



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS

O EFEITO RETROATIVO DO EXAME CELPE-BRAS NO MATERIAL DIDÁTICO “MÃO NA MASSA”

Michelle dos Santos Negreiros

Rio de Janeiro – RJ
2023

MICHELLE DOS SANTOS NEGREIROS

O EFEITO RETROATIVO DO EXAME CELPE-BRAS NO MATERIAL DIDÁTICO MÃO NA MASSA

Monografia submetida à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharelado em Letras na habilitação Português/ Literaturas.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Danúcia Torres dos Santos

Rio de Janeiro – RJ
2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Para a minha vó Cida, que embora não esteja mais nesse plano, foi importante para que eu sempre continuasse meus estudos, mesmo com todas as dificuldades.

Dedico também à minha mãe, por todo apoio, e por sempre acreditar nos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Rosemeire, que nunca mediu esforços para que eu pudesse prosseguir nos meus estudos, por todo sacrifício e dedicação ao me apoiar morando longe de casa. À minha vó Maria Aparecida, que embora não esteja mais nesse mundo, sempre me incentivou e insistiu na minha graduação em uma Universidade Federal, com todo o orgulho.

Aos meus amigos da Faculdade de Letras, Thaís, Fernando e Carol, que foram minhas companhias durante esses longos anos e sempre me estimularam a prosseguir, mesmo que fosse difícil.

Ao meu companheiro William, pelo amor incondicional, pelo apoio e incentivo nos meus projetos. Por entender minhas ausências, meu cansaço e a correria de trabalhar e estudar. Obrigada por ser meu porto seguro durante esse processo e por ser meu companheiro de vida e de sonhos.

Um agradecimento especial ao setor de Português Língua Estrangeira, à minha coordenadora de monitoria Patrícia Almeida, e às professoras Andrea Belfort e Christina Uflacker, por me apresentarem essa área que me despertou tanto interesse.

À minha orientadora Danúcia Torres, que me guiou durante todo esse trabalho. Obrigada pela paciência e o conhecimento que levarei para além da graduação.

Aos meus amigos do tempo de escola, Yuri e Maria Clara, por sempre me ouvirem e serem minha inspiração por todos esses anos.

Agradeço também à UFRJ, por me acolher depois de dois anos em outra Universidade. Por todo o conhecimento a que tive acesso, dentro e fora de sala de aula, que constitui quem hoje sou.

RESUMO

Com o avanço do país e, conseqüentemente, a maior difusão da Língua Portuguesa, ao longo das últimas décadas houve um aumento de candidatos ao Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). Embora esse crescimento tenha possibilitado uma ampliação das pesquisas e inovações no ensino de português para estrangeiros, os professores ainda encontram dificuldades na preparação e execução das aulas, principalmente devido ao limitado mercado editorial de livros didáticos na área. O objetivo desta pesquisa é analisar o material didático *Mão na massa... Preparatório para o Exame Celpe-Bras*, publicado em 2019, a fim de descrever e analisar como o efeito retroativo do Exame ecoa nas tarefas de produção escrita do manual. A metodologia de pesquisa adotada é de natureza qualitativa e interpretativista, baseada na Análise de Conteúdo de Bardin (1977), consistindo na seleção de tarefas de produção de gêneros textuais do material didático, seguida de uma análise dessas atividades. As tarefas selecionadas e analisadas foram comparadas com exemplos da tarefa IV da prova escrita do Celpe-Bras, a fim de verificar se e como se deu o efeito retroativo em cada uma delas, bem como a adequação ou não do manual para fins de preparação para o Exame. Para tanto, usamos como base teórica estudos sobre efeito retroativo de Scaramucci (1999) e Anderson & Wall (1993), material didático em língua estrangeira (SOUZA, 1999), ensino de Português como Língua Estrangeira e produção escrita (SCHOFFEN, 2020; ROCHA, 2019). Com o desenvolvimento do trabalho, foi possível perceber que o impacto do Celpe-Bras possibilita uma reestruturação não só no âmbito de materiais didáticos, como também pode influenciar todos os envolvidos no processo, tanto professores como candidatos. Portanto, é fundamental que o professor de Português Língua Estrangeira (PLE) analise criticamente o material didático escolhido para a base de suas aulas, e, no caso de cursos preparatórios para o Exame, preconize tarefas elaboradas a partir de textos autênticos. Desse modo, percebe-se que é imprescindível que o professor leve em consideração, no caso de cursos preparatórios, as atualizações que ocorrem no quadro teórico que direciona o Celpe-Bras.

Palavras-Chave: Celpe-Bras; Efeito Retroativo; Exame de proficiência; Português Língua Estrangeira; Material Didático.

ABSTRACT

With the advancement of the country and, consequently, the greater diffusion of the Portuguese language, over the last few decades there has been an increase in candidates for the Certificate of Proficiency in Portuguese Language for Foreigners (Celpe-Bras). Although this growth has enabled an expansion of research and innovations in teaching Portuguese to foreigners, teachers still have difficulties preparing and performing classes, mainly due to the limited publishing market for teaching material in the area. The objective of this research is to analyze the didactic material *Mão na massa.. Preparatório para Exame Celpe-Bras*, published in 2019, in order to describe and analyze how the washback effect of the Exame echoes in the writing production tasks of the manual. The research methodology adopted is of a qualitative and interpretive nature, based on Bardin's Content Analysis (1977), consisting of the selection of writing production of the didactic material, followed by an analysis of these activities. The selected and analyzed tasks were compared with examples from task IV of the Celpe-Bras written test, in order to verify if and how the retroactive effect occurred in each one of them, as well as the suitability or otherwise of the manual for preparation purposes for the exam. To do so, we use as a theoretical basis studies on the washback effect from Scaramucci (1999) and Anderson & Wall (1993), didactic material in a foreign language (SOUZA, 1999), teaching Portuguese as a foreign language and written production (SCHOFFEN, 2020; ROCHA, 2019). With the development of the work, it was possible to perceive that the impact of Celpe-Bras makes possible a restructuring not only in the scope of didactic materials, but can also influence all those involved in the process, both teachers and students. Therefore, it is fundamental that the teacher of Portuguese as a Foreign Language (PLE) critically analyze the didactic material chosen for the base of his classes, and, in the case of preparatory courses for the Exam, recommend tasks elaborated from authentic texts. Thus, it is clear that it is essential that the Teacher takes into account, in the case of preparatory courses, the updates that occur in the theoretical framework that directs Celpe-Bras.

Keywords: Celpe-Bras; Washback Effect; Proficiency Exam; Portuguese Foreign Language; Teaching Material.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1. O EXAME CELPE-BRAS.....	10
1.1 A linguagem como prática social.....	14
1.2 O conceito de Tarefa.....	16
1.3 Gêneros textuais.....	20
2. O MATERIAL DIDÁTICO IMPRESSO NO ENSINO DE LÍNGUAS.....	22
3. EFEITO RETROATIVO.....	25
4. METODOLOGIA.....	29
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	31
5.1 O livro didático “Mão na Massa... preparatório para o Exame Celpe-Bras”.....	31
5.2 A seção “Mãos à obra”	34
5.3 A Tarefa IV no Exame Celpe-Bras.....	36
5.4 A Tarefa IV do Celpe-Bras e os gêneros textuais na seção “Mãos à obra”.....	39
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	40
7. REFERÊNCIAS.....	42

INTRODUÇÃO

Desde a ascensão do Brasil no cenário econômico internacional, e principalmente a partir dos anos 2000, a variedade brasileira do português vem ganhando cada vez mais relevância no “mercado de línguas”, conforme discutido por Diniz (2008). A sua participação no BRICS e no Mercosul possibilitou que o país ampliasse e fortalecesse suas relações comerciais, gerando destaque e influência a nível mundial. Neste contexto, a língua portuguesa torna-se um meio de acesso a esse país em expansão econômica.

Com isso, houve um aumento no número de estrangeiros no país, dentre esses, migrantes, turistas, estudantes intercambistas, empresários, investidores, o que acarretou também uma alta na busca do aprendizado da língua portuguesa. Segundo dados do Acervo Celpe-Bras, portal que mantém documentos, provas e pesquisas sobre o exame, houve um crescimento exponencial no número de candidatos, como é confirmado pelo gráfico abaixo:

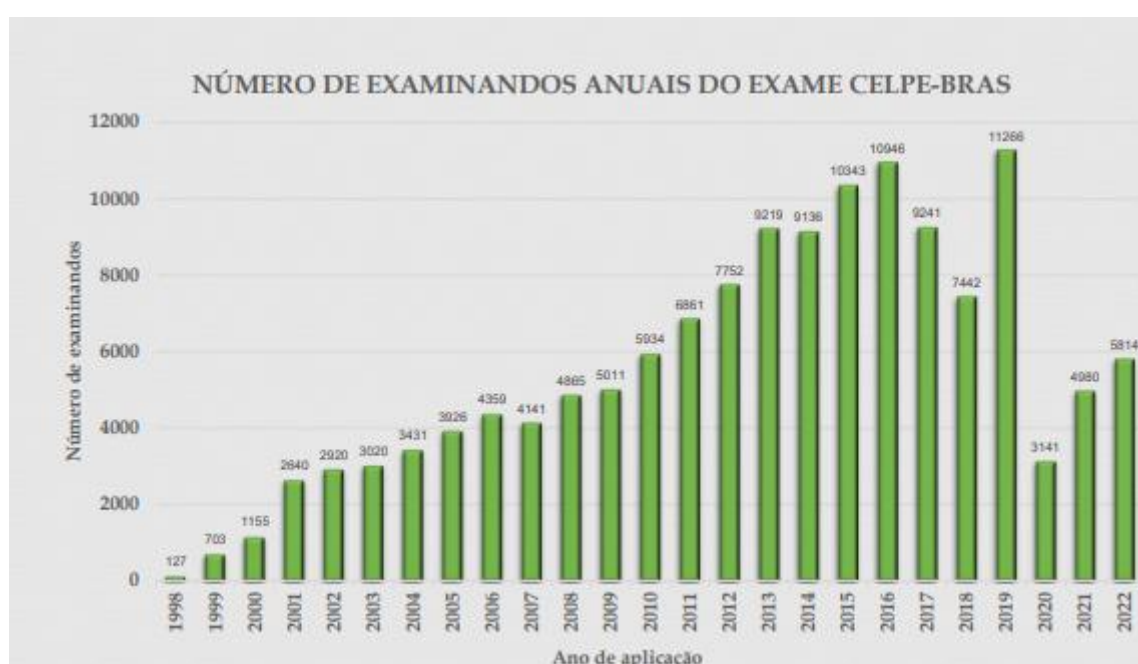


Figura 1 - Número de examinandos por ano

Fonte: Acervo Celpe-Bras

O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros ou, simplesmente, Celpe-Bras, está inserido nesse contexto como instrumento de avaliação e também como instância institucional através da qual estrangeiros têm

acesso a serviços, bens culturais, educacionais e profissionais na ordem das relações internacionais em que o português é língua obrigatória.

O Celpe-Bras é o único teste de proficiência em português reconhecido pelo governo brasileiro. O exame foi aplicado pela primeira vez em 1998 e costuma ter duas edições por ano, organizadas por um grupo de especialistas alinhados à chamada Comissão Técnica (CT), que seleciona e produz o material do exame. Este consiste em duas partes. A parte escrita consiste em quatro tarefas para avaliar aspectos como organização do texto, capacidade de desenvolver argumentos, adequação contextual, discursiva, e ao gênero, além de englobar compreensão oral e escrita. A parte oral consiste em uma interação face a face a fim de avaliar a competência do examinando em se comunicar oralmente em situações diversas. Os níveis de Certificação do Celpe se dividem em Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado superior, não contemplando certificação para o nível básico, como exposto em seu documento base, de 2020:

A decisão de não certificar os níveis básico e elementar foi tomada levando-se em conta os usos do Exame: pensando no público-alvo, composto geralmente de estudantes que vêm para as universidades brasileiras e outros profissionais que necessitam da língua para o exercício de suas funções, o nível intermediário seria um nível de certificação que dá a esses participantes condições para que continuem sua aprendizagem da língua de forma independente, quando em situação de imersão. Por isso, o nível intermediário é o primeiro nível de certificação do exame Celpe-Bras (p.66)

Cada nível representa um grau crescente de habilidade e domínio da língua portuguesa, e os candidatos são certificados com base na pontuação que alcançam no exame e, conseqüentemente, de acordo com o nível em que se enquadram.

