

A aprendizagem da noção de “uso da linguagem” para preparar-se para o exame Celpe-Bras: um estudo de caso com estudantes chinesas

Learning the concept of "language use" to prepare for the Celpe-Bras exam: a case study with Chinese students

Li Ye¹

lidia20060524@hotmail.com

RESUMO: Esta pesquisa qualitativa analisa o processo preparatório de três estudantes chinesas para o exame Celpe-Bras, as quais estudaram no Brasil por um ano e realizaram o exame no mesmo período. O objetivo foi investigar a existência de um efeito retroativo desse exame no processo de preparação. A investigação centra-se nas atividades desenvolvidas no âmbito do curso preparatório para o Celpe-Bras e nas atividades extracurriculares realizadas pelas alunas para se prepararem para o exame. Os resultados mostram que as orientações do curso preparatório se alinhavam com o construto do exame, enfatizando predominantemente o critério de correção referente à adequação contextual, que operacionaliza o conceito de proficiência do exame: o uso da linguagem para agir no mundo. Essa orientação contribuiu principalmente para o aprimoramento da compreensão oral e produção escrita. Além disso, o resultado sugere que a percepção das alunas sobre aprender uma língua foi alterada nesse processo: compreender proficiência como uso da linguagem e lidar com textos autênticos no seu cotidiano passaram a fazer parte de sua preparação para o exame, indicando um efeito retroativo positivo do Celpe-Bras na trajetória de aprendizagem da língua portuguesa dessas alunas.

PALAVRAS-CHAVE: Celpe-Bras; efeito retroativo; curso preparatório; uso da língua

ABSTRACT: This qualitative research analyzes the preparatory process of three Chinese students for the Celpe-Bras exam. They studied in Brazil for a year and took the exam during the same period. The aim was to investigate the existence of a washback effect of this exam on the preparation process. The investigation focuses on the activities developed within the preparatory course for Celpe-Bras and the extracurricular activities carried out by the students to prepare for the exam. The results show that the guidelines of the preparatory course were aligned with the exam construct, predominantly emphasizing the criterion of correction concerning contextual adequacy, which operationalizes the concept of proficiency adopted by the exam: the use of language to act in the world. This orientation contributed mostly to the improvement of the students' listening and writing. Furthermore, the results suggest that the students' perception of language learning changed during this process: understanding proficiency as language use and engaging with authentic texts in their daily lives became part of their preparation for the exam, indicating a positive washback effect of Celpe-Bras on these students' Portuguese language learning trajectory.

KEYWORDS: Celpe-Bras; washback effects; prep courses; use of language

Introdução²

¹ Doutora em Estudos da Tradução; pós-doutoranda em Estudos da Tradução na Universidade Federal de Santa Catarina.

² Este artigo foi produzido durante meu pós-doutorado, com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), Edital 25/2025. O artigo é um recorte da minha dissertação de mestrado (Li 2009) e focaliza os principais resultados da investigação.

A ideia deste trabalho surgiu da minha participação, como aluna, no curso preparatório para o exame Celpe-Bras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Eu era uma professora universitária de língua portuguesa na China e, ao vir para o Brasil, fui solicitada a realizar o exame de proficiência em português, como requisito para poder me matricular em um curso de mestrado na UFRGS. Antes da realização do exame, participei de um curso preparatório oferecido pela UFRGS, em setembro de 2007. Essa experiência me possibilitou perceber que existia muita diferença entre o ensino de língua estrangeira no Brasil e na China e também no que era exigido pelos exames de proficiência nos dois países naquela época.

Junto comigo veio um grupo de 21 alunos para estudarem a língua portuguesa e a cultura brasileira no Programa de Português para Estrangeiros (PPE) na UFRGS por um ano, e esses alunos também realizaram o curso preparatório e o exame propriamente dito. Naquela época ainda não existia posto aplicador do exame Celpe-Bras na China³, e os alunos chineses tinham pouco conhecimento sobre esse exame.

Com base na minha experiência de ensino e aprendizagem⁴ na Universidade de Comunicações da China (UCC), as aulas de português eram, em geral, focadas em exercícios de gramática e de compreensão de partes de textos descontextualizados ou textos didáticos. As tarefas tipicamente exploradas nos exames de português eram questões de múltipla escolha acerca da compreensão de vários textos, compreensão de trechos em áudio, questões sobre a conjugação dos verbos, uma redação com tema definido e tradução de textos em mandarim para o português e vice-versa. Nesse contexto de ensino, os alunos geralmente adquiriam um bom conhecimento da gramática e do léxico da língua portuguesa. No entanto, devido à falta da prática do uso da língua em situações reais ou simuladas em que a língua portuguesa é utilizada, os alunos, em geral, não tinham desenvoltura para se comunicar oralmente e por escrito em contextos cotidianos, acadêmicos e profissionais. Isso pode trazer grande dificuldade na realização de exames de proficiência como o Celpe-Bras, que é um exame comunicativo e que avalia o desempenho do candidato em compreender e produzir a língua portuguesa em tarefas que demandam o uso da língua portuguesa em

³ A Universidade de Comunicações da China, autorizada pelo Ministério de Educação da China e credenciada pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC), abriu o primeiro posto aplicador do exame Celpe-Bras na China. O exame foi aplicado pela primeira vez em abril de 2009.

⁴ Fui aluna de graduação no Curso de Português da Universidade de Comunicações da China entre 2002 e 2006 e professora de português na mesma universidade de 2006 a 2011.

diferentes práticas que envolvem textos autênticos e propósitos e interlocutores diversos.

No Brasil, mais especificamente no PPE na UFRGS, o foco do ensino é concentrado nos aspectos comunicativos e na cultura brasileira. De acordo com Schlatter (2007), as atividades didático-pedagógicas do PPE são orientadas por uma perspectiva teórica que compreende o uso da linguagem como ação social (Clark 2000) e que focaliza o ensino e a aprendizagem numa perspectiva sociocultural (Schlatter, Garcez e Scaramucci 2004), através do ensino por tarefas e projetos de aprendizagem. A avaliação é feita através de tarefas com objetivos comunicativos e propõem-se tarefas a serem realizadas em grupos e com pessoas fora da sala de aula. É evidente que existia uma grande diferença entre o ensino de língua portuguesa na UCC e na UFRGS e, por causa dessa diferença, houve um estranhamento dos alunos chineses com o estilo das aulas na UFRGS. E, nesse contexto de ensino, a maior dificuldade que observei durante a minha estada no Brasil, foi o choque que os alunos tiveram com o exame Celpe-Bras no início da sua participação no curso preparatório para o exame.

O curso preparatório para o Celpe-Bras desenvolvido no PPE/UFRGS tem como objetivos explicitar o construto e o formato do exame, além de criar oportunidades de prática com tarefas similares às do exame. O curso busca evitar o choque inicial que haveria entre o candidato e o exame caso aquele não fosse previamente instruído sobre o formato e o processo de avaliação que caracterizam o exame. Além de saberem de antemão o formato da prova, os participantes do curso já terão visto estratégias de como trabalhar nesse dia, do que analisar e de que maneira eles podem conseguir um melhor desempenho nas tarefas.

O exposto acima é o contexto em que o presente trabalho foi realizado. Mais tarde, com a participação dos professores chineses da UCC no exame Celpe-Bras e com a formação desses professores em cursos de pós-graduação na UFRGS, o Curso de Português da UCC foi gradativamente modificado, em especial quanto ao estilo do ensino da língua portuguesa. Porém, essa mudança não será apresentada e discutida neste trabalho, que tem como foco apresentar e analisar como os candidatos chineses se prepararam para o exame Celpe-Bras no contexto descrito anteriormente. Apesar de a UCC ter se adaptado a essa realidade, muitos cursos de línguas na China ainda mantêm o mesmo estilo que era adotado anteriormente pelo Curso de Português da UCC, então o estudo ainda continua bastante atual. Trata-se de um estudo que focaliza

a perspectiva de examinandos que vêm de uma cultura de aprendizagem e ensino de português distinta da base teórica do exame Celpe-Bras, e de eles precisarem aprender a noção de uso de linguagem que subjaz ao exame para poderem se preparar. Apesar de haver, hoje em dia, as provas do exame disponíveis online (<https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo/>) e de haver cursos mais completos de preparação, entre as publicações sobre o exame, há poucas que tratam da cultura de aprender dos candidatos e da preparação dos candidatos.

