

## Representações, processos e estratégias nas tarefas integradas 1 e 2 do exame Celpe-Bras

*Task representation, composing processes and strategies in the listening-to-write tasks of Celpe-Bras exam*

**Monica Panigassi Vicentini<sup>1</sup>**

monica.vicentini@gmail.com

**RESUMO:** O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) avalia compreensão e produção (oral e escrita) de forma integrada há mais de vinte e cinco anos. Contudo, poucos estudos tratam da complexa relação entre as habilidades integradas, especialmente entre compreensão oral e produção escrita, característica das tarefas 1 e 2 da parte escrita do exame. Ainda não há trabalhos que abordem as representações, os processos e as estratégias de examinandos ao elaborarem essas tarefas. Neste artigo, apresento um recorte de minha pesquisa de doutorado (Vicentini 2022), que procurou preencher essa lacuna, ao investigar especificamente as percepções de examinandos participantes da pesquisa acerca de seus processos e estratégias ao elaborarem respostas às Tarefas 1 e 2 da edição de 2018 do exame, buscando também revelar representações acerca dessas tarefas. Por meio de um desenho convergente de métodos mistos, com geração e análise de dados qualitativos e quantitativos, a pesquisa obteve resultados que podem indicar o modo como os examinandos atendem às demandas das tarefas 1 e 2, evidenciando planejamento do texto, principalmente entre os mais proficientes, e interação com os materiais de insumo orais em todos os níveis de proficiência, por meio de anotações que auxiliam tanto a memória, no âmbito do vocabulário e das estruturas sintáticas a serem recontextualizadas, como também a organizar o texto. Além disso, os participantes indicam utilizar as informações dos textos orais de forma direta e indireta. O estudo contribui com resultados inéditos proporcionando uma maior compreensão acerca do construto do Celpe-Bras.

**PALAVRAS-CHAVE:** Celpe-Bras; tarefas integradas de compreensão oral - produção escrita; processos e estratégias em tarefas integradas; representação da tarefa integrada.

**ABSTRACT:** Celpe-Bras, the Certificate of Proficiency in Portuguese for Foreigners, has assessed the four skills using integrated tasks for over twenty-five years. Yet few studies have addressed the complex relationship between integrated skills, particularly in listening-to-write tasks, which one can find in the writing part of the examination. No research has explored examinees' task representations or their composing processes and strategies. In this paper, I present a portion of my doctoral research (Vicentini 2022), which aimed at filling this gap by specifically investigating the perceptions of some examinees regarding their composing processes and strategies when responding to Tasks 1 and 2 of the 2018 edition of the exam, while also aiming at uncovering representations of these tasks. Through a convergent mixed-methods design, by generating and analyzing qualitative and quantitative data, this research obtained results that shed light on how examinees answer Tasks 1 and 2. Findings highlight text planning, especially among the most proficient participants, and interaction with oral input materials across all proficiency levels. This interaction is evident through note taking, which supports both memory, allowing them to recontextualize vocabulary and syntactic structures, and text organization. Additionally, participants indicated that they used information from the oral input materials both

---

<sup>1</sup> Doutora em Linguística Aplicada; Stony Brook University - SBU

directly and indirectly. This study offers original findings, contributing to a deeper understanding of the construct of Celpe-Bras.

**KEYWORDS:** Celpe-Bras; listening-to-write integrated tasks; composing processes and strategies; task representation.

## **Introdução**

Conhecer os processos e as estratégias que ocorrem durante a elaboração de uma resposta a uma tarefa do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) e conhecer as representações construídas pelos examinandos acerca da tarefa significa compreender mais profundamente o construto do exame. Pesquisas que investigam esses aspectos são fundamentais no contexto dos estudos sobre avaliação em contexto de línguas, e no contexto do exame Celpe-Bras não seria diferente.

Nesse âmbito, considerando que o Celpe-Bras avalia compreensão e produção (oral e escrita) de forma integrada desde sua primeira edição, ainda há poucos estudos que tratam da complexa relação entre as habilidades integradas, especialmente se levamos em conta a integração da compreensão oral e da produção escrita, característica das tarefas 1 e 2 da parte escrita, sendo que não há trabalhos que abordem os processos, as estratégias e as representações de examinandos ao elaborarem essas tarefas.

O objetivo deste artigo, dividido em introdução, contextualização teórica, metodologia de pesquisa, análise de dados, discussão de resultados e considerações finais, é apresentar um recorte de minha pesquisa de doutorado (Vicentini 2022), em que investiguei as diferentes dimensões do construto compreensão oral para produção escrita no exame Celpe-Bras. Neste texto, trato especificamente das percepções de examinandos participantes da pesquisa acerca de seus processos e estratégias ao elaborarem respostas às Tarefas 1 e 2 da edição de 2018 do exame, procurando revelar suas representações dessas tarefas, de modo a preencher a lacuna supramencionada.

### **1. Contextualização teórica**

O Celpe-Bras, exame de proficiência em português com mais de vinte e cinco anos de história, ainda pode ser considerado inovador atualmente, uma vez que avalia compreensão e produção (oral e escrita) de forma integrada, uma forma mais autêntica e válida de avaliar a proficiência, que ainda não é tão comum em exames desse tipo.

Ainda que essa visão moderna de língua(gem) seja vista positivamente por avaliadores e pesquisadores da área, esse pode não ser o entendimento de outros protagonistas envolvidos, tais como os examinandos. A interpretação do construto impacta a representação que fazem do exame e, conseqüentemente, os processos e estratégias que ocorrem durante a sua realização. Nesse sentido, a investigação sobre representação da tarefa e comportamentos no exame são extremamente relevantes para os elaboradores e todos os envolvidos com ele.

A seguir, após introduzir o conceito de tarefas integradas, discorro sobre o que a literatura tem discutido acerca de representações, processos e estratégias de examinandos em relação às tarefas integradas.

### **1.1 As tarefas integradas**

A tarefa integrada é um dos nomes dados ao método de avaliar as habilidades de compreensão (oral e escrita) e produção (oral e escrita) de uma forma integrada (Scaramucci 2016). Em tarefas integradas, as habilidades podem ser combinadas de variadas formas: leitura-escrita; leitura-compreensão oral-escrita; compreensão oral-produção escrita etc. (Gebril 2018). A produção solicitada também pode variar: resumo do texto de insumo; texto argumentativo que seja baseado nas informações do texto de insumo; gênero discursivo a ser determinado em que haja recontextualização de informações do texto de insumo, como no Celpe-Bras; entre outros.

### **1.2 A representação da tarefa**

As percepções que examinandos trazem para a realização de um exame, que envolvem fatores pessoais ou contextuais, tais como experiências anteriores, interações com outras pessoas etc., e a compreensão sobre as demandas de uma tarefa de um exame compõem o que a literatura denomina “representação da tarefa” (*task representation*), “um fator que afeta tanto o processo de escrita baseada em leitura quanto a qualidade dos textos que os estudantes produzem” (Ruiz Funes 2001: 226). A representação da tarefa é “um modelo mental do produto escrito finalizado e dos passos necessários no processo de criar aquele produto” (Wolfersberger 2013: 49-50).

Por envolverem diferentes fatores, as representações de uma mesma tarefa podem variar de um examinando para outro (Wolfersberger 2013; Plakans 2010),

fazendo com que respondam a uma mesma tarefa diferentemente (Ruiz Funes 2001). A capacidade do examinando de integrar informações, por exemplo, pode determinar a representação que ele construirá da tarefa (Allen 2004). Pesquisas também mostram que escreventes mais experientes destinam mais tempo a uma tarefa integrada que a uma tarefa independente, no sentido de compreendê-la e de integrar informações do texto de insumo ao texto final a ser produzido (Plakans 2010).

Em suma, compreender as demandas de uma tarefa é parte importante de sua realização (Plakans 2010). Em uma tarefa de escrita, por exemplo, “a maior chance desse processo ser bem-sucedido se dá quando se tem competência na escrita, mas também a habilidade de se representar precisamente cada tarefa escrita” (Wolfersberger 2013: 53).

Apesar de haver diferentes estudos sobre representação de tarefas integradas tanto em língua materna (Flowers et al. 1990) quanto em segunda língua (Allen 2004; Ruiz Funes 2001; Wolfersberger 2007; Plakans 2010; Chan 2013; Wang, Liu e Wang 2020), no curso deste trabalho, não foram encontrados estudos que abordassem a representação de tarefas integradas de compreensão oral e produção escrita.

### **1.3 Processos e estratégias em tarefas integradas**

Assim como as tarefas de um exame e as grades de correção, os desempenhos dos examinandos e os comportamentos durante a realização de um exame são o que se denomina “construto operacionalizado” (*operationalized construct*) (Knoch e Macqueen 2020). As pesquisas que versam sobre esses comportamentos, ou seja, sobre os processos e as estratégias que ocorrem durante a realização de tarefas (Plakans 2008; 2009; Gebril e Plakans 2009) “buscam determinar se o examinando responde à tarefa de uma maneira que se relaciona com o construto ou com os processos na situação de uso da língua alvo” (Plakans 2009: 563), ou seja, “se o teste avalia eficazmente o que queremos avaliar” (Gebril e Plakans 2009: 49).

Nas tarefas integradas de leitura e escrita, é recorrente a tomada de uma série de decisões sobre o uso do material de insumo, seja por meio da busca e seleção de ideias adequadas e/ou formação/ suporte de opiniões (Gebril e Plakans 2009), seja pelas decisões associadas ao modo de usar as informações apresentadas (Plakans 2008; 2009; Plakans e Gebril 2012; Knoch e Sitajalabhorn 2013). Vale salientar que as pesquisas sobre processos e estratégias vêm mostrando principalmente que a

experiência com a escrita tem grande impacto no processo, e que aqueles com mais experiência usam mais estratégias na produção de um texto escrito (Gebril e Plakans 2009).

Diferenças significativas nos processos e estratégias de participantes foram observadas ao se comparar uma tarefa integrada e uma tarefa independente (Plakans 2008). Além de ser relida mais vezes, exigir mais reflexão na interpretação e promover um planejamento simultâneo à escrita, a tarefa integrada promoveu um processo mais interativo entre participantes mais experientes e interessados na escrita, levando à construção de sentidos por meio da interação com o material de insumo, evidenciando, assim, a síntese do discurso, processo de construção de sentido da leitura para a escrita, que consiste em três subprocessos principais: seleção, organização e relação do conteúdo oferecido no material de insumo. Ademais, participantes com níveis mais altos de proficiência e mais experientes na escrita empregam os subprocessos de organização e relação mais frequentemente (Plakans 2009). Além da proficiência, a falta de prática com os subprocessos e a falta de familiaridade com o tópico são outros fatores que podem dificultar a realização das tarefas pelos menos proficientes (Plakans 2009).

