

ZHANG, Fangfang. Efeito retroativo do Exame Celpe-Bras nas práticas pedagógicas da disciplina Leitura Extensiva em português em uma universidade chinesa. *ReVEL*, edição especial, v. 23, n. 22, p. 1-15, 2025. [www.revel.inf.br].

# **Efeito retroativo do Exame Celpe-Bras nas práticas pedagógicas da disciplina Leitura Extensiva em português em uma universidade chinesa**

*The Washback of the Celpe-Bras Exam on Pedagogical Practices in Extensive Reading in Portuguese at a Chinese University*

**Fangfang Zhang<sup>1</sup>**

[zhangfangfang@bfsu.edu.cn](mailto:zhangfangfang@bfsu.edu.cn)

**RESUMO:** O Exame Celpe-Bras, cuja base teórica é o uso da linguagem e a noção bakhtiniana de gênero do discurso, simula situações de comunicação da vida real e avalia as competências de uso da língua portuguesa dos examinados conforme o seu desempenho nas tarefas. Por meio do exame, foi possível diagnosticar vários problemas existentes no ensino de português na China, por exemplo, a frequente indiferença dos docentes em relação ao conceito de uso da linguagem, a fraca habilidade de grande parte dos alunos no cumprimento das tarefas de comunicação, a prática insuficiente de produção escrita e a falta de métodos de treinamento. Com base no construto do exame, realizamos uma tentativa de reforma nas práticas do ensino da disciplina Leitura Extensiva, oferecida em uma universidade chinesa. Os resultados mostram que os materiais didáticos reformados espelham atividades sociais, mobilizando gêneros do discurso mais diversos; os alunos se envolveram nas atividades de sala de aula que se concentraram no desenvolvimento de sua competência comunicativa; houve um aumento de práticas de escrita que envolveram correção e feedback fornecidos pelo colega e pela professora, bem como a reescrita com base nos bilhetes redigidos por eles. As práticas de avaliação e reescrita proporcionam uma oportunidade de aprendizagem de escrita em português para os alunos chineses.

**PALAVRAS-CHAVE:** Celpe-Bras; noção bakhtiniana de gênero do discurso; ensino de português; efeito retroativo.

**ABSTRACT:** The Celpe-Bras exam, which is theoretically based on the use of language and Bakhtin's notion of discourse genre, simulates real-life communication situations and assesses the Portuguese language proficiency of examinees according to their performance in the tasks. Through the exam, we were able to identify several existing problems in Portuguese teaching in China, such as teachers' frequent indifference to the concept of language use, students' weak ability to perform communicative tasks, insufficient practice in written production, and the lack of effective training methods. Based on the exam's construct, we have attempted to reform the teaching practices of the Extensive Reading course offered at a Chinese university. The results show that the reformed teaching materials mirror social activities, incorporating a wider variety of discourse genres; students were engaged in classroom activities that focused on developing their communicative competence; there was an increase in writing practices, including peer and teacher feedback and rewriting based on the comments provided. These assessment and rewriting practices offered Chinese students an opportunity to learn Portuguese writing.

**KEYWORDS:** Celpe-Bras; Bakhtinian notion of discourse genre; Portuguese teaching; washback.

---

<sup>1</sup> Doutora em Linguística Aplicada; Professora Associada em Beijing Foreign Studies University (BFSU).

## **Introdução<sup>2</sup>**

Desde a década de 80 do século XX, o efeito retroativo da avaliação de línguas tem sido estudado pelos acadêmicos. Alderson e Wall (1993) afirmaram que o teste exerce influência sobre o ensino e a aprendizagem, ou seja, o efeito retroativo. O efeito retroativo do teste reflete em vários aspectos, por exemplo, um teste traz impactos para o planejamento das atividades da sala de aula, a escolha dos materiais didáticos e de apoio, bem como as abordagens pedagógicas (Tsagari 2007). O efeito retroativo pode ser positivo e também negativo (Hughes 1989). Com o aumento da importância da avaliação, o efeito retroativo se torna um tema cada vez mais discutido no ensino de línguas.