Meu objetivo neste artigo é apresentar a trajetória de preparação de três candidatas chinesas ao exame Celpe-Bras, analisando as orientações que elas tiveram no curso preparatório e o que fizeram fora da sala de aula para preparar-se. O estudo focaliza também a percepção das alunas sobre a sua aprendizagem da língua portuguesa nesse processo. Para poder analisar as atividades do curso preparatório para o Celpe-Bras e analisar possíveis efeitos retroativos do exame e do próprio curso na preparação de candidatos ao exame, é preciso primeiro discutir avaliação e o conceito de efeito retroativo. Com essa finalidade, apresento nas duas próximas seções, o contexto em que surgiu a avaliação de desempenho e o conceito de efeito retroativo.

Depois da contextualização teórica, apresento a metodologia utilizada, a qual inicia com uma apresentação das perguntas de pesquisa e segue descrevendo o percurso da pesquisa e o perfil dos participantes da pesquisa, encerrando com a apresentação dos procedimentos de análise dos dados.

A quarta seção concentra-se na análise dos dados e traz a discussão dos resultados. Apresento uma descrição das aulas do curso preparatório e a preparação das alunas participantes da pesquisa. A seguir, discuto como o curso preparatório auxiliou as candidatas na sua preparação para o exame e estabeleço algumas relações entre a preparação das alunas participantes da pesquisa e a proposta de avaliação de “uso da linguagem” do exame.

A última seção apresenta as considerações finais e conclusões obtidas com o trabalho, bem como sugestões para trabalhos futuros.

1. Competência comunicativa e avaliação de desempenho

1.1 De uma perspectiva estruturalista para a redefinição de “proficiência” como competência comunicativa

Somente a partir dos anos 50 do século XX, o ensino de língua e o estudo de avaliação de proficiência de língua começaram a se estabelecer como disciplinas independentes. Nessa época surgiram muitos estudos sobre a aquisição da língua e a definição de proficiência. Segundo Scaramucci (2000: 16), “a escola estruturalista forneceu um dos primeiros arcabouços teóricos para definir proficiência”.

Durante as décadas de 1950 e 1960, a aprendizagem de língua estrangeira era considerada como o desenvolvimento de uma nova série de hábitos e a proficiência, como uma automatização desses hábitos. Segundo Spolsky (1985) e Savignon (1983), nessa perspectiva, ser proficiente em uma língua significa dominar os elementos que formam a estrutura dessa língua. O ensino e a avaliação de línguas nessa época foram muito influenciados por essa visão, enfatizando a análise e a testagem de vocabulário, gramática e das quatro habilidades (ler, escrever, ouvir e falar) de maneira independente.

Como a proficiência de uma língua era avaliada pela testagem desses elementos separados, a forma de medir cada elemento era distinta e independente. Até hoje, os exercícios baseados nessa perspectiva ainda são bem comuns em muitas avaliações de línguas. Esses exercícios geralmente só aceitam uma resposta correta, o que facilita a correção e a pontuação para obterem-se os níveis de proficiência. Isso caracteriza a avaliação como objetiva, confiável e prática (Bachman 1990). Esse método de avaliação de pontos discretos ainda é bastante utilizado hoje em dia em exames de língua (por exemplo, o *Test of English as a Foreign Language* - TOEFL), junto com tarefas mais globais como a de preencher lacunas em um texto completo (*cloze* em inglês).

Em 1965, a introdução do conceito de competência linguística apresentada por Chomsky iniciou uma revolução na conceituação de proficiência. De acordo com Chomsky (1973: 32), a competência linguística é definida como “um sistema de regras que pode ser usado em novas combinações para formar novas sentenças e que permite a integração semântica das mesmas”. Por essa compreensão de competência, podemos ver que, para Chomsky, a competência é a capacidade de internalização e inovação de sentenças e o conhecimento abstrato da linguagem, e não o uso da língua em situações concretas em que o desempenho de falantes pode ser limitado por condições como memória, distrações, mudanças no foco de atenção e interesse.

Hymes (1972), por outro lado, propõe o termo “competência comunicativa” que, além de incluir o conhecimento abstrato da língua, também leva em conta a capacidade

de usar esse conhecimento. Nessa noção de competência, os fatores socioculturais e situacionais para a produção de sentenças são tão importantes quanto as regras gramaticais.

Desde esse direcionamento voltado à comunicação proposto por Hymes, as pesquisas na área de avaliação de língua começaram a procurar formas de avaliar o uso da língua, e iniciou-se a busca por avaliações de proficiência que apresentassem tarefas mais contextualizadas e que permitissem ao candidato respostas menos restritas do que as que os testes de pontos discretos permitiam até então (Schoffen, 2009).

Com o uso da língua tornando-se o novo objetivo da avaliação, começou-se a questionar avaliações de base estrutural, já que o conhecimento de elementos isolados não é suficiente para mostrar se o candidato consegue interagir adequadamente em uma situação de uso da língua. Além disso, esses elementos são aplicados em conjunto na realidade. Oller (1979) defende a hipótese da competência unitária (*unitary hypothesis*). Para ele, existe uma proficiência linguística global em que tanto os elementos como vocabulário, gramática e fonologia quanto as quatro habilidades de ler, escrever, ouvir e falar não podem ser separadas. Para Bachman e Palmer (1982), no entanto, a representação da proficiência como um único fator não se sustenta, pois este também poderia ser subdividido em componentes. Alguns teóricos evidenciam que o desenvolvimento de quatro habilidades não é sempre igual. Dependendo da sua língua materna, grau de estudo ou campo de interesse, o aprendiz pode ter aproveitamento muito melhor em algumas habilidades do que em outras. Segundo eles, a proficiência não seria formada por um todo unitário, mas por habilidades integradas que dariam condições à pessoa de interagir na língua (Schoffen, 2009).

A partir do final dos anos 70, os estudos sobre a competência comunicativa foram muito importantes na área de aquisição e descrição da linguagem, substituindo os estudos estruturalistas dominantes até então. Entre os modelos de competência comunicativa que foram propostos, merece destaque o modelo de Canale e Swain (1980), em que a competência comunicativa foi originalmente dividida em três dimensões (competência gramatical, competência sociolinguística e competência estratégica) e mais tarde alargada para quatro dimensões (competência gramatical, competência sociolinguística, competência discursiva e competência estratégica). Alguns teóricos contrários a esse modelo criticam que ele não explicita como as

dimensões divididas interagem entre si e nem as suas delimitações (McNamara 1996; Widdowson 1989).

Inspirado na perspectiva comunicativa adotada no ensino e na avaliação de línguas e também na visão de uso da linguagem como uma ação conjunta com propósitos sociais (Clark: 2000), o exame Celpe-Bras definiu proficiência como uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo (Schlatter 2006). Nesse sentido, o termo proficiência não tem mais o significado tradicional como uma demonstração de conhecimentos de regras e formas linguísticas e passa a ser o uso adequado desses conhecimentos da língua em contexto.

1.2 Avaliação de desempenho

Na época em que a perspectiva estruturalista era predominante nas áreas de aquisição e de avaliação de língua, os instrumentos de avaliação avaliavam (e ainda hoje avaliam) conhecimentos linguísticos e habilidades linguísticas separadamente. Foi o advento da teoria de competência comunicativa que iniciou a busca por uma avaliação comunicativa.

Para Morrow (1979: 16), os testes comunicativos buscam medir a capacidade do candidato “de usar a linguagem para ler, escrever, falar e ouvir em formas e contextos que correspondem à vida real”. Para o autor, há alguns aspectos do uso da linguagem que não parecem ser avaliados em avaliações tradicionais e que deveriam ser avaliados em testes que visam avaliar o uso de uma língua. A seguir são listadas algumas características do uso da linguagem (e que, portanto, deveriam também ser foco da avaliação) apresentadas por ele (Morrow 1979) e que são relevantes para este trabalho:

1. Interação: o uso da linguagem ocorre na interação. Mesmo atividades desenvolvidas individualmente, como escrever uma carta, envolvem um certo nível de interação, porque o autor da carta na sua decisão sobre o conteúdo e a forma de expressá-lo leva em conta a reação de quem recebe a carta. Em outras palavras, um ou mais interlocutores têm que ser levados em conta na interação, estejam eles face a face ou distantes um do outro, sejam eles reais ou imaginários.
2. Imprevisibilidade: o uso da linguagem envolve o processamento de dados imprevistos em tempo real.

3. Contexto: qualquer uso da linguagem acontece em um contexto, e as formas linguísticas adequadas variam de acordo com os diferentes contextos. Além disso, o termo “contexto” aqui se subdivide em duas dimensões: contexto situacional (ambiente físico, papel e status dos participantes, atitude e níveis de formalidade) e contexto linguístico (coesão textual).
4. Propósito: uma característica importante da comunicação é que cada enunciado é criado a partir de um certo propósito. O usuário de uma língua deve reconhecer esse propósito para poder codificar enunciados de forma adequada para atingir o que deseja.
5. Autenticidade: a capacidade comunicativa do usuário de uma língua é testada continuamente ao ter que lidar com textos autênticos em diferentes contextos de uso.

