda que seja direcionada a um órgão específico, é de natureza *pública* e tem jornais locais como suporte, o que permite a publicização do problema e o engajamento de outros interessados na causa.

Assim como o anterior, esse enunciado propõe uma posição enunciativa que exige a leitura do material de insumo para que o examinando se familiarize quanto à situação dos casarões históricos da cidade de Belém e possa assumir o papel de um morador inconformado. De modo semelhante ao enunciado da T3, esse também menciona o título do material de insumo e indica que a produção do examinando deve ser realizada com base nas informações trazidas por ele, contribuindo para validar o construto da avaliação integrada (PILEGGI, 2015; SCARAMUCCI, 2016; VICENTINI, 2019).

A situação comunicativa também direciona à leitura do material de insumo ao se considerarem os propósitos da tarefa, *explicar o problema* – problema este não especificado pelo enunciado – e *argumentar sobre a necessidade de se tomarem medidas imediatas para solucioná-lo*. Assim, os propósitos de escrita dessa tarefa fornecem expectativas de leitura e escrita, indicando quais os propósitos da leitura do material de insumo, mas tais propósitos são bem menos explícitos se comparados aos da T3. Além de a ação de solicitar ser implícita ao gênero do discurso, o entendimento dos demais propósitos da tarefa depende da compreensão do material de insumo: o examinando precisa ler o texto para identificar qual é o problema e conseguir explicá-lo, além de obter um conhecimento mínimo sobre ele para saber quais argumentos podem ser mobilizados sobre a necessidade de se tomarem medidas imediatas para solucioná-lo. A compreensão e o cumprimento desses propósitos, então, dependem da leitura do material de insumo da tarefa, o que contribui para a avaliação integrada de leitura e escrita.

O material de insumo⁶⁵ dessa tarefa também se constitui de uma reportagem em texto escrito, intitulada “Azulejos valiosos”, tal como anunciado no enunciado e no título da tarefa. Acompanhando o texto escrito, o material de insumo apresenta um subtítulo e uma imagem como suportes contextuais. Ao informar que roubos e depredações têm acometido casarões do século XIX, o subtítulo introduz o problema mencionado pelo enunciado, bem como fornece pistas sobre o que motiva a posição de “morador inconformado” a ser assumida pelo

⁶⁵ Sinalizo a existência de alguns problemas de digitação neste texto: “parense” ao invés de “paraense”, ao final do primeiro parágrafo; “montenegro” ao invés de “Montenegro”, no segundo parágrafo; e no quarto e último parágrafo, “superintendentede” ao invés de “superintendente”. Registro também que a sigla Iphan aparece no texto sem que tenha sido mencionado o nome completo da entidade: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

examinando. A imagem apresenta uma fotografia que ilustra a situação de um casarão, demonstrando que nos painéis da parede faltam azulejos, por exemplo, elemento que aparece caracterizado como valioso nos títulos da tarefa e do material de insumo. Nesse sentido, os suportes contextuais já possibilitam que o examinando atribua sentidos ao que lhe é solicitado no enunciado (GOMES, 2009). Todavia, a leitura do texto na íntegra oferece informações bastante relevantes para a realização da tarefa, já que o enunciado e os suportes contextuais não são suficientes para que o examinando compreenda a abordagem da temática (WEIGLE, 2004; ASENSIÓN DELANEY, 2008; SOLEIMANI; MAHDAVIPOUR, 2014).

A matéria que constitui o material de insumo, adaptada do *Jornal Em Dia*, consiste em um texto com sequências descritivas e narrativas que tratam do problema que vem acometendo a cidade de Belém, qual seja, o roubo de azulejos dos casarões históricos da cidade. O texto então contextualiza a história dos azulejos, demonstrando sua importância histórico-cultural, bem como apresenta informações mais atualizadas que dão a conhecer o problema instaurado. Essas informações são trazidas também por meio de trechos de entrevistas da coordenadora do Laboratório de Conservação e Restauração da UFPA (Lacore), da diretora do Departamento do Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural (Dphac) e da superintendente do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). As falas dessas pessoas são legitimadas por seus vínculos com órgãos relacionados ao problema reportado na matéria e permitem que os examinandos cumpram com o propósito de argumentação recontextualizando também as vozes dessas autoridades.

De modo semelhante à T3, a ação solicitada ao examinando aproxima a tarefa de uma situação de uso da língua, tornando-a mais autêntica. O material de insumo apresenta um problema que é da ordem do coletivo, justificando que se responda através da produção de uma carta aberta direcionada à prefeitura – órgão competente para tomar medidas para solucionar o problema em questão – e publicada em jornais locais – o que informa outros cidadãos, mobilizando-os para o engajamento na causa. O conteúdo do material do insumo, então, legitima a produção solicitada ao examinando, em que é esperado o desempenho de uma ação no mundo em resposta ao problema apresentado.

Para cumprir com os propósitos interlocutivos da tarefa, a produção do examinando deve recontextualizar informações que expliquem o problema e que embasem sua argumentação sobre a necessidade de se tomarem medidas imediatas para solucioná-lo. O material de insumo não apresenta pontos de vistas divergentes, por exemplo, que poderiam contradizer o que é solicitado pela tarefa. Entretanto, o texto é mais extenso que o da T3, incluindo informações que são pouco relevantes para os propósitos da tarefa, o que pode

exigir mais da habilidade de leitura e da capacidade de selecionar informações. Quanto aos propósitos, “explicar” funciona de modo semelhante ao “descrever” da T3, focalizando a habilidade de o examinando recontextualizar informações que exponham o problema e o projeto, respectivamente. Também é possível fazer um paralelo entre o “argumentar” dessa tarefa e o “justificar” da T3, visto que ambos apresentam uma diversidade de leituras possíveis. Nessa tarefa, o examinando precisa entender a importância do patrimônio – atribuindo sentidos à caracterização dos azulejos como “valiosos” desde o título da tarefa – para poder argumentar sobre a necessidade de se tomarem medidas imediatas para solucionar o problema, mas essa argumentação pode ser realizada a partir da recontextualização de diferentes informações. Esse conteúdo informacional é também destacado pela resposta esperada da tarefa:

Quadro 9 - Resposta esperada da tarefa 4 da edição 2015-2 do exame Celpe-Bras

<p>Resposta esperada</p> <p>Gênero discursivo: Carta aberta Enunciador: morador de Belém inconformado com a situação dos casarões históricos da cidade Interlocutor: prefeitura municipal Propósito: explicar a situação dos casarões históricos de Belém e argumentar sobre a necessidade de se tomarem medidas imediatas para solucionar essa situação.</p> <p>Conteúdo informacional</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Capital paraense já foi uma das cidades brasileiras com maior variedade de azulejos valiosos, boa parte importada da Europa, na virada do século XIX para o XX. Da década de 1970 para cá, mais de 50% dos azulejos se perderam. 2) Casarões estão sendo alvos de depredação e de vandalismo, como o caso do Palacete Vitor Maria da Silva. 3) O Departamento do Patrimônio Histórico, artístico e Cultural (Dphac) iniciou o processo de tombamento do casarão. 4) Desde fevereiro, quatro casarões tiveram azulejos do século XIX furtados. Há quem suspeite de encomenda de roubos. 5) Tudo indica que há um mercado de azulejos na cidade. Os exemplares fora das áreas tombadas não têm qualquer proteção.

Fonte: Disponibilizado pelo Inep.

A resposta esperada dessa tarefa detalha conteúdo informacional relevante para o cumprimento do propósito de explicar o problema, que também pode ser recontextualizado para cumprir o propósito de argumentar sobre a necessidade de se tomarem medidas imediatas para solucioná-lo. Cabe notar que, embora o texto do material de insumo dessa tarefa seja mais extenso que o da T3, menos informações são descritas na resposta esperada. Esse documento, entretanto, singulariza os parâmetros de avaliação e oferece apenas algumas possibilidades de leitura para o avaliador, de modo que outras informações do texto poderiam

igualmente ser mobilizadas para o cumprimento da tarefa. Nesse sentido, o enunciado da T4 é menos preciso quanto à relação entre leitura e escrita esperada se comparado ao da T3, de modo que a recontextualização de informações adequadas depende da capacidade do examinando de selecionar quais informações do material de insumo são relevantes para os propósitos interlocutivos da tarefa, o que a torna mais desafiadora (SCARAMUCCI, 2016). Assim, a própria leitura do material de insumo é que esclarecerá qual o problema a ser explicado, bem como o que torna necessária a tomada de medidas imediatas para solucionar esse problema, causa pela qual cabe ao examinando argumentar.

4.2 AS PRODUÇÕES ESCRITAS EM RESPOSTA ÀS TAREFAS

Nesta seção, é analisada uma amostra das produções escritas em resposta às tarefas de leitura e escrita da edição 2015-2 do Celpe-Bras, selecionadas dentre as 236 que compõem o corpus de pesquisa deste trabalho. Para tanto, tais produções escritas são apresentadas de acordo com o nível de avaliação atribuído na tarefa. Desse modo, a análise empreendida nesta seção contempla os parâmetros de avaliação e as produções escritas, buscando descrever como a recontextualização de informações do material de insumo é demonstrada pelos examinandos e avaliada nos diferentes níveis de proficiência. Para os seis níveis avaliados na Parte Escrita do exame, portanto, apresento modos de recontextualização de informações que se tornaram relevantes ao longo da análise, exemplificando cada um com pelo menos uma produção escrita. Assim como os capítulos deste trabalho, tais modos de recontextualização de informações também são introduzidos pela analogia explicada no capítulo de introdução.

Cumprir destacar que, entre as produções escritas selecionadas para esta pesquisa, foi possível identificar semelhanças no modo como um mesmo examinando demonstra a recontextualização de informações do material de insumo em ambas as tarefas analisadas. Tal resultado pode ser decorrente do recorte realizado, uma vez que esta pesquisa contempla examinandos que obtiveram notas idênticas nas duas tarefas⁶⁶. Por questões de extensão deste relatório de pesquisa, entretanto, optou-se por incluir nesta seção produções de diferentes examinandos, contemplando mais possibilidades de modos de recontextualização de informações do insumo nas respostas à T3 e à T4.

⁶⁶ Seria interessante, em pesquisas futuras, contrastar estas produções escritas com produções de examinandos que obtiveram notas diferentes nas duas tarefas, de modo a verificar se a recontextualização de informações se dá do mesmo modo mesmo também nestes casos. No caso de as duas tarefas solicitarem um mesmo desempenho em leitura e escrita, poderia se discutir a produtividade de o exame manter duas tarefas para avaliar as mesmas habilidades.

4.2.1 Nível 5 – Avançado Superior

Nesta subseção, são apresentadas produções escritas cuja nota atribuída pelos dois avaliadores foi 5, alcançando o nível Avançado Superior. Para tanto, essas produções são discutidas a partir da descrição constante nos parâmetros de avaliação da Parte Escrita, focalizando-se a recontextualização de informações, tal como destacado a seguir:

Quadro 10 - Nível 5 nos parâmetros de avaliação da Parte Escrita

Configura adequadamente a relação de interlocução no gênero discursivo proposto na tarefa, realizando a ação solicitada. **Recontextualiza apropriadamente e de maneira autoral as informações necessárias para cumprir o propósito interlocutivo de forma consistente. Eventuais inadequações ou equívocos não comprometem a configuração da interlocução.** Produz um texto autônomo, claro e coeso, em que os recursos linguísticos acionados são apropriados para configurar a relação de interlocução no gênero solicitado e possíveis inadequações raramente comprometem a fluidez da leitura.

Fonte: Disponibilizado pelo Inep, grifo meu.

A descrição do nível 5 nos parâmetros de avaliação da Parte Escrita focaliza a adequação da configuração da interlocução e da realização do propósito para a materialização do gênero discursivo. Nesse sentido, apesar de representar o nível mais alto de proficiência avaliado pelo Celpe-Bras e descrever um “texto autônomo, claro e coeso”, o descritor prevê que possa haver nos textos “eventuais inadequações ou equívocos” na recontextualização de informações, bem como “possíveis inadequações linguísticas”, desde que essas não comprometam a configuração da interlocução e a fluidez da leitura, respectivamente. Essa previsão parece estar de acordo com o construto do exame, visto que, considerando-se o construto de avaliação de linguagem em uso, distancia-se da ideia de proficiência como ausência de erro, de modo que os recursos linguísticos são acionados a serviço da configuração da interlocução. A recontextualização de informações, especificamente, também está atrelada ao propósito interlocutivo, sendo que o descritor desse nível prevê o uso das informações “de maneira “autoral”, apesar de a definição de autoria não constar nos documentos públicos do exame Celpe-Bras.

Entre as 40 produções escritas desse nível que compõem o corpus de pesquisa, a recontextualização de informações do material de insumo aparece de modos distintos nos textos para configurar a interlocução e cumprir os propósitos da tarefa. Assim, essas produções recontextualizam tanto informações mais centradas no conteúdo do material de insumo, que servem aos propósitos de descrever o projeto Favela Orgânica (T3) e de explicar o problema de roubo de azulejos nos casarões de Belém (T4), quanto outras informações que demonstram o repertório de conhecimentos do examinando e fazem sentido nas práticas sociais em questão, principalmente para cumprir os propósitos de justificar a relevância do

projeto (T3) e de argumentar sobre a necessidade de se tomarem medidas imediatas para solucionar o problema de roubo de azulejos (T4).

Desse modo, a recontextualização de informações nos textos avaliados no nível 5 destaca-se pela seleção de “o que dizer”, equilibrando informações mais explícitas do material de insumo e outras informações relacionadas com a prática social solicitada, de modo que os examinandos demonstram compreensão da leitura do texto oferecido como insumo bem como o relacionam com outros conhecimentos do seu repertório legitimados por aqueles gêneros do discurso. Para a produção solicitada pela tarefa, portanto, os examinandos integram as habilidades de leitura e escrita mobilizando informações do material de insumo, mas também as relacionam com outras previamente conhecidas por eles e que sejam relevantes para o cumprimento dos propósitos da tarefa e configuração da interlocução. Perante a produção a ser realizada, então, o material de insumo da tarefa também se constitui como um texto anterior, tornando-se informação conhecida a partir da leitura do examinando. Ao integrar as habilidades de leitura e escrita produzindo um texto que articula de modo singular as informações do material de insumo à situação comunicativa proposta pela tarefa, as produções escritas demonstram autoria.

Além disso, os textos desse nível também demonstram proficiência em “como dizer” as informações recontextualizadas do material de insumo. Nesses textos, então, evidencia-se o trabalho linguístico empreendido pelos examinandos, uma vez que as produções escritas são bastante diferentes dos textos do material de insumo em termos de organização das informações e de recursos linguísticos mobilizados, por exemplo. Na perspectiva de autoria como modo pessoal de articulação entre o conhecido e o novo, portanto, também a seleção de recursos para a recontextualização das informações demonstra essa singularização do examinando. Cabe destacar ainda que, no caso dos 9 examinandos deste corpus de pesquisa cujas produções escritas em resposta às duas tarefas de leitura e escrita foram avaliadas no nível 5, torna-se ainda mais notável a demonstração de proficiência de modo autoral tanto a partir da seleção de informações – do material de insumo e do seu próprio repertório – quanto dos recursos linguísticos mobilizados para conectá-las na sua produção.

4.2.1.1 Inventando moda: a leitura de mundo amarrada à recontextualização de informações

Para cumprir com as tarefas analisadas, muitos dos examinandos avaliados no nível 5 mobilizam informações de mundo não explicitadas no texto, demonstrando conhecimentos prévios da situação comunicativa solicitada. Essa demonstração parece bastante adequada em

relação aos contextos de comunicação propostos nas tarefas, visto o caráter informativo dos materiais de insumo, que não enfatizam tantas informações que sirvam aos propósitos de justificar a relevância do projeto Favela Orgânica (T3) e de argumentar sobre a necessidade de se tomarem medidas imediatas para solucionar o problema dos casarões de Belém (T4).

No caso da T3, a informação de que o projeto Favela Orgânica prevê a elaboração de pratos sem carne e oferece bufê de gastronomia alternativa, por exemplo, foi relacionada à relevância desse projeto para vegetarianos, atletas e pessoas no geral preocupadas com uma dieta saudável. A justificativa sobre a relevância do projeto também foi desenvolvida por outros examinandos com base no impacto ambiental do aproveitamento integral de alimentos, caracterizando o Favela Orgânica como um projeto sustentável. Ainda, apesar de o material de insumo não contextualizar o que é uma “comunidade” ou uma “favela” no Rio de Janeiro e qual a situação social de seus moradores, muitos examinandos também trataram do impacto social do projeto Favela Orgânica, caracterizando a carência dos beneficiados por ele e justificando a relevância do projeto com base no desenvolvimento econômico e no combate à fome, por exemplo. Essa recontextualização de informações para além do material de insumo pode ser exemplificada pela produção escrita a seguir:

Quadro 11 - Nível 5, T3-3⁶⁷

DE: Joana Martins de Matos
 PARA: Empresas do Rio de Janeiro
 ASSUNTO: Patrocínio do Projeto Favela Orgânica

Prezados Senhores,
 Meu nome é Joana Martins de Matos, e sou membro da Associação de Moradores da Comunidade da Babilônia, no Rio de Janeiro.
 O motivo desse e-mail é falar-lhes do projeto Favela Orgânica.
 Este projeto foi desenvolvido aos poucos pela ex-empregada doméstica Regina Tchelly, ao ver quanta comida que ainda podia ser aproveitada era jogada fora nas feiras livres. Ela resolveu fazer quitutes com esses restos de comida e logo em 2011 criou a Favela Orgânica. O projeto começou na babilônia (onde é sediado) e no Chapéu Mangueira, no Rio de Janeiro, mas com o tempo acabou sendo conhecido em outros estados e até outros países. Hoje a Favela Orgânica tem mais de 450 pratos, assim como bufê alternativo para eventos.
 A Favela Orgânica é de vital importância por duas razões: primeiramente, pelo caráter sustentável da iniciativa, pois contribui a não desperdiçar alimentos e à diminuição do lixo. Além disso, o projeto joga um papel fundamental no desenvolvimento econômico e social das nossas comunidades, ensinando aos moradores outra maneira de aproveitar tudo dos alimentos e, em consequência, economizando dinheiro.
 É por isso que venho solicitar, por meio deste e-mail, a colaboração de sua empresa com o projeto.

⁶⁷ Cada produção escrita é identificada pela nota, pela tarefa e pelo número do examinando, respectivamente. Tal número do examinando foi atribuído por mim para organizar as produções escritas selecionadas para este trabalho, desconsiderando a identificação constante no banco de dados disponibilizado pelo Inep. Além disso, como detalhado no capítulo de procedimentos metodológicos, quaisquer elementos do texto escrito passíveis de identificação dos examinandos foram substituídos por outros, fictícios, atendendo ao termo de sigilo e compromisso firmado com o Inep para acesso e uso dos dados, bem como às diretrizes do Comitê de Ética em Pesquisa.

Atualmente, a Favela Orgânica está procurando alugar um espaço para desenvolver suas atividades, e para isso precisa de colaboradores e patrocinadores. Acredito que sua empresa tem tudo para colaborar com este projeto tão relevante para os moradores da Babilônia.

Tenho certeza que, se decidirem colaborar, não vão se arrepender.
Atenciosamente,
Joana Martins de Matos

Fonte: Disponibilizado pelo Inep.

A produção escrita dessa examinanda⁶⁸ chama a atenção pela organização dos parágrafos de acordo com os propósitos das tarefas, sendo que informações não explicitadas no material de insumo são mobilizadas em trechos específicos. Nesse texto em resposta à T3, após o vocativo “*Prezados senhores,*” os dois primeiros parágrafos contextualizam o enunciador e o tema do texto; no terceiro, são recontextualizadas informações do material de insumo que descrevem o projeto Favela Orgânica. Em seguida, em “*A Favela Orgânica é de vital importância por duas razões*”, a examinanda anuncia que apresentará a importância do projeto, abordando sua contribuição ambiental, assim como seu impacto na comunidade, o que serve ao propósito de justificar sua relevância. O modo como essas informações são recontextualizadas demonstram a experiência da examinanda nessa prática social, bem como seu repertório linguístico: ao mobilizar expressões como “*caráter sustentável da iniciativa*” e “*desenvolvimento social e econômico*”, essas produções escritas revelam uma precisão vocabular que contribui para justificar a relevância do projeto Favela Orgânica. O texto é encerrado com a solicitação de patrocínio e a importância do projeto é reiterada: “*Acredito que sua empresa tem tudo para colaborar com este projeto tão relevante para os moradores da Babilônia. Tenho certeza que, se decidirem colaborar, não vão se arrepender.*”, incentivando à colaboração de um modo bastante adequado à ação de solicitar proposta pela tarefa.

Na T4, ainda que o título da tarefa e do material de insumo caracterize os azulejos como “valiosos”, e vários órgãos envolvidos na preservação do patrimônio histórico sejam mencionados – Lacore, Dphac e Iphan –, a relação entre o patrimônio que está sendo vandalizado e a importância da preservação da história da cidade não é tão explicitada. Mesmo assim, para argumentar sobre a necessidade de se tomarem medidas para solucionar o problema do roubo de azulejos, examinandos avaliados no nível 5 fazem associações entre o patrimônio histórico e o orgulho para os cidadãos ou a constituição da identidade paraense, ou abordam o valor histórico e a herança cultural dos azulejos, relacionando-os à importância de

⁶⁸ Ainda que os examinandos sejam orientados a não utilizarem o próprio nome nas produções escritas da Parte Escrita do Celpe-Bras, e que para este trabalho os textos tenham sido desidentificados, optou-se por manter o uso de feminino quando presente nas produções originais.

preservá-los para as próximas gerações. Essas relações estabelecidas entre o conhecimento prévio do examinando e o material de insumo contribuem para que as informações sejam atribuídas a um novo contexto, ou seja, recontextualizadas para cumprir os propósitos da tarefa. A examinanda autora da produção escrita em resposta à T3, apresentada anteriormente, se utiliza desses mesmos recursos para a produção em resposta à T4:

Quadro 12 - Nível 5, T4-3

Belém, 20 de outubro de 2015
 À prefeitura municipal,
 Meu nome é Sonia da Silva Ferreira, sou moradora de Belém e resolvi escrever esta carta para manifestar minha inconformidade com a situação de crimes e vandalismo que atravessa nossa cidade.
 Nos últimos quatro meses, pelo menos quatro casarões têm sido invadidos e roubados em Belém, inclusive o Palacete Vitor Maria da Silva, cujo interior é considerado um dos mais bonitos dos edifícios históricos da cidade. Segundo a imprensa, a causa desses roubos poderiam ser os azulejos, que seriam roubados para depois serem vendidos.
 Ante esta situação, é preciso agir, e nós moradores devemos exigir da nossa prefeitura uma resposta. E assim, senhores da prefeitura, eu exijo que sejam tomadas medidas imediatas para parar essa destruição do nosso patrimônio. É uma vergonha que tenhamos chegado ao ponto de ter tantos casos de vandalismo em questão de meses e nada tenha sido feito, ainda mais tratando-se de edifícios históricos. Nossa cidade e seus moradores merecem mais. Nossos filhos têm o direito de morar em uma cidade onde a história seja preservada, não destruída.
 Espero sinceramente que minha carta tenha servido para alertar da urgência deste problema e da iminente necessidade de atuar para enfrentá-lo.
 Atenciosamente,
 Sonia da Silva Ferreira.

Fonte: Disponibilizado pelo Inep.

Nessa tarefa, a examinanda também inicia o texto mais centrada nas informações do material de insumo, explicando o problema do roubo de azulejos. Para isso, é mobilizado um recurso verificado em textos de nível 5, 4 e 3 do corpus desta pesquisa: a T4, ao solicitar um texto de caráter mais argumentativo e oferecer um material de insumo com vozes de diferentes especialistas, possibilita que a examinanda as recontextualize para configurar argumento de autoridade. Nessa produção escrita, então, em “*Segundo a imprensa, a causa desses roubos poderiam ser os azulejos, que seriam roubados para depois serem vendidos.*”, a examinanda se apropria da leitura do material de insumo como um argumento de autoridade perante a prefeitura de Belém, configurando, assim, a interlocução de forma consistente. Como a reportagem foi publicada em um jornal, a referência à imprensa é mobilizada para explicar o problema e, concomitantemente, contribui para a argumentação da examinanda, uma vez que demonstra que esse problema é de interesse público.

Além disso, o parágrafo seguinte centra-se no cumprimento do propósito de argumentação a partir da exigência de tomada de medidas imediatas, relacionando-a a informações que extrapolam o conteúdo do material de insumo: “*Nossa cidade e seus*

moradores merecem mais. Nossos filhos têm o direito de morar em uma cidade onde a história seja preservada, não destruída”. Desse modo, a recorrência no nível 5 de produções escritas que, como esta, abordam a importância de se tomarem medidas para solucionar o problema relacionando-a ao conteúdo informacional apresentado pelo material de insumo, tal como a preservação do patrimônio histórico para as gerações seguintes, contribui para a adequação da produção escrita à situação comunicativa da tarefa. Por outro lado, chama a atenção que esse não é um conteúdo informacional apresentado no material de insumo, mas sim mobilizado do repertório de práticas da examinanda, o que também acontece na T3. Desse modo, esses textos do nível 5 selecionam informações não explicitadas e recursos linguísticos não mobilizados no material de insumo, configurando autoria na recontextualização de informações pelo modo singular com que articulam o que dizer e como dizer.

4.2.1.2 Não dar ponto sem nó: a configuração da interlocução reforçada pela recontextualização de informações

Além da seleção de informações relevantes para cumprir os propósitos da tarefa, o modo como elas são recontextualizadas contribui para a configuração da interlocução. Na T3, o examinando “*é membro da Associação de Moradores da Comunidade da Babilônia*”, de modo que se colocar como alguém que não apenas conhece o projeto Favela Orgânica, mas faz parte dele, legitima a justificativa sobre a sua relevância e, conseqüentemente, a solicitação de patrocínio realizada. Além disso, a T3 solicita um “*e-mail dirigido a empresas que possam patrocinar o projeto Favela Orgânica e possibilitar o aluguel de um espaço adequado para as atividades do projeto*”, ao que muitos examinandos respondem dirigindo seu texto a empresas do ramo alimentício, ou a empresas preocupadas com causas sociais. Assim, adequam a justificativa da relevância do projeto ao interlocutor projetado, o que inclui, em alguns casos, a sugestão de uma parceria e o apontamento de benefícios para a empresa.

Na T4, esse direcionamento para o interlocutor se dá principalmente pelo tom de crítica voltado à prefeitura de Belém, responsabilizando-a pelo problema do roubo de azulejos ao longo do texto; assim, os examinandos demonstram o entendimento de que, nessa prática social, caberia à prefeitura resolver o problema, ainda que isso não esteja explicitado na tarefa. Esse posicionamento de inconformismo assumido por examinandos na T4 pode ser conferido no exemplo a seguir:

Quadro 13 - Nível 5, T4-5

Belém, Pará 2015	JORNAL DAS SEIS	Terça-feira, 20 de outubro,
Carta aberta à Prefeitura Municipal de Belém:		
<p>Não aguento mais. Temos um problema gravíssimo de furtos e parece que ninguém faz nada para combati-lo. Esta carta pretende acordar o governo e as instituições, lembrar-lhes sobre o problema da nossa cidade. Como moradora de Belém desde que nasci tenho visto como aos poucos a situação dos casarões históricos tem piorado. A arquitetura mais valiosa da nossa história está sendo depredada e roubada. Azulejos cheios de cultura do século XIV estão sendo destruídos e ninguém parece se importar. Belém já foi considerada uma das mais belas cidades do Brasil mas estamos deixando ela se consumir pelo vandalismo urbano.</p> <p>Sempre houve dificuldades com furtos de azulejos. Desde a década de 1970 mais de 50% dos azulejos desapareceram mas agora a situação empiorou mais ainda. É por causa dessa agravação que a prefeitura precisa tomar medidas imediatas. No caso do Palacete Vitor Maria da Silva a depredação parece pertencer a uma encomenda de roubos. Esse ato está se tornando uma encomenda frequente porque o valor dos azulejos está aumentando. Tristemente os azulejos foram achados em fragmentos e agora estão sendo conservados no Lacore da UFPA. A prefeitura tem que encontrar soluções novas porque as que já estão estabelecidas tem processos muito demorados como o tombamento de casarões do Dphac. Não sei como compartilhar a importância de tomar medidas imediatas. Já houveram mais três furtos em casarões e parece que a situação só vai aumentar. Os cidadãos se preocupam enquanto mafias roubam o patrimônio da cidade para desqualificar a propriedade ou vender azulejos no mercado clandestino. Tem áreas com azulejos que nem têm proteção da prefeitura! Por favor, escutem às petições dos moradores, parem de ser pão duros. Peço uma solução imediata.</p> <p>Escrita por uma moradora preocupada.</p>		

Fonte: Disponibilizado pelo Inep.