Os estudos sobre a avaliação de línguas na China iniciaram nos anos 90 do século passado. De acordo com Xie e Chen (2016), a categoria, a credibilidade, a eficiência, o efeito retroativo e o regulamento são temas mais pesquisados em relação à avaliação de línguas, mas faltam autores com alta produção de trabalhos na área. Wang e Jia (2018) analisaram 295 projetos de estudo associados à avaliação de línguas realizados entre 1993 e 2017 e descobriram que as teorias e práticas sobre a avaliação de língua inglesa são os temas mais frequentes, e poucas pesquisas focalizam nas línguas menos faladas na China. Shi (2021) concluiu, através de uma leitura dos relatórios publicados nos seminários internacionais em torno de avaliação de línguas, realizados em 2007 e 2009, que foram estabelecidas sessões específicas para a discussão do efeito retroativo do teste, o que demonstrou a importância atribuída pelos acadêmicos da área de avaliação. No futuro próximo, o efeito retroativo continuará sendo uma questão chave para os pesquisadores.

Amparado nos estudos anteriores da China e de outros países sobre a avaliação de línguas, o presente trabalho busca discutir os problemas existentes no ensino de língua portuguesa na China revelados pelo exame Celpe-Bras, apresentar a reforma pedagógica realizada na disciplina “Leitura Extensiva de Português”, oferecida em uma universidade chinesa, orientada pelas noções teóricas do Celpe-Bras, e abordar o efeito retroativo positivo exercido pelo Celpe-Bras para o ensino de português na China.

### **1. Base teórica do exame Celpe-Bras**

---

<sup>2</sup> Este artigo é um recorte da minha tese de doutorado (Zhang 2017).

O exame Celpe-Bras se baseia na visão de uso da linguagem e na noção bakhtiniana de gênero do discurso. Segundo Clark (2000), uma língua não é só um sistema abstrato de regras, mas também um meio para a comunicação e ação entre participantes inseridos em um determinado contexto sócio-histórico. Dessa forma, aprender uma nova língua significa aprender a usar essa língua em diversos contextos, e não apenas aprender a sua estrutura gramatical.

Bakhtin (2003) esclarece a relação entre o uso da linguagem e as práticas sociais: as esferas da atividade humana estão relacionadas com o uso da linguagem, e o uso da linguagem é atualizado em diferentes gêneros do discurso, que emergem, se estabilizam e evoluem nos diferentes domínios de atividade humana. Quer dizer, os gêneros do discurso e as atividades humanas se constituem de modo interrelacionado. Nosso conhecimento dos gêneros do discurso resulta da nossa participação em experiências com contextos diferentes de uso da linguagem ao longo da vida, e aprendemos a usar a linguagem através de gêneros do discurso nos distintos domínios em que ocorrem (Bakhtin 2003). Quando aprendemos uma nova língua, temos que ser sensíveis a novos contextos e aprender novos recursos linguísticos, discursivos e culturais para adequar nossa participação às práticas sociais mediadas por essa língua.

A proficiência desde uma perspectiva bakhtiniana é, segundo Schoffen (2009: 165), a “capacidade de produzir enunciados adequados dentro de determinados gêneros do discurso, configurando a interlocução de maneira adequada ao contexto de produção (específico e em resposta a enunciados anteriores)”. Nesse sentido, os recursos linguísticos estão “a serviço” da interlocução e, em uma situação de avaliação, não devem ser examinados para o “desconto” de pontos dos estudantes / candidatos. Partindo dessa perspectiva teórica, o exame Celpe-Bras busca simular as situações reais de comunicação para verificar se os candidatos conseguem identificar seu interlocutor e atingir o objetivo de comunicação utilizando gêneros discursivos adequados a um contexto de produção específico. Nos parâmetros de avaliação, é valorizada a competência do candidato na construção da interlocução eficaz ao passo que o uso dos recursos linguísticos e das informações deve ser avaliado na medida em que permite ou não a realização do propósito de forma mais ou menos preferível dentro do gênero e do contexto de produção previsto.

As tarefas integradas de leitura e escrita do exame Celpe-Bras têm como base o

dialogismo defendido pelo Círculo de Bakhtin. Para Bakhtin e seu Círculo (2003), o enunciado é sempre resposta a um enunciado anterior e traz em si, obrigatoriamente, um julgamento de valor em relação a esse enunciado anterior. Nesse sentido, as palavras que usamos e os enunciados que construímos estão sempre impregnados de ideias dos outros, a quem nosso enunciado está respondendo. Um texto nunca é um início, mas sim, sempre se coloca como continuação de um diálogo. A expressão escrita da linguagem constitui uma resposta aos textos de gêneros semelhantes que lemos anteriormente.