Dentro desse contexto, o presente trabalho tem como objetivo descrever e analisar um manual preparatório e o efeito retroativo do exame Celpe-Bras nesse material. Este estudo é de base qualitativa, no qual, após a revisão bibliográfica dos artigos selecionados, que contribuíram para contextualizar a referida temática, foi feita a análise do livro didático e das tarefas do exame, a fim de alcançar os objetivos propostos no presente trabalho.

Para tanto, este trabalho foi organizado em cinco seções, nas quais foram abordados, primeiramente, o exame Celpe-Bras e conceitos como linguagem, tarefa e gêneros textuais. Posteriormente, serão feitas breves explanações sobre o material didático impresso no ensino de línguas, o efeito retroativo e, por fim, o

enfoque do material “Mão na Massa”. A metodologia utilizada neste trabalho foi de natureza qualitativo-interpretativista, voltada para a análise de conteúdo. Após a seleção de tarefas presentes no material didático em questão e de tarefas do exame, foi feita a análise comparativa dessa amostra. Como defendido por Bardin (2011), a técnica de pesquisa de Análise de Conteúdo se estrutura em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

No capítulo 1, é discutido o aporte teórico do Exame Celpe-Bras, em especial a função social da linguagem. Além disso, são feitas reflexões sobre os gêneros textuais e aspectos relacionados a sua circulação na sociedade. O capítulo 2 discute o papel do material didático no processo de aprendizagem de língua estrangeira. No capítulo 3, faz-se uma apresentação do conceito de efeito retroativo, com base em trabalhos voltados para a análise da aplicação de outros exames de larga escala. No capítulo 4, é realizada a análise de uma seção específica de produção textual do LD Mão na Massa...Preparatório para o Exame Celpe-Bras. A partir dessa análise, no Capítulo 5, traça-se uma comparação com a Tarefa IV da prova para que se avalie como o efeito retroativo foi observado no material didático.

1. O EXAME CELPE BRAS

O Celpe-Bras é o único certificado de proficiência em PLE reconhecido pelo governo brasileiro, é aplicado em aproximadamente 50 países: “[...] O Celpe-Bras no Brasil, é pré-requisito para ingresso em cursos de graduação por meio do PEC-G, sendo exigido, também, no âmbito do PEC-PG.” (BRASIL, 2020. p. 17).

No Brasil, as universidades podem exigir para o ingresso em cursos de graduação e pós-graduação, bem como pode ser exigido para validar diplomas de profissionais estrangeiros que pretendam trabalhar no país. O exame é dividido em duas etapas: prova coletiva e prova individual.

A parte oral (individual) consiste em uma interação de 20 minutos entre candidato e avaliador-interlocutor, na presença de um avaliador-observador. Em um primeiro momento, o avaliador estabelece uma conversa de 5 minutos com o participante a partir de um formulário preenchido no ato da inscrição. Nessa entrevista, pode ser solicitado que o examinando fale de sua rotina, de seu trabalho

e interesses, e também, de sua relação com o Brasil e a aprendizagem da Língua Portuguesa.

Os quinze minutos seguintes são dedicados a conversas estimuladas e organizadas por elementos provocadores (EP), que definem o tema e são compostos por textos curtos, imagens e perguntas que serão feitas pelo avaliador-entrevistador (COSTA, 2018). Nessa parte, é esperado que o candidato seja capaz de tecer comentários sobre um tópico específico como meio-ambiente, tecnologia, cultura, entre outros, assim como dar opiniões sobre determinado assunto presente no EP.

A parte escrita (coletiva) tem a duração de 3 horas e é composta por quatro produções textuais combinadas com leitura e compreensão oral (DIAS, 2008). Consoante os textos (orais ou escritos) que constituem a prova escrita do exame, o candidato deverá, de acordo com os enunciados das tarefas, produzir o seu texto escrito, que será dirigido a um determinado interlocutor e terá um fim ou propósito específico. O exame Celpe-Bras avalia o desempenho do candidato no uso do idioma e, embora não haja questões explícitas sobre gramática e vocabulário, esses aspectos são considerados importantes no texto final produzido pelo candidato, e, portanto, são levados em consideração em sua avaliação. Para ser certificado, é necessário que o candidato demonstre pelo menos um nível moderado de desempenho em ambas as fases (DINIZ, 2012).

Um exame como o Celpe-Bras traz consigo o potencial de ter um impacto social em seu entorno e pode intencionalmente ter um impacto positivo no ambiente de ensino (SCHOFFEN, 2009; SCARAMUCCI, 1995). Esses efeitos são referidos na literatura da área como efeitos retroativos: avaliando o impacto social, ético e político sobre os participantes e a sociedade em geral (SCARAMUCCI, 2004).

Para Alderson e Wall (1993), o efeito retroativo refere-se ao impacto dos testes em todos os aspectos do ensino e da aprendizagem, seja na sala de aula, na escola, no sistema educacional ou na sociedade em geral. Isso significa que o conceito pode ser entendido como estritamente relacionado à prática de sala de aula, mas também, de forma mais ampla, em relação à forma como afeta a experiência de todos os envolvidos na avaliação.

O objetivo deste estudo é descrever como o efeito retroativo do exame Celpe-Bras foi detectado em materiais didáticos de ensino de PLE. Seu impacto é

resultado da natureza comunicativa do exame que subverteu o ensino tradicional baseado em conceitos e regras gramaticais, memorização de vocabulário, exercícios mecânicos para preencher e substituir estruturas e frases. A língua, antes vista apenas como sistema, agora passa a ser compreendida como um importante instrumento no mundo social.

Para Scaramucci (2004), um exame pode ter efeito retroativo geral — levando os candidatos a estudarem mais — ou específico, — no qual se preconiza determinado conteúdo — ou de intensidade, se forte ou fraco. A intensidade refere-se ao impacto mais forte ou mais fraco do teste. É alta quando afeta quase todos os aprendizes e todos os participantes. Se atinge apenas determinados momentos da aula, alguns professores e alunos, então é fraco, indicando que outros elementos têm maior influência, como o currículo de uma determinada escola. A sua intensidade refere-se ao período de tempo durante o qual o teste afeta a prática do participante e de todos os envolvidos (SCARAMUCCI, 2004).

Algumas avaliações podem ser projetadas para ter impacto social; por outro lado, alguns exames podem não ser projetados para serem influentes, mas acabam tendo um impacto, uma qualidade chamada intencionalidade. Finalmente, o valor do teste pode ser julgado como positivo ou negativo, com base na percepção dos participantes do teste, que alguns participantes podem ver como positivo e outros, como negativo (SCARAMUCCI, 2004).

Rodrigues (2006) explorou o conceito de efeito retroativo do exame Celpe-Bras, argumentando que ele tem potencial para proporcionar mudanças benéficas no ensino de português bem como em outras línguas a médio e longo prazos. Scaramucci (2004) e Schoffen (2009) propõem que reflexões teórico-pedagógicas a partir do Celpe-Bras podem auxiliar os professores a preparar os seus alunos para o exame, contribuindo, assim, para o aperfeiçoamento do ensino.

Partindo do pressuposto de que muitos professores não têm formação ou conhecimentos suficientes para lidar com o exame, Scaramucci demonstra a pertinência de analisar e discutir os pressupostos teóricos que lhe estão subjacentes, para produzir explicações que possam ser interpretadas pelo professor de línguas. Desse modo, Scaramucci (2012) defende que o conhecimento da base teórica do exame Celpe-Bras pode funcionar como parâmetro para a formação de

professores. O foco da autora está na proficiência dos professores em lidar com testes e, nesse sentido, ela argumenta que treinar professores para aplicar testes é uma dimensão relevante que medeia o possível impacto dos testes na instrução.

Com relação aos professores de PLE, Scaramucci (2012) analisa que suas crenças, formação, experiência e habilidade no idioma têm sido responsáveis por potencializar ou contrariar o efeito inovador de exames como o Celpe-Bras, pois esse efeito depende, em grande parte, da maneira como os professores interpretam e implementam as orientações concernentes ao teste.

Tanto Rodrigues (2006) quanto Scaramucci (2012) apontam o desenvolvimento de intenções para influenciar a formação de professores de PLE como um valor positivo associado ao Celpe-Bras. Os autores ainda enfatizam que o Celpe-Bras, além de um certificado de proficiência, também pode ser um guia para a prática formativa. No entanto, a influência que o exame poderia exercer seria, em grande parte, determinada pela regulamentação de seu uso como recurso para treinamento, e há pouca evidência etnográfica dessa influência.

Alderson e Wall (1993) identificaram a falta de evidências empíricas como uma limitação metodológica dos estudos de efeito retroativo em larga escala e enfatizaram a necessidade de estudos de natureza etnográfica para triangular métodos de coleta e análise de dados e identificar variáveis explicativas para o fenômeno. No presente trabalho, a análise do material didático *Mão na massa* em associação às tarefas do Celpe-Bras revela o potencial de influência do exame nos materiais didáticos publicados após a sua consolidação. Como aponta Diniz et al (2009) “Muitos dos LDs de PFOL - sobretudo aqueles publicados na década de 1980 - são marcados por uma visão de linguagem de natureza estruturalista” (p.295), enquanto, a partir dos anos 2000, surgem materiais a partir da concepção sociointerativa da prova, como o Estação Brasil (2005), mencionado pelos autores.

1.1 A linguagem como prática social

Na concepção de Koch & Travaglia (1993), linguagem é uma forma de atividade humana, nascida a partir de uma motivação inicial e desenvolvida através de um conjunto de operações linguísticas e cognitivas que possibilita aos interlocutores se relacionarem de acordo com suas necessidades e objetivos,

concretizando o processo de comunicação. Assim, linguagem seria a “língua como representação do pensamento, língua enquanto estrutura ou sistema de comunicação, e língua como interação” (p. 21)

Ao abordarmos a linguagem como prática social, entendemos sua relação e cooperação mútua com base no movimento e na expressão de ideias, bem como a constituição do discurso da sociedade por meio da relação dialética da linguagem e da prática discursiva, afirmando assim, a importância e as práticas sociais que constituem o indivíduo.

Benveniste (2008), afirma que não há comunicação oral sem valores ideológicos, visto que qualquer prática discursiva será sempre uma tentativa de convencimento, demonstrando a centralidade da linguagem na vida social. A linguagem, assim, apresenta-se, também, como uma prática social essencial no processo de formação do professor, tendo em vista que é por meio do processo de interação pela linguagem que o homem se constitui como sujeito e, portanto, torna-se um multiplicador de ideias (BENVENISTE, 2008).

De acordo com Clark (2000), um dos norteadores da concepção de gêneros do discurso, o uso social da linguagem envolve a coordenação entre os falantes para alcançar uma compreensão mútua. Sendo assim, para Clark, a comunicação verbal não se restringe a apenas transmitir informações, mas também envolve estabelecer e manter relações sociais. O autor argumenta que, durante a interação, os falantes devem levar em consideração vários aspectos, como o conhecimento compartilhado, as expectativas do interlocutor e o contexto situacional. Eles devem fazer inferências e suposições sobre o que o interlocutor sabe ou não sabe, ajustando, assim, sua fala.