Em tarefas integradas em que a cópia de informações é considerada não adequada, participantes mais proficientes citam as fontes e relatam conhecer convenções acerca do uso do material de insumo, o que também pode explicar o bom resultado na tarefa. Participantes menos proficientes usam o material como suporte na organização de seus próprios textos, mas apresentam bastantes problemas relacionados ao vocabulário, indicando que dificuldades na leitura os levam a usar menos o material de insumo que os demais (Gebril e Plakans 2009).

Apesar das grandes contribuições que essas pesquisas têm promovido, elas tratam unicamente de tarefas que integram leitura e escrita. Ainda não há estudos que mostrem se processos e estratégias são semelhantes em tarefas que integram compreensão oral e escrita, considerando também as variadas proficiências dos que as realizam (Rukthong e Brunfaut 2015).

## **2. Métodos**

Devido à complexidade do problema de pesquisa, o desenho metodológico também se tornou mais complexo, envolvendo geração e análise de dados qualitativos

e quantitativos. Mais especificamente, na pesquisa em questão, promoveu-se um desenho convergente de métodos mistos (Creswell e Clark 2018), “em que o pesquisador coleta e analisa duas bases de dados separadas – quantitativa e qualitativa – e então as funde com o propósito de comparar ou combinar os resultados (...) para que um entendimento mais completo surja, além daquele fornecido pelos resultados quantitativos ou qualitativos sozinhos” (Creswell e Clark 2018: 68-71).

## **2.1 Procedimentos**

Foram duas as etapas empregadas para obter dados sobre processos, estratégias e representações: i) geração e análise de dados quantitativos por meio de questionário e ii) geração e análise de dados qualitativos por meio de entrevistas. Descrevo-as nas próximas seções.

### **2.1.1 Questionário retrospectivo**

Com o intuito de conhecer o construto operacionalizado nos processos e nas estratégias envolvidos na elaboração das respostas às tarefas 1 e 2 da edição 2018/2 do Celpe-Bras, julguei ser necessário ter acesso a dados de um grupo numeroso de examinandos, o que me levou à aplicação de um questionário para geração de base de dados quantitativa.

O procedimento utilizado foi um questionário retrospectivo online, aplicado após a realização da tarefa. Um ponto muito positivo dessa proposta é a investigação baseada na realização de tarefas reais de um exame, já que a maior parte dos estudos existentes apenas realiza simulações de tarefas (Ohkubo 2009). Embora adequado a este desenho, o questionário retrospectivo tem limitações, uma vez que os dados dependem da memória dos participantes acerca de seu processo. Para minimizar essas limitações e promover maior confiabilidade, foram anexadas cópias das tarefas 1 e 2 ao formulário online, que também foi aplicado imediatamente após a realização da parte escrita.

Dividido em quatro partes e redigido em língua portuguesa, o questionário continha 41 perguntas de respostas fechadas (de múltipla escolha e de escala linear) e 15 perguntas de respostas abertas. As perguntas objetivavam conhecer os processos na realização das duas tarefas de compreensão oral para produção escrita, com base nas

expectativas do exame acerca de seleção de informações do material de insumo e sua organização em um novo texto em um determinado gênero discursivo. Além disso, tinham como propósito conhecer as percepções dos examinandos a respeito do exame e das tarefas (Gebril e Plakans 2009). Também foram incluídas perguntas acerca das percepções sobre as dificuldades na prova como um todo e especificamente na comparação entre as quatro tarefas da parte escrita. Ao final do questionário, solicitei dados pessoais que me permitissem descrever o perfil dos participantes, tais como idade, sexo, nacionalidade, tempo de aprendizagem da língua portuguesa, motivo para realização do exame, importância e conhecimento sobre o exame, assim como informações sobre sua preparação.

### **2.1.2 Entrevistas**

Com vistas a aprofundar o entendimento sobre os dados gerados nos questionários, também realizei entrevistas com os participantes. É fato que “o uso de múltiplos métodos, ou da triangulação, reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão” (Denzin e Lincoln 2006: 19), além de aumentar a confiabilidade dos resultados de pesquisa (Cavalcanti e Moita Lopes 1991; Scaramucci 1995).

Escolhi a entrevista semiestruturada porque me permitiria maior liberdade na condução, com a eliminação ou adição de novas perguntas à medida que a conversa prosseguisse (Lankshear e Knobel 2004) e “correções, esclarecimentos e adaptações que a torna sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas” (Lüdke e André 1986: 34). O roteiro final se constituiu de 26 perguntas que tinham por objetivo indagar sobre processos e estratégias na realização das tarefas 1 e 2, tais como etapas e informações utilizadas, e percepções sobre instruções, material de insumo, formato e sobre o próprio desempenho, além de dificuldades encontradas, de informações sobre a preparação para o exame e sobre uso de cópia, resumo e paráfrase, e sobre preferências no que tange ao formato do exame.

## **2.2 Perfil dos participantes**

Sessenta e dois examinandos se voluntariaram a participar da pesquisa. O público participante foi majoritariamente masculino e na faixa etária de até 40 anos.

91,94% dos participantes da pesquisa estavam realizando o exame pela primeira vez. Eles compuseram um quadro com grande variedade de nacionalidades, com uma predominância de hispano-falantes, (61,29%), seguido de falantes de outras línguas (38,71%).

Uma parcela maior de participantes obteve o certificado Intermediário enquanto uma menor recebeu o certificado Avançado Superior, o que é uma constante em diferentes edições do exame, segundo documento disponibilizado no Acervo Celpe-Bras.<sup>2</sup> Entre os participantes, uma porcentagem significativa não alcançou a nota mínima para obter certificação. A tabela 1 mostra os números concernentes à certificação obtida pelos participantes.

Nível de proficiência	Sem certificação	Intermediário	Intermediário Superior	Avançado	Avançado Superior
<b>Certificados obtidos (%)<sup>3</sup></b>	21,31	32,79	26,23	13,1	6,56

**Tabela 1:** Certificados obtidos (%)

**Fonte:** Vicentini (2022)

Em relação ao conhecimento da língua portuguesa, aproximadamente 82% afirmaram que já haviam tido algum contato com a língua portuguesa antes do exame, mesmo que por pouco tempo. Para 84% desses participantes, o exame era muito importante. Apesar disso, quase metade dos participantes, 46,77%, afirmou não conhecer a prova, ao passo que 43,55% afirmaram conhecê-la e 9,68% apontaram ter um conhecimento parcial sobre ela. Entre aqueles que já conheciam a prova, os dados mostraram que eles se prepararam para o exame com estudos independentes, com base em provas anteriores ou pela internet, ou em aulas, focadas ou não no exame. Para a preparação para as Tarefas 1 e 2, especificamente, os participantes afirmaram ter praticado com vídeos na TV ou no Youtube e áudios, ou com provas de anos anteriores.

Os quatro examinandos que se voluntariaram para as entrevistas, doravante Mateus, Camila, Danilo e Pedro<sup>4</sup>, também participaram da primeira parte da pesquisa, respondendo às perguntas do questionário. Os entrevistados eram todos estudantes universitários, sendo Mateus um graduando sírio e os demais pós-graduandos latino-

<sup>2</sup> “Número de Examinandos por Nível de Certificação nas Edições do Celpe-Bras”. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/dados-celpe-bras/niveis-de-certificacao-nas-edicoes-do-celpe-bras/view>. Acesso em: 07 set. 2021.

<sup>3</sup> Um dos participantes optou por não apresentar seu número de inscrição no questionário, o que não me permitiu conhecer o certificado alcançado. Os dados provenientes de suas respostas, entretanto, foram analisados juntamente aos demais, exceto quando as análises envolveram cruzamentos dos dados com a variável “nível de proficiência”.

<sup>4</sup> Foram utilizados nomes fictícios devido ao sigilo envolvido na pesquisa.



americanos, de Cuba, da Venezuela e do Peru, respectivamente. Todos estavam fazendo o exame Celpe-Bras pela primeira vez. Destaco que Camila, Danilo e Pedro haviam feito um curso de familiarização<sup>5</sup> com o Celpe-Bras antes de realizar o exame; Mateus, por sua vez, estava cursando uma disciplina de Português como Língua Estrangeira na sua universidade.

## 2.3 Tarefas

As tarefas 1 e 2 da edição de 2018/2 foram base para a geração/coleta e análise de dados.

Com o título “A urna eletrônica”, a Tarefa 1 propôs a seguinte situação de comunicação:

Um jornal de grande circulação nacional no Brasil está organizando um debate sobre a segurança do sistema eletrônico de votação. Como representante do Tribunal Superior Eleitoral (TSE), escreva um artigo defendendo a segurança da urna eletrônica.

O enunciado explicitava os elementos essenciais da situação comunicativa, ou seja, o gênero a ser produzido (artigo), os dois lados da interlocução a ser considerada (o enunciatador, representante do TSE, e os interlocutores, leitores do jornal) e o propósito a ser cumprido (defesa da segurança da urna) dentro de um determinado contexto (a organização de um debate sobre a segurança da urna por um jornal de grande circulação). O insumo fornecido para essa tarefa, um vídeo, com 3’54”, compreendia um material de divulgação do TSE sobre a segurança da urna eletrônica. Importa destacar que esse insumo, entretanto, não foi explicitamente mencionado no enunciado.

“Motociclistas Profissionais”, a Tarefa 2, contextualizava a seguinte situação de comunicação:

Como diretor da Associação Brasileira de Motociclistas Profissionais, escreva um artigo para ser publicado no site da associação com o objetivo de informar os direitos garantidos pela lei sancionada em 2011 e de conscientizar os profissionais dessa categoria sobre os riscos a que estão expostos em seu dia a dia.

---

<sup>5</sup> Curso que visa a “familiarizar o candidato com o exame Celpe-Bras, levando-o a compreender as exigências do exame em cada uma das tarefas integradas da parte escrita e da parte oral”. Disponível em: <http://www2.iel.unicamp.br/nucli/pagina-exemplo/>. Acesso em: 14 out. 2023.

Nesse enunciado, o examinando é convidado a se colocar na posição enunciativa de um diretor de uma associação e escrever também um artigo a ser publicado na página da associação na internet com um propósito interlocutivo mais amplo que o da Tarefa 1: informar sobre direitos garantidos por uma lei e conscientizar sobre riscos a que estão expostos os motociclistas profissionais. Como na Tarefa 1, o papel de diretor da referida associação e o gênero discursivo solicitado exigiam formalidade. A proposta era bastante plausível, posto que um diretor de uma associação de motociclistas teria conhecimentos suficientes sobre riscos envolvidos na profissão e teria autoridade suficiente para conscientizar e informar sobre uma lei que envolve aspectos específicos da profissão que são caros aos associados. Diferentemente da Tarefa 1, a contextualização da Tarefa 2 é menos detalhada e mais objetiva.