Na T4, a examinanda já inicia o texto demonstrando seu inconformismo, bem como a compreensão de que a prefeitura é um órgão competente para tomar medidas que solucionem o problema: *“Não aguento mais. Temos um problema gravíssimo de furtos e parece que ninguém faz nada para combati-lo. Esta carta pretende acordar o governo e as instituições, lembrar-lhes sobre o problema da nossa cidade”*. Essa posição é reiterada ao longo do texto e, ao final, o problema é apresentado como coletivo, visto que, a partir da constatação de áreas desprotegidas pela prefeitura, a solicitação por providências é também atribuída a outros moradores: *“Tem áreas com azulejos que nem têm proteção da prefeitura! Por favor, escutem às petições dos moradores, parem de ser pão duros. Peço uma solução imediata.”*

Essa examinanda também se apropria de um recurso bastante recorrente entre as produções em resposta a essa tarefa avaliadas nos níveis Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior, pois, além de cidadã inconformada, o que já legitima a solicitação, ela também se coloca como uma moradora antiga: *“Como moradora de Belém desde que nasci tenho visto como aos poucos a situação dos casarões históricos tem piorado.”*. Assim, o problema é explicado não por uma moradora qualquer, mas por uma moradora que demonstra conhecimento da causa, pois vivenciou de perto a piora do problema ao longo dos anos: *“Sempre houve dificuldades com furtos de azulejos. Desde a década de 1970 mais de 50% dos azulejos desapareceram mas agora a situação empiorou mais ainda.”*. Nesse texto,

portanto, as informações do material de insumo são atribuídas a um novo contexto, em que o examinando se insere de modo autoral pela relação de interlocução configurada de forma consistente.

4.2.1.3 Alta-costura: a recontextualização de informações sob medida

Nos exemplos anteriormente apresentados, os modos de recontextualizar as informações também contribuem para o cumprimento da tarefa, o que se dá, por exemplo, pelos recursos linguísticos acionados, que qualificam positivamente o projeto Favela Orgânica (T3) e negativamente a situação dos casarões históricos de Belém (T4). Esses recursos se tornam ainda mais evidentes nas produções escritas que, diferentemente das anteriores, não explicitam tantas informações não apresentadas no material de insumo e não são tão explícitos na relação de interlocução assumida. Para a produção escrita ser avaliada no nível 5, portanto, a recontextualização de informações não necessariamente precisa evidenciar tantas informações ou modos de referenciar a interlocução que não constam no material de insumo. A produção escrita a seguir, por exemplo, recontextualiza apenas informações disponíveis no material de insumo e configura a relação de interlocução como um membro representante da Associação de Moradores da Comunidade da Babilônia que escreve para o diretor da empresa, tal como sugerido pelo enunciado da tarefa:

Quadro 14 - Nível 5, T3-2

<p>Data: 20/10/2015 De: Renato Sousa Para: O/A Diretor(a) da Empresa Assunto: Solicitação de patrocínio para projeto comunitário</p> <p style="text-align: center;">Prezado(a) senhor(a),</p> <p>Eu, como membro da Associação de Moradores da Comunidade da Babilônia, zona sul do Rio de Janeiro, venho, por meio desta, solicitar o patrocínio e apoio do(a) senhor(a) e sua Empresa, para arrumar um espaço adequado para o desenvolvimento de um projeto comunitário chamado “Favela Orgânica”.</p> <p>Com efeito, esse projeto, iniciado no ano de 2011 pela dona Regina Tchelly nas comunidades da Babilônia e do Chapéu de Mangueira, zona sul do sul do Rio de Janeiro, visa a reaproveitar alimentos destinados ao lixo, para fazer vários tipos de pratos, entre eles brigadeiros com casca de banana, pão de casca de abóbora, etc. Essa cozinheira ajuda muito as comunidades, ensinando os pratos dela a vizinhos, e inclusive, já foi dar oficinas em outros Estados e países. São milhares de pessoas que foram beneficiadas.</p> <p>No entanto, o projeto deparou com um problema crucial: a falta de espaço adequado. Para continuar beneficiando outras pessoas, precisamos da ajuda do(a) senhor(a) para aluguel do novo espaço.</p> <p>Desde já, agradecemos a sua ação a favor desse projeto.</p> <p style="text-align: right;">Renato Sousa, representante da AMCB</p>
--

Fonte: Disponibilizado pelo Inep.

Na T3, o examinando inicia o texto se apresentando e esclarecendo o propósito do texto, atrelando a solicitação de patrocínio à necessidade de um espaço adequado para o projeto Favela Orgânica, tal como proposto pelo enunciado da tarefa. Em seguida, ele recontextualiza algumas informações do material de insumo que descrevem o projeto Favela Orgânica, relacionando-a com o diferencial social do projeto: “*Essa cozinha ajuda muito as comunidades, ensinando os pratos dela a vizinhos, e inclusive, já foi dar oficinas em outros Estados e países.*”. Desse modo, ainda que não explicita a carência das comunidades onde o Favela Orgânica acontece, o examinando recontextualiza informações sobre a expansão do projeto e, ao afirmar que “*São milhares de pessoas que foram beneficiadas*”, demonstra compreender sua relevância social e o fato de que esse é um aspecto que justifica a solicitação de patrocínio.

A partir da recontextualização de informações do material de insumo, portanto, fica claro o que é o projeto Favela Orgânica (quem é responsável, onde acontece, como acontece, qual o objetivo e impacto), de modo que o mesmo conteúdo informacional relevante para sua descrição também contribui para justificar sua relevância. Assim, a dificuldade enfrentada pelo Favela Orgânica é introduzida e o interlocutor é projetado como alguém competente para auxiliar: “*No entanto, o projeto deparou com um problema crucial: a falta de espaço adequado. Para continuar beneficiando outras pessoas, precisamos da ajuda do(a) senhor(a) para aluguel do novo espaço*”. A solicitação do patrocínio, portanto, é feita sob medida para o interlocutor, uma vez que apresenta informações suficientes para que ele conheça o Favela Orgânica e compreenda sua relevância, sendo responsabilizado pela continuidade de um projeto que impacta positivamente a vida de muitas pessoas.

Nesse texto, especialmente, a proficiência do examinando é demonstrada com autoria também na seleção de recursos linguísticos que não estão no material de insumo, mas contribuem para o cumprimento da tarefa. É o caso da expressão “*São milhares de pessoas que foram beneficiadas*”, que demonstra a leitura do examinando acerca do impacto do projeto Favela Orgânica e justifica a sua relevância, bem como “*o projeto deparou com um problema crucial*”, que intensifica a gravidade da falta de espaço adequado e encaminha a solicitação. Mais do que patrocínio financeiro, então, o que o examinando solicita do interlocutor é “*sua ação a favor desse projeto*”, necessária “*para continuar beneficiando outras pessoas*”.

Nos exemplos elencados nesta seção, um texto que “recontextualiza apropriadamente e de maneira autoral as informações necessárias para cumprir o propósito interlocutivo de forma consistente” caracteriza-se como aquele que se insere de modo singular na prática social, demonstrando compreensão da situação comunicativa ao realizar escolhas a partir do que é sócio-historicamente legitimado. Essas escolhas estão relacionadas tanto a quais informações do material de insumo podem ser selecionadas, quanto aos recursos linguísticos mobilizados para apropriá-las na produção escrita solicitada, adequando-se ao o propósito a ser cumprido e à relação de interlocução a ser configurada. As informações do material de insumo, afinal, são apenas um ponto de partida que fornecem os conhecimentos mínimos sobre determinado assunto; a situação comunicativa solicitada pela tarefa, entretanto, oferece outro contexto ao examinando a que essas informações devem ser atribuídas. Desse modo, o texto a ser produzido solicita o cumprimento de outros propósitos para outros interlocutores, e as informações do material de insumo precisam ser recontextualizadas na medida em que contribuem para suscitar a atitude responsiva desejada, qual seja, o patrocínio do projeto Favela Orgânica (T3) e a tomada de medidas para solucionar o problema de roubo de azulejos nos casarões históricos de Belém (T4).

Nesse sentido, para ser avaliado no nível Avançado Superior nas tarefas de leitura e escrita do Celpe-Bras, o examinando precisa demonstrar proficiência para desempenhar ações no mundo por meio da participação em práticas letradas, exercendo sua cidadania ao responsabilizar-se pela singularidade produzida, o que inclui a responsividade projetada a partir do acabamento do seu discurso. Para tanto, as informações do material de insumo, bem como o repertório construído pelo examinando acerca de práticas sociais brasileiras e da língua portuguesa, são recontextualizadas para responder à situação comunicativa proposta pela tarefa na produção de um novo texto, diferente daquele que foi oferecido para compreensão. Desse modo, os examinandos desse nível demonstram autoria ao integrar as habilidades de leitura e escrita articulando de modo singular as informações do material de insumo à situação comunicativa proposta pela tarefa.

A noção de autoria que parece ser subjacente ao exame Celpe-Bras, portanto, não exige uma quebra das expectativas para o gênero do discurso solicitado, até porque ele está sempre inserido em uma avaliação de proficiência, contexto em que quebrar as expectativas pode ser muito arriscado. Por conseguinte, a autoria, nesse caso, parece se constituir pela produção de um texto tão adequado à situação de uso da língua que, em alguma medida, se desprende do “gênero prova”, isto é, constitui-se como um texto autônomo, tal como descrito nos parâmetros de avaliação. Cabe notar que, assim como a noção de autoria, a *autonomia* é

usada para caracterizar apenas o nível 5 nos parâmetros de avaliação da Parte Escrita do exame Celpe-Bras. A recontextualização de informações contribui para essa autonomia, de modo que as informações selecionadas e articuladas na produção do examinando sejam suficientes para a construção do gênero do discurso e o interlocutor desse novo texto não precise ler o material de insumo da tarefa para compreendê-lo. Uma produção avaliada no nível 5 e considerada autoral e autônoma, portanto, se desprende não apenas do “gênero prova”, mas também do material de insumo.

Com base no exposto, podemos perceber que, se circulassem em outra esfera de atuação além da do exame Celpe-Bras, as produções que receberam nota 5 estariam próximas de mobilizar a reação que se espera dos interlocutores, tendo possibilidade de obter sucesso na demanda de solicitação de patrocínio para o projeto Favela Orgânica (T3) e de tomada de medidas para resolver o problema dos casarões de Belém (T4). Isso demonstra o potencial de esses examinandos interagirem na sociedade brasileira, usando a língua portuguesa para desempenhar ações em práticas sociais de esfera de atuação humana que exigem a mobilização das habilidades de leitura e escrita. Na avaliação integrada tal como operacionalizada nesse nível do exame, portanto, a avaliação de leitura passa necessariamente por demonstração de proficiência escrita, de modo que a recontextualização prevista nos parâmetros de avaliação, mais do que decodificar informações, está imbricada à habilidade de relacioná-las a outras informações já conhecidas, articulando-as em uma nova produção.

4.2.2 Nível 4 – Avançado

Nesta subseção, são apresentadas produções escritas cuja nota atribuída pelos dois avaliadores da tarefa foi 4, alcançando o nível Avançado. Para tanto, essas produções são discutidas a partir da descrição constante nos parâmetros de avaliação da Parte Escrita, focalizando-se a recontextualização de informações, tal como destacado a seguir:

Quadro 15 - Nível 4 nos parâmetros de avaliação da Parte Escrita

Configura a relação de interlocução no gênero discursivo proposto na tarefa, realizando a ação solicitada. **Recontextualiza apropriadamente as informações necessárias para cumprir o propósito interlocutivo, mas possíveis equívocos ou incompletudes podem fragilizar, em momentos localizados, a consistência da interlocução.** Os recursos linguísticos acionados são apropriados para configurar a relação de interlocução no gênero proposto, construindo um texto claro e coeso em que possíveis inadequações podem comprometer, em momentos localizados, a fluidez na leitura.

Fonte: Disponibilizado pelo Inep, grifo meu.

No nível Avançado, os parâmetros também focalizam o que o examinando consegue fazer em relação à configuração da interlocução e à realização da ação solicitada. A

recontextualização das informações, bem como os recursos linguísticos, entretanto, podem, em momentos localizados, fragilizar a consistência da interlocução e comprometer a fluidez na leitura, respectivamente. Em relação ao nível 5, as principais distinções na recontextualização de informações é que esta não é realizada “de modo autoral”, e são previstos equívocos ou incompletudes. Cabe lembrar que, ainda que este trabalho se centre na recontextualização de informações, os textos apresentados nesta subseção foram avaliados neste nível considerando-se todos os aspectos descritos nos parâmetros de avaliação utilizados pelo exame.

Considerando os 40 textos de nível 4 que compõem o corpus desta pesquisa, percebe-se que os examinandos demonstram compreensão, selecionando informações relevantes para o cumprimento das tarefas. Algumas escolhas legitimadas pelas situações comunicativas, como a explicitação de vantagens para a empresa ao efetivar o patrocínio do projeto Favela Orgânica (T3), ou a sugestão de medidas a serem tomadas para resolver o problema dos casarões de Belém (T4), são inclusive mais recorrentes nos textos de nível 4 do que nos de nível 5. Assim, as produções escritas desse nível também apresentam alguns indícios de autoria, assemelhando-se às avaliadas no nível 5, por mobilizarem informações do repertório dos examinandos e fazerem relações com o conteúdo informacional dos materiais de insumo das tarefas. Entretanto, considerando que a recontextualização envolve a seleção de informações e a habilidade de conectá-las a uma nova produção, em outro contexto, os textos de nível 4 apresentam alguma dificuldade se comparados aos de nível 5. Os equívocos ou incompletudes na recontextualização de informações, portanto, podem prejudicar o entendimento dessas informações, fragilizando a consistência da interlocução.

4.2.2.1 Tentando entrar na moda: a leitura de mundo desamarrada da recontextualização de informações

Tal como no nível 5, para cumprir com as tarefas analisadas, a seleção de informações mobilizadas pelos examinandos nos textos de nível 4 demonstra seu repertório naquela prática social. Essas informações, entretanto, por vezes não são recontextualizadas de modo tão consistente para que o interlocutor atribua sentidos às relações estabelecidas pelo examinando:

Quadro 16 - Nível 4, T4-46

Senhores da prefeitura municipal de Belém,

Como a moradora mais antiga da cidade de Belém, eu me sinto obrigada à manifestar o meu descontente e minha inconformidade absoluta com a situação desfavorável dos casarões históricos que são Patrimônios Históricos, Artísticos e Culturais da cidade, do país e até do mundo inteiro.

Estes casarões, foram nas épocas passadas, verdadeiros referentes importantes, com os azulejos valiosos que coloriam as fachadas e o interior de residências vindas da Europa no auge da produção de borracha.

Então, devem ser preservados da melhor maneira possível para permitir que as gerações futuras possam também conhecer as riquezas arquitetônicas dos séculos passados.

Porém, hoje, são vítimas de atos vandálicos cada vez piores. Então, solicito a implementação de um mecanismo de segurança como medida imediata para solucionar este grave problema.

Na espera de uma resposta favorável,

A senhora Catarina

Fonte: Disponibilizado pelo Inep.

Nessa produção escrita em resposta à T4, a inserção na prática social é bem realizada pela examinanda, que se introduz como sendo a “*moradora mais antiga da cidade de Belém*” e assina como “*senhora*”, o que legitima sua voz como cidadã inconformada. Outra semelhança com o nível 5 é que, para cumprir com o propósito de argumentar, o texto também mobiliza informações não explicitadas no material de insumo, relacionando a preservação do patrimônio à transmissão para as próximas gerações: “*Então, devem ser preservados da melhor maneira possível para permitir que as gerações futuras possam também conhecer as riquezas arquitetônicas dos séculos passados*”. Além disso, ao encerrar o texto solicitando a “*implementação de um mecanismo de segurança como medida imediata para solucionar este grave problema*”, a examinanda não apenas exige a tomada de medidas, mas apresenta uma sugestão, demonstrando compreensão de qual é o problema que acomete os casarões de Belém. Para explicar esse problema, entretanto, as informações recontextualizadas, como “*situação desfavorável dos casarões*” e “*são vítimas de atos vandálicos cada vez piores*”, são incompletas, uma vez que não dão a conhecer que tal situação desfavorável de vandalismo consiste no roubo de azulejos nos casarões históricos, nem a suspeita de que esses atos estão relacionados à existência de um mercado de azulejos na cidade.

Nesse sentido, não apenas aspectos relacionados à produção, mas à própria seleção de informações impedem a produção escrita de ser avaliada no nível 5 e de realizar a recontextualização de informações de maneira autoral. Mesmo que mobilize informações de seu próprio repertório que são relevantes para argumentar sobre o problema, a ausência de informações do material de insumo que sirvam ao propósito de explicar ao interlocutor que o

problema dos casarões históricos é o roubo de azulejos, portanto, prejudica o desempenho da examinanda na tarefa. Nesse caso, não são selecionadas todas as informações necessárias para serem articuladas à interlocução proposta pela tarefa e a produção constituir-se como autoral e autônoma.

4.2.2.2 Dar ponto sem nó: a configuração da interlocução afrouxada pela recontextualização de informações

Considerando que a recontextualização de informações pode legitimar a configuração da relação de interlocução, o modo como o examinando assume-se como enunciador e endereça seu texto ao interlocutor também pode prejudicar o estabelecimento da autoria. Assim, mesmo que o examinando mobilize informações relevantes do material de insumo e do seu repertório para o cumprimento da tarefa, a recontextualização depende também da atribuição dessas informações ao novo contexto que é especificado pelo enunciado das tarefas. A produção escrita a seguir, por exemplo, seleciona informações bastante relevantes para cumprir com os propósitos da T3, mas não as articula de modo tão direcionado ao interlocutor:

Quadro 17 - Nível 4, T3-42

Caro leitor,
 Eu sou membro da Associação de Moradores da Comunidade da Babilônia e quero pedir seu apoio para um projeto sumamente importante na nossa comunidade. O projeto Favela Orgânica criado pela cozinheira maravilhosa Regina Tchelly ensina pessoas a criar pratos deliciosos e de alto valor nutricional feitos de comidas que iam ser jogadas no lixo. A cozinheira Regina e o seu projeto são um tesouro na nossa comunidade porque comidas saudáveis sempre são caras demais para pessoas que moram aqui e em outras comunidades de baixa renda. A Regina já tem ensinado muitas pessoas na Babilônia e em outras favelas a partir de sua casa. Imagine o que este projeto poderia fazer para milhares de pessoas em um espaço mais adequado.
 A nossa associação e o projeto Favela Orgânica pedimos seu patrocínio para possibilitar o aluguel de um espaço maior e mais adequado para as importantes atividades do projeto. Sua ajuda melhorará a vida de milhares de pessoas e trará comidas saudáveis e baratas nas mesas deles. Regina já criou mais de 450 pratos diferentes e sua alegria e disposição para trabalhar demonstram o incrível potencial deste projeto. Acompanhe nós nesta luta para assegurar que todos no Brasil possam comer comidas saudáveis.

Fonte: Disponibilizado pelo Inep.

A partir da leitura desse texto, o interlocutor consegue conhecer o projeto Favela Orgânica e sua relevância social, bem como o apelo de pedido de patrocínio para o aluguel de um espaço para as atividades desse projeto. A mobilização do repertório do examinando acontece em diversos trechos do texto para justificar a relevância do projeto, como em “A cozinheira Regina e o seu projeto são um tesouro na nossa comunidade porque comidas

saudáveis sempre são caras demais para pessoas que moram aqui e em outras comunidades de baixa renda.” e em “Sua ajuda melhorará a vida de milhares de pessoas e trará comidas saudáveis e baratas nas mesas deles”.

Entretanto, para além de endereçar o texto para “*Caro leitor*”, não há nenhum elemento no texto que demonstre o direcionamento a empresas, tal como solicitado pela tarefa, ainda que a solicitação de patrocínio seja realizada: “*pedimos seu patrocínio para possibilitar o aluguel de um espaço maior e mais adequado para as importantes atividades do projeto*”. Desse modo, esse leitor, que ao final do texto é convocado para que “*Acompanhe nós nesta luta para assegurar que todos no Brasil possam comer comidas saudáveis.*”, poderia ser qualquer leitor, não necessariamente empresas que possam patrocinar o projeto Favela Orgânica.

A falta de especificação do interlocutor fragiliza a relação de interlocução configurada no texto e prejudica a autoria, pois, apesar de trazer informações conhecidas relevantes, elas não são suficientemente atualizadas na nova situação de comunicação. Em um contexto no qual o texto tivesse sido recebido por alguma empresa potencialmente patrocinadora, talvez essa lacuna pudesse ser preenchida contextualmente, mas o fato de o texto estar em uma prova de proficiência faz com que essa lacuna fragilize a interlocução configurada, ou seja, o leitor não consegue estabelecer a associação entre as informações selecionadas e o interlocutor projetado genericamente. Nesse sentido, o examinando não recontextualiza as informações de modo a direcionar seu texto especificamente para o interlocutor determinado pela tarefa, demonstrando algumas incompletudes ao articular informações conhecidas e novas.

4.2.2.3 Produção em massa: a recontextualização de informações padronizadas

De modo semelhante ao descrito na seção anterior, o não direcionamento ao interlocutor solicitado na tarefa torna-se ainda mais evidente quando são recontextualizadas apenas informações do material de insumo, sem mobilização do repertório do examinando. Nesse sentido, no nível 4, algumas produções escritas se diferenciam pouco dos textos dos materiais de insumo, uma vez que selecionam suas informações, mas as recontextualizam muito pouco tendo em vista as novas situações de comunicação propostas pelas tarefas:

Quadro 18 - Nível 4, T4-45

Belém, 25 de junho de 2012
<p>Prefeitura Municipal de Belém</p> <p>Nesta</p> <p>Assunto: roubos e depredações de azulejos valiosos em Belém</p> <p>Prezados senhores,</p> <p>Desde o século XIX Belém conta com a maior variedade de azulejos que coloream as fachadas e o interior de residências, os quais foram importados da Europa, mas desde a década de 1970 para cá, mais do 50% dos azulejos se perderam, e este ano a situação é mais grave, desde fevereiro 4 casarões pelo menos, foram alvo do vandalismo e de roubos.</p> <p>Dentro destas construções está o Palacete Victor Maria da Silva, seu dono foi o inspetor de obras do estado do Pará, seus azulejos foram encontrados em cacos, pelo que agora estão sendo limpados e organizados os mais de 1000 fragmentos encontrados para ser restaurados ou refeitos, disse Thaís Sanjad, coordenadora do Laboratório de Conservação e Restauração da UFPA, encarregados do trabalho, também é necessário documentar detalhes arquitetônicos e históricos da construção para fazer o processo de tombamento.</p> <p>A superintendente do Iphan no Pará Maria Lima disse que tudo indica que há um mercado de azulejos na cidade, pois os exemplares fora das áreas tombadas tampouco têm nenhuma proteção, é por isso que é necessário tomar medidas imediatas para solucionar o problema e não deixar passar mais tempo.</p> <p>Se não se tem prontas medidas de proteção, os roubos vão seguir até que não se possam restaurar os casarões históricos de nossa cidade.</p> <p>Atenciosamente,</p>
Marlise Aires

Fonte: Disponibilizado pelo Inep.

Nessa produção escrita, a examinanda demonstra compreensão do material de insumo, selecionando informações e articulando-as de modo a não copiar trechos inteiros, por exemplo. Apesar disso, o texto produzido acaba se aproximando muito do material de insumo em questão de organização das informações, já que não há mobilização de informações do repertório do examinando ou uma tomada de posição que demonstre o inconformismo com a situação, o que torna o texto mais informativo e prejudica a realização das ações que diferenciam o propósito da reportagem do material de insumo do propósito de escrita da carta aberta. Algumas informações selecionadas, inclusive, não contribuem para cumprir com o propósito de solicitação do gênero, como os detalhes sobre o Palacete Victor Maria da Silva no segundo parágrafo do texto.

Assim, além de não mobilizar informações do seu próprio repertório, limitando-se a reproduzir as informações constantes na reportagem, o conteúdo informacional do material de insumo não é tão bem recontextualizado para cumprir o propósito principal da tarefa. Nesse sentido, a recontextualização por meio de discurso direto da fala de especialistas, como a coordenadora do Lacore e a superintendente do Iphan, apresenta alguns equívocos. Nessa transposição, percebe-se uma tentativa de articular as informações de modo pessoal, isto é, utilizar alguns recursos linguísticos do seu próprio repertório e conectar informações de diferentes partes do material de insumo. Ao realizar isso, entretanto, a examinanda atribui à

Thaís Sanjad, coordenadora do Lacore, informações atribuídas na reportagem à Thaís Toscado, diretora do Dphac: *“também é necessário documentar detalhes arquitetônicos e históricos da construção para fazer o processo de tombamento.”*

Por outro lado, ao final do texto, a examinanda seleciona informações da fala da superintendente do Iphan sobre as suspeitas do mercado de azulejos na cidade e a falta de proteção fora das áreas e as atribui a um novo contexto, já que as recontextualiza para argumentar: *“A superintendente do Iphan no Pará Maria Lima disse que tudo indica que há um mercado de azulejos na cidade, pois os exemplares fora das áreas tombadas tampouco têm nenhuma proteção, é por isso que é necessário tomar medidas imediatas para solucionar o problema e não deixar passar mais tempo”*. Assim, a recontextualização de informações também acontece de modo apropriado para cumprir o propósito interlocutivo.

Em relação aos textos avaliados no nível 5, textos do nível 4 apresentam fragilidades na consistência da interlocução devido a equívocos ou incompletudes na recontextualização de informações, principalmente nos propósitos mais atrelados à recuperação do conteúdo informacional do material de insumo, como descrever o projeto Favela Orgânica (T3) e explicar o problema dos casarões históricos de Belém (T4). Isso se torna ainda mais evidente na T4, em que a maioria dos examinandos assume o papel de morador inconformado e cumpre com o propósito de argumentação sobre o problema dos casarões, mas não recontextualiza informações suficientes para explicar esse problema de forma consistente.

Na seção 4.2.2.1, por exemplo, a examinanda não explicita informações em relação ao roubo de azulejos e à suspeita de que essas ações estejam relacionadas a um mercado de azulejos na cidade. Assim, ao caracterizar genericamente o problema dos casarões como uma situação desfavorável e atos de vandalismo, o interlocutor pode até se sensibilizar à tomada de medidas para solucionar o problema, mas não saberá quais medidas seriam mais eficientes para o problema em questão. Considerando-se autoria como um modo singular de articular as informações do material de insumo à situação comunicativa proposta pela tarefa, textos como esse não apresentam toda a informação conhecida presente no material de insumo que é necessária para cumprir com os propósitos na interlocução a ser configurada no novo contexto de comunicação, isto é, a seleção de informações prejudica o desempenho do examinando.