Além disso, Clark também enfatiza a importância da cooperação e da cortesia na comunicação. Ele destaca que os falantes tendem a agir de forma colaborativa, buscando o entendimento mútuo e evitando mal-entendidos. Clark enfoca o uso social da linguagem como um processo interativo no qual os falantes coordenam suas ações comunicativas para alcançar uma compreensão compartilhada. São destacadas a importância do contexto social, do conhecimento mútuo e da cooperação na comunicação verbal:

Fazer coisas com a linguagem é, da mesma maneira, diferente da soma de um falante falando e de um falante ouvindo. Trata-se da ação conjunta que emerge

quanto falantes e ouvintes - ou escritores e leitores - desempenham suas ações individuais em coordenação, como um conjunto.

O uso da linguagem, portanto, incorpora tanto processos individuais quanto processos sociais. Falantes e ouvintes, escritores e leitores, devem executar ações na capacidade de indivíduos se quiserem ter sucesso em seu uso da linguagem. (p.49)

Sua concepção está em conformidade com o que é apresentado no Documento Base do Celpe-Bras, e “Reconhece que a língua, mais do que um conjunto de aspectos, formas e suas regras de combinação, é ação situada social, histórica e culturalmente“ (BRASIL, 2020).

O exame também está apoiado nas concepções de lingua(gem) de Bakhtin, uma vez que sua concepção acerca da linguagem enfatiza o aspecto social e dialógico. Para esse autor, a linguagem não é uma entidade isolada, mas está profundamente enraizada nas interações sociais e culturais. Bakhtin vê a linguagem como um processo comunicativo dinâmico, um diálogo constante entre falantes que ocorre em contextos sociais específicos.

A partir de Bakhtin, compreendemos a importância da linguagem para as relações humanas, e assim, gêneros textuais como textos que possuem função e comunicação e são constituidores de realidade. Levando em consideração a perspectiva bakhtiniana, o documento base do Celpe-Bras declara:

O Exame apresenta, conforme schlatter et al. (2009, p. 105), características compatíveis com a visão bakhtiniana de que “cada enunciado é único e individual, mas cada domínio de uso de linguagem cria tipos relativamente estáveis de enunciados, que são chamados de gêneros do discurso” (Bakhtin, 2003, p. 262). Com a noção de gênero, entende-se que os enunciados são sempre “produzidos em uma situação comunicativa específica, por alguém com um papel específico nessa situação, e são endereçados a interlocutores com propósitos específicos e também produzidos em um contexto, que também produz sentido” (schlatter et al., 2009, p. 105-106). (BRASIL, 2020 p.29)

Sendo assim, o cotidiano do ensino de PLE não pode ser apenas transmitir conteúdos estruturais da língua. Ressaltamos que o professor precisa de formação continuada sobre vários temas, com ênfase na linguagem e prática discursiva. O professor, às vezes, tem um determinado ponto teórico e prático, sobre o processo de ensino-aprendizagem, que acaba impossibilitando que os alunos possam desenvolver reflexão crítica e autonomia.

Koch (1987) argumenta que a característica fundamental da interação social por meio da linguagem é a polêmica e, afirma que “[...] a comunicação social por meio da língua(gem) é caracterizada principalmente pela capacidade de

argumentatividade (KOCH, 1987, p. 19) Com isso, vemos constantemente a necessidade de se considerar, juntamente com a prática de ensino, a experiência discursiva do professor, para que a educação seja aliada do conhecimento do aluno.

Observamos que, ao formar opiniões sobre determinados assuntos e moldar suas visões de mundo, as pessoas estão receptivas às múltiplas influências que se dão por meio da linguagem, pois o discurso permite construir relações entre o saber e a prática. Desse modo, a formação do professor deveria abranger diferentes aspectos, o exame crítico-reflexivo, além da formação de um cidadão autor de seus discursos e também posicionamentos.

A esse respeito, Souza (2002) destaca que a linguagem é uma forma de atividade social, que é compreendida a partir da manifestação linguística do usuário, levando em consideração alguns fatores como acordo social, intenção e elementos relacionados ao contexto, os quais são responsáveis pelo sentido da linguagem.

Conforme discutido nesta seção, é de extrema relevância a compreensão da linguagem como prática social, por meio da qual mudanças sociais ocorrem, configurando-se, assim, como mediadora entre espaço educacional e sociedade. Desse modo, com sua proposta de avaliação por meio de tarefas compostas por habilidades integradas, o exame Celpe-Bras concebe a linguagem não apenas como um instrumento de interação, mas como prática social, possibilitando a construção de significados em contextos diversos.

1.2 O conceito de Tarefa

Diferentemente de outros exames de proficiência, o Celpe-Bras é um teste de desempenho comunicativo estruturado em tarefas. O conceito de tarefa pode ser compreendido como uma atividade atribuída aos alunos com o propósito de promover a aplicação de conhecimentos, sendo mais abrangente e complexa do que os exercícios. A tarefa geralmente envolve o uso de habilidades integradas ou a realização de várias etapas para alcançar um objetivo específico. Para a produção do resultado final, pode exigir pesquisa, análise e reflexão. As tarefas envolvem um certo grau de criatividade e pensamento crítico por parte dos alunos e é projetada para estimular a aprendizagem e a prática dos alunos. De outro lado, estaria a concepção de exercício, apontado por Cerqueira (2010):

O exercício estaria para o reducionismo do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, estaria voltado para a prática em que se tem, de antemão, o propósito de se alcançar um objetivo mais imediato [...] o exercício se limitaria a um fim mais específico em que entraria em jogo, apenas, a verificação da aprendizagem do aluno por parte do professor em relação a um tópico específico de conteúdo programático. (p.4)

Para Scaramucci (1999), é através da tarefa que se atinge o propósito comunicativo do exame. A tarefa é um termo usado em Linguística Aplicada para se referir a uma atividade de ensino ou de avaliação diferente daquela usada nas abordagens tradicionais. Tem um propósito comunicativo e busca especificar usos que se assemelham aos da vida real, permitindo, assim, a apresentação de conteúdos autênticos. Assim, as tarefas do Celpe-Bras são projetadas para refletir situações reais de uso da língua portuguesa, avaliando a capacidade do candidato de se comunicar de forma efetiva em diferentes contextos.

A parte escrita do Celpe-Bras é composta por quatro tarefas integradas de compreensão (oral e escrita). Cada tarefa apresenta um texto de insumo o qual pode ser: vídeo (Tarefa I), áudio (Tarefa II) ou texto escrito (Tarefa III e IV). Além do texto de insumo ou de partida, o enunciado da tarefa apresenta o contexto comunicativo segundo o qual o texto deve ser produzido. Portanto, para responder à tarefa, o participante deve construir o texto solicitado no enunciado dentro do gênero exigido, utilizando, para isso, as informações disponíveis no texto de insumo.

Todos os textos utilizados nas tarefas do Celpe-Bras são textos autênticos, ou seja, foram criados e distribuídos na sociedade brasileira com outro objetivo, não necessariamente para uso em atividades educacionais e/ou de avaliação. A utilização de material autêntico na avaliação de competência é muito importante do ponto de vista do Celpe-Bras, pois a compreensão do texto vai muito além dos aspectos lexical, gramatical e fonológico, mas inclui também a percepção do contexto em que esse texto foi produzido.

Faz parte da tarefa compreender o contexto do gênero textual solicitado, assim como as especificações apresentadas no enunciado, para que o insumo (áudio, vídeo ou texto) seja interpretado e dele se possa derivar um novo texto.

O gênero discursivo mais comum nos textos utilizados no Celpe-Bras é o gênero reportagem (SCHOFFEN; MENDEL, 2018). Embora o material introdutório às quatro tarefas da parte escrita seja majoritariamente da área jornalística (além do gênero reportagem, também encontramos noticiário e anúncios publicitários), as

fontes utilizadas para a seleção deste material são muito diversas, conforme comprova o estudo citado acima.

Segundo Schoffen e Mendel (2018), até 2016, 26% do material de entrada para as tarefas da parte escrita provinham de fontes que foram utilizadas apenas uma vez no exame, sendo que a fonte mais utilizada foi o Jornal Folha de São Paulo, a qual foi utilizada apenas em 10% tarefas. Além de o material de entrada sempre ser autêntico, as tarefas integradas de compreensão e produção de texto do Celpe-Bras sempre representam o contexto da produção de texto que orienta a compreensão do material de entrada. Além disso, explicitam a relação conversacional e apresentam os propósitos a serem observados pelo examinando no texto a ser criado por ele.

Bygate, Skehan e Swain (2001) definem uma tarefa como "uma atividade que exige que os alunos usem a linguagem com foco no significado para atingir um objetivo". Essa definição de tarefa está de acordo com o entendimento do Celpe-Bras, que considera que tarefa é uma forma de convite para que o participante venha a desempenhar vários papéis com diferentes propósitos, bem como o uso da língua(gem) em diversos contextos. Assim, para realizar a tarefa da forma esperada, o candidato deve interpretar as informações do texto de insumo, associá-las ao seu conhecimento de mundo e ao interlocutor proposto, além de selecionar as informações pertinentes ao que solicita o enunciado. O examinando deve interagir com o texto de insumo de modo adequado à situação comunicativa e ao propósito, sendo, assim, capaz de estruturar seu próprio texto.

Portanto, as tarefas da parte escrita do exame solicitam aos candidatos que mobilizem informações do texto de entrada para produzir textos com diferentes propósitos, direcionados a interlocutores determinados e que sejam adequados a gêneros textuais/discursivos específicos. Assim, os gêneros atuam como "organizadores da avaliação, pois determinam expectativas de compreensão e também as expectativas relativas às configurações da interlocução e à seleção de recursos linguísticos preferíveis para a produção do gênero solicitado (SCHOFFEN et al., 2018)

No caso das tarefas do Celpe-Bras, as condições para o desenvolvimento do texto solicitado são explicitadas no enunciado e orientam a avaliação a ser realizada. De acordo com o documento base do exame, a tarefa envolve a realização de uma

ação, por meio da língua, “materializada em um texto escrito, cuja estrutura, organização e convenções são de ordem sociocomunicativa” (BRASIL, 2020, p.32).

Por se basear na visão bakhtiniana de gêneros da linguagem, na avaliação do teste, são as características do contexto apresentado na tarefa que classificam os textos produzidos como compatíveis ou não:

Portanto, os recursos linguísticos mobilizados pelos examinandos são avaliados quanto à sua eficácia na construção do texto, uma vez que se leva em consideração a consistência lexical e gramatical, uma vez que tornam o texto mais ou menos adequado às relações conversacionais exigidas dentro do gênero, e não como elementos a serem avaliados separadamente do que ocorre no restante do texto (BRASIL, 2020, p. 36).

Assim, a tarefa define uma ação que tem um propósito comunicativo claro explicitado pelo enunciado e dirigido a um ou mais interlocutores a fim de orientar a produção de um gênero específico pelo participante. Essas condições de produção indicadas na descrição da tarefa também orientam a correção, ao contrário de muitas situações de avaliação em que os textos são corrigidos principalmente quanto à correção gramatical e também lexical (BRASIL, 2020).

1.3 Gêneros textuais

O uso da linguagem é um meio de adaptação às situações existentes nas esferas da sociedade. Segundo Kleiman (2003, p. 34) “[...] nossas atividades no mundo social ocorrem em situações específicas e, por meio da linguagem em suas diversas categorias, realizamos muitas ações que nos interessam”. Assim, a linguagem não é algo estanque que atua como um sistema de execução automática de regras. A linguagem é vista como um processo dinâmico controlado pelo uso social.