Meurer (1997) afirma que todo texto tem um grau de intertextualidade, quer dizer, está ligado de algum modo aos textos que foram escritos antes dele. Ou seja, há um determinado leque de opções oferecido pela língua para a escritura de um dado gênero, dado que existem expectativas de que o texto produzido seja reflexo de certos discursos já existentes, uma resposta a eles. De acordo com o autor, a escritura de um texto parte da motivação, gerada a partir da história discursiva individual de cada autor e dos conflitos e necessidades contidos nos discursos institucionais (que refletem o contexto social no qual o escritor está inserido para produzir seu texto). Ambos estão ligados a um conjunto de práticas sociais: a experiência individual de cada pessoa e os princípios que mostram e regulam o que é adequado e aceito por diferentes instituições sociais. Em outras palavras, o que escrevemos e como escrevemos estão relacionados com nossas experiências de leitura e escrita. A leitura e a escrita se interligam e ambas são associadas às nossas experiências de participação das atividades sociais. Como afirma Gomes (2009: 25):

Ao ler, estamos construindo sentidos, interagindo com o texto e com os discursos ali materializados. Estamos, de certa forma, escrevendo um texto a partir da nossa experiência de leitura e de conhecimento de mundo, levando em conta a situação comunicativa presente que estabelece os propósitos da interação, na medida em que toda a compreensão é uma construção ativamente responsável. Ao escrever, estamos também construindo sentido e mobilizando nossa bagagem de leitura.

Nas tarefas integradas de leitura e escrita do Celpe-Bras, os candidatos, depois de terem lido os textos, devem, em primeiro lugar, identificar o propósito de comunicação, o papel que devem assumir e seus interlocutores e, em seguida, escolher informações dos textos lidos e recursos linguísticos pertinentes à situação comunicativa em que se inserem para atingir os objetivos de comunicação por meio de escrita.

## **2. Problemas existentes no ensino de português na China evidenciados pelo exame Celpe-Bras**

### **2.1 Condições gerais sobre o ensino de português no continente chinês**

O primeiro curso de graduação em língua portuguesa se iniciou em 1960 na Universidade de Comunicação da China (UCC). Até agora, existem aproximadamente 50 instituições de ensino superior onde se ministram cursos de português.<sup>3</sup> Na maioria das instituições, aplica-se a abordagem pedagógica tradicional, como PPP<sup>4</sup> (*Presentation, Practice, Production*). A ênfase do ensino é principalmente voltada aos aspectos linguísticos (vocabulário e regras gramaticais), havendo pouco espaço para o uso da linguagem e negligenciando a formação da competência comunicativa dos estudantes, particularmente a competência interacional. As habilidades de leitura e de escrita são tratadas separadamente. A leitura é ensinada como uma atividade de decodificação, ou seja, com o foco na tradução do texto e na localização de informações específicas, ao passo que a escrita é tratada prioritariamente como reprodução de formas linguísticas. Coerente com essa perspectiva, na avaliação de produção escrita, a correção recai principalmente em aspectos de gramática e de ortografia.

Mesmo que tenha havido mudanças em relação ao ensino de línguas estrangeiras na China nas últimas décadas, a maioria das aulas ainda revela práticas consideradas tradicionais (Shu e Zhuang 2008): o professor constitui o centro da aula, decidindo sobre os processos de ensino, negligenciando, muitas vezes, as necessidades dos alunos; os alunos devem ouvir atentamente o que o professor ensina e memorizar determinado repertório linguístico considerado essencial para apropriar-se do sistema da língua. Nessas aulas, em geral, os alunos recebem *input* descontextualizado; portanto, embora alcancem um bom domínio da estrutura gramatical, frequentemente não sabem como agir em situações de comunicação.

---

<sup>3</sup> Os dados foram obtidos pela seção cultural da embaixada de Portugal na China.

<sup>4</sup> Conforme referido no próprio nome, o método “Apresentação, Prática e Produção”, proposto na década de 70 do século passado, divide as atividades de ensino de línguas em três fases: apresentação, prática e produção. Isto é, o professor primeiramente apresenta os conhecimentos linguísticos (*input*), e depois os alunos praticam as estruturas em um contexto comunicativo criado e controlado pelo professor para atingir os objetivos de aprendizagem, a produção da língua (*output*).

## **2.2 Aplicação do exame Celpe-Bras na China**

O Ministério da Educação da China e o Ministério da Educação do Brasil celebraram, em 2009, o acordo de cooperação para estabelecer o posto aplicador do exame Celpe-Bras na UCC. Desde a primeira edição do exame realizada em 2009, mais de 400 candidatos se inscreveram ao exame, entre os quais há estudantes universitários do curso de português e aprendizes que estudam a língua sozinhos.<sup>5</sup> Sendo a então responsável do posto aplicador, a autora do presente texto participou nos trabalhos de organização e execução do exame. Partindo do desempenho dos candidatos no exame e seus resultados da avaliação, podem-se observar as seguintes questões: na prova escrita, os candidatos tinham dificuldades em identificar claramente o interlocutor e o objetivo de comunicação; não cumpriram a tarefa ou cumpriram parcialmente a tarefa por não saberem como escolher informações adequadas do texto lido para a produção textual; na prova oral, se manifestaram de modo limitado, com pouca coerência e pouco desenvolvimento sobre o tópico abordado na entrevista por falta dos conhecimentos gerais.