Nos outros dois casos, as informações necessárias são selecionadas, mas não há tanto investimento dos examinandos em mobilizá-las a serviço do cumprimento dos propósitos e da

configuração da interlocução. Um texto como o da seção 4.2.2.2 seleciona informações do material de insumo e do repertório do examinando, atribuindo essas informações ao propósito de solicitação de patrocínio, mas não as direciona especificamente para o interlocutor solicitado na T3. O texto da seção 4.2.2.3 se constitui como ainda mais próximo dos propósitos do texto do material de insumo da T4, selecionando muitas informações e apresentando pouca produção que demonstre o repertório do examinando naquela prática social. Além disso, ainda que não copie trechos longos, a organização dos parágrafos e a seleção de recursos linguísticos são ainda muito próximas do texto do material de insumo, o que prejudica a transposição dos propósitos informativos para propósitos mais argumentativos.

Assim, o que prejudica a constituição de autoria nesses dois casos não é a seleção das informações anteriormente conhecidas por meio dos materiais de insumo, mas sua articulação à situação comunicativa apresentada pela tarefa, uma vez que o examinando não consegue dar sentido a essas informações para descolá-las totalmente dos propósitos dos materiais de insumo e produzir um texto que as atribua um novo contexto de comunicação. Esse equilíbrio entre informações conhecidas e novas, portanto, é necessário para que o interlocutor possa atribuir sentidos às solicitações dos examinandos, de modo que, com as incompletudes apresentadas pelos textos de nível 4, os examinandos não teriam o mesmo sucesso que os textos de nível 5 nas solicitações realizadas. Com o objetivo de mobilizar o interlocutor projetado, para que ele reaja ao texto e realize as ações de patrocinar o projeto Favela Orgânica (T3) ou tomar medidas imediatas para solucionar o problema dos casarões históricos de Belém (T4), é preciso selecionar informações relevantes do material de insumo e articulá-las ao contexto da situação comunicativa, de modo a possibilitar a atribuição de sentidos a essas demandas.

4.2.3 Nível 3 – Intermediário Superior

Nesta subseção, são apresentadas produções escritas cuja nota atribuída pelos dois avaliadores da tarefa foi 3, alcançando o nível Intermediário Superior. Para tanto, essas produções são discutidas a partir da descrição constante nos parâmetros de avaliação da Parte Escrita, focalizando-se a recontextualização de informações, tal como destacado a seguir:

Quadro 19 - Nível 3 nos parâmetros de avaliação da Parte Escrita

<p>Configura a relação de interlocução no gênero discursivo proposto na tarefa, realizando a ação solicitada, ainda que a consistência da relação de interlocução possua algumas falhas. Pode recontextualizar de forma pouco articulada e/ou equivocada ou não recontextualizar informações necessárias para cumprir o propósito dentro do contexto de produção solicitado. Os recursos linguísticos acionados são apropriados, podendo apresentar limitações ou inadequações que podem prejudicar, em alguns momentos, a configuração da interlocução no gênero proposto. Problemas de clareza e coesão podem ocasionar, em alguns momentos, dificuldades na leitura.</p>
--

Fonte: Disponibilizado pelo Inep, grifo meu.

O descritor do nível Intermediário Superior apresenta mais possibilidades de inadequações no cumprimento da tarefa do que os níveis avançados, prevendo falhas na consistência da interlocução. Desse modo, ainda que se descreva o que o examinando consegue realizar, mais inadequações também são previstas. No que tange à recontextualização de informações, o descritor não caracteriza a recontextualização de informações como apropriada, diferentemente do que acontece nos níveis Avançado Superior e Avançado. Assim, prevê-se tanto problemas no modo como as informações são recontextualizadas, *de forma pouco articulada e/ou equivocada*, quanto ausência de informações relevantes para o cumprimento da tarefa: *não recontextualizar informações necessárias*.

Nas produções escritas avaliadas nesse nível que fazem parte do corpus da pesquisa, é possível identificar semelhanças com os textos de níveis mais avançados, visto que a maior parte dos textos desse nível não apresenta problemas de compreensão, por exemplo. Além disso, também é possível identificar, nos textos que receberam nota 3, a mobilização de informações provenientes do repertório do examinando que fazem sentido para a prática social, bem como outros elementos legitimados na configuração do gênero, a exemplo da recontextualização da fala de especialistas como um argumento de autoridade na T4. Por outro lado, as produções escritas de nível 3 também se aproximam da descrição dos níveis menos proficientes pela dificuldade na articulação entre informações conhecidas através do material de insumo e o contexto solicitado pela tarefa. Assim, ao atribuir informações do material de insumo à nova situação comunicativa, algumas produções escritas inclusive apresentam pequenos trechos copiados do material de insumo sem a devida articulação na produção.

4.2.3.1 Pontos falhos: não recontextualiza informações necessárias

A não recontextualização de informações necessárias no nível 3 se dá em relação ao cumprimento do propósito dentro do contexto de produção solicitado. Desse modo, no caso da T4, não são recontextualizadas informações relevantes para explicar o problema de roubo de azulejos nos casarões históricos de Belém ou para argumentar sobre a necessidade de se tomarem medidas imediatas para solucioná-lo. No exemplo a seguir, a argumentação é realizada recontextualizando informações do material de insumo e mobilizando informações do repertório do examinando:

Quadro 20 - Nível 3, T4-66

<p>Carta Aberta S...ID Rua José Alves 789</p> <p>Prezados Srs: sou uma cidadá que escreve em busca de despertar em vocês uma maior valorização do nosso patrimônio histórico. Hoje é notícia que nossa cidade, uma das maiores com azulejos preservados do século XIX e trazidos por nosso antepassados de Europa; está sendo vandalizada, roubando-se assim parte da história do lugar.</p> <p>Tenho 58 anos e é para mim orgulho falar desses azulejos e sua história a meus netos, contar para eles que eu nasci perto do Palacete V. Maria da Silva, e que minha infância foi marcada por essas fachadas coloridas.</p> <p>A segurança e a preservação depende de vocês, permitindo as próximas gerações serem testigos dessas obras de arte que nos contam do passado. Confio em seu trabalho, e tenho a disposição dos restauradores das UFPA minhas fotografias familiares, que contam com detalhes de várias dessas fachadas roubadas. Se você tem uma forma de ajuda, não perca o tempo.</p> <p>Com muita dor pela situação, mais com a esperança de que pronto se ache uma solução deixo esta carta para pedir também apoio dos vizinhos; e no momento de frequentar os casarões históricos ficar ligados com a preservação dos mesmos.</p> <p>Obrigada e a disposição.</p>	<p>20 de Outubro de 2015, Paraná</p> <p>Ana Clara Batista.</p>
---	--

Fonte: Disponibilizado pelo Inep.

Nessa produção escrita, a examinanda assume a posição de moradora inconformada, demonstrando propriedade para realizar a solicitação: *“Tenho 58 anos e é para mim orgulho falar desses azulejos e sua história a meus netos, contar para eles que eu nasci perto do Palacete V. Maria da Silva, e que minha infância foi marcada por essas fachadas coloridas”*. Desse modo, as informações do material de insumo são atribuídas a um novo contexto, isto é, recontextualizadas para cumprir com os propósitos da tarefa. Essa argumentação também se dá a partir da responsabilização da prefeitura pela preservação do patrimônio para as gerações seguintes: *“A segurança e a preservação depende de vocês, permitindo as próximas gerações serem testigos dessas obras de arte que nos contam do passado”*.

A partir disso, a examinanda se insere na prática social como uma moradora inconformada e oferece sua ajuda: “*Confio em seu trabalho, e tenho a disposição dos restauradores das UFPA minhas fotografias familiares, que contam com detalhes de varias dessas fachadas roubadas. Se você tem uma forma de ajuda, não perça o tempo*”. O referente “*restauradores das UFPA*”, entretanto, é inserido no texto sem qualquer contextualização, tal como o Palacete Vitor Maria da Silva, perto do qual a moradora diz ter nascido. Assim, ainda que o texto argumente sobre a importância da preservação do patrimônio e, no primeiro parágrafo, mencione vandalismo e roubos, faltam informações para explicar o problema para o interlocutor projetado. Informações como a suspeita de que haja um mercado de azulejos na cidade e que os roubos sejam encomendados, por exemplo, não são recontextualizadas.

Desse modo, ainda que as informações mobilizadas do repertório do examinando demonstrem uma boa compreensão do material de insumo, a falta de algumas informações necessárias para explicar o roubo de azulejos prejudica o cumprimento desse propósito e o desempenho da examinanda. Em outros textos, mais informações do material de insumo são recontextualizadas, mas ficam de fora informações que seriam mais relevantes para o cumprimento dos propósitos, como no exemplo a seguir:

Quadro 21 - Nível 3, T4-72

<p>Belém, 20 de outubro de 2015.</p> <p>Prefeitura Municipal</p> <p>Assunto: Roubos em Belém – Azulejos valiosos</p> <p>Prezados senhores</p> <p>Sou João Silva morador desta capital paraense e escrevo para vocês pela degradação arquitetônica da nossa cidade devido aos roubos em Quatro casarões do século XIX.</p> <p>Uma dos casarões depredados é o palacete Vitor Maria da Silva. Nesta construção foram roubados mais de 1000 fragmentos de azulejos e logo foram encontrados e levados ao Laboratório de conservação e restauração da UFPA, onde estão decidindo se os fragmentos serem restaurados ou refeitos. O particular deste roubo, é que o casarão é muito simples por fora e não chama a atenção de ninguém. Devido a isto, pessoas como Claudia Nascimento (Arquiteta) pensa que os roubos são feitos para desqualificar a propriedade e se possa fazer o que quiser com o patrimônio.</p> <p>Pelo Anterior, eu pido ajuda para que vocês façam tudo o possível e não permitam a degradação arquitetônica da cidade. Atenciosamente.</p> <p>João Silva. Morador da cidade de Belém</p>
--

Fonte: Disponibilizado pelo Inep.

Diferentemente do exemplo anterior, a explicação sobre o problema do roubo de azulejos é mais contemplada pelas informações recontextualizadas nessa produção. Algumas

dessas informações, inclusive, não são tão necessárias para o cumprimento da tarefa, como o detalhamento sobre os azulejos do Palacete Vitor Maria da Silva: *“Nesta construção foram roubados mais de 1000 fragmentos de azulejos e logo foram encontrados e levados ao Laboratório de conservação e restauração da UFPA, onde estão decidindo se os fragmentos serão restaurados ou refeitos”*. Além disso, o examinando também mobiliza muito pouco do seu repertório, seja em relação a outras informações legitimadas pela prática social, seja em relação a recursos linguísticos diferentes dos do material de insumo. Assim, ainda que o examinando anuncie que escreve *“pela degradação arquitetônica da nossa cidade devido aos roubos em Quatro casarões do século XIX”*, explique o problema e reitere a solicitação ao final do texto *“Pelo Anterior, eu pido ajuda para que vocês façam tudo o possível e não permitam a degradação arquitetônica da cidade”*, faltam informações que contextualizem a importância dos casarões históricos de Belém, de modo que a argumentação sobre a necessidade de se tomarem medidas para sua preservação fica prejudicada.

4.2.3.2 Colcha de retalhos: informações pouco articuladas

Além da seleção de informações, isto é, o que é dito no texto, também o modo como essas informações são articuladas com a produção do examinando, ou seja, os recursos mobilizados para dizê-las, também diferencia os textos do nível Intermediário Superior dos níveis mais avançados. No exemplo a seguir, são selecionadas muitas informações do material de insumo, mas tais informações não são tão bem atribuídas ao novo contexto, uma vez que o repertório linguístico do examinando dificulta sua articulação:

Quadro 22 - Nível 3, T3-68

Rio de Janeiro 20 de outubro de 2015
<p>Sr. Paulo Cabral Direitor da Empresa Vale Rua professor César Couto – 503, Ilha do Barracão NESTA ASSUNTO: Solicitação de patrocínio para projetos das populações vulneráveis.</p> <p>Prezado,</p> <p>Como membro da associação de moradores da comunidade babilonia venho a solicitarlhe patrocínio para um projeto Favela Orgânica onde uma cozinheira faz iguarias com o que ia pro lixo. A cozinheira Regina Tchelly, 32 anos que criou o projeto nacida na paraiba ex empregada domestica, ela cresceu vendo a mãe aproveitar integralmente todo o que ia para a cozinha, no Rio apartir de 2001 começou a coletar os desperdícios nas feiras livres, e passou a encher a sacola com casca, talos e folhas e soltou a imaginação para dar fins a toda aquela comida, brigadeiros de cascara de banana, pão de cascara de abobora todos deliciosos, varatos e de alto valor nutricional. Em 2011 cria a Favela Orgânica com 140 reais, sua disposição, talento e carisma fizeram o projeto decolar. Ensinou a comunidade inteira, outras Favelas de</p>

Rio, no total já deu oficinas para mais de duas mil pessoas, mais de 450 receitas sem nenhum tipo de carne. Hoje a maior dificuldade é não ter um espaço adequado para tocar o projeto, Porem solicito ajuda para fazer o pagamento do aluguel de um espaço adequado para as atividades do projeto, ja que a expansão melhora a qualidade de vida dos moradores, agradeço sua atenção de antemão.
Atensiosamente.
Associação de Moradores da Comunidade de babilônia Rio de Janeiro

Fonte: Disponibilizado pelo Inep.

O primeiro parágrafo dessa produção contextualiza a situação comunicativa recontextualizando o enunciado da tarefa e copiando o título do material de insumo. O segundo parágrafo, além de bastante extenso, enumera uma série de informações que descrevem o projeto Favela Orgânica. Os problemas de articulação são ainda mais evidentes ao final do parágrafo, em que informações de ordens diversas, como número de pratos e os locais beneficiados pelo projeto, são articulados: “*Ensinou a comunidade inteira, outras Favelas de Rio, no total já deu oficinas para mais de duas mil pessoas, mais de 450 receitas sem nenhum tipo de carne*”.

A articulação entre a dificuldade enfrentada pelo projeto e a solicitação de patrocínio também apresenta problemas, uma vez que o recurso linguístico acionado, “*porém*”, atribui o efeito de sentido oposto ao que é adequado na tarefa: “*Hoje a maior dificuldade é não ter um espaço adequado para tocar o projeto, Porem solicito ajuda para fazer o pagamento do aluguel de um espaço adequado para as atividades do projeto, ja que a expansão melhora a qualidade de vida dos moradores, agradeço sua atenção de antemão*”. Nesse caso, portanto, a falta de repertório linguístico do examinando torna-se bastante evidente, o que prejudica a integração das habilidades de leitura e escrita por meio da recontextualização de informações.

4.2.3.3 Pontos desalinhados: informações equivocadas

Os problemas na recontextualização de informações, além da articulação, também dizem respeito à recontextualização equivocada, de modo que ou o examinando não compreendeu alguma informação, ou o modo como a articulou no texto resultou em um equívoco. O exemplo a seguir recontextualiza informações de forma equivocada em mais de um trecho do texto:

Quadro 23 - Nível 3, T3-72

Data: 20/10/2015
De: Ana Beatriz, da Associação de Moradores da Comunidade da Babilônia
Para: José da Silva, grupo Bradesco
Assunto: Patrocínio do projeto Favela Orgânica

Prezado Sr. João Lima,

Venho por meio deste e-mail solicitar patrocínio do Favela Orgânica, projeto com motivo de conscientizar e oferecer melhor alimentação dos moradores de favela com desperdício. A cozinheira paraibana Regina Tchelly, 32 anos, ensina preparar alimentos deliciosos, baratos e de alto valor nutricional com ingredientes considerados “lixo”, como casca, talos e folhas das feiras livres. O projeto foi criado pela cozinheira nas comunidades da Babilônia e do Chapéu Mangueira, na zona sul do Rio. A partir de 2001 ela começou a recolher o que ia pro lixo e criou mais de 450 pratos como pão de cásca de abóbora, brigadeiros com casca de banana para aproveitá-lo de forma integral. O sucesso do projeto beneficiou miles de moradores da sua comunidade, outras favelas e até de outros países. Além do benefício do projeto, foi a parte do sucesso a personalidade da cozinheira, seu talento, carisma e amor. Hoje, as oficinas dadas pela cozinheira atingem as 2 mil pessoas, aproximadamente.

Porém, o projeto Favela Orgânica enfrenta a maior dificuldade: falta de espaço mais adequado. No novo espaço a Regina poderá dar aulas, oferecer bufê de gastronomia alternativa para eventos e promover capacitação para profissionais da alimentação. A associação de moradores da Comunidade da Babilônia espera o patrocínio e a disponibilidade de novo espaço. Com patrocínio do grupo Bradesco, o projeto Favela Orgânica poderá enriquecer ainda mais vidas de comunidades brasileiras e de outros países.

Atenciosamente,

Ana Beatriz, da Associação de Moradores da Comunidade da Babilônia

Fonte: Disponibilizado pelo Inep.

No início do texto, o fato de que o projeto Favela Orgânica surgiu devido à revolta de Regina com o desperdício de alimentos nas feiras livres é recontextualizado de modo equivocado, misturando-se com o objetivo do projeto: “*Venho por meio deste e-mail solicitar patrocínio do Favela Orgânica, projeto com motivo de conscientizar e oferecer melhor alimentação dos moradores de favela com desperdício.*” Outro trecho em que isso acontece é na recontextualização do número de pessoas beneficiadas pelo projeto, que parece muito maior do que o que está posto no material de insumo: “*O sucesso do projeto beneficiou miles de moradores da sua comunidade, outras favelas e até de outros países. Além do benefício do projeto, foi a parte do sucesso a personalidade da cozinheira, seu talento, carisma e amor. Hoje, as oficinas dadas pela cozinheira atingem as 2 mil pessoas, aproximadamente*”. As oficinas, de fato, já foram dadas para mais de duas mil pessoas ao longo dos anos, mas ao recontextualizar essa informação relacionando-a a “Hoje”, o texto pode dar a entender que esse número de pessoas é atualmente impactado pelo projeto. Além disso, “miles” parece também uma tentativa de referenciar milhares de beneficiados pelo projeto, o que cria um efeito de sentido de que mais do que as duas mil pessoas foram impactadas.

Entre os textos de nível 3, como pudemos ver, o imbricamento entre recontextualização de informações, adequação aos propósitos e configuração da interlocução solicitada na tarefa torna-se bastante evidente. Ainda que todos os textos, com mais ou menos

adequação, realizem a ação principal das tarefas, isto é, solicitam o patrocínio do projeto Favela Orgânica (T3) e a tomada de medidas imediatas para solucionar o roubo de azulejos que acomete os casarões de Belém (T4), os demais propósitos das tarefas ficam prejudicados. A comparação dos exemplos da seção 4.2.3.1 torna isso bastante evidente, uma vez que, na T4, são necessárias tanto informações mais explícitas no texto que expliquem o problema de roubo de azulejos, quanto a mobilização de informações do repertório do examinando que contribuam para a argumentação. Nesse sentido, os textos não articulam informações conhecidas através do material de insumo e do repertório dos examinandos de modo a atribuí-las a um novo contexto e cumprir a tarefa com autoria.

Além da seleção de informações relevantes, a sua atribuição a um novo contexto depende do repertório linguístico que o examinando mobiliza para a produção. Desse modo, nos exemplos das seções 4.2.3.2 e 4.2.3.3, as informações selecionadas do material de insumo são pouco articuladas ou até mesmo equivocadas ao serem atribuídas aos propósitos da tarefa. O repertório linguístico dos examinandos se evidencia como limitado na medida em que as escolhas lexicais são bastante similares às dos materiais de insumo, o que também prejudica o desenvolvimento da autoria nos textos.

4.2.4 Nível 2 – Intermediário

Nesta subseção, são apresentadas produções escritas cuja nota atribuída pelos dois avaliadores da tarefa foi 2, alcançando o nível Intermediário, nível mais baixo certificado no exame Celpe-Bras. Para tanto, essas produções são discutidas a partir da descrição constante nos parâmetros de avaliação da Parte Escrita, focalizando-se a recontextualização de informações, tal como destacado a seguir:

Quadro 24 - Nível 2 nos parâmetros de avaliação da Parte Escrita.

<p>Configura a relação de interlocução de forma pouco consistente, realizando superficialmente a ação solicitada. Pode estabelecer uma relação de interlocução próxima à solicitada, não cumprir propósito(s) menor(es) e/ou apresentar problemas na construção do gênero. Pode apresentar trechos do texto que remetam a um gênero diferente, comprometendo a relação de interlocução. A relação entre o propósito do texto e a interlocução configurada não é clara ou não é totalmente adequada. Pode não recontextualizar informações que seriam necessárias para a configuração adequada da interlocução ou não articular claramente essas informações. Equívocos de compreensão podem comprometer parcialmente o cumprimento do propósito. Os recursos linguísticos acionados são limitados e/ou inadequados, podendo prejudicar parcialmente a configuração da relação de interlocução no gênero solicitado. Problemas de clareza e coesão podem ocasionar, em diferentes momentos, dificuldades na leitura.</p>
--

Fonte: Disponibilizado pelo Inep, grifo meu.

Os textos que alcançam o nível Intermediário demonstram o mínimo necessário para o cumprimento da tarefa, já que este é o nível mais baixo certificado pelo Celpe-Bras. Cabe destacar que, nos parâmetros de avaliação, o descritor desse nível é o mais extenso, de modo a descrever diferentes possibilidades de inadequações com que a tarefa pode ser cumprida. Se comparado aos descritores dos níveis mais altos, este caracteriza os diferentes aspectos avaliados principalmente a partir dos problemas apresentados. Em relação à recontextualização de informações do material de insumo, o descritor dos parâmetros também focaliza o que o examinando não consegue realizar, ainda que aponte aspectos semelhantes aos descritos no nível 3, como a não recontextualização de informações necessárias e a articulação não clara dessas informações. Além disso, destaca-se a descrição de equívocos de compreensão, diferentemente dos níveis mais altos, em que a compreensão não é explicitada; com base nesta ausência, pode-se inferir que sua adequação é pressuposta nos níveis mais proficientes.

Entre as 40 produções escritas avaliadas nesse nível que compõem o corpus desta pesquisa, a recontextualização de informações do material de insumo se dá de modos bastante distintos. Alguns textos demonstram compreensão selecionando conteúdo informacional tanto do material de insumo quanto do seu próprio repertório, tal como nos níveis mais avançados, mas apresentam problemas na produção, como a articulação dessas informações, o que impede um melhor desempenho. Outros textos são bastante dependentes não apenas das informações, mas também da organização dessas informações e dos recursos linguísticos do material de insumo, o que pode incluir a presença de alguns trechos copiados; assim, tais textos também apresentam problemas de atribuir um novo contexto às informações do material de insumo, ou seja, não as recontextualizam de modo tão adequado para configurar a relação de interlocução e cumprir os propósitos da tarefa.

4.2.4.1 Pontos simples: o mínimo necessário de informações

Enquanto o descritor do nível 2 focaliza o que falta nas produções escritas, alguns dos textos avaliados nesse nível chamam a atenção por serem certificados apesar de serem bem menos extensos do que os demais textos desse nível ou de níveis mais proficientes. Desse modo, torna-se interessante observar como as informações são recontextualizadas nessas produções para cumprir o “mínimo necessário” solicitado pela tarefa, já que este é o primeiro nível que recebe certificação no Celpe-Bras:

Quadro 25 - Nível 2, T3-90

De: marcelosrubens@hotmail.com

Para: vejabrasil@gmail.com

Prezado diretoria da Veja Brasil estou encaminhando este email, com objetivo de solicitar patrocínio para o projeto “favela orgânica” este projeto consiste em aproveitar o resto de produtos orgânicos para criar pratos com alto valor nutricional, desta forma ajudar e ensinar nas comunidades o aproveitamento de aquilo que chamam de desperdício, dando a oportunidade de a gente fazer um mundo melhor e sustentável.

Obrigado

Fonte: Disponibilizado pelo Inep.

Essa produção escrita demonstra compreensão do conteúdo informacional do material de insumo, recontextualizando as informações mais relevantes para cumprir com o que é solicitado. O examinando descreve o projeto Favela Orgânica, referindo-o pelo nome e definindo-o a partir do reaproveitamento de alimentos realizado por ele; essa característica também serve aos propósitos de justificar a relevância do projeto, uma vez que o examinando destaca os benefícios para a comunidade a partir do aproveitamento de desperdícios, bem como relaciona esse aspecto do projeto à ideia de um mundo melhor e sustentável. Desse modo, evidencia-se o conhecimento do examinando acerca dessa prática social, bem como seu repertório linguístico, já que expressões como “*consiste*” e “*sustentável*” não estão no material de insumo, mas são adequadas para a construção do gênero. O mesmo acontece ao caracterizar o resto de produtos aproveitados pelo projeto como sendo “*orgânicos*”, pois, apesar de o projeto ser nomeado de “Favela Orgânica”, a matéria-prima dos produtos não é adjetivada como orgânica em nenhum trecho do material de insumo.

Nesse exemplo, portanto, cabe destacar que o texto demonstra compreensão mobilizando informações relevantes do material de insumo, considerando-se os propósitos da tarefa e a projeção da interlocução. Tal como em níveis mais avançados, essa recontextualização de informações demonstra índices de autoria, ou seja, o examinando consegue atribuir as informações do material de insumo ao contexto solicitado pela tarefa, articulando informações conhecidas e novas de modo singular. Isso se dá pela apropriação do conteúdo informacional e realização de uma produção que se parece muito pouco com o material de insumo em termos de organização e recursos linguísticos, posto que o examinando mobiliza o seu repertório sobre aquela prática social.

Nesse sentido, as poucas informações recontextualizadas contribuem para a realização da tarefa; no entanto, para cumprir o propósito de descrever o projeto e justificar sua relevância, solicitando o patrocínio de modo mais efetivo às empresas que se configuram como interlocutoras, mais informações precisariam constar no texto. Para construir o gênero

discursivo proposto na tarefa de modo a suscitar a atitude responsiva desejada, portanto, essa produção escrita precisaria estar mais adequada. Nesse sentido, a recontextualização de mais informações relevantes para cumprir com os propósitos e uma melhor adequação dos recursos linguísticos poderiam qualificar o texto em relação à configuração de interlocução e, conseqüentemente, proporcionar um resultado melhor para o desempenho do examinando.

4.2.4.2 Usando o molde: a boa seleção de informações

Enquanto alguns textos do nível 2 em nada se parecem com o material de insumo, outros são bastante dependentes dele, se consideradas a organização e os recursos linguísticos mobilizados. Nesses casos, as informações são recontextualizadas de modo bastante linear, assim como as escolhas lexicais são pouco diversificadas, em comparação, respectivamente, à organização dos parágrafos e ao vocabulário do material de insumo:

Quadro 26 - Nível 2, T4-91

19 de Outubro de 2015
Senhores diretores da Prefeitura da cidade de Belen
Estimados senhores:
Com meu maior respeito me dirigo a vocês para informá-los a situação dos casarões históricos da cidade.
Minha preocupação está dada pela perda de os maiores expoentes do século passado os azulejos que coloriam as fachadas e interior de residências.
Da década de 1970 para cá tem desaparecido mais de 50%. O vandalismo também tem a ver com isto e há uma suspeita de encomenda de roubos.
Uma das construções depredadas é o Palacete Vitor Maria da Silva batizado com o nome do seu antigo dono. Os azulejos foram levados para sua restauração ao Laboratório de Conservação e Restauração UFPA.
Há cerca de um ano que o processo de tombamento do casarão tem sido feito pelo Dphac”, neste caso o processo se tornou mais difícil dado o nível artístico dos painéis de azulejo, a proteção do palacete foi feita mas a preocupação existe já que outros casarões tiveram azulejos furtados. Foram roubos pontuais muito estranhos, as pessoas que invadiram conheciam o lugar.
A ideia que vocês estudarem o problema é da povoação toda.
Atenciosamente
Jonatas Faro Janeiro nº 1520 Belen

Fonte: Disponibilizado pelo Inep.