Nesse sentido, nosso entendimento é coerente com o pensamento de Marcuschi (2008) de que o gênero textual está fundamentalmente entrelaçado com a linguagem. O autor também assume que “toda comunicação oral humana ocorre por meio de textos realizados em gêneros” (p. 154). Assim, entendemos que a linguagem não é apenas um meio para a comunicação, mas representa realidades que norteiam as relações interpessoais na sociedade.

A percepção da situação da interação social é relevante para os diferentes contextos de uso de textos falados e escritos. Dessa forma, o conhecimento da

língua leva o falante a utilizar determinadas formas em detrimento de outras, bem como a reconhecer a composição dos diversos textos que cercam o meio social.

Segundo Marcuschi (2002, p. 85), “[...] o sentido prático, a distribuição sócio-histórica, a função, o conteúdo temático, o estilo e a composição regulam a concepção do gênero do texto”. Para caracterizar ou definir um determinado gênero, devemos atentar para além dos aspectos da linguagem e da estrutura, mas também para todo o contexto (finalidade, conteúdo temático e convenções sociais).

Além disso, há diferentes perspectivas para a descrição e o estudo dos gêneros textuais, a depender do quadro teórico seguido pelos diferentes pesquisadores. Diante do exposto, Rocha, Henriques e Barbosa (2019, p. 85) levantam o questionamento do que é gênero. Os mesmos autores desenvolvem a ideia metafórica do gênero como um mega-instrumento de atuação em situações linguísticas.

Desse modo, percebe-se que o texto não é definido apenas pelo aspecto textual, mas também pelos elementos externos e contextuais que o envolvem. Tais elementos contribuem para a compreensão dos gêneros, em muitos casos serão as formas que definirão o gênero, mas, em outros, serão as funções.

No entanto, em alguns casos, o próprio meio ou o contexto em que o texto aparece determinará o gênero presente. Desse modo, além de falar sobre o tipo de texto e suporte, podemos perceber também que o uso de um gênero específico é descrito de acordo com o contexto de produção, ou seja, o reconhecimento de locais sociais do interlocutor torna-se fundamental para que haja entendimento do gênero textual.

Para o objetivo de nosso trabalho, escolhemos, dentre os diversos gêneros textuais presentes no LD em análise, o artigo de opinião e a carta do leitor. Ambos são os mais solicitados na tarefa IV do exame Celpe-Bras, como veremos nas próximas seções, fato apontado por Schoffen et al (2018).

O gênero artigo de opinião se insere no campo da comunicação social e é entendido como uma forma de discurso da ordem da argumentação, concretizado por meio da formação de um ponto de vista em determinado processo comunicacional. Entendido como “um gênero de discurso onde se busca convencer o outro de uma determinada ideia, influenciá-lo, transformar os seus valores por meio de um processo de argumentação a favor de uma determinada posição

assumida pelo produtor e de refutação de possíveis opiniões divergentes”, como aponta Bräkling (2000). Segundo essa autora, escrever um artigo de opinião requer discutir um tema polêmico, uma problemática que causa controvérsias em determinados círculos sociais.

A estrutura desse gênero textual apresenta como principais características a organização do discurso composto majoritariamente sempre em terceira pessoa; uso do indicativo – ou do subjuntivo – na apresentação da questão; a presença de citações de palavras alheias; a articulação coesiva por operadores argumentativos (BRÄKLING, 2000, p. 155), podendo circular nas mais diferentes esferas sociais como jornais, físicos ou digitais, revistas ou TV. Segundo Borges e Mesquita (2011):

O produtor de artigo de opinião, normalmente, é convidado pelo jornal a tratar de um tema da atualidade, e equivale a alguém capaz de formar ou modificar opiniões sobre esse tema. Por isso, o jornal tem como critério a especialidade do produtor, pois, por ela, se tem a voz de alguém autorizado a falar sobre determinado assunto, o que dificilmente será refutado pelo(s) leitor(es) que não possui(em) o mesmo conhecimento específico do articulista. (p.3)

O outro gênero, carta do leitor, também tem predominância na esfera jornalística, sendo importante para o exercício da cidadania. Utilizando esse gênero, os leitores podem opinar acerca de um tema anteriormente difundido em outros gêneros, como a notícia, o artigo de opinião e, até mesmo, a própria carta do leitor. Configura-se como um texto argumentativo porque visa expor e defender o ponto de vista do leitor/interlocutor sobre um tema polêmico de interesse social que é veiculado em alguns meios de comunicação. Segundo Melo (apud BEZERRA, 2010, p. 228), a carta do leitor é um "texto que circula no contexto jornalístico, em seção fixa de revistas e jornais, denominada comumente de cartas, cartas à redação, carta do leitor, painel do leitor reservada à correspondência dos leitores". Na perspectiva de Bezerra, esse gênero promove o debate entre interlocutores que não se conhecem mas que compartilham e consomem um mesmo veículo de comunicação. Nesse gênero, o leitor do tópico, e futuro produtor discursivo do texto, pode opinar, reclamar, solicitar, elogiar e criticar.

Desse modo, de acordo com Bräkling (2000), Bezerra (2010) e Borges e Mesquita (2011), podemos entender os dois gêneros como pertencentes à esfera argumentativa, diferenciando-se apenas pelo escritor. Enquanto no artigo de opinião geralmente é um especialista, na carta do leitor temos como interlocutor qualquer cidadão que queira participar do debate de determinado tema. Ambos são

solicitados no exame Celpe-Bras por proporcionarem uma análise da capacidade do candidato de opinar e discorrer sobre temas atuais em língua portuguesa, sendo gêneros de importância dialógica no seu contexto real de uso.

2. O MATERIAL DIDÁTICO IMPRESSO NO ENSINO DE LÍNGUAS

Quando pensamos no conceito de material didático, cabe questionar se apenas os livros que utilizamos em sala de aula devem ser considerados materiais didáticos. A rigor, tudo o que é utilizado para ensinar, auxiliando a função docente, é considerado material didático (SANTO, 2016).

O ensino de língua estrangeira tem sido fortemente influenciado pelo livro didático. Esse, por sua vez, precisa ser avaliado conforme a necessidade de aprendizagem em cada contexto de ensino. Sendo o principal material de que professores dispõem no processo de ensino-aprendizagem, conforme apontado por Tilio (2008), atua como mediador na construção do conhecimento. Dependendo da realidade social onde está sendo empregado, pode ser o único recurso utilizado. O autor também argumenta que uma das vantagens em se utilizar o livro didático é facilitar o trabalho do professor e influenciar na formação social, não sendo apenas um portador de conteúdos gramaticais.

Portanto, entendemos que o objetivo principal do material didático é apoiar a atividade do professor. Planejamento, avaliação e implementação, ou seja, pode auxiliar na organização do conteúdo didático oferecido para o ensino, e fornece estratégias de implementação, desenvolvimento, prática, bem como formas de avaliação (GUILHERME; BRITO; FREITAS, 2021).

Além de ser útil para a organização do curso, o LD de língua estrangeira desempenha um importante papel na representação da cultura de um povo, criando ou desfazendo estereótipos. Pode, também, sensibilizar o aprendiz para outros pontos de vista sobre o mundo e, assim, auxiliá-lo a interagir de maneira mais apropriada com situações reais de uso da língua-alvo (CORACCINI, 1999). Mesmo que em muitos materiais as questões culturais sejam menosprezadas, em detrimento de aspectos estruturais da língua, no construto do exame Celpe-Bras, língua e cultura são elementos indissociáveis, sendo necessária essa integração para o uso da linguagem em contextos reais de comunicação

Ao fazer um recorte dos materiais didáticos de PLE, temos uma certa ampliação de materiais com finalidade específica, mas sua produção ainda é recente. Por outro lado, os LDs de língua materna possuem regulamentações e indicativos do governo, como aponta Souza (1999):

O Ministério da Educação e do Desporto (MEC) tem elaborado formas de avaliação do livro didático utilizado no ensino fundamental. A partir dessa iniciativa do governo federal, foi então criado o chamado PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) com os Guias do Livro Didático. Trata-se de uma ação mais ampla do MEC, ao apresentar um projeto pedagógico difundido por meio de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e dos Guias do Livro Didático” (p.57)

Diferentemente dos materiais de ensino regular do sistema escolar brasileiro o ensino de Português Língua Estrangeira não tem parâmetros para regulamentar os materiais didáticos e o ensino. Encontramos, no entanto, algumas propostas curriculares para o ensino do português no exterior, disponibilizadas no site da Fundação Alexandre de Gusmão (FUNAG). São seis volumes com diferentes propostas para públicos diversos, coordenados pelo Ministério das Relações Exteriores, que têm o objetivo de harmonizar o conteúdo nos cursos de PLE em centros culturais e núcleos de estudo oferecidos pelo Itamaraty no exterior.

Quanto aos materiais didáticos usados em cursos e aulas particulares, são inúmeros e variados os materiais e dispositivos educativos disponíveis para o ensino de PLE. Vão desde materiais com propósitos mais amplos como *Avenida Brasil* (1991), *Via Brasil* (2005), *Gramática Ativa* (2012), até o ensino específico, ou destinado a um determinado grupo de falantes como *Mano a Mano: Português para falantes de Espanhol* (2021) e *Portas Abertas* (2021).

Os professores podem, ainda, criar ou modificar os materiais já publicados a fim de adequá-los ao propósito da aula, assim como elaborar seu próprio material didático. Muitos deles foram criados exclusivamente para fins pedagógicos, ou seja, foram considerados didáticos, medeiam a construção do conhecimento no ambiente de ensino. Além disso, esse material didático deve motivar o aprendizado de forma que estimule o aluno a aprender, estruturar o conteúdo para organizá-lo de determinada forma (RAMOS, 2009).

Segundo o apontamento de Diniz et. al. (2009), os livros didáticos se dedicam, em geral, ao desenvolvimento das quatro habilidades, ou seja, da produção e compreensão orais, assim como da compreensão e produção escrita. Porém, os

autores indicam falhas nas propostas de produção escrita nos LDs, sendo limitadas à construção de frases e diálogos ou são pretextos para se trabalhar questões gramaticais. Além disso, no panorama de livros didáticos, publicados até 2009 e voltados para o ensino de Português Língua Estrangeira, há o predomínio da não integração de habilidades, diferentemente do que é solicitado no Celpe-Bras.

A partir dessa dissonância entre materiais didáticos para o ensino de PLE e as tarefas propostas no exame, é imprescindível que esses materiais passem por uma reformulação ou que sejam publicados novos materiais. Desse modo, seria possível observar um efeito retroativo mais abrangente, afetando não somente o conteúdo, mas a metodologia de ensino. Espera-se que a consolidação do exame Celpe-Bras impulse a criação de mais materiais didáticos que considerem os pressupostos teóricos do exame.

Cabe lembrar que, embora o professor de PLE sempre possa dispor de material didático não-impresso, este trabalho se restringe à análise do efeito retroativo em livros didáticos impressos, especificamente no “Mão na massa... Preparatório Celpe-Bras” (2019). Também ressaltamos que a escolha desse material deu-se pelo ano de sua publicação e também pela sua finalidade específica na preparação para o exame Celpe-Bras.

Não há ilusão com relação à existência de um material didático perfeito. Para que cumpra seu propósito, deve ser explorado da forma mais produtiva para o contexto específico de ensino, mesmo assim, seu sucesso depende de uma série de fatores. Compete ao professor, e ao seu papel de mediador, a escolha do material didático e sua adaptação, de acordo com o objetivo do ensino-aprendizagem. Em um contexto de ensino que considera a língua como prática social, o aprendiz necessita saber não apenas regras gramaticais, mas também aspectos históricos e convenções sociais para que possa agir no mundo através da linguagem.