O material de insumo em áudio apresentado nessa tarefa, com 2'54", era parte de uma série da Rádio Senado sobre os perigos que os motociclistas enfrentam no trânsito. Mais uma vez, o insumo não é mencionado no enunciado, mas o conhecimento que ele veicula é pressuposto pelo diretor da associação. Cabe ressaltar que a menção ao áudio no enunciado não seria natural nessa situação, uma vez que poderia trazer artificialidade à tarefa e menor plausibilidade.

## **2.4 Análise**

As respostas às questões de múltipla-escolha e de escala linear foram analisadas por meio de estatísticas descritivas, com análises de porcentagens e confecção de gráficos no software estatístico R.<sup>6</sup>

Para análise das respostas das perguntas abertas e dos dados das entrevistas, utilizei a Análise de Conteúdo (AC) (Bardin 2011), um conjunto de técnicas que auxilia na elaboração de uma síntese do conteúdo para uma categorização das informações, as quais permitem a realização de inferências para interpretação dos registros (Bardin 2011). A análise consiste na “articulação entre a superfície dos textos, descrita e analisada (pelo menos alguns elementos característicos) e os fatores que determinaram estas características, deduzidos logicamente” (Bardin 2011: 42). São três as etapas desse conjunto de técnicas: i) pré-análise, que consiste na coleta e organização de

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.r-project.org/>. Acesso em: 28 maio 2025.

dados, na formulação de hipóteses e na seleção e definição de categorias; a análise, exploração do material por meio da aplicação das categorias definidas; e a interpretação dos dados, que é a etapa de realização de inferências (Bardin 2011).

Os dados provenientes das perguntas de respostas abertas também foram analisados quantitativamente, por meio da observação da frequência de menções a determinados conteúdos com o auxílio do programa Microsoft Excel. Nessa análise, os temas que se repetem com muita frequência são recortados “do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidades de codificação para o registro dos dados” (Bardin 2011: 100).

A seguir, apresentarei a análise de dados que envolvem os processos e as estratégias na elaboração das respostas às tarefas 1 e 2 da edição 2018 do Celpe-Bras e, ao longo da exposição, tratarei das representações construídas acerca delas.

### **3. Processos, estratégias e representações**

Com as perguntas sobre processos e estratégias, meu intuito era entender quais foram os comportamentos dos examinandos desde o contato inicial com as tarefas 1 e 2 e a escuta dos textos orais – o que nomeei de estágio de preparação para a escrita, com base em Plakans (2008). Com isso, também pude ter uma ideia das representações dessas tarefas construídas pelos participantes. Na sequência, analiso dados referentes ao estágio da escrita propriamente (Plakans 2008), que trata dos processos e estratégias na elaboração das respostas.

#### **3.1 Preparação para a escrita**

Inicialmente, perguntei se os participantes haviam lido cuidadosamente as tarefas e compreendido as suas instruções. Ambas as perguntas geraram entre 94% e 95% de respostas afirmativas. Ademais, quase a totalidade dos participantes afirmou ter conseguido realizar as Tarefas 1 e 2 – 98,3% e 96,77%, respectivamente.

Embora a maioria tenha afirmado que houve entendimento das instruções e realização bem-sucedida das tarefas, é necessário lembrar que, entre eles, aproximadamente 20% não obtiveram a pontuação mínima para obter certificação. Nesse sentido, os participantes podem ter tido a impressão geral de que foram bem-

sucedidos nas tarefas ou podem não ter querido se expor perante a pesquisadora, optando por manter seu valor de face.

Também perguntei se haviam planejado, ou seja, se haviam organizado as ideias, feito rascunho ou esboço antes de escrever seus textos. 84% responderam que haviam planejado o texto, apenas 6% declararam não ter planejado e 10% afirmaram ter feito um planejamento parcial. Quando perguntados se observaram esse planejamento ao escrever, 81% responderam afirmativamente; 5%, negativamente; 11% parcialmente e apenas 3% disseram ter escrito diretamente no Caderno de Respostas, sem planejar. Esses dados mostram que a maioria dos participantes escolheu se dedicar a um planejamento do texto no estágio de preparação para a escrita.

De modo a saber a relação dessas respostas com os níveis de proficiência, cruzei os dados, que podem ser visualizados na Tabela 27.

<b>Planejamento por nível de certificação</b>	<b>n Total</b>	<b>Sim (%)</b>	<b>Não (%)</b>	<b>Parcialmente (%)</b>
<b>Sem certificação</b>	13	77	23	0
<b>Intermediário</b>	20	85	0	15
<b>Intermediário Superior</b>	16	81	6	13
<b>Avançado</b>	8	87	0	13
<b>Avançado Superior</b>	4	100	0	0

**Tabela 2:** Planejamento por nível de proficiência  
**Fonte:** Vicentini (2022)

Como pode ser observado na Tabela 2, a maior parte dos participantes que declararam não ter feito qualquer planejamento não alcançou nível suficiente para obter certificação, o que pode indicar que o planejamento pode ser uma estratégia relevante no exame Celpe-Bras.

Na sequência, perguntei quão necessários foram vídeo e áudio para a realização das tarefas. Apesar de não haver menção explícita ao uso do material de insumo nas tarefas dessa edição, como mencionado anteriormente, um grande número de participantes, 64, 52% e 72, 58%, considerou vídeo e áudio, respectivamente, muito necessários para a realização das tarefas (Tabela 3), o que pode ser um indício de interação desses participantes com os materiais de insumo orais.

<sup>7</sup> A soma totaliza sessenta e um participantes porque não tive acesso ao certificado obtido por um dos participantes.

Os números em resposta à Tarefa 2 são maiores que aqueles em resposta à Tarefa 1 quando observamos quem escolheu “muito necessário” ou apenas “necessário”, e menores quando se referem às opções “pouco necessário” ou “desnecessário”. A segunda tarefa parece, portanto, ter demandado maior atenção e talvez dependência do uso do material de insumo que a primeira. Importa lembrar aqui a diferença entre as duas tarefas – a primeira com material de insumo em vídeo, a segunda, em áudio apenas –, o que pode ter promovido uma impressão de maior dificuldade em relação à Tarefa 2, além de ela também ter exigido um propósito interlocutivo mais amplo, solicitando que o examinando informasse e conscientizasse, diferentemente da Tarefa 1, que solicitou que o examinando apenas defendesse a urna eletrônica.

	<b>Muito necessário (%)</b>	<b>Necessário (%)</b>	<b>Indiferente (%)</b>	<b>Pouco necessário (%)</b>	<b>Desnecessário (%)</b>
<b>Vídeo</b>	64,2	12,9	8,06	8,06	6,45
<b>Áudio</b>	72,8	16,13	4,84	4,84	1,61

**Tabela 3:** Percepção sobre a necessidade de uso dos materiais de insumo para realização das Tarefas 1 e 2

**Fonte:** Vicentini (2022)

Embora os números referentes a “pouco necessário” e “desnecessário” sejam pequenos, essas respostas também podem indicar que, para alguns dos participantes, as duas tarefas não mobilizaram ou mobilizaram o uso de poucas informações presentes nos materiais de insumo. Entre os que optaram por essas respostas estão participantes dos níveis Intermediário, Intermediário Superior e Avançado Superior, além de alguns que não obtiveram certificação. É bastante provável que estes últimos não tenham compreendido os materiais de insumo ou mesmo a própria pergunta do questionário. Apesar de esta também ser uma possível explicação para as respostas dos mais proficientes, ela é menos provável. Esses participantes podem, de fato, não ter percebido esses materiais como tão necessários por já terem um conhecimento prévio sobre os assuntos tratados nas tarefas. Enfatizo aqui, mais uma vez, a falta de menção aos materiais de insumo nas tarefas e, portanto, a potencial não obrigatoriedade de uso das informações ali presentes nas respostas. Outra possibilidade é que esses participantes podem ter considerado os insumos não suficientes para resolução das tarefas.

Em outra pergunta, procurei saber se vídeo e áudio haviam auxiliado a escrita e de que maneira. Entre as opções de respostas, os participantes podiam escolher mais de uma, como mostra a contagem na Tabela 4.

<b>Finalidades do uso do material de insumo</b>	<b>Contagem (vídeo)</b>	<b>Contagem (áudio)</b>
“Ajudou a cumprir o propósito da tarefa”	37	45
“Ajudou com ideias para a escrita”	36	37
“Ajudou a lembrar de palavras ou expressões”	25	20
“Ajudou a organizar o texto”	20	12
“Ajudou a lembrar de estruturas sintáticas”	12	9
“Não ajudou de maneira nenhuma”	3	1

**Tabela 4:** Finalidades do uso do material de insumo em vídeo/áudio  
**Fonte:** Vicentini (2022)

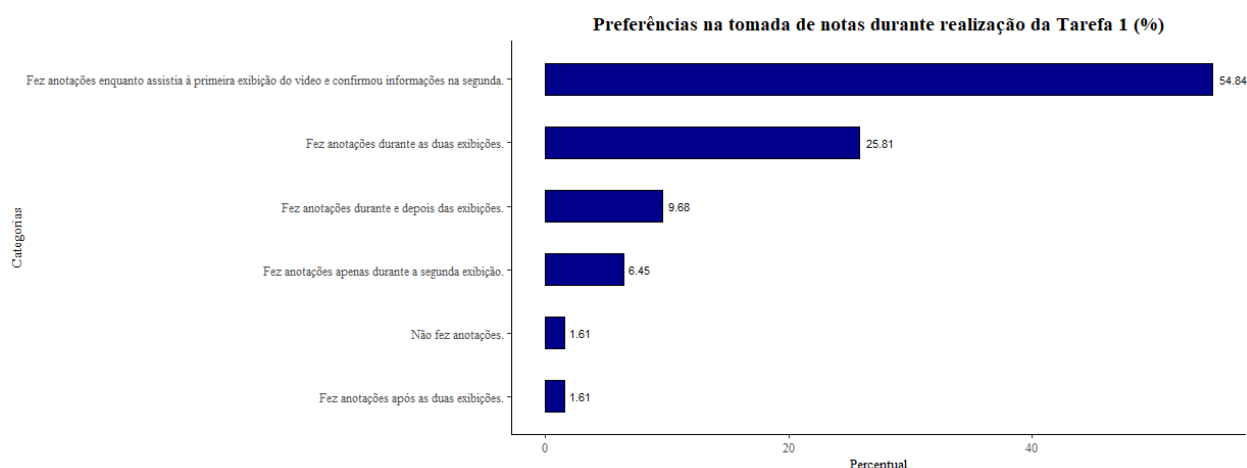
Vídeo e áudio foram considerados necessários ou muito necessários porque serviram, principalmente, para cumprimento do propósito, com ideias para a elaboração do texto, ou ainda como apoio para vocabulário, sintaxe e organização do texto. A contagem é maior quando se trata de o áudio ter ajudado a cumprir o propósito, mostrando que mais participantes concordam que o enunciado da tarefa tornou o uso do material de insumo necessário. Mais uma vez, importa reforçar que a Tarefa 2 solicitava um propósito mais amplo que a primeira, informar e conscientizar. Apesar das hipóteses elaboradas com base nos dados anteriores, essas respostas me levaram a considerar que as tarefas da edição 2018/2, na visão da maioria dos participantes, ofereceram materiais de insumo que permitiram aos examinandos cumprirem o que foi solicitado.