Ainda que dirija seu texto à prefeitura e se coloque como alguém preocupado, o texto inicia anunciando o propósito de informar: “*Com meu maior respeito me dirigo a vocês para informá-los a situação dos casarões históricos da cidade*”. De fato, as informações selecionadas do material de insumo dão a conhecer a situação dos casarões históricos de Belém, mas não há um trabalho de argumentação, com o texto encerrando-se de modo que

também não qualifica a exigência de tomada de medidas imediatas: “*A ideia que vocês estudarem o problema é da povoação toda*”. Assim, essa produção exemplifica um modo de recontextualização de informações do material de insumo bastante recorrente neste nível, em que os textos apresentam uma seleção de informações relevantes aos propósitos da tarefa, adquirindo um caráter bastante expositivo ao explicar o problema dos roubos de azulejos ou, no caso da T3, ao descrever o projeto Favela Orgânica.

Os demais propósitos das tarefas, entretanto, acabam ficando mais prejudicados, já que as informações não são tão bem recontextualizadas para argumentar sobre a necessidade de se tomarem medidas para solucionar o problema na T4 ou para justificar a relevância do projeto Favela Orgânica na T3. Por conseguinte, nem todas as informações necessárias à configuração da interlocução para esses propósitos são recontextualizadas, o que pode prejudicar a mobilização dos interlocutores perante as solicitações realizadas. Essa produção escrita ilustra, portanto, que a ausência de atitude ou de prática argumentativa pode levar a selecionar várias informações existentes no material de insumo, mas não pertinentes ao que é reivindicado, posto que não são tão bem articuladas ao contexto solicitado pela tarefa. Em contraponto, o exemplo da seção 4.2.4.1 demonstra uma recontextualização de poucas informações, mas que são bastante pertinentes para cumprir os propósitos da T3.

4.2.4.3 Pontas soltas: lacuna de informações para o interlocutor projetado

Assim como a seleção de informações explícitas do material de insumo não representa a recontextualização de todas as informações necessárias à configuração adequada da interlocução, também não se pode abrir mão desse caráter mais expositivo das produções, uma vez que descrever o projeto (T3) e justificar o problema (T4) são propósitos das tarefas a serem cumpridos para tornar efetivas as solicitações, ações principais a serem realizadas. A falta dessas informações, portanto, cria lacunas na configuração da interlocução, como no texto a seguir:

Quadro 27 - Nível 2, T4-88

DESTINATÁRIO: Rua Carvalho 2851
CP 12142 – 081
Prefeitura Municipal de Belém
Pará – Brasil

REMITENTE: Av. Bela Vista 002
CP 05025 – 003
Pará – Brasil

Belém, 20 de Outubro de 2015

Prezado Secretário Municipal

O motivo do presente documento é minha indignação sobre o tema dos Azulejos roubados nesta bela cidade.

São já várias décadas que isto acontece e a municipalidade não da solução; como é possível que nossa bela cidade da Belém se veja tão afetada em sua riqueza cultural e patrimonial por estes furtus.

O verdadeiro problema é que a cultura não tem importância para vocês, essas estruturas levam anos sem atendimento, a gente que nós visita não sabe que são patrimônios da cidade e não aparece no foletto arquitetônico.

Vossa gestão deveria restaurar as obras e fazer com que sejam lugares turísticos, colocar seguranças por dentro e por fora, câmeras e alarmes.

Como é possível que uma máfia que faz contrabando com relíquias antigas possa mais que vocês que são autoridades...

Saivam que não tenho medo de falar as coisas de frente, porque eu amo minha cidade e quero ver-la linda, esplendorosa, maravilhosa...

A gente que votó por vocês espera fatos, não só palavras, não nós defraudem.

Atensiosamente: assinatura

Otília Álvares viúva de Ricardo

Fonte: Disponibilizado pelo Inep.

Neste exemplo, a examinanda assume a posição enunciativa de moradora inconformada e argumenta sobre a necessidade de se tomarem medidas para resolver o problema, tal como em produções escritas de níveis mais avançados. Para tanto, mobiliza repertório linguístico próprio para caracterizar a cidade de Belém como “*bela*”, com “*riqueza patrimonial e cultural*”, e expressa seu desejo de vê-la “*linda, esplendorosa, maravilhosa*”. O inconformismo se dá pela responsabilização da prefeitura pelo problema dos casarões: “*O verdadeiro problema é que a cultura não tem importância para vocês, essas estruturas levam anos sem atendimento, a gente que nós visita não sabe que são patrimônios da cidade e não aparece no foletto arquitetônico*”, “*Saivam que não tenho medo de falar as coisas de frente*”, “*A gente que votó por vocês espera fatos, não só palavras, não nós defraudem*”. Assim, além de demonstrar entender que a prefeitura seria um órgão competente para a tomada de medidas imediatas, não apenas argumenta sobre a necessidade dessa ação, mas sugere possibilidades de medidas: “*Vossa gestão deveria restaurar as obras e fazer com que sejam lugares turísticos, colocar seguranças por dentro e por fora, câmeras e alarmes*”.

Por outro lado, não são recontextualizadas informações necessárias para que se cumpra o propósito, já que o problema de roubos de azulejos não é devidamente explicado. No início do texto, ao expor que “*O motivo do presente documento é minha indignação sobre o tema dos Azulejos roubados nesta bela cidade. São já várias décadas que isto acontece e a municipalidade não da solução*”, referências ao problema de roubo de azulejos, como “*o tema*” e “*isto*”, demonstram que a examinanda parece entender que esse é um conhecimento já

compartilhado com seu interlocutor, ao contrário do que é proposto na tarefa. O mesmo acontece em “*Como é possível que uma máfia que faz contrabando com relíquias antigas possa mais que vocês que são autoridades...*”, uma vez que não há qualquer outra explicação no texto sobre a suspeita de que haja um mercado de azulejos na cidade.

Assim, ainda que seja elaborada alguma argumentação, o interlocutor não seria tão convencido por ela se não conhecesse de antemão o problema do roubo de azulejos, e o texto da examinanda não dá conta de explicá-lo. A articulação de informações conhecidas e novas, então, fica prejudicada pela ausência de informações conhecidas pelo enunciador, mas que talvez não sejam conhecidas pela prefeitura de Belém, o interlocutor projetado. Em textos como esse, atribuem-se as informações a outro contexto, mas não se recupera o suficiente de informações do material de insumo para que esse novo contexto faça sentido para o interlocutor.

4.2.4.4 Colcha de retalhos: informações não articuladas claramente

Além da não recontextualização de informações necessárias, o descritor do nível 2 também prevê a não articulação clara das informações. Entre os textos em que isso acontece, as informações não são recontextualizadas tão linearmente em relação ao material de insumo, e há uma tentativa de atribuí-las a um novo contexto na produção realizada. Entretanto, essas informações nem sempre são tão bem articuladas ao que o examinando tenta produzir:

Quadro 28 - Nível 2, T3-83

DATA: 20 DE OUTUBRO DE 2015

DE: ASSOCIAÇÃO DE MORADORES DA COMUNIDADE DA BABILÔNIA

PARA: EMPRESAS

ASSUNTO: SOLICITAÇÃO DO PATROCÍNIO

PREZADOS EMPRESÁRIOS

COMO MEMBRO DA ASSOCIAÇÃO DE MORADORES DA COMUNIDADE DA BABILÔNIA, VENHO POR MEIO DESTA E-MAIL SOLICITAR AS EMPRESAS QUE POSSAM PATROCINAR O FAVELA ORGÂNICA E POSSIBILITAR O ALUGUEL DE UM ESPAÇO ADEQUADO PARA AS ACTIVIDADES DO PROJECTO.

O PROJECTO TÊM COMO OBJECTIVO OFERECER BUFÊ DE GASTRONOMIA ALTERNATIVA PARA EVENTOS E PROMOVE CAPACITAÇÃO PARA PROFISSIONAIS DA ALIMENTAÇÃO.

O PROJECTO JÁ BENEFICIOU OS VIZINHOS, A COMUNIDADE, OUTRAS FAVELAS DO RIO, E MAIS DE DUAS MIL PESSOAS. A VANTAGEM DESTA PROJECTO EVITA O DESPERDÍCIO DO ALIMENTO, USANDO O ALIMENTO REICLADO, ISTO É, ENSINANDO COMO OS ALIMENTOS PODEM E DEVEM SER APROVEITADOS DE FORMA INTEGRAL.

ESPERO À VOSSA RESPOSTA

QUALQUER DÚVIDA PARA ESCLARECIMENTO ESTOU ABERTO

MEMBRO DA ASSOCIAÇÃO

Fonte: Disponibilizado pelo Inep.

Para responder à T3, esse examinando recorre à cópia de trechos do material de insumo, mas a articulação com o restante do texto resulta em informações confusas. A informação de que “*os alimentos podem e devem ser aproveitados de forma integral*” é copiada do material de insumo, mas associada ao que é ensinado pelo projeto, mantendo o sentido da reportagem. O mesmo não acontece com o trecho “*bufê de gastronomia alternativa para eventos e promove capacitação para profissionais da alimentação*”, que é copiado para explicar o objetivo do projeto. Pela leitura do material de insumo, entende-se que essas também são ações realizadas pelo Favela Orgânica, mas o objetivo do projeto consiste principalmente no reaproveitamento de alimentos, que motivou a cozinheira Regina a criá-lo. Nesse sentido, a recontextualização dessa informação está mal articulada, configurando também um equívoco, na medida em que contraria o que está posto no material de insumo.

4.2.4.5 Pontos tortos: equívocos de compreensão

De modo semelhante à má articulação de informações, produções escritas que demonstram equívocos de compreensão também causam alguma contradição em relação ao material de insumo, o que compromete parcialmente o cumprimento dos propósitos da tarefa:

Quadro 29 - Nível 2, T4-84

Senhores Prefeitura Municipal

Presente. –

Bom dia, eu me dirijo a vocês com a intenção de informar sobre a situação dos casarões históricos de nossa cidade, e puder comunica-lhes minha preocupação sobre esta situação e puder procurar uma solução ao respeito. Nossa cidade foi considerada uma das cidades brasileiras com maior variedade de azulejos, que coloriam as fachadas e o interior de residências, as maiorias importadas da Europa na variada do século XIX-XX. São quatro casarões do século XIX são alvo de roubos e depredações em Belem. Da década 1970 para cá mais de 50% dos azulejos se perderam, mas este ano a situação ter se agravado, as casarões recebem o nome do seus antigos donos e são depredados; os azulejos que foram encontrados estão no Laboratório de Conservação e Restauração da UFPA. Há cerca de um ano se iniciou o processo de tumbamento do casarão mas por sorte o procedimento foi demorado. Minha preocupação é que não se tem consciência sobre o valor histórico e que cada vez os azulejos que quedam tem maior valor e eles correm risco ainda de urto. Espero vocês podam tomar mais responsabilidade y pongam segurança no lugar e se puder reconstruir com as piezas encontradas.

Atenciosamente.

Fonte: Disponibilizado pelo Inep.

Essa produção escrita em resposta à T4 apresenta um problema de compreensão de uma palavra em específico. Em “*Há cerca de um ano se iniciou o processo de tombamento do casarão mas por sorte o procedimento foi demorado*”, o examinando demonstra ter entendido “tombamento” como um procedimento ruim, a ser evitado. Desse modo, contradiz o propósito de argumentar sobre a necessidade de se tomarem medidas para solucionar o problema do roubo de azulejos, uma vez que o tombamento dos casarões representaria um avanço em relação à situação em que o patrimônio histórico se encontra e poderia contribuir para a solução do problema.

No nível 2, os examinandos mobilizam as habilidades de leitura e escrita para recontextualizar as informações e realizar minimamente a ação solicitada na tarefa, ou seja, a solicitação de patrocínio para o projeto Favela Orgânica (T3) ou a solicitação de tomada de medidas para resolver o problema dos casarões históricos de Belém (T4). É o caso do texto apresentado na seção 4.2.4.1, em que, por meio de uma produção bem mais curta do que a maioria das produções que compõem o corpus analisado neste trabalho, consegue recontextualizar informações suficientes para cumprir com os propósitos da tarefa, ainda que pudesse ser melhor desenvolvido para que o interlocutor atribua sentidos à solicitação.

No exemplo 4.2.4.2, em resposta à T4, o examinando seleciona informações que contribuem para a explicação do problema do roubo de azulejos nos casarões de Belém, mas não as atribui de modo tão satisfatório ao contexto proposto pela tarefa. Ao não mobilizar outras informações do seu repertório, portanto, o examinando argumenta muito pouco sobre a necessidade de se tomarem medidas imediatas para a solução do problema dos azulejos, resultando em um texto cujos propósitos são ainda muito semelhantes aos do texto do material de insumo. Em contraposição, o texto em resposta à T4 da seção 4.2.4.3 mobiliza informações do repertório do examinando para a argumentação, ou seja, o examinando se insere na situação comunicativa proposta pela tarefa. Por outro lado, não são recontextualizadas informações do material de insumo necessárias para explicar o problema ao interlocutor. Desse modo, esses exemplos reiteram a configuração da autoria como a articulação singular de informações do material de insumo à situação comunicativa solicitada pela tarefa. Assim como apenas selecionar informações do material de insumo, sem atribuí-las ao novo contexto,

é insuficiente para o cumprimento da tarefa, tampouco o é a inserção na prática social apresentada pela tarefa sem a recontextualização de informações do material de insumo.

O modo como se dá a recontextualização de informações também demonstra a baixa proficiência linguística dos examinandos. No caso do texto apresentado na seção 4.2.4.4, o examinando tenta realizar uma produção articulando partes de diferentes parágrafos do material de insumo, modificando alguns trechos e copiando outros. A colcha de retalhos, entretanto, evidencia-se pela articulação de informações que contradizem o conteúdo do material de insumo, de modo que a cópia mal realizada prejudica os efeitos de sentido da produção escrita. De modo semelhante, o texto apresentado na seção 4.2.4.5 é bastante dependente das informações e do repertório linguístico do material de insumo; nos trechos em que há mais produção própria do examinando, além de tornarem-se mais recorrentes as inadequações linguísticas, revela-se também um equívoco de compreensão, que, apesar de localizado, compromete o cumprimento do propósito da tarefa. Isto posto, a articulação de informações conhecidas e novas não se dá de modo tão singular nesse nível de proficiência, pois o repertório do examinando não é muito mobilizado, tanto em relação ao que é dito quanto ao modo de dizê-lo.

4.2.5 Nível 1

Nesta subseção, são apresentadas produções escritas cuja nota atribuída pelos dois avaliadores da tarefa foi 1, resultado insuficiente para a certificação no Celpe-Bras. Para tanto, essas produções são discutidas a partir da descrição constante nos parâmetros de avaliação da Parte Escrita, focalizando-se a recontextualização de informações, tal como destacado a seguir:

Quadro 30 - Nível 1 nos parâmetros de avaliação da Parte Escrita

<p>Configura com problemas recorrentes ou não configura a relação de interlocução solicitada, realizando muito superficialmente ou não realizando a ação solicitada. Remete-se ao tema, mas pode não considerar o contexto de produção e não construir o gênero discursivo proposto ou apresentar problemas recorrentes na sua construção. Não recontextualiza informações suficientes para o cumprimento do propósito comunicativo considerando a relação de interlocução configurada. OU Pode apresentar equívocos graves e/ou frequentes de compreensão que comprometem o cumprimento do propósito. Os recursos linguísticos acionados são muito limitados e/ou inadequados, o que prejudica substancialmente o cumprimento do propósito e a configuração da relação de interlocução, comprometendo a construção do gênero solicitado. Problemas frequentes de clareza e coesão ocasionam, em vários momentos, problemas na leitura.</p>
--

Fonte: Disponibilizado pelo Inep, grifo meu.

Os parâmetros de avaliação para esse nível de proficiência descrevem o que o examinando não consegue realizar, sendo que a não realização da ação / dos propósitos é bastante enfatizada se comparado aos demais níveis de proficiência. Em relação à recontextualização de informações, o descritor do nível 1 apresenta duas possibilidades, sendo ambas imbricadas ao cumprimento do propósito: as informações recontextualizadas não são suficientes para o cumprimento do propósito considerando a relação de interlocução, isto é, faltam informações, ou equívocos graves e/ou frequentes de compreensão comprometem o cumprimento do propósito.

Nos 40 textos avaliados nesse nível e considerados nesta pesquisa, a não realização da solicitação, ação principal das tarefas, parece tornar-se bastante relevante para que não seja atribuída nota 2 – o que certificaria o examinando na tarefa – já que isso significa o não cumprimento do mínimo necessário. Além disso, esses textos também se diferenciam dos de nível 0 por demonstrarem minimamente compreensão, selecionando, em alguma medida, informações do material de insumo, ainda que essas informações sejam insuficientes, equivocadas ou mal articuladas na produção do examinando. Nos textos analisados, a não recontextualização de informações suficientes para o cumprimento dos propósitos apresentou-se como um critério bastante definidor do nível, enquanto equívocos graves e/ou frequentes de compreensão foram menos recorrentes.

4.2.5.1 Pontas soltas: a insuficiência de informações para cumprir a tarefa

Ao prever que produções escritas avaliadas no nível 1 não recontextualizam informações suficientes para o cumprimento do propósito na relação de interlocução configurada, os parâmetros de avaliação sugerem falta de informações. Nos textos analisados, tal interpretação dos parâmetros se confirma, como no exemplo a seguir:

Quadro 31 - Nível 1, T3-103

Para: alimentossolar.br@solar.com.br

De: associaçãodacomunidade.dababilônia@gmail.com

Boa tarde seja para vocês

Muito prazer escrever para vocês

Meu nome é Andrea Otto. Membro da associação da comunidade da Babilônia, acompanho o projeto de favela orgânica. Para nossa Associação e muito importante a saúde das pessoas já que os alimentos feitos não são quimicôs; mas para este projeto precisamos sua ajuda, precisamos de:

- Um espaço mais adequado para promover todos os dias capacitação para comunidade e profissionais da alimentação

- Alimentos orgânicos
- Roupas para os cozinheiro

Tenham vocês um bom dia hoje e sempre.

Atentamente

Andrea Otto
Membro Associação

Fonte: Disponibilizado pelo Inep.

Essa examinanda demonstra compreensão da produção solicitada e do conteúdo informacional do material de insumo da T3, estruturando o texto com abertura e fechamento que tentam adequar-se ao gênero e-mail. Considerando-se o propósito da tarefa, ele relaciona as informações do material de insumo com seu conhecimento de mundo para justificar a relevância do projeto Favela Orgânica: “*Para nossa Associação e muito importante a saúde das pessoas já que os alimentos feitos não são quimicôs*”. Por outro lado, as informações recontextualizadas não são suficientes para descrever o projeto Favela Orgânica – além de os alimentos não serem químicos, é mencionado apenas o que o projeto precisa –, sendo que apenas o primeiro item solicitado pela examinanda, espaço mais adequado, é legitimado pelo conteúdo do material de insumo. Nesse sentido, a incompletude de informações prejudica o cumprimento do propósito de descrever o projeto Favela Orgânica, e, conseqüentemente, o de justificar sua relevância. Apenas com base nas informações recontextualizadas, portanto, o interlocutor não consegue atribuir sentidos à solicitação de patrocínio, isto é, a ação principal a ser realizada na tarefa fica comprometida.

4.2.5.2 Colcha de retalhos: informações suficientes, mas desarticuladas

Entre os textos do nível 1, outro modo de recontextualização de informações contradiz a insuficiência de informações prevista pelo descritor do nível. Nesses casos, as informações são selecionadas, mas os examinandos parecem não ter a proficiência linguística necessária para articulá-las em sua produção. Desse modo, as produções escritas se parecem com uma colcha de retalhos, em que várias informações do material de insumo são apresentadas – inclusive por meio de cópia, como destacado em **negrito** –, mas mal costuradas:

Quadro 32 - Nível 1, T4-115

Belém 20 de outubro 2015 Endereço: à Prefeitura Municipal	
“Azulejos valiosos”	
Prezado perfeito,	
Nossa capital paraense em risco de perder os ultimes Azulejos valiosos. Quarto casarões do século XIX são alvo de roubos e depredações.	
Da década de 1970 para cá, no entanto, mais de 50% dos Azulejos se perderam. Este ano a situação se agravando. Uma das construções depredadas. O Palacete Vitor Maria da Silva. Os azulejos foram encontrados dias depois em cacos e estão no laboratório de conservação e Restauração da UFPA.	
É nesses casos tomar as medidas para agilizar processo da proteção da nossas centros Historicos contra Roubo e Mercado ilegal.	
Atenciosamente.	Maria Rosa
Belém	

Fonte: Disponibilizado pelo Inep, grifos meus.

Essa examinanda também demonstra compreensão da tarefa, apresenta abertura e fechamento que buscam adequar-se ao gênero, mas, diferentemente do anterior, seleciona informações relevantes do material de insumo. Nesse caso, a questão não é a ausência de informações – muito pelo contrário, há recuperação de boa parte do conteúdo informacional previsto na resposta esperada da tarefa, por exemplo –, mas sim sua articulação linguística. A examinanda parece conseguir selecionar as informações relevantes para os propósitos da tarefa – o que acontece basicamente por meio de cópia de trechos, como destacado em negrito – e inseri-las no texto. Os recursos linguísticos acionados, entretanto, bem como problemas de clareza e coesão, comprometem a realização da tarefa. Em outros textos, a alternância entre cópia de trechos do material de insumo e produção do examinando é ainda mais evidente:

Quadro 33 - Nível 1, T3-109

20/10/2015, 10:00 AM.
DE: REGINA TCHELLY E DIRCEU GONZALEZ PARA: MINISTERIO DE AGRICULTURA, PRESIDENTE DO BRASIL,
ASSUNTO: PATROCÍNIO PARA UM ESPAÇO ADEQUADO PARA AS ACTIVIDADES DO PROJETO.
NOS OS DIRIGIMOS A VOCEIS PORQUE ESPERAMOS SEU PATROCÍNIO PARA OTENER UM ESPAÇO ADEQUADO PARA AS ACTIVIDADES DO PROJETO “FAVELA ORGÂNICA”, NOSSO PROJETO SE CREE POR REGINA TCHELLY NASCIDA NA PARAIBA CRESCU VENDO A MÃE APROVEITAR INTEGRALMENTE TUDO O QUE IA PARA A COZINHA. JÁ NO RIO, A PARTIR 2001, REVOLTOU-SE AO SE DEPARAR COM O DESPERDÍCIO NAS FEIRAS LIVRES. PASSOU A ENCHER A SACOLA COM O QUE ERA CONSIDERADO RESTO E SOLTU A IMAGINAÇÃO PARA DAR FINS PARA TODA AQUELA COMIDA, QUE ADEMAIS TENHA ALTO VALOR NUTRICIONAL. EM 2011, REGINA JUNTOU 140 REAIS E CRIOU A FAVELA ORGÂNICA, ESTE PROJETO SE CONVERTU EM TODO UM EXITO TANTO QUE ELA JÁ DEIO OFICINAS PARA MAIS DE DUAS MIL PESSOAS E CRIOU MAIS DE 450 PRATOS TODOS SEM NENHUM TIPO DE CARNE, AGORA EU HAGO PARTE DE ESTE PROJETO DONDE AGORA AS PESSOAS DAS FAVELAS COME MEJOR, MAIS BARATO E COM ALTO CONTENIDO

NUTRICIONAL EM SEUS PRATOS, ADEMAIS DE TODO ESTO NOS COMO EMPRESA TAMBEM ESTAMOS CONTRIBUJENDO A BAJAR SUAS ESTADISTICAS DE DESEMPREGO COMO TAMBEM AL MEDIO AMBIENTE.

ESPERAMOS SEUS RESPOSTAS
ATENCIOSAMENTE: REGINA TCHELLY E DIRCEU GONZALEZ "FAVELA ORGÂNICA"

Fonte: Disponibilizado pelo Inep, grifos meus.

Nessa produção, apesar de não termos qualquer informação sobre os examinandos, é possível inferir que as marcas linguísticas se assemelham as de um hispanofalante, o que também foi percebido em outras produções do corpus de pesquisa em que a cópia de trechos é frequente. Considerando-se a proximidade das línguas portuguesa e espanhola, a compreensão e a habilidade de selecionar informações relevantes do material de insumo são facilitadas, e o examinando apresenta mais produção própria do que o anterior, mas tal produção não é realizada adequadamente em língua portuguesa. Cabe notar que, apesar de apresentarmos apenas uma produção do examinando 115 e uma do examinando 109, esse comportamento foi identificado nas produções escritas em resposta a ambas as tarefas de leitura e escrita.

Os problemas de recontextualização insuficiente de informações relacionados à cópia, apesar de não descritos nos parâmetros de avaliação do Celpe-Bras para o nível 1, refletem uma característica da produção em nível básico em tarefas integradas de leitura e escrita (JOHNS; MAYES, 1990; CUMMING et al., 2005, 2006; SOLEIMANI; MAHDAVIPOUR, 2014). Diferentemente do nível 0, entretanto, em que a cópia se dá na íntegra, nesses exemplos o examinando alterna produção própria (com inadequações frequentes que revelam sua baixa proficiência) e trechos copiados do material de insumo. Nesse sentido, os examinandos demonstram compreensão a partir da seleção de informações relevantes para o cumprimento das tarefas, mas sua proficiência não é suficiente para articular as informações para atribuí-las ao novo contexto de comunicação e, assim, realizar uma produção adequada.

4.2.5.3 Pontos embaraçados: equívocos graves e/ou frequentes de compreensão

Os textos que apresentam equívocos de compreensão parecem estar ainda mais distantes de cumprir a tarefa do que os anteriores, pois as informações recontextualizadas comprometem o cumprimento do propósito. As informações selecionadas, portanto, são atribuídas a um contexto equivocado em relação ao que é especificado pela tarefa:

Quadro 34 - Nível 1, T3-106

Projeto Favela Organica

O projeto Favela Organica foi criado pela cozinheira Regina Tchiely, de 32 anos, ex empregada doméstica, nascida na Paraíba. Cozinha dos comunidades do Babilônia do chapéu Manguerira na zona sul do Rio. a partir de 2001.

Ela e una cozinheira que revolto uma idea de cozinhar dos productos que ia pra lixo, este é um medio de não chior os verduras e frutos a lixo, como fazer aquelas comidas de imaginação, assim surgiram brigadeiros com casca de banana, pão de casaca de abóbora, pastas de talo de agrião, todos eles gostosos, a demais tem um aparte muito importante para a saude das pessoas, ja que tem um alto valor nutricional que precisa nosso corpo, hoje em dia as crianças, homes e mulheres precisam de vitaminas, proteínas, solutos, carboidratos para combater o colesterol e obesidade das pessoas, Nossa disposição e combater enfermidades cardiacos e matabolicas com esto projeto Favela Organica.

Por o qual faço o pedido e saliato o pratocinio de seu instituição com ajudar a promover e expandir nosso projeto para os diferentes lugares do Pais e america latina, assim também para cuidar nosso Saude, a Saude não tem preço.

Fonte: Disponibilizado pelo Inep.

Nesse texto em resposta à T3, o examinando recontextualiza informações para descrever o projeto Favela Orgânica, justificando sua importância ao relacionar o valor nutricional dos alimentos produzidos no projeto a questões de saúde, o que faz sentido com o conteúdo do material de insumo. Em “*Nossa disposição e combater enfermidades cardiacos e matabolicas com esto projeto Favela Organica*”, entretanto, esse benefício para a saúde é atribuído por ele ao objetivo do projeto, enquanto o material de insumo centra-se na questão do reaproveitamento de alimentos. Esse equívoco é reiterado no último parágrafo do texto, em que o pedido de patrocínio é associado à expansão do projeto e ao cuidado com a saúde. Em nenhum momento dessa produção escrita, entretanto, a falta de um espaço adequado para as atividades do projeto Favela Orgânica é mencionada, ainda que tal informação esteja detalhada no material de insumo e o enunciado da tarefa a especifique como sendo a finalidade do patrocínio. Ao focalizar nos possíveis benefícios para a saúde decorrentes do projeto Favela Orgânica, portanto, o examinando mobiliza repertório que atribui sentidos legitimados pelo material de insumo, mas que fogem das expectativas de compreensão e produção especificadas pela tarefa, configurando equívocos de compreensão. Além disso, como em outras produções de examinandos pouco proficientes, as inadequações linguísticas em palavras copiadas do material de insumo são frequentes.