Com base nas características acima apresentadas, uma avaliação que tem como objetivo testar o uso de uma língua deve buscar tarefas que simulem uma situação de uso da linguagem que seja contextualizada: com interlocutores, propósitos e que exija a integração das habilidades linguísticas.

Diferente do método de itens isolados baseado em uma perspectiva estruturalista, a avaliação de desempenho avalia os conhecimentos e habilidades de candidatos de forma integrada. Em avaliação de desempenho, os candidatos precisam usar seu conhecimento de maneira direta e semelhante ao que fariam em situações reais (Schlatter et al 2005).

2. Efeitos retroativos da avaliação

O termo efeito retroativo, tradução do inglês *backwash* (para a área de Educação) ou *washback* (para a área de Linguística Aplicada), diz respeito ao impacto ou influência que exames, testes ou avaliações em geral⁵ exercem potencialmente nos processos educacionais, em seus participantes e nos produtos do ensino e aprendizagem. Como exemplos de influências nos processos educacionais podem-se destacar o desenvolvimento de materiais, elaboração do currículo, mudanças na metodologia, uso de estratégias de aprendizagem e de como se sair bem em testes. Os

⁵ Os termos “exame”, “teste” e “avaliação” são considerados sinônimos neste trabalho.

participantes são, essencialmente, professores, alunos, elaboradores de materiais didáticos e demais pessoas cujas atitudes e percepções podem ser alteradas em função de um teste ou avaliação. Os produtos de ensino e aprendizagem são, por exemplo, as habilidades de ler, escrever, ouvir e falar (Alderson e Wall 1993; Turner 2001).

2.1 Dimensões do conceito de efeito retroativo

Na literatura na área de avaliação, discutem-se várias dimensões do conceito de efeito retroativo (ver especialmente Watanabe 2004). As cinco dimensões mais comumente abordadas são apresentadas a seguir.

a) Especificidade (geral e específico): o efeito retroativo geral é o impacto que um exame exerce nos alunos sem levar em conta as suas características e o conteúdo. Em outras palavras, significa dizer que um exame pode estimular os alunos a estudarem mais, mas que o conteúdo do estudo dos alunos não necessariamente será diretamente relacionado com o exame. Efeito específico, por outro lado, é o impacto que um exame exerce nos alunos para que eles estudem algum aspecto específico ou o conteúdo do exame. Neste trabalho, analiso efeitos retroativos que o exame Celpe-Bras pode causar na percepção dos alunos chineses sobre a aprendizagem de português através da preparação para o exame.

b) Intensidade (forte ou fraco): o que define um efeito retroativo forte ou fraco é a sua intensidade manifestada na sala de aula. O efeito retroativo é forte quando ele determina quase todas as atividades de sala de aula ou todos os participantes; ele é fraco quando influencia parcialmente as atividades ou participantes da sala de aula. No caso deste trabalho focalizo as atividades na sala de aula de um curso preparatório para o exame Celpe-Bras, o que a princípio significa que todas as atividades serão dirigidas para o exame e todos os participantes estarão concentrados nesse objetivo.

c) Extensão (longo ou curto): a dimensão diz respeito ao período de tempo que o efeito retroativo dura. Quando o efeito de um exame permanece por um bom tempo após a aplicação do exame, esse efeito é considerado longo; caso contrário, o efeito que diminui com o tempo é considerado curto. Aqui concentro-me em analisar o efeito retroativo que o exame exerce durante a preparação dos candidatos chineses e não examino a duração desse efeito após o exame.

d) Intencionalidade (intencional ou não intencional): esta dimensão diz respeito às consequências sociais intencionais e não intencionais. Quando há intenção do elaborador em provocar algum tipo de efeito retroativo, o efeito é denominado intencional; caso contrário, diz-se que o efeito é não intencional. No caso do Celpe-Bras, podemos observar a intencionalidade de seus elaboradores por meio de considerações feitas a esse respeito em documentos relacionados ao exame, como o manual do candidato e o manual do aplicador. Além disso, alguns artigos que investigam a validade do exame Celpe-Bras afirmam que o exame tem como objetivo promover mudanças no ensino tradicional de português como língua adicional (Schlatter 2006). O curso preparatório da UFRGS, de acordo com a minha observação, orienta a preparação dos alunos no uso da língua portuguesa em ações sociais (como ouvir programas de rádio, ler revistas, conversar com brasileiros etc.) ao invés de concentrar-se no ensino de gramática. Considerando esses aspectos, o efeito retroativo de que este trabalho trata é intencional.

e) Valor (positivo ou negativo): esta dimensão tem sido muito discutida e relacionada com a dimensão de intencionalidade. Conforme Scaramucci (2004), “essa discussão é complexa por envolver julgamento de valor”. Neste trabalho não me ative à dimensão de valor, pois penso que essa questão está diretamente relacionada aos objetivos de cada candidato em diferentes épocas de sua vida, considerando os diferentes usos que estará fazendo da língua portuguesa.

2.2 A conceituação de efeito retroativo

De acordo com Alderson e Wall (1993), o termo efeito retroativo pode ser relacionado com “influência”, e, como vimos, essa influência pode ser positiva ou negativa.

Para entender e descrever melhor a natureza do efeito retroativo e as variáveis relacionadas, um conjunto de hipóteses é sugerido por Alderson e Wall (1993: 120-121) como propostas para futuras pesquisas:

- a) Um teste influencia o ensino.
- b) Um teste influencia a aprendizagem.
- c) Um teste influencia o que os professores ensinam.
- d) Um teste influencia a forma como os professores ensinam.
- e) Um teste influencia o que os aprendizes aprendem.
- f) Um teste influencia a forma como os aprendizes aprendem.
- g) Um teste influencia o ritmo e a sequência do ensino.

- h) Um teste influencia o ritmo e a sequência da aprendizagem.
- i) Um teste influencia o grau e a profundidade do ensino.
- j) Um teste influencia o grau e a profundidade da aprendizagem.
- k) Um teste influencia a atitude com relação ao conteúdo, método etc. de ensino e aprendizagem.
- l) Testes que têm consequências importantes terão efeito retroativo.
- m) Testes que não têm consequências importantes não terão efeito retroativo.
- n) Testes podem ter efeitos retroativos em todos os aprendizes e professores.
- o) Testes terão efeitos retroativos em alguns aprendizes e alguns professores, mas não em todos.

Burrows (2004) denomina esta fase da pesquisa que precede o artigo de Alderson e Wall de “tradicional”, “fundamentada em um modelo de estímulo-resposta ou behaviorista, caracterizado pelo determinismo e inevitabilidade relacionados à qualidade do teste e não à variabilidade dos envolvidos” (Scaramucci 2004: 209).

A teoria tradicional do efeito retroativo é apresentada de forma esquemática na figura 1. Segundo o modelo tradicional, o efeito retroativo ocorre de modo uniforme, ou seja, a implementação de um teste poderá levar a somente um tipo de efeito retroativo (positivo ou negativo). Retorta (2007) afirma que o modelo tradicional considerava o efeito retroativo como um fenômeno determinista, visto que os participantes do processo não são levados em consideração. Dessa forma, o fato de o efeito ser positivo ou negativo dependia apenas da qualidade do teste.



Figura 1: Teoria tradicional de efeito retroativo: modelo de estímulo-resposta
Fonte: Burrows, 2004: 126.

Na década de 1990, surgiu um segundo modelo a partir da publicação de Alderson e Wall (1993). Diversos estudos que tomaram como base esse trabalho apresentaram evidências de que nem todos os professores reagem da mesma forma à implementação de um novo exame. Esse novo modelo, conhecido como modelo “caixa preta”, contradisse o anterior, visto que admitia a existência de respostas individuais à implementação de um exame (vide figura 2). Segundo o modelo, as respostas individuais eram determinadas por crenças, pressuposições e conhecimentos.

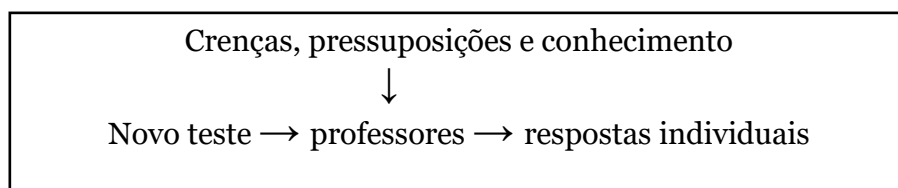


Figura 2: Visão de efeito retroativo dos anos 90: modelo da “caixa preta”

Fonte: Burrows 2004: 126.

