

ORIGINAL ARTICLE

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

Kaiane Mendel¹, Juliana Roquele Schoffen²

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). <kaiane.mendel@hotmail.com>

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). <julianaschoffen@gmail.com>

RESUMO

O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) se propõe a avaliar proficiência integrando habilidades de compreensão e de produção. A avaliação integrada, ainda que seja uma questão controversa, está em consonância com o construto teórico do Celpe-Bras, fundamentado na visão dialógica da linguagem. Este trabalho investiga de que modo o exame Celpe-Bras apresenta a avaliação integrada em seus documentos públicos, especificações e parâmetros de avaliação, além de discutir o modo como as tarefas analisadas avaliam leitura e escrita. Os resultados apontam para a necessidade de uma melhor descrição e operacionalização da avaliação integrada no exame Celpe-Bras, além de demonstrar a importância dos enunciados das tarefas para a integração das habilidades e ressaltar a complexidade da avaliação de compreensão nesse tipo de tarefa. As reflexões apresentadas podem contribuir para a descrição da avaliação de compreensão e produção no exame Celpe-Bras e para o fomento de discussões sobre tarefas integradas.

PALAVRAS-CHAVE: exame Celpe-Bras; avaliação de proficiência; avaliação integrada; tarefas integradas; leitura e escrita.

Integrated assessment in the Celpe-Bras exam and tasks of reading and writing

ABSTRACT

The Certificate of Proficiency in Portuguese Language for Foreigners (Celpe-Bras) aims to assess language proficiency by integrating comprehension and production skills. Despite being a controversial issue, integrated assessment is in accordance with the theoretical construct of the Celpe-Bras exam, based on a dialogical perspective of language. As such, this paper investigates how the Celpe-Bras exam presents the concept of integrated assessment in its public documents, specifications and assessment parameters. Furthermore, it discusses how the analyzed tasks assess reading and writing. The results point to the need for a better description and operationalization of integrated assessment in the exam, and demonstrate the importance of the task instruction for the integration of skills and to emphasize the complexity of comprehension assessment in this type of task. The reflections presented can contribute to the description of the comprehension and production assessment in the Celpe-Bras exam and to the promotion of new discussions on integrated tasks.

KEYWORDS: Celpe-Bras exam; proficiency assessment; integrated assessment; integrated tasks; reading and writing.

Corresponding Author:

KAIANE MENDEL
<kaiane.mendel@hotmail.com>



This article is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original publication is properly cited.
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

1. O EXAME CELPE-BRAS

O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) é a única certificação de proficiência em língua portuguesa outorgada pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC), configurando-se como um exame de larga escala e de alta relevância (Schlatter et al., 2009). Em junho de 1993, quando a Comissão para a Elaboração do Exame de Proficiência de Português para Estrangeiros foi constituída pelo MEC, a principal motivação para a elaboração de um exame padronizado decorria da seleção de estudantes intercambistas do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), que até então era feita de forma independente por cada universidade (Schlatter, 2014). Os usos do exame Celpe-Bras, entretanto, foram sendo ampliados ao longo dos anos¹, o que se reflete no aumento do número de examinandos e de Postos Aplicadores. Enquanto na primeira aplicação do exame, em 1998, 127 examinandos realizaram a prova em 8 Postos Aplicadores, em 2016, o Celpe-Bras totalizou quase 11 mil examinandos, somando-se as edições de abril e de outubro². Atualmente, o Celpe-Bras conta com 94 postos aplicadores credenciados, sendo 29 no Brasil e 65 no exterior³.

Devido à ausência de parâmetros oficiais para o ensino de Português como Língua Adicional no Brasil, o exame Celpe-Bras vem funcionando como um instrumento de política linguística direcionador do ensino de PLA (Dorigon, 2016; Martins, 2016; Schoffen & Martins, 2016). Tal impacto já era previsto e almejado pela comissão idealizadora do exame, uma vez que o efeito retroativo que o Celpe-Bras poderia causar no ensino de PLA foi uma das principais motivações para definir as características e o formato do exame (Scaramucci, 1999; Schlatter, 1999; Schlatter et al., 2009). Dessa forma, ao invés de seguir uma tendência internacional de testes padronizados de caráter mais estruturalista, a comissão de professores reunida para desenvolver o exame optou por elaborar uma avaliação em que “não se busca aferir conhecimentos a respeito da língua por meio de questões sobre a gramática e o vocabulário, mas sim a capacidade de uso dessa língua” (Brasil, 2011, p. 4).

A partir do que expõe Scaramucci (2000), entende-se que a avaliação de proficiência realizada pelo Celpe-Bras deve ser condizente com a “visão da linguagem como uma ação conjunta de participantes com um propósito social” (Brasil, 2011, p. 4), bem como à noção bakhtiniana de gêneros do discurso, que, embora não esteja explicitada nos manuais do exame, é subjacente às especificações, às características das tarefas e às orientações relativas à correção (Schlatter et al., 2009). O Celpe-Bras é pautado no conceito de proficiência que consiste no “uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo” (Brasil, 2011, p. 4) e é operacionalizado a partir de uma Parte Escrita e de uma Parte Oral. A Parte Escrita é composta

¹ Atualmente, o exame Celpe-Bras é exigido não apenas para o ingresso de estudantes estrangeiros em cursos de graduação e programas de pós-graduação de universidades brasileiras, mas também para a revalidação de diplomas de alguns cursos superiores e para funcionários estrangeiros de algumas empresas multinacionais que atuam no Brasil, entre outros usos.

² O número de examinandos homologados está disponível no *Acervo Celpe-Bras*. Mais estatísticas sobre o Celpe-Bras podem ser encontradas em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/estatisticas>>.

³ Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira <<http://portal.inep.gov.br/celpe-bras>>.

por quatro tarefas de compreensão oral, leitura e produção escrita, com duração de 3 horas. A Parte Oral, por sua vez, consiste em uma interação face-a-face entre o examinando e o avaliador sobre atividades e interesses do examinando e sobre assuntos de interesse geral, a partir de materiais denominados elementos provocadores. A Parte Oral avalia compreensão e produção oral e tem duração de 20 minutos. Por meio de um único exame, o Celpe-Bras certifica quatro níveis de proficiência, a saber: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior.

Apesar da importância do exame Celpe-Bras, até 2014 não havia um banco de dados reunindo os documentos públicos do exame, tampouco as provas anteriormente aplicadas (Nagasawa & Schoffen, 2016). A fim de democratizar o acesso às informações sobre o exame, o projeto de pesquisa *Resgatando a história do Exame Celpe-Bras: desenvolvimento e análise de um banco de dados reunindo documentos públicos, provas aplicadas e estudos realizados sobre o exame*, coordenado pela professora Juliana Schoffen na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), constituiu um acervo reunindo documentos públicos, provas aplicadas, estatísticas e estudos sobre o exame Celpe-Bras (Schoffen et al., 2017). A disponibilização pública do *Acervo Celpe-Bras*⁴, ocorrida em setembro de 2014, tem possibilitado a realização de diversos estudos sobre o exame, a exemplo deste trabalho⁵.

1.1 A Parte Escrita

A Parte Escrita do Celpe-Bras é constituída por quatro tarefas, entendidas como “um convite para interagir com o mundo, usando a linguagem com um propósito social. Em outras palavras, uma tarefa envolve basicamente uma *ação*, com um *propósito*, direcionada a um ou mais *interlocutores*” (Brasil, 2011, p. 5, grifos do autor). O enunciado da tarefa, portanto, combina tais elementos a fim de estabelecer a situação comunicativa em que o examinando deve se inserir para responder, por meio de um texto escrito, ao que está sendo solicitado na tarefa.

De modo a propor situações comunicativas mais próximas de contextos de uso da língua, as tarefas são elaboradas com base em um material de insumo, a partir do qual se avalia a leitura ou a compreensão oral do examinando de modo integrado à avaliação de produção escrita. Os materiais de insumo utilizados nas tarefas do exame Celpe-Bras são constituídos de textos autênticos que circularam na sociedade brasileira, majoritariamente na esfera jornalística (Mendel, 2016; Schoffen & Mendel, em preparação). Dessa forma, as tarefas I e II avaliam compreensão oral e produção escrita, sendo que a tarefa I apresenta um vídeo como material de insumo, enquanto a tarefa II apresenta um áudio – nas tarefas I e II, a compreensão escrita se refere à leitura e interpretação do enunciado das tarefas (Brasil, 2015). As tarefas III e IV, por sua vez, avaliam leitura e produção escrita, apresentando textos escritos como material de insumo.

⁴ Disponível em: <www.ufrgs.br/acervocelpebras>.

⁵ Este artigo é um recorte do trabalho “A avaliação integrada de leitura e escrita no exame Celpe-Bras” (Mendel, 2017).