Se entendemos que recontextualizar não é apenas selecionar, mas também articular linguisticamente as informações do material de insumo com a sua própria produção de modo organizado – ou seja, articular o conhecido com o novo –, o descritor do nível 1 contempla as possibilidades analisadas neste trabalho. Entretanto, os parâmetros de avaliação poderiam realizar uma descrição mais robusta para *Não recontextualiza informações suficientes para o cumprimento do propósito comunicativo considerando a relação de interlocução configurada*. De acordo com os textos analisados, o que configura o nível 1 não é apenas a quantidade de informações, como o descritor dá a entender com “suficientes”, mas também o modo como o examinando as articula linguisticamente, sendo que, no trecho dos parâmetros que descreve a recontextualização de informações, essa questão de “articulação” é destacada apenas nos níveis 2 e 3. Desse modo, o nível 1 do Celpe-Bras também se caracteriza por textos com trechos longos copiados alternados com produção própria do examinando, ou ainda textos que, pouco articulados linguisticamente, parecem mais uma colcha de retalhos formada por vários pequenos trechos do material de insumo. A proficiência linguística do examinando, portanto, compromete a articulação de informações conhecidas e novas a ponto de a tarefa não ser cumprida. Além disso, a baixa proficiência é evidenciada até mesmo nos trechos copiados, visto que frequentemente as palavras apresentadas no material de insumo estão nas produções dos examinandos, mas com alguma inadequação linguística.

4.2.6 Nível 0

Nesta subseção, são apresentadas produções escritas cuja nota atribuída pelos dois avaliadores da tarefa foi 0, resultado insuficiente para a certificação no Celpe-Bras. Para tanto, essas produções são discutidas a partir da descrição constante nos parâmetros de avaliação da Parte Escrita, focalizando-se a recontextualização de informações, tal como destacado a seguir:

Quadro 35 - Nível 0 nos parâmetros de avaliação da Parte Escrita.

<p>Não configura, ou configura de forma equivocada, a relação de interlocução, não realizando a ação solicitada. OU Trata de outro tema. OU Demonstra problemas generalizados de compreensão, impedindo o cumprimento do propósito e a configuração da relação de interlocução E/OU Limita-se a reproduzir o(s) texto(s)-base(s), sem marcas de autoria. OU Ignora completamente o(s) texto(s)-base(s). E/OU Problemas generalizados de clareza e coesão e/ou inadequações linguísticas impedem a configuração da relação de interlocução no gênero solicitado, comprometendo a compreensão geral do texto. OU A produção é insuficiente para a avaliação.</p>

Fonte: Disponibilizado pelo Inep, grifo meu.

No nível 0, os parâmetros descrevem problemas diversos de produção, bem como de compreensão. A recontextualização de informações do material de insumo, por exemplo, é substituída por outros problemas mais graves, que demonstram a não integração de leitura e escrita: problemas de compreensão que impedem a produção adequada; uma produção que é, na verdade, uma reprodução do material de insumo; ou ainda uma produção que em nada se relaciona com o material de insumo, ou seja, não demonstra compreensão.

Os 36 textos avaliados no nível 0 que compõem o corpus de pesquisa deste trabalho apresentam problemas diversos, tal como descrito nos parâmetros de avaliação. Muitos dos textos avaliados nesse nível apresentam produção insuficiente ou não configuram a interlocução e não realizam a ação solicitada, apesar de selecionarem algumas informações do material de insumo. Cabe ressaltar que, dentre os textos analisados, problemas de clareza, coesão e inadequações linguísticas são recorrentes neste nível, mas não parecem ser o único critério decisivo para a atribuição de nota 0, já que tais textos também apresentam problemas sérios de adequação contextual que impedem o cumprimento da tarefa.

No caso dos 7 examinandos avaliados com nota 0 nas duas tarefas de leitura e escrita, há uma certa estabilidade na proficiência do examinando ao responder às tarefas, isto é, a atribuição de 0 parece ter sido dada pela mesma razão na T3 e na T4. Ao compararem-se os demais textos avaliados com nota 0, isto é, amostras da proficiência de examinandos em resposta à T3 e de outros examinandos em resposta à T4, algumas diferenças entre as tarefas são perceptíveis. Entre os textos da T4, há mais casos de produção insuficiente e de reprodução por meio de cópia. Isso pode ser explicado tanto pela extensão do material de insumo, o que exige mais tempo de leitura e também oferece mais informações passíveis de cópia, quanto pelo fato de a T4 ser a última tarefa apresentada no Caderno de Questões, o que pode levar muitos examinandos a deixá-la para o final e não conseguir completá-la. Considerando-se a edição do exame na íntegra, o número de tarefas não respondidas também é relevante, pois 51 examinandos não responderam à T4, deixando-a em branco, em comparação a apenas 4 examinandos na T1, 25 na T2 e 15 na T3.

4.2.6.1 Às avessas: demonstra problemas generalizados de compreensão

Nos textos em que problemas generalizados de compreensão impedem o cumprimento do propósito da tarefa e a configuração da interlocução, os examinandos recontextualizam informações do material de insumo em alguma medida, isto é, não ignoram completamente o

conteúdo informacional a ser compreendido. As informações, entretanto, não são mobilizadas para cumprir o que a tarefa solicita, como no exemplo a seguir:

Quadro 36 - Nível 0, T3-128a

Cozinheira faz iguarias com o que ia pro lixo

A empresa BEQQ é uma empresa nova precisa de pessoas compatíveis para área de colínia, portanto enviou pedidos ou melhor cartas de pedidos de patrocínios mais até então não ouve respostas.

O projecto tem grande importância, porque procura adquirir bons funcionarios tambem tem uma interação com os funcionarios dos países estrangeiros. Infelizmente os funcionarios trabalham sem comer cada um compra a sua comida. Portanto, viu-se importante recrutar pessoas com base na área de colínia para trabalhar.

O projecto tem grande relevância, de forma que, se conseguir pessoas compatíveis trabalharão para o bem da empresa. Com diz a cozinheira “tudo o que e feito com amor da certo” garante.

Fonte: Disponibilizado pelo Inep.

Nessa produção escrita, o examinando seleciona informações apenas no início, copiando o título “*Cozinheira faz iguarias com o que ia pro lixo*”, e no final do texto, tentando recontextualizar a fala de Regina que encerra o material de insumo: “*Com diz a cozinheira “tudo o que e feito com amor da certo” garante*”. Essa produção escrita, então, mobiliza algum conteúdo informacional do material de insumo, mas o restante do texto demonstra que o examinando não compreendeu o enunciado da tarefa – e/ou o material de insumo –, já que relata que uma empresa pediu patrocínio – ao invés de solicitar patrocínio para empresas – e descreve um projeto que não coincide com as informações apresentadas na reportagem sobre o projeto Favela Orgânica.

4.2.6.2 Look copiado: limita-se a reproduzir o(s) texto(s)-base

Entre as produções escritas que se limitam a reproduzir o material de insumo, há aquelas que o fazem copiando vários pequenos trechos de diferentes parágrafos do texto, sem nenhum tipo de alteração e sem intercalá-los com produção própria, diferentemente das ocorrências de cópia identificadas em textos de nível 1. Em outros casos, trechos bastante extensos são copiados, tal como destacado no exemplo a seguir, em que a cópia do material de insumo está em negrito:

Quadro 37 - Nível 0, T4-121

Terça-feira, 20 de outubro de 2015

Ricardo Moraes
61387-3122,
Avenida Esmeralda,

Maceió.

Prezado Senhores e Senhoras

Há cerca de um ano, o departamento do patrimônio Histórico, Artístico e Cultural iniciou o processo de tombamento do casarão. Segundo a diretora Thaís Toscado, o procedimento é demorado, por ser necessário documentar detalhes arquitetônicos e históricos da instituição. “No caso deste imóvel, os detalhes se tornam mais elaborados, dado o nível artístico dos painéis de azulejo. Mas o local já foi interditado”. A proteção do palacete parece encaminhada; mas a situação na cidade causa preocupação; já que outros três casarões tiveram azulejos do século XIX furtados. “Foram roubos pontuais muito estranhos. O palacete Vitor Maria da Silva tem um dos interiores mais bonitos da cidade, mas por fora é muito simples, não chama atenção. As pessoas que invadiram devem ter sido encarregadas de roubar azulejos. Ou então foi uma tentativa de desqualificação da propriedade, para que se possa fazer o que quiser com o patrimônio”, suspeita a arquiteta e urbanista Cláudia Nascimento.

Atenciosamente

Fonte: Disponibilizado pelo Inep, grifos meus.

Nesse caso, é interessante notar que o examinando, que reproduz o material de insumo não apenas nesta, mas nas duas tarefas de leitura e escrita, busca fazer uma abertura e um fechamento para o texto por meio de produção própria. Além disso, ele não copia o texto na íntegra, mas seleciona do terceiro à metade do quarto parágrafo do material de insumo da T4. Assim, as informações não são atribuídas ao contexto apresentado na tarefa, ou seja, não há articulação de informação conhecida e nova, o que é descrito pelo parâmetro de avaliação como “sem marcas de autoria”. Considerando autoria como a integração das habilidades de leitura e escrita articulando de modo singular as informações do material de insumo à situação comunicativa proposta pela tarefa, esse texto, ao não articular o conhecido com o novo – uma vez que não há produção de nada novo em relação ao material de insumo –, também não o faz de modo singular, já que apenas reproduz, ao invés de produzir a partir da leitura.

4.2.6.3 Fora de moda: ignora completamente o(s) texto(s)-base

Ao contrário dos textos que reproduzem o material de insumo, outros o ignoram completamente. Entre esses, alguns o fazem tratando de outro tema, tal como previsto nos parâmetros de avaliação. Em outros casos, as produções escritas não fogem completamente da situação comunicativa proposta, mas não recontextualizam informações do material de insumo de modo a demonstrar compreensão, tal como no texto a seguir:

Quadro 38 - Nível 0, T3-137a

Prezados investidores venho mui respeitosamente darvos a conhecer que só membro da comunidade da Babilônia. gostaria que tivessem um minuto de atenção a este projeto, que procuramos de um patrocínio.

O projeto ajudaria muitas crianças de rua, Escolas, lares da terceira idade. Como o focu deste projecto seria os moradores desta comunidade.

Sem mais assunto de momento inscrevemo-nos com muita atenção.

Moradores da comunidade da Babilônia

Fonte: Disponibilizado pelo Inep.

Esse exemplo, em um primeiro momento, pode passar despercebido, já que parece configurar minimamente a relação de interlocução com empresas, iniciando o texto com “*Prezados investidores*”, e adequar-se ao propósito de solicitar o patrocínio com “*gostaria que tivessem um minuto de atenção a este projeto, que procuramos de um patrocínio*”. Entretanto, o cumprimento da T3 depende da recontextualização de informações que descrevam o projeto Favela Orgânica e justifiquem sua relevância, o que não é realizado pelo examinando, já que o conteúdo informacional recontextualizado poderia ter sido selecionado apenas com base no enunciado da tarefa. Além disso, a afirmação de que “*O projeto ajudaria muitas crianças de rua, Escolas, lares da terceira idade. Como o focu deste projecto seria os moradores desta comunidade*” se configura como uma leitura possível sobre a relevância do projeto Favela Orgânica, mas que também não demonstra compreensão do material de insumo, uma vez que não articula essas informações novas às informações conhecidas através da leitura da reportagem.

Os textos avaliados no nível 0 corroboram a noção de autoria discutida ao longo deste trabalho, uma vez que os exemplos aqui apresentados demonstram não articular de modo singular as informações do material de insumo à situação comunicativa proposta pela tarefa ao integrar as habilidades de leitura e escrita. Esses problemas podem ocorrer na seleção de informação conhecida através do material de insumo, tal como na seção 4.2.6.3; podem ocorrer na atribuição de um novo contexto às informações, como na seção 4.2.6.2, em que as informações não são recontextualizadas para cumprir com a tarefa; ou ainda no modo singular de articular essas informações, que precisa adequar-se às expectativas de compreensão e produção solicitadas pela tarefa. Desse modo, o exemplo da seção 4.2.6.1, apesar de mobilizar informações do repertório do examinando relacionadas ao tema da tarefa – tais como textos de níveis mais avançados –, não as recontextualiza de modo a adequar-se ao cumprimento do propósito e à configuração da relação de interlocução estabelecidos pela tarefa, o que configura problemas graves de compreensão.

5 ARREMATANDO OS PONTOS: DISCUSSÃO

A análise das tarefas de leitura e escrita da edição 2015-2 do exame Celpe-Bras, bem como das 236 produções escritas em resposta a essas tarefas, parte das quais foram apresentadas neste trabalho, foi norteada pela seguinte questão: “*Como a recontextualização de informações do material de insumo é avaliada nas tarefas integradas de leitura e escrita do exame Celpe-Bras?*”. Neste capítulo, para formular uma síntese dos resultados alcançados, busco também responder às demais perguntas elencadas para este trabalho:

1. *De que modo as características do texto do material de insumo e da produção escrita solicitada aos examinandos nas tarefas 3 e 4 da edição 2015-2 do exame Celpe-Bras definem expectativas de avaliação da recontextualização de informações do material de insumo na integração de leitura e escrita?*

As tarefas 3 e 4 da edição 2015-2 do exame Celpe-Bras definem expectativas de avaliação da integração de leitura e escrita atrelando a configuração da interlocução e o cumprimento dos propósitos da tarefa à recontextualização de informações do material de insumo. Nesse sentido, a recontextualização de informações é um critério descrito nos parâmetros de avaliação que contempla a avaliação integrada das habilidades. Nas tarefas analisadas, as expectativas de integração de leitura e escrita são explicitadas, uma vez que ambos os enunciados mencionam que a produção solicitada deve ser realizada “com base” no material de insumo.

As duas tarefas também apresentam situações comunicativas localmente situadas: ainda que o examinando conheça previamente projetos sociais que reaproveitem alimentos ou tenha consciência quanto à importância da preservação de patrimônios, tal como a arquitetura histórica de uma cidade, a leitura dos materiais de insumo das tarefas torna-se relevante na medida em que estes apresentam de que modo isso se dá no projeto Favela Orgânica e na cidade de Belém, respectivamente. A especificidade na abordagem das temáticas, portanto, operacionaliza as orientações para a elaboração da Parte Escrita do Celpe-Bras (ver anexo B) e define expectativas de recontextualização de informações que exigem a leitura do material de insumo.

A T3 detalha as condições de compreensão e produção de modo a fornecer parâmetros mais confiáveis para a avaliação e a orientar a leitura do examinando para a recontextualização de informações mais específicas. A questão da falta de espaço adequado

para o projeto Favela Orgânica está posta no material de insumo como sendo uma dificuldade enfrentada e é destacada pelo enunciado como sendo a finalidade da solicitação de patrocínio. Por um lado, essa relação é bastante positiva quanto à determinação da leitura esperada e à maior confiabilidade da avaliação integrada, de modo que o examinando precisa, em alguma medida, recontextualizar a informação sobre a falta de espaço adequado para o projeto Favela Orgânica para dar conta de solicitar o patrocínio. Por outro lado, como essa falta de espaço adequado é abordada no material de insumo, poderia haver alguma expectativa de que os examinandos compreendessem que essa questão motiva o pedido de patrocínio mesmo sem isso ser exigido pelo enunciado, recontextualizando tal informação devido a sua adequação ao gênero discursivo solicitado. Considerando a tarefa e a resposta esperada, a justificativa sobre a relevância do projeto Favela Orgânica parece ser o propósito mais desafiador, exigindo que o examinando faça relações com seu conhecimento prévio para julgar o que torna o projeto relevante. Ao oferecer maior liberdade nesse propósito, portanto, a tarefa pode também avaliar se o examinando é capaz de distinguir quais relações podem ser estabelecidas entre as informações apresentadas no material de insumo e as justificativas de relevância plausíveis no contexto de produção solicitado.

O cumprimento da T4 também depende da recontextualização de informações do material de insumo, mas, diferentemente do anterior, o enunciado desta tarefa é ainda menos explícito quanto ao que se espera do examinando em termos de seleção de informações. Por um lado, a tarefa precisa dar conta de mais leituras possíveis quanto à necessidade de se tomarem medidas imediatas para resolver o problema de roubo dos azulejos – tanto a partir de informações mais explícitas no texto, como a relação entre os azulejos e a beleza das fachadas e do interior das residências de Belém, quanto menos explícitas, como a importância do patrimônio para a preservação da cultura e da história da cidade. Por outro lado, o enunciado não esclarece sequer qual é o problema abordado no material de insumo, entendimento crucial para que o examinando assuma a posição de morador de Belém inconformado e cumpra com o que é solicitado. Desse modo, enquanto na T3 todo o material de insumo apresenta informações sobre o projeto Favela Orgânica, o que facilita os propósitos de descrevê-lo e de justificar sua relevância, na T4 o examinando precisa ler o material de insumo para, em um primeiro momento, entender qual é o problema que acomete os casarões históricos de Belém e, assim, atribuir sentidos aos propósitos da tarefa.

Considerando a integração das habilidades de leitura e escrita, ambas as tarefas atrelam o cumprimento dos propósitos à leitura dos materiais de insumo, uma vez que as informações desses materiais são imprescindíveis para a realização do que é solicitado.

Enquanto os propósitos de descrever (T3) e explicar (T4) podem ser cumpridos a partir de informações mais explícitas no texto, os propósitos de justificar (T3) e argumentar (T4) parecem exigir que o examinando faça relações com as práticas sociais estabelecidas pelas tarefas. Em alguma medida, os propósitos de leitura dos materiais de insumo como textos jornalísticos se aproximam mais dos propósitos de descrever e explicar, enquanto a justificativa e a argumentação são propósitos de produção determinantes para que as informações sejam atribuídas a outro contexto, isto é, sejam mobilizadas para a solicitação de patrocínio (T3) e para a solicitação de tomada de medidas (T4). Nesse sentido, a justificativa da relevância do projeto Favela Orgânica (T3) e a argumentação sobre a necessidade de se tomarem medidas imediatas para solucionar o problema dos casarões de Belém (T4) são propósitos essenciais na construção dos gêneros solicitados pelas tarefas, diferenciando-os dos gêneros dos materiais de insumo.

Contrastando-se as duas tarefas, é notável que o cumprimento da T4 está ainda mais imbrincado com a leitura do material de insumo, na medida em que o próprio enunciado depende das informações do texto de leitura para ser compreendido. Nesse sentido, a integração entre leitura e escrita nesta tarefa se torna mais complexa se comparada à T3, também corroborando as orientações para a elaboração da Parte Escrita do exame (ver anexo B) sobre a T4 dar preferência à apresentação de um posicionamento, e os resultados de Schoffen et al. (2018), os quais indicam a recorrência de gêneros argumentativos na T4. Por conseguinte, na T4 analisada, a recontextualização das informações necessárias para cumprir com o propósito interlocutivo depende ainda mais da proficiência do examinando para compreender o material de insumo e atribuir sentidos ao enunciado para selecionar informações relevantes. As tarefas 3 e 4 da edição 2015-2 do exame Celpe-Bras, portanto, reiteram os resultados de estudos anteriores que apontam para uma variação nas expectativas de avaliação das habilidades de leitura e escrita mobilizadas no exame Celpe-Bras (PILEGGI, 2015; 2017; SCARAMUCCI, 2016; MENDEL, 2017; MENDEL; SCHOFFEN, 2017; SCHOFFEN et al., 2018).

Essa relação entre a integração das habilidades de leitura e escrita e a especificação dos enunciados tem implicações para a avaliação de proficiência. Tendo em vista o construto de uso da linguagem, a avaliação do Celpe-Bras precisa dar conta das leituras possibilitadas pelas expectativas de compreensão e produção da tarefa, de modo que a clareza dos enunciados e a contextualização da situação comunicativa são determinantes para que os examinandos entendam o que é solicitado (GOMES, 2009; SCHOFFEN, 2009). Por outro lado, Scaramucci (2016) reconhece a busca pela confiabilidade a partir da explicitação dos

enunciados, mas também relaciona essa prática do exame a avaliações escolares de leitura centradas na recuperação de informações. Considerando as tarefas analisadas neste trabalho, equilibram-se propósitos mais direcionados à leitura como decodificação, em que as informações necessárias estão mais explícitas no material de insumo – descrever (T3) e explicar (T4) – e outros propósitos que avaliam a capacidade de o examinando não apenas selecionar informações relevantes, mas também mobilizar o seu repertório para realizar relações a partir do que é sócio-historicamente legitimado nas práticas sociais propostas pelas tarefas – justificar (T3) e argumentar (T4).

Nesse sentido, as tarefas analisadas nesta pesquisa apresentam características recorrentes no exame Celpe-Bras, identificadas por Schoffen & Mendel (2018) e Schoffen et al. (2018). Os materiais de insumo seguem a tendência de abordar temáticas do cotidiano brasileiro e consistem em textos jornalísticos que circularam no Brasil, retirados de diferentes veículos de mídia (SCHOFFEN; MENDEL, 2018). As temáticas dessas tarefas, *políticas e cidadania* na T3 e *patrimônio cultural* na T4 (SCHOFFEN et al., 2018), atrelam fortemente o uso da língua a assuntos relevantes na cultura brasileira, o que está em consonância com o construto do exame e também contribui para a avaliação integrada, já que o conteúdo informacional dos materiais de insumo apresenta particularidades localmente situadas que precisam ser compreendidas para a realização das tarefas.

Outra característica dos materiais de insumo das tarefas analisadas que parece contribuir para validar a integração de leitura e escrita através da recontextualização de informações é que ambos expõem um problema a ser resolvido, permitindo que isso seja apropriado pela tarefa para solicitar a produção escrita ao examinando. Nesse sentido, as tarefas contemplam a orientação das especificações para a elaboração de tarefas em relação à seleção de “textos que possibilitem a criação de uma situação-problema para ser resolvida, criticada ou discutida pelo examinando” (ver anexo B). Desse modo, as tarefas também apresentam maior autenticidade, já que o conteúdo informacional do material de insumo suscita uma atitude responsiva ativa de seus leitores, isto é, as ações solicitadas são plausíveis como resposta às reportagens oferecidas como insumo pelas tarefas.

Considerando a relação de interlocução configurada, entretanto, na T3, apesar de a reportagem poder ser um motivador para a solicitação de patrocínio, o examinando precisa assumir, como enunciador, o papel de alguém que está envolvido com a questão para além do material de insumo, uma vez que acompanha o projeto Favela Orgânica por ser membro da associação de moradores da comunidade onde o projeto acontece. Na T4, por sua vez, a leitura da reportagem pode ser inclusive mencionada pelo examinando em seu texto e

funcionar como um argumento de autoridade, pois a publicação em jornais sobre o problema que motiva a carta aberta reforça a pertinência da sua escrita.

Apesar dessa diferença, as produções solicitadas aos examinandos se assemelham entre si por se constituírem como uma resposta a um problema que diz respeito a um grupo social. De acordo com Schoffen et al. (2018), as práticas de uso da linguagem propostas por essas tarefas acontecem na esfera de atuação *político-cidadã*, que, além de legitimar ações responsivas, o que torna a tarefa mais autêntica, é também a esfera mais recorrente ao longo da história do exame (SCHOFFEN et al., 2018). Essas tarefas também se assemelham pelo propósito de *solicitar* (SCHOFFEN et al., 2018), que contribui para a integração de leitura e escrita na medida em que exige a recontextualização de informações do material de insumo para apresentar ao interlocutor informações suficientes que embasem a solicitação. Além disso, a ação de solicitar é responsiva em relação aos problemas apresentados nos materiais de insumo, integrando a leitura desses textos à escrita dos textos propostos pelos enunciados.

As tarefas que compõem o corpus de pesquisa são também representativas de um perfil recorrente nas tarefas 3 do Celpe-Bras, em que a esfera político-cidadã muitas vezes está associada ao propósito de solicitar, em cartas ou e-mails que projetam instituições como interlocutoras (SCHOFFEN et al., 2018). Nas tarefas 3 e 4 da edição 2015-2, a esfera de atuação político-cidadã, ao legitimar o propósito de solicitar, contribui para a avaliação integrada de leitura e escrita, o que pode justificar a recorrência dessas características nas tarefas da Parte Escrita do Celpe-Bras. Considerando-se a análise empreendida neste trabalho, portanto, esse perfil de tarefas fornece evidências para a validação do construto do exame no que tange à integração das habilidades.

2. *Nas tarefas integradas de leitura e escrita da edição 2015-2, de que modo as produções escritas de examinandos avaliadas em diferentes níveis de proficiência demonstram tal recontextualização de informações? Como essa demonstração contribui para discriminar os níveis de proficiência?*

O construto de uso da linguagem que fundamenta o exame Celpe-Bras e a abrangência de uma variedade de situações comunicativas tornam suas tarefas integradas bastante diferentes daquelas que solicitam a produção de gêneros acadêmicos, tais como os que são avaliados em outros testes internacionais ou analisados em boa parte das pesquisas sobre avaliação integrada. Desse modo, muitas das discussões presentes na literatura sobre usos do material de insumo não se aplicam ou se aplicam muito pouco ao Celpe-Bras, como uso de

citação, atribuição de autoria à citação e plágio. Além disso, a avaliação integrada vem sendo apontada como um construto distinto de avaliação de leitura e de avaliação de escrita por apresentar questões específicas, como a dificuldade de distinguir cópia e produção autoral, construtos pouco descritos nos documentos públicos do exame e nos parâmetros de avaliação da Parte Escrita.

Nas produções escritas analisadas nesta pesquisa, apenas no nível 0 alguns examinandos ignoram as informações do material de insumo ou limitam-se a reproduzi-lo. A partir do nível 1, mesmo que sem proficiência suficiente para alcançar um desempenho adequado na tarefa, os examinandos ao menos tentam organizar seu texto para responder ao que é pedido e adequar-se à situação, recuperando elementos do enunciado e/ou informações do material de insumo. Esse resultado pode apontar para os efeitos retroativos do exame em relação ao ensino de habilidades integradas, e/ou para a clareza da tarefa quanto às expectativas de compreensão e produção. Assim, mesmo que os documentos públicos do exame não detalhem muitas orientações quanto a essa questão, os examinandos, com exceção de alguns textos do nível 0, demonstram leitura do material de insumo a partir da recontextualização de informações nas suas produções escritas. A Parte Escrita do Celpe-Bras, portanto, configura-se como uma avaliação integrada em que o material de insumo tem papel definidor, uma vez que a habilidade de leitura – e sua demonstração através da escrita – é imprescindível para a realização da tarefa, posto que os propósitos de compreensão e produção estão atrelados. Nos níveis não certificados, entretanto, a proficiência do examinando é insuficiente para que ele integre as habilidades de leitura e escrita de modo adequado, recontextualizando as informações, ainda que a seleção realizada das informações possa demonstrar compreensão no nível 1.

No nível 1, a dificuldade de articulação das informações do material de insumo à própria produção dos examinandos reflete a relação entre baixa proficiência e mais ocorrência de cópia em tarefas de leitura e escrita, corroborando resultados de outras pesquisas sobre avaliação integrada (JOHNS; MAYES, 1990; CUMMING et al., 2005; 2006; SOLEIMANI; MAHDAVIPOUR, 2014). Nos textos desse nível em que foi identificada incidência de cópia de trechos do material de insumo, é possível perceber diferentes níveis de adequação linguística ao longo dos textos, de modo que, nos trechos copiados, o texto demonstra mais proficiência, enquanto várias inadequações podem ser identificadas nas partes em que não há cópia. Esse resultado corrobora o estudo de Gebril & Plakans (2009), para quem a variação de adequação linguística facilita a distinção entre a produção dos examinandos e a cópia do material de insumo. Ainda assim, essa distinção é considerada uma das principais dificuldades

na avaliação de tarefas integradas, exigindo mais tempo dos avaliadores (CUMMING et al., 2001; CUMMING, 2013; GEBRIL; PLAKANS, 2014; CHAN; INOUE; TAYLOR, 2015). Desse modo, posto que o descritor do nível se centra em equívocos de compreensão e na não recontextualização de informações suficientes para o cumprimento do propósito na relação de interlocução configurada, torna-se necessária uma descrição mais robusta dos parâmetros de avaliação, destacando a questão da cópia para os avaliadores.