Vários candidatos manifestaram, depois do exame, que não sabiam como se preparar para o exame pelo estranhamento em relação à concepção de uso da linguagem do exame. Muitos candidatos fizeram revisão do vocabulário e gramática nos preparativos, mas, foi comprovado que esses trabalhos preparatórios não levaram a resultados eficazes, e eles tiraram notas baixas nas tarefas integradas de leitura e escrita.

## **2.3 Problemas existentes no ensino de português na China**

A experiência com o exame Celpe-Bras evidenciou uma série de desafios para o ensino de português na China. Primeiro, falta aos professores o conhecimento sobre o uso de linguagem. Nas aulas de português, muitos professores tratam como foco do ensino a explicação do vocabulário e da estrutura gramatical, atribuindo pouca importância ao desenvolvimento da habilidade comunicativa dos alunos; os exercícios são elaborados com o objetivo de praticar a gramática e o vocabulário sem levar em consideração as situações de comunicação; a correção e a avaliação dos exercícios

---

<sup>5</sup> Os dados foram obtidos pelo posto aplicador do exame Celpe-Bras na UCC.

focalizam os erros linguísticos em vez de interlocutor e objetivo de comunicação.

Segundo e em decorrência do ensino a que estão expostos, os alunos demonstram competência limitada no cumprimento de tarefas comunicativas. Por falta do conhecimento sobre o uso de linguagem, tanto as atividades na sala de aula quanto às práticas depois das aulas são dissociadas da vida social; portanto, quando se encontram numa tarefa comunicativa, os alunos enfrentam dificuldades na expressão e no cumprimento da tarefa.

Terceiro, é possível observar práticas insuficientes de produção textual e falta de métodos pedagógicos eficazes. Em muitas universidades, a leitura e a escrita são ensinadas separadamente, e faltam aos alunos as práticas integradas que combinam a leitura e a escrita, o que resulta em desconhecimento sobre a escolha e o uso das informações chave do texto lido na produção escrita. Os alunos prestam atenção somente na forma e na estrutura da língua, negligenciando a coerência do texto. A avaliação com vista a uma reescrita não é realizada no ensino nem considerada como uma abordagem eficiente na promoção da aprendizagem de escrita.

Através do programa de intercâmbio entre a UCC e a UFRGS, os professores e alunos chineses tiveram acesso à metodologia usada no Programa de Português para Estrangeiros (PPE) dessa última instituição. Tendo como inspiração e referência as propostas de produção escrita dos cursos do PPE, que têm como orientação pedagógica criar oportunidades para o uso da língua portuguesa em diversas práticas sociais e que se fundamentam nas noções de gêneros do discurso e de uso da linguagem, a autora buscou implementar uma reforma pedagógica na Leitura Extensiva, disciplina ministrada para os alunos do segundo ano da graduação, a fim de discutir o efeito retroativo do exame Celpe-Bras sobre o ensino de português na China, bem como ajudar os alunos chineses a se adaptarem às práticas do ensino orientadas pelo conceito de uso da linguagem e pela noção de gênero do discurso e, assim, se prepararem para o exame Celpe-Bras.

### **3. Reforma pedagógica amparada na base teórica do exame Celpe-Bras**

Foram envolvidos na reforma pedagógica uma professora e 15 alunos que, à época, estavam no segundo ano do curso de graduação em língua portuguesa na UCC. A disciplina Leitura Extensiva contava com 32 horas e era ministrada em 16 semanas

letivas. A reforma foi desenvolvida em torno dos aspectos abordados na sequência. Primeiro, o material didático adotado é estreitamente ligado à vida social com gêneros discursivos diversificados. A boa competência comunicativa depende de um bom conhecimento dos gêneros discursivos (Yuan 2011). Na disciplina Leitura Extensiva, foram selecionados temas intimamente associados à vida quotidiana com gêneros do discurso variados. Seguem, portanto, os temas e gêneros lidos e discutidos nas 16 aulas.