3. EFEITO RETROATIVO

Alguns pesquisadores no campo da educação e avaliação da linguagem têm investigado a influência de testes importantes em contextos de ensino e aprendizagem (ALDERSON; WALL, 1993; ALDERSON; HAMP-LYONS, 1996; SCARAMUCCI, 2004; SCARAMUCCI, 1999; LOPES; MELO; SANTOS, 2019). Os

resultados desses estudos mostram que as mudanças associadas à introdução de um determinado teste nem sempre são alcançadas como esperado porque o efeito retroativo é complexo, multifacetado e variável, ou seja, outros fatores, além do próprio teste, contribuem para determinar seu efeito.

Desse modo, as crenças, valores e conhecimentos de alunos e professores, as exigências das escolas onde esses testes são aplicados e a importância do teste, assim como as habilidades dos alunos, interferem no efeito retroativo de um exame. Estudos de impactos retroativos são considerados relevantes porque examinam não apenas até que ponto os impactos planejados foram realizados, mas também a presença e a natureza de impactos indesejados.

Coerente com Lopes, Melo e Santos (2019) e Scaramucci (2004), entendemos “*washback effect*” como sinônimo do possível impacto da avaliação no processo de ensino. Wall (1997, p. 291) “[...] vê o impacto como um conceito amplo, entendendo-o como qualquer efeito que o teste pode ter sobre as pessoas, políticas ou práticas em sala de aula, escola, sistema educacional ou sociedade em geral”.

Diante disso, endossamos a noção de efeito retroativo como o impacto de um determinado teste em um determinado contexto educacional. Estudos realizados desde a década de 1990 têm demonstrado que o impacto negativo ou positivo da avaliação não é definitivo devido a diversos fatores, além do próprio teste (PINHEIRO; QUEVEDO-CAMARGO, 2017). Isso significa que, embora um determinado teste possa ser projetado com a expectativa de produzir certos efeitos, existem fatores fora da avaliação, como relacionamentos em sala de aula e treinamento de professores, que podem afetar a ocorrência ou não desses efeitos (SCARAMUCCI, 2004).

Segundo Scaramucci (2004), é mais provável que o Teste de Desempenho tenha um impacto positivo no processo de ensino a ele associado, uma vez que esses tipos de testes muitas vezes conduzem a tarefas autênticas, como situações reais de comunicação, ou pelo menos as reproduzem, tendo como objetivo avaliar a capacidade do indivíduo em lidar com essas situações, como no caso do exame Celp-Bras. Para a mesma autora, esse exame “teria a força e o poder de (re)direcionar o ensino, (re)definindo objetivos, conteúdos e habilidades/capacidades/competências desejáveis, e, portanto, considerado mecanismo potente para implementação de políticas públicas e educacionais” (2011, p.109)

Diferentemente de outros exames de testagem em larga escala, como no caso do exame de proficiência em língua inglesa (TOEFL), o Celpe-Bras possui uma grande probabilidade de efeito retroativo benéfico devido ao seu caráter comunicativo. Segundo a pesquisa de Alderson e Hamp-Lyons acerca do efeito retroativo no TOEFL, nesse contexto há uma problemática, pois o seu impacto foi de que tanto os cursos preparatórios quanto não preparatórios se definem por preparar o aluno para um exame, e não por ensinar o inglês em seu contexto real de uso. Segundo os autores, isso acarreta em restrição do currículo, foco em estratégias e na obtenção de altas pontuações no exame sem o conhecimento real de uso da língua.

Anderson & Wall afirmam que um teste influenciará o ensino, a aprendizagem, o que e como os professores ensinam, o que e como os alunos aprendem, o grau e a profundidade do ensino e aprendizagem, além de influenciar as atitudes em relação ao conteúdo e ao método, podendo alterar o conteúdo (material didático) mas não a metodologia do professor. Esse estudo comparou um curso de inglês convencional a um preparatório para o TOEFL, a partir de suas diferenças e da percepção dos professores ao teste, e mostrou que existem diferentes variáveis envolvidas para que o efeito retroativo possa ocorrer, como a metodologia de ensino adotada e a instrução do professor.

O Celpe-Bras é um teste de cunho comunicativo e interativo que avalia as habilidades do candidato com base no desempenho em tarefas exigidas que se aproximam do uso real da língua-alvo (BRASIL, 2012). Tendo isso em mente, de acordo com Dell'Isola et al. (2003), o efeito principal da criação deste teste é o redirecionamento das práticas de ensino de PLE:

Desta forma, o exame fornecerá aos candidatos, instituições e professores responsáveis pela preparação dos candidatos elementos e informações sobre os conteúdos e objetivos que devem ser priorizados neste ensino, enfatizando principalmente a necessidade de examinar sua abordagem, seus horizontes linguísticos e a aprendizagem de língua (DELL'ISOLLA et al., 2003, p. 162).

Podemos, portanto, considerar o exame um caso de efeito retroativo esperado, pois uma das motivações para sua concepção foi a expectativa (DELL'ISOLA et al., 2003; SCHLATTER, 2014) de seu efeito retroativo positivo, Scaramucci (2000):

Uma das justificativas para a implementação do CELPE-Bras foi o efeito potencial que esse exame poderia ter como o instrumento redirecionador do ensino de PLE no Brasil e no exterior, sinalizando não apenas a importância em se estudar português mas, principalmente, como deveria ser essa proficiência. (p.17)

Nas palavras de Diniz (2012), esse efeito tem um significado duplo e amplo que vai desde aspectos abstratos do conceito (plano/intenção) até questões concretas de implementação. Nesse sentido, no contexto da educação, podemos entender o *design* como o planejamento de cursos, aulas, materiais, atividades, avaliações, etc., para atingir objetivos específicos previamente definidos.

De acordo com Wiggins e Mctighe (2005), existem dois problemas principais com o "*design* de currículo tradicional" que afligem a prática de preparação de professores, e são eles: 1) planejamento orientado para atividades, onde o foco está no que será ensinado em vez de onde se quer ir; e 2) a obrigação de cobrir cegamente um livro ou plano de aula dentro de um prazo definido (WIGGINS; MCTIGHE, 2005).

Contra os conceitos tradicionais de *design*, os autores, então, sugerem que "o melhor *design* decorre do aprendizado necessário" (WIGGINS; MCTIGHE, 2005), em um movimento que eles chamam de "planejamento reverso". Nessa concepção, os livros didáticos e exames de larga escala são considerados recursos para atingir objetivos e não a base para um programa de estudo (WIGGINS; MCTIGHE, 2005).

Entendemos que toda avaliação é capaz de provocar efeitos diversos no contexto educacional em que é aplicada. O Celpe-Bras, ao se definir como um teste de desempenho, aproxima o ensino em sala de aula das situações reais de uso da língua. Ressaltamos, porém, que um teste não possui efeito retroativo imediato, uma vez que afeta diferentes esferas: metodologia, professor, aluno, material didático e pesquisas. Desse modo, o efeito, para ser benéfico, precisa redirecionar todas essas esferas, ao mesmo tempo em que surgem novos materiais didáticos com a concepção de uso da língua, é necessário que a formação do professor também se modifique a partir do direcionamento do exame.

Diante do exposto, é possível concluir que o efeito retroativo é um fenômeno complexo, mediado por muitas forças, como mostram Alderson e Wall (1993), Hughes (1993), Alderson e Hamp-Lyons (1996), Wiggins e Mctighe (2005) e Scaramucci (2004). Dentre os fatores que interferem na determinação do efeito

retroativo, esses autores apontaram as características do teste, a percepção de sua importância e dificuldade, a proximidade, o conhecimento adquirido pelos participantes, suas crenças e valores. O nível e a intensidade das habilidades dos alunos podem ser acrescentados a essa lista como componentes que afetam o potencial de impacto dos testes.

4. METODOLOGIA

O presente trabalho teve como objetivo descrever o efeito retroativo do exame Celpe-Bras em um material didático de PLE. Para tanto, baseamo-nos em leituras pertinentes sobre a natureza do exame, bem como leituras sobre gêneros textuais e materiais didáticos. Para fazer uma análise bem sucedida, foi necessário descrever e examinar as características tanto do Celpe-Bras quanto do livro didático. A finalidade foi estabelecer um paralelo entre a Tarefa IV do exame e as tarefas de produção escrita do LD presentes na seção “Mãos à obra” à luz de estudos sobre o efeito retroativo.

Após a análise e interpretação dos dados mencionados, foram apresentadas conclusões a respeito do efeito retroativo do exame fundamentadas nos estudos de Scaramucci (1994), (1999), (2004), Anderson & Wall (1993) e Schoffen (2018).

A análise de conteúdo é uma metodologia de pesquisa amplamente utilizada em diversas áreas para examinar e interpretar dados, podendo ser usada tanto para pesquisas qualitativas quanto quantitativas. Surgida no século XX, visa, por meio da sistematização, extrair significados, identificar padrões, tendências e relações entre as informações contidas no material analisado.

Segundo Carlomagno; Rocha (2016) “se destina a classificar e categorizar qualquer tipo de conteúdo, reduzindo suas características a elementos-chave, de modo com que sejam comparáveis a uma série de outros elementos”. A partir do estabelecimento de alguns critérios de inclusão e exclusão de categorias (CARLOMAGNO; ROCHA, 2016), foi selecionado o material para compor a análise: tarefas de produção de textos argumentativos do LD “Mão na massa...Preparatório para o exame Celpe-Bras” e tarefas IV do exame Celpe-Bras. O principal critério para a definição do *corpus* foi a correspondência de gêneros textuais solicitados tanto no LD em questão quanto na tarefa IV do exame. Com isso, foi excluída

qualquer tipo de produção textual solicitada no material que não estivesse de acordo com o perfil da tarefa IV.

Seguimos as três etapas essenciais estabelecidas por Bardin (1977), que compreendem: 1) pré-análise; 2) exploração dos dados e; 3) tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Na pré-análise, é importante que se faça uma “leitura flutuante”, ou seja, um primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise, e então, fazer a seleção do *corpus* que será analisado e estabelecer hipóteses e objetivos. Nessa etapa, foram selecionadas, para a análise, duas tarefas do material didático que propõem produção textual e duas tarefas do Celpo-Bras que correspondem aos mesmos critérios de seleção.

Na segunda etapa, categorizamos e recortamos o *corpus* através da exploração do material. Por fim, na última etapa, interpretamos os resultados obtidos. A partir de procedimentos sistemáticos, levantamos os indicadores qualitativos a partir de inferências. Segundo Bardin (1977), “a inferência poderá apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”. A partir daí, o analista pode fazer inferências e realizar interpretações, relacionando-as com o referencial teórico de acordo com o qual foram originalmente concebidas, ou abrir outras vias para novos aspectos teóricos e interpretativos que podem surgir durante a análise inicial ou leitura do *corpus*.

Dentro da análise de conteúdo, escolhemos o viés de natureza qualitativa, implementada através da análise do *corpus* selecionado. A pesquisa qualitativa visa observar todos os componentes de uma situação de interação, bem como influências recíprocas por eles exercidas, não apenas rejeitando dados quantitativos, mas priorizando as definições da qualidade dos aspectos da vida social.

Para Bardin (1977), “a pesquisa qualitativa é aquela capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas, tanto no seu advento quanto nas suas transformações, como construções humanas significativas”. Dentro dessa abordagem, o pesquisador tem papel de destaque na análise e coleta de dados, sendo capaz de observar as circunstâncias, modificar técnicas de coleta quando preciso, rever questões que orientam sua pesquisa e a metodologia, durante a realização do trabalho.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Apresentaremos, neste capítulo, como foi observado o efeito retroativo no material didático em questão. As tarefas que compõem o *corpus* da pesquisa são pertencentes às edições de 2016/1 e 2017/2 do exame, e à seção “Mãos à obra” do LD.