Ainda em relação aos parâmetros de avaliação, cabe destacar que não são apresentadas distinções muito claras quanto à recontextualização de informações nos níveis Intermediário e Intermediário Superior, uma vez que ambos os descritores se centram na falta de informações necessárias e nos problemas de articulação ou equívocos para a adequação aos propósitos e à configuração da interlocução. Nos níveis intermediários, portanto, as características das produções escritas frequentemente condizem com a descrição de mais de um nível de proficiência, o que também corrobora a necessidade de parâmetros de avaliação mais robustos, que caracterizem a distinção desses níveis quanto à integração das habilidades (GEBRIL; PLAKANS, 2014).

Para alcançar os níveis intermediários, o examinando precisa atribuir à situação comunicativa proposta pela tarefa as informações do material de insumo, articulando-as linguisticamente. Entre os textos analisados, o repertório linguístico dos examinandos parece contribuir para a distinção entre os níveis Intermediário e Intermediário Superior, pois, ainda que as produções de nível Intermediário demonstrem compreensão e selecionem informações relevantes para o cumprimento da tarefa, a atribuição dessas informações a um novo contexto fica mais comprometida se comparada aos textos de nível Intermediário Superior. Entretanto, além da produção, também a habilidade de compreensão distingue o nível Intermediário, que apresenta mais equívocos de compreensão do texto do material de insumo, o que aproxima as produções avaliadas nesse nível de textos menos proficientes. As produções avaliadas no nível Intermediário Superior, ainda que apresentem problemas que as impeçam de alcançar níveis mais avançados, como um repertório linguístico mais limitado para recontextualizar as informações, aproximam-se de tais níveis pela mobilização de ideias não tão explícitas nos materiais de insumo, demonstrando conhecimento prévio da prática social proposta pela tarefa.

Considerando-se as produções escritas avaliadas nos níveis Avançado e Avançado Superior, evidencia-se que a natureza da tarefa e a temática implicam em diferentes usos do material de insumo (WEIGLE; PARKER, 2012; PLAKANS; GEBRIL, 2017), uma vez que os examinandos demonstram conhecimento prévio das práticas sociais avaliadas nas tarefas.

Por conseguinte, além de atribuir as informações do material de insumo a um novo contexto, ou seja, recontextualizar informações relevantes para o cumprimento da tarefa, as produções escritas de níveis avançados demonstram uma compreensão da situação comunicativa que extrapola o que é oferecido pelo instrumento de avaliação do exame Celpe-Bras. Para tanto, esses examinandos mobilizam não apenas ideias do seu conhecimento prévio, mas também repertório linguístico com precisão vocabular para abordar a temática em questão, o que demonstra sua circulação naquela esfera de atuação. Nesse sentido, mesmo que o enunciado da tarefa especifique quais informações do material de insumo devem ser recontextualizadas para o cumprimento do propósito principal, a capacidade de selecionar informações – nesse caso, informações não oferecidas pela tarefa, mas de conhecimento da prática social – distingue bons leitores e escritores, como sugerido por Scaramucci (2016).

Considerando que os materiais de insumo oferecem um conhecimento mínimo sobre o assunto da tarefa e geram ideias para a produção (WEIGLE, 2004; ASENSIÓN DELANEY, 2008; SOLEIMANI; MAHDAVIPOUR, 2014), esses materiais podem diminuir o efeito da temática sobre o desempenho do examinando e contribuir para a diversidade lexical dos textos na medida em que funcionam como um repositório linguístico, como apontado por outros estudos (PLAKANS; GEBRIL, 2012; GEBRIL; PLAKANS, 2016). Isto posto, ainda que a distinção entre o material de insumo e a produção do examinando constitua-se como um desafio na avaliação das tarefas integradas, nas produções escritas analisadas neste trabalho, a proficiência dos examinandos evidencia-se apesar do repertório de informações e de recursos linguísticos apresentado no material de insumo, principalmente nos níveis avançados. Desse modo, esses resultados corroboram Pileggi (2015), para quem a articulação das informações selecionadas do material de insumo pode diferenciar níveis intermediários e avançados, de modo que trechos copiados, ainda que sirvam ao cumprimento da tarefa, não são tão bem avaliados pelo exame quanto trechos produzidos pelo próprio examinando.

Ainda que não seja condição para cumprir o mínimo necessário da tarefa e receber a certificação, a capacidade de o examinando mobilizar seu repertório nas práticas sociais propostas pelo exame, portanto, é avaliada pelas tarefas e apresenta-se como um índice que discrimina os níveis avançados dos demais. A demonstração de leitura através da recontextualização de informações, entretanto, não se dá exatamente do mesmo modo nos níveis Avançado e Avançado Superior, tendo em vista tanto os exemplos discutidos neste trabalho quanto os descritores dos parâmetros de avaliação, que preveem a recontextualização de maneira autoral apenas para o nível Avançado Superior. Considerando-se autoria como a integração das habilidades de leitura e escrita articulando de modo singular as informações do

material de insumo à situação comunicativa proposta pela tarefa, os textos de nível Avançado apresentam equívocos ou incompletudes na recontextualização das informações que fragilizam a consistência da interlocução e, conseqüentemente, a adequação ao contexto solicitado, fato que não ocorre nos textos de nível Avançado Superior.

Como apresentado no capítulo anterior, alguns textos avaliados no nível Avançado não apresentam todas as informações do material de insumo relevantes para que o interlocutor atribua sentidos ao seu texto, enquanto outros selecionam as informações necessárias, mas não as atribuem à situação comunicativa proposta pela tarefa com a mesma qualidade que acontece nos textos de nível Avançado Superior, uma vez que não as realizam de modo a mobilizar seu repertório na prática social. Além disso, principalmente nos casos de produções que apresentam informações do material de insumo, mas não as articulam devidamente ao novo contexto, a semelhança com o insumo se dá não apenas pelo que é dito, mas também pelo modo como é dito. Assim, nos textos avaliados no nível Avançado, além das próprias informações, a organização do texto e os recursos linguísticos acionados nem sempre demonstram um modo singular de articulação entre o material de insumo e a produção solicitada.

As produções escritas avaliadas no nível Avançado Superior, ao atribuírem as informações do material de insumo ao contexto de produção solicitado na tarefa, inserem-se na prática social de modo a singularizarem-se em relação ao que é oferecido pela tarefa, seja pelo conteúdo informacional, seja pelos recursos linguísticos. Diferentemente do nível Avançado, entretanto, eventuais inadequações ou equívocos não comprometem a configuração da interlocução; ou seja, no nível 5, as produções escritas estariam mais próximas de suscitar a atitude responsiva projetada e obter sucesso nas solicitações realizadas, se pensássemos em um contexto de uso dos textos na sociedade fora da situação de avaliação. Em comparação com os examinandos avaliados nos demais níveis, aqueles que atingem o Avançado Superior demonstram proficiência para construir os gêneros do discurso de modo que seus interlocutores também desempenhem ações no mundo, isto é, têm mais chances de persuadir o leitor a patrocinar o projeto Favela Orgânica (T3) ou a tomar as medidas necessárias para solucionar o problema dos casarões de Belém (T4).

2.1 Como as produções escritas avaliadas no nível Avançado Superior recontextualizam as informações de maneira autoral, tal como descrito nos parâmetros de avaliação da Parte Escrita do Exame?

Como as tarefas do exame Celpe-Bras atrelam a recontextualização de informações ao cumprimento do propósito e à configuração da relação de interlocução, as tarefas analisadas não podem ser cumpridas sem a compreensão do material de insumo, corroborando a importância dessa habilidade na avaliação integrada (PLAKANS, 2009a, 2012; PLAKANS; GEBRIL, 2012; YANG; PLAKANS, 2012; CUMMING, 2013; SHIN; EWERT, 2015). Apesar disso, como os propósitos de escrita das tarefas não são os mesmos dos propósitos do material de insumo, mobilizar conhecimentos prévios sobre a prática social não apenas contribui para que o examinando cumpra os propósitos estabelecidos pelas tarefas, como também é definidor para que a recontextualização de informações se dê apropriadamente, alcançando níveis avançados.

Desse modo, as tarefas integradas do exame Celpe-Bras se diferenciam das demais tarefas integradas mencionadas na revisão de literatura deste trabalho – que focalizam gêneros acadêmicos – devido ao seu construto, em que o conceito de proficiência como *uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo* é desdobrado na “capacidade de produzir enunciados adequados dentro de determinados gêneros do discurso, configurando a interlocução de maneira adequada ao contexto de produção e ao propósito comunicativo” (SCHOFFEN, 2009, p. 163). Considerando-se a concepção dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2003; VOLÓCHINOV, 2017), as produções escritas do exame Celpe-Bras respondem ao material de insumo e orientam-se para uma resposta em relação ao interlocutor. Sob o entendimento de que língua e cultura são indissociáveis (BRASIL, 2011), a experiência com as práticas sociais solicitadas pelas tarefas, portanto, contribui para que os examinandos compreendam e respondam de modo mais adequado às situações comunicativas propostas pelo Celpe-Bras.

Nessa perspectiva, a leitura é realizada com propósito de participação na sociedade por meio da escrita, e a integração dessas habilidades se dá por meio da recontextualização de informações do material de insumo. Assim, as informações apresentadas pelo exame Celpe-Bras oferecem um conhecimento mínimo sobre o assunto, mas, para atribuí-las a um novo contexto, saber o que dizer e como dizer de um modo pessoal contribui para o desempenho do examinando na tarefa. A produção de textos adequados ao gênero do discurso, configurando a interlocução e cumprindo o propósito comunicativo de acordo com o contexto de produção, se dá pela inserção singular na prática social, em que as escolhas do que dizer e dos modos de dizer demonstram compreensão do que é sócio-historicamente legitimado em dada esfera de atuação.

Para a configuração da autoria que atribui o nível Avançado Superior às produções escritas em resposta às tarefas do exame, portanto, a proficiência para desempenhar ações no mundo demonstra a participação em práticas letradas. Ao integrar as habilidades de leitura e escrita realizando uma ação que responde a textos anteriores – tanto ao material de insumo oferecido pela tarefa quanto ao seu repertório de leituras - o examinando exerce sua cidadania e responsabiliza-se pela singularidade produzida através do acabamento do seu discurso, suscitando uma nova atitude responsiva de seus interlocutores. Desse modo, para além do que é oferecido como insumo pela tarefa, o repertório do examinando acerca das práticas sociais brasileiras e dos recursos linguísticos da língua portuguesa relevantes nestas práticas permitem a articulação das informações compreendidas de um modo singular na situação comunicativa proposta.

A partir da resposta às demais perguntas de pesquisa, a questão norteadora desta dissertação pode também ser respondida:

Como a recontextualização de informações do material de insumo é avaliada nas tarefas integradas de leitura e escrita do exame Celpe-Bras?

A integração de leitura e escrita do exame Celpe-Bras, operacionalizada por meio da recontextualização de informações do material de insumo em uma produção escrita, é avaliada de acordo com as expectativas de compreensão e produção determinadas pela tarefa. Apesar de esta pesquisa ter descrito uma gradação dos níveis de proficiência focalizando esse aspecto em específico da avaliação realizada na Parte Escrita do Celpe-Bras, esse não é um critério considerado isoladamente pelo exame, uma vez que a avaliação realizada é holística. Assim, a avaliação da recontextualização de informações do material de insumo está atrelada à produção do examinando como um todo, de modo que a nota atribuída é referente aos vários aspectos descritos nos parâmetros de avaliação.

Ainda que os parâmetros de avaliação, assim como os documentos do exame, privilegiem aspectos da produção do examinando, esta pesquisa corroborou estudos anteriores que atrelam os propósitos de compreensão aos de produção (GOMES, 2009; SCARAMUCCI, 2016). Além disso, a pesquisa realizada demonstrou que a habilidade de **leitura** avaliada nas tarefas do exame Celpe-Bras envolve a seleção de informações do material de insumo de acordo com as condições de compreensão e produção delimitadas pela tarefa, mas também a mobilização de outras informações e outros recursos linguísticos que fazem parte do repertório do examinando e são legitimados naquela prática social.

Nos dados analisados nesta pesquisa, evidenciou-se que a avaliação realizada não pré-determina a seleção de um número de informações específicas do material de insumo, visto que, em um mesmo nível de proficiência, os examinandos selecionam informações distintas e em número diferente, o que está em consonância com o construto de proficiência do exame. Nesse sentido, a proposta de Schoffen (2009) de que a avaliação dos textos considere a singularidade de cada produção dentro das expectativas de compreensão e produção permitidas pela tarefa parece estar sendo operacionalizada pelo Celpe-Bras. Em um mesmo nível de proficiência, então, não apenas quais informações do material de insumo foram selecionadas, mas também sua extensão e a qualidade com que foram recontextualizadas na produção do examinando diferiram entre os textos analisados, corroborando os resultados de Scaramucci et al. (apud VICENTINI, 2019) em relação à variedade de usos do material de insumo por textos de nível Avançado Superior. Consequentemente, reitera-se a conclusão das autoras de que os parâmetros de avaliação da Parte Escrita do exame Celpe-Bras não são suficientes para descrever todos os aspectos da avaliação integrada. Ao mesmo tempo em que esses parâmetros são genéricos e atualizáveis para todas as tarefas, o que dificulta uma descrição mais robusta, os descritores focalizam mais aspectos da produção do que da compreensão e apresentam conceitos pouco definidos para referir-se à integração dessas habilidades.

A própria definição de “recontextualização”, por exemplo, está pouco clara ao longo dos níveis descritos nos parâmetros, ainda que seja central para a avaliação integrada. Considerando as produções escritas em resposta às tarefas analisadas nesta pesquisa, a cópia de trechos do material de insumo, ainda que consista em informações relevantes para a situação comunicativa proposta no enunciado e demonstre compreensão do que é solicitado, não é suficiente para cumprir a tarefa. Recontextualizar, portanto, diz respeito não apenas à habilidade de leitura como decodificação, que seria suficiente para selecionar informações do material de insumo, mas também à sua integração com a habilidade de escrita. Isso exige que o examinando tenha proficiência para atribuir as informações a um novo contexto, acionando recursos linguísticos que permitam articular as informações selecionadas do material de insumo ao cumprimento do propósito e à configuração da relação de interlocução.

A **recontextualização** envolve compreender informações em dada situação comunicativa para mobilizá-las em outra prática social, selecionando-as do material de insumo e organizando-as em sua própria produção de modo articulado. Desse modo, a recontextualização de informações operacionaliza o construto da avaliação integrada, em que as habilidades avaliadas não são as mesmas das tarefas que avaliam somente leitura ou

somente escrita. Afinal, por um lado, a leitura a ser realizada serve aos propósitos solicitados para a escrita; por outro, o conteúdo e a forma da escrita em resposta às tarefas integradas são afetados pela leitura do material de insumo, bem como pelas leituras prévias do examinando. Por conseguinte, a recontextualização avalia também a capacidade do examinando de relacionar as informações e os recursos linguísticos apresentados na tarefa ao seu próprio repertório, articulando esses conhecimentos para realizar sua produção.

Os parâmetros de avaliação apresentam uma gradação da recontextualização de informações na descrição dos níveis de proficiência, sendo que no nível mais alto essa recontextualização é caracterizada como autoral, enquanto apenas no nível mais baixo a reprodução do material de insumo é mencionada. Neste trabalho, verificou-se que as produções escritas, em alguma medida, apropriam-se das informações e dos recursos linguísticos do material de insumo, para assim demonstrar compreensão através da produção. Nas tarefas de leitura e escrita, a **cópia** se evidencia nas produções que demonstram os mesmos recursos informacionais e linguísticos apresentados no material de insumo, sem lançar mão do repertório do examinando para atribuí-las ao novo contexto.

O **repertório** constitui-se como a experiência singular de cada examinando em desempenhar ações no mundo participando de práticas letradas em língua portuguesa. Ao avaliar a proficiência simulando essas práticas, as tarefas integradas do Celpe-Bras oportunizam situações de uso da língua em que o examinando possa constituir-se como autor, assumindo uma atitude responsiva e cidadã. Desse modo, a **autoria** pode ser caracterizada como a inserção de modo singular na prática social, demonstrando proficiência em leitura e escrita ao articular recursos informacionais e linguísticos próprios e sócio-historicamente legitimados.

Este trabalho de pesquisa culmina na sistematização dos conceitos destacados nos parágrafos anteriores – leitura, recontextualização, cópia, repertório e autoria –, bem como de descritores para os trechos dos parâmetros de avaliação relacionados à recontextualização de informações. Tal proposta⁶⁹ contempla a integração das habilidades de leitura e escrita na perspectiva analisada neste trabalho e oferece uma síntese a partir dos resultados alcançados:

⁶⁹ Agradeço novamente à professora Margarete Schlatter, que gentilmente contribuiu com uma primeira versão da síntese aqui apresentada.

Quadro 39 - Proposta de parâmetros de avaliação para a recontextualização de informações

Nível	Descritores atuais	Resultados	Acréscimos aos descritores
5	Recontextualiza apropriadamente e de maneira autoral as informações necessárias para cumprir o propósito interlocutivo de forma consistente. Eventuais inadequações ou equívocos não comprometem a configuração da interlocução.	<ul style="list-style-type: none"> - Mobiliza informações do próprio repertório relevantes para a participação na prática social e articuladas às informações selecionadas do material de insumo; - Seleciona informações relevantes do material de insumo, articulando-as de modo adequado à relação de interlocução; - Mobiliza recursos linguísticos do próprio repertório para articular as informações do material de insumo ao texto produzido. 	Articula informações relevantes do material de insumo com recursos informacionais e linguísticos de seu próprio repertório, legitimados para a participação na prática social proposta, adaptando-as linguisticamente, com eventuais inadequações que não comprometem a atribuição ao novo contexto.
4	Recontextualiza apropriadamente as informações necessárias para cumprir o propósito interlocutivo, mas possíveis equívocos ou incompletudes podem fragilizar, em momentos localizados, a consistência da interlocução.	<ul style="list-style-type: none"> - Mobiliza informações do próprio repertório relevantes para a participação na prática social, mas não as articula às informações selecionadas do material de insumo; - Seleciona informações relevantes do material de insumo, com algumas inconsistências na adequação à relação de interlocução; - Seleciona informações relevantes do material de insumo, mas com pouca mobilização de informações e recursos linguísticos de seu próprio repertório para articulá-las ao texto produzido. 	Articula informações relevantes do material de insumo com recursos informacionais e linguísticos de seu próprio repertório que podem ser legitimados para a participação na prática social proposta, adaptando-as linguisticamente, com incompletudes que podem fragilizar a atribuição ao novo contexto em momentos localizados.
3	Pode recontextualizar de forma pouco articulada e/ou equivocada ou não recontextualizar informações necessárias para cumprir o propósito dentro do contexto de produção solicitado.	<ul style="list-style-type: none"> - Seleciona informações relevantes do material de insumo, mas não todas as que são necessárias para a adequação à relação de interlocução; - Seleciona informações do material de insumo relevantes para o cumprimento da tarefa, mas pouco articuladas; - Seleciona informações do material de insumo, mas articula algumas de modo equivocado. 	Seleciona informações relevantes do material de insumo e pode articulá-las com recursos informacionais e linguísticos de seu próprio repertório E/OU apresentá-las de modo pouco articulado E/OU com poucas adaptações linguístico-discursivas ao novo contexto.
2	Pode não recontextualizar informações que seriam necessárias para a configuração adequada da interlocução ou não articular claramente essas informações. Equívocos de compreensão podem comprometer parcialmente o cumprimento do propósito.	<ul style="list-style-type: none"> - Seleciona poucas informações do material de insumo, mas essenciais para o cumprimento da tarefa; - Seleciona muitas informações do material de insumo, mas as articula mobilizando pouco repertório próprio; - Seleciona informações do material de insumo, mas faltam informações necessárias para a adequação à relação de interlocução; - Seleciona informações do material de insumo relevantes para o cumprimento da tarefa, mas as reproduz por meio de trechos copiados e pouco articulados ao texto produzido; - Seleciona informações do material de insumo, mas sua articulação no texto produzido demonstra alguns equívocos de compreensão. 	Seleciona informações do material de insumo e as apresenta sem articulá-las claramente E/OU com poucas adaptações linguístico-discursivas ao novo contexto E/OU apresenta equívocos de compreensão que podem comprometer parcialmente sua atribuição ao novo contexto.

1	<p>Não recontextualiza informações suficientes para o cumprimento do propósito comunicativo considerando a relação de interlocução configurada. OU Pode apresentar equívocos graves e/ou frequentes de compreensão que comprometem o cumprimento do propósito.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Seleciona informações do material de insumo insuficientes para o cumprimento da tarefa; - Seleciona informações do material de insumo relevantes para o cumprimento da tarefa, mas as reproduz por meio de trechos copiados, sem articulá-los ao texto produzido; - Seleciona informações do material de insumo, mas sua articulação no texto produzido demonstra equívocos de compreensão que impedem o cumprimento da tarefa. 	<p>Não seleciona informações suficientes do material de insumo para atribuí-las ao novo contexto OU seleciona informações do material de insumo e as apresenta de modo desarticulado E/OU sem adaptá-las linguístico-discursivamente ao novo contexto E/OU apresenta equívocos graves e/ou frequentes de compreensão que comprometem sua atribuição ao novo contexto.</p>
0	<p>Demonstra problemas generalizados de compreensão, impedindo o cumprimento do propósito e a configuração da relação de interlocução E/OU Limita-se a reproduzir o(s) texto(s)-base(s), sem marcas de autoria. OU Ignora completamente o(s) texto(s)-base(s).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Não compreende o material de insumo; - Reproduz o material de insumo, na íntegra ou em trechos extensos; - Realiza uma produção diferente da solicitada pela tarefa, desintegrada do material de insumo. 	<p>Demonstra problemas generalizados de compreensão do material de insumo que impedem a atribuição das informações ao novo contexto E/OU seleciona informações do material de insumo sem adaptá-las linguístico-discursivamente ao novo contexto E/OU não seleciona informações do material de insumo.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

DANDO ACABAMENTO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta
continuarei a escrever.*

Clarice Lispector

Para que este processo se torne produto perante meus interlocutores e permita respostas em relação a ele, teço algumas considerações finais. Como primeiro acabamento, considero importante destacar que este trabalho reflete um esforço conjunto de democratização do acesso a informações sobre o exame Celpe-Bras, bem como de pesquisas acadêmicas que buscam validar o seu construto. Desde a construção e disponibilização pública do Acervo Celpe-Bras, em 2014 (SCHOFFEN et al., 2017), tive a oportunidade de ser coautora de parte das pesquisas que vêm sendo realizadas no âmbito do grupo Avalia (ver SIRIANNI et al., 2019). Esta dissertação, portanto, também responde ao repertório construído ao longo da descrição dos enunciados da Parte Escrita do Celpe-Bras em relação ao construto do exame, que apontou para a necessidade de atualização das suas especificações (SCHOFFEN; MENDEL, 2018) e culminou em um estudo mais robusto sobre a avaliação que o exame vem realizando ao longo dos seus vinte anos de história (SCHOFFEN et al., 2018). Ainda que meu envolvimento como pesquisadora do exame seja recente, destaco ainda que o Acervo Celpe-Bras – e, conseqüentemente, as pesquisas realizadas a partir dele – responde a um histórico consolidado de pesquisas sobre o Celpe-Bras estabelecido na área de Linguística Aplicada da UFRGS desde a década de 90, de modo que, a nível de pós-graduação, os primeiros resultados de pesquisa de validação do construto do exame datam de 2002⁷⁰.

Concomitantemente à minha participação no grupo de pesquisa, a experiência como aplicadora do exame e professora de cursos preparatórios ao Celpe-Bras no âmbito do PPE da UFRGS também contribuiu para a delimitação da minha temática de pesquisa desde o final da graduação (MENDEL, 2017; MENDEL; SCHOFFEN, 2017). Ainda assim, o acesso e autorização para uso de dados do Celpe-Bras ampliou minhas possibilidades de pesquisa para também incluir as produções escritas em resposta às tarefas do exame. Somado a isso, a coautoria do curso Preparatório Celpe-Bras (60h) (ver NAGASAWA, 2018) foi determinante para que eu entendesse melhor o construto do exame e reconhecesse as dificuldades de examinandos ao se prepararem para a prova. Assim, para realizar uma investigação sobre a

⁷⁰ As dissertações e teses defendidas no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS que têm o exame Celpe-Bras como objeto de estudo são: Sidi (2002), Schoffen (2003), Fortes (2009), Gomes (2009), Li (2009), Schoffen (2009), Evers (2013), Dorigon (2016), Zhang (2017), Nagasawa (2018), Kunrath (no prelo), Sirianni (no prelo).

avaliação integrada no Celpe-Bras, delimitei a pergunta norteadora desta pesquisa: *Como a recontextualização de informações do material de insumo é avaliada nas tarefas integradas de leitura e escrita do exame Celpe-Bras?*

Para responder a essa pergunta, iniciei este trabalho realizando uma revisão bibliográfica de documentos do exame e de pesquisas acadêmicas para apresentar o Celpe-Bras, descrevendo aspectos sobre seu construto e operacionalização. No primeiro capítulo, também detalhei as tarefas e os parâmetros de avaliação utilizados na Parte Escrita do exame, focalizando a integração das habilidades de leitura e escrita. Em seguida, no segundo capítulo, mobilizei os conceitos de validade, confiabilidade e autenticidade, discutindo suas implicações para a avaliação de desempenho e por tarefas, como a realizada na Parte Escrita do exame Celpe-Bras. Também apresentei a perspectiva de leitura e escrita como práticas sociais, relacionando-a ao construto subjacente ao exame Celpe-Bras e atribuindo sentidos às noções de recontextualização de informações e autoria referidas nos descritores dos parâmetros de avaliação. Ainda nesse capítulo, busquei subsídios em pesquisas sobre o uso de tarefas integradas em outros contextos de avaliação de proficiência em língua adicional, demonstrando a variação no entendimento sobre a natureza dessas tarefas. Para encerrar o segundo capítulo, apresentei pesquisas já realizadas sobre avaliação integrada nas tarefas da Parte Escrita do exame Celpe-Bras, apontando lacunas que justificam o empreendimento desta pesquisa.

No terceiro capítulo, delineei os procedimentos metodológicos adotados, explicitando a seleção das tarefas e das produções escritas analisadas neste trabalho e os princípios que embasam a metodologia adotada. No quarto capítulo, analisei as tarefas de leitura e escrita da edição 2015-2 do exame Celpe-Bras e discuti como essas tarefas estabelecem expectativas de recontextualização de informações. Também apresentei uma amostra das produções escritas em resposta a essas tarefas, caracterizando como a recontextualização de informações do material de insumo é realizada por examinandos avaliados em diferentes níveis de proficiência. Para tanto, busquei atribuir sentidos aos descritores dos parâmetros de avaliação da Parte Escrita e à noção de autoria que distingue o Avançado Superior, nível mais proficiente na avaliação do exame, dos demais níveis. No quinto capítulo, retomei as perguntas de pesquisa, discutindo os resultados alcançados em relação a outros estudos e apresentando minhas interpretações sobre a avaliação integrada empreendida pelo Celpe-Bras.

Ao longo desta pesquisa, evidenciou-se que a natureza do exame Celpe-Bras, que não se constitui como um exame exclusivamente para fins acadêmicos, por exemplo, diferencia a integração de habilidades avaliada pelo exame da operacionalização desse construto em

tarefas de outros testes internacionais e objeto de pesquisas da literatura da área, posto que a proficiência é avaliada a partir de outros gêneros do discurso. Ainda assim – ou justamente por isso – descrever como a avaliação integrada é operacionalizada no Celpe-Bras se torna relevante para os atores envolvidos no exame, uma vez que, além de essas tarefas não terem sido sistematicamente definidas, tal conceito tem sido atribuído a tarefas com características distintas, principalmente no que tange à avaliação da habilidade de compreensão. Além disso, o modo como as habilidades são avaliadas nas tarefas integradas as difere de tarefas apenas de escrita, e a pouca familiaridade com esse método de avaliação pode influenciar o desempenho do examinando, o que reitera a importância da clareza por parte do exame quanto aos usos esperados do material de insumo.