Burrows (1998 apud Hayes 2003) propôs um modelo, que assim como o segundo, admite a existência de respostas heterogêneas à implementação de um exame. Todavia, Burrows argumenta que a análise das respostas dos professores pode revelar padrões de respostas, os quais devem ser relacionados a modelos mais amplos de mudanças propostos na literatura de inovação no sentido mais geral de educação (Markee 1997; McCallum et al. 1995). Isso quer dizer que, sem evidências empíricas, não é aceitável classificar efeito retroativo em uma categoria separada de outros tipos de mudanças educacionais, como a inovação de currículo, por exemplo. Além disso, pode ser muito difícil separar os efeitos dessas mudanças. Burrows percebeu que, no caso estudado em sua tese de doutorado, no qual o teste e o currículo estavam intimamente relacionados, as mudanças não foram fáceis de separar.

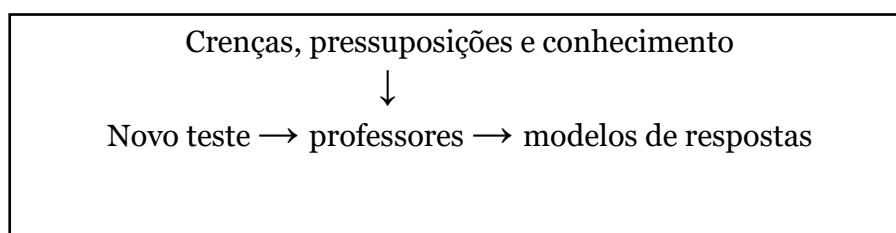


Figura 3: Modelo da “inovação curricular”

Fonte: Burrows 2004: 126.

Como podemos ver, de acordo com os dois modelos mais recentes, fatores como crenças, pressuposições e conhecimentos prévios influenciam os efeitos que novos testes podem provocar. No caso do Celpe-Bras, como ele é exame bastante diferente de exames mais tradicionais (que, por um lado, ainda priorizam o conhecimento sobre a língua e, por outro, propõem testes diferentes para níveis diferentes), é muito importante que os professores do curso preparatório conheçam bem a visão de uso da linguagem e os critérios de correção das tarefas do exame. Considerando as diferenças de formação de professores de diferentes postos aplicadores do exame, poderíamos prever que os cursos preparatórios sejam bastante distintos, pois estariam refletindo a interpretação do exame por esses professores permeada pelas suas crenças, pressuposições e conhecimentos. Pensando que, em muitos casos, as aulas do curso preparatório são o principal contato que os candidatos têm com o exame, a formação do professor é um dos fatores essenciais para que inovações de avaliações sejam

colocadas em prática (Schlatter et al. 2004). De acordo com esses modelos, o efeito retroativo deve ser analisado levando em consideração a individualidade de cada participante e não se deve esperar um comportamento único e homogêneo por parte de todos os participantes.

Segundo Scaramucci (2004: 214), a publicação do volume de artigos intitulado *Washback in Language Testing – Research Contexts and Methods*, apresentado no *Language Testing Research Colloquium*, em Temecula, Califórnia, iniciou a terceira geração de estudos sobre efeito retroativo. Também de acordo com a autora, uma das limitações desse volume é o fato de que todos os estudos relatados foram conduzidos em cenários em que o inglês é a língua avaliada e uma das suas características é retomar e reafirmar aspectos que já foram discutidos antes, sugerindo uma fase de consolidação de conhecimentos. Segundo a autora, Alderson (2004), na apresentação do volume, afirma que o foco de estudo não é mais se o efeito retroativo existe, como antes, mas como descrevê-lo, porque existe e quais são suas causas. Nesse sentido, Scaramucci (2004: 215) apresenta duas áreas importantes de estudos sobre efeito retroativo:

- a) estudos relativos a exames de grande escala, geralmente tradicionais, de múltipla escolha, percebidos por suas influências negativas;
- b) estudos relativos a exames que foram modificados ou até mesmo elaborados (como, por exemplo, o Celpe-Bras) de forma a exercerem um efeito positivo ou redirecionador do ensino, o que tem sido denominado de “washback design”, e que têm mostrado efeitos positivos, negativos ou até mesmo nenhuma influência.

3. Metodologia

O presente estudo parte das seguintes perguntas:

Como é feita a preparação de alunos chineses para o exame Celpe-Bras?

- a) Como o curso preparatório Celpe-Bras/UFRGS prepara os candidatos para o exame?
- b) Quais são outras atividades que são desenvolvidas pelos candidatos como forma de preparação para o exame Celpe-Bras?

Para responder a essas perguntas, esta pesquisa acompanhou o percurso (um mês) de três candidatas chinesas ao exame, matriculadas no curso Preparatório Celpe-Bras/UFRGS. Focalizei as tarefas propostas ao curso, as atividades desenvolvidas nas aulas (tarefas propostas e orientações) e as atividades das candidatas fora do curso. A

seguir apresento o perfil dos participantes e os procedimentos de geração e análise dos dados.

3.1 Perfil dos participantes da pesquisa

Três alunas chinesas foram selecionadas para participar deste trabalho. Elas faziam parte do grupo de vinte alunos chineses da Universidade de Comunicações da China que estavam realizando o curso de Português para Estrangeiros na UFRGS no segundo semestre de 2007 e no primeiro semestre de 2008. As alunas tiveram um ano de ensino formal de português como língua estrangeira na China antes de virem para o Brasil. Antes de começarem a participar nas aulas do curso preparatório Celpe-Bras, as alunas já tinham frequentado aulas na UFRGS por aproximadamente seis meses. Apesar de frequentarem a mesma turma no curso preparatório, o nível de português dessas alunas era diferente. Rosa⁶ estudava na turma de nível Avançado no PPE; Joana e Fernanda, na turma de nível Intermediário II.

Também participaram da pesquisa dois professores. O professor Rui entrou no PPE no primeiro semestre de 2005. Nesse período, apenas participava de seminários e discussões sobre o ensino de português. No segundo semestre de 2005 ele foi convidado a dar aulas no PPE, e sua primeira turma foi de nível Intermediário I, para o primeiro grupo de alunos chineses que veio estudar Português na UFRGS. Essa foi a primeira experiência e o primeiro contato dele com a China e com alunos chineses. Desde o início da sua experiência no PPE, ele sempre trabalhou com o curso preparatório Celpe-Bras.

A professora Tina começou a trabalhar no PPE em 2001, enquanto estava no terceiro semestre da faculdade, e tem experiência com praticamente todos os cursos oferecidos pelo PPE⁷. Ela começou a trabalhar com o curso preparatório Celpe-Bras em 2003, quando tornou-se corretora do exame. Tina também tem experiência com alunos

⁶ Os nomes dos participantes foram substituídos por pseudônimos.

⁷ Na época da pesquisa, o PPE oferecia semestralmente os seguintes cursos, para turma de 5 a 20 alunos: Intensivo PEC-G Básico e Intermediário (500 horas), Básico I/II (90 horas), Básico para falantes de espanhol (90 horas), Intermediário para falantes de espanhol (60 horas), Intermediário I/II (90 horas), Avançado I (60 horas), Compreensão I/II (30 horas), Conversação I (30 horas), Conversação II/III (60 horas), Projeto I/II/III (30 horas), Leitura e Produção de Textos I/II (60 horas), Cultura Brasileira (60 horas), História e Cultura Gaúcha (60 horas), Contos e Crônicas (60 horas), Tópicos de Literatura Brasileira (60 horas), Cinema Brasileiro (60 horas), Música Brasileira (60 horas), Estudos Avançados de Texto I/II (60 horas), Curso Preparatório Celpe-Bras (20 horas), Seminário de Formação de Professores de Português para Estrangeiros (30 horas).

de nacionalidades diferentes, sendo a maioria alunos de intercâmbio, como coreanos, chineses e falantes de espanhol.

3.2 Procedimentos de geração de dados

1) Observação das aulas

O curso preparatório para o exame Celpe-Bras do primeiro semestre de 2008 teve a duração de 5 semanas (de 18 de março a 17 de abril). As aulas eram ministradas duas vezes por semana, às terças e quintas-feiras no período da tarde, das 16:00 às 18:00.

Assisti da terceira à última aula. Minha participação nas aulas foi sempre como observadora, nunca como aluna ou professora, tentando não influenciar em nada o andamento da aula. Além das observações, reuni todas as tarefas propostas pelos professores e outros materiais distribuídos, como parâmetros de avaliação. A partir das anotações feitas no diário de campo e dos materiais coletados, descreverei, na seção 4.1, o que foi feito em sala de aula para preparar os alunos para o exame.