2. A AVALIAÇÃO INTEGRADA DE LEITURA E ESCRITA

Nos últimos anos, tem crescido muito o espaço destinado à avaliação integrada⁶, especialmente depois que o TOEFL IBT passou a incluir uma tarefa que integra compreensão oral, leitura e escrita. Desde então, diversos artigos abordando a avaliação através de tarefas integradas têm sido publicados em periódicos internacionais (Bouwer et al., 2015; Cumming, 2013; Delaney, 2008; Gebril & Plakans, 2013; Knoch & Sitajalabhorn, 2013; Plakans & Gebril, 2012; Plakans, 2015; Shin & Ewert, 2015; Soleimani & Mahdavi-pour, 2014; Weigle et al., 2013; Yu, 2013, entre outros). Apesar desse repentino interesse pela avaliação integrada, Yu (2013) explicita que essa prática não é uma invenção recente, pois os “testes integrativos” foram bastante populares entre as décadas de 70 e 90.

No contexto brasileiro, o exame Celpe-Bras avalia proficiência de forma integrada desde o final dos anos 90. Scaramucci (2016) afirma que, como objeto de pesquisa, o Celpe-Bras se configura como um cenário perfeito para o estudo da avaliação de habilidades integradas, devido à diversidade de elementos que se combinam nas tarefas; ao contrário do que acontece no TOEFL, por exemplo, em que a integração de habilidades culmina sempre na produção de um resumo, o Celpe-Bras solicita uma variedade de gêneros, que combinam diferentes propósitos, interlocutores e temáticas. Ainda assim, ao apresentar o que a área de avaliação em língua adicional entende por “integração de habilidades” e analisar a operacionalização de tal conceito no Celpe-Bras e no TOEFL IBT, a dissertação de Pileggi (2015) figura como um dos raros estudos brasileiros que investigam o assunto. A autora contextualiza a pesquisa sobre avaliação de habilidades integradas, apontando para a existência de uma lacuna nessa área de estudos no Brasil, apesar do destaque internacional que vem sendo dado à questão. A partir da revisão bibliográfica, Pileggi (2015) apresenta uma abordagem histórica do conceito de tarefa integrada, além de analisar documentos relativos aos dois exames de proficiência que constituem o objeto da pesquisa, bem como discutir a operacionalização das habilidades integradas em tarefas de ambos os exames.

A área de Linguística Aplicada, em nível internacional, tem dedicado bastante atenção a pesquisas sobre avaliação por meio de tarefas integradas. Apesar de o uso de tarefas integradas para avaliação de proficiência não ser uma questão unânime, mas alvo de controvérsias, muitos autores concordam que a autenticidade, entendida como “o grau de correspondência entre características de uma tarefa avaliativa de língua e as características de uma tarefa de uso da língua alvo” (Bachman & Palmer, 1996, p. 23) é uma das principais razões para a opção pelas tarefas integradas (Bouwer et al., 2015; Cumming, 2013; Gebril & Plakans, 2013; Plakans, 2015; Soleimani & Mahdavi-pour, 2014; Weigle et al., 2013). Para além da questão da autenticidade, Cumming (2013) identifica “cinco promessas e cinco perigos”⁷ associados à avaliação de escrita por meio de tarefas integradas.

⁶ Scaramucci (2016) observa a recorrência de uma variedade de termos para se referir ao mesmo método de avaliação, tais como avaliação integrada (*integrated assessment*), tarefas integradas (*integrated tasks*) e tarefas de leitura para escrever (*reading-to-write tasks*).

⁷ No original, “Assessing Integrated Writing Tasks for Academic Purposes: Promises and Perils”.

Dentre as promessas, há vários aspectos que se assemelham à proposta do exame Celpe-Bras, a exemplo de tarefas mais próximas de situações concretas de uso da língua. Além disso, Cumming (2013) elenca o efeito retroativo como uma vantagem da avaliação integrada, assim como Gebril & Plakans (2013), que identificaram que as tarefas integradas podem ter efeito retroativo positivo em aulas de escrita.

Segundo Cumming (2013), o princípio básico para o uso de tarefas integradas é que a escrita em geral, mas principalmente a escrita com propósitos acadêmicos, depende da leitura de materiais acerca do assunto sobre o qual se escreve. Ainda que o propósito do Celpe-Bras não seja testar o uso da língua portuguesa para o ingresso na universidade, tal motivação foi determinante para a criação do exame, e continua sendo um de seus principais usos atualmente. Nesse sentido, considerando-se que a produção de textos depende da leitura de outros, a integração de habilidades se aproxima da visão dialógica da linguagem que é subjacente ao exame, de modo que as tarefas integradas solicitam uma *atitude responsiva ativa* (Bakhtin, 2003) por parte do examinando. As tarefas integradas, portanto, proporcionam uma simulação de uso da língua de forma mais válida, isto é, a produção de um texto pertencente a determinado gênero do discurso em resposta a enunciados anteriores se aproxima de situações cotidianas de uso da língua mais do que as tarefas que testam uma única habilidade de forma isolada, posto que, nas atividades do dia-a-dia, não utilizamos as habilidades de compreensão e produção separadamente.

Ao analisar tarefas da Parte Escrita do Exame Celpe-Bras de modo a investigar como a integração das habilidades de leitura e escrita é operacionalizada, este trabalho versa sobre a validade do exame. Tradicionalmente entendido como “a capacidade de um teste de medir aquilo que ele deve medir” (Schlatter et al., 2005, p. 15), o conceito de validade apresentou diferentes definições entre as décadas de 60 e 90 (Chapelle, 1999). Em relação a essa variedade de definições, configura-se como central a noção de validade de construto, que é “atingida quando um teste efetivamente avalia aquela habilidade que pretende avaliar e como ele define aquilo que quer medir, baseado em uma definição teórica do objeto a ser medido” (Bachman 1988 apud Schlatter et al., 2005, p. 16). No caso do exame Celpe-Bras, a integração de habilidades contribui para que as tarefas simulem situações de uso da língua de forma mais válida.

Apesar das vantagens ou “promessas” que apresentam, as tarefas integradas são ainda um desafio para a área de avaliação de proficiência, fazendo-se necessárias mais pesquisas sobre o assunto, a começar pela própria definição do conceito. Knoch & Sitajalabhorn (2013) apontam para o fato de que diferentes tarefas têm sido chamadas de integradas, sendo que tal variação corrobora o problema conceitual. Plakans (2015) também indica que as tarefas integradas não foram sistematicamente definidas, e Yu (2013) questiona se as avaliações que atualmente se dizem integradas realmente o são, ou se ainda se configuram como integrativas, colocando o próprio significado de integração como uma questão a ser respondida. Tais autores, portanto, apresentam a necessidade de uma melhor definição do termo “tarefa integrada”, de modo a garantir a validade dos exames de proficiência

que se utilizam desse conceito. Ao apresentar diferentes entendimentos de tarefas integradas de escrita, Knoch & Sitajalabhorn (2013) fornecem alguns indícios para uma possível definição que vai ao encontro das características do exame Celpe-Bras. Segundo os autores, para uma tarefa ser integrada, o material de insumo precisa incluir uma amostra significativa da língua (oral ou escrita), e, a partir disso, a tarefa precisa exigir que o conteúdo desse material de insumo seja transformado a fim de completar a tarefa de escrita.

Para além das vantagens, a integração de tarefas realizada no Celpe-Bras também é passível dos “perigos” elencados por Cumming (2013), tais como a “contaminação de habilidades”, a partir da qual distinguir os pontos fortes e fracos do examinando em habilidades de compreensão e de produção torna-se complicado. Em relação a isso, ao avaliar a proficiência do examinando tendo em vista seu desempenho em tarefas integradas, a Parte Escrita do exame Celpe-Bras solicita amostras da habilidade de escrita do examinando, uma vez que as tarefas demandam a produção de textos escritos. Entretanto, no que tange à leitura e à compreensão oral, os avaliadores só têm acesso ao desempenho do examinando em tais habilidades a partir do que ele demonstra na escrita; isso exige que as tarefas sejam elaboradas de modo que a performance do examinando possa ser avaliada considerando tanto as habilidades de compreensão quanto as de produção (Hughes, 1989). Para Scaramucci (2016), a explicitação do propósito de escrita nos enunciados é essencial para o sucesso da avaliação de leitura no Celpe-Bras, uma vez que “os propósitos de leitura são determinados pelos propósitos de escrita” (Scaramucci, 2016, p. 412).

No que tange à elaboração de tarefas integradas, diversos autores concordam que a integração de habilidades depende dos enunciados das tarefas, os quais devem esclarecer os usos esperados do material de insumo, isto é, se a compreensão do texto disponibilizado é essencial para a realização da tarefa, ou se o seu uso configura-se como opcional (Bouwer et al., 2015; Douglas, 2000; Knoch & Sitajalabhorn, 2013; Plakans & Gebril, 2012; Plakans, 2015). Em relação ao exame Celpe-Bras, Schoffen (2009), ao propor novos parâmetros para a avaliação da Parte Escrita do exame, mostra que o número de informações retiradas do material de insumo não deve constar como um critério de avaliação na grade de correção, como vinha sendo feito até então. A partir desse entendimento, a integração de habilidades não pode ser considerada sob um aspecto quantitativo, mas a leitura do material de insumo deve permitir a recontextualização de informações relevantes para as condições de produção do texto solicitado.