Também procurei saber se os participantes haviam tomado notas de informações dos materiais de insumo e quais eram as suas preferências nessa etapa do exame. Os Gráficos 1 e 2 mostram que 98,39% dos participantes fizeram anotações a partir do material de insumo nas duas tarefas, o que significa dizer que participantes de todas as proficiências tiveram algum tipo de interação com os textos orais. Portanto, mesmo havendo aqueles que consideraram o material de insumo pouco necessário ou desnecessário, os dados indicam que as tarefas 1 e 2 de 2018 mobilizaram uma interação com os textos orais por parte da grande maioria dos participantes.

Em relação ao momento escolhido para a tomada de notas, as preferências variaram pouco de uma tarefa para outra. Uma grande maioria teve preferência por

tomar notas enquanto assistia ao vídeo (54,84%) ou ouvia o áudio (48,39%) pela primeira vez, confirmando ou acrescentando informações na segunda vez.

Diferentemente, um maior número de participantes afirmou ter optado por tomar notas depois de ouvir o áudio duas vezes apenas na Tarefa 2, o que pode ter acontecido pelo fato de essa tarefa apresentar apenas áudio, sem imagens de apoio.



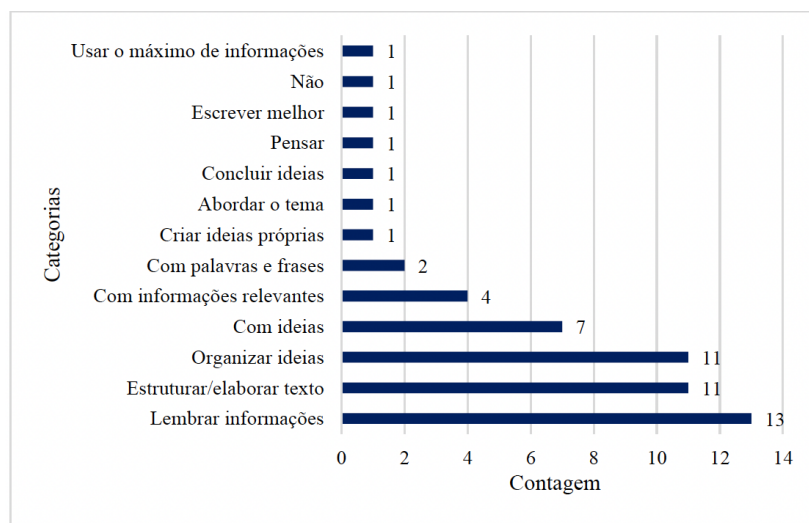
**Gráfico 1:** Preferências na tomada de notas durante realização da Tarefa 1.  
**Fonte:** Vicentini (2022)



**Gráfico 2:** Preferências na tomada de notas durante realização da Tarefa 2.  
**Fonte:** Vicentini (2022)

Ainda nesse tópico, em pergunta de resposta aberta, indaguei se as anotações haviam auxiliado na escrita dos textos e de que maneira. 90% dos participantes responderam afirmativamente; 3% negativamente e 7% não responderam à pergunta. Como mostra o Gráfico 3, “Lembrar informações” foi a forma mais mencionada pelos participantes. Foram também mencionados pelos participantes os seguintes usos: “Estruturar/elaborar texto”; “Organizar ideias”; “Com ideias”; “Com informações

relevantes” ou “Com palavras e frases”. Não houve dados que indicassem as razões para as respostas negativas.



**Gráfico 3:** Como você usou as informações  
**Fonte:** Vicentini (2022)

Também perguntei sobre as etapas do processo de elaboração das respostas às duas tarefas com uma pergunta de resposta aberta. Os participantes mencionaram, em ordem de frequência: “escrita”, “anotações”, “atenção ao vídeo/áudio”; “rascunho” e “organização de ideias”, “leitura” e “entendimento da tarefa/ do vídeo ou áudio” e “planejamento”. A frequência de menções a anotações, rascunho e organização de ideias (Vicentini 2022: 148-151) mostra a interação com os textos orais e a preocupação com o planejamento dos textos finais.

De modo a aprofundar o entendimento dos dados quantitativos sobre o momento inicial do processo de escrita integrada à compreensão oral, trago dados qualitativos, gerados por meio das entrevistas com quatro participantes<sup>8</sup>. É necessário enfatizar que, coincidentemente, os quatro entrevistados haviam feito curso preparatório ou curso voltado para o exame, o que foi a realidade de uma porcentagem baixa de participantes, conforme os dados estatísticos.

Destaco, inicialmente, que os participantes disseram ter utilizado as mesmas estratégias na elaboração das duas tarefas. Apenas Danilo pontuou uma diferença no processo da segunda tarefa porque, segundo ele, dependeu mais da segunda reprodução do áudio, devido à rapidez das informações e diálogos apresentados ali.

<sup>8</sup> Os trechos das falas dos participantes foram retirados de Vicentini (2022).



Essa resposta pode também explicar o motivo de um número maior de participantes indicar que o áudio da Tarefa 2 foi muito necessário para elaboração da tarefa.

**Camila:** Enquanto... é:: estava assistindo o vídeo, eu comecei a fazer as anotações no caderno para riscar. É:::... Ali eu comecei a fazer as coisas pontuais, aquelas coisas que eu sabia que ia precisar daquela informação mesmo. É::: Só isso. Na segunda, eu confirmei, coloquei mais algumas outras coisas, mas eu fiz o texto direto, porque eu me conheço e não posso perder tempo fazendo um e depois o outro. Ali eu fiz tudo de uma vez, pegando aquelas anotações que eu já tinha feito.

Assim, eu começo a fazer as anotações sem nenhuma ordem. E já na segunda vez, eu começo a colocar números só para lembrar qual vai ser a ordem que eu vou usar para fazer o texto mesmo.

Camila, que obteve o certificado Avançado, procurou focalizar aquilo que o enunciado solicitava e disse ter feito suas anotações com foco nas demandas específicas ali presentes. Em seu processo, afirma ter anotado na primeira vez em que assistiu ao vídeo ou escutou o áudio e, na segunda, colocado as informações coletadas em ordem, demonstrando, com isso, um planejamento do texto final, e evidenciando a ocorrência de seleção e organização de informações já durante o momento de interação com o material de insumo. Além disso, devido à representação que fez do tempo destinado à realização do exame, escolheu a estratégia de fazer os textos diretamente na folha de resposta, sem rascunho.

Em outro momento, perguntada sobre as etapas na realização das tarefas 1 e 2, a participante reforça seu entendimento sobre o que é esperado no exame.

Enquanto você lê a tarefa, você sabe que tem que escrever falando com segurança daquilo. Tanto faz se você acredita ou não, você tem que fazer isso. Ali você tem que pegar aquelas informações que:: vem aquelas dicas para que você consiga fazer aquele objetivo. Para que consiga atingir o objetivo mesmo. Então, ali não dá para ser de outro jeito. Você coloca naquelas, sabe assim como dicas o:: É, como dicas mesmo.

Pedro, que obteve o certificado Intermediário Superior, também mostrou ter clareza das demandas específicas do enunciado a serem atendidas, conforme lhe foi orientado em seu curso de preparação para o exame.

**Pedro:** Enquanto eu escutava eu anotava. Tinha separado ponto a ponto. Eu escutava a primeira parte e rapidamente, enquanto ia escutando, anotava o que achava que era importante. Tipo palavras-chave. Depois, conforme ia desenvolvendo o vídeo tinham coisas que eu fiquei confuso. Mas na segunda repetição consegui enquadrar um pouco melhor o conteúdo. A partir dessas informações, eu conseguia já me organizar com o texto. Eu não sei te dizer se eu organizei bem o texto, mas dentro do tempo que foi demonstrado o vídeo e o que falaram, as poucas informações que mostraram, eu tentei organizar o meu conteúdo e como eu ia depois escrever meu texto. Acho que foi sobre o

sistema de segurança da urna eletrônica. Aí, eu consegui escrever. Não lembro muito bem o que eu escrevi.

Sim. Identificar primeiro. Qual é o objetivo principal, o propósito, a proposta do texto. A quem está se dirigindo e quem está falando. Identificar se é uma carta, se é um *e-mail*, no final, dentro do conteúdo. E falar para quem também você está se dirigindo. Isso que são pontos importantes dentro da avaliação. Falaram que se elas não fossem colocadas dentro do contexto, poderiam parecer que você não entendeu a tarefa.

Ao delimitar as informações que precisava recuperar e anotar, o participante mostra conhecimento de características do exame e sua preocupação com a seleção de informações adequadas para cumprimento do propósito. Pedro também menciona haver organização do texto em seu processo, mas após fazer anotações.

Da mesma maneira, Danilo, que obteve o certificado Intermediário, mencionou as demandas do enunciado e afirmou ter se atentado às informações necessárias para cumprimento da tarefa.

**Danilo:** O que eu faço primeiro é tentar ficar focado desde o início do vídeo. Minha mente fica em branco tentando pegar todas as informações. Pego a caneta, a folha e, a mínima coisa que eu escuto, eu tento anotar. Não tem que ser exatamente uma anotação em algum idioma específico. Eu sou engenheiro, então eu tenho traços, eu tenho jeitos de anotar as coisas que, para mim, significa algo. Eu tenho certa habilidade fazendo isso. Estou escutando, por exemplo, urna eletrônica e não escrevo urna eletrônica, eu desenho um ícone. Para mim, isso é uma urna.

Então, desse jeito foi que eu consegui fazer a tarefa, porque anotava tudo o que o cara estava falando, a informação que estava chegando, e eu tentando preencher aquele espaço na folha de anotações. Com todas essas informações é que eu desenho, eu elaboro o artigo, o enunciado que pedem para nós, porque lembrar depois que você passar para outra tarefa, se precisar detalhar, não dá... E assim foi que consegui fazer o artigo. Eu acho. Com uma introdução breve, um desenvolvimento e uma conclusão, nessa ordem.

Uma estratégia diferente utilizada pelo participante foi a de tentar focar totalmente no vídeo, procurando anotar tudo o que fosse possível, e usando ícones que designassem palavras, com o intuito de ganhar tempo, evidenciando uma representação sobre a estrutura do exame. Além disso, sua fala mostra como as anotações são relevantes para seu processo, pois, segundo ele, sem anotações, dificilmente se lembraria de detalhes ao escrever o texto final. Danilo também mencionou um desenho do texto final, baseado nas condições de produção apresentadas no enunciado, pensando também em introdução, desenvolvimento e conclusão do texto.