2) Acompanhamento de três alunas participantes

Li e tirei cópia da produção textual das alunas participantes e de suas anotações das aulas sobre informações do exame e das tarefas que os professores forneciam. Os textos e as anotações delas me forneceram dados sobre o desempenho delas na realização de tarefas. Recolhi os textos com os seguintes objetivos: a) observar o feedback que os professores deixavam nos textos para indicar as informações que faltavam, marcações, comentários e orientações quanto à adequação contextual do texto e/ou quanto a erros gramaticais ou lexicais; b) analisar a compreensão das alunas participantes das orientações dos professores sobre cada tarefa nas aulas; c) ver se houve desenvolvimento em relação à realização de tarefas durante o curso preparatório.

Durante o período de realização do curso preparatório, fiz uma série de entrevistas com as alunas participantes: quatro entrevistas com Rosa (gravação em áudio), e duas entrevistas (gravação em áudio) com Fernanda e Juliana. Além disso, tive algumas conversas informais com Fernanda e Juliana (sem gravação). As entrevistas e conversas informais duraram cerca de vinte a vinte e cinco minutos cada uma. Nas entrevistas fiz várias perguntas sobre a opinião delas sobre o curso

preparatório, as atividades em que elas se engajavam para se preparar para o exame, as dúvidas sobre a realização de tarefas e também sobre o uso da língua exigido no exame e a aprendizagem de português. Esses dados me auxiliaram a compreender como elas entendem o exame e o que fazem para preparar-se para ele.

Observei ainda atividades que essas alunas faziam para se prepararem para o exame e fiz outro diário de campo sobre o que observei.

3) Entrevista com os professores participantes

Uma entrevista foi feita (gravação em áudio) com cada um dos professores participantes da pesquisa depois de terminar o curso preparatório. As entrevistas foram realizadas em português. Nas entrevistas, perguntei sobre a experiência deles no PPE e no curso preparatório com alunos estrangeiros, especialmente com chineses; a sua opinião geral sobre o desempenho e o desenvolvimento dos alunos chineses na realização de tarefas e também a opinião deles sobre o curso preparatório.

3.3 Procedimentos de análise

Durante a observação das aulas, foi feito um diário de campo com anotações sobre o que era feito em sala de aula para preparar os alunos para o exame. Fora das aulas, foram acompanhadas as atividades extraclasse que as alunas participantes desenvolviam durante a preparação para o exame e foi feito um diário de campo anotando o que foi observado. Todas as gravações de entrevistas foram transcritas e traduzidas para o português. Vários trechos de entrevistas tratam sobre a metodologia observada no curso preparatório, explicam a ênfase do trabalho com tarefas de compreensão oral com esta turma e, por outro lado, ilustram a compreensão das alunas participantes sobre a orientação voltada à adequação contextual. Reuni trechos de minhas anotações sobre as aulas e textos produzidos pelas alunas com o feedback dos professores que pudessem revelar como foram trabalhados os critérios que compõem a dimensão adequação contextual (formato, interlocutor, propósito e seleção de informações).

Após a leitura continuada e atenta dos dados recolhidos, para responder à primeira pergunta em relação a como o curso preparatório prepara os candidatos para o exame, redigi as anotações selecionadas em forma de vinhetas descritivas com o objetivo de mostrar o que é feito na sala de aula do curso preparatório. O foco principal

é apresentar o que os professores fazem e dizem para ajudar os candidatos a perceberem e entenderem o que é a adequação contextual e a sua importância para o exame.

Para responder à segunda pergunta da pesquisa sobre as atividades de preparação das alunas participantes para o exame, usei principalmente trechos de entrevistas e das conversas informais com elas, e também minhas anotações em relação às atividades em que se envolviam em casa.

Também selecionei trechos de entrevistas com os professores e com as alunas para ilustrar a percepção sobre o desenvolvimento da compreensão dos alunos e a realização de tarefas no aspecto da adequação contextual e também sobre sua percepção sobre o uso da linguagem e a aprendizagem do português.

Com base nos trechos de entrevistas com os participantes da pesquisa e nas observações que os professores escreveram nos textos produzidos por alunas participantes, algumas sugestões são dadas para o melhoramento do curso preparatório como uma das contribuições deste trabalho.

4. Preparar-se para o exame Celpe-Bras significa compreender o que é “uso da linguagem”

4.1 O curso preparatório Celpe-Bras/UFRGS

Na época da pesquisa, o PPE/UFRGS oferecia curso preparatório para o Celpe-Bras semestralmente, geralmente dois meses antes da realização do exame. Conforme já mencionado, o curso tem como objetivo preparar os alunos para o exame e tem como base a realização de tarefas simuladas e de exames antigos: leitura e produção de texto, compreensão oral (áudio e vídeo) e produção de texto e conversação sobre tópicos diversos. Com dois encontros semanais com duração de duas horas cada, o programa do curso prevê aulas em que se abordam as instruções do exame sobre tarefas e sobre a correção, a realização de tarefas antigas ou outras semelhantes às utilizadas no exame (parte escrita e parte oral) e a discussão dos textos produzidos. O curso tem duração de cinco semanas e, na época, geralmente tinha entre 20 e 40 alunos, divididos em dois grupos, com um professor para cada turma. As tarefas trabalhadas no curso

preparatório 2008/1 foram: compreensão oral (áudio e vídeo) e produção escrita (tarefas 1 e 2 da parte escrita) e leitura e produção escrita (tarefas 3 e 4 da parte escrita).

Conforme relatado pelo professor Rui, a análise das provas e o trabalho com gêneros do discurso organizam a maioria das atividades do curso; em outras palavras, esse foco visa a dar oportunidades de prática principalmente em relação à parte escrita do exame e aos aspectos que compõem as condições de recepção e de produção propostas nas tarefas, condições essas que vão orientar a elaboração dos parâmetros de avaliação quanto ao critério “adequação contextual”.

4.2 A adequação contextual como foco principal do curso preparatório para o Celpe-Bras

4.2.1 As orientações dos professores e a percepção das alunas

Os aspectos que compõem os parâmetros de avaliação do exame Celpe-Bras que dizem respeito à adequação contextual, ou seja, à adequação ao gênero do discurso solicitado na produção escrita, envolvem escrever um texto que leve em conta o interlocutor, o propósito, o formato e a seleção de informações relevantes para o uso da língua portuguesa projetada pela tarefa.

Com base na minha observação das aulas do curso preparatório e do acompanhamento das alunas participantes durante sua preparação para o exame, posso afirmar que as alunas não compreenderam a diferença entre os termos formato, gênero, gênero discursivo e gênero textual, e também não parece ter sido objetivo dos professores explicar esses termos no curso preparatório, mas sim a noção de que há condições de recepção e de produção de texto que devem ser foco de atenção dos candidatos nas tarefas do exame. Nas observações das aulas pude constatar que uma das questões focalizadas no curso é a explicitação do que é solicitado no enunciado da tarefa para que o aluno compreenda como deve dirigir sua atenção para o que ouve/lê. Tina, além de se preocupar com a compreensão oral dos alunos, ao tocar várias vezes o CD e pausá-lo nos trechos relevantes para a tarefa, enfatizou bastante a adequação contextual. Antes de os alunos fazerem a tarefa, a professora instruiu os alunos sobre como fazer a tarefa, identificando na tarefa em foco “formato”, “interlocutor”, “propósito” e “linguagem formal” (ilustrado oralmente). Durante o curso, observei que

essa orientação de como selecionar e analisar informações para a realização da tarefa a partir do áudio ou vídeo foi repetida várias vezes, especialmente no início do curso.

Nas aulas que foram observadas, foram realizadas um total de 8 tarefas de áudio e vídeo, e 6 delas foram realizadas com essa orientação dos professores antes da produção textual dos alunos. Depois de os alunos concluírem o seu texto, os professores os recolhiam para corrigi-los em casa. Nas aulas posteriores, os textos eram devolvidos para os alunos, e os professores geralmente explicavam as tarefas detalhadamente, salientando os aspectos que os alunos tinham tido mais problemas e que precisavam melhorar. A orientação quanto à adequação contextual era dada pelo professor sobre cada tarefa na correção da mesma.