5.1 O LIVRO DIDÁTICO “MÃO NA MASSA... PREPARATÓRIO PARA O EXAME CELPE-BRAS”

O livro didático (LD) “Mão na massa” foi publicado em 2019. Selecionamos para essa análise a primeira edição impressa de 2019. O material é composto de LD acompanhado de insumos de áudio e vídeo que se encontram na internet e no site da editora Casa do Brasil. Nessa análise, nos atentamos apenas ao LD, haja vista o objetivo de análise comparativa com a tarefa IV da prova.

Segundo as autoras, nessa primeira edição “propor atividades que tenham como ponto de partida textos que circulam socialmente (no caso da prática da leitura e da escuta) e que tenham potencial de circular socialmente (no caso da prática da escrita e da fala) é fundamental” (np). Em consoante com o documento base do exame, no qual se verifica a avaliação da competência sociocomunicativa, as autoras utilizam a nomenclatura “inter(ação)”, que compreende a ação de se comunicar e influenciar mutuamente, promovendo a troca de informações, experiências e comportamentos entre as partes envolvidas. Ela envolve a participação ativa e a influência mútua, resultando em uma troca de informações e experiências. A interação é fundamental para o desenvolvimento das relações sociais, da comunicação e do aprendizado, permitindo o compartilhamento de conhecimentos, a expressão de ideias, a resolução de problemas em conjunto e a construção de significado coletivo. Ao longo do trabalho, poderemos constatar se a proposta inicial do LD foi atendida.

Trata-se de um manual multicolorido, cuja composição gráfica chama a atenção para uma organização recorrente em todas as unidades. Composto de seis unidades, as autoras tentam aproximá-lo de uma sequência didática a partir de um conhecimento gradativo para a produção de textos orais e escritos. Nessas seis unidades, encontramos sete seções: (1) pontapé inicial; (2) mãos à obra; (3) pingos

nos is; (4) na ponta da língua; (5) metamorfose; (6) bate-papo e; (7) teia de ideias. Embora a proposta do material seja de integrar a prática oral e escrita, cada uma dessas seções foca em um determinado objetivo na proficiência em Língua Portuguesa.

Neste estudo, nos atentamos apenas à seção “mãos à obra”, pelo seu caráter de produção textual, como exposto em: “Seção que tem como objetivo a produção de um texto escrito ainda sem a orientação sobre as características do gênero solicitado” (np). Este texto, todavia, será reescrito em uma seção adiante, “Metamorfose”. Podemos entender, assim, que a proposta das seções dentro das unidades contempla em seu início a (1) contextualização e interpretação do tema apresentado, passando pela (2) produção textual, reconhecimento dos elementos constitutivos de cada gênero textual solicitado, (3) reconhecimento do propósito comunicativo (quem escreve, para quem e porque), (4) exploração dos aspectos linguístico-culturais (situação de comunicação, vocabulário e adequação), (5) reescrita do texto, (6) desenvolvimento da produção oral a partir de debates e defesa de ideias, (7) atividade extra para sistematização de conteúdos.

Em suas 77 páginas, encontram-se distribuídos textos autênticos de variados gêneros, cujas fontes/referências são citadas, mesmo que, em sua maioria, tenham sido adaptados. As autoras afirmam que esses gêneros presentes no livro foram escolhidos a partir da recorrência no Exame Celpe-Bras, objetivando, assim, atingir o público de nível intermediário em Português. A partir desses textos ou vídeos são solicitadas as produções textuais, por meio de enunciados que se estruturam de modo semelhante ao utilizado na elaboração dos comandos das tarefas das provas do Celpe-Bras.

Estão listados, na Tabela 1, os diferentes gêneros propostos no material didático, com destaque para os que aparecem na seção que será analisada, “Mãos à obra”:

Tabela 1 - Distribuição dos gêneros textuais nas seções do LD “Mão na Massa... Preparatório para o Exame Celpe-Bras”

Texto de Insumo	Texto Solicitado	Seção encontrada
Vídeo de reportagem	Texto de Divulgação	Mãos à obra

Vídeo Youtube	Texto de Divulgação	Teia de ideias
Rádio	Texto de apresentação	Pontapé inicial
Canal de Youtube	Texto de divulgação	Teia de ideias
Reportagem (texto)	Carta Convite	Mãos à obra
Reportagem (texto)	E-mail	Teia de ideias
Artigo de Opinião	Carta do Leitor	Mãos à obra
Coluna	Carta do Leitor	Teia de ideias
Reportagem	Artigo de Opinião	Mãos à obra
Blog/Coluna	Artigo de Opinião	Teia de ideias
Reportagem (texto)	Carta de Solicitação	Mãos à obra
Coluna	Carta de Solicitação	Teia de ideias
Vídeo Youtube	Carta de Solicitação	Teia de ideias

Ressaltamos que, neste trabalho, focamos apenas as produções textuais presentes na seção “Mãos à obra”. Além disso, limitamos a análise às atividades que apresentam um texto escrito como insumo e que tenham a mesma regularidade da Tarefa IV do exame, como será visto no próximo tópico. Para a construção da tabela acima, desconsideramos todas as atividades que em seu enunciado não fazem referência a algum gênero textual e/ ou que não contextualizam sua produção.

Todos os textos apresentados no material são classificados como “autênticos”, com a sua fonte citada e, entre essas, podemos reconhecer uma diversidade de suportes, cujas publicações são, em sua maioria, do início da década de 2010. Todos os vídeos trabalhados estão apresentados através da plataforma do Youtube, porém, muitos dos links fornecidos não estão mais disponíveis, assim como alguns sites de notícia e blogs. Entre os portadores identificados na análise estão: G1; Youtube¹ (3) ; CBN; Estadão; clicRBS; Blog Coordenadoras em ação; IstoÉ; Portal Brasil; Escola de Comunicação e Artes da USP; Blog Language Trainers Brasil; Gazeta do Povo; Mundo Educação Uol; Catraca Livre.

¹ Os insumos classificados como Youtube correspondem a vídeos que foram removidos e não se pode localizar o seu primeiro veículo midiático.

Esse levantamento confirma a proposta de trabalho didático indicada na apresentação: “O material foi preparado a partir do levantamento dos gêneros textuais mais recorrentes nas provas do Exame Celpe-Bras, contemplando temáticas que circulam na mídia impressa e digital no Brasil e no mundo”(np). Como podemos observar na Tabela 1, há uma diversidade de gêneros tanto nos textos de partida, como de chegada. O uso de insumos de real circulação, e a oferta total de textos autênticos ao longo do material, apontam para a aproximação do aprendiz em relação à sociedade onde essa língua é falada.

5.2 A seção “Mãos à obra”

Como apontado anteriormente, a proposta dessa seção do LD é levar o aluno à uma produção inicial de gêneros textuais. Todos os textos de insumo dessa seção são textos autênticos, sendo alguns vídeos ou textos retirados de colunas e noticiários. As propostas de escrita sempre indicam a posição do candidato como enunciador, o interlocutor, o propósito comunicativo daquele gênero e as informações mais relevantes que devem ser selecionadas para a produção textual.

Ao todo, constatamos o total de seis produções textuais na seção “Mãos à obra” sendo uma por unidade. Metade delas, no entanto, tem como insumo conteúdo audiovisual ou tem como objetivo a produção de textos de propósito informativo, solicitação ou comunicação pessoal, essas, de acordo com os critérios estabelecidos, não foram consideradas na etapa de análise.

Vamos nos ater neste capítulo às atividades de perfil argumentativo, em consonância com a particularidade da Tarefa IV do Exame Celpe-Bras. Segundo Schoffen et. al:

Diferente da organização dos textos solicitados nas demais tarefas, em que, em sua maioria, é possível repetir boa parte das informações trazidas pelos textos de insumo, sem a necessidade de refutar possíveis contra-argumentos na Tarefa 4, espera-se que o examinando construa uma argumentação que responda a argumentos contrários, o que exige levar em conta os contra-argumentos do texto de insumo como a sua opinião e refutar os argumentos do texto de insumo, usando-os como possíveis contra-argumentos aos quais deve responder no seu texto. (SCHOFFEN et al, 2018)

Dos gêneros textuais mais solicitados nessa tarefa, prevalecem, em primeiro lugar, o Artigo de Opinião e, em segundo, a Carta do Leitor. Esses dois gêneros, por seu perfil mais argumentativo, exigem do candidato maior organização e

complexidade, visto que os temas trazidos pelos textos de insumo são considerados polêmicos, por dividir opiniões na esfera social. Desse modo, o candidato deve não apenas interpretar e selecionar informações do texto, mas relacioná-las ao seu conhecimento de mundo, posicionando-se de forma que, por meio de argumentos, exposição de fatos, dados estatísticos e do texto de insumo, construa uma argumentação sólida a fim de convencer o leitor de seu ponto de vista.

Em nossa análise, nessa seção do LD, foram encontradas apenas duas tarefas que correspondem a textos em que há o predomínio da argumentação, sendo uma proposta de Artigo de Opinião e a outra, de Carta do Leitor, como vemos nas imagens abaixo:

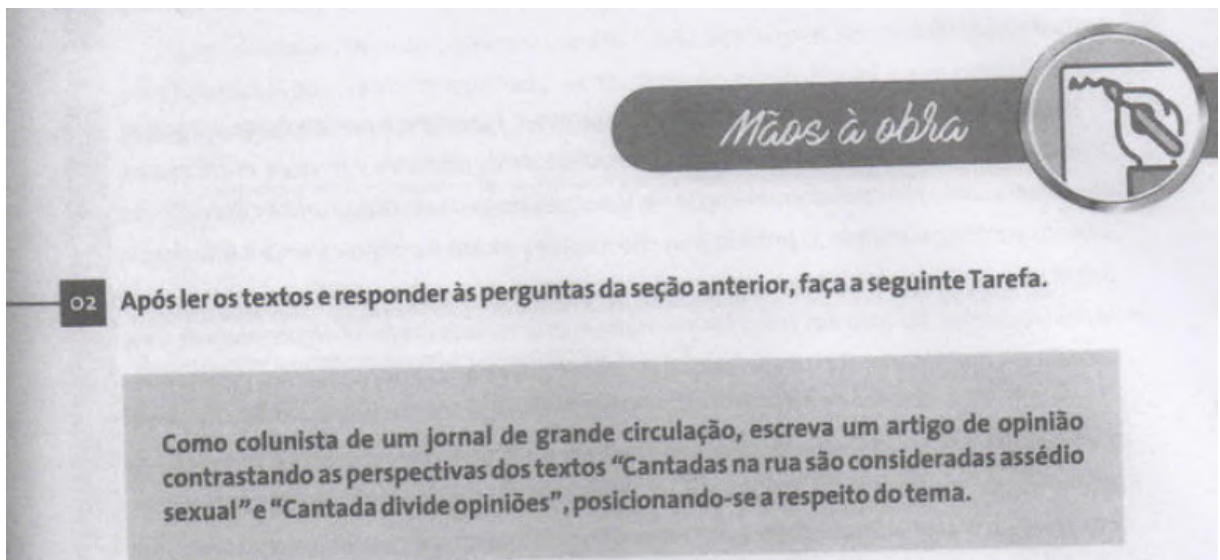


Figura 1 - Enunciado da Atividade da Unidade 5
Fonte: Livro Didático Mão na Massa...Preparatório para o Exame Celpe-Bras

A atividade exposta na Figura 1 tem como insumo dois textos, sendo o primeiro uma coluna extraída da revista "ISTOÉ", e o segundo uma notícia publicada no site Portal Brasil. Enquanto o texto de insumo da atividade da Figura 2 foi extraído do blog "Gestão Escolar":