Bouwer et al. (2015), ao considerar o efeito dos gêneros para a avaliação de escrita, argumenta que, para as tarefas integradas serem bem definidas e explicitarem seus objetivos, elas devem conter informações sobre seu propósito comunicativo, assunto e interlocutor projetado, ou seja, contextualizar a situação comunicativa proposta ao examinando. Tais considerações também se fazem presentes em Gomes (2009), que analisa tarefas de leitura e escrita do exame Celpe-Bras para investigar a complexidade das mesmas. A autora retoma o trabalho de Schoffen (2009) ao afirmar que, considerando-se o construto de uso da linguagem, a avaliação de proficiência “não pode penalizar um texto que não mobilizou as infor-

mações do texto base, e sim outras de outros textos lidos pelo autor, mas que cumpriu perfeitamente uma das possibilidades de interlocução inferidas pelas pistas contextuais que havia no enunciado” (Gomes, 2009, p. 27-28).

Outro aspecto controverso em relação às tarefas integradas é o papel dos materiais de insumo, os quais apresentam a vantagem de fornecer ao examinando um conhecimento mínimo sobre o assunto da tarefa (Delaney, 2008; Soleimani & Mahdavi-pour, 2014). Por outro lado, Cumming (2013) menciona a dificuldade de distinguir a linguagem do material de insumo da própria produção do examinando como um dos perigos das tarefas integradas, visto que ele precisa utilizar informações do texto para cumprir a tarefa, mas evitando copiá-las. Nesse sentido, o uso do material de insumo na realização de tarefas integradas é também apontado como uma questão cultural, pois o que é configurado como plágio em um dado contexto educacional pode ser diferente em outros contextos (Gebril & Plakans, 2013; Plakans, 2015; Soleimani & Mahdavi-pour, 2014).

Para além de uma melhor definição teórica acerca da avaliação integrada e de uma investigação mais ampla sobre os enunciados das tarefas, portanto, são necessárias pesquisas que abordem a escolha dos materiais de insumo, visto sua importância para a elaboração de tarefas integradas (Plakans & Gebril, 2012; Plakans, 2015). As discussões sobre avaliação integrada, entretanto, extrapolam os procedimentos para sua elaboração; no que tange à realização de tarefas integradas, ainda não é claro o que conta para o sucesso ou fracasso de um examinando, incluindo-se na agenda de pesquisa da área, portanto, o desenvolvimento de grades de avaliação e a formação de avaliadores tendo em vista a correção de tarefas (Cumming, 2013; Shin & Ewert, 2015).

3. METODOLOGIA

3.1 Objetivos

Os objetivos deste trabalho consistem em analisar como a avaliação integrada de leitura e escrita é apresentada nos documentos públicos e nas especificações do exame Celpe-Bras, bem como analisar sua operacionalização nos parâmetros de avaliação da Parte Escrita e em duas tarefas da edição de 2016/2. Dessa forma, busca-se responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1. *O que os manuais e as especificações do exame dizem sobre a avaliação de habilidades integradas?*
2. *Como os parâmetros de avaliação da Parte Escrita do exame operacionalizam (ou não) a avaliação integrada das habilidades de leitura e escrita?*
3. *Como as tarefas analisadas avaliam leitura e escrita de forma integrada?*

Com a reflexão realizada neste trabalho, espera-se contribuir para a descrição da avaliação integrada no exame Celpe-Bras. As discussões aqui apresentadas podem também fomentar outros estudos sobre avaliação integrada no Brasil, uma vez que foi identificada essa lacuna na literatura brasileira da área de avaliação de proficiência.

3.2 Corpus de pesquisa

O corpus de pesquisa do presente trabalho é constituído por documentos públicos do exame, a saber, o Manual do Examinando (Brasil, 2015), as especificações do exame (Brasil, 2011) e o Guia do Participante (Brasil, 2013), pelos parâmetros de avaliação da Parte Escrita utilizados desde a edição de 2014/2 e pelos materiais de insumo e enunciados das tarefas III e IV da edição 2016/2 do exame Celpe-Bras, que foram selecionadas para a análise por constarem da edição mais recente do exame quando do início desta pesquisa. A versão completa da Parte Escrita da edição do exame Celpe-Bras analisada neste trabalho, bem como as outras provas já aplicadas e os manuais do exame, estão disponíveis publicamente no *Acervo Celpe-Bras*⁸.

4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1 Os documentos do exame

Nesta seção, são apresentados os documentos públicos do exame Celpe-Bras, analisando-se de que modo a avaliação integrada de habilidades é descrita pelo Manual do Examinando (Brasil, 2015), pelas especificações do exame (Brasil, 2011) e pelo Guia do Participante (Brasil, 2013).

4.1.1 O Manual do Examinando

O Manual do Examinando (2015) coloca como características do Celpe-Bras a “ênfase no uso da língua; uso de textos autênticos; avaliação integrada de compreensão e produção (oral e escrita)” (Brasil, 2015, p. 8). No que tange à estrutura do exame, o documento explicita que as quatro tarefas da Parte Escrita englobam compreensão e produção, o que é ressaltado na seção dedicada à apresentação da Parte Escrita do exame: “cada tarefa solicitará que você compreenda o texto (oral e/ou escrito) apresentado, selecione as informações adequadas e, colocando-se em um papel social (enunciador), escreva a uma pessoa específica ou a um grupo de pessoas (interlocutor), a fim de realizar determinada ação (propósito)” (Brasil, 2015, p. 17).

A partir de tal entendimento de tarefa, de acordo com o Manual, a avaliação de todas as tarefas acontece de forma integrada, considerando a compreensão (oral e/ou escrita) e a produção escrita. Assim como proposto por Schoffen (2009), a avaliação do desempenho do examinando não é quantitativa, mas qualitativa, considerando-se o objetivo da tarefa. A compreensão e a produção, de acordo com o que é proposto pelo Manual, são avaliadas no Celpe-Bras de forma integrada e sob a perspectiva do uso da linguagem (Brasil, 2015). Ainda que não se realize uma aferição quantitativa quanto às informações do material de insumo utilizadas nos textos produzidos como resposta às tarefas do exame, as informações (conteúdo informacional do material de insumo) configuram-se como um dos elementos avaliados na Parte Escrita, na medida em que se adequam à situação comunicativa proposta pela tarefa.

⁸ Fonte: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras>>.

A integração de habilidades também é brevemente descrita nos níveis de proficiência apresentados pelo Manual do Examinando (Brasil, 2015). Pileggi (2015), ao analisar esses níveis, aponta para o fato de que os níveis de proficiência do Celpe-Bras não contemplam o conceito de habilidades integradas. A avaliação integrada, entretanto, não precisa necessariamente estar descrita nos níveis de proficiência do exame Celpe-Bras, posto que a integração de habilidades consiste na forma como o exame operacionaliza seu construto, e não em um contexto de uso da língua a ser dominado pelos examinandos.

4.1.2 As especificações do exame

As tarefas do exame Celpe-Bras podem solicitar um conjunto variado de operações, propósitos, interlocutores, gêneros do discurso e tópicos, os quais compõem as especificações do exame (Brasil, 2011). Tais especificações foram publicadas na primeira edição do Manual do Examinando (Brasil, 2002), permanecendo inalteradas nas versões posteriores do documento. As especificações do exame, entretanto, não são suficientes para descrever os enunciados e os materiais de insumo das tarefas já aplicadas pelo exame Celpe-Bras; como verificado em trabalhos anteriores, as tarefas solicitam elementos que não constam das especificações, a exemplo do gênero do discurso *artigo de opinião*, o que evidencia a necessidade de revisão das especificações existentes (Mendel, 2016; Schoffen & Mendel, em preparação).

No que tange à avaliação integrada, as especificações do Celpe-Bras apresentam um conjunto de operações, isto é, uma lista de sub-habilidades de compreensão e de produção envolvidas nas tarefas⁹. Pileggi (2015) categorizou as operações do exame considerando a avaliação de compreensão oral, leitura, produção escrita e integração das habilidades, o que possibilitou-lhe identificar que a avaliação integrada é explicitada em apenas 3 das 16 operações do exame. A análise das especificações empreendida pela autora permite verificar que as habilidades de compreensão e de produção apresentadas no conjunto de operações do exame Celpe-Bras apontam para uma predominância de sub-habilidades de leitura (Pileggi, 2015). Uma vez identificado que o exame privilegia em suas especificações as habilidades de compreensão, faz-se necessária uma descrição mais exaustiva das sub-habilidades de produção escrita necessárias para cumprir as tarefas do Celpe-Bras, a fim de explicitar como a integração de habilidades é operacionalizada nas tarefas e de que modo essa integração é avaliada.