Durante o curso, especialmente no início, observei que alguns alunos achavam que não entendiam nada do áudio ou vídeo e que não conseguiam fazer a tarefa. Sobre esta questão, os professores explicaram a eles que, para fazer a tarefa, não precisavam entender cada palavra do áudio ou vídeo. Se ficassem pensando que tinham que entender tudo que está passando no áudio ou vídeo ou achassem que não estavam entendendo nada, isso só atrapalharia a sua realização da tarefa. Essa visão de não precisar entender cada palavra do áudio ou vídeo e de saber que o importante é conseguir entender informações para cumprir o propósito da tarefa é, em outras palavras, salientar que o propósito desse exame é avaliar o uso da língua nas situações sociais, as habilidades comunicativas e não a compreensão de palavras ou frases. Para ajudar os alunos a realizar as tarefas, os professores os orientaram sobre quais informações teriam que entender e selecionar ao escutar o áudio ou ao assistir o vídeo e encorajaram os alunos a aproveitar cada informação que escutavam. Em nenhum momento das aulas observadas eu vi que os professores distribuíram transcrições do conteúdo de áudios ou vídeos para os alunos ou sugeriram que os alunos fizessem isso.

A orientação à adequação contextual após a correção salienta a importância da adequação contextual mais uma vez. Rui, além de colocar essas categorias tais como “formato”, “interlocutor”, “propósito”, “informações” explicitamente no quadro, solicitou aos alunos que identificassem no seu texto as informações que eles colocaram no seu texto e as que faltaram. Pude observar que os alunos consideraram útil e organizada essa forma de explicar e realizar as tarefas, porque orientou o modo esperado pelo exame de escutar o áudio e o vídeo e realizar as tarefas. Quando os professores perguntavam aos alunos quais informações eles teriam que selecionar do

áudio ou vídeo e do enunciado das tarefas, observei que a maioria dos alunos, no final do curso, conseguia responder muito rápido às categorias da adequação contextual. Esses aspectos também foram prontamente listados por Fernanda em sua entrevista.

Além disso, no final do curso, alguns alunos afirmaram que já sabiam fazer tarefas e que era melhor os professores não explicarem quais informações teriam que ser selecionadas antes de realizá-la, mas deixá-los fazer as tarefas sozinhos e somente explicar as tarefas depois da correção. Esse aspecto foi observado tanto nas aulas quanto nas entrevistas com as alunas.

4.2.2 O papel da orientação para a adequação contextual na realização de tarefas e na preparação para o exame

A orientação para a adequação contextual foi frequentemente mencionada pelas participantes da pesquisa ao serem entrevistadas quanto à sua preparação para o exame. As participantes afirmaram que a orientação quanto à adequação contextual ajudou na sua realização das tarefas e no seu desenvolvimento nesse aspecto. Além disso, agora sabiam em quais informações do áudio ou vídeo teriam que prestar mais atenção. Em relação à produção textual, afirmaram que agora sabiam o formato de alguns gêneros. De acordo com as entrevistas, na percepção dos professores do curso preparatório, também houve progresso dos alunos nesse aspecto.

A partir dos dados recolhidos, podemos afirmar que tanto os professores do curso preparatório quanto as candidatas participantes focalizam os aspectos relacionados ao “uso da linguagem” na realização das tarefas propostas na parte escrita. Não temos dados suficientes, no entanto, para discutir a profundidade dessa aprendizagem. A questão aqui é se houve uma mudança na percepção das alunas sobre esses aspectos – e isso podemos afirmar que aconteceu.

Na última aula do curso preparatório, entre as seis perguntas que os alunos fizeram, cinco foram perguntas diretas sobre a adequação contextual, mais especificamente sobre o formato e o registro. Nas perguntas dos alunos e no depoimento de Rosa, foi possível perceber a preocupação dos alunos com a adequação contextual. Pelo programa do curso e pelas anotações das alunas participantes deste trabalho, as explicações sobre o exame, as tarefas e a noção de gênero do discurso foram dadas na primeira aula (que não observei), mas entendo que seria melhor voltar a fazer referência a isso mais algumas vezes e contextualizar esse ensinamento com os

exemplos das tarefas do exame para que os alunos possam entender melhor as características do formato e do registro esperado em diferentes gêneros. Por outro lado, também é possível que os alunos já estivessem seguros quanto à identificação da interlocução e do propósito no enunciado das tarefas e que a razão pela qual pareciam prestar mais atenção ao formato fosse a busca por marcas linguísticas que expressassem o que eles queriam dizer e para quem.

4.3 As atividades extraclasse

4.3.1 Preparação de Rosa para o exame Celpe-Bras

Rosa procurava fazer várias atividades que lhe ajudassem na preparação para o exame Celpe-Bras. Em geral, essas atividades – ler textos de jornais e revistas, ouvir programas no rádio e conversar com brasileiros – eram novas oportunidades de uso da língua portuguesa para ler, ouvir e conversar, o que parece coerente com o que o exame Celpe-Bras solicita do candidato. A atividade de ler o livro de gramática, praticada por ela também, pode ser considerada uma busca por melhorar o aspecto de adequação linguística exigida pelo exame. Como a adequação linguística, que envolve questões gramaticais e lexicais, também faz parte dos parâmetros de avaliação, é compreensível que os candidatos também se preocupem com esse aspecto e se preparem nesse sentido.

Podemos dizer que as ações de Rosa para se preparar para o exame sugerem um efeito retroativo do exame, já que as atividades nas quais Rosa se engajava são, na sua grande maioria, oportunidades de uso da língua portuguesa para lidar com textos autênticos que ocorrem no cotidiano de usuários dessa língua.

4.3.2 Preparação da aluna Fernanda para o exame Celpe-Bras

A preparação para o exame Celpe-Bras da aluna Fernanda concentrou-se mais nas aulas do curso preparatório. Com base nos depoimentos dela na entrevista e em conversa informal, a atividade principal que ela afirmou fazer, além do curso preparatório, foi decorar novas palavras. A aluna Rosa também fez uma atividade que envolvia decorar palavras novas, mas focalizava palavras desconhecidas que ela encontrava durante a escuta de rádio e a leitura de textos em revistas ou jornais.

Fernanda, por outro lado, decorava palavras de uma lista de um livro de gramática, portanto descontextualizadas e sem relação com uma atividade de uso da língua.

Outras atividades que Fernanda fazia eram ler revistas e escutar programas de rádio de vez em quando. Apesar de relatar na entrevista que o professor do curso preparatório tinha sugerido gravar programas de rádio para escutar várias vezes, o que ela achou uma boa ideia, essa atividade não era feita frequentemente por ela. Além disso, depois das aulas, Fernanda não tinha costume de olhar de novo as tarefas feitas no curso preparatório.

Nas atividades de estudo extraclasse, portanto, as características do exame não parecem ter orientado a preparação da aluna Fernanda, já que ela pouco investe em lidar com textos autênticos fora da sala de aula e busca preparar-se através da memorização de palavras descontextualizadas.

4.3.3 Preparação da aluna Juliana para o exame Celpe-Bras

Juliana afirmou não fazer muitas outras atividades para preparar-se para o exame, além de participar do curso preparatório. A única atividade que ela fazia era ler alguns artigos da revista *Veja* desde as férias de verão do mesmo ano, mas sem fazer anotações ou perguntas. Além disso, ela relia em casa as tarefas que fazia nas aulas do curso preparatório. Porém, na entrevista que fiz com ela depois de ela ter feito o exame Celpe-Bras, ela relatou que começou a “assistir mais TV, assistir noticiário do rádio” como uma preparação fora do curso preparatório. Essas atividades não foram mencionadas nas entrevistas durante o curso preparatório. Apesar de ela mencionar que, ao ler e escutar rádio, pensava em como fazer tarefas enquanto ouvia os noticiários, não é possível afirmar que a preparação dela realmente aconteceu dessa forma. Podemos dizer, contudo, que ela percebeu como poderia fazer o treinamento, mas que não pôs isso em prática antes do exame.

A meu ver, a preparação de Juliana revela que, além do curso, ela pouco se preparava para o exame, mas ela percebeu o que seria uma forma de preparar-se de acordo com o que é exigido no exame.

4.4 A preparação das alunas apresenta certa coerência com a proposta do Celpe-Bras

Com base nos dados gerados e analisados, podemos ver que a forma principal de preparação das participantes da pesquisa para o Celpe-Bras foi o curso preparatório. Além disso, cada uma desenvolveu algumas atividades no seu tempo livre de acordo com a sua necessidade e a percepção sobre o exame e o que era necessário fazer para preparar-se.

O curso preparatório parece ter orientado as participantes nas suas formas de como selecionar informações do áudio e vídeo e realizar as tarefas. As participantes afirmaram que depois da orientação dos professores do curso preparatório, sabiam que existem critérios de avaliação como formato, interlocutor, propósito e informações e que precisavam identificar esses aspectos no áudio ou vídeo e nos enunciados das tarefas. Para os professores do curso preparatório, o desenvolvimento nos aspectos de compreensão oral e adequação contextual na produção textual dos alunos chineses foi percebido por eles, e esse desenvolvimento foi relacionado com a orientação dada no curso preparatório.