Aula	Tema	Gênero
Aula 1	Expressões idiomáticas	Carta do leitor
Aula 2	Regiões de Portugal	Artigo de livro didático (Prospecto do Instituto de Promoção Turística)
Aula 3	Felicidade	Reportagem de revista
Aula 4	Emprego e profissão	Artigo de jornal online
Aula 5	Dar um jeitinho	Crônica jornalística, artigo de opinião
Aula 6	Preocupação com o futuro	Reportagem de revista
Aula 7	Modo da vida	Artigo de revista
Aula 8	Envelhecimento	Artigo de jornal online
Aula 9	Beleza e saúde	Carta formal (entre setores em uma empresa para sugerir ampliação da linha de produção)
Aula 10	Ecologia	Artigo de revista
Aula 11	Turismo e férias	Artigo de revista
Aula 12	Notícias	Notícia de jornal
Aula 13	Amazônia e ambiente	Artigo de revista, documentário
Aula 14	Tecnologia e economia	Artigo de revista
Aula 15	Diversidade da língua portuguesa	Artigo de revista
Aula 16	Campanha política	Panfleto

**Quadro 1:** Temas e gêneros discutidos nas 16 aulas da disciplina Leitura Extensiva, após a reforma pedagógica

**Fonte:** Zhang 2017: 73.

Uma segunda mudança consistiu em estimular a participação dos alunos nas atividades da sala de aula e dar importância ao desenvolvimento das habilidades de cumprir tarefas comunicativas. Nas aulas, os alunos desempenharam um papel ativo e foram incentivados a usar a língua em atividades como debate, apresentação, discussão em grupo, diálogo, etc. com o objetivo de aprimorar sua competência de expressão. Além de ajudar os alunos a terem um bom domínio da língua, eles foram orientados a analisar conhecimentos sociais, culturais e históricos presentes nos textos e a usar esses conhecimentos para interpretar e justificar as questões da vida social a fim de desenvolver a capacidade de crítica e de cumprimento das tarefas comunicativas.

Terceiro, foram ampliadas as práticas de escrita, usando a avaliação com feedback e solicitando reescrita. Introduzir as tarefas de produção textual à disciplina Leitura Extensiva constitui uma reforma fundamental para o método tradicional de ensino de língua portuguesa nessa universidade, sendo também o efeito retroativo

mais acentuado do exame Celpe-Bras. Durante os 16 encontros, fizemos três tarefas de escrita, respectivamente na 1<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 9<sup>a</sup> aula. Essas três tarefas foram retiradas do exame Celpe-Bras, como mostra o quadro seguinte:

Aula	Tarefa	Enunciado	Gênero dos textos para leitura e para escrita
Aula 1	Tarefa 4 do exame Celpe-Bras 2012-2	Após ler a crônica abaixo, escreva uma carta para ser publicada na seção “Cartas do Leitor” do mesmo jornal, posicionando-se em relação ao ponto de vista do autor e avaliando a sobrevivência do automóvel no século 21.	Leitura: crônica Escrita: carta do leitor
Aula 5	Tarefa 4 do exame Celpe-Bras 2013-2	Um jornal de grande circulação está preparando uma edição especial sobre tendências contemporâneas de comportamento. Como colunista desse jornal, você ficou responsável por escrever um artigo de opinião sobre o fenômeno <i>morar sozinho</i> . Em seu artigo, discuta as visões apresentadas nos textos “ <i>Morar sozinho</i> ” e “ <i>Solidão pode causar mais males à saúde que obesidade e tabagismo</i> ”, exponha o seu ponto de vista e aponte as possíveis consequências do fenômeno <i>morar sozinho</i> para a vida em sociedade.	Leitura: crônica jornalística Escrita: artigo de opinião
Aula 9	Tarefa 3 do exame Celpe-Bras 2011-1	Você trabalha no departamento de <i>marketing</i> de uma empresa fabricante de cosméticos que pretende ampliar sua produção. Com base nas informações da reportagem abaixo, escreve um texto para a diretoria dessa empresa, salientando o perfil do homem contemporâneo e sugerindo a criação de uma linha completa de produtos para o público masculino.	Leitura: reportagem Escrita: carta formal

**Quadro 2:** Tarefas integradas de leitura e escrita utilizadas no curso de Leitura Extensiva, após a reforma pedagógica  
**Fonte:** Zhang 2017: 75