As especificações de um exame, além de explicitarem para os examinandos o conteúdo de um determinado teste, determinam o que é avaliado, e nesse sentido são importantes para garantir sua validade (Bachman, 2002; Douglas, 2000). No caso do Celpe-Bras, sem ter clareza sobre o que as habilidades integradas avaliam, não há como se ter certeza acerca dos critérios de avaliação (Scaramucci, 2016). Como ressaltado por Pileggi (2015), a integração de habilidades aparece principalmente no discurso oficial

⁹ O *Acervo Celpe-Bras* disponibiliza os manuais que apresentam as especificações do exame, incluindo-se a descrição das sub-habilidades de compreensão e de produção.

do Celpe-Bras, configurando-se como um diferencial em relação a outros testes de proficiência; nesse sentido, precisa ser mais bem descrita também nas especificações do exame.

4.1.3 O Guia do Participante

Além do Manual do Examinando, o Celpe-Bras também disponibiliza um Guia do Participante (Brasil, 2013), que traz tarefas comentadas de uma das edições do exame. De acordo com esse documento, por meio de uma avaliação holística, em que uma única nota geral é atribuída ao texto, os parâmetros de avaliação da Parte Escrita do Celpe-Bras avaliam três eixos, de forma integrada: *Adequação Contextual*, isto é, se o texto produzido pelo examinando pode ser identificado como pertencente ao gênero do discurso solicitado na tarefa, considerando, para isso, adequação ao “Enunciador (quem escreve); Interlocutor (para quem escreve); Propósito (com que objetivo); Informações (conteúdo informacional do texto)” (Brasil, 2013, p. 8); *Adequação Discursiva*, que contempla a coesão e a coerência do texto produzido em relação ao cumprimento do propósito da tarefa; e *Adequação Linguística*, isto é, se os itens gramaticais e lexicais utilizados na composição do texto são adequados ao gênero e aos interlocutores solicitados naquela tarefa específica.

Em relação à avaliação integrada, o Guia do Participante (2013), assim como o Manual do Examinando, também a apresenta como sendo uma das características do Celpe-Bras. Na apresentação da Parte Escrita, o documento explicita que o conjunto dos elementos que compõem o enunciado da tarefa – proposta de ação, gênero, enunciador(es), interlocutor(es) e propósito(s) – define quais elementos do material de insumo devem ser selecionados pelo examinando para a produção de seu texto. A avaliação da compreensão, portanto, está relacionada à adequação ao contexto dentro do propósito comunicativo proposto pela tarefa. Nesse sentido, o Celpe-Bras se aproxima do que vem sendo proposto pela literatura da área, ou seja, o enunciado da tarefa é entendido como um elemento-chave para a operacionalização da integração de habilidades (Bouwer et al., 2015; Douglas, 2000; Knoch & Sitajalabhorn, 2013; Plakans & Gebril, 2012; Plakans, 2015).

Uma vez que o exame propõe tarefas que se aproximam a diferentes situações comunicativas, também os critérios de avaliação da Parte Escrita do Celpe-Bras não são estáveis, mas são ajustados de acordo com os elementos presentes nos enunciados das tarefas. Dessa forma, não apenas a situação comunicativa proposta ao examinando, mas também a própria avaliação da Parte Escrita depende dos enunciados das tarefas, os quais, além de validar o construto do exame, definem os parâmetros utilizados para a avaliação de cada uma das tarefas da Parte Escrita do Celpe-Bras (Gomes, 2009). Ao exemplificar os níveis de proficiência com produções dos examinandos, o Guia do Participante demonstra o modo como a articulação das informações solicitadas pela tarefa contribui para o desempenho do examinando. Enquanto os textos avaliados como *Avançado Superior*, por exemplo, apresentam conteúdo informacional relevante, articulando as informações do material de insumo para cumprir o propósito da tarefa, os textos do nível *Intermediário* trazem informações insuficientes e superficiais, ou não as articulam de maneira adequada. A análise dos textos *Sem Certificação*,

por sua vez, aponta para uma diversidade de problemas de compreensão e de produção; no que tange à articulação de informações, nos interessa a avaliação dos textos que, apesar de demonstrarem alguma compreensão, recontextualizando informações do material de insumo, não foram certificados. Com base nas tarefas comentadas do Guia do Participante, a avaliação dos textos *Sem Certificação* configura-se como um indício de que a mera reprodução do material de insumo não é bem avaliada no exame Celpe-Bras. Para além de ser cópia ou não, a Parte Escrita do Celpe-Bras avalia de que forma as informações recuperadas do material de insumo são articuladas no texto do examinando, e como elas contribuem (ou não) para a configuração da interlocução solicitada dentro do gênero proposto pela tarefa.

Uma vez que se espera que a produção solicitada pelas tarefas se constitua de um texto pertencente a um gênero discursivo com propósitos distintos dos apresentados pelo material de insumo, os enunciados das tarefas devem ser elaborados de modo que um texto que apenas resume as informações do material de insumo não seja suficiente para cumprir a tarefa, e, portanto, não receba certificação. Ainda assim, o Guia do Participante não explicita o que constitui cópia no exame Celpe-Bras, posto que a seleção e articulação de informações do material de insumo dependem do que é solicitado por cada tarefa. Tal questão, portanto, exige uma investigação mais ampla, dado que o plágio não é um conceito unânime entre as diferentes culturas, logo, os examinandos podem ter diferentes entendimentos acerca de como utilizar o material de insumo para responder a uma tarefa integrada (Gebril & Plakans, 2013, Plakans, 2015; Soleimani & Mahdavi-pour, 2014).

4. 2 Os parâmetros de avaliação da Parte Escrita

De acordo com o Guia do Participante (2013), a avaliação da Parte Escrita do exame Celpe-Bras é holística e considera três eixos: *Adequação Contextual*, *Adequação Discursiva* e *Adequação Linguística*. Os atuais parâmetros de avaliação, utilizados na Parte Escrita desde 2014¹⁰, são genéricos e, uma vez ajustados às especificações de cada tarefa, são utilizados na avaliação de todas as tarefas do exame, avaliando compreensão oral e produção escrita, no caso das tarefas I e II, ou leitura e produção escrita, nas tarefas III e IV.

A partir da análise dos parâmetros de avaliação, é possível verificar que os três eixos de avaliação são contemplados nos descritores de todos os níveis. No nível *Avançado Superior*, por exemplo, a Adequação Contextual está logo no início do descritor, contemplando a situação comunicativa proposta e o uso das informações do material de insumo: *Configura adequadamente a relação de interlocução no gênero discursivo proposto na tarefa, realizando a ação solicitada. Recontextualiza apropriadamente e de maneira autoral as informações necessárias para cumprir o propósito interlocutivo de forma consistente. Eventuais inadequações ou equívocos não comprometem a configuração da interlocução* (Brasil, em preparação). Em seguida, os eixos Adequação Discursiva e Adequação Linguística são descritos conjuntamente: *Produz um texto autônomo, claro e coeso, em que os recursos linguísticos acionados*

¹⁰Fonte: Mendel (2017).

são apropriados para configurar a relação de interlocução no gênero solicitado e possíveis inadequações raramente comprometem a fluidez da leitura (Brasil, em preparação). Com base nos parâmetros do nível *Avançado Superior*, percebe-se que a avaliação centra-se muito mais na produção do examinando do que na compreensão. Comparando-se os eixos, a comprovação da compreensão é mais evidente no eixo Adequação Contextual, através da recontextualização de informações, as quais são retiradas do material de insumo e/ou estabelecem o contexto e a relação de interlocução.

No caso dos textos avaliados como *Avançado Superior*, a recontextualização de informações acontece de *maneira autoral*, cumprindo o propósito interlocutivo de forma *consistente*. No nível *Avançado*, as informações ainda são recontextualizadas apropriadamente, mas com a possibilidade de *equivocos* ou *incompletudes* que fragilizam a consistência da interlocução. No nível *Intermediário Superior*, as informações são recontextualizadas de forma *pouco articulada* e/ou *equivocada* ou não são recontextualizadas as informações necessárias para cumprir o propósito dentro do contexto de produção solicitado. No *Intermediário*, além do texto poder não recontextualizar as informações necessárias para a configuração adequada da interlocução ou não articular claramente essas informações, também são previstos *equivocos de compreensão*, os quais podem comprometer parcialmente o cumprimento do propósito. No nível *Básico*, que não recebe certificação no exame Celpe-Bras, o texto *não recontextualiza* informações suficientes, ou pode apresentar *equivocos graves* e/ou *frequentes de compreensão* que comprometem o cumprimento do propósito. Por fim, o nível *Iniciante*, que também não é certificado, apresenta *problemas generalizados* de compreensão; um texto deste nível pode também limitar-se a *reproduzir* o texto de insumo, sem marcas de autoria, ou ainda *ignorá-lo* completamente. Com base na análise dos parâmetros de avaliação da Parte Escrita, portanto, verifica-se que a avaliação privilegia a produção escrita, descrevendo brevemente a comprovação da proficiência em compreensão oral e leitura. Nesse sentido, os parâmetros também não esclarecem em que medida é adequada a cópia de informações do material de insumo, isto é, apenas o nível *Iniciante* prevê a reprodução do texto-base.