Ao retomar suas etapas na elaboração das respostas, o participante também reforça as orientações recebidas no curso, que dão ênfase às condições de produção da situação comunicativa.

Então, como aprendemos no curso, aqui a gente identifica quem é o interlocutor, quem é o enunciador, para quem está dirigido o texto, o que pede o enunciado. Está pedindo que escreva um artigo defendendo a segurança. Agora eu escrevo o artigo defendendo, porque eu peguei os dados. Sigo por esse, melhor por esse...

Assim como Pedro, Mateus descreve um processo de tomada de notas seguido por organização do texto por meio de um rascunho.

**Mateus:** Eu fiz minhas anotações durante o vídeo. E quando repetiu, eu fiz anotações de novo, porque teve coisas que eu talvez não entendi direito. Ficou mais claro na segunda. Começou assim. Depois, tentei montar um texto no rascunho, mas não consegui terminar, porque começou a segunda questão. Na segunda questão, eu já conheço esse tema e ficou mais fácil do que a primeira. Mesmo que a gente esteja vivendo uma eleição, eu não sabia o que era urna eletrônica. Mas sobre os motociclistas, essa profissão, já estava... Porque eu estava procurando comprar uma moto e ficou mais fácil para mim os problemas. Achei mais fácil.

Diferentemente dos participantes acima, Mateus, que obteve o certificado Intermediário Superior, procurou iniciar seu rascunho no intervalo entre a tarefa 1 e a tarefa 2, que é bastante curto e que, a princípio, não seria suficiente para realizar essa atividade. O participante afirmou não ter conseguido finalizá-lo. Ele não menciona um propósito para as anotações, como os participantes anteriores, contudo, o fato de haver uma repetição do vídeo parece tê-lo ajudado a compreender melhor o texto oral.

Apesar de não ter feito um curso de familiarização como os demais, o participante também demonstra clareza sobre as demandas das tarefas do Celpe-Bras ao citar, por exemplo, a relação de interlocução esperada nas tarefas. Essa representação clara da tarefa parece ter promovido uma sensação de confiança em suas escolhas.

**Mateus:** Talvez erreí alguma coisa, mas não tive problema em escrever o artigo. Só que tem que escrever como representante, essa é a ideia. Nas duas comecei como representante.

Interessa-me enfatizar ainda que o participante traz a questão da familiaridade com o tema da tarefa como um fator que dificulta ou facilita a sua elaboração. Camila também relatou dificuldades concernentes ao tópico da Tarefa 1 por não ser familiar. No entanto, apesar de considerar o assunto difícil, Camila parece ter uma representação clara sobre o uso que se deve fazer do material de insumo. Seu incômodo

parece advir da dificuldade de usar suas próprias palavras para abordar um assunto que desconhece.

As respostas de Camila e Mateus podem explicar as respostas do questionário que apontaram que o assunto dificultou a realização da tarefa. A Tarefa 2 foi considerada mais fácil por eles porque já conheciam os riscos a que os motociclistas estão sujeitos no dia a dia, inclusive afirmaram preferir tópicos familiares. Danilo, por sua vez, apontou que o tópico da Tarefa 1 foi adequado, justamente pelo contexto em que a prova foi realizada – a proximidade das eleições –, o que o levou a se preparar para tal assunto. Esses dados evidenciam a relevância do tópico e mostram que a familiaridade com ele impacta as percepções sobre as tarefas.<sup>9</sup>

Considerando o que foi exposto, pode-se dizer que os resultados indicam que as tarefas 1 e 2 da edição 2018/2 promoveram um processo de interação com os materiais de insumo orais, por meio de tomada de notas, de seleção de palavras-chave e de organização de informações, e que os materiais permitiram cumprir os propósitos das tarefas; para isso, participantes que fizeram um curso voltado para o exame, e que construíram uma representação mais clara dessas tarefas, valeram-se de estratégias relevantes para a recuperação das informações necessárias.

Ademais, os dados permitiram levantar algumas hipóteses sobre subprocessos da síntese do discurso nas tarefas que integram compreensão oral para produção escrita no Celpe-Bras. A seleção de informações – seja bem-sucedida ou não – foi parte do processo de elaboração das respostas, visto que quase a totalidade dos participantes afirmou ter feito anotações. Participantes que se prepararam em um curso voltado para o exame mostraram haver um direcionamento para a seleção das informações antes mesmo do conhecimento do material de insumo, no momento em que leem o enunciado e têm clareza sobre as exigências da tarefa.

A organização, por sua vez, fez parte do processo de muitos participantes. Vale ressaltar, inclusive, que muitos que afirmaram não ter planejado seu texto foram aqueles que não obtiveram certificação, o que indica que essa foi uma prática de examinandos mais proficientes. Além disso, a organização pode se dar de variadas maneiras, inclusive pode ocorrer durante o momento de escuta/ anotação. Os participantes indicaram que essa organização pode se dar até mesmo nas próprias anotações, como no caso de Camila, que decidiu colocar as suas anotações em ordem enquanto assistia/ouvia pela segunda vez vídeo/áudio, prescindindo de um rascunho

---

<sup>9</sup> Vicentini (2022: 135-138) para maiores detalhes sobre dificuldades mencionadas pelos participantes.

do texto, estratégia para não perder tempo. Já a relação das ideias parece acontecer durante a escrita propriamente, o que abordarei na próxima subseção<sup>10</sup>.

Os dados também mostram que o curso de familiarização com o Celpe-Bras feito por Camila, Pedro e Danilo promoveu um maior entendimento sobre a estrutura do exame, permitindo que os três se sentissem mais bem preparados para esse momento inicial do exame. Camila, Pedro e Danilo parecem ter uma representação comum de que há uma situação comunicativa a ser respeitada nas tarefas do Celpe-Bras, inclusive disseram seguir as orientações. Embora Mateus não tenha passado por esse curso, sua fala também destaca a importância de atender às condições de produção da situação comunicativa, o que pode ser explicado por sua preparação, que também envolveu a realização de um curso de português para estrangeiros em sua universidade.

### 3.2 Escrita

Também procurei saber como os participantes haviam utilizado os materiais de insumo orais em seus textos. Investiguei se diziam ter feito um uso direto (com citações ou cópias) ou indireto (com paráfrases e resumos), práticas amplamente abordadas nos estudos sobre o uso do material de insumo em tarefas integradas (Gebril e Plakans, 2009), embora em tarefas distintas das do Celpe-Bras. A Tabela 5 mostra os números obtidos com cada afirmação relativa a essas práticas. Por meio da escala Likert, os participantes responderam se concordavam mais ou menos com as afirmações. Abordarei os números abaixo ao longo desta seção.

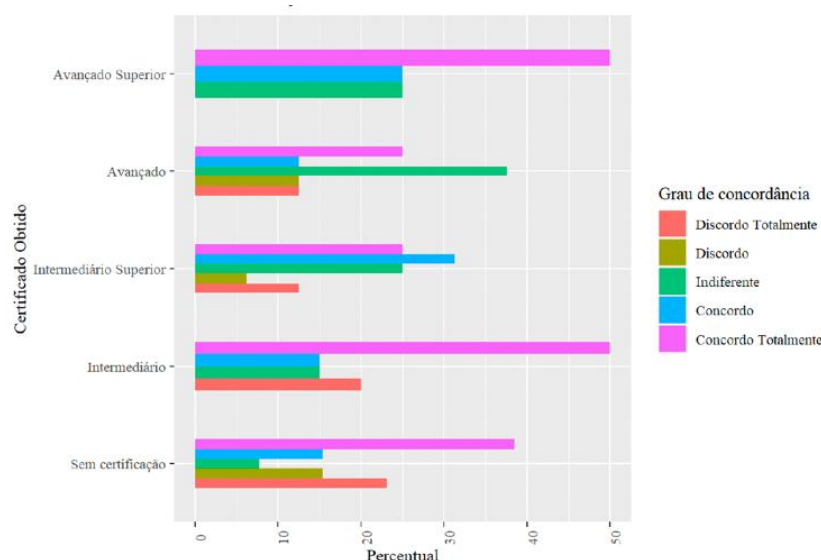
Afirmação	Discordo totalmente (%)	Discordo (%)	Indiferente (%)	Concordo (%)	Concordo totalmente (%)
Copiei informações do vídeo	16,13	6,45	19,35	20,97%	37,1
Copiei informações do áudio	14,52	8,06	25,81	14,52	37,1

<sup>10</sup> A análise do desempenho dos examinandos não é apresentada neste texto devido ao seu escopo, mas pode ser conferida em Vicentini (2022).

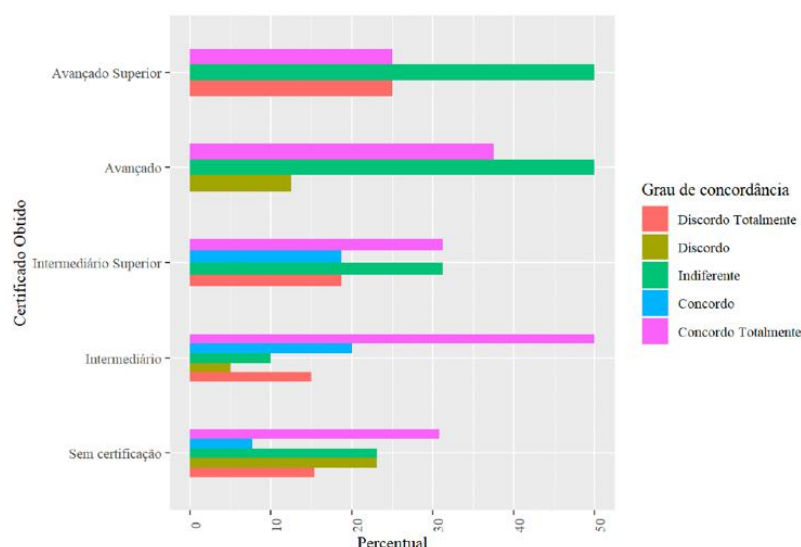
Escrevi informações do vídeo com minhas próprias palavras.	6,45	1,61	14,52	30,65	46,77
Escrevi informações do áudio com minhas próprias palavras.	3,23	4,84	19,35	30,65	41,94
Resumi informações do vídeo.	4,84	3,23	27,42	12,9	51,61
Resumi informações do áudio.	1,61	6,45	27,42	22,58	41,94
Citei informações do vídeo utilizando aspas.	37,1	17,74	16,13	14,52	14,52
Citei informações do áudio utilizando aspas.	41,94	16,13	16,13	11,29	14,52

**Tabela 5:** Grau de concordância com as afirmações referentes a cópia, paráfrase, resumo e citação  
**Fonte:** adaptado de Vicentini (2022)

Aproximadamente 58% e 51% dos participantes da pesquisa concordaram ou concordaram totalmente com a afirmação “Copiei informações do vídeo/ áudio” nas Tarefas 1 e 2, respectivamente. Esse resultado não foi previsto, posto que a cópia é geralmente malvista em contextos de testes de proficiência. Além disso, como se pode observar nos gráficos 5 e 6, a quantidade de participantes que concordou totalmente com a afirmação foi bastante alta em todos os níveis de proficiência. Na Tarefa 1, por exemplo, entre os participantes de nível Avançado Superior, não houve quem discordasse dessa afirmação. Na Tarefa 2, 25% concordaram totalmente com a afirmação.