Ao empreender uma pesquisa qualitativa interpretativa, atentei para o modo como a avaliação integrada se dá no contexto específico do exame Celpe-Bras. Para tanto, considerei seu construto tal como expresso em seus documentos públicos e em materiais disponíveis no Acervo Celpe-Bras, além de pesquisas acadêmicas sobre o exame. A partir disso, confirmei a lacuna de informações oficiais, bem como de estudos dedicados a esse aspecto da avaliação do exame. Nesse sentido, anteriormente à análise das produções escritas, me perguntava se, no caso do Celpe-Bras, os examinandos não teriam dificuldade em lidar com o material de insumo e entender que, na avaliação integrada proposta pelo exame, a demonstração de compreensão se dá através da produção. Com exceção de produções escritas avaliadas no nível 0, entretanto, pude verificar que as demais demonstram leitura recontextualizando – ou pelo menos selecionando, no caso do nível 1 – informações do material de insumo.

Para caracterizar como produções escritas avaliadas em cada nível de proficiência demonstram a recontextualização de informações, portanto, cabe notar que diferentes aspectos se tornaram relevantes, pois, a depender do nível, alguns aspectos da integração de habilidades recebem mais atenção do que outros. Enquanto nos níveis não certificados a leitura do material não é suficientemente atribuída ao contexto de produção estabelecido pela tarefa para o cumprimento dos propósitos e configuração da interlocução, nos níveis intermediários, as produções escritas demonstram integrar as habilidades de leitura e escrita utilizando o material oferecido como insumo. Nos níveis avançados, por sua vez, a recontextualização de informações acontece não apenas de modo apropriado, ou seja, com menos falhas de articulação do que nos níveis intermediários, mas também mobilizando mais o repertório pessoal do examinando. Desse modo, a análise empreendida neste trabalho reitera a importância de uma descrição robusta da integração de habilidades nos parâmetros de avaliação do exame Celpe-Bras, uma vez que, assim como meu olhar de analista, também o

olhar do avaliador é direcionado pela descrição apresentada nos parâmetros para cada nível de proficiência.

Em relação aos parâmetros de avaliação, portanto, o descritor do nível 1 poderia contemplar a questão da cópia, esclarecendo que não recontextualizar informações suficientes não necessariamente se dá pela falta de seleção de informações, mas também pela dificuldade em articulá-las ao contexto de produção solicitado. Além disso, a distinção dos níveis Intermediário e Intermediário Superior poderia ser mais clara quanto à demonstração de leitura através da recontextualização de informações. Com base nos resultados deste trabalho, as produções avaliadas no nível Intermediário apresentam mais dificuldades na leitura do material de insumo, de modo que equívocos de compreensão podem prejudicar o desempenho na tarefa. No nível Intermediário Superior, por sua vez, os equívocos na recontextualização de informações parecem estar mais relacionados à articulação na produção do examinando; em relação à leitura, as produções avaliadas no nível Intermediário Superior demonstram algumas similaridades com os níveis avançados, uma vez que os examinandos também mobilizam o seu próprio repertório, indo além da decodificação das informações e dos recursos linguísticos do material de insumo.

Uma vez que os parâmetros de avaliação do exame Celpe-Bras são holísticos, genéricos e atualizáveis de acordo com as especificidades de cada tarefa, uma descrição mais robusta, ainda que necessária para contemplar mais aspectos da avaliação de leitura, não conseguiria descrever todas as respostas possíveis para as tarefas e todos os modos de recontextualização de informações do material de insumo. Afinal, considerando a concepção dialógica da linguagem subjacente ao construto do exame, a adequação do conteúdo informacional e dos recursos linguísticos é avaliada a partir da singularidade das relações dialógicas estabelecidas por cada texto. Ainda assim, para o treinamento dos avaliadores – que não foi considerado nesta pesquisa, mas consiste em uma importante etapa da avaliação, uma vez que os parâmetros não funcionam por si só – a discussão de conceitos como recontextualização de informações, cópia e autoria torna-se bastante relevante. Nesse sentido, este trabalho contribui para lançar luz sobre esses aspectos da avaliação do exame que, pelo menos publicamente, não são bem definidos pelo exame Celpe-Bras.

Ao constituir-se como uma pesquisa com dados empíricos do exame Celpe-Bras, este trabalho também contribui para a validação da avaliação integrada realizada pelo exame ao demonstrar que a habilidade de leitura do material de insumo é exigida para a completude das tarefas, uma vez que os propósitos de escrita mobilizam determinados propósitos de leitura. Por conseguinte, as tarefas analisadas contemplam as orientações para a elaboração de tarefas

da Parte Escrita (ver anexo B), bem como apresentam características que contribuem para a definição de expectativas de compreensão e produção e atrelam a realização da tarefa à leitura do material de insumo. Os gêneros do discurso solicitados nas tarefas, ao se constituírem como responsivos perante as situações apresentadas nos materiais de insumo, implicam uma avaliação mais autêntica, o que pode explicar a recorrência de tarefas semelhantes ao longo da história do exame e justificar que este seja um perfil de tarefa para ser priorizado na elaboração de edições futuras.

Além disso, os resultados deste trabalho indicam que, mais do que a leitura do que é oferecido pela tarefa, a demonstração de repertório de recursos informacionais e linguísticos relevantes para a construção do gênero do discurso é bem avaliada pelo exame, isto é, a mobilização de leituras prévias do examinando o impulsiona para níveis mais avançados. Assim, as habilidades de leitura e escrita são avaliadas em uma perspectiva que considera as práticas sociais, o que faz sentido uma vez que o exame entende língua e cultura como indissociáveis e se propõe a avaliar o uso da língua em situações de comunicação. Entretanto, essas expectativas quanto à avaliação das habilidades precisam estar mais bem definidas nas especificações do exame, assim como a publicação de manuais e outros materiais mais práticos podem contribuir para que os examinandos se preparem para as tarefas integradas tal como avaliadas no exame Celpe-Bras (DOUGLAS, 2000; CHAN; INOUE; TAYLOR, 2015). Por um lado, seria importante que os examinandos tivessem acesso a um conjunto de exemplos de produções escritas avaliadas em cada um dos níveis de proficiência do Celpe-Bras; por outro, os resultados deste trabalho demonstram que a proficiência avaliada pelo exame envolve a experiência com as práticas sociais, de modo que a leitura de um único exemplar de cada gênero discursivo não seria suficiente para garantir um bom desempenho nas tarefas.

Considerando as informações públicas sobre o exame, cabe destacar que as tarefas analisadas nesta pesquisa são muito mais específicas em relação a aspectos culturais do que é apresentado pelas especificações do exame no Manual do Examinando (BRASIL, 2011). Tendo em vista o construto de uso da linguagem subjacente ao exame, os gêneros do discurso são sempre atualizáveis, de modo que a combinação de diferentes propósitos comunicativos e relações de interlocução configuradas resulta em tarefas bastante variadas. Entretanto, uma vez que dominar as práticas sociais solicitadas pelo exame se torna relevante para um melhor desempenho nas tarefas, e o domínio dos gêneros do discurso de uma dada esfera de atuação não significa o domínio em outras esferas, é importante que o exame defina quais esferas deseja avaliar. Ao rememorar a concepção do Celpe-Bras, Schlatter (2014) indica o

compromisso assumido para com os efeitos retroativos do exame Celpe-Bras, de modo que a construção de um instrumento de avaliação pautado no conceito de uso da linguagem e da noção de gêneros do discurso também atuasse como direcionador de um ensino voltado à participação em situações de uso da língua que se dão em língua portuguesa. Para isso, desde o início, as tarefas do exame buscaram integrar as habilidades de compreensão e produção, opção de método de avaliação associada a efeitos retroativos positivos no ensino. Entretanto, ainda que avaliações de desempenho tais como o Celpe-Bras busquem aferir a proficiência em línguas de modo mais autêntico, um exame em larga escala tem o compromisso de ser válido e confiável, assim como de explicitar, para os diferentes atores envolvidos, o que está sendo avaliado.

Ao longo deste trabalho, evidenciou-se que, na Parte Escrita do exame Celpe-Bras, as habilidades são integradas nas tarefas 3 e 4 de modo a avaliar leitura e escrita como práticas sociais, atrelando os propósitos de produção aos propósitos de compreensão. Desse modo, além da leitura do material de insumo, a leitura de mundo do examinando contribui para o seu desempenho na tarefa, já que a sua produção responde não apenas àquele texto oferecido no exame, mas carrega os fios trazidos nas veias de sua própria história, como sugerido na epígrafe deste trabalho. Ainda que esse repertório do examinando precise se adequar às condições de compreensão e produção estabelecidas pela tarefa, a experiência do examinando nas práticas sociais solicitadas pelo Celpe-Bras, no modo como o exame se configura, tem implicações para o seu desempenho. A partir da realização desta pesquisa, portanto, me alinho a Nagasawa (2018, p. 30) quando esta defende práticas de ensino e aprendizagem de preparação ao Celpe-Bras que promovam a compreensão do construto de uso da linguagem subjacente a esse exame, de modo a “oportunizar seu letramento social para plena cidadania”. Além disso, entendo que a circulação em práticas sociais semelhantes às avaliadas pelo exame Celpe-Bras pode colaborar para a ampliação do repertório que o examinando dispõe e aumentar suas chances de demonstrar proficiência configurando autoria.

Por conseguinte, concordo com Schoffen (2009) quanto ao Celpe-Bras se assumir como um exame baseado em práticas letradas e definir publicamente as esferas de atuação solicitadas. Afinal, apesar do potencial de exercer efeitos retroativos no ensino e diferenciar-se de questões de múltipla escolha, por exemplo, que consideram uma única leitura como correta, a definição das situações comunicativas abordadas nas tarefas apresenta um recorte entre as práticas sociais mediadas pela leitura e escrita em língua portuguesa que são relevantes para a participação na sociedade brasileira. Desse modo, as tarefas também

refletem as leituras de mundo de seus elaboradores, que privilegiam determinados usos da linguagem em detrimento de outros, atravessados pelas suas próprias experiências.

A definição das esferas de atuação avaliadas pelo exame, portanto, contribuiria não apenas para a preparação dos examinandos, mas também para esclarecer quais os usos que podem ser atribuídos ao exame de forma válida. Apesar de não ser um exame para fins acadêmicos ou específicos, as motivações para a elaboração do Celpe-Bras dizem respeito a uma demanda de aferição da proficiência em língua portuguesa para participação na vida universitária brasileira (SCHLATTER, 2014) e esse segue sendo um uso bastante relevante do exame (SCARAMUCCI, 2016). O instrumento de avaliação do exame, então, ao consistir em tarefas integradas, simula habilidades de leitura e escrita que se aproximam das necessárias para a participação em contextos acadêmicos; a participação em outros contextos, entretanto, não necessariamente exige as mesmas habilidades, de modo que a definição das esferas de atuação humana avaliadas pelo exame pode contribuir para delimitar em quais usos de leitura e escrita espera-se que o examinando demonstre proficiência.

Ainda que os questionamentos motivadores desta pesquisa tenham sido respondidos, as limitações deste estudo apontam para outras perguntas sobre as quais outros trabalhos precisam ser escritos. Uma dessas possibilidades diz respeito ao recorte dos dados, uma vez que para o corpus de pesquisa desta dissertação não foi considerada a totalidade das produções escritas em resposta às tarefas 3 e 4 da edição 2015-2 do exame Celpe-Bras, e os exemplos apresentados neste relatório de pesquisa podem não ilustrar a singularidade de todas as produções. Outros recortes de pesquisa poderiam focalizar como se dá a recontextualização de informações do material de insumo em um nível específico, descrevendo-o mais detalhadamente, ou em textos que receberam notas discrepantes, verificando se essa característica das produções escritas motiva discordância nas notas atribuídas pelos avaliadores. Outra opção interessante seria descrever tarefas de leitura e escrita de outras edições do exame, de modo a corroborar – ou refutar – os resultados aqui discutidos, bem como descrever a recontextualização de informações do material de insumo nas tarefas de compreensão oral e produção escrita, contrastando-as com as tarefas de leitura e escrita.

Ainda, reconheço a relevância de que pesquisas futuras descrevam a avaliação integrada realizada pelo exame Celpe-Bras considerando dados não contemplados neste estudo, tais como o processo de treinamento dos avaliadores e a correção das tarefas, além da perspectiva dos examinandos sobre essas tarefas. Seria interessante, também, ter acesso a informações sobre o perfil dos examinandos que realizaram as produções escritas analisadas neste trabalho, buscando verificar características que têm implicações para o seu desempenho

nas tarefas integradas. No que tange ao instrumento de avaliação da Parte Escrita do Celpe-Bras, considero necessária a expansão de estudos como o de Schoffen et al. (2018), contemplando também uma descrição mais robusta dos materiais de insumo. A partir disso, seria possível entender melhor a relação entre os propósitos de compreensão e produção nas tarefas ao longo da história do exame, contribuindo para a elaboração de tarefas integradas para futuras edições do exame.

No âmbito do grupo Avalia, além de pesquisas que buscam compreender a complexidade das tarefas da Parte Escrita do exame Celpe-Bras, também estão em andamento outras pesquisas voltadas à descrição de níveis de proficiência no exame a partir de produções escritas em resposta às tarefas. Todavia, além desses estudos e das demais sugestões de pesquisas sobre avaliação integrada apresentadas neste trabalho, muitas outras perguntas podem – e devem! – ser realizadas por outros pesquisadores, ampliando a cadeia de leituras e escritas sobre o exame Celpe-Bras.

No aqui e agora destas linhas, através deste texto, ofereço ao meu leitor o produto de um trabalho de produção que responde àqueles que o precederam. Afinal, me torno autora desta dissertação ao demonstrar leitura das produções dos meus pares na esfera acadêmica, recontextualizando-as para produzir outro elo na cadeia de enunciados. A configuração da autoria deste trabalho, então, suscita uma atitude responsiva dos meus interlocutores; com o encontro oferecido por este texto, abro o convite para a continuidade da tessitura produzida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACERVO CELPE-BRAS. *Acervo de provas e documentos públicos do Exame Celpe-Bras*. Disponível em: www.ufrgs.br/acervocelpebras. Acesso em: 15 jul. 2019.

ALDERSON, J. Charles. *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

ALDERSON, J. Charles; WALL, Dianne. Does washback exist?. *Applied Linguistics*, v. 14, n. 2, p. 115-129, 1983.

ARAÚJO, Kátia da Silva. *A perspectiva do examinando sobre a autenticidade de avaliações em leitura em língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

ASENCIÓN DELANEY, Yuly. Investigating the reading-to-write construct. *Journal of English for Academic Purposes*, Oxford, v. 7, n. 3, p. 140–150, 2008.

BACHMAN, Lyle. F. Some reflections on task-based language performance assessment. *Language Testing*, Londres, v. 19, n. 4, p. 453–476, 2002.

BACHMAN, Lyle. F.; PALMER, Adrian S. *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTON, David. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Malden/Oxford: Blackwell Publishing, 2007.

BENFICA, Maria Flor de Maio Barbosa. *Retextualização*. In: Glossário Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE). Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/retextualizacao>. Acesso em: 15 mar. 2019.

BOTTURA, Eleonora Bambozzi. *Exame Celpe-Bras: uma investigação sobre o papel do entrevistador na interação face a face*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

BOUWER, Renske; BÉGUIN, Anton; SANDERS, Ted; BERGH, Huub van den. Effect of genre on the generalizability of writing scores. *Language Testing*, Londres, v. 32, n. 1, p. 83-100, 2015.

BRASIL. *Manual do Candidato do Exame Celpe-Bras*. Brasília: Secretaria de Educação Superior (SESu), Ministério da Educação, 2002.

_____. *Manual do Examinando do Exame Celpe-Bras*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Ministério da Educação, 2011.

_____. *Guia do Participante: Tarefas Comentadas que Compõem a Edição de abril de 2013 do Exame*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Ministério da Educação, 2013.

_____. *Manual do Examinando do Exame Celpe-Bras*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Ministério da Educação, 2015.

_____. *Manual de Orientações para os Coordenadores de Postos Aplicadores do Celpe-Bras*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Ministério da Educação, 2016.

_____. Edital nº 72 de 31 de julho de 2019. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 3, p. 77-84, 2019a.

_____. *Cartilha do Participante*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Ministério da Educação, 2019b.

BRINDLEY, Geoff. Task-Based Assessment. In: CHAPELLE, Carol A. (Ed.). *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell/Wiley, 2013.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 5, n. 1, p. 24-30, 2007.

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

CÂNDIDO, Marcela Dezotti. *Avaliação da interação face a face no exame Celpe-Bras: as características dos elementos provocadores e a atuação dos examinadores-interlocutores*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

CARROLL, John Bissel. Fundamental considerations in testing for English Language proficiency of foreign students. In: *Testing the English proficiency of foreign students*. Washington: Center for Applied Linguistics, 1961. p. 30-40.

CHAN, Sathena; INOUE, Chihiro; TAYLOR, Linda. Developing rubrics to assess the reading-into-writing skills: A case study. *Assessing Writing*, Oxford, v. 26, p. 20–37, 2015.

CHAPELLE, Carol A. Validity in language assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge, v. 19, n. 1, p. 254-272, 1999.

_____. Conceptions of validity. In: FULCHER, Glenn; DAVIDSON, Fred. *The Routledge Handbook of Language Testing*. Nova York: Routledge, 2012. p. 21-33.

CHO, Yeonsuk; CHOI, Ikkyu. Writing from sources: Does audience matter?. *Assessing Writing*, Oxford, v. 37, p. 25–38, 2018.

CHRISTENSEN, Larry. B.; JOHNSON, R. Burke; TURNER, Lisa A. *Research Methods, Design, and Analysis*. 12 ed. Harlow: Pearson Education Limited, 2014.

CLARK, Herbert H. O uso da linguagem. *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, n. 9, p. 49-71, 2000.

COSTA, Everton Vargas da. *Práticas de Formação de Professores de Português Língua Adicional em um Instituto Cultural Brasileiro no Exterior*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

COSTA, Everton Vargas da; CARVALHO, Simone da Costa. Uso da linguagem e letramento: uma proposta de reflexão sobre a avaliação de proficiência no exame Celpe-Bras. *Revista de Letras Norte@mentos*, Sinop, v. 6, n. 12, p. 242-256, 2013.

CRISTOFOLINI, Carla. Algumas considerações a respeito do letramento na provinha Brasil. *Working papers em Linguística*, Florianópolis, n. 2, p. 25-35, 2010.

CUMMING, Alister. Assessing integrated writing tasks for academic purposes: Promises and perils. *Language Assessment Quarterly*, Londres, v. 10, n. 1, p. 1-8, 2013.

CUMMING, Alister; KANTOR, Robert; BABA, Kyoko; ERDOSY, Usman, EOUANZOU, Keanre; JAMES, Mark. Difference in written discourse in independent and integrated prototype tasks for next generation TOEFL. *Assessing Writing*, Oxford, v. 10, n. 1, p. 5-43, 2005.

_____. *Analysis of discourse features and verification of scoring levels for independent and integrated tasks for the new TOEFL*. (TOEFL Monograph No. MS-30). Princeton: ETS, 2006.

CUMMING, Alister; KANTOR, Robert; POWERS, Donald E. *Scoring TOEFL Essays and TOEFL 2000 Prototype Writing Tasks: An Investigation Into Raters' Decision Making and Development of a Preliminary Analytic Framework* (TOEFL Monograph No. MS-22). Princeton: ETS, 2001.

CUMMING, Alister; LAI, Conttia; CHO, Hyeyoon. Students' writing from sources for academic purposes: a synthesis of recent research. *Journal of English for Academic Purposes*, Oxford, v. 23, n. 1, p. 47-58, 2016.

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

DELL'ISOLA, Regina L. P.; SCARAMUCCI, Matilde V. R.; SCHLATTER, Margarete; JÚDICE, Norimar. A avaliação de proficiência em português língua estrangeira: o exame CELPE-Bras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 153-184, 2003.

DIKSON, Dennys. A retextualização escrita-escrita. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 18, n. 3, p. 503-529, 2018.

DILLI, Camila; SCHOFFEN, Juliana Roquele; SCHLATTER, Margarete. Parâmetros para a avaliação de produção escrita orientados pela noção de gênero do discurso. In: SCHOFFEN, Juliana R.; KUNRATH, Simone P.; ANDRIGHETTI, Graziela H.; SANTOS, Letícia G. (Orgs.). *Português como língua adicional: reflexões para a prática docente*. Porto Alegre: Bem Brasil, 2013. p. 169-197.

DORIGON, Thomás. *O Celpe-Bras como Instrumento de Política Linguística: um Mediador entre Propósitos e Materializações*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

DOUGLAS, Dan. *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

ERICKSON, Frederick. Qualitative methods. In: LINN, Robert L.; ERICKSON, Frederick. *Quantitative Methods; Qualitative Methods: A Project of the American Educational Research Association*. v. 2. Nova York: Macmillan, 1990. p. 275-194.

EVERS, Aline. *Processamento de língua natural e níveis de proficiência do português: um estudo de produções textuais do exame Celpe-Bras*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In: BRAITH, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 37-60.

_____. *Linguagem & Diálogo – as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRA, Laura Márcia Luiza. *Habilidades de leitura na proposta de interação face a face do exame Celpe-Bras*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

FORTES, Melissa Santos. *Uma compreensão etnometodológica do trabalho de fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em português como língua adicional*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?*. Lisboa: Editorial Vega, 1969.

FREEBODY, Peter; LUKE, Allan. Literacies' Programs: debate and demands in cultural context. *Prospect*, v. 5, n. 3, p. 7-16, 1990.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 23 ed. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1989.

GARCEZ, Pedro de Moraes; SCHLATTER, Margarete. Professores-autores-formadores: Princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística. In: MATEUS, Elaine; TONELLI, Juliana R. A. (Orgs.). *Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas*. São Paulo: Blucher, 2017. p. 13-36.

GEBRIL, Atta. Integrated-Skills Assessment. In: LIONTAS, John I. (Ed.). *The TESOL encyclopedia of English language teaching*. Malden: Wiley-Blackwell, 2018.

GEBRIL, Atta; PLAKANS, Lia. Investigating source use, discourse features, and process in integrated writing tests. *Spain Fellow Working Papers in Second/Foreign Language Assessment*, Ann Arbor, v. 7, p. 47-84, 2009.

_____. Toward a transparent construct of reading-to-write tasks: the relationship between discourse features and proficiency. *Language Assessment Quarterly*, Londres, v. 10, n. 1, p. 9-27, 2013.

_____. Assembling validity evidence for assessing academic writing: Rater reactions to integrated tasks. *Assessing Writing*, Oxford, v. 21, n. 2, p. 56-73, 2014.

_____. Source-based tasks in academic writing assessment: Lexical diversity, textual borrowing and proficiency. *Journal of English for Academic Purposes*, Oxford, v. 24, p. 78-88, 2016.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

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

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

GUEDES, Paulo Coimbra. *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GUO, Liang. *Product and Process in Toefl iBT Independent and Integrated Writing Tasks: A Validation Study*. Tese (Doutorado em Filosofia) – Georgia State University, Atlanta, 2011.

HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, Alessandro (Org.) *Linguistic Anthropology: a reader*. Oxford: Blackwell, 2001. p. 318-342.

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

JOHNS, Ann M.; MAYES, Patricia. An Analysis of Summary Protocols of University ESL Students. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 11, n. 3, p. 253-271, 1990.

JOURNAL OF SECOND LANGUAGE WRITING. Amsterdã: v. 21, n. 2, 2013.

JUDD, Elliot L.; TAN, Lihua; WALBERG, Herbert J. *Teaching additional languages*. Genebra: International Academy of Education / International Bureau of Education, 2001.

KATO, Mary Aizawa. *No mundo da escrita – uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela B. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. Abordagens da leitura. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 2004.

KNOCH, Ute; SITAJALABHORN, Woranon. A closer look at integrated writing tasks: Towards a more focused definition for assessment purposes. *Assessing Writing*, Oxford, v. 18, n. 4, p. 300–308, 2013.

KUNRATH, Simone Paula. *Os descritores gerais e a progressão dos níveis de proficiência do exame Celpe-Bras*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, no prelo.

LANGUAGE ASSESSMENT QUARTERLY. Londres: v. 10, n. 1, 2013.

LAZARATON, Anne. Qualitative Methods of Validation. In: SHOHAMY, Elana; OR, Iair G.; MAY, Stephen (Eds.). *Language Testing and Assessment*. 3 ed. Nova York: Springer, 2017. p. 211-224.

LEUNG, Constant. Qualitative research in language assessment. In: CHAPELLE, Carol A. (Ed.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell/Wiley, 2013.

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

LISPECTOR, Clarice. *A Hora da Estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LUZ, Cleber da Silva; BELOTI, Adriana. As condições de produção na prova de redação do concurso vestibular da UNESPAR. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli, Crato*, v. 7, n. 1, p. 114-132, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MASON, Jennifer. *Qualitative researching*. 2 ed. Londres: Sage, 2002.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2002.

MCNAMARA, Timothy Francis. *Measuring Second Language Performance*. Londres: Longman, 1996.

_____. Applied linguistics and measurement: a dialogue. *Language Testing*, Londres, v. 28, n. 4, p. 435-440, 2011.

_____. 30 years on – Evolution or revolution?. *Language Assessment Quarterly*, Londres, v. 11, n. 2, p. 226-232, 2014.

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

MENDEL, Kaiane; SCHOFFEN, Juliana Roquele. A avaliação integrada no exame Celpe-Bras e as tarefas de leitura e escrita. *BELT - Brazilian English Language Teaching Journal*, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 148-170, 2017.

MENEGASSI, Renilson José. Conceitos bakhtinianos na prova de redação. *Revista Línguas & Letras*, Cascavel, Número Especial – XIX CELLIP, 2011.

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

_____. *Português como Língua Adicional para fins específicos: preparação ao exame Celpe-Bras*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

NEVES, Liliane de Oliveira. *Confiabilidade e comportamento avaliativo na prova oral do exame Celpe-Bras: um estudo longitudinal*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

NIEDERAUER, Marcia. Competência interacional: critério para avaliação da produção oral em língua adicional. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 53, n. 2, p. 403-424, jul./dez. 2014.

OHLWEILER, Beatriz Maria Demoly. *Criação de um Jornal na Sala de Aula de Português Língua Estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

OHTA, Renka; PLAKANS, Lia M.; GEBRIL, Atta. Integrated writing scores based on holistic and multi-trait scales: a generalizability analysis. *Assessing Writing*, Oxford, v. 38, n. 1, p. 21-36, 2018.

PASIN, Natália Oliveira. *O bilhete orientador de reescrita a serviço da interlocução no ensino de leitura e produção textual no contexto acadêmico de Letras*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

PENNYCOOK, Alastair. Borrowing Others' Words: Text, Ownership, Memory, and Plagiarism. *TESOL Quarterly*, v. 30, n. 2, p. 201-230, 1996.

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

_____. Integração de habilidades: perspectiva histórico-teórica e operacionalização no exame Celpe-Bras. *ESTUDOS LINGUÍSTICOS*, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 577-592, 2017.

PLAKANS, Lia. The role of reading strategies in integrated L2 writing tasks. *Journal of English for Academic Purposes*, Oxford, v. 8, n. 4, p. 252-266, 2009a.

_____. Discourse synthesis in integrated second language writing assessment. *Language Testing*, Londres, v. 26, n. 4, p. 561-587, 2009b.

_____. Writing integrated items. In: FULCHER, Glenn; DAVIDSON, Fred. *The Routledge Handbook of Language Testing*. Nova York: Routledge, 2012. p. 237-248.

_____. Assessment of integrated skills. In: CHAPELLE, Carol A. (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell/Wiley, 2013.