Schoffen (2009), ao propor uma mudança nos parâmetros para a avaliação da Parte Escrita do exame Celpe-Bras, proposta que baseou os parâmetros atualmente utilizados pelo exame e analisados neste trabalho, demonstra que, em uma avaliação em consonância com a visão bakhtiniana de uso da linguagem, não deveria haver expectativas quanto à recuperação de informações comuns a todos os textos, uma vez que é a relação de interlocução estabelecida em cada texto que determina quais informações precisam ser recuperadas para cumprir o propósito dentro do gênero discursivo solicitado. A avaliação da compreensão, entretanto, pode se tornar problemática devido à avaliação integrada das habilidades, posto que a avaliação da compreensão acontece somente a partir da produção escrita dos examinandos. Nesse sentido, Schoffen (2009) também ressalta a importância dos enunciados das tarefas, de forma a criar contextos de uso da língua em que a utilização de informações do material de insumo faça sentido, exigindo-se, então, que o examinando compreenda o material de insumo para realizar a produção escrita solicitada.

4.3 As tarefas de leitura e escrita

Nesta seção, serão analisadas as duas tarefas que compõem o corpus de pesquisa deste trabalho. Ambas as tarefas integram leitura e escrita e compõem a edição de 2016/2 do Celpe-Bras. Na análise de cada tarefa, o enunciado e o material de insumo são reproduzidos e descritos, para, em seguida, apresentar-se qual a resposta esperada pela tarefa, analisando-se de que modo a integração entre a leitura do texto de insumo e a produção escrita é operacionalizada.

4.3.1 A tarefa III

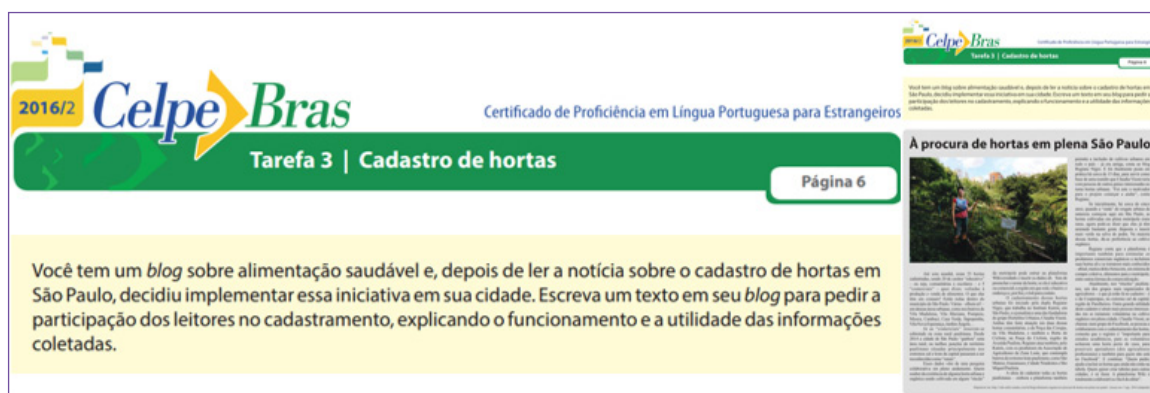


Figura 1: Tarefa III da edição 2016/2 do exame Celpe-Bras¹¹

A tarefa III da edição de outubro de 2016 do Celpe-Bras, intitulada “Cadastro de hortas”, versa sobre o cadastramento de hortas urbanas. O enunciado inicia contextualizando a situação comunicativa proposta pela tarefa: *Você tem um blog sobre alimentação saudável e, depois de ler a notícia sobre o cadastro de hortas em São Paulo, decidiu implementar essa iniciativa em sua cidade. É esperado que o examinando, portanto, se coloque na posição enunciativa de um blogueiro que tem um blog sobre alimentação saudável e que decide implementar na sua cidade uma iniciativa sobre a qual tomou conhecimento através da leitura de uma notícia. O enunciado, dessa forma, explicita a existência do material de insumo, colocando a leitura do texto como motivadora da atitude do examinando.*

Em seguida, é explicitada a produção a ser realizada pelo examinando: *Escreva um texto em seu blog.* A partir disso, entende-se que o blog sobre alimentação saudável servirá de suporte para o texto a ser produzido, que terá os leitores de tal blog como seus interlocutores. Para cumprir com o propósito comunicativo da tarefa, que pode ser inferido como sendo “incentivar o cadastramento de hortas urbanas”, o examinando precisa realizar algumas ações, escrevendo o texto *para pedir a participação dos leitores no cadastramento, explicando o funcionamento e a utilidade das informações coletadas.* A partir de tais ações, verifica-se que a tarefa solicita algumas informações específicas

¹¹ A versão completa da tarefa pode ser conferida no *Acervo Celpe-Bras*: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/Provas/2016_2>.

do material de insumo, como o *funcionamento e a utilidade das informações coletadas*.

O material de insumo da tarefa III é constituído por um texto escrito, intitulado “À procura de hortas em plena São Paulo”, que versa sobre o cadastro de hortas urbanas. Ainda que o enunciado da tarefa remeta ao material como sendo uma “notícia”, o texto pode ser considerado uma reportagem, uma vez que apresenta diferentes pontos de vista. Independentemente do formato, o texto foi retirado de um blog do jornal *Estadão*, denominado “Alimentos orgânicos”, podendo ser considerado um texto autêntico. Entendemos por ‘autênticos’ “textos que foram criados com determinados propósitos sociais para usuários da língua em foco” (Rio Grande do Sul, 2009, p. 161), isto é, textos que circularam na sociedade brasileira com diferentes propósitos sociais e não foram compostos com o fim específico de serem utilizados em sala de aula ou em situação de avaliação. O texto autêntico selecionado para compor o material de insumo desta tarefa, portanto, circulou na esfera jornalística, ou seja, foi publicado em um veículo midiático; de acordo com nossas análises anteriores, consideramos que a seleção deste material de insumo segue uma tendência das tarefas do exame Celpe-Bras de utilizar textos da esfera jornalística (Mendel, 2016; Schoffen & Mendel, em preparação). Considerando-se o contexto de circulação, o propósito de leitura dos leitores desse blog, provável público-alvo do texto, pode ser inferido como “informar-se”.

O texto inicia com dados que mostram o status atual da iniciativa apresentada; em seguida, explica-se como começou essa iniciativa e onde ela acontece. A reportagem também traz trechos de fala das idealizadoras do cadastramento de hortas urbanas, que ressaltam a importância da iniciativa. Por fim, o texto é encerrado com o incentivo à implementação da iniciativa em outras cidades, explicando-se a facilidade em aderir ao cadastramento. Para divulgar a iniciativa apresentada na reportagem, o texto escrito é complementado por uma fotografia de uma mulher em uma horta, com prédios ao fundo. A partir da descrição e análise do enunciado da tarefa e do material de insumo, elaboramos a tabela abaixo, que sintetiza a resposta esperada pela tarefa III de 2016/2:

Tabela 1: Resposta esperada na tarefa III de 2016/2.

Enunciador	Blogueiro
Gênero discursivo	texto para blog sobre alimentação saudável
Propósito	pedir a participação dos leitores no cadastramento de hortas urbanas, explicando o funcionamento e a utilidade das informações coletadas
Interlocutor	leitores do blog
Informações solicitadas	<ul style="list-style-type: none"> – funcionamento do cadastramento de hortas urbanas (terceiro parágrafo do texto de insumo): <i>Quem souber da existência de alguma horta urbana e orgânica sendo cultivada em algum “rincão” da metrópole pode entrar na plataforma Wikiversidade e inserir os dados ali. Tem de preencher o nome da horta; se ela é educativa ou comercial; a região em que está; o bairro; o endereço e, por fim, o link para contato;</i> – utilidade das informações coletadas no cadastramento (dois últimos parágrafos do texto de insumo): <i>a plataforma é importante também para estimular os produtores comerciais orgânicos a incluírem suas hortas ali e se tornarem mais conhecidos / Outra grande utilidade deste cadastro é atrair mais pessoas interessadas em se tornarem voluntárias no cultivo orgânico em plena cidade / o registro é “importante para estudos acadêmicos, para os voluntários acharem uma horta perto de casa, para possíveis apoiadores (dos agricultores profissionais) e também para quem não está no Facebook.</i>

Fonte: Mendel (2017)