Para ajudar os alunos a entenderem melhor “a ação, o propósito e o interlocutor” solicitados em cada tarefa, a professora analisou com eles o enunciado de cada tarefa antes que eles fizessem a escrita. A produção do texto e a correção pelo colega foram realizadas depois da aula. Os estudantes escolheram, segundo sua preferência, um colega para fazer a leitura e a correção do seu texto. A seguir, fizeram a reescrita com base no feedback dado pelo colega. A professora corrigiu a segunda versão do texto, deu aos alunos o feedback com vistas à nova reescrita. Depois, a professora corrigiu a terceira versão do texto. Durante o semestre, foram solicitadas três tarefas de produção escrita, cada uma contendo três versões: foram coletados o texto original, o texto

reescrito após a leitura e o feedback do colega e o texto reescrito após o feedback da professora referentes a cada uma das três tarefas. Ao todo, portanto, foram coletados e analisados 135 textos, 9 textos produzidos por cada um dos 15 alunos matriculados na disciplina.

Foram usados os parâmetros elaborados por Schlatter e Garcez (2012), que levam em conta a interlocução, o propósito, a adequação dos recursos linguísticos e do uso de informação no texto produzido. Como pode ser observado a seguir, os parâmetros incluem descrições de desempenho em três níveis e recomendações para a reescrita de acordo com o desempenho do aluno demonstrado no texto. Os parâmetros de avaliação foram apresentados aos alunos na primeira aula e, para ajudá-los a entender os critérios, fez-se uma discussão sobre eles a partir de análise de textos exemplares e de bilhetes fornecidos por leitores-corretores.

PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO DE LEITURA E ESCRITA – DESCRIPTORES		
RESULTADO	DESCRIÇÃO	RECOMENDAÇÃO
<b>3 CUMPRE A TAREFA ADEQUADAMENTE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O texto é claro sobre quem escreve, para quem e com que objetivo.</li> <li>O vocabulário, a gramática e a ortografia estão adequados para a situação de comunicação. As inadequações não dificultam a compreensão do texto.</li> <li>Usa informações adequadas e de maneira organizada e autoral.</li> </ul>	REESCRITA para aperfeiçoar o texto; submeter texto reescrito a colegas para reação e comentário.
<b>2 CUMPRE A TAREFA PARCIALMENTE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O texto não é claro sobre quem escreve, para quem ou com que objetivo.</li> <li>As inadequações de vocabulário, de gramática e de ortografia dificultam a compreensão do texto.</li> <li>Usa informações incompletas ou desnecessárias, ou apresenta trechos confusos.</li> </ul>	REESCRITA para explicitar quem escreve, para quem ou com que objetivo; adequar ou melhorar o vocabulário, a gramática e a ortografia; reformular ou refazer trechos confusos.
<b>1 NÃO CUMPRE A TAREFA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escreve outro texto, diferente do que foi combinado.</li> <li>As inadequações de vocabulário, de gramática e de ortografia impedem a compreensão do texto.</li> <li>Há cópia ou escrita insuficiente para cumprir a tarefa.</li> </ul>	REESCRITA para realizar novamente a tarefa.

**Quadro 3:** Parâmetros de avaliação

**Fonte:** Elaborado por Margarete Schlatter e Pedro de Moraes Garcez (UFRGS)<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Schlatter e Garcez elaboraram duas versões desses parâmetros, com base em proposta de Dilli; Schoffen; Schlatter (2012). A versão dirigida ao aluno, utilizada aqui, consta em caderno (não publicado) e foi produzida pelos autores no módulo de formação de professores “Materiais didáticos e instrumentos de avaliação para alfabetização, letramento e numeramentos em educação multilíngue”, do Programa Linguagem das Letras e dos Números, formação presencial de professores da Educação Básica da rede pública de Cabo Verde, 2013. A versão dirigida ao professor está publicada em Schlatter e Garcez (2012).

Depois de analisar os textos, correções e feedback, observou-se que tanto a professora quanto os alunos usaram três tipos de intervenção definidos por Ruiz (2010): a correção indicativa, a resolutiva e a textual-interativa. Além disso, a análise categorizou as correções como:

- Correções linguísticas: referentes a questões pontuais de morfologia, sintaxe, vocabulário, pontuação, acentuação, ortografia.
- Correções de informação: referentes a seleção e uso de informações do texto base, recuperando as informações do texto lido.
- Correções relativas à situação de produção: formato, interlocução, propósito, uso de informações além do texto base.