**Gráfico 4:** Cruzamento das variáveis "copiei informações" e "nível de proficiência" (Tarefa 1)  
**Fonte:** Vicentini (2022)



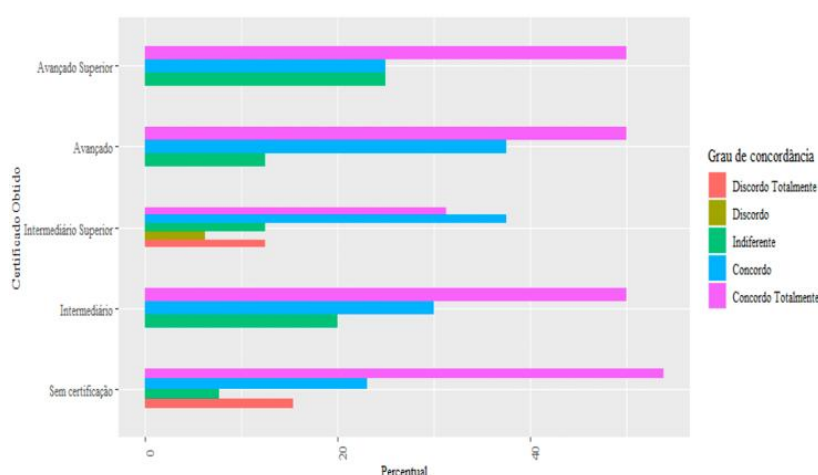
**Gráfico 5:** Cruzamento das variáveis "copiei informações" e "nível de proficiência" (Tarefa 2)  
**Fonte:** Vicentini (2022)

Esses resultados parecem indicar diferentes entendimentos sobre cópia. O fato de participantes mais proficientes afirmarem ter usado cópia pode significar que associaram copiar a acertar a resposta, uma vez que sabiam que precisavam demonstrar sua compreensão dos textos orais utilizando as informações fornecidas pelo exame. Além disso, os participantes podem ter considerado cópia o uso de quaisquer informações presentes nos textos orais, inclusive palavras individuais ou duas palavras consecutivas.

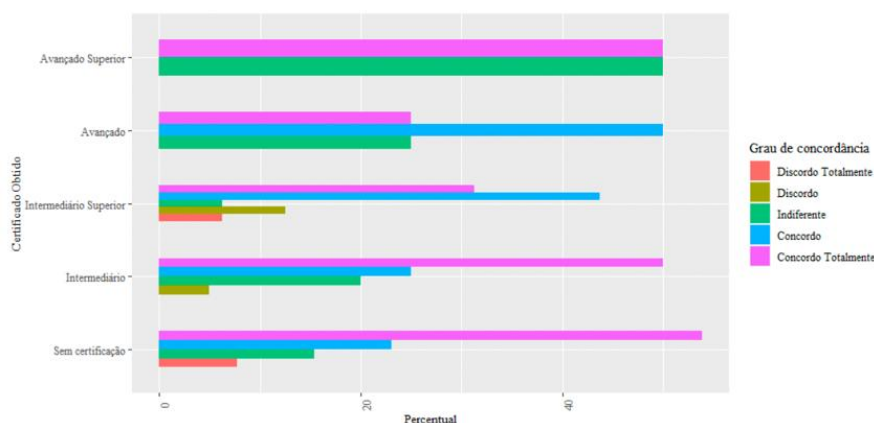
Uma porcentagem maior de participantes (78% para Tarefa 1 e 73% para Tarefa 2) concordou ou concordou totalmente com a afirmação “Escrevi informações do vídeo/áudio com minhas próprias palavras”, ou seja, um número maior de

participantes afirmou ter utilizado informações dos materiais de insumo de forma parafraseada. 14% e 19% foram indiferentes à afirmação. Os números referentes aos que discordaram da afirmação diminuíram em comparação com os de cópia.

Como mostram os gráficos 6 e 7, em todos os níveis de proficiência, há uma tendência maior à concordância com a afirmação. Interessa enfatizar que parte dos participantes, que discordaram sobre o uso de paráfrases, pertence ao grupo sem certificação, possivelmente porque de fato não conseguiram utilizá-las em seus textos com suas próprias palavras, visto que esta é uma habilidade mais avançada. Também há a possibilidade de que alguns participantes não tenham compreendido a pergunta.



**Gráfico 6:** Cruzamento das variáveis "escrevi informações com minhas próprias palavras" e "nível de proficiência" (Tarefa 1)  
**Fonte:** Vicentini (2022)

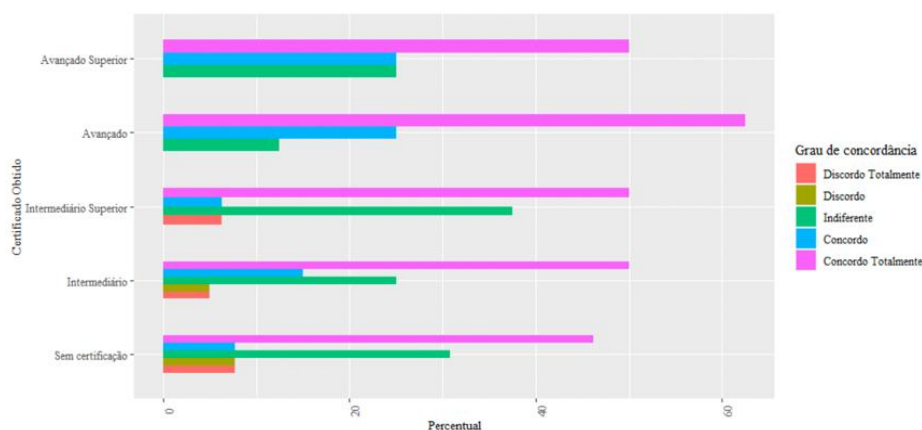


**Gráfico 7:** Cruzamento das variáveis "escrevi informações com minhas próprias palavras" e "nível de proficiência" (Tarefa 2)  
**Fonte:** Vicentini (2022)

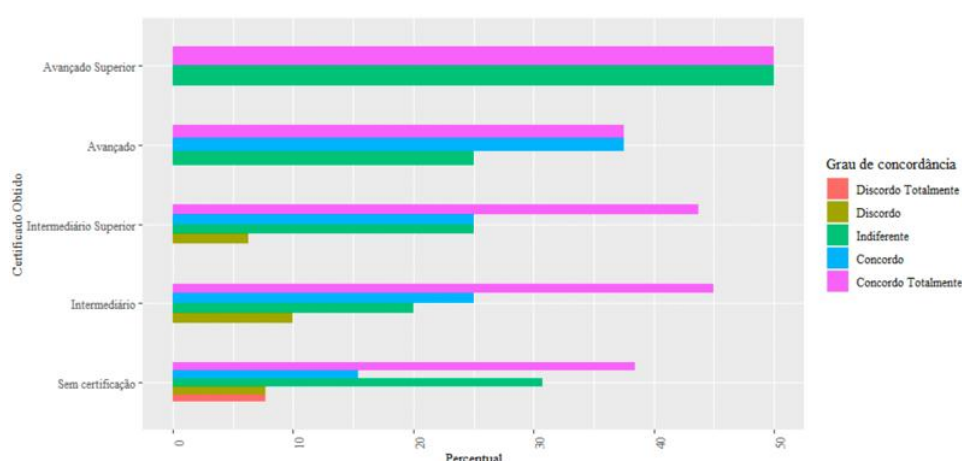
A maior parte dos participantes (aproximadamente 65% nas duas tarefas) também concordou ou concordou totalmente com a afirmação “Resumi informações do vídeo/áudio”. Em todos os níveis de proficiência, inclusive entre aqueles sem



certificação, as porcentagens de participantes que concordaram ou concordaram também foram altas. À medida que os níveis de proficiência diminuem, mais participantes discordam da afirmação.

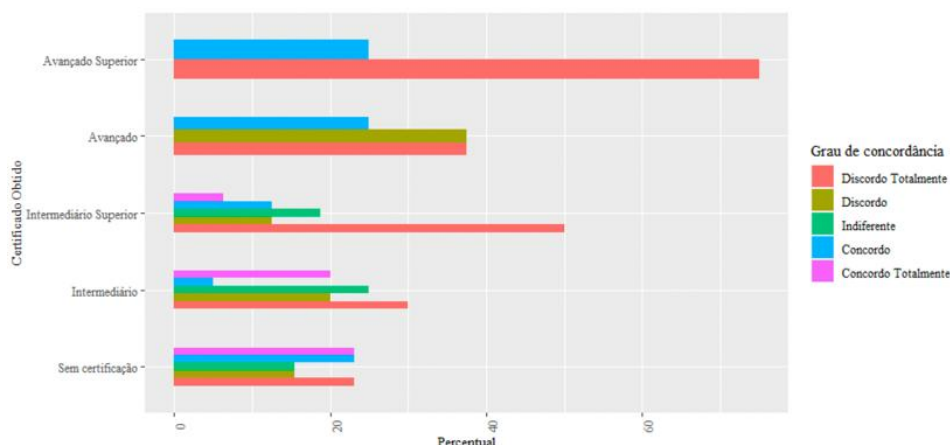


**Gráfico 8:** Cruzamento das variáveis "resumi informações" e "nível de proficiência" (Tarefa 1)  
**Fonte:** Vicentini (2022)



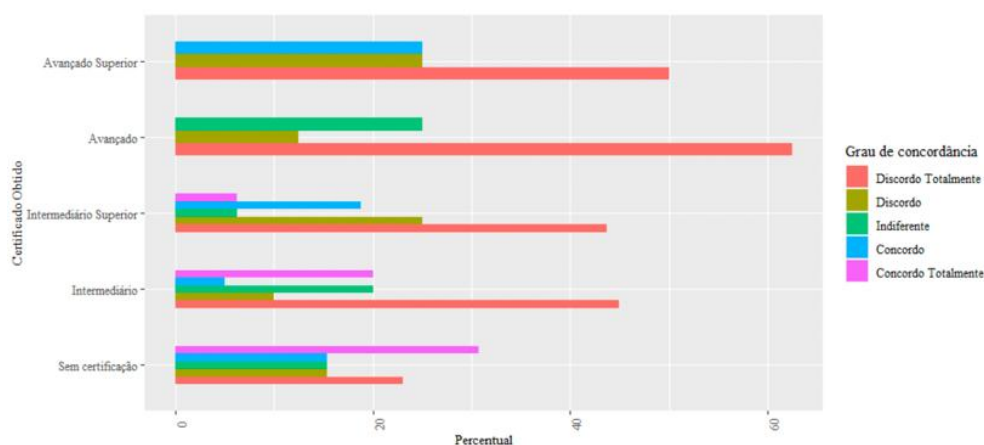
**Gráfico 9:** Cruzamento das variáveis "resumi informações" e "nível de proficiência" (Tarefa 2)  
**Fonte:** Vicentini (2022)

Esses dados me levaram a pensar que pode ter havido uso de variados estilos de integração nas Tarefas 1 e 2, inclusive com o uso de cópia de trechos dos materiais de insumo. O uso de citações com aspas, por outro lado, parece não ter sido um recurso muito utilizado, o que era esperado. Somados, os dados indicaram que a maior parte dos participantes (aproximadamente 55% na Tarefa 1 e 58% na Tarefa 2) discordou ou discordou totalmente da afirmação. À medida que a proficiência diminui, mais participantes afirmam ter citado informações utilizando aspas, como se pode visualizar nos Gráficos 10 e 11, possivelmente devido a uma representação não tão clara da proposta do exame, ou mesmo a um não entendimento da pergunta.