De modo a recontextualizar a situação comunicativa, a tarefa permite que o examinando também mobilize outras informações do texto de insumo. Considerando-se que um blogueiro pode ditar tendências de comportamento, para cumprir o propósito de incentivar os leitores a participarem do cadastramento de hortas urbanas, pode ser interessante recontextualizar as informações do texto de insumo a fim de demonstrar que essa prática está “na moda”, tanto internacionalmente, *uma reunião que Claudia Visoni teria com pessoas de outros países interessadas no tema hortas urbanas*, quanto na cidade de São Paulo, onde a iniciativa foi desenvolvida: *Se inicialmente, há cerca de cinco anos, quando a “onda” do resgate urbano da natureza começou aqui em São Paulo, as hortas cultivadas em plena metrópole eram raras, agora pode-se dizer que elas já têm animado bastante gente disposta a inserir mais verde na selva de pedra.*

Ainda que o enunciado solicite algumas informações específicas do material de insumo para o cumprimento da tarefa, tal como o *funcionamento e a utilidade das informações coletadas*, a recontextualização das informações acontece entre gêneros do discurso muito semelhantes. Enquanto o material de insumo circulou em um blog sobre alimentos orgânicos vinculado a um jornal, o texto a ser produzido pelo examinando deverá ser publicado em um blog pessoal sobre alimentação saudável. Nesse sentido, a tarefa pode possibilitar a cópia de alguns trechos do material de insumo, posto que ambos os textos tratam sobre alimentação e circulam em blogs. Ainda assim, a cópia na íntegra ou o resumo do material de insumo não seria suficiente para cumprir a tarefa, pois enquanto o texto de insumo busca divulgar a iniciativa do cadastramento de hortas urbanas, o texto a ser produzido pelo examinando tem como propósito incentivar que os leitores participem do cadastramento.

Em relação à avaliação integrada, verifica-se que a tarefa III de 2016/2 apresenta uma temática bastante específica, e, por isso, dificilmente algum examinando saberia escrever sobre o cadastro de hortas urbanas sem ler o texto apresentado como material de insumo, o qual confere aos examinandos um conhecimento mínimo sobre o assunto da tarefa (Delaney, 2008; Soleimani & Mahdavi-pour, 2014). No caso desta tarefa, portanto, a compreensão do material de insumo demonstra-se essencial para a realização do propósito comunicativo, o que contribui para possibilitar a avaliação integrada de leitura e escrita. Outro ponto positivo desta tarefa é a sua autenticidade, pois a produção solicitada ao examinando configura-se como uma resposta adequada às possibilidades de ação apontadas no texto de insumo, o que aproxima a tarefa a uma situação de uso da língua.

A tarefa ainda apresenta outras possibilidades de interpretação, uma vez que o propósito *de implementar essa iniciativa em sua cidade* permite, por exemplo, que o examinando se coloque como alguém que está em São Paulo, escrevendo um texto para os paulistanos. Nesta interpretação, contudo, a iniciativa não poderia ser implementada, mas apenas expandida, visto que já existe o cadastro de hortas urbanas nessa cidade. Ao não especificar em qual cidade o examinando se encontra e decide implementar a iniciativa, portanto, a tarefa abre espaço para outras leituras possíveis.

4.3.2. A tarefa IV

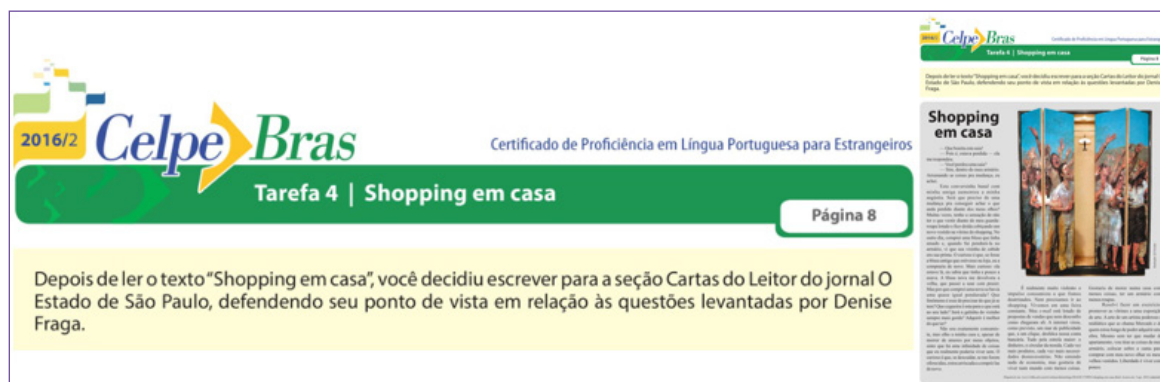


Figura 2: Tarefa IV da edição 2016/2 do exame Celpe-Bras¹²

A tarefa IV da edição de 2016/2 do exame Celpe-Bras, denominada “Shopping em casa”, trata sobre questões de consumo. O enunciado já inicia prevendo a leitura do material de insumo, a qual oportuniza a decisão de escrita: *Depois de ler o texto “Shopping em casa”, você decidiu escrever para a seção Cartas do Leitor do jornal O Estado de São Paulo.* O examinando, por sua vez, deve assumir a posição enunciativa de um leitor que decide escrever para o jornal. O suporte do texto, “seção Cartas do Leitor do jornal *O Estado de São Paulo*”, possibilita a inferência de que se trata de uma carta do leitor, a qual tem, como interlocutor previsto, o editor do jornal em que o texto foi publicado, o autor do texto ou os próprios leitores do jornal. Considerando-se a situação comunicativa proposta na tarefa – escrever para a seção Cartas do Leitor de um jornal – bem como a ação de escrever *defendendo seu ponto de vista em relação às questões levantadas por Denise Fraga*, é esperado que o examinando se posicione sobre o conteúdo do material de insumo. Para cumprir com o propósito comunicativo de posicionar-se, portanto, o examinando precisa compreender quais são as questões levantadas por Denise Fraga.

O texto que constitui o material de insumo da tarefa IV de 2016/2 apresenta o título que denomina a tarefa, “Shopping em casa”. A crônica, publicada numa coluna do jornal *Folha de São Paulo*, apresenta uma reflexão sobre consumismo para os leitores que acompanham a coluna; assim como na tarefa anteriormente analisada, portanto, o material de insumo selecionado para a tarefa é um texto autêntico. Uma vez que o texto apresenta o posicionamento da autora, o leitor do texto poderia ser um leitor interessado sobre a opinião da colunista, ou também poderia ser um leitor que está apenas buscando entretenimento. Além do texto escrito, o material de insumo expõe uma imagem de pessoas com os braços levantados, na porta de um armário.

O texto inicia com um diálogo sobre uma saia perdida dentro de um armário, o que motiva a discussão desenvolvida pela autora ao longo do texto. Escrito em primeira pessoa, o texto apresenta uma reflexão sobre a relação da autora com o consumo de roupas, perpassando por um tom

¹² A versão completa da tarefa pode ser conferida no *Acervo Celpe-Bras*: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/Provas/2016_2>.

de crítica à sociedade consumista e culminando com a conclusão de que é importante viver com menos. Por se tratar de uma crônica, o texto utiliza estratégias discursivas para se aproximar do leitor, tanto pelo uso da primeira pessoa do plural, É realmente muito violento o impulso consumista a que fomos doutrinados. Nem precisamos ir ao shopping. Vivemos em uma feira constante, quanto pelo uso de perguntas, as quais poderiam ser interpretadas como sendo as *questões levantadas por Denise Fraga* que a tarefa solicita. A partir da descrição e análise do enunciado da tarefa e do material de insumo, elaboramos a tabela abaixo, que sintetiza a resposta esperada pela tarefa IV de 2016/2:

Tabela 2: Resposta esperada na tarefa IV de 2016/2.

Enunciador	leitor da coluna do jornal
Gênero discursivo	texto para a seção Cartas do Leitor do jornal <i>O Estado de São Paulo</i>
Propósito	posicionar-se a respeito das questões levantadas por Denise Fraga
Interlocutor	o editor do jornal em que o texto foi publicado, a autora do texto ou os próprios leitores do jornal
Informações solicitadas	questões levantadas por Denise Fraga: <i>Será que preciso de uma mudança pra conseguir achar o que anda perdido diante dos meus olhos? Mas por que comprei uma nova se havia uma quase igual pendurada? Que fenômeno é esse de precisar do que já se tem? Que cegueira é esta para o que está ao seu lado? Será a galinha do vizinho sempre mais gorda? Adquirir é melhor do que ter?</i>

Fonte: Mendel (2017).

Nesse sentido, a situação comunicativa proposta por esta tarefa, assim como na tarefa anteriormente analisada, demonstra um alto grau de autenticidade, pois permite que o examinando expresse seu próprio ponto de vista. Ainda que essa proposta seja coerente com o gênero discursivo solicitado, visto que a carta do leitor consiste na expressão de uma opinião pessoal, a tarefa pode ser problemática na avaliação de leitura. Diferentemente do texto de insumo da tarefa III, de caráter mais informativo, esta tarefa apresenta um texto de insumo que exige uma leitura mais reflexiva, em que o assunto abordado pela tarefa precisa ser inferido. Por outro lado, como o examinando não necessariamente precisa compreender qual a opinião da autora do texto, podendo limitar-se a identificar o assunto abordado e justificar o seu ponto de vista com base em experiências prévias, a produção escrita pode cumprir a tarefa sem apresentar muitas evidências de que o examinando compreendeu o texto de insumo. Enquanto a tarefa III avalia leitura solicitando a recuperação de informações mais específicas, a tarefa IV permite que o examinando escolha um tópico do texto sobre o qual prefere se posicionar, isto é, apresenta mais possibilidades de leituras do material de insumo.