As tabelas 1 e 2, a seguir, reúnem o total de correções e feedback feitos pelos alunos e pela professora em cada uma das categorias:

Correção	Participante	Alunos				Professora							
		Versão	Versão 1			Versão 2				Versão 3			
			Tarefa	T1	T2	T3	Total	T1	T2	T3	Total	T1	T2
Correção	Linguística	101	98	74	273	19 7	239	171	607	10 1	83	50	234
	Informação	0	0	2	2	3	5	6	14	3	3	0	6
	Situação de produção	7	11	17	35	61	35	25	121	17	11	3	31

**Tabela 1:** Total de correções de alunos e professora nas três categorias

**Fonte:** Zhang 2017: 112.

Participante	Alunos (Total de bilhetes: 45)				Professora (Total de bilhetes: 45)							
	Versão	Versão 1			Versão 2				Versão 3 <sup>7</sup>			
Tarefa	T1	T2	T3	Total	T1	T2	T3	Total	T1	T2	T3	Tota l
Feedback nos bilhetes	Recursos linguísticos	14	11	6	31	8	6	4	18	0	0	0
	Uso de informações	5	12	13	30	15	13	12	40	0	0	0
	Situação de produção	8	11	11	30	13	10	6	29	0	0	0

**Tabela 2:** Total de feedbacks de alunos e professora nas três categorias

**Fonte:** Zhang 2017: 116.

Conforme mostram as tabelas acima, na avaliação praticada pelos alunos e pela professora, a correção e o feedback referem-se a três categorias: recursos linguísticos, uso de informações e situação de produção. Os alunos focalizaram, na correção, nas inadequações ou nos erros linguísticos, prestando menos atenção ao uso de informação e à situação de produção. No entanto, houve um aumento de correção dos últimos dois aspectos e uma redução da correção linguística ao longo do semestre, o que revela que os alunos começaram a estar cientes da importância dos aspectos solicitados na tarefa e do gênero do discurso, tais como interlocução, propósito e uso de informação. Sobre a correção feita pela professora, a quantidade é bem maior que a dos alunos para cada categoria. A correção linguística também representa uma grande percentagem.

Quanto aos bilhetes, os alunos forneceram bilhetes com um equilíbrio da percentagem dos comentários que se relacionaram a recursos linguísticos, ao uso de informações e à situação de produção, enquanto a professora mencionou menos os recursos linguísticos nos seus bilhetes, e o uso das informações foi referido na maioria dos bilhetes. Da primeira tarefa até a terceira, houve um aumento de referência ao uso de informações e à situação de produção nos bilhetes dados pelos alunos, o que sugere que os alunos aprenderam a dar importância às questões relacionadas com o gênero do discurso na produção e na avaliação textual.

Para descrever a trajetória dos textos dos alunos e comparar as diferentes versões com o feedback recebido, foram analisados os nove textos de três alunos, e a análise mostrou mudanças evidentes do primeiro ao nono texto (Zhang 2017). De

<sup>7</sup> A professora Maria não fez nenhum bilhete na terceira versão porque não foi solicitada reescrita depois da terceira versão.

acordo com Dilli, Schoffen, Schlatter (2012: 175),

[...] um texto demonstra maior ou menor grau de proficiência na medida em que configura a interlocução de forma mais ou menos adequada a determinado contexto de produção, utilizando para tanto os recursos necessários ou historicamente preferíveis dentro do gênero no qual o texto se insere.

Os textos dos três alunos demonstraram a elevação do nível de proficiência, sobretudo o último texto, comparado com os anteriores, avançando não só na exatidão linguística em relação ao uso de recursos linguísticos, mas também no uso de informações e na adaptação à situação de produção.

Para conhecer as opiniões dos alunos em relação à reforma das práticas do ensino na disciplina Leitura Extensiva, foram realizadas entrevistas com os participantes. Segundo os entrevistados, eles tomaram conhecimento das características de diferentes gêneros discursivos por meio de tarefas de leitura e escrita, bem como elevaram o nível de leitura e escrita além de ampliarem a visão e cultivarem a capacidade de crítica, conforme pode ser visto nos depoimentos a seguir apresentados em (Zhang 2017: 168-180). A seguir, alguns depoimentos de alguns dos participantes que ilustram suas impressões sobre o trabalho realizado:

- “Através das três tarefas, fiquei a saber que quando escrevemos um texto, precisamos, primeiramente, considerar a estrutura do texto com base no enunciado, e depois pensar como usar informações adequadas para organizar o texto, tomando cuidado com a gramática e a coerência quando escrevemos o texto.”
- “A correção e a reescrita nos fornecem uma oportunidade de aprendizagem mútua e autoavaliação.”
- “As tarefas do exame Celpe-Bras nos ajudam na preparação do exame, bem como entender a abordagem orientada pela noção bakhtiniana e lançar base para os estudos no estrangeiro.”