Nesse aspecto, os participantes têm opiniões diferentes sobre o seu desenvolvimento, de acordo com o relato delas nas entrevistas, Fernanda e Juliana consideraram que tiveram pouco desenvolvimento na sua produção textual. Fernanda considerou que o seu maior desenvolvimento foi especificamente em relação a um dos aspectos da adequação contextual – formato. A participante Rosa, apesar de afirmar não ter percebido muito desenvolvimento na sua realização de tarefas, considerou que o seu nível de português melhorou em termos de conhecimento lexical e no aspecto da compreensão oral. Esses depoimentos sugerem que a participação nas aulas do curso preparatório contribuiu no desenvolvimento da compreensão oral e menos na produção textual, o que é coerente com a proposta dos professores (focalizar a compreensão oral) para esse grupo específico, como vimos anteriormente.

Um dos objetivos do exame Celpe-Bras é promover mudanças no ensino de português numa perspectiva que contempla o uso de linguagem. E o curso preparatório tem como objetivo treinar candidatos para o exame Celpe-Bras. Além disso, os professores do curso preparatório da UFRGS são ou já foram corretores oficiais do exame. Então o ensino do curso preparatório segue a mesma base teórica que fundamenta o exame Celpe-Bras, segundo afirmou o professor Rui na entrevista. A

preparação das participantes para o exame, especialmente no que diz respeito à compreensão oral e à produção textual, orientadas pela explicitação e discussão constante sobre os aspectos que compõem a adequação contextual, parece, em geral, coerente com a proposta do exame e sugere um efeito retroativo do exame nas atividades em que as candidatas se envolveram durante o período anterior à prova. Essa conclusão é reforçada se levarmos em conta que as participantes não se concentraram na preparação de regras gramaticais, que era o que elas faziam na China para se prepararem para exames com uma perspectiva estruturalista, de acordo com a minha experiência de ensino e convivência acadêmica com elas na China.

Por outro lado, em relação a atividades extraclasse que as alunas faziam durante a sua preparação para o exame Celpe-Bras, nem sempre essas atividades espelharam a proposta do exame Celpe-Bras. Por um lado, as três participantes da pesquisa, de maneira mais (ou menos) frequente, liam revistas e jornais, ouviam programas em português no rádio e assistiam TV durante a sua preparação para o exame, por sempre haver uma tarefa com um trecho de programa de rádio, outra com vídeo e duas tarefas com leitura de textos de revista ou de jornal no exame Celpe-Bras. Apesar de algumas delas ainda considerarem importante memorizar novas palavras, ao invés de ler e escutar para fazer alguma ação social no mundo, todas procuraram interagir mais com textos autênticos ao invés de passar muito tempo lendo livros de gramática.

Outra atividade que as alunas mencionaram e que vai ao encontro da proposta do Celpe-Bras é conversar com brasileiros. Para Rosa, conversar com brasileiros foi uma atividade de preparação para o exame. As outras duas alunas, apesar de não terem feito isso como preparação para o exame, perceberam que essa atividade é uma forma de aprender português e usar o seu conhecimento de português e afirmaram pretender fazer mais essa atividade no futuro.

Nesse sentido, os depoimentos das alunas indicam que as alunas compreenderam a natureza do exame e o que significa “uso da linguagem”. Elas consideraram que ler revistas (ao invés da gramática), conversar com brasileiros, escutar programas no rádio e assistir a programas de TV são possíveis maneiras de aprender a língua. É preciso lembrar, no entanto, que perceber e entender a forma de aprender e praticar o português como o exame Celpe-Bras propõe não quer dizer que isso seja prontamente colocado em prática. Pôr essas atividades em prática envolve outros fatores, tais como a motivação e a personalidade de cada um.

O efeito retroativo de um exame, em minha opinião, não deveria ser somente durante a preparação dos candidatos ao exame. Poder-se-ia supor, no entanto, que compreender os pressupostos do exame e já ter se preparado dessa forma e vivenciar um desenvolvimento fez com que as alunas percebessem essas novas estratégias como possíveis para promover a aprendizagem. Entendo que essa mudança na percepção das alunas sobre o uso e a aprendizagem do português é o primeiro passo para a perspectiva de uso da linguagem adotada pelo exame tenha algum efeito nos estudos delas no futuro.

Por outro lado, esses depoimentos também têm implicações para a nossa discussão sobre as dimensões do efeito retroativo. Como vimos anteriormente, as dimensões relacionadas com este trabalho são dimensões de especificidade, intensidade e intencionalidade do efeito retroativo. O curso preparatório em si mesmo, já é um efeito retroativo do exame Celpe-Bras. A visão que os professores tinham e que ensinavam para os alunos é a mesma perspectiva de uso da linguagem que o exame propõe. Nesse sentido, o efeito retroativo do exame é específico, isto é, o impacto que exerce, tanto no próprio curso como nos professores e nos alunos, diz respeito a um aspecto específico do exame, neste caso a sua visão de proficiência como uso da linguagem e a maneira como operacionalizar essa perspectiva no critério de avaliação adequação contextual.

Considerando que as atividades extraclasse que as alunas (especialmente Rosa) desenvolveram para preparar-se para o exame não priorizaram um tema específico nem estavam relacionadas a algum aspecto gramatical ou lexical específico e que eram atividades como ouvir rádio, ler jornais e revistas e conversar com brasileiros, poderíamos dizer, neste caso, que o efeito retroativo do exame parece mais geral, embora ainda relacionado com o que é valorizado no exame, a saber, o uso da língua portuguesa em atividades cotidianas que envolvem textos autênticos em contextos variados.

Como vimos, as orientações dos professores mudaram a maneira de as alunas realizarem as tarefas de compreensão do exame. Nesse aspecto e pelo menos durante a sua preparação para o exame Celpe-Bras, o efeito retroativo do exame é forte. Apesar do foco deste trabalho não ser a discussão sobre o valor do efeito retroativo, no meu ponto de vista, houve efeitos retroativos positivos. No curso preparatório, os professores revelaram uma compreensão sobre a visão do exame e conhecimentos

suficientes sobre o que o exame pretende avaliar e como avalia. Além disso, eles se preocuparam com o desempenho dos alunos em relação à realização de tarefas e ao desenvolvimento de estratégias para serem melhores usuários da língua portuguesa. Em relação às alunas participantes, ao concentrarem-se nos aspectos da adequação contextual na compreensão e na produção de texto, a lidarem (com maior ou menor intensidade) com textos autênticos fora da sala de aula, elas revelaram terem aprendido o que significa “uso da linguagem”. Além disso, elas estudaram mais durante a sua preparação para o exame, adotando estratégias não utilizadas por elas anteriormente e que propiciaram mais prática com a língua portuguesa da maneira sugerida pelos pressupostos teóricos subjacentes ao exame. A meu ver, isso pode ser considerado um efeito retroativo positivo.

Enfim, considero que o principal efeito retroativo do Celpe-Bras na preparação das alunas chinesas para o exame foi sua aprendizagem sobre o que, na perspectiva do exame é considerado proficiência: usar a língua portuguesa em diferentes contextos, levando em conta as condições de recepção e de produção, para agir no mundo.

5. Conclusão

O objetivo deste trabalho foi discutir a preparação de alunos chineses para o exame Celpe-Bras através das atividades propostas no curso preparatório da UFRGS e das atividades extraclasse de três alunas chinesas candidatas ao exame, como forma de contribuir com a discussão sobre o efeito retroativo desse exame.

O principal foco do trabalho e das orientações dos professores nas aulas do curso preparatório foi a adequação contextual. As atividades desenvolvidas nas aulas trataram dessa questão repetidas vezes, antes e depois de os alunos fazerem as tarefas. Ambos os professores trataram dos aspectos que compõem a adequação contextual (formato, interlocutores, propósito e seleção de informações relevantes para a sustentação do propósito) nas aulas, e dessa forma orientaram os alunos a saberem como ouvir e selecionar informações nas tarefas de compreensão oral em áudio ou vídeo, ou, em outras palavras, melhorar sua compreensão oral. Além disso, os dados também mostraram que a partir dessa orientação, as alunas aprenderam a prestar atenção à adequação contextual na realização de tarefas, a selecionar informações importantes nos textos lidos/escutados/assistidos e a organizar a sua produção textual.