Na tarefa IV, um ponto positivo no que tange à integração entre leitura e escrita é a escolha do gênero do discurso solicitado na produção escrita. A carta do leitor é, em sua essência, um texto que se constitui como uma resposta a outro texto, ou seja, se pressupõe que, antes da escrita, houve a leitura de algum outro texto. Gênero do discurso que circula na esfera jornalística, em uma seção específica de jornal ou revista, a carta do leitor contextualiza o assunto e apresenta a opinião do autor, de modo a demonstrar sua capacidade crítica e participativa no mundo (Dell'Isola, 2014). O gênero

discursivo carta do leitor, portanto, circula no mesmo veículo onde foi publicado o texto que motivou a escrita da carta do leitor. No caso desta tarefa do exame Celpe-Bras, entretanto, apresenta-se uma incoerência entre o veículo de comunicação para o qual deve se dirigir a carta do leitor solicitada no enunciado da tarefa (seção Cartas do Leitor do jornal O Estado de São Paulo) e o local onde o texto de insumo foi publicado (coluna do jornal Folha de São Paulo). Ainda que a fonte do texto não seja tão explícita, o link apresentado ao final da página¹³ remete ao jornal Folha de São Paulo. Essa incongruência entre os jornais confere menos autenticidade à tarefa, uma vez que se distancia do que é previsto pela prática social envolvida na escrita e publicação de cartas do leitor.

Outro ponto que poderia ser revisto na elaboração do enunciado da tarefa são as *questões levantadas por Denise Fraga*. A tarefa propõe que o examinado se posicione sobre o texto escrito pela colunista Denise Fraga; o texto do material de insumo, porém, não menciona o nome da autora. Seria interessante, então, que o enunciado da tarefa mencionasse que “Denise Fraga” é a autora do texto; outra possibilidade seria que o nome da autora constasse no material de insumo. Dessa forma, apesar de propor uma situação comunicativa que se aproxima de situações de uso da língua, a tarefa apresenta diversas incoerências no enunciado, o que pode prejudicar a avaliação integrada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise empreendida neste trabalho, verificou-se que os documentos públicos do exame Celpe-Bras, mais especificamente o Manual do Examinando e o Guia do Participante, descrevem o exame como sendo um instrumento que avalia compreensão e produção de forma integrada. A integração das habilidades, entretanto, é pouco contemplada nas especificações do exame. As duas tarefas de leitura e escrita analisadas neste trabalho, por sua vez, integram as habilidades de compreensão e produção de formas distintas. Nesse sentido, entendemos que a avaliação integrada precisa ser mais bem descrita e operacionalizada pelo exame.

Os documentos públicos do Celpe-Bras analisados neste trabalho mencionam a integração de habilidades como sendo uma característica do exame, mas não explicitam qual o entendimento de avaliação integrada que subjaz às tarefas. Visto a heterogeneidade de tarefas que vêm sendo consideradas integradas, é recomendável que o exame apresente mais clareza sobre o que está testando para garantir sua validade de construto (Plakans, 2015; Scaramucci, 2016; Yu, 2013). A análise das tarefas comentadas no Guia do Participante, juntamente com os parâmetros de avaliação da Parte Escrita, demonstra que o exame considera a integração entre as habilidades de compreensão e produção na medida em que avalia a adequação das informações recontextualizadas para o cumprimento do propósito comunicativo da tarefa. Por outro lado, os parâmetros de avaliação preveem reprodução do material de insumo apenas no nível *Iniciante*. Nesse sentido, os parâmetros não explicitam quais usos do material de insumo configuram

¹³Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/denisefraga/2016/02/1739053-shopping-em-casa.shtml>>.

cópia, isto é, de que forma a recontextualização de informações se diferencia da reprodução do material de insumo. É importante que os documentos públicos do exame, portanto, explicitem o que o exame Celpe-Bras entende por plágio, visto que cabe ao examinando utilizar informações do material de insumo no seu próprio texto, mas sem copiá-las.

As especificações das tarefas também indicam a necessidade de uma melhor descrição da avaliação integrada realizada pelo Celpe-Bras. Uma vez que nas tarefas integradas a avaliação da compreensão só pode ser realizada a partir da produção, os parâmetros de avaliação da Parte Escrita privilegiam as habilidades de produção do examinando; as especificações, por sua vez, descrevem muito mais as habilidades de compreensão oral e de leitura. Por um lado, os parâmetros carecem de uma descrição que contemple mais questões relativas à compreensão; por outro, as especificações precisam englobar mais aspectos das habilidades de produção escrita.

As tarefas analisadas neste trabalho integram leitura e produção escrita, pois a compreensão do material de insumo, constituído por textos escritos, é necessária à realização das tarefas. Considerando-se os pressupostos teóricos deste trabalho, entretanto, faz-se necessário que as tarefas integradas apresentem enunciados que contextualizem a situação comunicativa; em relação à tarefa IV, "Shopping em casa", por exemplo, seria importante definir quem é "Denise Fraga", apresentando-a no enunciado da tarefa ou incluindo o nome da autora no material de insumo; a tarefa III, "Cadastro de hortas urbanas", é mais bem-sucedida ao contextualizar a situação comunicativa, mas, ainda assim, possibilita que o examinando se posicione como um morador de São Paulo, produzindo um texto com propósito diferente do solicitado.

Comparando-se o corpus analisado neste trabalho, portanto, observa-se que as tarefas integram habilidades de maneiras diferentes, o que vai ao encontro das conclusões de Pileggi (2015) acerca das tarefas das edições de 2014/1 e 2014/2 do exame Celpe-Bras. Nos enunciados das tarefas, portanto, cabe explicitar a integração de habilidades para que os objetivos da avaliação sejam validados, de modo que as diferentes edições do exame operacionalizem a integração de habilidades tendo em vista um mesmo construto. A análise das tarefas III e IV de 2016/2, entretanto, ressalta o desafio de elaborar boas tarefas integradas, isto é, tarefas que avaliem tanto habilidades de compreensão quanto de produção. Ainda assim, pensamos ser produtiva a opção do Celpe-Bras por realizar avaliação integrada, visto que esse conceito está em consonância com o construto do exame, possibilitando tarefas mais próximas de situações de uso da língua.

A integração de habilidades está também relacionada à autenticidade das tarefas, que é considerada uma das principais vantagens que justificam o uso de tarefas integradas (Bouwer et al., 2015; Cumming, 2013; Gebril & Plakans, 2013; Plakans, 2015; Soleimani & Mahdavi-pour, 2014; Weigle et al., 2013). Nesse sentido, a tarefa III apresenta uma situação de uso da língua bastante autêntica, posto que o texto solicitado para o examinando responde a uma proposta sugerida pelo próprio texto de insumo, isto é, incentivar o cadastramento de hortas urbanas em outras cidades. A tarefa IV, apesar de também propor uma situação autêntica, em que um leitor escreve um texto para o jornal em resposta a outro que leu no veículo de

comunicação, apresenta uma divergência entre o nome dos jornais, o que prejudica a autenticidade da tarefa.

A análise empreendida neste trabalho corrobora o que a literatura da área aponta sobre a complexidade da avaliação de compreensão nas tarefas integradas. Se o Celpe-Bras se propõe a avaliar compreensão e produção por meio de uma mesma tarefa, sem realizar uma avaliação quantitativa da compreensão, a integração de habilidades depende do enunciado da tarefa, que deve contextualizar a situação comunicativa de modo a justificar a leitura ou compreensão oral do material de insumo (Gomes, 2009; Schoffen, 2009). Dessa forma, a tarefa IV, uma vez que não solicita tantas ações para o cumprimento do propósito comunicativo, permite que o examinando mobilize outras leituras para a realização da tarefa. A tarefa III, por sua vez, ainda que solicite uma recontextualização no mesmo gênero discursivo, ou seja, a produção escrita de um texto para blog acontece a partir da leitura de outro texto de blog, solicita que o examinando mobilize informações específicas do material de insumo. As tarefas analisadas, portanto, parecem avaliar diferentes tipos de leitura, pois enquanto o enunciado da tarefa III exige mais mobilização de informações do material de insumo para a realização do que é solicitado, a tarefa IV permite que o examinando leia o texto a fim de elencar um aspecto de sua preferência para posicionar-se.