**Gráfico 10:** Cruzamento das variáveis "citei informações com aspas" e "nível de proficiência" (Tarefa 1)

**Fonte:** Vicentini (2022)



**Gráfico 11:** Cruzamento das variáveis "citei informações com aspas" e "nível de proficiência" (Tarefa 2)

**Fonte:** Vicentini (2022)

Ainda nesse tema, fiz a seguinte pergunta: “o Celpe-Bras penaliza cópia?”. Os dados quantitativos (Tabela 6) mostraram que a maioria dos participantes discordou ou discordou totalmente dessa pergunta (43,55% no total). Para a maioria, portanto, o Celpe-Bras não penaliza a cópia de informações presentes nos materiais de insumo. Esse resultado pode explicar os números altos de concordância com a afirmação sobre o uso de cópia no exame que foram apresentados anteriormente, visto que, no entendimento de grande parte dos participantes, não há problema algum no uso das informações fornecidas pelo próprio exame de maneira literal.

Contudo, um número significativo de participantes concordou ou concordou totalmente com a pergunta (29%), além dos 27,4% que escolheram a opção indiferente provavelmente por não terem certeza de sua resposta. Esses resultados também são importantes porque implicam não haver uma representação única sobre essa faceta da prova.

<b>Afirmação</b>	<b>Discordo totalmente (%)</b>	<b>Discordo (%)</b>	<b>Indiferente (%)</b>	<b>Concordo (%)</b>	<b>Concordo totalmente (%)</b>
O Celpe-Bras penaliza a cópia.	37,1	6,45	27,42	11,29	17,74

**Tabela 6:** Percepção dos participantes sobre penalização de uso de cópia  
**Fonte:** Vicentini (2022)

Os dados das entrevistas mostraram que, além de não terem copiado informações, os quatro participantes não distinguiram paráfrases e resumos. Importa destacar que mesmo em estudos cujo foco é tarefas que exigem a escrita de resumos, encontra-se grande dificuldade em diferenciar paráfrases e resumos, o que leva pesquisadores a agrupá-las na categoria “uso indireto” (Plakans e Gebril 2013). As falas dos participantes parecem indicar uma preocupação em fazer uma transformação da linguagem do texto oral, embora lembrem que não tenha sido possível alterar algumas expressões dos textos orais. Além disso, eles afirmaram não terem usado citações com aspas nas Tarefas 1 e 2.

Ao ser perguntada sobre as dificuldades que encontrou ao realizar o exame, Camila enfatizou o esforço empregado em não copiar exatamente o que era dito no vídeo ou no áudio.

**Camila:** É::: em geral, todas tiveram alguma ou outra dificuldade, sobretudo para tentar não fazer as coisas iguais como as pessoas estavam falando. Por exemplo, quando você tem um desconhecimento do assunto, é bem difícil você ser original com o assunto. Então, por exemplo, como eu vou falar sobre segurança eletrônica, se eu nem trabalho com isso? Nada a ver. Eu tenho que pegar muita coisa daí para conseguir dar um jeito. ‘Ah, eu vou fazer perfumaria daquilo de outro jeito’, é outro assunto. Mas as coisas principais vou deixar do mesmo jeito, eu não tenho como criar coisa nova’.

Em seu questionário, ela havia escolhido a opção “Indiferente” em resposta à pergunta sobre cópia de informações dos materiais de insumo. Ao ser indagada sobre essa resposta, entretanto, a participante explicou que algumas informações apresentadas não poderiam ser alteradas, mas esclareceu que procurou não as escrever exatamente como foram ditas.

Assim como Camila, Pedro optou pela opção “Indiferente” ao responder sobre a cópia de informações. Em sua entrevista, entretanto, ele também afirmou ter utilizado suas próprias palavras ao recuperar informações do vídeo e do áudio. Sua fala mostra a representação que faz do que é esperado em relação ao uso das informações fornecidas nos materiais de insumo.

**Pedro:** Se eu concordo que copiei informações do vídeo. Não, porque acho que as pessoas colocam as informações do vídeo, mas não escrevem com as mesmas palavras. Captam o que conseguiu escutar, as informações mais importantes e, a partir disso, simplesmente escrevem.

Não lembro certamente, mas, a partir das informações que eu coletei, tentei escrever com as minhas próprias palavras simplesmente.

Por exemplo, a gente precisa escrever dentro do foco do tema e não trazer outro conteúdo além daquele. Trabalhar o conteúdo e ir incrementando o parágrafo. Mas outras informações além das fornecidas pelo vídeo acho que não precisa.

Para Pedro, está claro que ele precisa relacionar as informações que recuperou dos materiais de insumo, e que são somente essas as que são solicitadas.

Mateus também escolheu a opção “Indiferente” em relação à mesma pergunta, porém, em sua entrevista, afirmou ter usado as informações dos materiais de insumo com suas próprias palavras. Vale reforçar que Mateus afirmou ter feito uso da cópia nas tarefas 3 e 4, de leitura e escrita, nas quais os examinandos têm acesso ao material de insumo durante toda a prova.

**Mateus:** Sim, eu entendi alguma coisa e escrevi com minhas palavras. Algumas palavras eu usei. Não sei, copiar as frases aconteceu mais nas outras tarefas. Eu fiz, infelizmente, em algumas partes. Por falta de tempo, copiei algumas coisas, mas não exatamente como estava escrito.

Danilo, por sua vez, concordou com a afirmação sobre o uso de cópia em seu questionário. Apesar disso, em sua entrevista, ele aponta a necessidade de utilizar uma ou outra informação que não conhecia, ressaltando sua tentativa de escrever essas informações com suas próprias palavras.

**Danilo:** De novo, eu pego a informação só que não tenho toda a bagagem de vocabulário para não utilizar essa informação. Eu tenho que utilizar essas palavras, porque você está me ajudando e falaram essa palavra. Agora, ao mesmo tempo, eu fico em dúvida. Bom, eu tenho que dar um jeito próprio, original. Eu tenho que ter alguma forma de escrever com minhas palavras desenvolvendo essa ideia que está aí.

Não, claro, se você copia exatamente aquilo, você não está demonstrando nenhuma habilidade escrita nem oral. Não. Está copiando. Celpe-Bras penaliza.

Na fala de Danilo, há uma ênfase na utilização de palavras fornecidas nos materiais, em um vocabulário desconhecido para ele até o momento da prova, e não necessariamente em trechos mais longos. Além disso, ele reforça sua crença de que há penalização da cópia no exame. Esses dados me levam a considerar que pode ter havido um entendimento semelhante ao dele entre os participantes que afirmaram em seu questionário ter feito cópia de informações.

Os quatro entrevistados também demonstraram ter diferentes representações acerca da penalização da cópia. Enquanto Mateus e Pedro afirmaram acreditar que o Celpe-Bras não penaliza essa prática, Camila e Danilo afirmaram o contrário. Mais uma vez, os dados mostram haver diferentes entendimentos sobre essa questão em relação ao exame.

Os resultados apresentados acima revelam uma representação clara de que informações presentes nos materiais de insumo precisam ser selecionadas e relacionadas nos textos a serem produzidos por meio de paráfrases/resumos e/ou cópias. Há principalmente uma representação clara construída pelos participantes entrevistados de que se deve apresentar informações dos materiais de insumo orais com suas próprias palavras, e que isso pode ser também muito desafiador, especialmente se o tópico da tarefa não é familiar<sup>11</sup>. Na próxima seção discuto esses resultados.

#### **4. Discussão dos resultados**

Os resultados das análises possibilitaram estabelecer algumas conclusões sobre os processos e estratégias na realização das Tarefas 1 e 2 do Celpe-Bras, bem como evidenciar algumas representações dessas tarefas, considerando sempre que esses resultados se referem àquilo que os participantes afirmaram ter feito durante a elaboração das respostas.

No âmbito dos processos, observamos uma preocupação com o planejamento textual nessas tarefas, o que se mostra como um subprocesso de organização bastante eficaz, visto que a maioria que diz fazer planejamento obteve alguma certificação. Além disso, a maioria desses participantes também afirmou voltar para esse planejamento durante a escrita, o que pode significar que nas tarefas integradas há planejamento antes e durante a escrita, e não somente antes, como é o caso de tarefas independentes (Plakans 2008).

Quase todos os participantes afirmaram ter feito anotações enquanto assistiam ao vídeo ou escutavam o áudio, o que indica uma interação com os textos de insumo orais. A maior parte deles afirmou que essas anotações serviram para lembrar informações, para ter ideias para a escrita, para elaborar ou organizar o texto. A

---

<sup>11</sup> Os modos de uso do material de insumo também foram observados na análise dos desempenhos desses participantes (Vicentini, 2022).

maioria dos participantes também demonstrou entender que o uso do material de insumo foi necessário nessas tarefas e que deveria haver a utilização de informações presentes nesses textos orais. Eles apontaram que os materiais de insumo ajudaram a cumprir o propósito das tarefas, ajudaram com ideias, ajudaram a lembrar de palavras e estruturas, ajudaram a organizar o texto etc., como nas tarefas integradas de leitura e escrita (Gebril e Plakans 2009). Isso mostra que a atenção, a compreensão e o uso das informações dos materiais foram também parte do processo de elaboração dos textos, e sinaliza que as Tarefas 1 e 2 do Celpe-Bras promoveram uma interação dos examinandos com os materiais de insumo orais, favorecendo a hipótese de que as tarefas integradas de compreensão oral e produção escrita do exame também promovem processos mais interativos (Plakans 2008).

Outra questão interessante é que a familiaridade com o tópico provoca efeitos nas percepções dos examinandos, especialmente com relação à dificuldade das tarefas. Se o tópico é familiar, a tarefa é vista como mais fácil e vice-versa<sup>12</sup>.