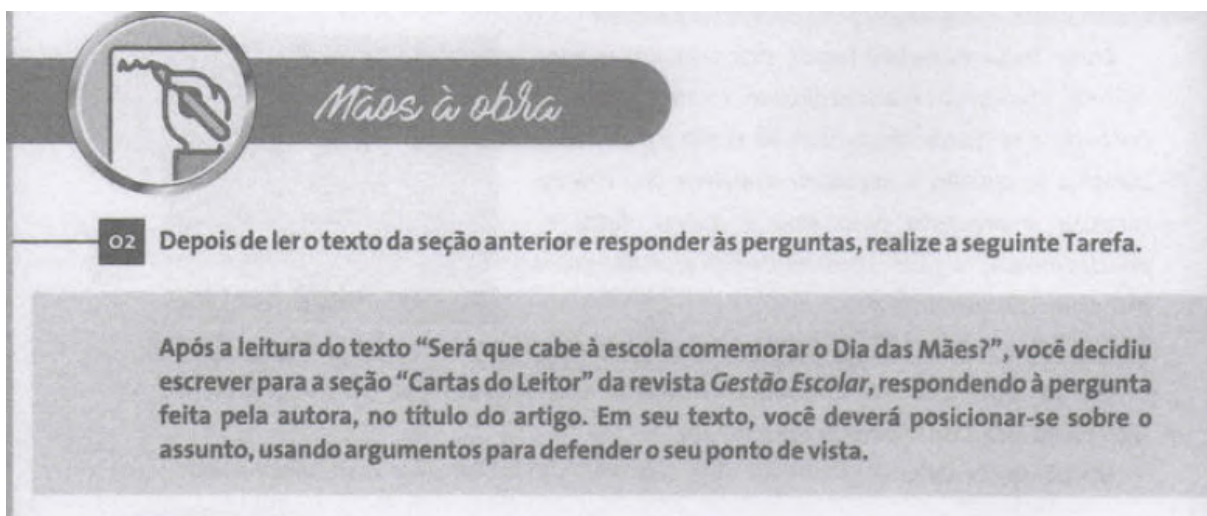


Figura 2 - Enunciado da Atividade da Unidade 4
 Fonte: Livro Didático Mão na Massa...Preparatório para o Exame Celpe-Bras

As propostas de atividades extraídas do material didático são muito similares à tarefa IV do exame na medida em que analisamos seu enunciado. Conforme aponta o estudo de Schoffen et al. (2018), o propósito *posicionar-se* perante determinado assunto possui ocorrência de 37% da prova, usado também nas atividades selecionadas. Assim como no Celpe-Bras, os textos de insumo são autênticos (ver Anexo).

O texto de insumo autêntico, o convite ao examinando para opinar e a explicitação do gênero textual, seu emissor e receptor são características presentes no exame, como indica Schoffen (2020):

As tarefas do Celpe-Bras propõem um contexto de produção para a compreensão dos textos de insumo e a escrita dos textos solicitados, estabelecendo, assim, uma posição enunciativa, um interlocutor específico e um propósito que orientam a seleção das informações que serão utilizadas, além da organização composicional adequada ao gênero e ao suporte do texto a ser produzido. (p.915)

Veremos na próxima seção, a partir da análise de exemplos, como se dá a construção da Tarefa IV.

5.3 A Tarefa IV no Exame Celpe-Bras

A Tarefa IV do exame Celpe-Bras é uma tarefa que, ao solicitar que os candidatos escrevam um texto em português sobre um determinado tema,

frequentemente exige o uso da argumentação/ estrutura argumentativa. O objetivo da tarefa é avaliar a capacidade dos candidatos de apresentar e desenvolver uma posição clara e sustentável sobre um assunto específico, utilizando argumentos lógicos e convincentes para apoiar seu ponto de vista.

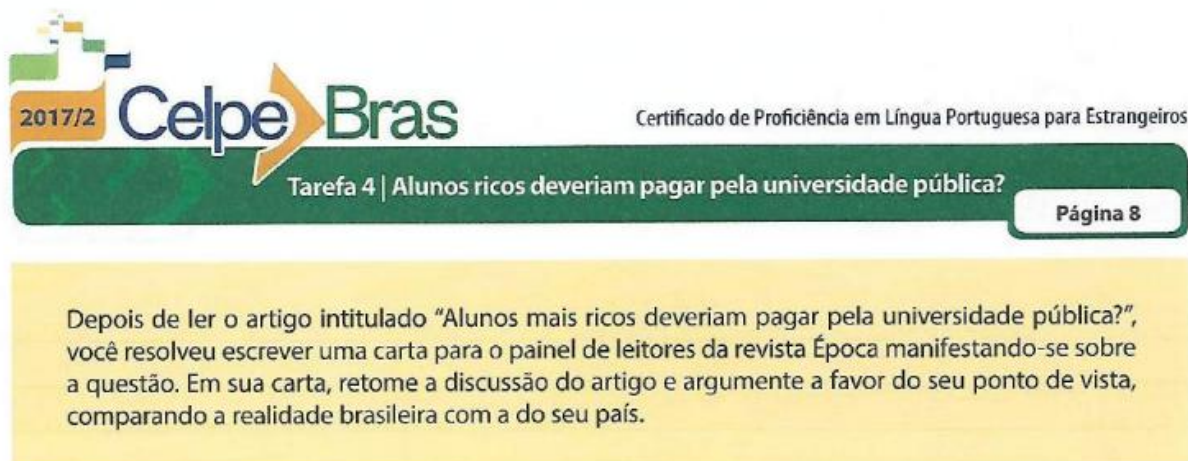
O enunciado da Tarefa IV prioriza, geralmente, que o texto de chegada seja construído com base na tipologia dissertativo-argumentativa, sendo a tarefa de mais estabilidade, como aponta Schoffen (2020). A produção textual deve ser composta por introdução, desenvolvimento e conclusão. Na introdução, o candidato deve apresentar o tema e sua posição sobre o assunto, além de contextualizar o problema a ser discutido. No desenvolvimento, o candidato deve apresentar argumentos que sustentem sua posição, bem como refutar possíveis objeções a ela. Na conclusão, o candidato deve reforçar sua posição e apresentar uma síntese dos argumentos apresentados.

Os argumentos apresentados devem ser coerentes, consistentes e bem fundamentados. O candidato deve demonstrar uma boa compreensão do tema e ser capaz de utilizar evidências e exemplos para apoiar sua posição. Além disso, o candidato deve ser capaz de organizar as ideias de forma clara e concisa, utilizando uma linguagem adequada e correta. A Tarefa IV é avaliada com base em quatro critérios principais: adequação ao tema proposto, coesão e coerência, estrutura e desenvolvimento do texto, e domínio da norma culta da língua portuguesa.

O perfil argumentativo da Tarefa IV do exame Celpe-Bras exige que o candidato seja capaz de apresentar uma posição clara e sustentável sobre um tema específico, utilizando argumentos lógicos e convincentes para apoiar seu ponto de vista. O candidato deve ser capaz de organizar as ideias de forma clara e coerente, utilizando a língua portuguesa de forma adequada. Como apontam os dados de Schoffen et. al (2020):

“Enquanto as primeiras três tarefas solicitam propósitos bastante variados, sendo o propósito Divulgar o que mais aparece nessas tarefas, tendo 13 ocorrências na tarefa de Vídeo, 12 na de Áudio e 7 na Tarefa III, vemos que a Tarefa IV apresenta uma concentração muito grande no propósito Posicionar-se, com 32 ocorrências. Depois de Posicionar-se, os propósitos mais recorrentes na Tarefa IV foram Solicitar, com 5 ocorrências, e Sugerir, com 3 ocorrências. Nessa tarefa, os propósitos Aconselhar, Indicar, Orientar e Relatar experiência não ocorreram nenhuma vez, enquanto os propósitos Apresentar, Divulgar e Incentivar ocorreram apenas uma vez cada. Percebe-se, assim, que a Tarefa IV pode ser considerada uma tarefa bastante estável no que diz respeito ao propósito comunicativo, priorizando a produção de textos nos quais os examinandos devam expressar opinião e argumentar”

Analisaremos a construção da Tarefa IV a partir das figuras abaixo, extraídas de edições do exame:



2017/2 Celpe Bras Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 4 | Alunos ricos deveriam pagar pela universidade pública? Página 8

Depois de ler o artigo intitulado “Alunos mais ricos deveriam pagar pela universidade pública?”, você resolveu escrever uma carta para o painel de leitores da revista *Época* manifestando-se sobre a questão. Em sua carta, retome a discussão do artigo e argumente a favor do seu ponto de vista, comparando a realidade brasileira com a do seu país.

Figura 3 - Enunciado da Tarefa IV do Exame Celpe-Bras de 2017/2
Fonte:Acervo Celpe-Bras

A tarefa IV, presente na Figura 3, apresenta como texto de insumo um artigo extraído da revista *Época* intitulado “Alunos mais ricos deveriam pagar pela universidade pública?”, cujo tema é a cobrança de mensalidade dos alunos mais ricos em universidades públicas. A partir desse texto, foi proposto ao candidato:

“Depois de ler o artigo intitulado “Alunos mais ricos deveriam pagar pela universidade pública?”, você resolveu escrever uma **carta para o painel de leitores** da revista *época*, manifestando-se sobre a questão. Em sua carta, retome a discussão do artigo e argumente a favor do seu ponto de vista, comparando a realidade brasileira com a do seu país”.

Nessa tarefa era esperado que o candidato escrevesse uma mensagem destinada ao autor do artigo (principal aspecto de uma carta do leitor) com a sua opinião sobre cobrar ou não a mensalidade dos alunos de família rica. Para cumprir a adequação estrutural do texto, seria necessário que o candidato incluísse elementos presentes nesse gênero textual (como data, vocativo e despedida). A respeito da adequação contextual, o candidato precisaria abordar a situação atual das universidades estatais e a visão do economista citado no texto antes de expor sua opinião, estruturando esta a partir das informações do artigo.

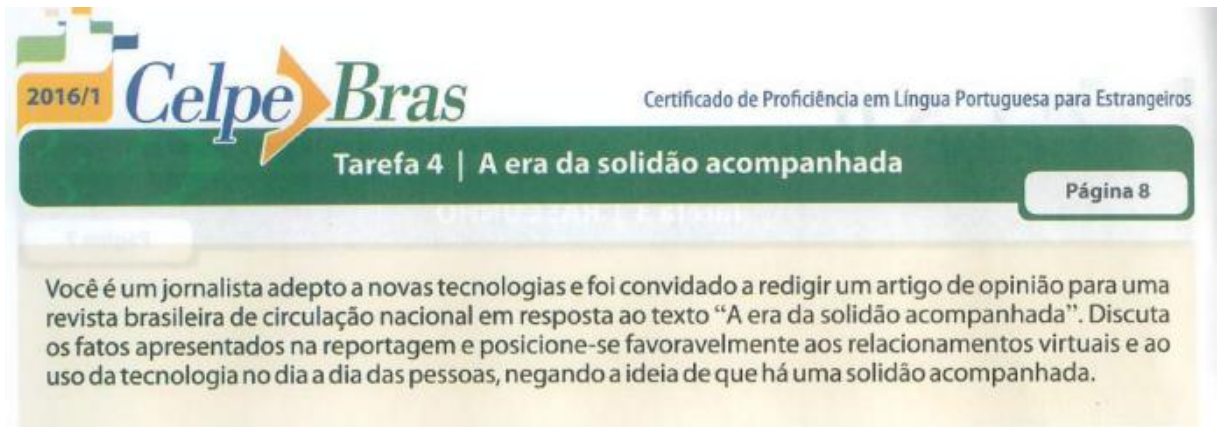


Figura 4- Enunciado da Tarefas IV
 Fonte: Exame Celpe-Bras de 2016/1

O texto-base da tarefa presente na Figura 4 é uma reportagem extraída do jornal *Veja* do ano de 2015, que falava sobre o comportamento dos indivíduos na nova era digital e como isso interfere nos relacionamentos interpessoais. A partir desse texto é solicitado ao candidato:

“Você é um **jornalista adepto a novas tecnologias** e foi convidado a redigir um **artigo de opinião** para uma **revista brasileira de circulação nacional** em resposta ao texto *A era da solidão acompanhada*. **Discuta** os fatos apresentados na reportagem e **posicione-se** favoravelmente aos relacionamentos virtuais e ao uso da tecnologia no dia a dia das pessoas, negando a ideia de que há uma solidão acompanhada”.