Ao descrever e analisar de que modo a avaliação integrada é apresentada nos documentos públicos do Celpe-Bras, nas especificações do exame e nos parâmetros de avaliação da Parte Escrita, acreditamos que este trabalho evidencia a importância da operacionalização da integração de habilidades para garantir a validade do exame, fomentando outras pesquisas na área. Além disso, as reflexões apresentadas a partir da análise das tarefas podem contribuir para a elaboração de novas tarefas integradas para o exame Celpe-Bras e para a preparação de examinandos, bem como para a elaboração de tarefas em outros contextos de avaliação e de ensino de línguas que utilizam o conceito de habilidades integradas. Nesse sentido, cabe ressaltar a importância de a elaboração de tarefas integradas – incluindo-se a seleção do material de insumo – e a elaboração de grades de avaliação para tais tarefas andarem juntas, bem como a formação de elaboradores de tarefas e de avaliadores.

Este trabalho traz à tona a necessidade de pesquisas que investiguem a avaliação integrada no exame Celpe-Bras. Além da análise de um número maior de tarefas, seria interessante analisar textos de examinandos a fim de verificar de que forma o material de insumo é utilizado nas produções escritas e como os examinandos respondem às propostas de leitura e escrita contidas nos enunciados das tarefas. Também seria necessário analisar as notas atribuídas aos textos no evento de correção, de modo a investigar como a integração das habilidades tem sido efetivamente avaliada no exame. Por fim, ao analisar a avaliação integrada de leitura e escrita, este trabalho coloca em pauta a necessidade de deixar mais explícito o que o exame Celpe-Bras entende por tais conceitos, a fim de identificar, especialmente, o que é avaliar compreensão nas tarefas integradas.

REFERÊNCIAS

- Bachman, Lyle. 2002. F. Some reflections on task-based language performance assessment. *Language Testing*, Londres, 19(4), p. 453-476.
- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. 1996. *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bakhtin, Mikhail. 2003. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bouwer, R., Béguin, A., Sanders, T., & Bergh, H. 2015. Effect of genre on the generalizability of writing scores. *Language Testing*, 32(1), p. 83-100.
- Brasil. (Em preparação). *O exame para a obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras): referencial teórico, níveis de proficiência e impactos*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Ministério da Educação (MEC).
- Brasil. 2015. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Manual do Examinando do Exame Celpe-Bras*. Brasília, DF.
- Brasil. 2013. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Guia do Participante: Tarefas Comentadas que Compõem a Edição de abril de 2013 do Exame*. Brasília, DF.
- Brasil. 2011. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Manual do Examinando do Exame Celpe-Bras*. Brasília, DF.
- Chapelle, Carol A. 1999. Validity in language assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge, (19)1, p. 254-272.
- Cumming, Alister. 2013. Assessing integrated writing tasks for academic purposes: Promises and perils. *Language Assessment Quarterly*, (10)1, p. 1-8.
- Delaney, Yuli Asención. 2008. Investigating the reading-to-write construct. *Journal of English for Academic Purposes*, 7, p. 140-150.
- Dell'Isola, Regina Lúcia Péret. 2014. O gênero textual "carta do leitor" no exame Celpe-Bras. In: Dell'Isola, Regina Lúcia Péret (org.). *O exame de proficiência Celpe-Bras em foco*. Campinas: Pontes Editores. p. 151-165.
- Douglas, Dan. 2000. *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gebril, Atta & Plakans, Lia. 2013. Toward a transparent construct of reading-to-write tasks: the relationship between discourse features and proficiency. *Language Assessment Quarterly*, 10(1), p. 9-27.
- Gomes, Máira da Silva. 2009. *A complexidade de tarefas de leitura e produção escrita no exame Celpe-Bras*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Hughes, Arthur. 1989. *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Knoch, Ute; Sitajalabhorn, Woranon. 2013. A closer look at integrated writing tasks: Towards a more focused definition for assessment purposes. *Assessing Writing*, 18, p. 300-308.
- Martins, Alexandre Ferreira. 2016. *Direcionamentos para o Ensino de Português como Língua Adicional em Portugal e no Brasil: análise de propostas e reflexão para a definição de uma política linguística brasileira*. Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Mendel, Kaiane. 2017. *A avaliação integrada de leitura e escrita no exame Celpe-Bras*. Trabalho de Conclusão de Curso em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

- Mendel, Kaiane. 2016. *Exame Celpe-Bras: uma análise das tarefas da Parte Escrita Trabalho apresentado como comunicação oral e pôster no XVIII Salão de Iniciação Científica da UFRGS*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Nagasawa, Ellen Yurika & Schoffen, Juliana Roquele. 2016. Análises e estatísticas sobre a construção e a disponibilização pública do Acervo Celpe-Bras. *Anais do Fórum da Faculdade Porto-Alegrense*, Porto Alegre: Fórum FAPA. p. 131-144.
- Pileggi, Maria Gabriela Silva. 2015. *Tarefas integradas nos exames de proficiência CELPE-BRAS e TOEFL iBT*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas.
- Plakans, Lia. 2015. Integrated Second Language Writing Assessment: Why? What? How? *Language and Linguistics Compass*, 9(4), p. 159-167.
- Plakans, Lia; Gebril, Atta. 2012. A close investigation into source use in integrated second language writing tasks. *Assessing Writing*, 17, p. 18-34.
- Rio Grande do Sul. 2009. Secretaria de Estado da Educação. Departamento pedagógico (Org). *Referencial Curricular Lições do Rio Grande: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, Língua Portuguesa e Literatura e Língua Estrangeira Moderna*. Porto Alegre. Vol. I.
- Scaramucci, Matilde. 2016. A avaliação de habilidades integradas na Parte Escrita do Exame Celpe-Bras. In: Alvarez, M. L. O. & Gonçalves, L. (org.). *O mundo do português e o português no mundo afora: especificidades, implicações e ações*. Campinas: Pontes Editores. p. 391-425.
- Scaramucci, Matilde. 2000. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas.
- Scaramucci, Matilde. 1999. Celpe-Bras: um exame comunicativo. In: Cunha, Maria Jandyra & Santos, Percília. *Ensino e pesquisa em Português para Estrangeiros*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.
- Schlatter, Margarete. 2014. *Celpe-Bras: avaliação, ensino e formação de professores de português como língua adicional*. 2014. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/um-pouco-de-historia>>. Acesso em: 14 maio 2017.
- Schlatter, Margarete. 1999. CELPE-BRAS: Certificado de Língua Portuguesa para Estrangeiros — Breve Histórico. In: Cunha, Maria Jandyra & Santos, Percília (orgs.). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Editora da UnB. p. 97-104.
- Schlatter, Margarete, Scaramucci, Matilde V. R., Prati, Silvia, & Acuña, Leonor. 2009. Celpe-Bras e Celu: impactos da construção de parâmetros comuns de avaliação de proficiência em português e em espanhol. In: Fontana, Mónica Zoppi (org.). *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: RG Editora.
- Schlatter, Margarete, Almeida, Alexandre do Nascimento, Fortes, Melissa Santos, & Schoffen, Juliana Roquele. 2005. Avaliação de desempenho e os conceitos de validade, confiabilidade e efeito retroativo. In: Nascimento, Valdir Flores do, Naujorks, Jane da Costa, Rebello, Lúcia Sá, & Silva, Deborah Scopel (orgs.). *A redação no contexto do vestibular 2005: a avaliação em perspectiva*. Porto Alegre: UFRGS.
- Schoffen, Juliana Roquele. 2009. *Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Schoffen, Juliana Roquele & Mendel, Kaiane. (Em preparação). *As especificações do exame Celpe-Bras e a descrição das tarefas da Parte Escrita: convergências e divergências*.
- Schoffen, Juliana Roquele, Nagasawa, Ellen Yurika, Sirianni, Gabrielle Rodrigues, & Machado, Bárbara Petry. 2017. Resgatando a história do Exame Celpe-Bras: desenvolvimento, disponibilização e estudos sobre o acervo de provas e documentos públicos do exame. *Cadernos do IL*.

- Schoffen, Juliana Roquele & Martins, Alexandre Ferreira. 2016. Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. *ReVEL*, 14(26), p. 271-306.
- Shin, Sun-Young & Ewert, Doreen. 2015. What accounts for integrated reading-to-write task scores? *Language Testing*, 32(2), p. 259-281.
- Soleimani, H. & Mahdavi-pour, M. 2014. The effect of variations in integrated writing tasks and proficiency level on features of written discourse generated by Iranian EFL learners. *The Journal of Teaching Language Skills (JTLS)*, 6(2). p. 131-159.
- Weigle, Sara Cushing, Yang, WeiWei, & Montee, Megan. 2013. Exploring Reading Processes in an Academic Reading Test Using Short-Answer Questions. *Language Assessment Quarterly*, 10(1), p. 28-48.
- Yu, Guoxing. 2013. From integrative to integrated language assessment: are we there yet? *Language Assessment Quarterly*, 10(1), p. 110-114.

Submetido: 20/04/2017

Aceito: 30/05/2017