Os resultados das análises das entrevistas mostraram haver um momento de seleção de informações necessárias para o cumprimento do propósito, ou seja, as tarefas 1 e 2 da edição de 2018/2 do Celpe-Bras parecem ter promovido os subprocessos de seleção das informações presentes nos materiais de insumo orais. A participante mais proficiente, inclusive, revelou aplicar estratégias específicas e mais objetivas nesse momento do exame, principalmente com foco na organização do texto, visando a não ultrapassar o tempo disponível para a finalização da prova. Esse resultado vai ao encontro das conclusões de Plakans (2009), que aponta que esses subprocessos ocorrem mais frequentemente entre os mais proficientes e mais experientes com a escrita acadêmica. Além disso, os participantes parecem ter se empenhado em uma série de decisões sobre o material de insumo, como acontece nas tarefas que integram leitura e escrita (Plakans 2008; 2009; Plakans e Gebril 2012; Knoch e Sitajalabhorn 2013), havendo um engajamento em estratégias bastante produtivas, como anotar o máximo de informações possível ou recuperar palavras-chave, especialmente por parte daqueles que haviam se preparado mais efetivamente para o exame.

O subprocesso de relação das informações parece acontecer no momento de escrita propriamente, por meio de variados estilos de integração, como cópia, paráfrase

---

<sup>12</sup> Vicentini (2022) ao analisar o desempenho nas tarefas, também procurou observar se a familiaridade com o tópico afetava sua realização. Não abordei esses resultados por fugirem ao escopo deste artigo.

e resumo, mas não citações. Porém, as entrevistas indicam não ter havido uso de cópia, mas sim um uso indireto das informações, com paráfrases e resumos.

Em sua maioria, os participantes não acreditam na penalização do uso de cópia no Celpe-Bras. Contudo, uma parte significativa deles afirmou haver penalização. Como apontei anteriormente, um possível entendimento é o de que copiar as informações presentes nos textos orais significa acertar. Dessa maneira, a prática não poderia ser penalizada já que, ao utilizar as informações de forma literal em seu texto, o examinando estaria demonstrando justamente sua compreensão do texto oral. O fato de haver diferentes entendimentos sobre a penalização da cópia mostra que há falta de clareza sobre esses aspectos entre as informações públicas sobre o exame, isto é, em seu construto declarado (Knoch e Macqueen 2020). É preciso que se esclareça, por exemplo, como o exame avalia o uso de informações dos textos de insumo orais em comparação com o uso de informações dos textos escritos das tarefas 3 e 4.

Por fim, as percepções sobre os processos e estratégias parecem indicar representações das tarefas que convergem com as expectativas do exame, especialmente entre os participantes que fizeram curso de familiarização ou que estudaram para a prova, mostrando um conhecimento amplo das condições de produção do exame Celpe-Bras. Essa clareza sobre a estrutura da prova teve efeitos positivos nas percepções desses participantes. É provável que esses participantes já tivessem alguma habilidade com a integração de informações, o que determina também essa representação mais clara das duas tarefas (Allen 2004). Como não houve acesso identificado aos textos dos entrevistados especificamente, não é possível dizer se essa representação se materializa em textos adequados, porém, o fato de os quatro terem alcançado uma certificação indica que o curso promoveu o sucesso dos participantes no exame.

#### **4.1 Implicações dos resultados para o exame Celpe-Bras**

O estudo tem implicações diversas tanto para a área de pesquisa sobre o exame Celpe-Bras, e para a área de avaliação em línguas numa perspectiva mais ampla, quanto para as práticas de ensino voltadas para o exame, uma vez que apresentou dados inéditos sobre os processos e as estratégias de examinandos nas tarefas integradas de compreensão oral e produção escrita do Celpe-Bras, revelando algumas representações construídas acerca dessas tarefas.

Os resultados nos dão ideias sobre o modo como os examinandos atendem às demandas das tarefas de compreensão oral para produção escrita, evidenciando um planejamento do texto, principalmente entre os mais proficientes, e interação com os materiais de insumo orais em todos os níveis de proficiência em um estágio de preparação para a escrita. Uma característica diferencial da interação com o texto oral se dá por meio de anotações que auxiliam tanto a memória dos examinandos, no âmbito do vocabulário e das estruturas sintáticas, como também a organizar o texto. Por fim, os resultados indicam que as informações dos textos orais são utilizadas nos textos finais de forma direta e indireta.

Vale salientar mais uma vez que os resultados desta pesquisa advêm das percepções dos examinandos. Seria importante que outras pesquisas observassem os processos no momento de realização do exame, com o uso de protocolos verbais.

A representação da tarefa tem um papel fundamental nos comportamentos durante o exame (Cheng 2009). Ter clareza sobre as percepções dos examinandos é necessário para que os desenvolvedores compreendam problemas nas respostas (Cheng 2009), por exemplo, e saibam se o construto que é público é suficientemente claro (Knoch e Macqueen 2020).

## **5. Considerações finais**

Neste trabalho, procurei apresentar um recorte dos resultados de minha pesquisa de doutorado, cujo objetivo foi investigar a relação entre compreensão oral e produção escrita no Celpe-Bras, buscando um maior entendimento acerca das diferentes dimensões do seu construto. O estudo buscou preencher uma lacuna na área de pesquisa e contribuir com resultados inéditos sobre os processos e as estratégias dos examinandos, bem como sobre as representações das tarefas de compreensão oral para produção escrita da parte escrita do exame, proporcionando uma maior compreensão acerca do construto de um exame, algo fundamental para os estudos sobre avaliação em contexto de línguas.

## **Referências bibliográficas**

ACERVO CELPE-BRAS. *Acervo de provas e documentos públicos do Exame Celpe-Bras*. Disponível em: [www.ufrgs.br/acervocelpebras](http://www.ufrgs.br/acervocelpebras). Acesso em: 18 set. 2021.



ALLEN, Simone. Task Representation of a Japanese L2 Writing and Its Impact on the Usage of Source Text Information. *Journal of Asian Pacific Communication*, v 14, p. 77-89, 2004. <https://doi.org/10.1075/japc.14.1.06all>

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BRASIL. *Documento-base do exame Celpe-Bras*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. 130 p. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/documento-base-do-exame-celpe-bras>. Acesso em: 31 out. 2023.

BRASIL. *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – Celpe-Bras 2018* (Caderno de Questões). Disponível em: [download.inep.gov.br/outras\\_acoes/celpe\\_bras/provas/2018/prova\\_2018.pdf](download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/provas/2018/prova_2018.pdf). Acesso em: 31 out. 2023.

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

CHAN, Sathena H. C. *Establishing the Validity of Reading-into-Writing Test Tasks for the UK Academic Context*. Unpublished PhD Thesis, Bedfordshire: The University of Bedfordshire, 2013.

CHENG, Fei-Wen. Task Representation and Text Construction in Reading-to-Write. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, v. 13, n. 2, p. 1-21, 2009.

CRESWELL, John W.; CLARK, Vicki L. P. *Designing and conducting mixed methods research*. 3 ed. Los Angeles: SAGE, 2018, 492 p.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. 432p.

FLOWER, Linda; STEIN, Victoria; ACKERMAN, John; KANTZ, Margaret J.; MCCORMICK, Kathleen; PECK, Wayne C. *Reading-to-Write: Exploring a Cognitive and Social Process*. New York: Oxford University Press, 1990.

GBRIL, Atta. Integrated-Skills Assessment. In: LIONTAS, J. I. (Ed.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching*, Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2018, p. 1-7.

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

KNOCH, Ute; MACQUEEN, Susy. *Assessing English for Professional Purposes*. New York: Routledge, 2020. 211 p.

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

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *A Handbook for Teacher Research: From Design to Implementation*. Maidenhead, UK: Open University Press, 2004. 412p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. 128p.

OHKUBO, Nao. Validating the integrated writing task of the TOEFL internet-based test (iBT): Linguistic analysis of test takers' use of input material. *Melbourne Papers in Language Testing*, v. 14, n. 1, p. 2-31, 2009.

PLAKANS, Lia. Independent vs. Integrated Writing Tasks: A Comparison of Task Representation. *TESOL Quarterly*, v. 44, n. 1, p. 185-194, mar. 2010.

PLAKANS, Lia. Discourse synthesis in integrated second language writing assessment. *Language Testing*, 26, n. 4, p. 561-587, 2009.

PLAKANS, Lia. Comparing composing processes in writing-only and reading-to-write test tasks. *Assessing Writing*, Oxford, v.13, n. 2, p.111-129, 2008.

PLAKANS, Lia; GEBRIL, Atta. Using multiple texts in an integrated writing assessment: Source text use as a predictor of score. *Journal of Second Language Writing*, v. 22, n. 3, p. 217-230, set. 2013.

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

RUIZ-FUNES, Marcela. Task representation in foreign language reading-to-write. *Foreign Language Annals*, v. 34, n. 3, p. 226-234, 2001.

RUKTHONG; Anchana; BRUNFAUT, Tineke. Anybody listening? The role of listening in integrated listening-to-write and listening-to- speak tasks. In: *Language Testing Forum*, Oxford, nov. 2015. (comunicação oral). Disponível em: [https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/ltf2015\\_anchanarukthongtinekebrunfaut.pdf](https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/ltf2015_anchanarukthongtinekebrunfaut.pdf). Acesso em: 31 out. 2023.

SATO, Takanori; IKEDA, Naoki. Test-taker perception of what test items measure: a potential impact of face validity on student learning. *Language Testing in Asia*, v. 5, n. 10, p. 1-16, 2015.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. A avaliação de habilidades integradas na Parte Escrita do Exame Celpe-Bras. In: ALVAREZ, M. L. O.; GONÇALVES, L. (Org.). *O mundo do português e o português no mundo afora: especificidades, implicações e ações*, Campinas: Pontes Editores, 2016, p. 391-425.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. *O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo*. 1995. 345f. Tese (Doutorado em

Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

VICENTINI, Monica P. *As dimensões do construto compreensão oral para produção escrita no exame Celpe-Bras: percepções, processos, estratégias e desempenhos de examinandos*. 2022. 241f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022.

WANG, Pucheng; LIU, Baoquan; WANG, Hao. The Role of Task Representation in Completing an Integrated L2 Writing Task: Evidence from Eye-Tracking and Stimulated Recall. *Open Journal of Modern Linguistics*, v. 10, p. 773-784, 2020.

WOLFERSBERGER, Mark. Refining the Construct of Classroom-Based Writing-From-Readings Assessment: The Role of Task Representation. *Language Assessment Quarterly*, v. 10, n.1, p. 49-72, 2013.

WOLFERSBERGER, Mark. *Second Language Writing from Sources: An Ethnographic Study of an Argument Essay Task*. Unpublished Doctoral Dissertation, Auckland: University of Auckland, 2007.