Nessa tarefa era esperado que o candidato produzisse um texto característico de um artigo de opinião (estruturalmente e linguisticamente), no qual os interlocutores seriam leitores de todo o país, discutindo sobre a reportagem de forma contrária ao conceito de “solidão acompanhada”. Para atingir a adequação contextual da tarefa, seria necessário que o candidato situasse sua produção textual trazendo o conteúdo informativo geral presente no texto de insumo (falasse sobre o uso do celular, avanços tecnológicos, relações humanas e refutasse as afirmações dos estudiosos presentes na reportagem).

5.4 A Tarefa IV no Exame Celpe-Bras e os gêneros textuais na seção “Mãos à Obra”

De acordo com a análise feita, tanto as tarefas do LD “Mão na Massa”, quanto do exame Celpe-Bras estão estruturadas de acordo com a mesma concepção, por

terem como texto-base uma fonte autêntica e por seu enunciado conter a informação situacional do gênero solicitado:

Cada tarefa da Parte Escrita pressupõe, portanto, uma resposta que construa adequadamente uma determinada relação de interlocução em um determinado gênero discursivo, implicando que sejam considerados, no momento da avaliação, os seguintes aspectos: enunciador, interlocutor, propósito, Informações, organização do texto e recursos linguísticos (gramática e vocabulário) (BRASIL, 2020 p. 36)

Considerando as publicações de LDs anteriores ao exame, pautadas no ensino estruturalista da linguagem, o manual “Mão na Massa... preparatório para o Exame Celpe-Bras mostra-se inovador. Diferentemente do efeito negativo que ocorre no exame de proficiência TOEFL, conforme apontado por Alderson; Hamp-Lyons (1996).

Dessa forma, compreendemos, que, com base nas características do exame, mudanças graduais começaram a se apresentar nos materiais didáticos de português língua estrangeira mais recentes. Podemos perceber que o Celpe-Bras afetou o LD “Mão na massa”, aproximando-o do construto do exame, principalmente pela opção de usar apenas insumo autêntico, o que o diferencia da grande maioria dos materiais didáticos disponíveis no mercado editorial brasileiro. Esse efeito pode ser considerado benéfico, pois ao representar situações reais de comunicação, faz com que os aprendizes desenvolvam a capacidade de lidar com elas. Com esse estudo, evidenciou-se o efeito retroativo do Celpe-Bras, uma vez que as atividades presentes no LD analisado foram elaboradas com base nesse exame.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho buscou discutir e analisar o material didático “Mão na massa... Preparatório para o Exame Celpe-Bras” à luz do efeito retroativo, descrito por Scaramucci e por Alderson & Wall. Para isso, apresentamos o exame a partir de seus textos base e descrevemos a importância do material didático para o ensino de línguas.

Por meio deste trabalho, constatamos como o Celpe-Bras vem impactando a produção dos materiais didáticos mais recentes, devido, entre outros, à necessidade de preparação dos candidatos para a realização da prova. Além disso, é possível considerar que o efeito retroativo é benéfico por direcionar o trabalho do professor

para o desenvolvimento da proficiência a partir do uso social e cultural da língua. O exame desempenha uma ruptura com os métodos tradicionais de ensino, antes baseados na concepção estrutural da língua em que a proficiência era analisada pelo conhecimento gramatical, isolado das situações comunicativas.

A metodologia de trabalho consistiu na descrição dos pressupostos teóricos que fundamentam o exame, na discussão teórica sobre o efeito retroativo, e, por fim, na análise qualitativa do material didático a partir da exposição e comparação da seção “Mãos à Obra” e da Tarefa IV do exame.

Esperamos que o trabalho aqui apresentado possibilite novas reflexões e novas pesquisas, tanto sobre os materiais didáticos de PLE quanto o impacto do exame Celpe-Bras em todos os participantes do ensino. As considerações obtidas poderão contribuir para um melhor conhecimento do exame por professores, especialmente os que preparam candidatos para fazer a prova. Portanto, nosso objetivo foi refletir sobre a importância do efeito retroativo no direcionamento do ensino de línguas. Além disso, ressaltamos a importância do Exame Celpe-Bras a fim de estabelecer parâmetros para o ensino de PLE. É válido lembrar que, em decorrência das limitações de uma monografia, esse estudo poderá ser aprofundado em futuros trabalhos, a fim de uma análise mais abrangente do material didático *Mão na massa* e suas demais seções, contemplando também as outras tarefas presentes no exame.

7. REFERÊNCIAS

- ACERVO Celpe-Bras: **Acervo de provas e documentos públicos do Celpe-Bras**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras>. Acesso em: 17 maio 2023.
- ALDERSON, J. Charles & Wall, Dianne. ***Does washback exist?***. Working Paper. 1993.

- ALDERSON, J. Charles; HAMP-LYONS, Liz. **TOEFL preparation courses: a study of washback.** *Language Testing*, v. 13, n. 3, p. 281-297, 1996
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977.
- BENVENISTE, Émile. **Da subjetividade na linguagem.** In: Problemas de Lingüística Geral I. 4. ed. Campinas: Pontes, 2008.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Por que cartas do leitor na sala de aula.** In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rache; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros Textuais e Ensino.* São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BORGES, Andréa Lopes & MESQUITA, Eliste Maria de Carvalho. **Artigo de Opinião ou outro gênero?** Anais do SILEL. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- BRÄKLING, Kátia Lomba. **Trabalhando com Artigo de Opinião: Re-visitando o eu no exercício da (re) significação da palavra do outro.** In: ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula- praticando os PCNs.* São Paulo: Mercado da Letras, 2000, p. 149-171
- BRASIL. **Equipamentos e materiais didáticos.** Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/equip_mat_dit.pdf. Acesso em 10 de fevereiro de 2023.
- BRASIL. **Documento base do exame CELPE-BRAS.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.
- CARLOMAGNO, Márcio C. & ROCHA, Leonardo C. **Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica.** *Revista Eletrônica de Ciência Política*, vol. 7, n. 1, 2016
- CLARK, Herbert Herb. **O uso da linguagem.** Cadernos de tradução. nº 09. Porto Alegre, 2000.
- COSTA, Everton Vargas da. **Efeitos retroativos do exame Celpe-Bras nas práticas de formação dos professores de um instituto brasileiro no exterior.** *Brasilian English.* Vol. 09, nº 01. Porto Alegre, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/2178-3640.2018.1.31107>. Acesso em 15 de fevereiro de 2023.
- DELL'ISOLA, Regina et al. **A avaliação de proficiência em português língua estrangeira: o exame CELPE-Bras.** *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 3, n. 1, p. 153-184, 2003.
- DIAS, Helena Bárbara de Sousa Montes Rodrigues Marques. **Portuguesa europeu língua não materna a distância: (per) cursos de iniciação baseados em tarefas.** Tese (Doutorado em Estudos Portugueses) – Universidade Aberta. Lisboa, 2008.
- DINIZ et al. **Uma análise panorâmica de Livros Didáticos de Português do Brasil para falantes de outras línguas.** In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas.* Campinas, SP: Mercado de Letras. 2009. p. 263-304
- DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. **Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da**

língua nacional no exterior. Tese (Doutorado em Letras). Campinas: Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2012.

FRANÇA, Lílian Cristina Monteiro. **Caos – espaço – educação.** São Paulo: Ed. Annablume, 1994.

GOMES, Rosivaldo. **Ensino de línguas e materiais didáticos: da conceituação à produção e análise de um projeto autoral de livro digital de língua portuguesa.** Todas as Letras. Revista de Língua e Literatura, São Paulo, v. 23, n. 1. 2021. DOI 10.5935/1980-6914/eLETOL2113255. Acesso em 04 de maio de 2023.

GONÇALVES, Anderson Tiago Peixoto. **Análise de Conteúdo, Análise do Discurso e Análise de Conversação: Estudo preliminar sobre diferenças conceituais e teórico-metodológicas.** Administração: Ensino e Pesquisa Rio de Janeiro. V. 17 nº 2, 2016

GUILHERME, Maria de Fátima Fonseca; BRITO, Cristiane Carvalho de Paula; FREITAS, Alice Cunha. **Análise e elaboração de material didático para ensino de língua inglesa integrada à prática educativa 9 (PIPE 9).** 2 Edição. Uberlândia: ILEEL, 2021.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e Linguagem.** 2 ed. São Paulo. Cortez. 1987.

KOCH, Ingedore G. Villaça & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e Coerência.** 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 1993.

LOPES, Ana Paula de Araújo; MELO, Ana Paula Rezende de; SANTOS, Camila de Souza. **Efeitos retroativos do Celpe-Bras em unidade didática de Português Língua Adicional pela ótica dos Multiletramentos.** Revista Entrepalavras. Vol. 9, n. 3. Fortaleza, 2019.

PINHEIRO, Larisse Lázaro Santos; QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. **Efeito Retroativo e Multimodalidade no ENEM: análise de questões de inglês e espanhol.** SIGNUM: Estudos Linguísticos, v. 20, n. 1. Rio de Janeiro, 2017.

ROCHA, Jefferson Alves da; HENRIQUE, Judithe Genuíno; BARBOSA, Matheus de Almeida. **Gêneros textuais em propostas de produção escrita em provas do exame CELPE-BRAS.** Vol. 7. nº. 2, 2019.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. (2020). **Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer.** *Pesquisa E Debate Em Educação*, Vol. 10, no. 2, 1396–1416.

SOUZA, Deusa Maria. **Ideal de escrita e livro didático: Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** São Paulo: Pontes, 1999.

SOUZA, Deusa Maria. **Gestos de Censura: Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** São Paulo: Pontes, 1999.

SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. **O projeto Celpe-Bras no âmbito do MERCOSUL: Contribuições para uma definição de proficiência comunicativa.** Campinas: Pontes, 1995.

SCARAMUCCI, Matilde. Virginia Ricardi **Vestibular e ensino de língua estrangeira (inglês) na escola pública.** Trabalhos em Linguística Aplicada. São Paulo, 2004.

SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. **Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte.** trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas, 1999.

SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. **Validade e Consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de língua.** LINGVARVMARENA - vol. 2. Campinas, 2011.

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

SCHOFFEN, Juliana Roquele.; SIRIANNI, Gabrielle Rodrigues.; KUNRATH, S. P. **O perfil argumentativo da Tarefa IV no exame Celpe-Bras.** Revista da ABRALIN, [S. l.], v. 19, n. 3, p. 909–935, 2020.

SCHOFFEN, J. R.; SCHLATTER, M.; KUNRATH, S. P.; NAGASAWA, E. Y.; SIRIANNI, G. R.; MENDEL, K.; TRUYLLIO, L. R.; DIVINO, L. S. **Estudo descritivo das tarefas da Parte Escrita do exame Celpe-Bras: edições de 1998 a 2017.** Porto Alegre: Instituto de Letras - UFRGS, 2018.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. **O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades.** Campinas: Mercado de Letras, 2009

WIGGINS, Grant; MCTIGHE, Jay. ***Understanding by design: Association for Supervision & Curriculum Development.*** USA: ASCD, 2005.