#### **4. Considerações finais**

Com base na discussão sobre o construto teórico que orienta o exame Celpe-Bras, os problemas existentes no ensino de português na China e a reforma das práticas pedagógicas na disciplina Leitura Extensiva, pode-se afirmar que houve um efeito

retroativo positivo do exame Celpe-Bras nas práticas pedagógicas analisadas. Realizamos as atividades de ensino norteadas pelo conceito de uso da linguagem e de gêneros do discurso, permitindo que os alunos considerassem a leitura e a escrita como uma tarefa de comunicação e assumissem o papel de interlocutor para atingirem o objetivo comunicativo, usando os recursos linguísticos adaptados à situação. Além disso, a leitura e a correção dos textos por colega criaram um diálogo que possibilitou tanto a autocrítica quanto a aprendizagem mútua. Nesse diálogo, os alunos tomaram conhecimento de como ler e escrever no contexto do exame, praticaram essas habilidades e melhoraram conjuntamente sua aprendizagem.

Foi possível observar, nesse sentido, diferentes efeitos retroativos do exame Celpe-Bras no contexto aqui analisado: organizar o ensino de língua portuguesa baseado no uso de linguagem e na noção bakhtiniana de gênero do discurso; integrar *input* (leitura) e *output* (escrita) da língua alvo; aumentar as práticas de leitura e produção escrita de gêneros discursos diversificados; e levar tanto o professor quanto os alunos a participarem ativamente na leitura, produção textual, correção, feedback e reescrita, e, consequentemente, desenvolverem suas competências linguísticas e comunicativas. Espera-se que o trabalho sirva como uma referência para o ensino de português e de outras línguas na China.

## **Referências bibliográficas**

- ALDERSON, J. Charles; WALL, Dianne. Does washback exist? *Applied Linguistics* 14. 1993, p. 115-129.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: Bakhtin, Mikhail (ed.). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes. 2003. p. 261-306.
- CLARK, Herbert. *O uso da linguagem*. Porto Alegre: Cadernos de Tradução. 2000.
- DILLI, Camila; SCHOFFEN, Juliana R.; SCHLATTER, Margarete. Parâmetros para a avaliação de produção escrita orientados pela noção de gêneros do discurso. In: SCHOFFEN, Juliana R.; KUNRATH, Simone P.; ANDRIGHETTI, Graziela H.; SANTOS, Leticia G. dos (org.). *Português como língua adicional: reflexões para a prática docente*. Porto Alegre: Bem Brasil Editora, 2012, p.169-197.
- GOMES, Maíra S. *A complexidade de tarefas de leitura e produção escrita no Exame Celpe-Bras*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2009

HUGHES, Arthur. *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press. 1989.

MEURER José Luiz. Esboço de um modelo de produção de textos. In: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Desirée. (orgs.) *Parâmetros de textualização*. Santa Maria: Ed. UFSM. 1997.

RUIZ, Eliana D. *Como corrigir redações na escola*. São Paulo, Contexto. 2010.

SCHLATTER, Margarete. GARCEZ, Pedro de M. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.

SCHOFFEN, Juliana R. *Gênero do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no Exame Celpe-Bras*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

SHI, C. Y. A atualidade e a tendência de desenvolvimento dos estudos sobre a avaliação de línguas na China. *Jornal do Instituto de Construção Urbana de Henan*. n. 6, 2012, p. 81-84.

SHU, D. F.; ZHUANG, Z. X. *Ensino moderno de línguas estrangeiras*. Shanghai Foreign Language Press. 2008.

TSAGARI, Dina. *Review of washback in language testing: What has been done? What more needs doing?* 2007. Disponível em: [Review of Washback in Language Testing: What Has Been Done? What More Needs Doing?](http://www.washback.net/reviews/what-has-been-done-what-more-needs-doing.pdf). Acesso em: 12 dez. 2020.

WANG, X. M.; JIA, Y. H. Temas quentes e análise da tendência sobre a avaliação de línguas nos últimos 25 anos na China. *Jornal da Academia de Wuyi*. n. 7. 2018, p. 44-50.

XIE, S.; CHEN, H. W. Estudos sobre a avaliação no ensino de línguas na China 1998-2015. *Journal of Sichuan International Studies University*. n. 3. 2016, p. 143-152.

YUAN, J. W. *Estudos sobre a noção bakhtiniana de gênero do discurso*. Tese (Doutorado). Universidade de Nanjing. Nanjing, 2011.

ZHANG, Fangfang. *Avaliação de desempenho e reescrita como oportunidades de aprendizagem da escrita em português por alunos chineses*. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017.