Os resultados da análise mostraram que a preparação da Rosa foi mais coerente com a proposta do exame. Antes das aulas do curso preparatório, ela já desenvolvia várias atividades que eram coerentes com o que o exame Celpe-Bras solicita do candidato: ler textos de jornais e revistas, ouvir programas no rádio e conversar com falantes de português. Além disso, ela modificou a maneira de realizar essas atividades durante o curso preparatório. Por exemplo, antes de começar o curso preparatório, ela decorava as palavras desconhecidas que ouvia no rádio ou lia nos jornais ou revistas. Depois, com a orientação de uma professora do curso preparatório, ela começou a prestar atenção na fala dos brasileiros no rádio e parou de decorar as palavras. Podemos dizer que a forma adotada pela aluna Rosa para se preparar para o exame sugere um efeito retroativo do exame, já que as atividades nas quais ela se engajou são oportunidades de uso da língua portuguesa para lidar com textos autênticos que ocorrem no cotidiano de usuários dessa língua.

Entretanto, a preparação das outras duas alunas não apresentou tanta coerência com a proposta do exame como a de Rosa. As características do exame não parecem ter orientado muito a preparação delas além do curso preparatório.

Rosa obteve certificação de nível Intermediário Superior no exame Celpe-Bras e Juliana e Fernanda obtiveram certificação de Intermediário. No entanto, a meu ver, mesmo com esses resultados e com a preparação das alunas voltadas para os conteúdos e a perspectiva de uso da linguagem do exame, não podemos dizer que a participação no curso preparatório e/ou o exame Celpe-Bras causou alguma mudança profunda na percepção dessas alunas sobre a aprendizagem de português. Embora o exame tenha lhes dado uma oportunidade de conhecerem essa visão de proficiência como uso da linguagem e de vivenciarem essa perspectiva na busca pela proficiência certificada pelo exame, não acompanhei a trajetória dessas alunas após o Celpe-Bras e, por isso, nada posso apresentar conclusões quanto à duração desse efeito. Entendo, no entanto, que essa experiência pode ser considerada como o primeiro passo para que essa perspectiva sobre aprender uma língua seja perseguida pelas alunas.

Este trabalho focalizou a preparação de alunas chinesas, a descrição e a análise das atividades desenvolvidas pelo curso preparatório da UFRGS. Os resultados obtidos aqui podem contribuir para a elaboração de um curso preparatório na China no futuro. É preciso mais pesquisas aprofundadas em relação à percepção e compreensão dos alunos chineses sobre o uso da língua, mais propostas para promover mudanças no

currículo de ensino de português na China (um dos exemplos já existentes é a dissertação da Yan (2008) que faz uma proposta de um currículo baseado em gênero do discurso sob uma perspectiva bakhtiniana) e mais trabalhos que investiguem o efeito retroativo do exame Celpe-Bras na preparação de alunos chineses e no ensino de português na China.

Além de contribuir para os estudos sobre efeitos retroativos de sistemas de avaliação e, mais especificamente, sobre os efeitos retroativos do Celpe-Bras na preparação de candidatos ao exame e de dar sugestões para a elaboração de cursos preparatórios para o exame, espero que o presente trabalho também possa contribuir com subsídios para que os professores de português ou instituições educacionais envolvidas com o ensino de português na China percebam como o exame Celpe-Bras e um currículo baseado em uma visão de proficiência de uso da linguagem podem contribuir para a aprendizagem e para o ensino de português. Perceber a diferença entre concepções estruturalistas e concepções de uso da linguagem e reconhecer a importância de usar a língua para agir no mundo podem ser um passo importante para promover mudanças no sistema de ensino de português na China. Como o presente trabalho foi feito baseado na realidade do ensino de português da China e do PPE/UFRGS até 2008, é esperado e provável que a situação já tenha mudado ao longo do tempo. Por isso, seria interessante ter pesquisas futuras sobre a evolução do ensino de português na China durante os últimos dez anos, especialmente após o início da aplicação do exame Celpe-Bras na China.

Referências bibliográficas

ALDERSON, J. Charles. Foreword. In: CHENG, Liying; WATANABE, Yoshinori; CURTIS, Andy. (eds). *Washback in language testing – Research Contexts and Methods*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

ALDERSON, J. Charles.; WALL, Dianne. Does washback exist? *Working Paper Series 11*. CRILE, Lancaster University. Republicado em *Applied Linguistics*, n. 14, p. 115-129, 1993.

BACHMAN, Lyle F. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

BACHMAN, L. F.; PALMER, A. S. The construct validation of some components of communicative proficiency. *TESOL Quarterly*, Washington, DC, v. 16, n.1, p. 26-38, 1982.

BURROWS, Catherine. Washback in classroom-based assessment: a study of the washback effect in the Australian adult migrant English program. In: CHENG, Liying; WATANABE, Yoshinori.; CURTIS, Andy. (Org.). *Washback in Language Testing – Research Contexts and Methods*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 113-128.

CANALE, Michael; SWAIN, Michael. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CHOMSKY, Noam. *Linguistic Theory*. In: OLLER Jr., John. W.; RICHARDS, Jack. C. (Org.). *Focus on the learner: pragmatic perspectives for the language teacher*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, 1973. p. 32.

CLARK, Herbert. O uso da linguagem. *Cadernos de Tradução do Instituto de Letras UFRGS*, n. 9, p. 49-71, 2000.

HAYES, Belinda. M. *IELTS preparation in New Zealand: an investigation into the nature of the courses and evidence of washback*. Tese de doutorado. Victoria University of Wellington, 2003.

LI, Ye. A preparação de candidatos chineses para o exame Celpe-Bras: aprendendo o que significa “uso da linguagem”. 2009, 131p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MARKEE, Numa. *Managing curricular innovation*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1997.

MCCALLUM, B. *et al.* National curriculum assessment: emerging models of teacher’s assessment in the classroom. In: TORRANCE, Harry. (Ed.). *Evaluating authentic assessment: problems and possibilities in new approaches to assessment*. Buckingham, England: Open University Press, 1995. p. 88-104.

MCNAMARA, Tim. *Measuring second language performance*. London: Longman, 1996.

MORROW, Christopher K. Communicative language testing: revolution or evolution? In: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. (Eds). *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979.

OLLER, John W. *Language Tests at School: a pragmatic approach*. London: Longman Group Ltd., 1979.

RETORTA, Miriam S. *Efeito retroativo do vestibular da Universidade Federal do Paraná no ensino de língua inglesa em nível médio no Paraná: uma investigação em escolas públicas, particulares e cursos pré-vestibulares*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

SAVIGNON, Sandra. *Communicative competence: theory and classroom practice*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1983.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trab. Ling. Ap.*, v. 36, p. 11-22, Jul./Dez. 2000.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. Celpe-Bras exam and teachers' perceptions of impact on teaching/assessment of Portuguese as a FL/L2. In: LANGUAGE TESTING RESEARCH COLLOQUIUM, 2004, Temecula, Califórnia, USA. *Proceedings...* Temecula, 2004a.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 43, n. 2, p. 203-226, 2004b.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem em contextos diversos de língua estrangeira/segunda língua: percepções e ações de professores e alunos. *Relatório de pesquisa CNPq 03822/2002-3*. 2004c.

SCHLATTER, Margarete. O sistema de avaliação Celpe-Bras: características, implementação e perspectivas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA NA AMÉRICA DO SUL, 2006, João Pessoa. *Língua(s) e Povos: Unidade e Diversidade*. João Pessoa: UFPB/CIPLA, 2006. p. 171-175.

SCHLATTER, Margarete. *Ensino de Português como língua estrangeira: perspectivas de intercâmbio Brasil-China*. Palestra proferida no Seminário de Intercâmbio de Ensino de Chinês e Português, 21 maio a 6 junho 2007, Beijing, Shanghai, Macau. Não publicado.

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. do; NAUJORKS, Jane C.; REBELLO, Lucia. S.; SILVA, D. S. (Orgs.). *A redação no contexto do vestibular 2005: a avaliação em perspectiva*. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de M.; SCARAMUCCI, Matilde V. R. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. *Letras de Hoje*, n. 39, p. 345-378, 2004.

SCHOFFEN, Juliana R. *Gênero do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência de português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras*. Tese de Doutorado, Instituto de Letras, UFRGS. 2009.

SPOLSKY, Bernard. What does it mean to know how to use a language? Essay on the theoretical basis of language testing. *Language Testing*, v. 2, n. 2, p. 180-191, 1985.

TURNER Carolyn. *The need for impact studies of L2 performance testing and rating: Identifying areas of potential consequences at all levels of the testing cycle*. McGill University. 2001.

WATANABE, Yoshinori. Methodology in washback studies. *Washback in language testing: research contexts and methods*. Akita National University. 2004.

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

YAN, Q. *De práticas sociais a gêneros do discurso: uma proposta para o ensino de português para falantes de outras línguas*. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2008.