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

PLAKANS, Lia; GEBRIL, Atta. A close investigation into source use in integrated second language writing tasks. *Assessing Writing*, Oxford, v. 17, n. 1, p. 18–34, 2012.

_____. Using multiple texts in an integrated writing assessment: Source text use as a predictor of score. *Journal of Second Language Writing*, Amsterdã, v. 22, n. 3, p. 217–230, 2013.

_____. Exploring the relationship of organization and connection with scores in integrated writing assessment. *Assessing Writing*, Oxford, v. 31, p. 98-112, 2017.

POLIO, Charlene; SHI, Ling. Perceptions and beliefs about textual appropriation and source use in second language writing. *Journal of Second Language Writing*, Amsterdã, v. 21, n. 2, p. 95–101, 2012.

POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 105-124, 2002.

_____. Notas sobre a questão da autoria. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 32, p. 239-250, 2013.

RAMOS, Ana Adelina Lôpo. *Um caminho estrangeiro na compreensão do gênero: estratégias cognitivas em produção textual do Celpe-Bras*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

RELATÓRIO DE ACESSORIA ESTATÍSTICA. Pesquisadores: SCHOFFEN, Juliana Roquele; SCHLATTER, Margarete. Equipe de Assessoria: NUNES, Luciana Neves; GRANDE, Aline Foester; MARACCI, Filipe Renan; SOUZA, Juliana Sena de; PEREIRA, Renan Baiocco. *Núcleo de Assessoria Estatística*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018 (não publicado).

RIBEIRO, Nilsa Brito. Autoria no domínio de gêneros discursivos: paráfrase e estilo. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, v. 6, n. 1, p. 83-99, 2006.

RIO GRANDE DO SUL. *Referenciais curriculares do estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

_____. Os gêneros do discurso nas aulas de Língua Portuguesa: (re)discutindo o tema. In: NASCIMENTO, Elvira L.; ROJO, Roxane H. R. (Orgs). *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 35-53.

SAKAMORI, Lieko. *A atuação do entrevistador na interação face a face do exame Celpe-Bras*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SAWAKI, Yasuyo; QUINLAN, Thomas; YONG-WON, Lee. Understanding Learner Strengths and Weaknesses: Assessing Performance on an Integrated Writing Task. *Language Assessment Quarterly*, Amsterdã, v. 10, n. 1, p. 73-95, 2013.

SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. Celpe-Bras: um exame comunicativo. In: CUNHA, Maria Jandyra; SANTOS, Percília (Orgs.). *Ensino e pesquisa em Português para Estrangeiros*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999. p. 105-112.

_____. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 36, n. 1, p. 11-22, 2000.

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

_____. O Exame Celpe-Bras em contexto hispanofalante: percepções de professores e candidatos. In: WIEDEMANN, Lyris; SCARAMUCCI, Matilde V. R. (Orgs.). *Português para falantes de espanhol: ensino e aquisição*. Campinas: Pontes Editores, 2008. p. 175-190.

_____. Avaliação da leitura em inglês como língua estrangeira e validade de construto. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 7, n. 1, p. 30-48, 2009.

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

_____. A avaliação de habilidades integradas na Parte Escrita do Exame Celpe-Bras. In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz; GONÇALVES, Luis (Orgs.). *O mundo do português e o português no mundo afora: especificidades, implicações e ações*. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 391-425.

_____. Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras): histórico, questões controversas e perspectivas. [Entrevista concedida a] Elysio Soares Santos Junior e Leandro Rodrigues Alves Diniz. *Em Aberto*, Brasília, v. 32, n. 104, p. 167-181, 2019.

SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi; QUITZAU, Luciana Amgarten. Integração leitura/escrita na prova de redação do vestibular Unicamp: ameaças ao construto?. *Revista Examen*, Brasília, v. 2, n. 2, p. 49-76, 2018.

SCHLATTER, Margarete. CELPE-BRAS: Certificado de Língua Portuguesa para Estrangeiros - Breve Histórico. In: CUNHA, Maria Jandyra; SANTOS, Percília (Orgs.). *Ensino e pesquisa em Português para Estrangeiros*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999. p. 94-104.

_____. *Celpe-Bras: avaliação, ensino e formação de professores de português como língua adicional*. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/um-pouco-de-historia>. Acesso em: 14 mai. 2019.

_____. Aula de português para a formação de leitores. *Na Ponta do Lápis*, São Paulo, n. 31, p. 36-41, 2018.

SCHLATTER, Margarete; ALMEIDA, Alexandre N.; FORTES, Melissa S.; SCHOFFEN, Juliana R. Avaliação de desempenho e os conceitos de validade, confiabilidade e efeito retroativo. In: NASCIMENTO, Valdir F.; NAUJORKS, Jane C.; REBELLO, Lúcia S.; SILVA, Deborah S. (Orgs.). *A redação no contexto do vestibular 2005: a avaliação em perspectiva*. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2005. p. 11-35.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). In: RIO GRANDE DO SUL. *Referenciais curriculares do estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, 2009. p. 127-172.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes; SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 345-378, 2004.

SCHLATTER, Margarete; SCARAMUCCI, Matilde V. R.; PRATI, Silvia; ACUÑA, Leonor. Celpe-Bras e Celu: impactos da construção de parâmetros comuns de avaliação de proficiência em português e em espanhol. In: ZOPPI-FONTANA, Monica Graciela (Org.). *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: RG Editora, 2009. p. 95-122.

SCHOFFEN, Juliana Roquele. *Avaliação de proficiência oral em língua estrangeira: descrição dos níveis de candidatos falantes de espanhol no exame Celpe-Bras*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

_____. *Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

_____. O conceito de proficiência e o processo de avaliação da Parte Escrita do exame Celpe-Bras. *Inventário*, Salvador, no prelo.

SCHOFFEN, Juliana Roquele; GOMES, Maíra da Silva; SCHLATTER, Margarete. Tarefas de leitura e produção de texto com base na noção bakhtiniana de gêneros do discurso. In: SILVA, Kleber A.; SANTOS, Danúsia T. (Orgs.). *Português como língua (inter)nacional: faces e interfaces*. Campinas: Pontes, 2013. p. 259-274.

SCHOFFEN, Juliana Roquele; MARTINS, Alexandre Ferreira. Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. *ReVEL*, Porto Alegre, v. 14, n. 26, p. 271-306, 2016.

SCHOFFEN, Juliana Roquele; MENDEL, Kaiane. As especificações do exame Celpe-Bras e a descrição das tarefas da Parte Escrita: convergências e divergências. *Domínios de Lingu@gem*, Uberlândia, v. 12, n. 2, p. 1091-1122, 2018.

SCHOFFEN, Juliana Roquele; NAGASAWA, Ellen Yurika; SIRIANNI, Gabrielle Rodrigues; MACHADO, Bárbara Petry. Resgatando a história do exame Celpe-Bras: desenvolvimento, disponibilização e estudos sobre o Acervo de provas e documentos públicos do exame Celpe-Bras. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, v. 55, p. 87-113, 2017.

SCHOFFEN, Juliana Roquele; SCHLATTER, Margarete; KUNRATH, Simone Paula; NAGASAWA, Ellen Yurika; SIRIANNI, Gabrielle Rodrigues; MENDEL, Kaiane; TRUYLLIO, Luana Ramos; DIVINO, Luiza Sarmiento. *Estudo descritivo das tarefas da Parte Escrita do exame Celpe-Bras: edições de 1998 a 2017*. Porto Alegre: Instituto de Letras, 2018.

SHEHADEH, Ali. Task-Based Language Assessment. In: LIONTAS, John I. (Ed.). *The TESOL encyclopedia of English language teaching*. Malden: Wiley-Blackwell, 2018.

SHI, Ling. Reading and Writing Connections in Source-Based Writing. In: LIONTAS, John I. (Ed.). *The TESOL encyclopedia of English language teaching*. Malden: Wiley-Blackwell, 2018.

SHIN, Dong-il. Item writing and writers. In: FULCHER, Glenn; DAVIDSON, Fred. *The Routledge Handbook of Language Testing*. Nova York: Routledge, 2012. p. 237-248.

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

SIDI, Walkiria Ayres. *Níveis de Proficiência em Escrita de Hispanofalantes no Exame CELPE-Bras*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SIMÕES, Luciene Juliano; RAMOS, Joice Welter; MARCHI, Diana; FILIPOUSKI, Ana Mariza. *Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*. Erechim: Edelbra, 2012.

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

_____. *Entre a certificação e a não certificação no Celpe-Bras: um estudo sobre os níveis de proficiência na Parte Escrita do exame*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, no prelo.

SIRIANNI, Gabrielle Rodrigues; MENDEL, Kaiane; NAGASAWA, Ellen Yurika; SCHOFFEN, Juliana Roquele. Os desdobramentos do Acervo Celpe-Bras para ensino, aprendizagem, avaliação e pesquisa em Português como Língua Adicional. *BELT - Brazilian English Language Teaching Journal*, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 1-19, 2019.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. *Português: uma proposta para o letramento*. Livro do Professor. São Paulo: Moderna, 1999.

SOLEIMANI, Hassan; MAHDAVIPOUR, Maryam. The effect of variations in integrated writing tasks and proficiency level on features of written discourse generated by Iranian EFL learners. *The Journal of Teaching Language Skills*, Shiraz, v. 6, n. 2, p. 131-159, 2014.

SPOLSKY, Bernard. Language testing and language management. In: FULCHER, Glenn; DAVIDSON, Fred. *The Routledge Handbook of Language Testing*. Nova York: Routledge, 2012. p. 495-505.

STREET, Brian. Literacy events and literacy practices: Theory and practice in the New Literacy Studies. In: MARTIN-JONES, Marilyn; JONES, Kathryn Jones (Eds.). *Multilingual literacies: reading and writing different worlds*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2000. p. 17-29.

_____. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, Nova York, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

TAYLOR, Lynda. Washback and impact. *ELT Journal*, Oxford, v. 59, n. 2, 2005.

VICENTINI, Monica Panigassi. As tarefas de compreensão oral para produção escrita no Celpe-Bras: construto e operacionalização. *Revista Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 48, n. 1, p. 561-580, 2019.

VIDON, Luciano Novaes. Autoria em redações de vestibular: considerações a partir da perspectiva bakhtiniana. *Revista Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 419-432, 2012.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.

VYGOTSKY, Lev. *A Formação Social da Mente*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEIGLE, Sara Cushing. *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

_____. Integrating reading and writing in a competency test for non-native speakers of English. *Assessing Writing*, Oxford, v. 9, n. 1, p. 27-55, 2004.

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

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

WIGGLESWORTH, Gillian; FROST, Kellie. Task and Performance-Based Assessment. In: SHOHAMY, Elana; OR, Iair G.; MAY, Stephen (Eds.). *Language Testing and Assessment*. 3

ed. Nova York: Springer, 2017. p. 211-224.

WOLFERSBERGER, Mark. Refining the Construct of Classroom-Based Writing-From-Readings Assessment: The Role of Task Representation. *Language Assessment Quarterly*, Londres, v. 10, n. 1, p. 49-72, 2013.

YANG, Huy-Chun; PLAKANS, Lia. Second language writers' strategy use and performance on an integrated reading-listening-writing task. *TESOL Quarterly*, v. 46, n. 1, p. 80-103, 2012.

YU, Guoxing. The shifting sands in the effects of source text summarizability on summary writing. *Assessing Writing*, Oxford, v. 14, n. 2, p. 116–137, 2009.

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

_____. The Use of Summarization Tasks: Some Lexical and Conceptual Analyses. *Language Assessment Quarterly*, Londres, v. 10, n. 1, p. 96-109, 2013b.

ZHANG, Fangfang. *Avaliação de desempenho e reescrita como oportunidades de aprendizagem da escrita em português por alunos chineses*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

ZHAO, Cecilia Guanfang. Authorial voice in second language writing. In: CHAPELLE, Carol A. (Ed.). *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell/Wiley, 2014.

ZHAO, Cecilia Guanfang; LIU, Carina Jiayu. An evidence-based review of Celpe-Bras: The exam for certification of proficiency in Portuguese as a foreign language. *Language Testing*, Londres, v. 36, n. 4, p. 617-627, 2019.

ANEXOS

ANEXO A – ESPECIFICAÇÕES DO EXAME CELPE-BRAS

a) Operações:

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

b) Propósitos:

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

c) Interlocutores:

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

d) Gêneros do discurso:

- Textos escritos: de periódicos (jornais e revistas) – editorial, notícia, entrevista, reportagem, anúncio classificado, publicidade, cartas de leitores, horóscopo, cartuns, quadrinhos, etc.; de livros – crônica, conto, poema, texto didático, receita etc.; de panfletos, cartazes, avisos, placas de trânsito; de telegramas, cartas, bilhetes, e-mails, cartões-postais; de diários, agendas, notas, listagens, resenhas, relatórios, currículos, biografias; de documentos, formulários, questionários, instruções; de mapas, roteiros, quadro de horários, calendários, programas, cardápios, recibos; de dicionários, catálogos, listas telefônicas, letras de música, legendas de filme etc.

- Textos orais: entrevistas, depoimentos, noticiários, debates, reportagens, documentários, anúncios de produtos ou endereços úteis, programa musical, programa de auditório ou de variedades, previsão do tempo, receita, palestra, aula, instruções, informes de trânsito e de situação nas estradas, mensagens na secretária eletrônica, conversas ao telefone, filmes, seriados, novelas, peças de teatro etc.

e) Tópicos:

- Indivíduo: dados pessoais (profissão, características, preferências, etc.); vida familiar e social (relações entre gerações, aspectos relativos à divisão de responsabilidades, ao trabalho doméstico, à amizade, à vizinhança etc.).
- Habitação (tipo de habitação e de hospedagem, localização, cômodos, móveis, utensílios, eletrodomésticos, ferramentas, serviços domésticos, consertos, compra e aluguel de imóvel etc.).
- Trabalho e estudo (características, local, instalações, deveres, direitos, horário, salário, relações entre superiores e subordinados, qualificação profissional, mercado de trabalho, entrevistas, reuniões, viagens de negócios, férias e aposentadoria, escola, universidade, bolsa de estudos, exames, estágios, profissões, perspectivas de trabalho, informatização, globalização etc.).
- Comunicação e transporte (conversa, postura e gestos, Internet, jornal, televisão, rádio, correspondência pessoal e profissional, trânsito, veículos privados e transporte público, compra de passagens, gorjeta, alfândega, bagagem, aluguel de carro etc.).
- Serviços (banco, correios, telefone público, polícia, hospital, bombeiros, informação turística etc.).
- Compras (imóveis, carros, alimentos, roupas, calçados, móveis, eletrodomésticos, medicamentos, artigos de papelaria, livros, discos, entradas para espetáculos, presentes, preços, moeda, formas de pagamento, pesos, medidas, embalagens, anúncios publicitários e classificados, compras pela Internet, entregas etc.).
- Alimentação (compra e preparo de comidas e bebidas, espaços, ocasiões e comportamentos ao se comer e beber etc.).
- Corpo e saúde (exercícios, higiene, estética, moda, partes do corpo, percepções, doenças, consulta médica e odontológica, exames, plano de saúde, emergência, acidentes, medicamentos, drogas etc.).
- Lazer, viagens e arte (atividades de lazer, esportes, praia, leitura, música, filmes, artes plásticas, rádio, televisão, estádios, bibliotecas, Internet, teatros, concertos, museus, exposições etc.).
- Ciência e tecnologia (temas atuais da área biomédica, de comunicações, de transportes, de energia, de alimentos etc.).
- Clima e ecologia (tipos de clima, fenômenos atmosféricos previsão do tempo, poluição e preservação da natureza etc.).

ANEXO B – ORIENTAÇÕES PARA A ELABORAÇÃO DE TAREFAS DA PARTE ESCRITA



ESPECIFICAÇÕES PARA A ELABORAÇÃO DE TAREFAS DO EXAME CELPE-BRAS – PARTE ESCRITA¹

I. Enunciado das tarefas

- O gênero, o propósito, o enunciador e o interlocutor devem ser claramente explicitados no enunciado. Deve ficar claro, ainda, o suporte de publicação do texto, ainda que este nem sempre precise ser explicitado.
- As tarefas devem viabilizar, sempre que possível, uma resposta plausível. Nesse sentido, deve-se evitar que o texto-base (vídeo, áudio ou texto escrito) seja um mero pretexto para a elaboração de uma proposta de produção escrita. Para tanto, durante a elaboração da tarefa, deve-se ter em conta a seguinte questão: “Se, na vida real, esse texto fosse lido/ouvido, que outros textos poderiam, na vida real, ser produzidos a partir dele (ou provocados por ele)?”. Deve-se ter cuidado para que a necessidade de avaliar a compreensão (auditiva ou escrita) não comprometa a plausibilidade da tarefa. Não se deve exigir, por exemplo, que o examinando recupere certa informação do texto-base simplesmente para avaliar se ele compreendeu um determinado ponto, caso isso não tenha relação com o propósito do texto a ser escrito.
- Na elaboração do enunciado, dar preferências a palavras de uso mais frequente em português, a fim de evitar que um examinando seja prejudicado pelo desconhecimento de um item lexical específico. Como o exame avalia níveis distintos de proficiência, é importante que os enunciados sejam compreensíveis mesmo para quem está em níveis iniciais, a fim de que o desempenho na tarefa não seja prejudicado pela falta de compreensão do enunciado.
- Dar preferência a tarefas em que o examinando seja levado a escrever um texto de um gênero diferente daquele que lhe foi apresentado como texto-base, a não ser que, no mundo real, a resposta para aquele dado texto seja no mesmo gênero (exemplo: escrever um artigo de opinião argumentando contra as ideias expressas em um artigo anteriormente publicado).
- Os gêneros solicitados devem ser preferencialmente do âmbito público, ainda que possam requerer registro informal (devemos evitar, por exemplo, pedir que o

¹ Elaborado pela Comissão Técnico-Científica do exame Celpe-Bras em julho de 2012 e revisado em julho de 2013. Membros da Comissão Técnico-Científica: Juliana Roquete Schoffen (coordenadora), Jerônimo Coura Sobrinho, Regina Peretti Dell’Isola, Matilde Scaramucci, Leandro Rodrigues Alves Diniz, Viviane Bagio Furtoso, Ricardo Moutinho, Ronaldo Amorim Lima, Leticia Grubert dos Santos, Natalia Tosatti, Simone Paula Kumrath. Atualizado em junho de 2016 pelos membros da Comissão Técnico-Científica: Edleite Mendes, Jerônimo Coura Sobrinho, Juliana Roquete Schoffen, Leandro Rodrigues Alves Diniz, Matilde Scaramucci, Patricia Maria Campos de Almeida e Regina Peretti Dell’Isola.



examinando escreva um e-mail para um amigo, visto que pode haver muita informação pressuposta nessa interlocução que pode dificultar a avaliação).

- As instruções da tarefa não devem criar contradições em relação ao conteúdo do texto-base, inclusive no que diz respeito ao tempo. Exemplo: se o vídeo trata de um projeto que já foi implementado, a tarefa não pode consistir na escrita de uma carta cujo objetivo seja incentivar a implementação do projeto.

II. Seleção dos textos-base

- Evitar textos que exijam uma grande carga de conhecimento cultural prévio.
- Evitar temas que possam ser tabus para algumas culturas ou sujeitos (exemplo: morte, tragédias, guerras, pena de morte);
- Não utilizar textos que reforcem estereótipos. Por outro lado, textos que os questionem podem ser utilizados de maneira produtiva para a elaboração de tarefas.
- Evitar textos que possam privilegiar certos grupos, de forma que a leitura possa ser dispensada e que a tarefa possa ser realizada com base em conhecimentos prévios (textos sobre tratamentos de doenças ou problemas de saúde, em que os examinandos médicos nem precisem ler o texto para realizar a tarefa, por exemplo). Não se trata apenas do tema, mas de como o tema é tratado. Buscar textos em que os assuntos sejam tratados de maneira original, não previsível.
- Evitar textos que tratem de episódios datados (circunscritos em um momento específico), que ficam desatualizados facilmente, perdendo seu sentido após poucos meses.
- Buscar textos que possibilitem a criação de uma situação-problema para ser resolvida, criticada ou discutida pelo examinando.

III. Características dos textos-base

A Tarefa I deve ter como insumo um segmento de vídeo, a Tarefa II um segmento de áudio e as Tarefas III e IV devem ter como insumo texto(s) escrito(s).

- Extensão do vídeo/áudio: 2' a 2'30" (se o vídeo/áudio original for maior, os cortes devem ser indicados e não devem prejudicar a qualidade e a unidade da imagem e do texto).
- Qualidade do vídeo/áudio: a dicção deve ser clara e o volume das vozes adequado. Os ruídos não devem prejudicar a compreensão/audição do texto (se houver ruídos, o material deve passar por filtro ANTES de se fazer a tarefa).

- Se houver mais de uma pessoa falando, como no caso de entrevistas, deve-se cuidar para que não haja muita oscilação de volume entre os falantes ou interposição de vozes.
- Extensão do(s) texto(s) escrito(s): é desejável que o texto utilizado como insumo para cada tarefa não exceda uma página. No caso de dois textos, cuidar para que os dois juntos não excedam uma página.
- É preferível que os textos escritos utilizados como insumo tenham título interessante, fotos ilustrativas, gráficos, mapas ou outros elementos que possam ser explorados na tarefa. É preciso cuidar, porém, para que as imagens e fotos ou gráficos não apresentem toda a informação do texto, para não haver risco de o examinando ler apenas as imagens.

IV. Avaliação de Leitura / Compreensão Auditiva

Considerando que o Celpe-Bras avalia as habilidades de maneira integrada, é preciso que as tarefas permitam avaliar não apenas a produção escrita (capacidade de produzir um texto coeso e coerente em língua portuguesa, respeitando o gênero, o propósito e o interlocutor selecionados no enunciado da tarefa), mas também a compreensão auditiva (Tarefas I e II), imagética (Tarefa I) e escrita (Tarefas III e IV).

Algumas indicações importantes nesse sentido:

- O texto-base (vídeo, áudio ou texto escrito) deve ser indispensável para a realização da tarefa, de tal forma que, sem sua compreensão, seja impossível ao examinando produzir o texto solicitado. Assim, é inadequada uma tarefa em que o texto-base serve de mera “inspiração” para a escrita de um texto.
- Evitar textos cujo conteúdo informacional seja muito específico de modo que possa ser facilmente compreendido por uns e dificilmente percebido por outros, devido ao conhecimento prévio de alguns examinandos (Exemplo: Um examinando pode se sair muito bem na Tarefa I mesmo com grandes dificuldades de compreensão auditiva, se ele conhece o Rio de Janeiro e o vídeo se limita a apresentar os principais pontos turísticos dessa cidade).
- Os textos selecionados devem conter elementos suficientes para possibilitar a escrita de textos autônomos, que tenham relação com as informações contidas no material de insumo, mas que favoreçam um trabalho que vá além da mera recuperação de informações. São inadequadas, por exemplo, tarefas que podem ser respondidas por meio da cópia/transcrição ou paráfrase de diferentes trechos do texto-base.

No Manual do Examinando (2010), encontram-se especificadas diferentes sub-habilidades que devem ser avaliadas no exame (ver quadro abaixo). O elaborador deve procurar elaborar tarefas que possam avaliar essas habilidades (se possível, mais de uma em uma mesma tarefa), para que tenhamos um conjunto de possibilidades, e não apenas tarefas que avaliem, por exemplo, localização de informação específica.

SUB-HABILIDADES AVALIADAS NO EXAME CELPE-BRAS

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

Manual do Candidato (2010)

V. Combinação das quatro tarefas para a elaboração da prova

Os gêneros, enunciadores, interlocutores e propósitos das quatro tarefas devem ser tão diversificados quanto possível. Consequentemente, os registros a serem empregados em cada tarefa também deverão ser distintos. A fim de garantir essa diversidade, deve-se cuidar para que com que o grupo de elaboradores produza tarefas com propósitos distintos. Para isso, é importante fazer um levantamento dos propósitos que estão aparecendo durante

a elaboração das tarefas, pois é preciso que haja variedade. Abaixo, o quadro com os propósitos, gêneros dos textos de insumo e interlocutores apresentados no Manual do Examinando (2010):

Propósitos:

Narrar, relatar, argumentar, expor, instruir, agradecer, pedir, opinar, comentar, expressar atitudes, confirmar, desculpar-se, informar, reclamar, justificar, persuadir, aconselhar, avisar (além desses, que estão no manual, incluímos aqui também comparar, descrever, discutir).

Gêneros que podem servir de insumo para as tarefas I e II: entrevistas, depoimentos, noticiários, debates, reportagens, documentários, anúncios de produtos ou endereços úteis, programa musical, programa de auditório ou de variedades, previsão do tempo, receita, palestra, aula, instruções, informes de trânsito e de situação nas estradas, mensagens na secretária eletrônica, conversas ao telefone, filmes, seriados, novelas, peças de teatro etc.

Gêneros que podem servir de insumo para as tarefas III e IV:

- Textos de periódicos (jornais e revistas) – editorial, notícia, entrevista, reportagem, anúncio classificado, publicidade, cartas de leitores, horóscopo, cartuns, quadrinhos, etc.;
- Textos de livros – crônica, conto, poema, texto didático, receita etc.;
- Textos de panfletos, cartazes, avisos, placas de trânsito;
- Textos de telegramas, cartas, bilhetes, e-mails, cartões-postais;
- Textos de diários, agendas, notas, listagens, resenhas, relatórios, currículos, biografias;
- Textos de documentos, formulários, questionários, instruções; de mapas, roteiros, quadro de horários, calendários, programas, cardápios, recibos;
- Textos de dicionários, catálogos, listas telefônicas, letras de música, legendas de filme etc.

Interlocutores:

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

Manual do Candidato (2010)

VI. Recomendações para elaboração da Tarefa I

VII.

Características das imagens: deve haver imagens significativas para a compreensão ou ilustrativas do que está sendo falado, de modo que a tarefa possa explorar também as

imagens. Se o vídeo apresentar informações sobre a cultura brasileira, deve trazer imagens que colaborem para a compreensão dos aspectos culturais, não exigindo tanto conhecimento prévio do examinando.

Observação: É importante lembrar que o vídeo deve conter informação “falada” em quantidade suficiente para realizar-se a avaliação. Vídeos em que a compreensão pode se dar apenas a partir das imagens devem ser evitados. Também devem ser evitados vídeos em que apenas a informação falada seja explorada (senão vira áudio). Na medida do possível, devem ser explorados aspectos multimodais da composição do vídeo. No enunciado, deve estar clara a necessária compreensão da constituição do vídeo em seus aspectos composicionais que relacionam texto oral e imagem.

VIII. Recomendações para elaboração da TAREFA II

Como o áudio é o único recurso que os examinandos possuirão para cumprir a tarefa solicitada, precisa-se ter especial atenção à qualidade do som. Áudios com chiados devem passar por filtro ANTES de ser elaborada a tarefa.

IX. Recomendações para elaboração da TAREFA III

A Tarefa III pode solicitar a produção de textos de registro menos formal ou com complexidade menor. Pode-se solicitar que o examinando, para cumprir a tarefa, estabeleça comparação entre dois textos, ou entre um texto e um gráfico ou imagem, ou que use parte das informações de cada texto para responder ao enunciado da tarefa. É importante que a tarefa não suscite cópia literal do(s) texto(s)-base.

X. Recomendações para elaboração da TAREFA IV

Nesta tarefa, pode-se solicitar a produção de gêneros mais formais, nos quais há maior distância entre enunciador e interlocutor. A Tarefa IV deve solicitar, preferencialmente, que o examinando apresente e sustente um posicionamento. O gênero selecionado deve exigir que o examinando escreva textos bem desenvolvidos (panfletos, listas, dicas e instruções devem ser evitados).

Pode-se solicitar que o examinando, para cumprir a tarefa, complete um quadro ou gráfico, defenda claramente seu posicionamento ou contraponha/concorde com a opinião de um especialista. É importante que a tarefa não suscite cópia literal do(s) texto(s)-base.